

Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce

pod redakcją
Beaty Grochali
Michaliny Pokorskiej
i Małgorzaty Syrek

 **WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO**

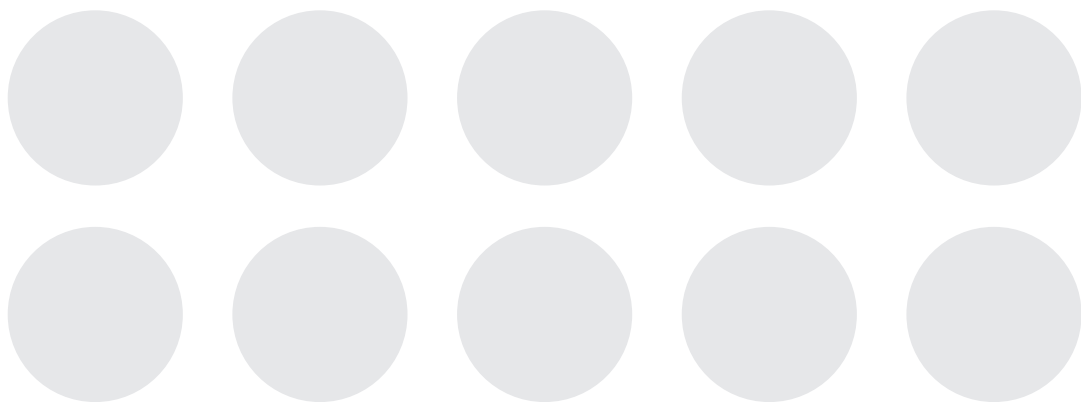
Aktywizacja
– **innowacja**
– **inspiracja**
w (glotto)dydaktyce



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce

**pod redakcją
Beaty Grochali
Michaliny Pokorskiej
i Małgorzaty Syrek**



Beata Grochala (ORCID: 0000-0002-3885-8964)
Michalina Pokorska (ORCID: 0000-0003-0022-5624)
Małgorzata Syrek (ORCID: 0000-0001-7810-7463)
– Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENTKI

Anna Majewska-Tworek, Agata Małyska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

Rafał Maćkowiak

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzcyk

PROJEKT OKŁADKI

Tomasz Kochelski

© Copyright by Authors, Łódź 2022
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.10572.21.0.K

Ark. wyd. 9,8; ark. druk. 13,0

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

ISBN 978-83-8220-940-2
e-ISBN 978-83-8220-941-9

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

SPIS TREŚCI

WSTĘP.	7
-------------	---

AKTYWIZACJA I INNOWACJA A NAUCZANIE ZDALNE

AGNIESZKA KRUSZYŃSKA

UDZIELANIE INFORMACJI ZWROTNEJ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO – ANALIZA WYBRANYCH APLIKACJI	13
--	----

PAULINA KAŻMIERCZAK, JAKUB SROKA

YOUTUBE CZY STUDYTUBE – PRZEGLĄD WYBRANYCH PROFILI INTERNETOWYCH POŚWIĘCONYCH NAUCZANIU JPJO	25
---	----

PAULINA LEHMKUHL

DESIGNING AN EFL VOCABULARY APP FOR AUTONOMOUS LEXI- CAL LEARNING	41
--	----

AGNIESZKA BANACH, MAŁGORZATA DĘBSKA, MICHALINA POKORSKA

EDUPROFIL <i>TRY_SOME_POLISH</i> JAKO PRZYKŁAD INNOWACYJ- NYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – STUDIUM PRZYPADKU.	55
---	----

LAURA SANTOO

FROM LANGUAGE LAB TO BREAKOUT ROOMS. INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FINNISH PHONETICS ONLINE	71
---	----

PAULA GÓRALCZYK-MOWCZAN, RAFAŁ MAĆKOWIAK

ZDALNE NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW INNYCH NIŻ JĘZYK POL- SKI W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UNI- WERSYTETU ŁÓDZKIEGO	83
---	----

INSPIRACJE A METODY NAUCZANIA**SYLWIA NIEWCZAS**

PSYCHOLOGIA POZYTYWNA W GŁOTTODYDAKTYCE – KONTEKST
NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ SENIORÓW 101

PAULINA ZWOLIŃSKA

KULTUREMY REGIONALNE W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH
DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 113

MONIKA NOWICKA

DZIECI REEMIGRANTÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ – FUNK-
CJONOWANIE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM WIELKIEJ BRYTANII
A NAUKA W POLSCE 129

MONIKA GRYBOŚ

WESPÓŁ Z UCZNIEM. METODA SAMOOCENY W DOSKONALENIU
I ROZWIJANIU KOMPETENCJI TEKSTOTWÓRCZEJ 141

PATRYCJA KOWNACKA

SZTUKA NA JĘZYKACH. O DOSKONALENIU SPRAWNOŚCI MÓ-
WIENIA Z WYKORZYSTANIEM SZTUKI LOKALNEJ NA LEKCJACH
ZDALNYCH JPJO. 153

MAŁGORZATA SYREK

TRENING STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH Z WYKORZYSTANIEM
WARSZTATÓW Z DOCIEKAŃ FILOZOFICZNYCH. 165

AGNIESZKA KUSZ

DZIAŁANIA PROJEKTOWE JAKO SPOSÓB AKTYWIZACJI W DY-
DAKTYCE. 187

ANNA GAUDY, ANNA ROGALA

MINIMUM GRAMATYKI, MAKSYMUM PRAKTYKI – JAK UCZYĆ PO-
PRAWNEGO JĘZYKA BEZ ĆWICZEŃ DRYLOWYCH? 195

WSTĘP

Pandemia COVID-19, z którą przyszło się mierzyć ludzkości przez niemal dwa lata, spowodowała duże zmiany w sposobie funkcjonowania świata. Z perspektywy czasu część z nich należy ocenić jako zmiany pozytywnie wpływające na rozwój różnych obszarów życia. Zalicza się do nich edukacja, która w dobie izolacji w większości państw była prowadzona w sposób zdalny. Spowodowało to konieczność wprowadzenia nowych metod i technik online, w dużej mierze bazujących na aktywizacji uczniów.

W odpowiedzi na te wyzwania Koło Naukowe Glottodydaktyków, działające przy Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, zorganizowało w dniach 8–9 października 2021 roku konferencję studencko-doktorancką zatytułowaną *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce*.

Poprzednie konferencje organizowane przez Koło Naukowe Glottodydaktyków zakończyły się sukcesem, a prezentowane referaty zostały wydane w recenzowanych monografiach wieloautorskich. Na wspomnienie zasługuje w szczególności jubileuszowa konferencja *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, która odbyła się 2019 roku. Stała się ona przestrzenią wymiany myśli młodych naukowców i dydaktyków w zakresie jednego z najbardziej aktualnych tematów w nauczaniu – zastosowania gier i zabaw w procesie przekazywania wiedzy.

Konferencja *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce* była miejscem (zdalnego) spotkania studentów i doktorantów kierunków filologicznych i neofilologicznych, młodych doktorów nauk humanistycznych, badaczy języka, kultury i literatury, dydaktyków i czynnych nauczycieli języka polskiego jako dziedzicznego w szkołach podstawowych i liceach, lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego oraz innych języków obcych. Jej celem była wymiana myśli na temat innowacyjności procesu nauczania, różnych aspektów aktywizacji słuchaczy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz źródeł inspiracji w nauczaniu i uczeniu się. Referaty dotyczyły zarówno kwestii teoretyczno-metodologicznych – odnoszących się do metodyki nauczania, zagadnień kulturoznawczych oraz językoznawczych, jak i praktycznych – badań, analiz, obserwacji czy opisu własnych doświadczeń w prowadzeniu zajęć.

Prezentowana publikacja stanowi pokłosie obrad konferencyjnych i gromadzi 14 artykułów podzielonych na dwie grupy tematyczne. Pierwsza część tomu zatytułowana *Aktywizacja i innowacja a nauczanie zdalne* obejmuje sześć artykułów, zaś druga – *Inspiracje a metody nauczania* – osiem tekstów.

Tom otwiera artykuł Agnieszki Kruszyńskiej dotyczący analizy wybranych aplikacji przeznaczonych do tworzenia interaktywnych materiałów dydaktycznych oraz ich wykorzystania do udzielania informacji zwrotnej. Stanowi on ciekawy opis zastosowania możliwości nowych narzędzi, których wdrożenie okazało się konieczne w sytuacji izolacji społecznej. Temat wykorzystania Internetu, a dokładnie platformy YouTube, jako narzędzia do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego podejmują także w swoim artykule Paulina Kaźmierczak i Jakub Sroka. Autorzy dokonują analizy kanałów poświęconych nauczaniu i promowaniu języka polskiego. Kolejny artykuł, autorstwa Pauliny Lehmkuhl, napisany w języku angielskim, identyfikuje kluczowe cechy niezbędne do projektowania i rozwoju aplikacji służących autonomicznej nauce słownictwa angielskiego. Z kolei w artykule Agnieszki Banach, Małgorzaty Dębskiej oraz Michaliny Pokorskiej zaprezentowano i opisano założony przez członków Koła Naukowego Glottodydaktyków Uniwersytetu Łódzkiego na portalu społecznościowym Instagram profil *try.some.polish* skierowany do osób uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego. Analiza odbioru udostępnianych w mediach treści wykazała ogromne zainteresowanie użytkowników profilami o charakterze edukacyjnym. W anglojęzycznym artykule Laura Santoo przedstawia propozycje nauczania fonetyki w sposób zdalny. Z kolei Paula Góralczyk-Mowczan i Rafał Maćkowiak

opisują badania dotyczące oceny zajęć prowadzonych zdalnie w czasie pandemii COVID-19 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Wskazują, co według słuchaczy należałoby poprawić w nauczaniu online, a także co zostało ocenione pozytywnie.

Drugą część tomu otwiera artykuł Sylwii Niewczas, w którym autorka dokonuje przeglądu badań na temat zastosowań psychologii pozytywnej w glottodydaktyce, a także prezentuje możliwości jej wykorzystania w nauczaniu ukierunkowanym na seniorów. Z kolei Paulina Zwolińska przedstawia analizę trzech ogólnych podręczników kursowych do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A1 pod względem występowania w nich kulturomów regionalnych. Monika Nowicka w swoim tekście porównuje polski i brytyjski system edukacji. Wnioski płynące z analizy zestawia z wypowiedziami dzieci dzielących się swoimi doświadczeniami szkolnymi z Polski i z zagranicy. To bardzo istotny tekst ze względu na skalę migracji we współczesnym świecie i brak wystarczającej refleksji na temat edukacji dzieci z doświadczeniem migracji. W następnym artykule Monika Gryboś rozpatruje metodę samooceny jako użyteczną w rozwijaniu uczniów pod wieloma względami – w zakresie kompetencji tekstotwórczej, rozwoju osobowości i nabywania tzw. kompetencji miękkich. Przedstawia założenia, przebieg i cele metody samooceny autorstwa Ewy Nowak. Z kolei Patrycja Kownacka pisze o kształceniu kompetencji mówienia z wykorzystaniem sztuki lokalnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym. Małgorzata Syrek w swoim artykule opisuje przebieg treningu strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem warsztatów z dociekań filozoficznych oraz przedstawia obserwacje dotyczące skuteczności tych metod. W kolejnym tekście Agnieszka Kusz prezentuje projekt *Lipska-ALO*, który był autorskim pomysłem na kreatywne odczytanie wierszy krakowskiej poetki. Autorka porusza kwestie działania twórczego i wspólnotowego. Tę część, a także cały tom, zamyka artykuł Anny Rogali i Anny Gaudy, w którym autorki przedstawiają koncepcję nauczania gramatyki w myśl podejścia komunikacyjnego w sytuacji, kiedy kursantom zależy na szybkim przełamaniu bariery komunikacyjnej.

Oddawana do rąk czytelników publikacja z pewnością zaciekawi wszystkich zainteresowanych tematyką innowacyjności i aktywizacji w nauczaniu. Mamy nadzieję, że każdy dydaktyk znajdzie tu źródło inspiracji do twórczego prowadzenia zajęć zarówno zdalnych, jak i stacjonarnych.

**AKTYWIZACJA
I INNOWACJA
A NAUCZANIE ZDALNE**

Agnieszka Kruszyńska



<https://orcid.org/0000-0001-9443-5598>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.02>



agnieszka.kruszynska@uni.lodz.pl



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii
Hiszpańskiej, Zakład Językoznawstwa Hiszpańskiego i Ogólnego,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

UDZIELANIE INFORMACJI ZWROTNEJ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO – ANALIZA WYBRANYCH APLIKACJI

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, nauczanie online, informacja zwrotna, narzędzia edukacyjne, aplikacje edukacyjne

Streszczenie. Po wybuchu pandemii wirusa SARS-CoV-2 na przełomie lat 2019/2020 nauczanie zdalne stało się rozwiązaniem umożliwiającym zachowanie ciągłości edukacyjnej niemal na całym świecie. Celem tego artykułu jest analiza aplikacji przeznaczonych do tworzenia materiałów interaktywnych oraz ich wykorzystania do udzielania informacji zwrotnej. Narzędzia wyselekcjonowano na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród 278 nauczycieli uczestniczących w webinarze dotyczącym nauczania online, a następnie zostały przeanalizowane według sześciu kryteriów, takich jak: 1) możliwość śledzenia postępów uczniów; 2) udostępnianie automatycznej i natychmiastowej informacji zwrotnej; 3) możliwość personalizacji informacji zwrotnej; 4) możliwość indywidualizacji informacji zwrotnej; 5) możliwość weryfikacji zadań otwartych przez nauczyciela; 6) możliwość kontaktu bezpośredniego ucznia z nauczycielem. Zaprezentowane wyniki mogą ułatwić nauczycielom, zwłaszcza języków obcych, wybór narzędzia najbardziej dopasowanego do ich potrzeb, a przede wszystkim do potrzeb uczniów.

1. WSTĘP

W czasach pandemii choroby COVID-19 spowodowanej rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 sytuacja szkolnictwa gwałtownie uległa zmianie praktycznie na całym świecie. Wiele krajów, w tym

Polska¹, zostało zmuszonych do przeniesienia nauczania do świata wirtualnego. Bez wątpienia dla większości nauczycieli takie przejście stanowiło olbrzymie wyzwanie, ponieważ wymagało dostosowania się do specyfiki zajęć online pod względem nie tylko sprzętowym (zakup/dostosowanie komputerów, słuchawek, aplikacji), lecz także metodyki pracy. Dla dużej części nauczycieli był to duży krok polegający na wejściu do świata, z którym wcześniej nie mieli kontaktu, za to bardzo dobrze był i jest on znany tzw. cyfrowym tubylcom (Prensky 2001; Tapscott 2009), czyli osobom urodzonym w czasach powszechnego użycia Internetu i komputerów zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym. Należy jednak wspomnieć, że nauczanie zdalne nie pojawiło się wraz z wybuchem pandemii, a jego korzenie sięgają znacznie dalej. Już w XIX wieku pojawił się tzw. *distance learning* (*d-learning*), czyli nauczanie i uczenie się na odległość poprzez kursy korespondencyjne. Wykorzystywanie nowoczesnych technologii w edukacji też nie jest nowością np. w Polsce, ponieważ większość szkół miała dostęp do Internetu, komputerów oraz tablic i monitorów interaktywnych przed wybuchem pandemii, a znakomita większość nauczycieli komunikowała się z rodzicami zdalnie, za pomocą takich dzienników wirtualnych, jak Librus czy Vulcan. Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że wykorzystanie nowoczesnych technologii np. w nauczaniu języków obcych znalazło się również w zapisach w Podstawie Programowej dla języków obcych nowożytnych (Podstawa Programowa, pkt XIII)². Używanie aplikacji interaktywnych lub oprogramowania do tablicy interaktywnej na lekcjach stacjonarnych nie jest jednak tożsame z ich wykorzystaniem podczas nauczania zdalnego, kiedy każdy uczeń znajduje się w swoim domu, a zajęcia prowadzone są przez platformy do tego dostosowane, np. Zoom, Teams, Google Hangout, WebEx. Gwałtowne wstrzymanie zajęć stacjonarnych zmusiło nauczycieli, którzy nie mieli wcześniej styczności z nauczaniem zdalnym, do szybkiego nauczenia się obsługi wspomnianych platform, ale również do dostosowania do nich materiałów oraz metod nauczania, motywowania oraz sposobu zarządzania klasą.

E-learning jest pojęciem szerokim i odnosi się do wykorzystania w nauczaniu komputerów, płyt, urządzeń przenośnych, różnych nośników danych, czatów, forów i grup dyskusyjnych, ale również portali społecznościowych czy platform edukacyjnych typu LMS (*Learning System Management*)³, takich jak: Moodle, Tutor LMS, LearnDash, Sensei czy polskie WP Idea lub WebToLearn i platformy webinarowe, np. Click-

¹ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej pierwsze zawieszenie zajęć obowiązywało od 25 marca 2020 roku.

² Na podstawie Dz. U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203.

³ Zazwyczaj są to platformy komercyjne.

Meeting. *E-learning* to również Otwarte Zasoby Edukacyjne (ang. *Open Educational Resources* – OER) czy Masowe Otwarte Kursy Online (ang. *Massive Open Online Course* – MOOC). Tego rodzaju nauczanie może być zarówno synchroniczne, jak i asynchroniczne. W pierwszym przypadku uczeń spotyka się z nauczycielem w tym samym czasie, natomiast w drugim – uczący się realizuje dostarczane mu treści w odpowiednim dla siebie momencie i miejscu, a kontakt z nauczycielem jest ograniczony. Uznaje się, że jedną z najbardziej efektywnych metod bazujących na e-learningu jest metoda hybrydowa, czyli tzw. *blended learning* (*b-learning*), zapewniający zarówno bezpośredni, jak i tradycyjny kontakt z nauczycielem oraz łączenie go np. z zadaniami online. Natomiast *mobile learning* (*m-learning*) jest specyficzną formą nauczania zdalnego. Do tego typu nauczania wymagane jest połączenie z Internetem i odpowiedni sprzęt mobilny, taki jak tablet czy smartfon (Keegan 2002, s. 86).

2. KOMPETENCJE CYFROWE NAUCZYCIELI

Kompetencje cyfrowe stanowią jedną z ośmiu kluczowych kompetencji ustalonych przez Radę Europy oraz są powiązane ze świadomą i krytyczną umiejętnością korzystania z nowoczesnych technologii. Jak podkreślają Jabłonowska i Wiśniewska:

Definicja pojęcia „kompetencje cyfrowe” nie jest łatwa i możliwa do ostatecznego doprecyzowania, gdyż rzeczywistość świata cyfrowego ulega ciągłemu rozwojowi. Kompetencje cyfrowe nie stanowią katalogu kompetencji niezbędnych do efektywnego użytkowania komputerów, urządzeń mobilnych i Internetu, nie odwołują się do konkretnych rozwiązań programistycznych czy sprzętowych, gdyż dynamika zmian w sferze technologii informacyjno-komunikacyjnych skutkowałaby ich szybką dezaktualizacją (2021, s. 50–51).

Takie kompetencje zostały opisane w *Europejskich Ramach Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli DigComp* (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017)⁴. Wyodrębniono 21 kompetencji, które podzielono na pięć obszarów, takich jak: 1) informacje i analiza danych; 2) komunikacja i współpraca; 3) tworzenie treści cyfrowych; 4) bezpieczeństwo; 5) rozwiązywanie problemów. Na podstawie wspomnianego dokumentu o ogólnym przeznaczeniu obywatelskim Wspólnotowe Centrum Badawcze (*Joint Research Centre* – JRC) opublikowało w 2017 roku raport oraz dokument *Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), który zawiera

⁴ Obecnie obowiązuje wersja DigComp 2.1, jednak w 2022 roku JRC planuje wydanie nowej wersji – DigComp 2.2.

europejskie ramy kompetencji cyfrowych dla nauczycieli i edukatorów zarówno z sektora publicznego, jak i prywatnego na wszystkich szczeblach edukacji. DigCompEdu opisuje 22 kompetencje podzielone na sześć obszarów, takich jak: 1) rozwój zawodowy (ang. *Professional Engagement*); 2) tworzenie i wymiana zasobów cyfrowych (ang. *Digital Resources*); 3) zarządzanie korzystaniem z technologii cyfrowych w procesie nauczania i uczenia się (ang. *Teaching and Learning*); 4) ocenianie (ang. *Assessment*); 5) wspieranie uczących się (ang. *Empowering Learners*); 5) umożliwianie uczącym się nabywania kompetencji cyfrowych (ang. *Facilitating Learners' Digital Competence*).

3. INFORMACJA ZWROTNA

Jednym z obszarów stanowiących trzon raportu omówionego w punkcie 2 jest obszar numer 4, czyli ocenianie. Odnosi się on do wykorzystania nowoczesnych technologii do ewaluacji, monitorowania postępów oraz skutecznego udzielania zindywidualizowanej informacji zwrotnej. Samo pojęcie informacji zwrotnej jest pojęciem niezwykle szerokim i złożonym, jak określa Janicka (2019, s. 8): „obejmuje całościowe reagowanie na rozmówcę”. Ros i Solé oraz Truman (2005, s. 73) wyróżniają trzy kategorie udzielania informacji zwrotnej: 1) korygowanie błędów (ang. *correction*); 2) złożone techniki wspierające poprawne wykonanie zadania lub analizę niepowodzenia (ang. *guidance*); 3) komentarze (ang. *commentaries*) charakteryzujące jakość pracy ucznia. Sadler (1989) określił udzielanie informacji zwrotnej jako dostarczanie specyficznej informacji powiązanej z wykonywaniem danego zadania, by zmniejszyć różnice między tym, co zostało zrozumiane przez ucznia, a tym, co rzeczywiście powinien zrozumieć. Natomiast Winne i Butler (1994, s. 5740) opisują informację zwrotną jako tę, za pomocą której uczeń może coś potwierdzić, dodać do posiadanej wiedzy, zastąpić innym fragmentem, dostosować lub zrestrukturyzować informacje w pamięci niezależnie od tego, czy dana informacja jest z zakresu wiedzy specyficznej, metakognitywnej, jest związana z przekonaniami dotyczącymi samego siebie i wykonywanych zadań lub ze strategiami poznawczymi. Jak zauważa Róg (2020, s. 359), informacja zwrotna powinna zawsze służyć rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz odnosić się do błędu i informacji merytorycznych, nie zaś personalnie do ucznia. Ponadto według Li (2014, s. 196), informacja zwrotna może wpływać na uczących się w różny sposób w zależności od ich cech indywidualnych czy kontekstu

nauczania. Hattie i Timperley (2007, s. 87) prezentują model informacji zwrotnej opierający się na trzech fundamentalnych pytaniach: 1) dokąd zmierzam? (*feed up*); 2) jak mi idzie? (*feed back*); 3) jakie są następne kroki? (*feed forward*), a następnie przedstawiają cztery poziomy informacji zwrotnej: poziom 1: odnosi się do wykonanego zadania (*jak dobrze zostało wykonane?*); poziom 2: odnosi się do procesu (*jakie strategie są potrzebne do wykonania zadania?*); poziom 3: odnosi się do samoregulacji i monitorowania samego siebie (*jakiej wiedzy potrzebujesz?*); poziom 4: odnosi się do własnego „ja”, czyli autoewaluacji oraz pozytywnego postrzegania samego siebie.

Liebold i Schwarz (2015, s. 31) przedstawiły najlepsze praktyki stosowane podczas udzielania informacji zwrotnej online. Są nimi: bezpośrednie zwracanie się do ucznia po imieniu; częste udzielanie informacji zwrotnej; natychmiastowe udzielanie informacji zwrotnej; zachowanie równowagi w udzielaniu informacji zwrotnej; dostarczanie konkretnej informacji; używanie przyjaznego tonu głosu oraz zadawanie pytań zachęcających do myślenia. Roca i Pascual (2021, s. 128) podkreślają, że w momencie rozwoju technologicznego, w którym się znajdujemy, powstał nowy paradygmat, tzw. paradygmat dialogu (hiszp. *el paradigma dialógico*), który skupia się na interakcji i rozważa kolejne, przyszłe czynności, które mają wpłynąć na uczenie się, w odróżnieniu od starego paradygmatu (hiszp. *el paradigma antiguo*), który skupiał się jedynie na dostarczaniu informacji i komentarzy bez dalszej refleksji. Stąd też Guasch i Espasa (2015) proponują trzy fazy udzielania informacji zwrotnej: 1) dostarczenie i odbiór informacji zwrotnej (nauczyciel, feedback rówieśniczy, autoocena, feedback automatyczny); 2) przetwarzanie i zrozumienie informacji zwrotnej oraz podjęcie decyzji mających wpłynąć na polepszenie uczenia się; 3) zastosowanie, które polega na wdrożeniu i doprowadzeniu do końca decyzji podjętych w fazie drugiej. Z badań Pinheiro Cavalcanti et al. (2021), którzy przeanalizowali dostępną literaturę dotyczącą automatycznej informacji zwrotnej, wynika, że taki rodzaj informacji przyczynia się do zaangażowania studentów w wykonywanie przypisanych zadań. Wyżej wspomniana analiza potwierdza również, że informacja zwrotna w postaci automatycznej wspomaga również nauczyciela, ponieważ odciąża go i zmniejsza wysiłek, który musi włożyć w poprawę i tworzenie komentarza. Głównymi sposobami dostarczania automatycznej informacji zwrotnej według wyżej wymienionych badaczy są: porównanie rezultatu z pożądanymi efektami, informacje wyświetlane w kokpicie, np. platformy online oraz NLP, czyli *Natural Language Processing*. Dają one możliwość rozpoznawania, analizy oraz przetwarzania mowy

ludzkiej na tekst. Następnie dokonywana jest analiza tekstu w kontekście (na podstawie dostępnych danych). W wyniku takiej analizy zostaje wygenerowany tekst z informacją zwrotną oraz następuje jego ostateczne przetworzenie na mowę ludzką.

4. ANALIZA NARZĘDZI

W poniższej części zostaną przedstawione wyniki analizy aplikacji najczęściej używanych przez nauczycieli podczas nauczania zdalnego w roku szkolnym 2019/2020. Lista narzędzi powstała na podstawie wyników ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli języka hiszpańskiego. Ankieta była jedną z części składowych zamkniętego webinaru dla nauczycieli pt. *Enseño online*, który został przeprowadzony za pomocą platformy Zoom w 2020 roku. W webinarze wzięło udział 278 nauczycieli z różnych krajów, m.in. z Polski, Hiszpanii, Rosji, Włoch, Francji i Czech. Jednym z zadań podsumowujących webinar była interaktywna ankieta, w której nauczyciele mieli podać jedną aplikację, której najczęściej używają do tworzenia zadań podczas nauki zdalnej. Wymienione przez nauczycieli narzędzia to: LearningApps (78 osób), Quizizz (56 osób), Quizlet (53 osoby), Kahoot (44 osoby), Wordwall (47 osób).

Quizlet to aplikacja służąca do uczenia się słownictwa za pomocą fiszek. Z pojedynczych zestawów nauczyciel może stworzyć zestawy do nauki, łączyć je, utworzyć grupową lub indywidualną rywalizację na żywo. Może również tworzyć testy i pojedyncze zadania online lub do druku. Kahoot i Quizizz to aplikacje, które umożliwiają tworzenie interaktywnych quizów online na żywo. Mogą być również udostępniane jako prace domowe. Uczniowie mogą rozwiązywać zadania, rywalizując w grupach lub indywidualnie. Natomiast Wordwall i LearningApps to aplikacje umożliwiające tworzenie pojedynczych zadań interaktywnych różnego typu. LearningApps jest aplikacją bezpłatną. Natomiast w aplikacji Wordwall nauczyciel może stworzyć tylko trzy zadania w wersji bezpłatnej (liczba typów zadań do wykorzystania jest również ograniczona). Należy wspomnieć, że wszystkie aplikacje są zgrywalizowane, jednak każda wykorzystuje inne elementy grywalizacji, takie jak: umieszczanie awatarów, śledzenie pasków postępu, przydzielanie punktów, rywalizacja grupowa lub indywidualna, korzystanie z tablic wyników i rankingów itp. Atrakcyjność i grywalizacja nie są przedmiotem niniejszej analizy, aczkolwiek mogą one wpływać na motywację uczniów do podjęcia wysiłku.

W analizie wzięto pod uwagę następujące kryteria:

1. **Możliwość śledzenia postępów uczniów:** możliwość przeglądania raportów i statystyk dostępnych po wykonaniu przez uczniów przypisanych im zadań w dłuższej perspektywie, nie tylko natychmiast po wykonaniu zadania.
2. **Automatyczna i natychmiastowa informacja zwrotna:** rodzaj informacji zwrotnej generowany po zakończeniu zadania. Uczeń otrzymuje podgląd na popełnione błędy, wynik np. punktowy oraz zaprogramowany prosty komentarz, np. *Brawo! Bardzo dobrze!*
3. **Możliwość personalizacji informacji zwrotnej:** nauczyciel może wpisać samodzielnie końcową ogólną informację zwrotną do zadania.
4. **Możliwość indywidualizacji informacji zwrotnej:** nauczyciel może za pomocą systemu skomentować zadanie każdemu uczniowi indywidualnie, dając wskazówki indywidualne lub ogólne.
5. **Możliwość weryfikacji zadań otwartych:** nauczyciel może indywidualnie przydzielić punkty lub dodać informację zwrotną do zadań otwartych.
6. **Możliwość interakcji ucznia z nauczycielem/rodzicem:** możliwość przesyłania do ucznia lub rodzica wiadomości dotyczących np. postępów i wyników zadań.

Każde kryterium zostało ocenione za pomocą punktów: 2 pkt – całkowite spełnienie danego kryterium, 1 pkt – częściowe spełnienie kryterium, 0 pkt – brak spełnienia kryterium.

Tabela 1. Wykaz aplikacji wraz z kryteriami oceny

	Quizlet	Kahoot	LearningApps	Quizizz	Wordwall
Śledzenie postępów	0	2	1	2	1
Automatyczna informacja	2	2	2	2	2
Personalizacja informacji zwrotnej	0	0	1	0	0
Indywidualna informacja zwrotna do zadania	0	0	0	1	0
Weryfikacja zadań otwartych	0	0	0	1	0
Możliwość interakcji	0	0	2	1	0
ŁĄCZNIE	2	4	6	7	3

Źródło: opracowanie własne

5. OMÓWIENIE WYNIKÓW ANALIZY

Kryterium 1: Śledzenie postępów. Wszystkie narzędzia umożliwiają śledzenie postępów uczniów, jednak Quizlet (0 pkt) ma dostępną taką opcję jedynie w wersji płatnej, dlatego to kryterium nie zostało uwzględnione dla tej aplikacji. Kahoot (2 pkt) oraz Quizizz (2 pkt) przedstawiają wyniki w prosty, ale zarazem dosyć dokładny i atrakcyjny sposób, wykorzystując grafiki oraz przedstawiając nauczycielowi, które pytania okazały się dla ucznia najtrudniejsze. Quizizz pozwala również na udostępnianie dokładnego raportu i pobranie go w formacie XLS. Natomiast LearningApps (1 pkt) i Wordwall (1 pkt) mają bardzo uproszczone przedstawianie statystyk. Wordwall pokazuje odpowiedzi wybrane przez użytkowników oraz czas wykonania zadania, a LearningApps pokazuje nauczycielowi, który uczeń podszedł do zadania, ale nie wykonał go poprawnie (jednak nie pokazuje szczegółów ani odpowiedzi).

Kryterium 2: Automatyczna i natychmiastowa informacja zwrotna. Wszystkie aplikacje posiadają swoje własne systemy i udzielają automatycznej informacji zwrotnej, dzięki czemu nauczyciel nie musi sprawdzać każdego podejścia indywidualnie. W tym kryterium wszystkie aplikacje otrzymały po 2 pkt.

Kryterium 3: Możliwość personalizacji informacji zwrotnej. Tylko jedna aplikacja pozwala na personalizowanie przez nauczyciela informacji zwrotnej. Jest nią LearningApps. Tworząc zadanie, nauczyciel może napisać swój własny tekst, ale musi on być ogólny i nie może się odnosić do konkretnego osiągniętego poziomu. Taka informacja pojawia się jedynie wtedy, gdy uczeń rozwiąże całe zadanie poprawnie (aplikacja podświetla na czerwono błędne odpowiedzi, które uczeń może poprawiać na bieżąco), dlatego przyznano 1 pkt za częściowe spełnienie kryterium.

Kryterium 4: Możliwość indywidualizacji informacji zwrotnej. Żadna z aplikacji nie pozwala na tworzenie indywidualnych komentarzy pisemnych lub głosowych do wykonanego zadania czy do pojedynczych działań ucznia. Nauczyciel nie może dodawać np. własnych komentarzy i wskazówek do dalszej pracy. Natomiast LearningApps i Quizizz umożliwiają kontakt i przesyłanie wiadomości. Quizizz⁵ zezwala tylko na wysyłanie wyników i informacji do rodzica, natomiast nie pozwala na odbieranie wiadomości. Z kolei LearningApps umożliwia komunikację dwustronną. Ponieważ nie jest to rozwiązanie utworzone *stricte* do udzielania zindywidualizowanej informacji zwrotnej,

⁵ Quizizz zapowiedział nadchodzącą aktualizację, która będzie umożliwiała dodawanie szczegółowych wyjaśnień i odpowiedzi, jednak tylko w płatnych wersjach Standard i Premium.

która odnosiłaby się do konkretnego zadania, obydwie aplikacje otrzymały po jednym punkcie.

Kryterium 5: Możliwość weryfikacji zadań. Tylko jedna z pięciu analizowanych aplikacji pozwala na wykorzystywanie zadań otwartych i jest nią Quizizz. Nauczyciel nie może jednak dodać komentarza, a zadania otwarte nie są punktowane. Może natomiast posiłkować się wykorzystaniem szczegółowych raportów, ale informację o poprawności wykonania zadania musi stworzyć i dostarczyć samodzielnie. Ponieważ istnieje tego typu niedogodność, aplikacja otrzymała 1 pkt.

Kryterium 6: Możliwość interakcji ucznia z nauczycielem/rodzicem. Quizizz i LearningApps to dwie aplikacje, które umożliwiają uczniom komunikację z nauczycielem, z czego Quizizz jako aplikacja edukacyjna pozwala na wysłanie wiadomości e-mail do rodzica czy opiekuna. W taki sposób można mu np. udostępnić wynik testu (zadania) lub go skomentować i udzielić informacji zwrotnej. Jak już wspomnieliśmy w opisie kryterium czwartego, LearningApps pozwala na komunikację dwustronną, tzn. zarówno nauczyciel, jak przypisany do klasy uczeń mogą wymieniać się wiadomościami. Natomiast Quizizz pozwala na wysłanie informacji o zadaniu do rodzica czy opiekuna prawnego ucznia, ale nie zezwala na odbieranie wiadomości. Z tego powodu pierwsza aplikacja otrzymała 2 pkt, a druga – 1 pkt (za częściowe spełnienie warunku). Z wymienionych aplikacji nauczyciele najczęściej wykorzystują stronę Kahoot (78 osób), która w ocenie uzyskała 4 pkt. Aplikacja Wordwall, używana przez 47 osób, otrzymała jedynie 3 pkt. LearningApps (56 osób) była drugą najczęściej wskazywaną aplikacją i otrzymała 6 pkt. Quizlet jest trzecią najczęściej wykorzystywaną aplikacją, a podczas oceny otrzymała jedynie 2 pkt według wskazanych kryteriów. Natomiast aplikacja Quizizz, mimo że została wskazana przez najmniejszą liczbę nauczycieli (44), to uzyskała najwięcej punktów (aż 7 z 10 możliwych)⁶.

6. PODSUMOWANIE

Bez wątpienia narzędzia, którymi dysponują nauczyciele, ułatwiają nauczanie, zapewniając wysoki poziom jego atrakcyjności. Często wykorzystywane są takie, które mają walor edukacyjny, ułatwiają zapamiętywanie oraz uatrakcyjnają zajęcia, ale nie pozwalają na

⁶ Należy pamiętać, że kryteria dobrane w analizie są bardzo wąskie i szczegółowe. Nie uwzględniają innych potrzeb uczniów i nauczycieli, a jedynie odnoszą się do informacji zwrotnej.

udzielanie informacji zwrotnej, ponieważ nauczyciel nie ma dostępu np. do statystyk i śledzenia postępów ucznia, a także nie ma z nim możliwości kontaktu. Niewątpliwą zaletą aplikacji wykorzystywanych w nauczaniu języków obcych jest oszczędność czasu nauczyciela, ponieważ uczeń może skorzystać z szybkiej informacji automatycznej. Należy podkreślić, że tego typu informacja zwrotna może być narzędziem wspomagającym, ale nie jest wielopłaszczyznowa. Dzięki natychmiastowemu podglądowi wyniku ma być jedynie szybką reakcją zachęcającą ucznia do podjęcia i kontynuacji pracy. Niektóre aplikacje wymuszają na uczniu kilkukrotne podjęcie wysiłku, by poprawił swe błędy, lecz nie dają możliwości udzielania wskazówek ogólnych lub szczegółowych.

Podsumowując, aplikacje wykorzystywane w edukacji są bardzo dużym ułatwieniem zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, ale nie wszystkie pozwalają nauczycielowi na udzielenie informacji zwrotnej, a uczniowi – na wyciągnięcie wniosków oraz ich wdrożenie.

BIBLIOGRAFIA

- Butler D. L., Winne P. H., 1995, *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis*, „Review of Educational Research”, 65 (3), s. 245–274.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., 2017, *DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Luxemburg.
- Guasch T., Espasa A., 2015, *Collaborative writing online: Unravelling the feedback process*, [w:] M. Deane, T. Guasch (red.), *Learning and teaching writing online: Strategies for success*, s. 13–30, https://doi.org/10.1163/9789004290846_003 [14.11.2021].
- Hattie J., 2013, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa.
- Hattie J., Timperley H., 2007, *The power of feedback*, „Review of Educational Research”, 77 (1), s. 81–112.
- Jabłonowska M., Wiśniewska J., 2021, *Europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli – kluczowe obszary badania poziomu umiejętności i ich implikacje*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, s. 49–61.
- Janicka M., 2019, *Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 63 (3), s. 5–10.
- Keegan D., 2002, *The future of learning: From eLearning to mLearning*, Haga.
- Li S., 2014, *Oral corrective feedback*, „ELT Journal”, nr 68, s. 196–198.
- Liebold N., Schwarz L. M., 2015, *The art of giving online feedback*, „The Journal of Effective Teaching”, nr 15, s. 34–46.
- Pinheiro Cavalcanti A., Barbosa A., Carvalho R., Freitas F., Tsai Y.-S., Gašević D., Ferreira Mello R., 2021, *Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review*, „Computers and Education: Artificial Intelligence”, nr 2, s. 1–17, <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [14.11.2021].
- Prensky M., 2001, *Digital natives, digital immigrants*, „On the Horizon”, nr 9, s. 1–6.
- Punie Y., Redecker C., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luksemburg.

- Roca A., Pascual T., 2021, *¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online?*, „RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia”, nr 24/2, s. 127–148.
- Ros i Solé C., Truman M. (2005), *Feedback in distance language learning: Current practices and new directions*, [w:] B. Holmberg, M. Shelley, C. White (red.), *Distance education and languages: Evolution and change*, Clevedon, s. 72–91.
- Róg T., 2020, *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin.
- Sadler D. R., 1989, *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*, „Instructional Science”, 18, s. 119–144.
- Tapscott D., 2009, *Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing the World*, New York.
- Winne P. H., Butler D. L., 1994, *Student cognition in learning from teaching*, [w:] T. Husen, T. Postlewaite (red.), *International encyclopedia of education*, Oxford, s. 5738–5745.

PROVIDING FEEDBACK ON REMOTE CLASSES – ANALYSIS OF SELECTED APPLICATIONS

Keywords: remote learning, online learning, feedback, learning tools, learning applications

Summary. During the SARS-CoV-2 pandemic outbreak at the turn of 2019/2020, distance learning has become a compulsion, but also a solution that allows to maintain the continuity of education all over the world. The purpose of this article is to provide an analysis of educational applications designed to create interactive materials and their feedback. The tools were selected from an online survey of 278 teachers participating in the online learning webinar, and then analyzed by 6 criteria: 1) the ability to track students' progress; 2) possibility to personalize the feedback; 3) possibility of individualization of feedback; 4) providing automatic and immediate feedback; 5) possibility of direct contact between the student and the teacher; 6) possibility of verifying open tasks. The results presented can help teachers, especially foreign language teachers, choose the tools that best suit their needs, and most importantly, suit the needs of students.

Paulina Kaźmierczak
Jakub Sroka



<https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>
<https://orcid.org/0000-0002-0403-3681>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.03>



paulina.kazmierczak@filologia.uni.lodz.pl
jakub.sroka@edu.uni.lodz.pl

Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Szkoła Doktorska
Nauk Humanistycznych, ul. Pomorska 171/173,
90-236 Łódź

YOUTUBE CZY STUDYTUBE – PRZEGLĄD WYBRANYCH PROFILI INTERNETOWYCH POŚWIĘCONYCH NAUCZANIU JPJO

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, językoznawstwo stosowane, YouTube, metodyka nauczania języków, e-learning

Streszczenie. W artykule podjęto temat wykorzystania platformy YouTube jako narzędzia do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego. Szczegółowej analizie poddano 23 kanały, które przynajmniej w połowie prowadzone były w języku polskim. Cel pracy stanowiła weryfikacja informacji na temat autorów, wykorzystywanych w filmach języków, liczby materiałów wideo, subskrypcji, a także regularności i jakości prezentowanych treści. W artykule wskazano także luki w obrębie opracowania technicznego, merytorycznego czy tematycznego. Zaproponowano również potencjalne działania mające na celu wypełnienie przedstawionej niszy.

1. WSTĘP

YouTube jest jednym z najpopularniejszych serwisów internetowych. Służy on do bezpłatnego oglądania filmów oraz do oceniania, komentowania, publikowania filmów i nadawania na żywo (po założeniu swojego konta – kanału). Został założony w 2005 roku, bardzo szybko zyskał dużą popularność i zaledwie rok później Google przejęło ten serwis za 1,65 mln dolarów (<http> 1).

W serwisie YouTube wielu twórców publikuje swoje produkcje. Wśród dostępnych na tym portalu nagrań odnaleźć można teledyski znanych artystów, filmy krótko- i pełnometrażowe czy relacje z życia youtuberów. Dzięki tej stronie mogło zaistnieć również wielu nowych, wcześniej zupełnie nieznanych twórców. Spektrum ich zainteresowań jest niezwykle szerokie – niektórzy publikują swoje występy, śpiew, grę na instrumencie, inni tworzą serie *Let's play*, w których pokazują, w jaki sposób osiągać zadowalające rezultaty w grach komputerowych, jeszcze inni zamieszczają filmy z przeprowadzanymi sondami ulicznymi, żartami i dowcipami (tzw. prankami). Na YouTube odnaleźć można również kanały prowadzone przez szkoły językowe lub prywatne osoby, które publikują nagrania dotyczące kultury swojego kraju, pobytu w nowym kraju, uczenia się języka obcego i związanych z tym trudności. Mają one najczęściej postać krótkich filmów, tzw. vlogów.

Korzystanie z narzędzi internetowych nie tylko jako z elementu urozmaicającego zajęcia, lecz także stanowiącego ich kanwę zyskiwało na popularności już od kilku lat (Maćkowiak, 2017, s. 92–103). W czasach pandemii (w związku z przejściem na nauczanie zdalne) wzrosło zapotrzebowanie na materiały w wersji zdigitalizowanej. W konsekwencji zwiększyła się liczba filmów m.in. o charakterze webinarów – szkoleń i warsztatów metodycznych dla nauczycieli – lektorów języków obcych. Ponadto, w związku z izolacją społeczną, osoby uczące się języków nie mogły spotykać się z innymi, prowadzić rozmów i stosować języka w praktyce. Wszystko „przeniosło się” do Internetu. YouTube (szczególnie w ostatnim czasie) stał się zatem „narzędziem” coraz częściej wykorzystywanym przez lektorów na lekcjach języka polskiego jako obcego¹ i swoistą bazą materiałów do nauki języków obcych w ogóle. Warto zastanowić się nad specyfiką filmów dotyczących nauczania jpjo publikowanych w tym serwisie, ich jakością, możliwościami związanymi z wykorzystaniem ich podczas zajęć lub w trakcie samokształcenia oraz nad dalszą perspektywą i kierunkiem rozwoju tego typu materiałów.

2. PYTANIA BADAWCZE I CELE BADAŃ

Przed podjęciem prac postawiliśmy sobie następujące pytania badawcze:

1. Jak dużo materiałów do nauczania jpjo można odnaleźć w serwisie YouTube?

¹ W dalszej części artykułu sformułowanie „język polski jako obcy” określa się skrótem jpjo.

2. Kto może skorzystać z tych materiałów, kto jest ich autorem i do kogo głównie są adresowane?
3. Czego można się nauczyć z materiałów w serwisie YouTube, co one prezentują, jakiej są jakości oraz jaka jest ich specyfika?

Celem naszych badań jest przegląd kanałów, które publikują filmy związane z nauką jpjo w serwisie YouTube oraz ich analiza pod kątem merytorycznym i językowym (poziomu zaawansowania języka). Ponadto za istotne uznaliśmy również określenie funkcjonalności odnalezionych materiałów z perspektywy nauczycieli jpjo i uczniów.

3. PREZENTACJA MATERIAŁU BADAWCZEGO

W przypadku platform internetowych (takich jak YouTube) dobór materiału badawczego nie jest łatwy ze względu na fakt, że treści pojawiające się w wyszukiwarce, mimo wpisywania podobnych haseł, są warunkowane przez wcześniej oglądane materiały wideo i w związku z tym odpowiednio pozycjonowane na stronie. Dlatego zdecydowaliśmy się szukać kanałów na kilku urządzeniach oraz w trybie incognito, wpisując różne kombinacje haseł dotyczących nauki języka polskiego jako obcego². Odnaleźliśmy około 50 kanałów. Konieczna była ich wstępna selekcja pod kątem tematyki. Zdecydowaliśmy się odrzucić te, które traktowały wyłącznie o aspektach kulturowych, np. problemach migrantów przebywających w Polsce, sytuacji zarobkowej, trudnościach adaptacyjnych, zaskakujących sytuacjach po przyjeździe do nowego kraju. Zrezygnowaliśmy również z kanałów przygotowanych wyłącznie w języku obcym (głównie angielskim, rosyjskim, ukraińskim) przez cudzoziemców oraz kanałów, które nie były aktywne dłużej niż pół roku, z mniej niż pięcioma filmami. Ostatecznie analizie poddaliśmy 23 kanały prowadzone przez Polaków bądź obcokrajowców, poruszające przede wszystkim kwestie językowe (leksykę, gramatykę, fonetykę).

Pod kątem nazewnictwa można wyróżnić trzy kategorie nazw kanałów: zawierające odniesienie do imienia i/lub nazwiska bądź pochodzenia prowadzącego kanał (5), uwzględniające element obcojęzyczny (13), notujące przymiotnik *polski* lub nazwę kraju *Polska* (9)³. Nazwy te można

² W związku z przyjętą koncepcją wyszukiwania materiału badawczego pominięte zostały takie kanały, jak m.in. Polska Półka Filmowa, popularne wśród glottodydaktyków polonistycznych, ale niezawierające w nazwie fraz odnoszących się bezpośrednio do nauczania języka polskiego jako obcego w języku polskim lub angielskim.

³ Ze względu na tematykę kanałów jest to element powtarzający się praktycznie w każdej kategorii, ale przyjęta przez nas koncepcja podziału wymaga wydzielenia go jako oddzielnej grupy.

przyporządkować do więcej niż jednej kategorii, ponieważ twórcy starają się sformułować je w sposób atrakcyjny i zrozumiały dla jak największego grona odbiorców. Powyższe kategorie są zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Nazwy kanałów

KATEGORIA	NAZWA
IMIĘ PROWADZĄCEGO KANAŁ (5)	Justin z Filipin
	Ignacy z Japonii
	Liliia Kyrylenko
	Polish with Dorota
	Polski z Anią/Polish with Ania
ELEMENT OBCOJĘZYCZNY (13)	Ecolinguist
	epolish.eu
	Easy Polish
	easy-polish.com
	Polish For You
	Polish Made Easy
	Polish with Dorota
	Accent School of Polish
	Polski z Anią/Polish with Ania
	Easy Languages
	JezykPolski (Польська мова)
	Storia International
	PROLOG Publishing
POLSKA / POLSKI (9)	PolskiTu
	Polski przy Kawie
	POLSKI I KROPKA
	Pozdrowienia z Polski
	Polonus szkoła języka polskiego dla obcokrajowców
	Polski z Anią/Polish with Ania
	ProPolski
	JezykPolski (Польська мова)
	Polski nie jest trudny

Źródło: opracowanie własne

Po analizie tabeli 1 można stwierdzić, że większość nazw kanałów zawiera w sobie element ściśle związany z nauczaniem językiem oraz krajem, w którym jest on używany. Niektórzy youtuberzy podają nazwę

w dwóch wariantach (np. Polski z Anią/Polish with Ania, JęzykPolski (Польська мова)). Ponadto twórcy posługują się określeniami wskazującymi na łatwość przyswajania nowego języka (np. Polski **nie jest trudny**, **Easy** Polish, **Easy** Languages, Polish made **Easy**). Co więcej, zaznaczony został aspekt przyjemności związanej ze sposobem przyswajania wiedzy (np. Polski przy **Kawie**). Niektórzy autorzy zwracają szczególną uwagę na relację nauczyciel–uczeń, w której nieco skracają dystans poprzez posługiwanie się swoim imieniem (np. Polski z **Anią**, Polish with **Dorota**) czy pokazanie, że wobec ucznia zastosowane zostanie indywidualne podejście (np. Polish For **You**). Niektóre kanały w serwisie YouTube prowadzone są przez szkoły językowe (Accent **School** of Polish, Polonus **szkoła** języka polskiego dla obcokrajowców) bądź są skorelowane z innymi stronami (np. Facebook, Instagram, Twitter) lub platformami edukacyjnymi (ProPolski, epolish.eu, easy-polish.com).

W tabeli 2 uwzględniono relację nadawca–odbiorca, skupiając się na tym, kim jest twórca, z jakiego pochodzi kraju, w jakim języku prowadzi swój kanał i do kogo adresuje swoje treści.

Tabela 2. Charakterystyka kanałów pod względem pochodzenia nadawcy, potencjalnego odbiorcy oraz stosowanego przez nich kodu językowego

NAZWA	NADAWCA	ADRESAT	KRAJ	JĘZYK
Justin z Filipin	poliglota, samouk	uczący się języków obcych	Filipiny	polski, filipiński
Ignacy z Japonii	Japończyk	cudzoziemcy i Polacy (poziom zaawansowany)	Japonia	polski, japoński
Liliia Kyrylenko	Ukrainka mieszkająca w Polsce	Ukraińcy i Polacy	Ukraina	polski/ ukraiński
Polish with Dorota	lektorka, Polka	cudzoziemcy anglojęzyczni	Polska	polski/ angielski
Polski z Anią/ Polish with Ania	adiunkt UW, POLONICUM	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
Ecolinguist	lektor, Polak	uczący się języków obcych	Polska	polski + inne języki świata
epolish.eu	lektorzy jpjo	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski

Tabela 2 (cd.)

NAZWA	NADAWCA	ADRESAT	KRAJ	JĘZYK
Easy Polish	lektorki jpjo i osoby bez wykształcenia kierunkowego	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
easy-polish.com	brak danych, na pewno uczestniczą w tym Polacy	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski, ukraiński/ niemiecki/ francuski/ rosyjski
Polish For You	lektorki jpjo	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
Polish Made Easy	lektorka jpjo	dzieci i dorośli uczący się jpjo	Polska	polski/ angielski
Accent School of Polish	lektorzy	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
ProPolski	lektor bez wykształcenia kierunkowego	osoby uczące się jpjo i/lub jęz. rosyjskiego [dzieci i dorośli]	Ukraina	polski/ rosyjski
Easy Languages	lektorki jpjo i osoby bez wykształcenia kierunkowego	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
JezykPolski (Польська мова)	osoby ze Wschodu i Polacy	osoby uczące się jpjo, szczególnie ze Wschodu	brak danych	polski/ rosyjski
Storia International	lektorka jpjo Polka	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
PROLOG Publishing	lektorzy	lektorzy jpjo, cudzoziemcy	Polska	polski/ angielski/ niemiecki
PolskiTu	osoba ze Wschodu	osoby uczące się jpjo	brak danych	polski/ rosyjski

Tabela 2 (cd.)

NAZWA	NADAWCA	ADRESAT	KRAJ	JĘZYK
Polski przy Kawie	osoba ze Wschodu	osoby uczące się jpjo	brak danych	polski
POLSKI I KROPKA	lektorzy, specjaliści, autorzy podręczników	lektorzy	Polska	polski
Pozdrowienia z Polski	nauczycielka jpjo, doktor, egzaminatorka, autorka <i>Pisz po polsku</i>	osoby uczące się jpjo	Polska	polski
Polonus szkoła języka polskiego dla obcokrajowców	lektorzy	osoby uczące się jpjo	Polska	polski/ angielski
Polski nie jest trudny	brak danych, prawdopodobnie Polak	osoby uczące się jpjo	Polska	polski

Źródło: opracowanie własne

Nasza analiza objęła 17 kanałów prowadzonych w pełni lub w przeważającej mierze przez rodowitych Polaków oraz sześć kanałów przez osoby z zagranicy (w tym cztery zza naszej wschodniej granicy). Nie zawsze możliwe było jednoznaczne określenie pochodzenia twórcy ze względu na ograniczoną informację w ramach kanału oraz brak innych źródeł wiedzy w postaci bloga, fanpage'a itp.

Zdecydowana większość kanałów adresowana jest do dorosłych cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, zwłaszcza anglojęzycznych. Zaledwie dwa przeznaczone były przede wszystkim dla lektorów i tyle samo dla dzieci bądź młodzieży. Istotne rozróżnienie można zaobserwować, weryfikując języki wykorzystywane w poszczególnych filmach. Każdy kanał, który poddaliśmy analizie, jest prowadzony przynajmniej połowicznie w języku polskim, niektóre z nich zawierają tłumaczenia na angielski, rosyjski, ukraiński, niemiecki, francuski. 17% kanałów prowadzonych jest wyłącznie po polsku, 57% wykorzystuje język angielski jako pomocniczy, a w 26% prowadzący posługują się innym językiem słowiańskim. W związku z powyższym

można zaobserwować tendencję do tłumaczenia treści na język angielski. Celem takiego działania jest chęć dotarcia do jak największego grona odbiorców. Polscy twórcy zdecydowanie chętniej stosują translację anglojęzyczną, natomiast osoby ze Wschodu (prawdopodobnie z myślą o swoich rodakach) decydują się na tłumaczenie w języku ukraińskim lub rosyjskim.

Pochodzenie autorów filmów wskazuje na popularne kierunki migracyjne. Można zauważyć, że w kategorii cudzoziemców często pojawiają się osoby ze Wschodu.

Tabela 3 notuje popularność danego kanału w serwisie YouTube, a także weryfikuje jego czas powstania i aktualność. Kanały zostały uszeregowane pod względem liczby wyświetleń – od największej do najmniejszej.

Tabela 3. Analiza ilościowa informacji dotyczących kanałów

NAZWA	AKTYWNOŚĆ (rok powstania)	LICZBA FILMÓW	LICZBA WYŚWIECLEŃ	LICZBA SUBSKRYPCJI
Easy Languages	aktywny (2006)	2585(173 nt. polskiego)	139 mln	1,1 mln
Ecolinguist	aktywny (2014)	133	27 mln	269 tys.
Ignacy z Japonii	aktywny (2018)	350	10,8 mln	365 tys.
Liliia Kyrylenko	aktywny (2015)	176	4,1 mln	26,4 tys.
easy-polish.com	nieaktywny (2004)	600	2,1 mln	18 tys.
ProPolski	aktywny (2015)	65	1,9 mln	15,9 tys.
Easy Polish	aktywny (2019)	81	1,1 mln	18,4 tys.
Pozdrowienia z Polski	aktywny (2016)	175	1,1 mln	13 tys.
Polski z Anią/ Polish with Ania	aktywny (2016)	49	1 mln	22 tys.
Polonus szkoła języka polskiego dla obcokrajowców	aktywny (2015)	286	1 mln	10,4 tys.
PolskiTu	aktywny (2019)	75	637 tys.	12,6 tys.

Tabela 3 (cd.)

NAZWA	AKTYWNOŚĆ (rok powstania)	LICZBA FILMÓW	LICZBA WYŚWIETLEŃ	LICZBA SUBSKRYPCJI
PROLOG Publishing	aktywny (2016)	23	217 tys.	brak danych
JęzykPolski (Польська мова)	nieaktywny (2015)	71	214 tys.	2,7 tys.
Polish with Dorota	aktywny (2015)	33	200 tys.	5,2 tys.
Polish Made Easy	aktywny (2014)	24	190 tys.	824
Epolish.eu	aktywny (2013)	127	183 tys.	2,7 tys.
Justin z Filipin	nieaktywny (2019)	24	88 tys.	4 tys.
Accent School of Polish	nieaktywny (2016)	6	74 tys.	1,8 tys.
Polish For You	aktywny (2019)	225	67 tys.	1,6 tys.
Polski przy Kawie	aktywny (2020)	18	20,5 tys.	11,6 tys.
POLSKI I KROPKA	aktywny (2020)	52	17 tys.	776
Polski nie jest trudny	aktywny (2020)	34	4,5 tys.	99
Storia International	nieaktywny (2019)	10	1,1 tys.	30

Źródło: opracowanie własne

Analizie poddaliśmy kanały o zróżnicowanej liczbie wyświetleń, plasującej się od 1,1 tys. do 139 mln. Warto zauważyć, że suma subskrypcji jest bardzo często proporcjonalna do oglądalności. Czas powstania oscyluje między 2004 a 2020 rokiem. Należy podkreślić, że 5 z 23 badanych kanałów jest obecnie nieaktywnych. Istotny jest fakt, że większość analizowanych kanałów zwiększyła częstotliwość publikowania filmów w drugim i trzecim kwartale 2020 roku⁴, co mogło być spowodowane powszechną izolacją związaną z pandemią choroby COVID-19. Na popularność kanału istotny wpływ ma regularność publikowania filmów i uniwersalność prezentowanych materiałów

⁴ Te dane nie zostały odzwierciedlone w tabeli.

(np. łączenie języka z kulturą kraju czy komparatystyka lingwistyczna). Pierwsze trzy kanały ujęte w tabeli 3 zdecydowanie odbiegają od reszty pod względem liczby wyświetleń i subskrybentów. Końcowe przykłady w zestawieniu tabelarycznym dotyczą lat 2019 i 2020, co oznacza, że kanał jest jeszcze „młody”. Stanowi to wytłumaczenie dla ich stosunkowo niskich rezultatów popularyzatorskich. Ponadto w dolnej połowie zestawienia znajdują się kanały nieaktywne oraz te, które opublikowały małą liczbę filmów. Trzeba zwrócić uwagę, że twórcy w dużej mierze początkowo nie zarabiają na publikowaniu treści, co znacząco wpływa na częstotliwość ich aktywności i motywację do pracy. Nierzadko utworzenie kanału okazuje się „słomianym zapalem”. Pozycje z górnej części tabeli to działania projektowe wspierane finansowo przez podmioty zewnętrzne (Easy Languages) lub element działalności zarobkowej (Ecolinguist).

W tabeli 4 zostały zaprezentowane kwestie merytoryczne uwzględniane w tematyce poszczególnych kanałów, poziom treści w języku polskim oraz dodatkowe informacje, niejednokrotnie istotne z perspektywy oglądającego.

Tabela 4. Tematyka kanałów, poziom językowy i inne informacje

NAZWA	TEMAT	POZIOM	INNE
*Justin z Filipin	Fonetyka, gramatyka, kultura	A1–B1	Proces nauki języka polskiego, fonetyka, ciekawostki językowo-kulturowe. Porównanie języka polskiego z filipińskim
Ignacy z Japonii	Leksyka, gramatyka, kultura, fonetyka	B2	Nauka języka japońskiego i kultury Japonii
Liliia Kyrylenko	Kultura, leksyka	A1–B2	O Ukraińcach w Polsce – trudności (także w nauce języka polskiego), różnice
Polish with Dorota	Gramatyka i leksyka	A1–B1	
Polski z Anią/ Polish with Ania	Gramatyka i leksyka	A1–B1	
Ecolinguist	Kultura, leksyka	A1–C1	Porównania rodzin językowych, regionalne odmiany polszczyzny
epolish.eu	Metodyka, leksyka, gramatyka, fonetyka, kultura	A1–B1	Wydawnictwo i szkoła w Krakowie

Tabela 4 (cd.)

NAZWA	TEMAT	POZIOM	INNE
Easy Polish	Leksyka i kultura	A1–B1	
*easy-polish.com	Leksyka, praktyka	A1–C2	Prezentacje z czytaniem
Polish For You	Gramatyka, praktyka, fonetyka	A1–B1	Szkoła językowa, najstarsza w Poznaniu. Nienaturalna wymowa
Polish Made Easy	Leksyka, fonetyka, kultura	A1–A2	Piosenki, łamańce językowe, alfabet, wymowa, proste zwroty
*Accent School of Polish	Gramatyka	A1–B1	Szkoła językowa w Krakowie
ProPolski	Leksyka i kultura	A1–B1	Kanał zawiera bajki, cykl filmów <i>Uczmy się polskiego</i>
Easy Languages	Leksyka, kultura	A1–B1	Wywiady z Polakami na ulicach
*JęzykPolski (Польська мова)	Praktyka	A1–B2	Grafika na niskim poziomie
*Storia International	Praktyka	A1–A2	Rozmówki, fakty z życia lektora
PROLOG Publishing	Metodyka, leksyka	A1–B2	Wydawnictwo
PolskiTu	Leksyka, fonetyka, gramatyka, kultura	A1–B2	Tłumaczenia wierszy, książek, ciekawostki o tradycji i kulturze Polski
Polski przy Kawie	Leksyka, gramatyka	A2–B2	Silny wschodni akcent. Przejrzysta grafika. Interesujące porównania pomiędzy językami
POLSKI I KROPKA	Metodyka	Nie dotyczy	Szkolenia metodyczne
Pozdrowienia z Polski	Gramatyka	A1–B1	Informacje o egzaminach
Polonus szkoła języka polskiego dla obcokrajowców	Gramatyka, kultura, leksyka, praktyka	A1–B1	Szkoła językowa w Łodzi
Polski nie jest trudny	Gramatyka, leksyka, kultura	A1–A2	Ciekawe połączenia wyrazowe w tytułach filmów, nienaturalna wymowa

* Kanał jest obecnie nieaktywny.

Źródło: opracowanie własne

Poziom zaawansowania językowego analizowanych kanałów oscyluje między poziomami A1–C2, ze szczególnym uwzględnieniem przedziału A1–B1, który stanowi 48% wszystkich analizowanych materiałów. Oczywiście nie w każdym przypadku jest to informacja istotna, czego przykładem jest jeden z kanałów metodycznych, który zawiera treści wyłącznie dla nauczycieli. Ze względu na prezentowane treści wśród badanych kanałów można wyróżnić kilka grup tematycznych, takich jak: gramatyka, leksyka, fonetyka, kultura, metodyka, praktyka. Na uwagę zasługuje fakt, że wąskie wyspecjalizowanie niektórych kanałów negatywnie wpłynęło na ich popularność w wirtualnej rzeczywistości platformy YouTube. Łączenie wielu aspektów nauki o języku i kulturze z pewnością jest bardziej atrakcyjne dla odbiorcy i pozwala na zatrzymanie go w charakterze stałego subskrybenta tworzącego społeczność na danym kanale.

4. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Część kanałów (np. *Polski z Anią*, *PolskiTu*) wykorzystuje niezwykle interesujące, nowoczesne techniki nauczania j.pjo. Na niektórych z nich możemy znaleźć np. dyktanda, bajki wraz z objaśnieniem, piosenki, rymowanki, a także rozmaite ciekawostki językowe i kulturowe. Kilka kanałów (np. *Polski przy Kawie*) wyróżnia estetyczna, przejrzysta i przykuwająca uwagę grafika, która zdecydowanie ułatwia przedstawienie pewnych treści, zrozumienie ich, a następnie uporządkowanie. Ponadto należy docenić autorów, którzy podejmują próby porównywania języków i kultur w różnych konfiguracjach (np. *Ecolinguist*). Tego typu filmy mają ogromny walor poznawczy.

Istotne jest to, że niektórych materiałów prezentowanych na poszczególnych kanałach nie można uznać za godne polecenia. Szczególne zastrzeżenia budzą kwestie związane z wymową. Twórcy polskojęzyczni stosunkowo często starają się osiągnąć hiperpoprawność, czego następstwem jest brak naturalności, a wręcz deformacja fonetyczna. Za przykład może posłużyć choćby takie zachowanie językowe, jak nadmierne poprawna i zbyt wyraźna wymowa nosówek *ą* i *ę*. Warto podkreślić, że kolejną trudnością w odbiorze warstwy dźwiękowej są wady wymowy lektorów oraz niepoprawne akcentowanie słów. Do innych minusów zaliczyć można nieatrakcyjną, bardzo prostą grafikę. W wielu filmach stosuje się animowaną prezentację z dużą ilością tekstu. Jest to męczące dla odbiorcy, a natłok informacji z pewnością nie ułatwia procesu nauki czy porządkowania wiedzy. Ponadto warto zwrócić uwagę na różne sposoby

prezentowania materiałów. Niektórzy twórcy, pomimo zamieszczania lekcji lub pomocy dydaktycznych w nowoczesnym medium, jakim jest platforma YouTube, ograniczają się wyłącznie do tradycyjnych technik prezentacji typu „kartka i flamaster”.

Z obserwacji wynika, że trudność w budowaniu marki danego kanału stanowią: brak regularności publikowanych materiałów, niezachęcająca szata graficzna i niedopracowanie merytoryczne, co skutkuje krótką żywotnością kanału. Niską oglądalność można zauważyć przy filmach dotyczących gramatyki. Z kolei ciekawostki kulturowe oraz informacje o egzaminach certyfikatowych (wraz z poradami, na co zwrócić uwagę i jak się dobrze zaprezentować) są zdecydowanie bardziej popularne. Na liczbę wyświetleń wpływają także nie w pełni wykorzystane możliwości promocji, co wiąże się z kosztami finansowymi i czasowymi ponoszonymi przez youtuberów. Ponadto, jak już wcześniej zostało wspomniane, niektóre kanały mają wąską specjalizację swoich filmów. Ma to swoje dobre i złe strony, ponieważ cudzoziemiec lub lektor jpjo musi zadać sobie więcej trudu, aby dotrzeć do poszukiwanych materiałów, jednak rekompensatą może być odnalezienie (często przypadkowe) nietuzinkowych i pomocnych narzędzi utrwalających wiedzę.

Nadzieję napawa to, że Internet żywo reaguje na tendencje i potrzeby związane z uczeniem się języka polskiego jako obcego. Istnieje jednak jeszcze wiele aspektów dotyczących języka polskiego i kultury naszego kraju, które warto przybliżyć cudzoziemcom. Uważamy, że obcokrajowców mogłaby zainteresować „Polska od kuchni”, nie ta popularna i znana, koncentrująca się na największych miastach, lecz ta jeszcze „nieodkryta”. Warto przybliżyć folklor małych miast i wsi oraz regionalizmy, slang czy odmiany stylistyczne języka. Byłaby to korzyść nie tylko w sferze poznawczej, lecz także marketingowej, gdyż wzrost popularności prezentowanych obszarów (np. województw łódzkiego, śląskiego czy podlaskiego, a także terenów górskich) mógłby wpłynąć na stopień ich eksploracji turystycznej. Analizy podjęte w niniejszym artykule stanowią jedynie asumpt do przeprowadzania kolejnych badań w zakresie wykorzystywania platform internetowych w kontekście nauczania i uczenia się jpjo oraz do podjęcia działań o charakterze projektowym, które polegałyby na wypełnieniu wskazanej luki dydaktycznej.

NETOGRAFIA PODMIOTOWA

Justin z Filipin, <https://www.youtube.com/channel/UCUU7ZX2TrAnyG6D-8FWpajw> [1.12.2021].

Ignacy z Japonii, <https://www.youtube.com/c/IgnacyzJaponii> [1.12.2021].

- Liliia Kyrylenko*, <https://www.youtube.com/c/LiliiaKyrylenko> [1.12.2021].
- Polish with Dorota*, <https://www.youtube.com/c/PolishwithDorota> [1.12.2021].
- Polski z Anią/Polish with Ania*, https://www.youtube.com/results?search_query=polish+with+ania [1.12.2021].
- Ecolinguist*, <https://www.youtube.com/c/Ecolinguist> [1.12.2021].
- epolish.eu*, <https://www.youtube.com/user/epolisheu> [1.12.2021].
- Easy Polish*, <https://www.youtube.com/c/EasyPolish> [1.12.2021].
- easy-polish.com*, <https://www.youtube.com/c/easypolishcom> [1.12.2021].
- Polish For You*, <https://www.youtube.com/c/PolishForYou> [1.12.2021].
- Polish Made Easy*, <https://www.youtube.com/channel/UC4Wwx2jKpwVHZxRWiiz5sw> [1.12.2021].
- Accent School of Polish*, <https://www.youtube.com/c/AccentSchoolofPolishKra%C3%B3w> [1.12.2021].
- ProPolski*, <https://www.youtube.com/c/PROpolskicom> [1.12.2021].
- Easy Languages*, <https://www.youtube.com/c/learnlanguages> [1.12.2021].
- JezykPolski (Польська мова)*, <https://www.youtube.com/channel/UCUdhnt2MXcE3x8Kt-56k7aEg> [1.12.2021].
- Storia International*, <https://www.youtube.com/channel/UCSc3fm8G4prmWpmBc2vjP6g> [1.12.2021].
- PROLOG Publishing*, <https://www.youtube.com/channel/UCLTWKq--Nab9J940nGCQi0Q> [1.12.2021].
- PolskiTu*, <https://www.youtube.com/c/PolskiTu> [1.12.2021].
- Polski przy Kawie*, <https://www.youtube.com/channel/UCfgTZaOCc7siX6FpEcjuZUQ> [1.12.2021].
- POLSKI I KROPKA*, https://www.youtube.com/channel/UCSu8nCTI-scbaKdN2EA2_AA [1.12.2021].
- Pozdrowienia z Polski*, <https://www.youtube.com/c/PozdrowieniazPolski> [1.12.2021].
- Polonus szkoła języka polskiego dla obcokrajowców*, <https://www.youtube.com/c/PolonusLodzSchoolofPolishforForeigners> [1.12.2021].
- Polski nie jest trudny*, https://www.youtube.com/channel/UC24eS6tBU_Xg4pGv34L8nTA [1.12.2021].

NETOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

http 1: <https://pl.wikipedia.org/wiki/YouTube> [28.11.2021].

BIBLIOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

- Maćkowiak R., 2017, *YouTube na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Maćkowiak, E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, t. 4, Łódź, s. 92–103.

**YOUTUBE OR STUDYTUBE – OVERVIEW OF SELECTED PROFILES ABOUT
TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: Polish language glottodidactics, linguistics, YouTube, language teaching methodology, e-learning

Summary. The article discusses the using of YouTube as a tool for teaching and learning Polish as a foreign language. 23 YouTube channels were analyzed in detail, which at least half of them were conducted in Polish. The aim of the study was to verify the information about the authors, languages used in the films, the number of videos, subscriptions, and the regularity and quality of the presented content. The article also indicates some gaps in technical, substantive or thematic development. Potential actions to fill the niche were also proposed.

Paulina Lehmkuhl



<https://orcid.org/0000-0003-0563-5075>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.04>



lehmkuhl@uni-wuppertal.de



University of Wuppertal, School of Humanities, English and American Studies, Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Gaußstraße 20, 42219 Wuppertal, Germany

DESIGNING AN EFL VOCABULARY APP FOR AUTONOMOUS LEXICAL LEARNING

Keywords: mobile apps, English vocabulary learning, lexical learning, autonomy, MALL, multimedia design, word knowledge

Summary. This paper identifies key features crucial for design and development of vocabulary learning apps for English as a foreign language. Theories and models from (psycho)linguistics and multimedia design come together to provide a comprehensive point of departure for designing mobile apps. Taking the newly developed coursebook-corresponding app LexiFun for secondary EFL learners as an example, this paper also shows how such theories and models can be implemented into designing a digital tool for autonomous lexical learning for young secondary school students in Germany.

1. INTRODUCTION

One of the major goals of English school education in Germany is to develop learners' intercultural communicative competences (KMK 2012), which emphasizes learner's ability to use words productively and meaningfully (cf. Hymes 1972). Empirical studies conducted with transition phase learners¹ in Germany show that young EFL learners experience major difficulties in the area of lexical learning when entering secondary schools (Brunsmeier 2019a, 2019b). The learners are overwhelmed with the quantity of new vocabulary items that they must master on a weekly basis. Copying the words from the blackboard

¹ Transition phase in Germany refers to two first grades in secondary schools (grades 5 and 6).

seems especially overwhelming as students experience major problems with spelling (see e.g. Brunsmeier 2019b).

At the same time digital learning and digital competences have become an important component of general education in Europe (see e.g. Redecker 2017) and Germany (KMK 2016; Medienberatung NRW 2016). Publishing houses designing English coursebooks for North Rhine-Westphalian schools include therefore explicit references to chosen dimensions of digital competence described by the *Medienkompetenzrahmen* (German for “Framework for media competences”) (Medienberatung NRW 2016) to assure the systematic teaching of media competence. This includes using learning software for (lexical) learning, which is considered to be an integral part of media competence (e.g. in *GreenLine G9 1*) – lexical learning with digital media is thematized in year 5 already. Mobile learning has a potential to improve learners’ lexical knowledge as it can address the complexity of lexical knowledge (Schmitt 2000; Nation 2001), implement multimedia factors that can boost active learning (Mayer 2005) and balance the subordinate role of lexical teaching in institutionalized settings (Nation 2008). Still, there are not many apps for EFL lexical learning that take these factors into account; the question of how an effective app design can boost learners’ receptive and productive knowledge of L2 lexis should be posed.

This paper discusses crucial lexical and multimedia factors that should be considered when choosing and designing an app for English vocabulary learning. The paper is embedded in the context of an interdisciplinary dissertation project that aims to empirically test the effectiveness of chosen features in mobile apps for English vocabulary learning in regard to various kinds of words and their dimensions. The paper starts with a brief overview of theoretical and empirical research, in order to develop a theoretical framework for an app design. It explains how existing theories and models can be translated into digital tools promoting EFL autonomous lexical learning and introduces a new app “LexiFun”, which has been created for this purpose. The final part highlights some of the challenges related to the pragmatic application of chosen theories or models and discusses future implications.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. LEXICAL LEARNING

The process of developing lexical knowledge is cumulative in nature – each learnt word must be revised by students more than once (Schmitt 2000, p. 117, 2007, pp. 831–832). Furthermore, numerous exposures to a given word are needed, ideally in various contexts. It is important that these exposures take place in increasingly spaced encounters. This principle of learning distribution means that learners go back to learnt words after some minutes, hours, days, weeks, and finally months (Nation 2008; Fritz et al. 2010). It allows learning to be strengthened and enriched, potentially resulting in new aspects of word knowledge being memorized. Findings from psycho- and neurolinguistics support the abovementioned observations: “neurons that fire together wire together” (Hebb 1949). Moreover, as connectionist research on language learning and parallel distributed processing has shown, the more often a given neural connection gets activated, the stronger the associative connections become (see e.g. Randall 2007). This corresponds closely to what we know about the mental lexicon: lexical choice and meaning are interrelated. Work with synonyms, antonyms, word classes or collocations can significantly contribute to the development of lexical knowledge as it highlights the relationship between semantically related units (Singleton 1999, p. 36).

Lexical knowledge is fundamental to the development of communicative competence in a foreign language – vocabulary plays the central role in the processes of communication and learning (Richards 2000; Snow, Kim 2007). Nevertheless, vocabulary training often plays a minor role in classroom practice and is controversial from the TEFL perspective. For instance, Nation (2008, p. 97) argues that “[d]eliberately teaching vocabulary is one of the least efficient ways of developing learners’ vocabulary knowledge [...]”, mostly because of the time-consuming instruction that would be needed to cover various dimensions of word knowledge. According to Nation (2001, p. 27) these word knowledge dimensions include word meaning, form, and use. EFL learners must master all of these dimensions in order to truly know a word.

Table 1. Word knowledge dimensions

Form	Spoken	Productive and receptive knowledge
	Written	
	Word parts	
Meaning	Form and meaning	
	Concept and referents	
	Associations	
Use	Grammatical functions	
	Collocations	
	Constraints on use	

Source: adapted from Nation (2001, p. 27)

As table 1 shows, each of the word knowledge dimensions can be further subdivided into relevant subcategories relating to both receptive and productive word knowledge. As the empirical study by Fritz et al. (2009) has shown, students tend to develop stronger receptive rather than productive word knowledge when using a tool that does not allow them to produce relevant and meaningful output embedded in sentence or discourse contexts. Given the importance of lexical knowledge for the development of communicative competence (Richards 2000), it is argued that digital tools developed for autonomous lexical learning should not only introduce new words in a meaningful context but also provide students with opportunities for practicing the usage of new words in activities that go beyond simple word spelling (ideally on both sentence and paragraph/discourse level).

Given the complexity of word knowledge as well as the limited classroom time, language-focused learning usually does not exceed twenty five percent of the course time (Nation 2008, p. 114) – a great deal of lexical learning must take place at home, requiring the learners to learn vocabulary autonomously. As Kötter (2017, p. 81) points out, there is most probably not enough attention paid to language-focused learning in German EFL classrooms. Nation's (2008, p. 7) claim is therefore especially imperative: "[l]earners need to take responsibility for their own learning, that is, they need to become autonomous learners". It is specifically important since deliberate vocabulary learning tends to surpass incidental learning: learners need less time to learn more words when learning deliberately and the results hold considerably longer (Nation 2008, p. 104).

2.2. DIGITAL AND MOBILE LEARNING

It is not only necessary to consider the word knowledge dimensions when deciding on a tool for lexical learning, but one should also pay attention to aspects of the tool design². Tool design has a huge impact on the effectiveness of learners' knowledge gains and language learning motivation. Behaviorist traces in learning apps can be mostly found in activities like drills, quizzes, instant (model) answers, and immediate feedback (Tso 2020; Heil et al. 2016). Even though such activities have been empirically proven to benefit learners' lexical knowledge development (see e.g. Fritz et al. 2009; Hao et al. 2019), they miss the social element of language learning and pose the danger of decontextualized language settings, which in turn can lead to motivation loss (Tso 2020; Heil et al. 2016).

Although cognitive approaches focus on similar instructional explanations, illustrative examples and corrective feedback mechanisms, they go beyond behaviorist approaches in that they perceive learners as active agents in the learning process. Cognitivism points out that the content that learners can attend to as well as user-centered activities such as transforming, storing or retrieving newly learnt knowledge are important for (lexical) knowledge gains. Typical features of an instructional design that incorporates the use of cognitive strategies would therefore be learner control, self-planning and monitoring. Learning apps need to support learners to structure and organize information (e.g. outlining or summarizing), and to connect new and previously learnt knowledge (Ertmer, Newby 2013, pp. 51–53; Schmidt et al. 2014). Like cognitivism, constructivist learning theories emphasize the agency of the learner. In addition, they point at the importance of the learning environment and argue that the interaction between learner and learning environment is crucial in the process of knowledge creation. The design of lexical learning apps should thus also entail meaningful contexts, allowing learners to change and construct information, present information in a variety of ways (e.g. various times, contexts, purposes) and support users' problem-solving skills (Ertmer, Newby 2013, p. 58).

Last but not least, the design of digital vocabulary learning tools should also consider insights from the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer 2005). This theory is based on three major assumptions: (1) the dual-channel assumption, (2) the limited capacity assumption, and

² It is beyond the scope of this paper to provide a full overview of critical features of digital tools for autonomous lexical learning. Factors like price, target age groups, target proficiency levels, gamification, adaptive technologies, reference to linguistic competences, quality or forms of didactic interventions should be considered. For more information, see e.g. Schmidt et al. (2014); Blume et al. (2017); Heil et al. (2016); Chik (2014).

(3) the active processing assumption. The active processing assumption argues that in order to develop coherent knowledge representations multimedia users should engage in active cognitive processes with multimedia content. Digital activities should therefore make use of knowledge structures like classifications, processes, generalizations, enumerations, and comparisons (Mayer 2005, p. 36). Moreover, Mayer's (2005, p. 31) Multimedia Principle states: "people learn more deeply from words and pictures than from words alone". Thus, visual aids should accompany the learning process.

Combining mobile, autonomous, and integrated lexical training can provide learners with personalized activity types and therefore more nuanced feedback that has a potential to boost their learning success. Explicit, immediate, and detailed feedback enables learners to improve their L2 performance (Heift, Chapelle 2013; Heift 2008). Considering the complexity of word knowledge, it is imperative that learners are presented with feedback that goes beyond the simple information of whether a given translation has been correct or not.

3. APPLICATION DESIGN

The analysis of coursebook-corresponding vocabulary apps for German secondary schools has shown that there is little to no focus on productive word knowledge, especially within the word knowledge dimensions of "use" and "meaning"³. Although such an approach is easily explainable due to the technological challenges related to accurate and automatized judgements of learners' output evaluated by apps, it is crucial to assist learners in their development of productive word knowledge outside of the classroom.

The analyzed apps for lexical learning closely follow the principles of behaviorism: in mechanical practice exercises, words are presented and tested in isolation through spelling exercises. Even though there are numerous benefits to behaviorist app activities (e.g. repetition or immediate feedback), the existing apps tend to neglect presenting, testing and revising lexical items in a meaningful context. Particularly problematic is the fact that the focus usually lays on written word form only; other aspects of word knowledge dimensions are ignored. Furthermore, there is little to no focus on productive word knowledge. Such apps are nevertheless still widely used in schools. The question arises whether it would be possible to design a tool for autonomous lexical learning

³ It is crucial to clarify that even though the conducted analysis has pinpointed certain shortcomings of existing apps, this paper does not undermine their didactic value in general.

that addresses the theoretical and empirical insights and resulting exigencies summarized in the previous chapter in order to improve the effectiveness of digital tools for autonomous lexical learning for young secondary school learners in Germany.

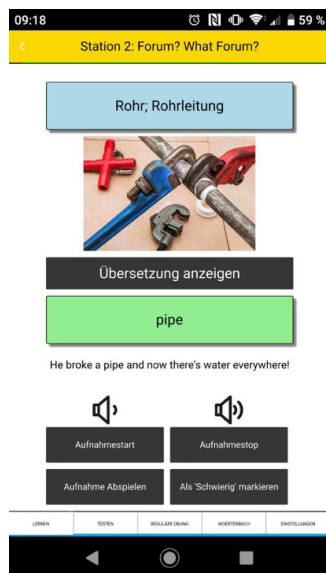
In order to tackle this question, this study conceptualizes and develops⁴ a new app for lexical learning for secondary EFL learning. The app is called LexiFun, which stands for “Fun with Lexis”. LexiFun is a coursebook-corresponding app that covers two units of the coursebook *Green-Line G9 2*⁵ by Klett for grade 6. Each unit is comprised of lessons, which in turn contain a given number of lexical items, mirroring the layout of the coursebook. The following subchapters describe the learning and testing modi in the app as well as the regular exercise mode. LexiFun also includes two more features, i.e. dictionary and settings; due to space limitations, these are not going to be described in this paper.

3.1. LEARNING MODE

LexiFun uses digital flashcards as the basis of its learning mode. Users are presented with a word in L1. After clicking the button “show translation”, the English equivalent, together with the corresponding example sentence, appears on the screen. Example sentences in LexiFun have been designed to comprehensively depict the meaning of a given word in a coursebook-related context. In accordance with Mayer’s Multimedia Principle (2005), each word is accompanied by a visual aid (see figure 1).

As shown in figure 1, students are also offered the possibility to listen to the pronunciation of the target word and corresponding example sentence (all audios have been recorded by an English native

Figure 1. Learning mode in LexiFun



Source: author's own work

⁴ The app development took place under the supervision of Prof. Dr. Matthias Bolten, University of Wuppertal.

⁵ This coursebook was chosen due to its explicit references to the *Medienkompetenzrahmen* and the possibility to cooperate with the publishing house.

speaker⁶). They can also record and check their own pronunciation. This allows users to obtain self-feedback regarding the productive knowledge of the spoken word form (cf. Nation 2001, p. 27). Learners can also mark words that they find especially difficult in order to separate them from remaining vocabulary items and engage in target practice at a later time.

3.2. TESTING MODE

Figure 2. Feedback in testing mode in LexiFun



Source: author's own work

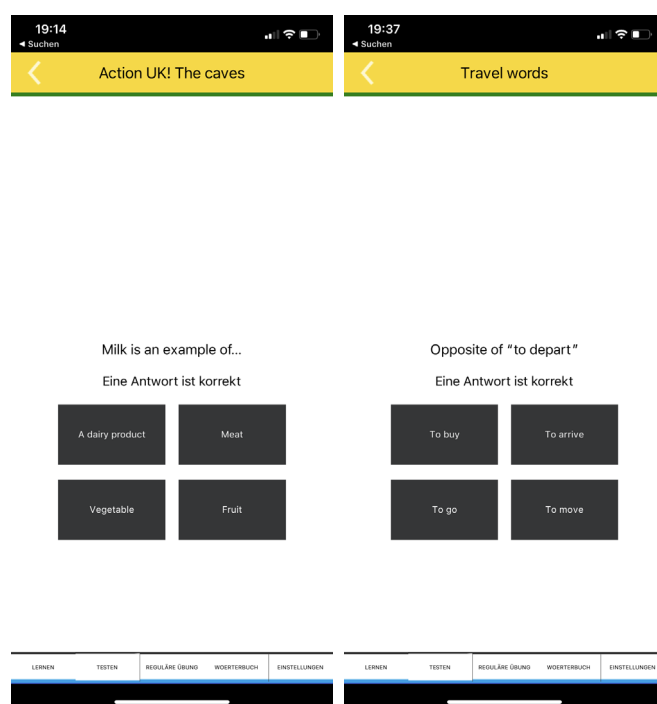
The testing mode allows learners to solve different tasks on the words that they have already learnt. Users can either be redirected to the testing mode after finishing learning a particular lesson or they can open the testing mode in the menu and practice chosen items. By developing the testing mode specific emphasis was put on feedback mechanisms and activity types, which have been designed in accordance with models and principles of mental lexicon, word knowledge and multimedia design. Given the importance of feedback for FLL (Heift, Chapelle 2013; Heift 2008), LexiFun implements it in form of clouds that students see after they have incorrectly solved a task in a testing mode. This feedback focuses on various dimensions of word knowledge by Nation (2001) and engages with collocations, word synonyms, antonyms, word categories and associations (Singleton 1999, p. 36; Randall 2007).

Figure 2 shows an example of a multiple-choice task in which learners must choose two correct answers. If even one of these is incorrect, students are presented with a feedback cloud: in this example, the feedback focuses on collocations. The example is related to the word knowledge dimension of “use”, subdimension “collocations” (Nation 2001) and it recognizes the importance of syntagmatic sense relations (Lyons 1995).

⁶ LexiFun corresponds to a coursebook with a focus on British English.

LexiFun employs various behaviorist activity types: single choice questions, multiple choice questions, and gap texts with one and three gaps. These activities provide content developed in accordance with (1) the cognitive processing assumption developed by Mayer (2005), (2) the principles of mental lexicon (Singleton 1999, p. 36; Randall 2007), and (3) the word knowledge dimensions by Nation (2001, p. 27). LexiFun also uses drag and drop activities. Since these refer, however, to translation only, they will not be described in detail.

Figure 3. Single choice questions in LexiFun



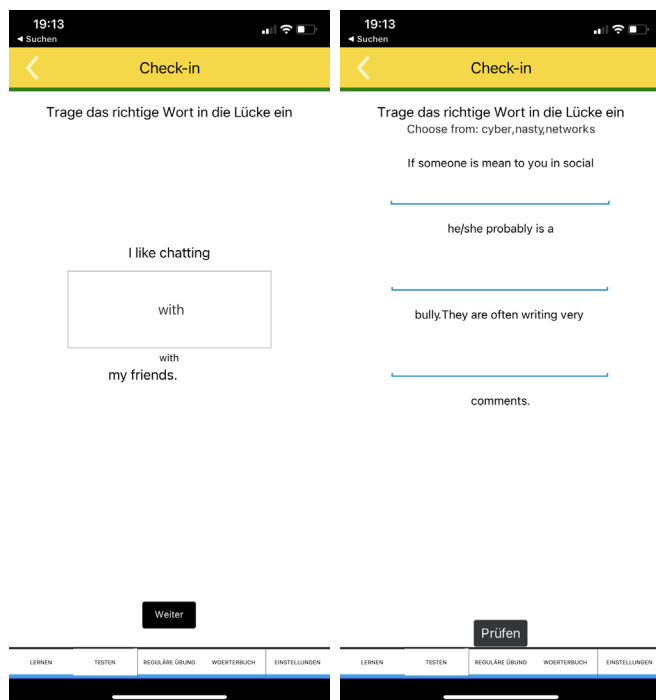
Source: author's own work

Behaviorist activity types in LexiFun partially follow cognitivist and constructivist assumptions and approaches to knowledge representation⁷. Learners' agency is included in that learners can plan and monitor their learning and choose their own learning content. Including activity types and tasks related to work with categories, associations, synonyms and antonyms establishes links to learners' pre-knowledge.

⁷ It is important to point out that the link between LexiFun and constructivism and cognitivism is only partial as learners are not as active as these learning theories require them to be.

Information is presented to learners in a variety of ways, for instance by using various contexts or purposes of a given word. Figure 3 above depicts two single choice activities in LexiFun: the activity on the left focuses on the notion of word categories, the one on the right uses antonyms. Multiple choice questions in LexiFun are always constructed in the same way, with two correct answers out of four to choose from.

Figure 4. Gap activities with one and three gaps in LexiFun



Source: author's own work

In order to help learners to use words productively in a sentence and paragraph context, LexiFun implements gap activities with one and three gaps subsequently. As shown in figure 4, gap activities with one gap (on the left) require learners to come up with a target word on their own, whereas gap activities with three gaps (on the right) provide learners with the target words to choose from (target group is of low proficiency level). By solving gap activities LexiFun users get a chance to not only practice spelling but also to foster their productive word knowledge that goes beyond simple isolated and decontextualized item translation.

3.3. REGULAR EXERCISE

A possibility to revise learnt words is imperative for lexical knowledge development in L2 (cf. Schmitt 2000, 2007; Nation 2008; Fritz et al. 2010). Therefore, LexiFun incorporates a “regular exercise” mode in which every word that has been learnt (= engaged with by clicking the button “show translation” in the learning mode) is shown again so that students can get additional practice. All the aforementioned activity types reappear in this mode.

4. CONCLUSION

This paper highlights that designing and creating an app is a complex process that requires a thoughtful consideration of various (psycho-)linguistic and multimedia theories and models. It shows that the inclusion of cognitivist and constructivist learning theories going beyond behaviorist pattern drills poses numerous technological challenges, especially regarding the accurate and automatized assessment of learners’ open-ended answers. This is closely linked to the technological issue of implementing intelligent and personalized feedback⁸. Following the active processing assumption by Mayer (2005) might be challenging in terms of workload necessary for preparing the app content. Items in coursebook-corresponding apps should be presented in the coursebook context, which in turn can narrow down the choice of word categories, synonyms, antonyms, associations or collocations. Although Mayer’s (2005) Multimedia Principle is generally quite straightforward to implement, there might be some challenges regarding visualization of grammatical words, especially in case of prepositions or conjunctions. This paper argues that app design and development should consider the roles of learning theories, word knowledge dimensions, mental lexicon, and multimedia design. It emphasizes that the learner’s ability to *use* a word productively and meaningfully is necessary for communication; simple knowledge of words does not suffice in order to convey meaning in L2 (see e.g. Heil et al. 2016; Hymes 1972).

The quality of the aforementioned app features is empirically evaluated by using pre-, post- and delayed post-tests that measure learners’

⁸ LexiFun provides pre-programmed feedback that consciously targets most problematic aspects of a given word. It is, however, neither intelligent nor adaptive, in that it does not adjust to learner’s answer or progress.

productive and receptive knowledge of different kinds of words, e.g. nouns, verbs, adjectives, prepositions/connectives, phrases or collocations. Numerical data obtained from Phase6 and LexiFun sheds additional light on learners' knowledge gains. In order to capture different dimensions of learners' autonomous learning with the two apps, data triangulation is implemented. Information obtained from teachers' and learners' pre- and post- questionnaires as well as learning diaries is qualitatively analyzed and cross-correlated with the results obtained from the quantitative research instruments.

BIBLIOGRAPHY

- Blume C., Schmidt T., Schmidt I., 2017, *An imperfect union? Enacting an analytic and evaluative framework for digital games for language learning*, "Zeitschrift für Fremdsprachenforschung", no. 28, pp. 209–231.
- Brunsmeier S., 2019a, *Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Lehrkräften*, [in:] A. Kolb, M. Legutke (eds.), *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*, Tübingen, pp. 189–209.
- Brunsmeier S., 2019b, *Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Schüler*innen*, [in:] A. Kolb, M. Legutke (eds.), *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*, Tübingen, pp. 155–187.
- Chik A., 2014, *English Language Teaching Apps: Positioning Parents and Young Learners*, "Changing English", no. 21, pp. 252–260.
- Ertmer P. A., Newby T. J., 2013, *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective*, "Performance Improvement Quarterly", no. 26, pp. 43–71.
- Fritz C., Duffy R., Morris P. E., 2010, *Distributed practice learning foreign vocabulary – The effects of interval length. Practice with longer intervals means less work and better learning for the long term*, Lancaster.
- Fritz C., Passey D., Morris P., 2009, *Phase-6 AG. Analyses and Results of Initial Research Studies. An Independent Report*, Lancaster.
- Hao Y., Lee K. S., Chen S.-T., Sim S. C., 2019, *An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning*, "Computers in Human Behavior", no. 95, pp. 208–216.
- Hebb D. O., 1949, *The organization of behavior*, New York.
- Heift T., 2008, *Modelling learner variability in CALL*, "Computer-Assisted Language Learning", no. 21, pp. 305–321.
- Heift T., Chapelle C. A., 2013, *Language learning through technology*, [in:] S. M. Gass, A. Mackey (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, New York, pp. 555–569.
- Heil C. R., Wu J. S., Lee J. J., Schmidt T., 2016, *A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges, and Opportunities*, "The EuroCALL Review", no. 24, pp. 32–50.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, [in:] J. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, pp. 269–285.
- Kötter M., 2017, *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe I*, Seelze.

- Kultusministerkonferenz (KMK), 2012, *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife* [online], https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [18.11.2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2016, *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz* [online], <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [25.11.2021].
- Lyons J., 1995, *Linguistic semantics: An introduction*, Cambridge.
- Mayer R. E., 2005, *Cognitive theory of multimedia learning*, [in:] R. E. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge, pp. 43–71.
- Medienberatung NRW, 2016, *Medienkompetenzrahmen NRW* [online], <https://medienkompetenzrahmen.nrw/> [20.11.2021].
- Nation I. S. P., 2001, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge.
- Nation I. S. P., 2008, *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*, Heinle.
- Randall M., 2007, *Looking critically at the field. What sort of evidence do psychology and linguistics provide about SLL?*, [in:] M. Randall (ed.), *Memory, Psychology and Second Language Learning*, Amsterdam–Philadelphia, pp. 5–30.
- Redecker C., 2017, *European framework for the digital competence of educators: Dig-CompEdu (JRC107466)*, Seville.
- Richards J. C., 2000, *Series editor's preface*, [in:] J. C. Richards (ed.), *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, pp. 11–12.
- Schmidt T., Blume C., Schmidt I., 2014, *Prüfliste zur Analyse digitaler Fremdsprachenlernspiele*, Leuphana Universität Lüneburg.
- Schmitt N., 2000, *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge.
- Schmitt N., 2007, *Current perspectives on vocabulary language teaching*, [in:] J. Cummins, C. Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Norwell, pp. 827–841.
- Singleton D., 1999, *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge.
- Snow C. E., Kim Y.-S., 2007, *Large problem spaces. The challenge of vocabulary for English language learners*, [in:] R. K. Wagner, A. E. Muse, K. R. Tannenbaum (eds.), *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension*, New York–London, pp. 123–139.
- Tso A. W., 2020, *An investigation of the effectiveness of English language apps for EFL vocabulary building*, “Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies”, no. 5, pp. 1083–1102.

PROJEKTOWANIE APLIKACJI MOBILNEJ DO AUTONOMICZNEJ NAUKI LEKSYKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Słowa kluczowe: aplikacje mobilne, nauka słownictwa angielskiego, nauka leksykalna, autonomia, MALL, projektowanie multimedialne, wiedza leksyki

Streszczenie. Niniejszy artykuł identyfikuje kluczowe cechy niezbędne do projektowania i rozwoju aplikacji do autonomicznej nauki słownictwa angielskiego jako języka obcego. Teorie i modele z (psycho)lingwistyki oraz projektowania multimedialnych zapewniają kompleksowy punkt wyjścia do projektowania aplikacji mobilnych. W artykule pokazano również, w jaki sposób omówione teorie i modele mogą być stosowane w projektowaniu cyfrowych narzędzi do nauki słownictwa języka angielskiego na przykładzie nowo utworzonej aplikacji mobilnej LexiFun dla uczniów szkół średnich w Niemczech.

Agnieszka Banach
Małgorzata Dębska
Michalina Pokorska



<https://orcid.org/0000-0002-2184-6908>
<https://orcid.org/0000-0001-5357-169X>
<https://orcid.org/0000-0003-0022-5624>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.05>



agnieszka.banach@edu.uni.lodz.pl
m.debska97@gmail.com
michalina.pokorska@edu.uni.lodz.pl



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź
Zespół Szkół Katolickich im. Jana Pawła II,
ul. K. K. Baczyńskiego 156, 91-170 Łódź
Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

EDUPROFIL *TRY_SOME_POLISH* JAKO PRZYKŁAD INNOWACYJNYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe: Instagram, studygram, eduprofil, nauczanie online, język polski jako obcy, glottodydaktyka

Streszczenie. Na portalu społecznościowym Instagram zauważyć można coraz więcej profili o charakterze edukacyjnym, w tym także kont zajmujących się nauczaniem języków obcych. Odpowiadając na sytuację pandemiczną, a także związane z nią ograniczenia, grupa członków Koła Naukowego Glottodydaktyków działającego przy Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego postanowiła założyć na Instagramie edukacyjne konto *try_some_polish* i publikować na nim treści związane z językiem polskim oraz kulturą polską. Zawartość profilu składa się z trzech sekcji: leksykalnej, w której pojawia się nowe słownictwo dotyczące określonej tematyki; ludycznej, polegającej na publikowaniu gier i zabaw językowych aktywizujących odbiorców, a także kulturowej, zawierającej ciekawe informacje dotyczące szeroko rozumianej kultury polskiej. Po analizie statystyk publikowanych postów oraz po przeprowadzeniu ankiety wśród obserwujących konto można dojść do wniosku, że wirtualna działalność dydaktyczna studentów i doktorantów spotyka się z pozytywnym odbiorem wśród uczących się języka polskiego jako obcego, a Instagram może być odpowiednią przestrzenią do wspomagania procesu dydaktycznego.

1. WSTĘP

Dynamicznie zmieniający się pod wpływem rozwoju technologii świat stawia przed każdym człowiekiem wiele wyzwań i wymaga od niego sięgania po nowe rozwiązania. Sytuacja ta dotyczy również obszaru dydaktyki, której narzędzia i metody nauczania należy dostosowywać do potrzeb i predyspozycji słuchaczy. Niewątpliwie znaczący wpływ na funkcjonowanie współczesnej edukacji miała nowa rzeczywistość społeczno-gospodarcza powstała na skutek wybuchu pandemii COVID-19, ponieważ zmiana trybu nauczania ze stacjonarnego na zdalny lub online¹ niejako przymusiła dydaktyków do oswojenia się z technologicznymi narzędziami dydaktycznymi i przyspieszyła proces cyfryzacji nauczania i uczenia się.

Niniejszy artykuł dotyczy działalności studencko-doktoranckiego Koła Naukowego Glottodydaktyków UŁ polegającej na prowadzeniu konta o charakterze edukacyjnym na portalu społecznościowym Instagram. Profil powstał w czasie pandemii i ma na celu wspomaganie procesu nauki języka polskiego przez obcokrajowców w okresie ograniczonego kontaktu interpersonalnego. Zespół badawczy, składający się z kilku członków Koła, mając świadomość potrzeby funkcjonowania w mediach społecznościowych profili wspomagających nauczanie, postanowił wnikliwie przyjrzeć się nowemu zjawisku, jakim jest istnienie w sferze portali społecznościowych treści edukacyjnych. Artykuł ten stanowić będzie zatem prezentację edukacyjnego profilu *try_some_polish* prowadzonego przez Koło. Ponadto przez analizę dotychczasowej działalności profilu podjęto w nim próbę odpowiedzi na pytania, czy medium społecznościowe, jakim jest Instagram, a którego główną funkcję stanowi rozrywka, jest właściwą przestrzenią do edukowania oraz jaki kierunek działania powinni obrać istniejący już twórcy treści edukacyjnych w przestrzeni medialnej.

2. SPECYFIKA INSTAGRAMA

Instagram jest serwisem społecznościowym powstałym w 2010 roku. Początkowo była to aplikacja przeznaczona dla użytkowników systemu iOS, by edytować zdjęcia i dzielić się nimi z obserwującymi. W 2012 roku

¹ Termin „nauczanie zdalne” jest nadrzędny wobec pojęcia „nauczanie online” i nie należy traktować ich synonimicznie. Nauczanie zdalne, czyli kształcenie na odległość, zdystansowana nauka to wszelkiego rodzaju formy nauczania z wykluczeniem bezpośredniego kontaktu studenta z nauczycielem. Z kolei „nauczanie online” to rodzaj nauczania zdalnego z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Takie nauczanie może odbywać się w sposób synchroniczny albo asynchroniczny (por. ang. *distance learning*, <http> 1).

Instagram został wykupiony przez serwis Facebook, jednak wciąż istnieje jako odrębna aplikacja. Obecnie funkcje Instagrama znacząco się rozszerzyły, choć ciągle główną rolę odgrywają materiały wizualne. Serwis ten nie służy już wyłącznie udostępnianiu zdjęć czy komunikowaniu się, ale przede wszystkim przekazywaniu informacji (Chabot 2019, s. 47). Treści udostępnia się w poście, który koniecznie musi zawierać zdjęcie, grafikę albo filmik wideo. Może on być opatrzony opisem ograniczonym do 2200 znaków łącznie ze spacjami. W jego ramach mogą się znaleźć hasztagi², które kategoryzują grafikę, dzięki czemu zwiększone jest prawdopodobieństwo wyświetlenia udostępnionych treści przez docelowych odbiorców i możliwe jest poszerzenie ich grona.

Tematyka treści udostępnianych na Instagramie jest bardzo szeroka, a ich twórcy są aktywni w obrębie tego serwisu z bardzo różnych powodów. Na wstępie należy wyróżnić dwa podstawowe typy kont, które użytkownicy mogą tworzyć – konta osobiste oraz konta profesjonalne. Konto osobiste to podstawowa forma profilu, która umożliwia dzielenie się zdjęciami i nagraniami z obserwującymi. Ten typ konta różni się od pozostałych możliwością ograniczenia dostępu do publikowanych materiałów poprzez ustawienie prywatności konta. Wśród kont profesjonalnych wyodrębniono konto twórcy (dla osób publicznych, artystów czy influencerów) oraz konto firmowe (dla sprzedawców, firm, organizacji itp.). Konto profesjonalne daje dostęp do narzędzi biznesowych³ oraz umożliwia zapoznanie się ze statystykami dotyczącymi własnych postów, jak np. liczba kont, do których udało się dotrzeć czy liczba obserwujących profil. Dodatkowo Instagram udostępnia porównania w różnych przedziałach czasowych, co pozwala na dokładną analizę własnej działalności medialnej. Dzięki tym informacjom można na bieżąco sprawdzać popularność i trafność treści udostępnianych w Internecie (<http> 2). Osoba tworząca profil na Instagramie ma możliwość wybrania rodzaju konta spośród trzech dostępnych opcji.

Na Instagramie istnieją konta o bardzo zróżnicowanym charakterze. Brak genologicznych badań systematyzujących wynika z tego, że Instagram jest dynamicznie zmieniającą się przestrzenią medialną, a to sprawia, że trudno jednoznacznie kwalifikować istniejące konta do

² Hasztag to słowo lub słowa kluczowe poprzedzone symbolem # (ang. *hash*), pełniące funkcję oznaczania postów pojawiających się w mediach społecznościowych. Stosowanie przez twórców internetowych hasztagów pozwala na grupowanie tematów występujących w obrębie danego serwisu.

³ Narzędzia biznesowe w aplikacji Instagram to funkcje w aplikacji dostępne wyłącznie dla kont profesjonalnych, ułatwiające prowadzenie własnego przedsiębiorstwa w sieci. Konto profesjonalne umożliwia następujące działania: korzystanie ze statystyk w czasie rzeczywistym, szybkie udostępnianie danych kontaktowych firmy, bezpośrednia sprzedaż oraz łatwe nawiązywanie kontaktu ze swoją społecznością.

konkretnego typu profili. Niemożność ujęcia w ramy genologiczne treści pojawiających się w mediach społecznościowych otwiera drogę do kolejnych badań nad gatunkową klasyfikacją w mediach (Czarkowska, Gumkowska 2017, s. 10). Mimo to na podstawie obserwacji zawartości Instagrama można wyróżnić następujące rodzaje kont realizujących edukacyjną funkcję: studygramy, konta popnaukowe⁴ oraz eduprofile⁵. Duża dowolność działalności twórców w mediach społecznościowych powoduje, że rozróżnienie pomiędzy poszczególnymi rodzajami kont bywa bardzo trudne. Studygram to personalny profil, w którym prowadzący udostępnia obserwowanym zdjęcia notatek, szkolnych przyborów czy książek oraz prezentuje skuteczne sposoby uczenia się⁶. Dodatkową funkcją tego typu profili jest motywowanie innych do nauki i pracy (<http> 5). Konta popnaukowe mają na celu przybliżanie wiedzy specjalistycznej, czyli popularyzowanie nauki. Z kolei pod pojęciem eduprofilu, czyli profili edukacyjnych mogą się znajdować wszystkie konta poświęcone edukacji, również studygramy czy konta popnaukowe; termin ten stanowi więc kategorię nadrzędną. Z tego właśnie względu zaklasyfikowano do niej konto *try_some_polish*.

Należy mieć na uwadze, że prezentowana w social mediach wiedza musi mieć bardzo atrakcyjną obudowę, aby wyróżniała się spośród tysięcy, a nawet miliona innych postów o zdecydowanie bardziej atrakcyjnej formie. Osoby sięgają po telefon, by przeglądać zawartość Instagrama przede wszystkim w celach rozrywkowych, dla tzw. „zabicia czasu”, a poszerzenie swojej wiedzy jest tylko pewną wartością dodaną (efektem ubocznym). Ponadto specyfika tego medium wymaga tworzenia krótkich, szybkich do przyswojenia informacji – takich, nad którymi użytkownik nie będzie musiał się długo zastanawiać i będzie mógł kontynuować czynność tzw. scrollowania, polegającego na przewijaniu zawartości ekranu na urządzeniu elektronicznym (z ang. *to scroll* – przewijać).

W związku ze specyfiką tego medium nasuwa się pytanie, czy media społecznościowe to odpowiednia przestrzeń do uczenia się. Edukacyjna działalność w mediach społecznościowych ma swoje silne uzasadnienie, jeżeli tylko spojrzysz na nie jako na miejsce do popularyzo-

⁴ Podział ten wynika z obserwacji tej części przestrzeni portalu społecznościowego Instagram, która skupiona jest na edukacji. Konta popularyzujące naukę (nazwane „popnaukowymi”) często oznaczają swoje treści hasztagiem #studygram. Choć z językoznawczego punktu widzenia wydaje się bardziej zasadne stosowanie terminu „popularnonaukowe”, to w przestrzeni Instagrama używane jest określenie „popnaukowy” (<http> 3).

⁵ Pojęcie „eduprofil” nie jest terminem naukowym, ale instagramowi twórcy oznaczają nim w formie hasztagu #eduprofil treści poświęcone edukacji.

⁶ Słownik zawierający najnowsze słownictwo polszczyzny Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego następująco wyjaśnia znaczenie pojęcia „studygram” – konto o tematyce edukacyjnej założone w serwisie Instagram (<http> 4). Kierując się tą definicją, hasło „studygram” można potraktować synonimicznie względem terminu „eduprofil”.

wania nauki, czyli przedstawiania jakiejś wiedzy w formie przystępnej i zrozumiałej, a także w celu zachęcenia odbiorców do sięgania po naukowe treści.

3. PROFILE POŚWIĘCONE NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – ANALIZA ZAWARTOŚCI

Istnieje na Instagramie wiele kont skupionych na nauczaniu języka polskiego jako obcego. Jednocześnie należy zaznaczyć, że są one kierowane niemal wyłącznie do odbiorców słowiańskich, zwłaszcza rosyjskojęzycznych. W udostępnianych grafikach występują teksty pisane grażdanką, co całkowicie uniemożliwia odbiór treści osobom nieznającym języka rosyjskiego. Na tym tle profil *try_some_polish* wyróżnia się tym, że w zamysłu nie został stworzony dla studentów posługujących się konkretnym językiem. Obecność angielskiego jako języka pomocniczego pozwala zaś trafić do szerokiego grona odbiorców.

Dokonując zestawienia najpopularniejszych eduprofilu przeznaczonych dla osób uczących się języka polskiego jako obcego, kierowano się kryterium nadawczym. Wiele kont skoncentrowanych na nauczaniu języka polskiego jako obcego jest prowadzonych przez lektorów języka polskiego. Wśród najpopularniejszych można wymienić chociażby takie konta, jak: *polski_daily*, *polski_naturalnie*, *polski_kurs*. Innymi nadawcami tego typu kont są szkoły językowe, takie jak np. *govori.pl*, *accent_school_of_polish* oraz *prolog_school_of_polish*, które publikują treści charakterystyczne dla eduprofilu, a także informacje marketingowe związane bezpośrednio z daną szkołą językową, ofertą, lektorami czy wydarzeniami organizowanymi przez firmę. Jednocześnie warto zaznaczyć, że priorytarnym celem tego typu kont jest reklama i promocja oferowanych przez dany podmiot kursów językowych. Ostatnią grupę stanowią profile, których twórca jest nieznany, a zatem właściwym i jedynym celem takiego konta jest popularyzacja języka polskiego wśród cudzoziemców. W tej kategorii mieści się konto *learn_polish_daily*, a także *try_some_polish*, którego twórcy nie otrzymują żadnych korzyści majątkowych związanych prowadzeniem profilu o charakterze edukacyjnym, przedstawiając się jedynie jako osoby związane z Uniwersytetem Łódzkim.

Obserwacja istniejących już kont dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego przez grupę studentów z Uniwersytetu Łódzkiego doprowadziła do następujących wniosków. Po pierwsze dostrzeżono ogromny potencjał dydaktyczny w tego typu kontach. Zauważono także pewne elementy działających kont, które nie spełniają

oczekiwań wszystkich odbiorców. Wśród obszarów wymagających refleksji można wyróżnić kwestię doboru języka pośredniczącego, sytuacji jego stosowania, treści, formy wizualnej czy metodyki nauczania.

4. PROFIL *TRY_SOME_POLISH* JAKO PRZYKŁAD INNOWACYJNYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

Koło Naukowe Glottodydaktyków oficjalnie rozpoczęło swoją działalność 6 lipca 2009 roku. Funkcjonuje przy Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. Powstało z pasji do języka polskiego oraz nauczania cudzoziemców. Celem działalności Koła jest chęć pomagania obcokrajowcom w przyswajaniu języka, promocja języka i kultury, a także integracja wielokulturowa oraz wspieranie lektorów, szczególnie początkujących, w ich pracy poprzez wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami języka polskiego jako obcego czy uczestnictwo w konferencjach, warsztatach i programach.

Istotą działania Koła od samego początku jego istnienia był bezpośredni kontakt z ludźmi – cudzoziemcami, studentami, lektorami i wszystkimi, którzy byli zainteresowani jego działalnością. W ciągu roku akademickiego podejmowano szereg różnych inicjatyw, które nie tylko służyły uczeniu obcokrajowców języka polskiego, lecz także promowaniu polszczyzny oraz kultury polskiej. Pandemia wymusiła zawieszenie zdecydowanej większości działań. Część z nich udało się przenieść do przestrzeni wirtualnej. Konieczność izolacji wzbudziła w członkach Koła chęć do działania pomimo wszystko i odpowiedniego dostosowania działań do panującej rzeczywistości.

Tak powstał profil edukacyjny na Instagramie pod nazwą *try_some_polish*. Osoby zaangażowane w jego tworzenie i prowadzenie to czynni zawodowo lektorzy jpjo. Wykorzystując ich doświadczenie i wiedzę, czego najbardziej potrzebują osoby uczące się polskiego, zdecydowano się na prowadzenie w ramach założonego profilu *try_some_polish* trzech odrębnych sekcji tematycznych – leksykalnej, gramatycznej i kulturowej – które mają swoich stałych opiekunów.

Sekcja leksykalna to miejsce, gdzie prezentowane jest słownictwo z wybranego zakresu tematycznego. Autorzy dbają o to, by w miarę możliwości było ono skorelowane z polskim kalendarzem oraz było reakcją na bieżące wydarzenia z kraju i ze świata. Każdorazowo taki post obejmuje od sześciu do ośmiu nowych wyrażen. Materiał leksykalny ilustrowany jest czytelnymi fotografiami, które pozwalają na zrozumienie prezentowanych treści. Post składa się z planszy głównej, na której

zbiorczo przedstawiony jest nowy materiał, oraz z plansz sprawdzających, przypominających tradycyjne fiszki do nauki języków. W ramach postów leksykalnych pojawiają się także krótkie materiały audiowizualne prezentujące prawidłową wymowę słów.

Zdjęcia 1, 2, 3. Posty leksykalne



Źródło: https://www.instagram.com/try_some_polish/ [12.12.2021]

Z kolei sekcja gramatyczna w założeniu miała prezentować najbardziej podstawowe zagadnienia z gramatyki języka polskiego. Kategoria ta uległa jednak modyfikacji i została przekształcona w sekcję ludyczną, polegającą na tworzeniu grafik zawierających różnorodne gry i zabawy językowe, np. krzyżówki, rebusy, wykreślanki. Zdecydowano się na tę zmianę ze względu na chęć uaktywnienia obserwatorów oraz nadania postom charakteru rozrywkowego, co łączy się ze specyfiką Instagrama jako portalu społecznościowego będącego atrakcyjnym sposobem na spędzanie wolnego czasu. W miarę możliwości autorzy starają się, by posty publikowane w tej sekcji były skorelowane z sekcją leksykalną, dając w ten sposób odbiorcom możliwość powtórzenia i sprawdzenia nowo poznanego zagadnienia leksykalnego.

Zdjęcie 4. Post gramatyczny



Źródło: https://www.instagram.com/try_some_polish/ [12.12.2021]

Zdjęcie 5. Post ludyczny



Źródło: https://www.instagram.com/try_some_polish/ [12.12.2021]

Ostatnia sekcja zawiera posty kulturowe. Dotyczą one ważnych dni w polskim kalendarzu, zwyczajów, obyczajów, tradycji, sławnych Polaków itp. Ich prymarnym i najważniejszym założeniem jest przybliżenie cudzoziemcom kultury polskiej, by łatwiej było im się odnaleźć w nowym środowisku oraz poszerzać swoją wiedzę na temat Polski bez względu na miejsce zamieszkania. Te treści również w znacznym stopniu łączą się z tym, co było prezentowane w dwóch wcześniejszych postach.

Zdjęcia 6, 7, 8. Posty kulturowe



Źródło: https://www.instagram.com/try_some_polish/ [12.12.2021]

Warty wspomnienia jest jeszcze fakt, że z okazji andrzejek i Świąt Wielkanocnych opublikowane zostały posty przybliżające polskie obyczaje, które mogłyby okazać się również atrakcyjne dla Polaków, ponieważ prezentowały wiedzę powszechnie nieznaną. Drugi zestaw został przygotowany dodatkowo we współpracy ze studentami z Koła Naukowego Historyków Języka Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jak pokazuje prezentowany materiał, posty przygotowywane są starannie, z dużą dbałością nie tylko o merytorykę, lecz także o estetykę

wykonania. Infografiki tworzone są na podstawie jednego szablonu. Każda sekcja ma swój kolor: leksykalna – czerwony, gramatyczna/ludyczna – niebieski, a kulturowa – zielony. Powoduje to, że całość prezentuje się spójnie wizualnie, a także odbiorcom łatwiej jest odnaleźć interesujące ich treści.

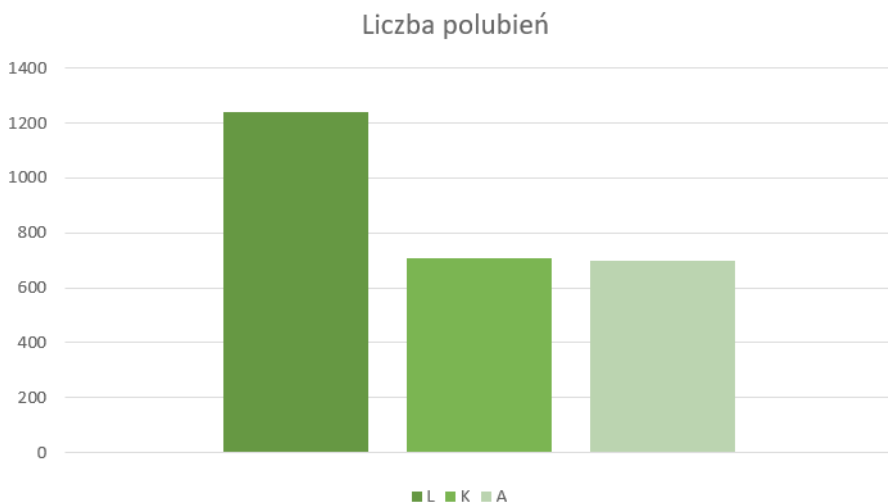
5. ANALIZA STATYSTYK

Z obserwacji statystyk dla poszczególnych postów mogą nasuwać się liczne, przydatne do właściwego prowadzenia edukacyjnego profilu na Instagramie wnioski. Każdy post można ocenić między innymi na podstawie następujących danych: liczby polubień, komentarzy, wyświetleń, odbiorców oraz zapisów posta (<http> 6). Wszystkie z powyższych liczb informują o różnych sposobach oddziaływania na odbiorcę. Liczba polubień pokazuje, ilu odbiorcom spodobała się udostępniona treść, liczba komentarzy może świadczyć o tym, jak bardzo udało się zachęcić odbiorców do interakcji. Liczba wyświetleń informuje, ile razy dany post został obejrany przez odbiorców, a liczba odbiorców pokazuje, ile osób – a dokładniej kont – obejrzało daną treść. Obie te informacje wskazują także, na ile konkretny post jest interesujący. Im bardziej atrakcyjna treść – im bardziej odpowiadająca algorytmom Instagrama, tym większe tak zwane zasięgi (liczba wyświetleń i odbiorców posta). Liczba zapisów zaś pokazuje, ile razy dany post został zapisany, czyli jest przechowany przez użytkownika na jego koncie, by mieć możliwość później do niego powrócić. Dana ta pokazuje, jak bardzo obejrzana treść jest przydatna dla konkretnego odbiorcy. Im więcej zapisów, tym treść jest bardziej użyteczna i poznawczo wartościowa. Na popularność postów wpływa bardzo wiele zmiennych, tj. godzina opublikowania posta, atrakcyjność grafiki, treść i długość opisu, wykorzystane hasztagi itp. Mimo to wyżej omówione dane składające się na statystyki posta pozwalają ocenić, czy tworzone treści są trafne.

Na podstawie statystyk postów twórcy konta *try_some_polish* zbadali atrakcyjność trzech typów postów przez nich udostępnianych. W tym celu poddano analizie po dwadzieścia postów z każdej sekcji od maja do września 2021 roku, gdy liczba obserwujących konto była względnie stabilna. Poniższe wykresy zawierają sumę poszczególnych wartości ze wskazanego okresu.

Odnosząc się do kategorii polubień, największą ich liczbę uzyskała sekcja leksykalna – ponad 1200. Posty kulturowe oraz ludyczne (aktywizujące) mają zdecydowanie niższą liczbę polubień.

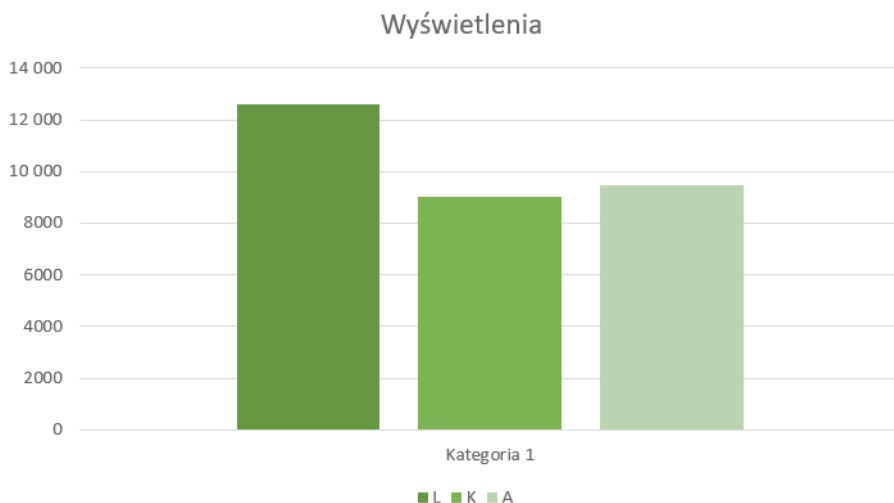
Wykres 1. Suma liczby polubień dla poszczególnych sekcji: leksykalnej (L), kulturowej (K) oraz aktywizującej – ludycznej (A)



Źródło: opracowanie własne

Liczba wyświetleń również świadczy o największej popularności postów leksykalnych.

Wykres 2. Suma liczby wyświetleń dla poszczególnych sekcji: leksykalnej (L), kulturowej (K) oraz aktywizującej – ludycznej (A)



Źródło: opracowanie własne

Posty ujęte w sekcji leksykalnej były najpopularniejsze wśród odbiorców.

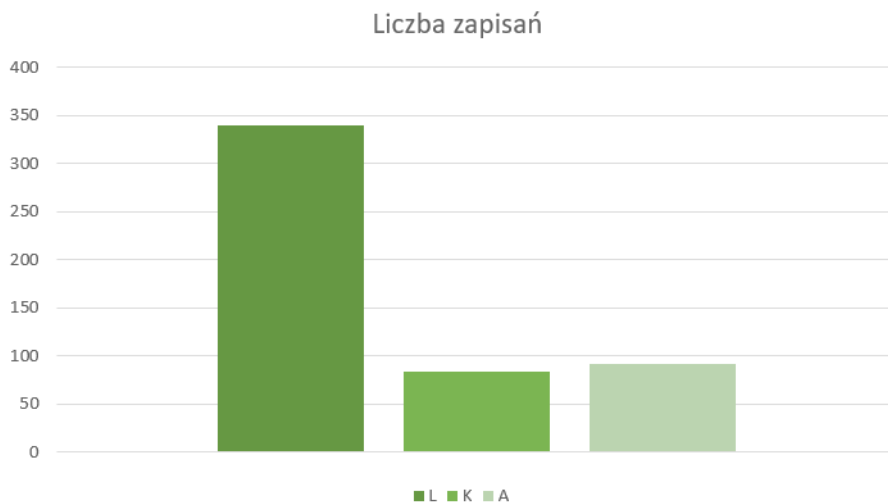
Wykres 3. Suma liczby odbiorców dla poszczególnych sekcji: leksykalnej (L), kulturowej (K) oraz aktywizującej – ludycznej (A)



Źródło: opracowanie własne

Podobne wyniki występują dla zapisów postów – największą ich liczbę ma sekcja leksykalna. Na drugim miejscu znajdują się posty aktywizujące, a na trzecim – niewiele niżej – są posty kulturowe.

Wykres 4. Suma liczby zapisów dla poszczególnych sekcji: leksykalnej (L), kulturowej (K) oraz aktywizującej – ludycznej (A)



Źródło: opracowanie własne

Powyższe analizy pokazały, że najbardziej atrakcyjne dla odbiorców *try_some_polish* są posty prezentujące polskie słownictwo, które wspomagają naukę albo pokazują prawidłową wymowę. Ku zaskoczeniu twórców posty ludyczne okazały się nieskutecznym narzędziem aktywizacji odbiorców. Fakt ten może wynikać z następujących powodów: po pierwsze przygotowane w formie posta gry i zabawy językowe mogły być zbyt skomplikowane i czasochłonne, biorąc pod uwagę charakter Instagrama – platformy, której użytkownicy nie poświęcają wiele uwagi na jednego posta; po drugie, posty te mogły nie spełniać odpowiednich wymogów graficznych, dlatego ich zasięgi były niższe.

6. WYNIKI ANKIET PRZEPROWADZONYCH Z OBSERWUJĄCYMI KONTA *TRY_SOME_POLISH*

Kolejnym sposobem weryfikacji odbioru treści publikowanych na profilu *try_some_polish* było przeprowadzenie ankiety wśród obserwujących, opublikowanej w formie tak zwanej relacji⁷ dostępnej na profilu przez 24 godziny. Celem ankiety było nie tylko zgromadzenie informacji na temat odbiorców – ich wieku, języka ojczystego, motywacji związanych z uczeniem się języka polskiego, lecz także pozyskanie danych na temat oczekiwań względem treści, jakie miałyby pojawiać się na profilu. Pytania zostały zadane w języku angielskim. Brzmiały następująco:

- *How old are you?* 'Ile masz lat?'
- *How long have you been learning Polish?* 'Jak długo uczysz się polskiego?'
- *What is your native language?* 'Jaki język jest Twoim językiem ojczystym?'
- *Why did you start learning Polish?* 'Dlaczego rozpocząłeś naukę języka polskiego?'
- *Do you find our profile useful?* 'Czy uważasz nasz profil za przydatny, użyteczny?'
- *In the vocabulary posts do you prefer...* 'W przypadku postów poświęconych leksyce, wolisz...'
- *Which type of posts do you find the most attractive/useful?* 'Który rodzaj postów uważasz za najbardziej atrakcyjny/przydatny?'
- *Which type of post will you find more interesting/useful?* 'Który rodzaj postów uważałbyś za bardziej interesujący/użyteczny?'
- *What topic should be discussed on our profile?* 'Jaki temat powinien zostać podjęty na naszym profilu?'
- *What should we change?* 'Co powinniśmy zmienić?'

⁷ Relacja to treść umieszczana przez twórcę danego konta w serwisie Instagram, która jest dostępna dla innych użytkowników po dotknięciu ikony ze zdjęciem profilowym twórcy. Relacja ma formę krótkiego filmu lub zdjęcia. Może również zawierać inne elementy audiowizualne, np. fragmenty utworów muzycznych czy ankiety, w których mogą brać udział obserwujący konto użytkownicy.

- *How will you rate our profile according to being useful?* ‘Jaką ocenę wystawiłbyś naszemu profilowi, biorąc pod uwagę jego przydatność?’
- *How likely is you will recommend us among friends?* ‘Jak chętnie poleciłbyś nasz profil swoim przyjaciołom?’

Wśród pytań znalazły się zarówno pytania otwarte, jak i te, które polegały na przyznaniu noty punktowej oraz dotyczyły oceny efektywności i atrakcyjności profilu. Na zadane pytania odpowiadało od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, które uznały profil *try_some_polish* za użyteczny i godny polecenia znajomym uczącym się języka polskiego jako obcego. Użytkownicy serwisu Instagram obserwujący profil *try_some_polish* szczególnie zainteresowani są postami leksykalnymi wzbogaconymi o wzorcową wymowę lektora języka polskiego jako obcego.

Cudzoziemcy obserwujący profil *try_some_polish* za pomocą ankiety poinformowali, że interesują się tematami związanymi z podróżami, pracą, sportem i codziennymi sytuacjami komunikacyjnymi. Twórców konta zaskoczyła odpowiedź jednego z respondentów, który zaproponował treści dotyczące sposobów uczenia języka polskiego jako obcego. Jednocześnie zainteresowani są zagadnieniami gramatycznymi, które na samym początku stanowiły ośrodek jednej z trzech sekcji obecnych na profilu. Może to zachęcić twórców do zmiany koncepcji i przywrócenia postów gramatycznych.

Wśród odbiorców profilu *try_some_polish* znajdują się osoby posługujące się językami: hiszpańskim, angielskim, portugalskim, tureckim czy indonezyjskim. Największą liczbę obserwatorów stanowią osoby młode, w przedziale wiekowym 18–34 lata, o różnorodnych motywacjach do uczenia się języka polskiego jako obcego – od miłości do języka i kultury po powiązania rodzinne i romantyczne.

Przeprowadzenie ankiety pozwoliło na zebranie ważnych informacji na temat obserwujących, dzięki czemu możliwe jest udoskonalenie profilu oraz jak najlepsze dostosowanie go do oczekiwań odbiorców.

7. WNIOSKI I PODSUMOWANIE

Konto *try_some_polish* to przestrzeń medialna, która w ciągu ponad rocznej działalności zyskała stałe grono odbiorców zainteresowanych nauką języka polskiego. Treści publikowane na profilu w większości spełniają oczekiwania odbiorców, co potwierdziły analizy statystyk oraz ankiety przeprowadzone wśród obserwujących. Ponadto dzięki tym działaniom uzyskano sugestie dotyczące kierunku rozwoju konta i zindywidualizowania treści. Ankieta potwierdziła, że treści postów

powinny być dostosowane do początkowego poziomu znajomości języka, co pokrywa się z pierwotnym założeniem twórców. Odbiorcy profilu to głównie osoby młode, dla których motywacją do nauki jest przede wszystkim zainteresowanie językiem polskim. W mniejszym stopniu liczą się dla nich względy praktyczne. Odnosząc się do kwestii trzech sekcji udostępnianych postów, zarówno statystyki, jak i odpowiedzi respondentów potwierdziły, że najbardziej przydatne okazują się posty leksykalne. Co więcej, ankieta ujawniła zapotrzebowanie na posty o tematyce gramatycznej – Instagram w sposób uproszczony może prezentować trudne zagadnienia polskiej gramatyki. Powyższe badania polegające na analizie edukacyjnego konta poświęconego nauczaniu języka polskiego jako obcego wskazują na potrzebę i skuteczność profili edukacyjnych wspomagających naukę języka obcego.

Prowadząc edukacyjny profil na portalu społecznościowym, trzeba mieć nieustannie na uwadze specyfikę Instagrama, który cechuje się ulotnością treści, wynikającą z nadmiaru publikowanych postów. Twórca musi brać pod uwagę różnorodne czynniki, które składają się na „sukces” danego posta oraz na bieżąco reagować na dynamikę portalu. W tej sytuacji od nadawcy treści edukacyjnych wymaga się nie tylko znajomości metod i technik nauczania, lecz także wiedzy na temat specyfiki marketingu w mediach społecznościowych.

Instagram, choć okazał się atrakcyjnym i skutecznym miejscem przekazywania informacji poznawczo wartościowych, nigdy nie zastąpi tradycyjnego uczenia się z lektorem oraz z wykorzystaniem profesjonalnych materiałów dydaktycznych, jednak może być niezwykle przydatnym narzędziem wspomagającym przyswajanie języka obcego, zwłaszcza w nauczaniu na odległość lub gdy kontakt z naturalnym środowiskiem językowym nie jest możliwy ze względu na sytuację pandemiczną.

NETOGRAFIA PODMIOTOWA

Strona główna profilu *try_some_polish*, https://www.instagram.com/try_some_polish/ [12.12.2021].

NETOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

http 1: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> [2.05.2022].

http 2: <http://www.marketing-w-pigulce.pl/social-media/statystyki-na-instagramie-informacje/> [12.12.2021].

- http 3: <https://wszstk.wordpress.com/2016/12/04/46-ciekawych-i-popnaukowych-kont-na-instagramie-ktore-powinienes-obszserwowac/> [2.05.2022].
http 4: <https://nowewyrazy.pl/haslo/studygram.html> [15.12.2021].
http 5: <https://viva.pl/styl-zycia/co-to-jest-studygram-i-kto-moze-go-zalozyc-32577-r3/> [12.12.2021].
http 6: <https://www.facebook.com/help/instagram/788388387972460> [13.12.2021].

BIBLIOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

- Chabot K., 2019, *Instagram jako skuteczny instrument komunikacji marketingowej*, „Student Journal of Law, Administration and Economics”, nr 30, s. 43–59.
Czarkowska M., Gumkowska A., 2017, *Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest – nowe perspektywy badawcze*, „Adeptus”, nr 10, s. 4–14.

EDUPROFILE *TRY_SOME_POLISH* AS AN EXAMPLE OF INNOVATIVE DIDACTIC MATERIALS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – CASE STUDY

Keywords: Instagram, studygram, eduprofil, Polish as a foreign language, glottodidactics, online teaching

Summary. On the social networking site Instagram there is increasing amount of the profile connected with education, including profiles concerning foreign language teaching. Responding to the pandemic situation and the related restrictions, members of Student Research Group of Glottodidactics at the University of Lodz affiliated with the Department of Applied and Cultural Linguistics decided to create an educational account on Instagram *try_some_polish* and publish content related to the Polish language and culture. The profile consists of three main sections: lexical, where new vocabulary associated to specific topic appears entertaining, which is based on publishing language games and plays activating the recipients; and cultural, which contains interesting information on Polish culture in its broad sense. After the analysis the statistics of the published posts and after conducting the survey among the account's followers, it may be concluded that the virtual didactic activity of the students and PhD candidates is positively perceived by learners of Polish language, and Instagram might be a suitable platform to support of didactic process.

Laura Santoo



<https://orcid.org/0000-0003-0635-0784>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.06>



laura.santoo@ug.edu.pl



Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki
i Fennistyki, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk

FROM LANGUAGE LAB TO BREAKOUT ROOMS. INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FINNISH PHONETICS ONLINE

Keywords: phonetics, Finnish, online teaching, games

Summary. Due to the pandemic, all the courses at the Institute of Scandinavian and Finnish Studies at the University of Gdańsk were organised online during the academic year 2020–2021. Due to this, teachers did not have access to the Language Lab, which is specially designed for speaking activities and teaching phonetics. Therefore, the course had to be planned again by modifying the exercises to be taught online. Phonetics combines theory with practical exercises such as dictations, games, and pair work. The aim of the exercises, often carried out through a game play, is to teach the students how the Finnish sound system differs from the Polish one (Polish being the native language of the students) and familiarise them with these sounds. Several aspects were chosen for the article to show how a course of phonetics and Language Lab activities can be organised online. The article also covers the importance of teaching and learning phonetics and why games are a crucial part of teaching for various reasons, such as offering the students a stress-free environment to practice what they are being taught and interact with each other.

1. INTRODUCTION

Due to the pandemic, the courses at the Institute of Scandinavian and Finnish Studies at the University of Gdańsk were organised as online courses during the academic year 2020–2021. Despite teachers had already gathered valuable experience of online teaching after the university was closed at the beginning of the spring semester in March

2020, online teaching can be challenging and stressful due to lack of interaction with students and co-workers, constant sitting in front of the computer screen and adjusting into a new form of teaching while having to find new ways to organise tests, teach different subjects and create activities for the students.

In this article, I will describe how the course Finnish phonetics was organised online, what kind of adjustments were required and what resources were used. First, I will explain why phonetics is a crucial part of any language studies, what is a Language Lab and how it can be used in teaching. Second, I will provide reasons for using games when teaching adult language learners and cover the importance of support and good resources. Then, I will describe selected aspects of innovative teaching. For this article, I have selected four aspects that I will investigate more closely by providing aims and key skills of these exercises, how they were prepared and presented to students, how those selected activities were used, what was the outcome and how students reacted to the tasks. Finally, I will summarise the feedback retrieved from students.

2. THE IMPORTANCE OF PHONETICS

The first-year students at the Institute of Scandinavian and Finnish studies at the University of Gdańsk have Phonetics in their schedule once a week for the first year of their studies. The aim of the course is to learn the sounds of the language, to be able to distinguish different sounds from each other, and be able to use relevant terminology.

Phonetics is a crucial part of every language learning process for several reasons. On the website E-Polish, Paulina Kuc (2018) has listed reasons why it is important to learn pronunciation of a foreign language. First, when students learn what kind of rules concern the ways of articulation, new language becomes less strange or foreign for them. Second, students might make typos in writing if they face difficulties with the new sounds of the language, for instance not being able to distinguish similar sounding sounds from each other. Third, problems with pronunciation might even cause difficulties in communication when people are not able to understand what is being said. Fourth, the cite suggests that “the language level is usually assessed intuitively through the prism of pronunciation” (Kuc 2018, translation by L. S.). This means that despite having a basic vocabulary and making mistakes with grammar, a good level of pronunciation can give a picture of a good language user. Kuc also states that correct pronunciation should be incorporated

in the teaching especially at the initial levels after group activities such as communication exercises and whenever new vocabulary is being introduced to the students to pay attention to difficult sounds or words. Students can also be given more relaxed activities, such as tongue twisters, song lyrics, or role plays that aim to teach correct pronunciation. Warm-up games at the beginning of the lessons can serve as a great lesson starter as they require concentration, especially when it comes to distinguishing different sounds (Kuc 2018).

University of Gdańsk is equipped with several Language Labs that have Sanako Lab 100 software. Sanako is a Finnish Education Technology company, which has specialised in providing language teaching software, which does not require Internet connection. It consists of many activities from listening comprehension to pair discussion (Sanako online). Language Lab is a very useful tool that gives the teachers possibility to listen how individual students pronounce certain words at their own pace while the students do not know when they are being listened to. The students concentrate only on their own performance. Students can be divided into pairs or groups and practice dictating words to each other.

3. GAMES FOR ADULTS

Games and teaching have always gone hand in hand. In this chapter, I will have a look at the functions of games in teaching and what kind of positive outcomes they can provide. Hyacinth Gaudart wrote already in 1999 about the significance of games and other simulations in teaching. According to Gaudart (1999), when students of a foreign language play games, they can practice the forms they have been taught and experiment with the new structures in a less formal situation in which they feel comfortable (p. 283). It is very important that the students feel safe and confident during the lessons.

Sigríður Dögg Sigurðardóttir (2010) has listed eight reasons why games should be included in teaching. First, games are fun, which can help in making the students more active, even those who usually are reluctant to speak. She also notes that “[k]eeping students active is vital because teachers will never be able to actually teach students anything unless they can get them to participate in their own learning process” (p. 7). Second, games can serve as a great tool for creating a positive atmosphere, help the students get to know each other and keep the learning environment exciting. Third, she cites Langran and Purcell

(1994, pp. 12–14) when pointing out that the students have a chance to practice being in situations where they would use the language (such as role plays) and they have a chance to take on more responsibility in the situation, not just being listeners, which can end up in increasing their confidence. Fourth, games provide students a chance to take part in games which help them to get “exposed to the language in a variety of situations” (p. 8). Fifth, when students play games for educational purposes, they feel a range of emotions from excitement to amusement – which can in turn be a positive factor in the leaning process. Sigurðardóttir cites Langran and Purcell (1994, pp. 12–14) again when stating the sixth reason, which is providing a chance for the shy students to express themselves in small groups instead of speaking for the whole group. While playing games, the students can focus on speaking and fluency instead of grammatical correctness. Sigurðardóttir cites Sigurgeirsson (1999, p. 80) for the seventh reason, which is sparking interest and providing diversity in the learning process. Finally, games at the school or university provide a chance to play games in general, which not everyone has (Sigurðardóttir 2010, pp. 8–9).

4. RESOURCES AND SUPPORT

The support of colleagues is important in every profession. During the academic year 2020–2021, the online community turned out to be very resourceful, not only in terms of finding material but also when it came to sharing and receiving advice on how to approach certain issues in online teaching. Social media and countless blogs turned out to be a very helpful source of support when it was not possible to meet colleagues face to face. Despite popular Facebook groups, there are a lot of tutorials, premade lesson plans and material that can be adjusted to the needs of the students, applications, and games available for instance in YouTube, Pinterest, and other social media platforms. Those activities, that were previously used in the classroom setting, were able to be replaced by online variants.

One should bear in mind that online studies require initiative and a lot of concentration from students: for some, the presence of teacher or other students can serve as a motivating factor, but when such support is not available at home, it can be tempting to do something else and not pay attention to what is being made on a lesson. When working in a regular classroom or Language Lab, despite there being many small groups or pairs having conversations, it is still possible to monitor the

students so that the topic will not change to something irrelevant. In such cases, the teacher is able to direct the conversation back to track. However, when the lessons take place online, despite having the opportunity to jump from a breakout room to another to check whether students need help, it is not possible to see everything that is happening. In some cases, which were fortunately very rare, there was an empty breakout room waiting, students talking about something irrelevant, or someone who was supposed to be there was not, not letting the teacher know that there is an issue with technology. It should be noted that the first-year students started their studies in fully online form, they came mostly straight from an upper secondary school, and since they did not have previous academic learning experience, using their own initiative could have been at times difficult.

5. SELECTED ACTIVITIES

For this article, four aspects that can be used while teaching online have been selected: a way to simulate Language Lab at home, utilising online applications that are designed for learning purposes and two selected games. The games can be modified to meet the needs of different languages.

The aspects will be covered by providing an overview of the activity or method, listing the learning objectives and aims. The selected activities serve as overall examples of different activities that were used during the academic year, since it is not possible to introduce all of them here.

When the phonetics lessons took place, the students were first shown a plan for the day so that they knew how the lesson looked like. The lesson plan was a list of activities and exercises in a Microsoft Word file that was shown to the students by sharing the computer screen. Students were usually given instructions in English, and if it was necessary, someone was asked to translate them into Polish so that everyone would understand them. Then, students were shown step by step how to find a task at hand, either where to find a file in Microsoft Teams and how to download it or how to access a given web site and how to use it. After the instructions, students were divided into breakout rooms, which serve as a space for pair or group activities.

Usually, the students were divided manually into groups of two to four, based on several factors, for instance, whether they know each other beforehand in order to give everyone a chance to work with different

people. In some cases, a more talkative student can encourage and help a student who needs more confidence in speaking. Students were moved into the breakout rooms automatically after they were divided into small groups manually. Microsoft Teams offers the teacher a chance to jump from room to room and observe, check whether students need help, assist them, or provide the instructions once again, if need be. When the time was up, the students were sent a message about when the lesson would continue, to give them time to wrap up the current activity.

6. LANGUAGE LAB – REMOTELY

During a typical lesson at the campus, the students would pronounce lists of words with the teacher in order to hear the correct pronunciation and practice it right after. Then, they have an occasion to practise on their own, at their own space by repeating challenging ones as many times as need be. While doing so, the teacher has a chance to listen to what the students are saying without them knowing this. When students do not know that the teacher is listening to them, it can, in fact, decrease the stress. Moreover, the presence of the teacher and course mates can help the students to concentrate on the task without distractions. The environment should be comfortable for the students to practice pronouncing new sounds. Meanwhile, the teacher can listen to each student, make notes of what seems to be problematic and, hence, practiced more. Teacher can also provide individual feedback for the students.

It is also possible to use pre-recorded materials: the teacher prepares a recording (word list or short sentences) before a lesson and shares the file with the students. The students download the file, play the recording and repeat the words after the recording at their own pace. For this activity, the students can be moved into individual breakout rooms. Teacher can go from room to room and check whether students need help. For instance, students practised pronouncing short and long vowels and consonants through minimal pairs, which are pairs of words that differ from each other just by one sound. In the Finnish language, such examples can be seen in words in which the only difference is the length of the consonant or a vowel, for instance: ‘mato’ (a worm) and ‘matto’ (a rug) or ‘tuli’ (fire) and ‘tuuli’ (wind). It is important to practise pronouncing vowels and consonants of different lengths in Finnish, as length can change the meaning of the word altogether and complicate communication.

To simulate Language Lab learning environment in Microsoft Teams, a list of words was recorded before the lesson with a regular cell phone. The audio file and script were sent to the students. Between every word or phrase, there was a pause of 5 to 10 seconds to give the students a chance to repeat the words once or twice. Students were also instructed to pause the recording and repeat a certain word or phrase more times, if they felt the need for that. Despite it was at times time-consuming to record material before a lesson, it enabled the possibility to jump from an individual breakout room to another during the lesson and listen to the students' pronunciation while they were playing the recording at their own pace. When studying remotely, this is as close as it can get to a real Language Lab setting, in which the lesson would be carried out the same way. The aim of the exercise was to give the students a chance to practice pronunciation by listening and repeating words. They also had a chance to download the file and practice at home on their own.

7. ONLINE APPLICATIONS INSTEAD OF CLASSROOM ACTIVITIES

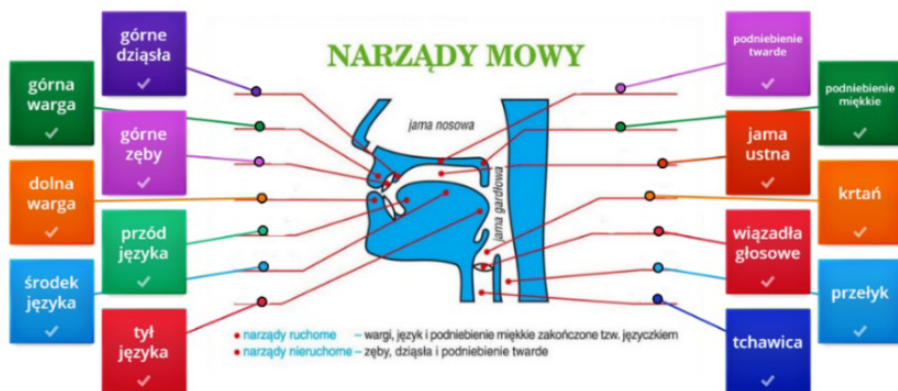
When the pandemic started and courses were moved from campus to Internet, many teachers around the world found themselves teaching online for the first time in their life. In the classroom setting, it is easy to divide students into groups, let them play educational games, or give them cut-out cards with terms or phrases to explain and repeat what is being learnt. Suddenly, these activities needed to be replaced with online variants. At the beginning of the pandemic, it was not always easy to find good applications that would suit the needs of students or the course, but within time and the help of other teachers, it was easier to find proper applications and come up with creative ways to use them.

During the course, several online applications were used, one of them being Wordwall, which is a web site that provides teachers and students many kinds of learning material – not only for language learning but for many other subjects as well. It is possible to create an account and find already existing material or create exercises to fit the needs of the course, exercise, or students. To name few activities, the application offers crosswords, flashcards, and quizzes. However, the application is free only to some extent, and for frequent usage it might require paid login.

As linguistic terms can be challenging to learn and remember in foreign language, the mother tongue of the students was taken into

account when providing them with new terminology. The screenshot below shows a pre-made activity that was found in Wordwall and used during the lessons:

Picture 1. A key to 'Narządy mowy' (the organs of speech)



Source: <https://wordwall.net/fi/resource/4153870/polski/dopasuj-nazwy-narzac4%85d%3%b3w-mowy> [30.10.2021]

Before the students were given a link to the exercise and divided into pairs to complete the task together, they were shown how to access the material and how it is used: Students aim to connect the terms in the colourful boxes to the picture in the middle by clicking the colourful little dot and dragging it to the proper place. In case the answer is not correct, the dot will automatically return to its original place and students can try again.

The activity was used when speaking organs and manners of articulation were covered in order to teach what kind of a role the place of articulation plays in pronunciation. The aim was to give the students a chance to discuss how the items should be connected, help each other, and learn to use the terminology through repetition, teamwork, and game play.

8. BATTLESHIP – PERFECT GAME FOR PRACTISING DIPHTHONGS

As described before, games have many useful functions in teaching, and they can be used to engage students with the subject. For practising short and long vowels and diphthongs, a game called Battleship was used during the course. In the game, the players hide ships of different sizes into a grid. On the left side of the grid, there are letters and

on top of the grip numbers (or the other way around). The players try to find the hidden ships by forming coordinators, such as A-8 or C-6. If the player can locate a ship, or even part of it, the player whose ship was found says “hit” – and if nothing was found, “miss”.

Finnish has 18 diphthongs (e.g. *ai*, *ui*) and 20 combinations of vowels (e.g. *ae*, *öe*), as well as short and long vowels (e.g. *a-aa*). The game offers a chance to practice these through the form of a game. Instead of forming coordinates of numbers and letters, the students need to create a diphthong, a combination of consonants or a long vowel by choosing a sound from the left side and then another sound from the upper side (such as *a-i*) as can be seen in the screenshot below:

Picture 2. Screenshot of the game grid

	A	E	I	O	U	Y	Ä	Ö
A								
E								
I								
O								
U								
Y								
Ä								
Ö								

Source: created in Microsoft Word by Laura Santoo

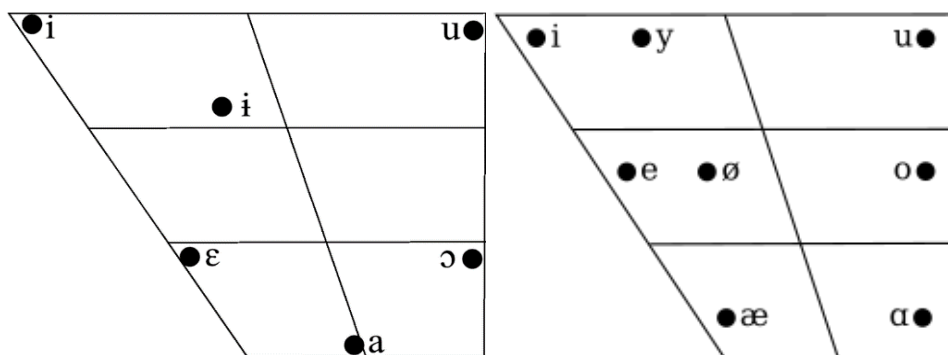
Before students were divided into pairs, they were shown how to find the game. Then, the instructions were covered in English and Polish, which is the mother tongue of the students. After this, the students were divided into breakout rooms in pairs. During the game, the rooms were visited by the teacher to see how the game goes on and whether the students need help. Afterwards they had a chance to share their thoughts or ask questions.

Key skill in Battleship is to be able to produce different sounds that appear in the Finnish language and pay attention to those that do not appear, since the sounds violate the rules of vowel harmony. Due to the lay-out of the grid and the amount of sounds, players are able to form also sound patterns which do not appear in the language and are, hence, incorrect (such as /*öa*/, which is against the rules of vowel harmony that concerns the usage of front and back vowels), but this provides, on the other hand, an occasion to practise sounds that seem to be very difficult to form and, hence, incorrect. Another key skill is to listen carefully and even try to produce the same sound, to see what it could be. Students were required to co-operate and help each other by asking the other student to repeat the sound or write the correct answer in the chat, if it turned out to be too difficult.

9. GUESS THE SOUND – THE IMPORTANCE OF PROPER PRONUNCIATION

The aim of the game Guess the Sound is to show the students the importance of proper pronunciation. Students were told to mute the microphones but keep the camera on and simply utter vowel sounds or two letter syllables (e.g. *la, tu, me*) while another student paid careful attention and tried to lip read what the sounds or syllables could be. The aim was to concentrate on the differences in pronunciation between Finnish and Polish vowels. As displayed in the vowel charts below, despite some minor similarities, the vowels in Polish (on the left) and Finnish (on the right) are pronounced somewhat differently, and there are more vowels (ä, ö) in Finnish, which can be challenging for some students and require careful repetition.

Picture 3. Vowel chart of Polish (left) and Finnish (right)



Source: https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Plik:Polish_vowel_chart.png, https://en.wikipedia.org/wiki/Finnish_phonology [30.10.2021]

When it comes to new sounds or sounds that are challenging to pronounce, it is sometimes better to start by exaggerating the pronunciation to get used to the way how the sounds are made. Then, when the sound has lost its newness or even strangeness, there is no need to exaggerate anymore – the pronunciation should get easier and easier by practising. In order to help the fellow student to understand the sounds or syllables, students had some fun exaggerating the sounds. Before students were divided into breakout rooms, they were shown how the game works and how they should read the vowel chart (shown above). Afterwards there was time for reflection and to share what was challenging.

10. FEEDBACK AND CONCLUSION

To get an idea, what the students find challenging or useful, they were given a chance to express their opinion after each activity and each lesson. At the end of the semester, they were given a feedback link to give feedback anonymously. They were asked what they find useful, what they would change and how they rate their own learning (i.e. were they active during the course).

It is not, of course, possible to fulfil everyone's expectations and not everything is to everyone's liking, but when it comes to positive feedback of the course, students wrote that varied activities were nice, and they helped to remember new things more easily in a stress-free environment. The different type of exercises also helped them to maintain attention. Maintaining attention while studying at home can be at times challenging due to interruptions. Studying is not, of course, just fun and games, but games can help us to relax, be less self-aware, get to know other students and as if by accident practice and repeat aspects that are being taught. The aim of the games and other resources was to get the students to know each other, help to create atmosphere in which everyone would feel confident to express themselves and to make it easier to learn and practice relevant terminology, new sounds, and intonation. For future reference, in case there will be a need to teach phonetics online again, it is possible to use the above-mentioned games and resources and modify them to meet the needs of different aspects of pronunciation.

BIBLIOGRAPHY

- Kuc P., 2018, *Czy warto uczyć wymowy?* [online], <https://blog.e-polish.eu/czy-warto-uczyc-wymowy/> [4.11.2021].
- Gaudart H., 1999, *Games as Teaching Tools for Teaching English to Speakers of Other Languages*, "Simulation & Gaming", 30 (3), s. 283–291, <https://doi.org/10.1177/104687819903000304>
- Langran J., Purcell S., 1994, *Language Games and Activities. Network 2. Teaching Languages to Adults*, London.
- Sanako [online], <https://sanako.com/lab-100/> [2.11.2021].
- Sigurðardóttir S. D., 2010, *The use of games in the language classroom*, Háskóla Íslands, Menntavísindasvið.
- Sigurðeirsson I., 1999, *Að mörgu er að hyggja*, Reykjavík.

PICTURES

Finnish vowel chart [online], https://en.wikipedia.org/wiki/Finnish_phonology [30.10.2021].

Polish vowel chart [online], https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Plik:Polish_vowel_chart.png [30.10.2021].

Wordwall [online], <https://wordwall.net/fi/resource/4153870/polski/dopasuj-nazwy-narz%c4%85d%c3%b3w-mowy> [30.10.2021].

Z PRACOWNI JĘZYKOWEJ DO „BREAKOUT ROOMÓW”. INNOWACYJNE METODY W ZDALNEJ NAUCE FONETYKI JĘZYKA FIŃSKIEGO

Słowa kluczowe: fonetyka, język fiński, nauka zdalna, gry

Streszczenie. Z powodu sytuacji pandemicznej wszystkie kursy w Instytucie Skandynawistyki i Fennistyki na Uniwersytecie Gdańskim w roku akademickim 2020–2021 zostały zorganizowane zdalnie na platformie Microsoft Teams. To spowodowało, że nauczyciele nie mieli możliwości korzystania z pracowni komputerowej (Language Lab) wyposażonej w program Sanako, który jest zaprojektowany z myślą o nauce i ćwiczeniach z fonetyki. Kurs musiał zatem zostać zaplanowany całkowicie od nowa w taki sposób, żeby był jednocześnie zasobny w informacje, praktyczny i interesujący dla studentów pierwszego roku, którzy zaczynali swoje studia zdalnie. Kluczowe było wsparcie i pomysły innych nauczycieli znajdujących się w podobnej sytuacji – pomysły zostały udostępnione w grupie dla nauczycieli języków obcych na różnych portalach i stronach w Internecie.

Ważne jest wczesne włączenie nauczania fonetyki w plan studiów, aby studenci danego języka mieli okazję przećwiczyć nowe dźwięki. W języku fińskim system dźwiękowy nie różni się uderzająco od polskiego, ale są pewne różnice wymagające aktywnego ćwiczenia. Kurs fonetyki łączy teorię z praktycznymi ćwiczeniami, takimi jak: dyktanda, gry, rozmowy oraz zadania do wykonania w parach i grupach. Celem tych ćwiczeń, czasami w formie gier, jest nauka dźwięków występujących w języku fińskim, pokazanie polskojęzycznym studentom różnic między fonetyką polską a fińską.

Przydatnym narzędziem do ćwiczenia nowego materiału lub nowych dźwięków jest gra, nawet w nauczaniu dorosłych. Gry mają na celu „przełamanie lodów” i rozluźnienie atmosfery w czasie lekcji tak, żeby każdy czuł się pewnie. Granie w gry często oferuje bezstresowe środowisko, w którym studenci mogą być odpowiedzialni za sytuację zamiast wykładowcy. Podczas zajęć studenci mieli okazję grać na przykład w statki (*Battleship*), których celem było stworzenie dwugłoski i znalezienie statków drugiego studenta. Mieli łatwy dostęp do materiałów także po zajęciach. Na podstawie opinii zebranych w ciągu lekcji i po jej zakończeniu można stwierdzić, że studenci byli zadowoleni z tego typu ćwiczeń.

W artykule przedstawiono, jak uczyć fonetyki zdalnie, imitując zajęcia prowadzone w pracowni językowej, gdy nie ma dostępu do wymaganego programu oraz w jaki sposób przenieść do nauczania zdalnego te rodzaje ćwiczeń i gry, które w normalnych warunkach wykonuje się w pracowni komputerowej.

Paula Góralczyk-Mowczan
Rafał Maćkowiak



paula.goralczyk@uni.lodz.pl
rafal.mackowiak@uni.lodz.pl



<https://orcid.org/0000-0001-8258-4377>
<https://orcid.org/0000-0003-3905-9854>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.07>



Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu
Łódzkiego, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-232 Łódź
Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu
Łódzkiego, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-232 Łódź

ZDALNE NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW INNYCH NIŻ JĘZYK POLSKI W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UNIwersytetu Łódzkiego

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, nauczanie zdalne, przedmiot, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ

Streszczenie. Artykuł stanowi kontynuację badań dotyczących oceny przez słuchaczy zajęć prowadzonych zdalnie w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w czasie pandemii COVID-19. Autorzy przedstawili wyniki ankiety dotyczącej oceny przedmiotów innych niż język polski, czyli: matematyki, biologii, fizyki, chemii, historii, geografii i wiedzy o Polsce. W badaniach udało się ustalić, co według słuchaczy należy poprawić w nauczaniu online, a co ich w nim satysfakcjonowało. Dzięki analizie wyników poznaliśmy kierunki rozwoju, które mogą wpłynąć na wzmocnienie potencjału dydaktycznego jednostki.

1. WSTĘP

Polska, w zależności od liczby zachorowań na COVID-19, została podzielona na strefy żółte i czerwone. To obraz z października 2020 roku, kiedy szczepionki przeciw tej chorobie nie były jeszcze dostępne. Kluczowym momentem dla całej edukacji w tamtym okresie był 15 października 2020 roku. Wtedy podczas wspólnej konferencji

premiera Polski Mateusza Morawieckiego i ministra zdrowia Adama Niedzielskiego przekazana została informacja, że w strefach żółtych szkoły wyższe i ponadpodstawowe przechodzą w tryb nauczania hybrydowego, natomiast w strefach czerwonych – na nauczanie zdalne. Nowe zasady zaczęły obowiązywać od 17 października. Łódź, jak większość dużych miast w Polsce, znalazła się w strefie czerwonej. Tego też roku rozpoczęcie zajęć dydaktycznych na Uniwersytecie Łódzkim przypadło wyjątkowo późno, bo 19 października – co wynikało z zarządzenia Rektora¹. Z perspektywy czasu wiemy, że w roku akademickim 2020/2021 żadne zajęcia na UŁ nie odbyły się stacjonarnie.

Po doświadczeniach z roku wcześniejszego, a dokładniej z jego drugiej połowy, nauczyciele w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego² zdążyli się przyzwyczaić do zdalnego sposobu prowadzenia zajęć. Jedną z ważniejszych różnic w odniesieniu do nauczania online było to, że w roku 2019/2020 każdy z nauczycieli mógł korzystać z dowolnego komunikatora internetowego (np. Skype'a czy Zooma), natomiast przez cały rok 2020/2021 wymogiem było korzystanie z jednej platformy do nauczania online – Microsoft Teams³. Nastąpiło więc ujednolicenie zdalnego procesu edukacyjnego⁴, które sprzyjało nauce, ponieważ nie wymagało już posiadania przez słuchaczy SJPdC różnych programów, w zależności od preferencji nauczyciela.

Po kilku przygotowanych przez Studium szkoleniach z obsługi programu Microsoft Teams lekko wystraszeni koniecznością jego używania nauczyciele poczuli się nieco pewniej, ale jak wiadomo, człowiek najlepiej uczy się przez praktykę i samodzielne wykonywanie pewnych czynności, dlatego kilka pierwszych dni przebiegło na próbach i testach nowego programu. Nie tylko nauczyciele musieli go wypróbować, lecz także słuchacze Studium, którzy w większości po raz pierwszy mieli z nim styczność. Wszystko przebiegło pomyślnie i całe dwa semestry nauki online przebiegły bez większych problemów.

Zainspirowani badaniami na temat nauczania online w SJPdC z końca roku akademickiego 2019/2020 (Gaze, Maćkowiak 2021; Maćkowiak, Gaze 2021) postanowiliśmy sprawdzić już po pierwszym semestrze, jak tym razem przebiegł proces edukacyjny, kiedy, w odróżnieniu od roku

¹ Zarządzenie nr 154 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 4.08.2020 roku.

² Dalej nazywane SJPdC lub Studium.

³ Wynikało to z tego, że władze Uniwersytetu Łódzkiego dla całej społeczności uniwersyteckiej wykupiły licencję do produktów z pakietu Microsoft Office, w tym do programu Microsoft Teams.

⁴ Takie rozwiązanie zalecali autorzy artykułu *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część II. Aspekt techniczny* (Maćkowiak, Gaze 2021).

poprzedniego, ani jedno zajęcie nie mogły zostać przeprowadzone stacjonarnie. W tym celu przygotowaliśmy, a następnie przeprowadziliśmy ankietę, która miała na celu sprawdzenie, jak słuchacze oceniają naukę online ze wszystkich zajęć prowadzonych w Studium, ponieważ poza polskim uczy się tam również przedmiotów kierunkowych, np. chemii, fizyki, historii⁵.

Badania ankietowe dostarczyły wielu informacji dotyczących całego procesu nauczania zdalnego w SJPdC. Z tego względu w niniejszym artykule zaprezentujemy jedynie wyimek tych badań, czyli ocenę zajęć innych niż język polski⁶.

2. INFORMACJE O ANKIECIE I RESPONDENTACH

Ankieta została przygotowana w programie Microsoft Forms, a dostęp do niej mieli jedynie członkowie społeczności Uniwersytetu Łódzkiego. Była w pełni anonimowa i zawierała do 161 pytań. Każdy z respondentów miał dostęp jedynie do wybranych jej części, a liczba pytań była uzależniona od odpowiedzi na nie. Przykładowo, jeśli ankietowany odpowiedział, że w Studium nie ma zajęć z matematyki, cała sekcja pytań z nią związana była pomijana.

Badanie przeprowadzone zostało w marcu, czyli po zakończeniu pierwszego semestru nauki zdalnej w SJPdC. Żeby ułatwić zrozumienie pytań również osobom, które niezbyt dobrze mówią po polsku, ankieta została napisana prostym językiem i dodatkowo przeprowadzona podczas zajęć z języka polskiego, czyli pod okiem opiekuna grupy. Jeśli respondenci czegoś nie rozumieli, mogli go zapytać i poprosić o wyjaśnienie.

W rezultacie zebraliśmy odpowiedzi od 155 słuchaczy, co stanowi ponad połowę wszystkich słuchaczy uczących się wtedy w Studium. Wśród respondentów najwięcej było słuchaczy pochodzących z Białorusi (106 osób). Drugie miejsce pod względem liczebności stanowili Ukraińcy – 24 osoby, a trzecie Rosjanie i Kongijczycy – po 4 osoby⁷. Dominowali słuchacze w wieku 18 i 17 lat (70% wszystkich ankietowanych)⁸. Pod

⁵ Dokładniej o strukturze Studium pisała Dorota Wielkiewicz-Jałmużna (2008).

⁶ Wyniki badań dotyczących języka polskiego opublikowaliśmy w artykule *Nauczanie języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego a nowa (pandemiczna) rzeczywistość* (Maćkowiak, Góralczyk-Mowczan 2021).

⁷ Pozostali respondenci: po dwie osoby z Angoli, Syrii i Palestyny oraz po jednej osobie z Algierii, Chin, Gruzji, Iraku, Kamerunu, Libanu, Maroka, Nigerii, Tunezji, Wenezueli i Wietnamu.

⁸ 64 osoby wskazały, że mają 18 lat, a 45, że mają 17 lat. W wieku 19 lat było 7 osób, 20 lat – 11, a 21 lat – 5. Starszych osób było łącznie 23, a najstarsza z nich miała 38 lat.

względem wykształcenia najwięcej osób zadeklarowało, że ukończyło szkołę średnią. Takich osób było 95⁹. Słuchacze zostali poproszeni także o określenie, jak długo uczą się polskiego. Co trzeci z nich wskazał, że od roku do 2 lat (50 odpowiedzi). Od 3 do 4 lat polskiego uczyły się 32 osoby, mniej niż 6 miesięcy – 30 respondentów, ponad 5 lat – 32, a od 6 do 12 miesięcy – 21. Ostatnim w tej części było pytanie o to, jaka jest motywacja słuchaczy Studium do nauki. Ankietowani mogli wybrać jedną (lub kilka) z zaproponowanych odpowiedzi bądź napisać własną. Dominował ciąg wskazań, że respondenci chcą *studiować i pracować w Polsce*. Te dwie odpowiedzi zostały wskazane przez 52 osoby. Natomiast 38 osób wskazało, że chce wyłącznie *studiować w Polsce*, a 21, że *poza studiowaniem i pracowaniem w Polsce ma jeszcze polską rodzinę*. Pozostałe odpowiedzi zostały zaprezentowane na wykresie 1.

Wykres 1. Motywacja do nauki języka polskiego



Źródło: Maćkowiak, Góralczyk-Mowczan 2021, s. 397

⁹ Wykształcenie podstawowe wskazało 38 ankietowanych, wyższe I stopnia – 18, a II stopnia – 3. Tylko jedna osoba zaznaczyła, że ukończyła studia III stopnia.

3. ZDALNE NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW INNYCH NIŻ JĘZYK POLSKI

Bożena Ostromęcka-Frączak, przedstawiając i charakteryzując Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, zawsze zwracała uwagę, iż „specyfika łódzkiego Studium polega na tym, że cudzoziemcy oprócz języka ogólnego uczą się również języka specjalistycznego, związanego z kierunkiem ich przyszłych studiów” (Ostromęcka-Frączak 2010, s. 24). Dzieje się to zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i na lekcjach z matematyki, chemii, fizyki, biologii, historii, geografii, wiedzy o Polsce, a od niedawna także informatyki i antropologii¹⁰. Przedmiotów kierunkowych w Studium uczą wykładowcy akademicki z poszczególnych dziedzin. Układ przedmiotów zależy od profilu grupy (medycznego, politechnicznego, ekonomicznego, humanistycznego) oraz pochodzenia słuchaczy (ta zmienna decyduje o liczbie godzin przeznaczonych na naukę przedmiotów). Przykładowo: w grupie słowiańskiej o profilu humanistycznym słuchacze zazwyczaj mają zajęcia z wiedzy o Polsce (od 30 do 60 godzin), historii, geografii i matematyki (po około 100 godzin). Nauczanie każdego z przedmiotów, we wszystkich grupach, odbywa się wyłącznie po polsku i jest elementem wyrównującym wiedzę kursantów oraz wspierającym przyswajanie języka specjalistycznego.

Wśród wszystkich naszych respondentów 68% miało zajęcia z chemii, 63% z biologii, 57% z wiedzy o Polsce, 46% z matematyki, 40% z fizyki, 23% z geografii, 23% z historii. Największa część słuchaczy uczęszczała na lekcje chemii oraz biologii, co wynika z tego, że najliczniej reprezentowanym profilem grup w SJPdC jest profil medyczny. Natomiast wysoki wynik dla zajęć z wiedzy o Polsce wiąże się z obowiązkowym uczestnictwem w tych zajęciach wszystkich stypendystów Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA).

Najlepiej ocenionym przedmiotem – innym niż język polski – okazała się biologia. Wpływ na to miały przede wszystkim:

- a) postać nauczyciela – *nauczycielka jest młoda i znajduje do nas właściwe podejście*¹¹;
- b) różnorodność stosowanych przez nauczyciela materiałów – *wiele różnych materiałów, prezentacji, animacji, quizów, cudowne ciekawe wyjaśnienie materiału*;

¹⁰ Dwa ostatnie przedmioty zostały wprowadzone dopiero w roku akademickim 2021/2022, dlatego nie uwzględniono ich w badaniu ankietowym, którego wyniki prezentujemy w niniejszym artykule.

¹¹ Kursywą oznaczyliśmy wypowiedzi słuchaczy. Zachowaliśmy w nich oryginalną pisownię.

- c) sposób prowadzenia zajęć – *bo mamy dużo interesującego materiału przygotowanego przez nauczyciela. I rozmawiamy zawsze z nauczycielem i z tego powodu nigdy nie mam czasu żeby znudzić się;*
- d) stosunek do przedmiotu – *biologia to mój ulubiony przedmiot.*

Przedmiotem ocenionym najmniej korzystnie była chemia i matematyka. O ocenie zdecydowały te same kategorie, co w przypadku biologii, tj.:

- a) postać nauczyciela – *nauczycielka nigdy nie pyta, czy zrozumieliśmy; bardzo trudne lekcje nauczyciel idzie za szybko nic nie rozumiem;*
- b) rodzaj metod i materiałów dydaktycznych – *te zajęcia są najgorsze w porównaniu z innymi zajęciami, ponieważ uczymy się tylko za pomocą książki;*
- c) sposób prowadzenia zajęć – *nudne i podobne lekcje; Bo one są nudne i chcesz zasnąć na nich;*
- d) a także problemy techniczne po stronie nauczyciela – *bo kiedy miała problem z mikrofonem było ją trudno słyszeć, zaraz tego problemu nie ma ale czasem nią nie rozumiem; Nauczyciel nie umie korzystać się komputerem.*

Wyniki na temat języka polskiego, który został poddany podobnej ocenie, przedstawiono we wcześniej wspomnianych artykułach. Na rozdzielenie artykułów dotyczących oceny języka polskiego oraz innych przedmiotów zdecydowaliśmy się z dwóch powodów. Pierwszym była ilość zebranego materiału, drugim – bezzasadność owego porównania. Trzeba bowiem zaznaczyć, że lekcje języka polskiego w SJPdC odbywają się codziennie, nawet po 5 godzin¹², a na tzw. „przedmioty”¹³ słuchacze chodzą jeden–dwa razy w tygodniu na 2–3 godziny. Poloniści, będący zarazem opiekunami grup, mają o wiele większą szansę na zbudowanie relacji z grupą, poznanie potrzeb słuchaczy, skorygowanie swoich ewentualnych błędów, dobranie satysfakcjonujących metod nauczania i tematów zajęć. Z tych powodów porównywanie języka polskiego na przykład z matematyką, wydaje się niesprawiedliwe. Niemniej jednak wszyscy nauczyciele – poloniści i przedmiotowcy¹⁴ – mogą uczyć się od siebie, dzielić doświadczeniem i wymieniać nowo zdobytymi narzędziami pracy.

Przejdźmy zatem do bardziej szczegółowej analizy zebranego materiału. Pytanie, które otwierało tę część ankiety, dotyczyło samego uczęszczania na wskazane przedmioty. Jeśli ankietowany zaznaczył,

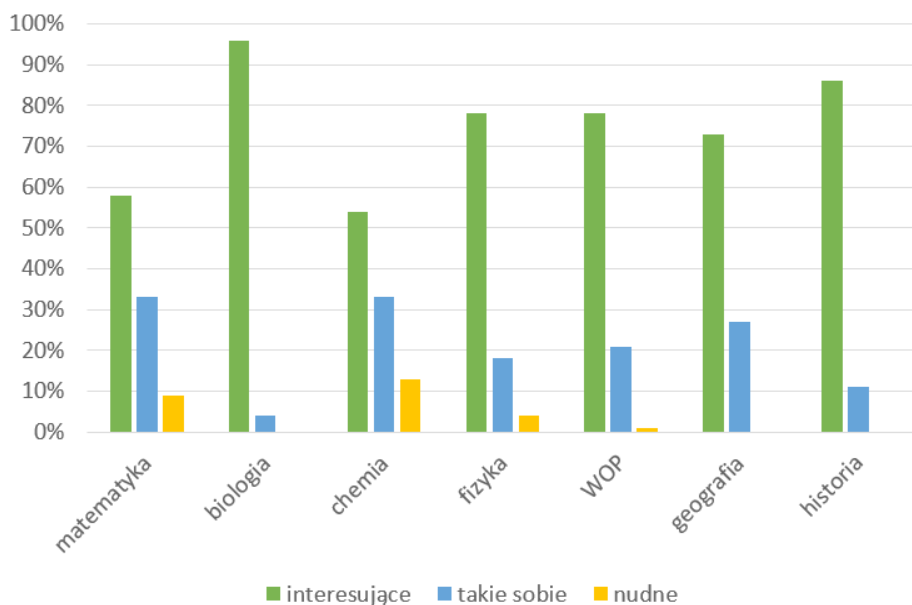
¹² Jedna godzina lekcyjna to 45 minut, a zatem 5 godzin oznacza 5 x 45 minut.

¹³ Przedmioty inne niż język polski.

¹⁴ Wśród pracowników Studium wyróżnia się polonistów i przedmiotowców, czyli pracowników, którzy nauczają przedmiotów innych niż język polski (np. geografii, chemii czy fizyki).

że w ramach kursu musi uczęszczać na wskazany przedmiot, otwierały się przed nim kolejne pytania. Natomiast jeśli wskazał odpowiedź „nie”, formularz przenosił go do kolejnego przedmiotu i związanego z nim bloku pytań (jak już skrótowo pisaliśmy w punkcie 2). Pytania z kolei dotyczyły m.in. tego, czy lekcje z wybranego przedmiotu są interesujące, czy podczas zajęć pojawiają się problemy techniczne, jakich materiałów dydaktycznych używa nauczyciel; dalej pojawiała się prośba o krótkie uzasadnienie wybranej odpowiedzi oraz miejsce na ewentualne uwagi.

Wykres 2. Ocena atrakcyjności zajęć



Źródło: opracowanie własne

Na wykresie 2 zostały zaprezentowane odpowiedzi dotyczące atrakcyjności prowadzonych zajęć. Zdecydowana część ankietowanych oceniła lekcje jako *interesujące* – w przypadku biologii jest to niemal 100% wskazań (a dokładnie 96%). Bardzo dobrze ocenione zostały również historia – 86% wskazań dla odpowiedzi *interesujące*, fizyka – 78%, WOP – 78% i geografia – 73%. Niewielka część respondentów (od 4% do 33%) wskazywała, że zajęcia są *takie sobie* – ani *nudne*, ani *interesujące*. Zaledwie 1% badanych odpowiedziało, że zajęcia z WOP są *nudne*, 4%, że fizyka, 9% – matematyka, 13% – chemia.

Co zadecydowało o takich wynikach? Respondenci szczególną uwagę zwracali na:

1. Postać nauczyciela:

- (+)¹⁵ dlatego że nauczyciel bardzo dobrze przygotowuje się do zajęć;
- (–) nauczycielka nie przejmując się nami, prowadzi lekcje, nie martwiąc się, czy ją rozumiemy. nie odpowiada na wiadomości do niej kierowane. nie można się z nią porozumieć;

2. Wykorzystywane przez niego materiały dydaktyczne:

- (+) wiele różnych materiałów, prezentacji, animacji, quizów, cudowne ciekawe wyjaśnienie materiału, udziela odpowiedzi na wszystkie pytania, kocha swoich uczniów i to, co robi;
- (–) bo lekcje są rutynowo przeprowadzone, to znaczy nie robimy ciekawych ćwiczeń;

3. Sposób prowadzenia zajęć:

- (+) bo uczę się chemii w sposób ciekawszy niż w ten jaki uczyłem się wcześniej. Wiedza teoretyczna jest poparta ciekawymi faktami z życia;
- (–) za mało sposobów nauczania: tylko opowiadanie materiału.

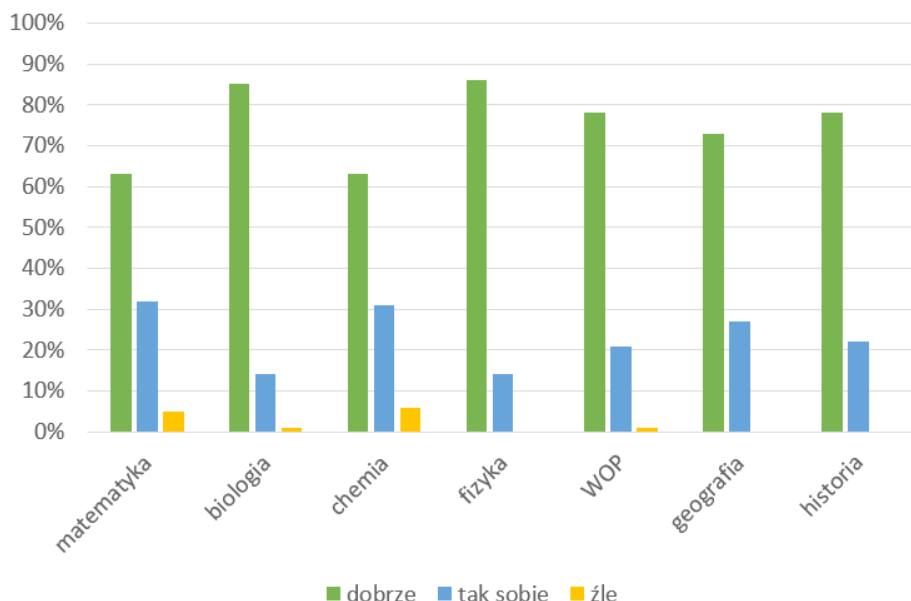
Na ocenę miały wpływ także indywidualne sympatie i antypatie związane z przedmiotem – w ogóle nie lubię fizyki, więc ten temat nie jest dla mnie zbyt interesujący; Ponieważ biologia to bardzo interesujący przedmiot. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że nie wszystkie argumenty podawane przez respondentów były zależne od nauczyciela (jak stosunek do przedmiotu) i podczas analizy wyników nie były one przez nas brane pod uwagę.

Odpowiedzi udzielone na pytania otwarte pozwoliły nam na stworzenie profilu idealnych zajęć – przedstawiamy go na końcu niniejszego artykułu.

Dla dydakcji Studium oraz kadry nauczycieli ważna jest również gotowość do udzielania pomocy słabszym słuchaczom w postaci organizowania konsultacji, które służą też pogłębianiu wiedzy i umiejętności uczniów zdolniejszych i ambitniejszych. Na tych pozalekcyjnych spotkaniach nauczyciele nierzadko okazują również wsparcie uczniom znajdującym się z różnych powodów w trudnej sytuacji. Dlatego cieszyć mogą odpowiedzi udzielone na pytanie o kontakt z nauczycielem. Fakt, że uczniowie wiedzą, że mogą zwrócić się do nauczyciela, że zauważają jego zaangażowanie oraz że następuje porozumienie między kulturami i pokoleniami jest wyjątkowo satysfakcjonujący (zob. wykres 3).

¹⁵ Plussem oznaczyliśmy wypowiedzi pozytywne, a minusem negatywne w odniesieniu do danego kryterium.

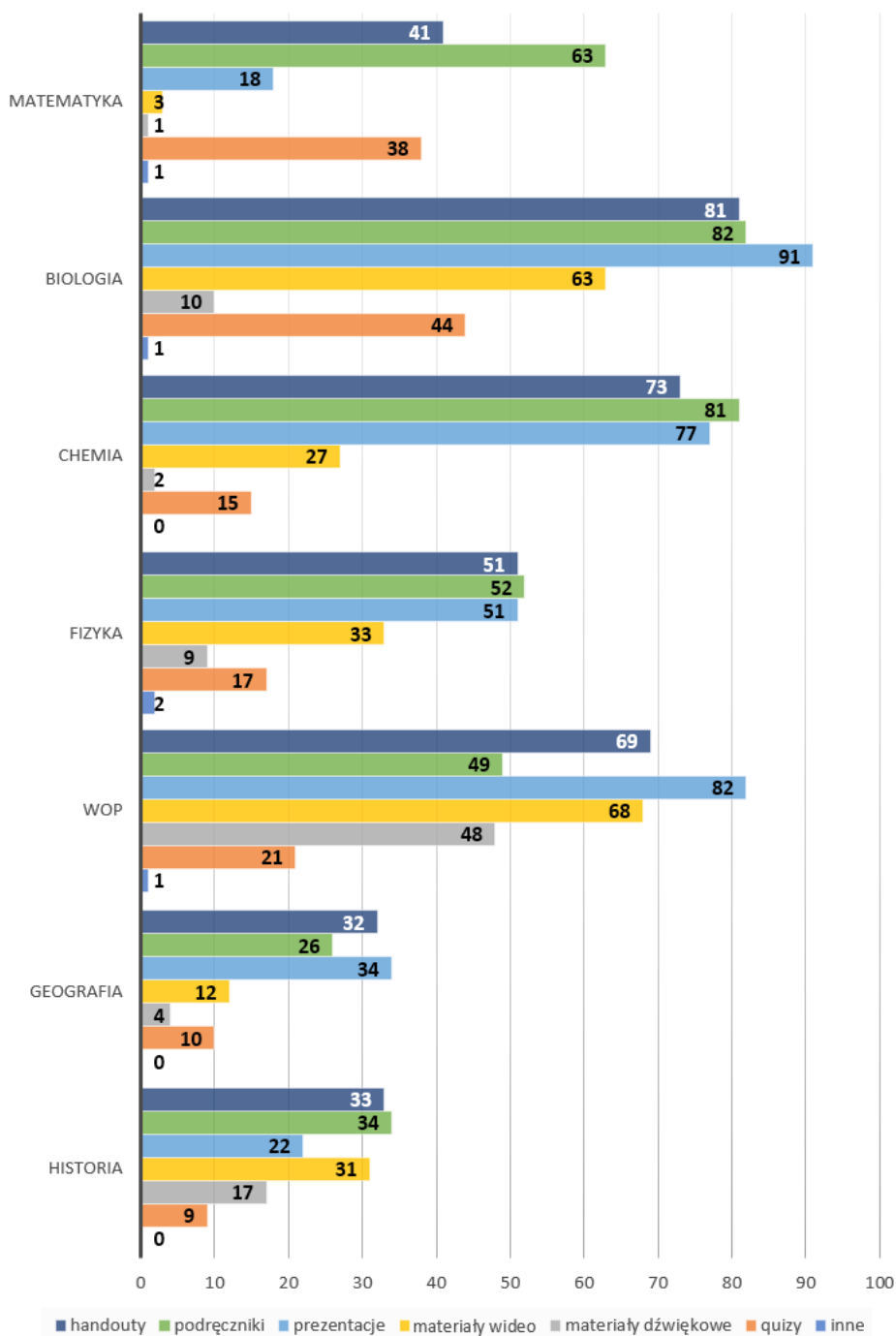
Wykres 3. Kontakt z nauczycielem



Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytanie miało na celu zbadanie, jakich materiałów dydaktycznych używają wykładowcy podczas zajęć. Ankietowani mogli wybrać z proponowanej listy materiałów oraz dopisać własne odpowiedzi. Patrząc na poniższe zestawienie widać, że nauczyciele podczas zajęć wykorzystują wszystkie zaproponowane przez nas materiały. Jak można było się spodziewać, dominują *podręczniki*, *handouty* oraz *prezentacje*. Te ostatnie niezmiennie od lat cieszą się dużą popularnością wśród kadry dydaktycznej. Nauczyciele tradycyjne materiały uzupełniają także o *prezentacje* i *quizy*. Ankietowani wskazywali ponadto, że w czasie zajęć korzystają z *tablic multimedialnych* oraz grają w *gry*, zapewne w celu utrwalenia materiału. Niewątpliwie powinniśmy dążyć do możliwie dużego zróżnicowania materiałów – zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego (Komorowska 1999) – tym bardziej, że osoby uczące się spędzają wiele godzin przed ekranami komputerów, brakuje im ruchu, a mocno statyczna forma lekcji może prowadzić do znużenia, zmęczenia i w konsekwencji utraty koncentracji. Dobrze jest też wzbogacić zajęcia o gry i zabawy językowe, które uatrakcyjnają i ułatwiają przyswajanie wiedzy (Banach 2020).

Wykres 4. Rodzaje materiałów dydaktycznych

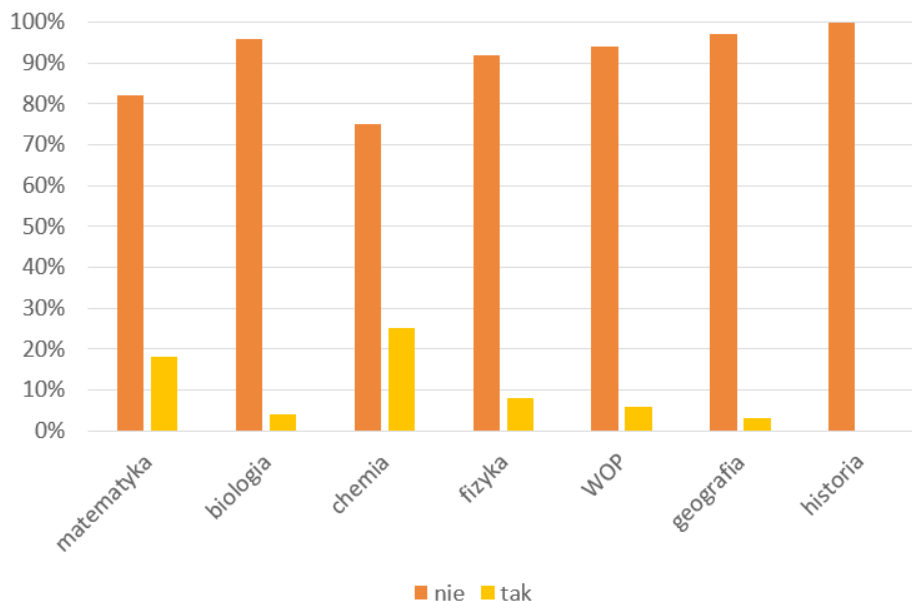


Źródło: opracowanie własne

Przejsięcie na zdalny tryb pracy wydawało się trudne z bardzo wielu powodów. Jednym z nich był szeroko rozumiany aspekt technologiczny. Na szczęście po kilku pierwszych nieskoordynowanych miesiącach pracy, rok akademicki 2019/2020 rozpoczęliśmy wzbogaceni o nowe materiały, urządzenia i programy typu Microsoft Teams. Szybko nauczyliśmy się z nich korzystać, dzięki czemu znów mogliśmy zadbać o atrakcyjną i skupiającą uwagę formę zajęć o zmiennej, a więc niewywołującej znużenia strukturze. To wszystko zauważyli i docenili ankietowani, a wykres 5 obrazuje ich pozytywną ocenę. Wśród niedomagań, nad którymi wykładowcy powinni jeszcze popracować, znalazły się: jakość wykorzystywanego sprzętu (np. mikrofonu) i jakość łącza internetowego. Dokładniejszą analizę aspektu technologicznego podczas nauczania online (w tym problemy pojawiające się po stronie ucznia) omówimy w kolejnym artykule z cyklu.

Zapytaliśmy słuchaczy także o to, czy zmieniliby coś w zajęciach online. Przeważająca większość nie zgłosiła żadnych uwag.

Wykres 5. Chęć wprowadzenia zmian



Źródło: opracowanie własne

Pojawiające się nieliczne sugestie dotyczyły: zwiększenia liczby i atrakcyjności wykonywanych ćwiczeń, zadawania większej ilości pracy domowej¹⁶, zwiększenia interakcji między uczniami a nauczycielem (forma wykładu wyraźnie nie sprawdza się podczas prowadzenia zajęć z języka obcego), zmniejszenia tempa wprowadzania nowego tematu, zwrócenia uwagi na stopień zrozumienia materiału przez słuchaczy, zmniejszenia liczebności grup. W okienku, gdzie można było wpisać inne uwagi, znaleźć można było następujące lub bardzo do nich podobne:

- *PROSZĘ ZROBIĆ COŚ Z INTERNETEM;*
- *SJPD jest moim zdaniem niezbędnym rokiem do nauczania się w Polsce. Nauczyciele są najlepsze i lekcje są interesujące. Jeden problem – koronawirus. Studia stacjonarne, moim zdaniem, są lepsze niż zdalne;*
- *żyjemy w trudnych czasach, nikt nie wie, przez co przechodzimy, proszę, uważaj na nas i pomyśl o naszym zdrowiu psychicznym;*
- *chciałabym tylko, żeby nauczyciele zdali sobie sprawę, że uczymy się polskiego, kiedy uczą i że nie powinniśmy wszystkiego rozumieć. mogli zatem dostosować swój sposób nauczania bardzo podoba mi się program nauczania, nauczyciele w Polsce znacznie różnią się od nauczycieli na Białorusi, są bardzo ciekawymi i wykształconymi ludźmi;*
- *chciałbym spotykać się twarzą w twarz z moimi nauczycielami i kolegami przynajmniej raz w miesiącu, aby komunikować się ze sobą;*
- *dzięki za ankietę i wagę naszej opinii!;*
- *dzięki za opiekę nad uczniami♥;*
- *ktokolwiek to czyta, odpocznij proszę. zrób sobie krótką przerwę i odpocznij :3.*

4. PROFIL IDEALNYCH ZAJĘĆ

Może cieszyć, że aż 63% ankietowanych było zadowolonych z przebiegu zajęć prowadzonych online. Do zalet zaliczano:

1. *Oszczędność czasu – nie musisz spędzać czas na transport; mogę dłużej spać, więcej wolnego czasu dla siebie;*
2. *Bardziej komfortowe miejsce nauki – czuję się bardziej komfortowo ucząc się w domu; Bardziej mi się podoba atmosfera nauczania w domu, nikt nie przeszkadza czuję się pewniej, kiedy uczę się online;*

¹⁶ Ta nietypowa uwaga może wynikać z faktu, iż aktywność na zajęciach u niektórych osób wywołuje „niepewność, zniecierpliwienie, stres, frustrację” (Małolepsza, Szymkiewicz 2008). Wykonywanie zadań domowych może w takim przypadku wydawać się bardziej komfortowe i wpływać na poczucie kontroli nad własnym procesem zdobywania wiedzy.

3. Dostępność informacji/materiałów – *zawsze jest możliwość szybkiego znalezienia czegoś w Internecie, ponieważ dostęp jest nieograniczony; Dużo materiału jest cały czas dostępne w jednej aplikacji;*
4. Nauka możliwa z dowolnego miejsca na świecie – *możesz uczyć się z dowolnego miejsca na świecie; Można być wszędzie i nie przegapić zajęć;*
5. Samorozwój – *przyzwyczajasz się do samodyscypliny;*
6. Mniejsze ryzyko zachorowania na COVID-19 – *mała możliwość do zachorowania koronawirusem;*
7. Możliwość jedzenia podczas lekcji – *możesz jeść bezpośrednio na zajęciach.*

Wśród wad wymieniano takie aspekty, jak:

1. Brak bezpośredniego kontaktu – *nie ma bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i kolegami; Jedną dużą wadą jest niemożliwość bezpośredniego kontaktu z ludźmi, nie możemy spotkać się na żywo;*
2. Mniejsza koncentracja – *mniej skupiony na studiach; często rozproszony, trudno się skupić i tak dalej;*
3. Problemy zdrowotne – *bolące oczy po komputerze;*
4. Mniejsza efektywność zajęć – *myślę że stacjonarna edukacja byłaby wydajniejsza; nauczanie online jest trudniejsze.*

Zwieńczeniem naszych badań było zebranie informacji uzyskanych z poszczególnych pytań otwartych, a następnie uporządkowanie ich celem stworzenia profilu idealnych zajęć prowadzonych online. Profil taki zasadniczo zakłada obecność komponentów, na które wskazywała m.in. H. Komorowska (1999) i które stanowią podstawę podejścia komunikacyjnego.

- bardzo dobry kontakt nauczyciela z uczniem,
- pozytywne, pełne zrozumienia nastawienie nauczyciela do zagranicznych studentów,
- odpowiednie przygotowanie i zaangażowanie nauczyciela,
- umiejętność przekazywania wiedzy w sposób zrozumiały i nie-nużący,
- wysoki stopień atrakcyjności zajęć,
- użyteczność przekazywanych informacji,
- różnorodność wykorzystywanych materiałów dydaktycznych i metod nauczania,
- brak problemów technicznych.

5. PODSUMOWANIE

Oszczędność czasu, nauka możliwa z dowolnego miejsca na świecie czy zdobycie nowych umiejętności to tylko niektóre korzyści wskazane przez słuchaczy SJPD C UŁ, płynące z nauczania online. Niestety, dostrzegalne są również wady takiego sposobu nauki, np. brak bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniami, osłabienie więzi łączących samych uczniów czy *bolące oczy po komputerze*. Jednak nie ulega wątpliwości, że wszyscy dzięki uczestnictwie w zajęciach zdalnych nauczyliśmy się efektywniej wykorzystywać nowe technologie. Sytuacja zmusiła wykładowców do poszukiwania nowych rozwiązań i tworzenia nowych, multimedialnych materiałów dydaktycznych, a studentów – do jeszcze większej samodzielności i odpowiedzialności. Umiejętności, których rozwinięcia/nauczenia się nikt nie planował, a które zostały wymuszone bądź przyspieszone przez pojawienie się COVID-19, zostaną w nauczaniu języka polskiego jako obcego już na zawsze. Nauka w Studium i innych podobnych jednostkach już nigdy nie będzie taka sama. Powinniśmy, kierując się wskazówkami naszych uczniów, dołożyć wszelkich starań, by stała się jeszcze lepsza, atrakcyjniejsza i skuteczniejsza. Coś, co jeszcze dwa–trzy lata temu wydawało się nierealne, jak prowadzenie zajęć z chemii, biologii czy matematyki przez Internet, teraz w mniejszym lub większym stopniu będzie normalną rzeczywistością studyjnej społeczności – chociażby ze względu na dobrze przyjętą formę prowadzenia zdalnych konsultacji. Trudne na początku doświadczenie zmiany trybu zajęć może przełożyć się na wzmocnienie potencjału dydaktycznego i wykorzystanie go na stosunkowo nowym w Polsce rynku pracy, tj. w e-kursach. Tym bardziej, że jak pokazują kolejne badania, poznaliśmy już nową ścieżkę dydaktyczną, przekonaliśmy się do prowadzenia zajęć online oraz, co bardzo ważne, zostaliśmy pozytywnie ocenieni przez naszych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Banach A., 2020, *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Łódź, s. 33–48.
- Gaze M., Maćkowiak R., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny*, „Archive of Social Sciences and Humanities”, t. 1, nr 1, s. 41–54.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

- Maćkowiak R., Gaze M., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*. Część II. Aspekt techniczny, „Archive of Social Sciences and Humanities”, t. 1, nr 1, s. 55–70.
- Maćkowiak R., Góralczyk-Mowczan P., 2021, *Nauczanie języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego a nowa (pandemiczna) rzeczywistość*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 393–409.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2008, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Kraków.
- Ostromęcka-Frączak B., 2010, *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 19–27.
- Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, <http://sjpdc.uni.lodz.pl/> [12.11.2021].
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 15, s. 1–125.
- Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 roku, <https://baw.uni.lodz.pl/> [5.12.2021].
- Zarządzenie nr 154 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 4.08.2020 roku, <https://baw.uni.lodz.pl/> [5.12.2021].

REMOTE TEACHING OF COURSES OTHER THAN POLISH IN THE STUDY OF THE SCHOOL OF POLISH FOR FOREIGN STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF ŁÓDŹ

Keywords: Polish as a foreign language, distance learning, subject, The School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz

Summary. The article is a continuation of research on the evaluation by students of remotely conducted classes at the Polish Language Centre for Foreigners of the University of Lodz during the COVID-19 pandemic. The text presents the results of the survey (conducted after the first semester of distance learning in the 2020/2021 academic year) regarding the assessment of subjects other than Polish, i.e. mathematics, biology, physics, chemistry, history, geography and knowledge about Poland. The research found out what, according to the students, should be improved in online learning, and what satisfied them. Thanks to this, we learned about the potential directions of development that may strengthen the teaching potential of an individual.

**INSPIRACJE
A METODY
NAUCZANIA**

Sylwia Niewczas



<https://orcid.org/0000-0002-7349-5679>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.08>



sylwia.niewczas@kul.pl



Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Szkoła Doktorska KUL
(językoznawstwo), Instytut Językoznawstwa, Aleje Racławickie 14,
20-950 Lublin

PSYCHOLOGIA POZYTYWNA W GLOTTODYDAKTYCE – KONTEKST NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ SENIORÓW

Słowa kluczowe: glottogeragogika, pozytywna psychologia, dobrostan, nauczanie języków obcych

Streszczenie. Artykuł ma na celu omówienie aktualnego stanu badań na temat psychologii pozytywnej z perspektywy jej aplikacji w glottodydaktyce ukierunkowanej na seniorów. Od kilku lat obserwujemy tendencję zwiększającej się popularności psychologii pozytywnej w edukacji, w tym w nauczaniu języków obcych, a sam czas prowadzenia badań nad tym zagadnieniem można podzielić na okres początkowy (2012–2015) oraz okres rozkwitu (od 2016 do teraz). W pierwszej części artykułu przedstawiono proces wprowadzenia psychologii pozytywnej do badań nad nauczaniem/uczeniem się języków obcych, w tym model PERMA M. Seligmana oraz oparty na nim model EMPHATICS autorstwa R. Oxford. Seligman wskazał, że na ogólny dobrostan składa się pięć elementów: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje z innymi, poczucie sensu oraz osiągnięcia. Wskazane czynniki są bardzo ważne w kształceniu seniorów, ponieważ współczesne interdyscyplinarne badania potwierdzają, że nauka języków obcych poprawia jakość życia oraz dobrostan osób starszych. W kolejnej części artykułu dokonano przeglądu badań na temat zastosowań psychologii pozytywnej w glottodydaktyce, a w części końcowej skupiono się na prezentacji możliwości wykorzystania psychologii pozytywnej w glottodydaktyce ukierunkowanej na seniorów.

1. WSTĘP

Psychologia pozytywna podejmuje problematykę dobrostanu oraz jakości życia, a także poszukuje odpowiedzi na pytanie, jakie działania trzeba podjąć, by ukształtować szczęśliwych ludzi. Zrodziła się ona

pod koniec XX wieku jako opozycja do psychologii klinicznej, tradycyjnie skoncentrowanej na negatywnych aspektach życia. Ta stosunkowo nowa subdyscyplina miała jednak swoich prekursorów w historii zarówno w psychologii, jak i pedagogice. Należy tutaj wspomnieć choćby Johna Deweya, który twierdził, że podstawą nauki powinny stać się przeżycia uczniów oraz umożliwienie im rozwiązywania problemów. Za założyciela nurtu psychologii pozytywnej uważa się Martina Seligmana, którego zdaniem „psychologia pozytywna koncentruje się na tym, co sprawia, że życie jest warte życia. Jej badania i praktyka mają wyjaśnić tajemnice ludzkiej siły i przyczynić się do jej wzrostu” (Trzebińska 2008, s. 15). Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie aktualnego stanu badań na temat psychologii pozytywnej i możliwych ścieżek jej aplikacji w glottodydaktyce, ze szczególnym uwzględnieniem glottodydaktyki ukierunkowanej na seniorów.

2. POZYTYWNA PSYCHOLOGIA A GLOTTODYDAKTYKA

2.1. POZYTYWNA PSYCHOLOGIA A POZYTYWNA EDUKACJA

Obecnie na świecie można zaobserwować swoisty paradoks. Pomiędzy postępu medycyny, rozwoju edukacji oraz większego dobrobytu widać spadający poziom zadowolenia z życia, rosnącą liczbę przestępstw, rozwodów czy samobójstw, a Światowa Organizacja Zdrowia alarmuje, że depresja z każdym rokiem przesuwana się wyżej w rankingu wyzwań zdrowotnych świata i aktualnie około 280 mln osób cierpi z jej powodu¹.

Martin Seligman zaznaczył, że wyżej wymienione problemy są wynikiem coraz bardziej odczuwalnego braku instrukcji, jak żyć, aby zachować zdrowie psychiczne – zwłaszcza w sytuacji współczesnego kryzysu rodziny oraz osłabienia więzi rodzinnych, co z kolei prowadzi do alienacji społecznej. W 2000 r. Seligman oraz Csíkszentmihályi zaproponowali skupienie się na pozytywnych odczuciach i w ten sposób podniesienie zadowolenia z życia. Opracowany przez Seligmana model PERMA zakłada, że na ogólny dobrostan składa się pięć elementów: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje z innymi, poczucie sensu oraz osiągnięcia (Seligman 2013).

Koncepcja pozytywnej psychologii zaczęła zyskiwać coraz większą popularność w psychologii i innych naukach społecznych, a następnie również w edukacji. W ten sposób zaczęto mówić o pozytywnej eduka-

¹ Światowa Organizacja Zdrowia, „Depresja i inne zaburzenia psychiczne” 2017.

cji. Jej idea dotyczy zastosowania wiedzy teoretycznej w szeroko rozumianym środowisku szkolnym, które poza przekazywaniem wiedzy powinno uwzględniać również to, co pomaga uczniom rozwijać się w dobrostanie (Seligman et al. 2009). Od kilku lat popularność psychologii pozytywnej w edukacji wyraźnie wzrasta i dotyczy to także nauczania języków obcych. Badania, które podjęto nad tym zagadnieniem, można uporządkować w dwóch zakresach czasowych – okres początkowy przypada na lata 2012–2015 oraz okres rozkwitu trwający od roku 2016 do chwili obecnej.

Seligman i Csikszentmihályi (2000) za trzy podstawy badawcze psychologii pozytywnej uznali pozytywne emocje, pozytywne cechy charakteru oraz pozytywne instytucje. Zdaniem MacIntyre’a i Mercer (2014) dotychczasowe badania nad wykorzystaniem psychologii pozytywnej w nauczaniu języków obcych skupiały się głównie na pierwszych dwóch wskazanych wyżej filarach – pozytywnych emocjach oraz pozytywnych cechach charakteru. Istotne jest więc, aby przyszłe badania podjęły także tematykę pozytywnych instytucji jako środowiska, w którym uczniowie mogą poznawać język i związaną z nim kulturę w przyjaznej atmosferze i czerpać z tego przyjemność.

2.2. ZASTOSOWANIE POZYTYWNEJ PSYCHOLOGII W GLOTTODYDAKTYCE – PRZEGLĄD POLSKICH I ŚWIATOWYCH BADAŃ

W nauczaniu języków obcych wykorzystanie postulatów psychologii pozytywnej widoczne było już w zaproponowanych tzw. alternatywnych metodach nauczania języków obcych, takich jak np. metoda cichej drogi czy sugestopedia. Kolejnym krokiem były badania m.in. nad strategiami uczenia się, autonomizacją procesu uczenia się czy dyskusją nad rolą nauczyciela (Michońska-Stadnik 2020). Zastosowanie psychologii pozytywnej w glottodydaktyce jako pierwsi przedstawili MacIntyre i Gregersen w 2012 roku. Ich tezy badawcze opierały się na przekonaniu, że nauczyciele mogą mieć wpływ zarówno na pozytywne, jak i negatywne emocje osób uczących się języków obcych poprzez wykorzystanie w trakcie zajęć technik relaksacyjnych oraz wprowadzenie ćwiczeń rozwijających wyobraźnię. W swoim badaniu dowiedli, że pozytywne emocje oraz pozytywna atmosfera podczas zajęć wspomagają proces nauki języka.

Innym zagadnieniem związanym z wykorzystaniem mechanizmów psychologii pozytywnej w nauce języka obcego był eksperyment

wykonany przez Lake'a w roku 2013. Badanie przeprowadzono na grupie 539 osób z wykorzystaniem m.in. skali samooceny oraz szczęścia. Byli to rodzimi użytkownicy języka japońskiego w wieku 18–20 lat, wśród których weryfikowano kwestie pozytywnego obrazu siebie oraz poczucia własnej skuteczności. Celem badania było wypracowanie konkluzji i wskazań, dzięki którym rozpowszechniono by zastosowanie postulatów psychologii pozytywnej w nauce języka obcego i połączenie pozytywnego obrazu siebie w nauce języka obcego z motywacją do nauki języka.

W obszarze pozytywnej edukacji mieszczą się również takie kwestie, jak zadowolenie z nauki języka oraz poziom lęku językowego. W 2014 roku MacIntyre oraz Dewaele, wykorzystując kwestionariusze online, uzyskali odpowiedzi od 1746 osób z całego świata na temat zadowolenia z nauki języka obcego oraz lęku towarzyszącego temu procesowi. Wyniki pokazały, że zadowolenie przewyższało lęk u osób na wyższym poziomie językowym i tych, które zwykle wypadały lepiej na tle grupy. Z kolei aktywności wymagające od ucznia większej autonomii dawały uczestnikom kursu większe zadowolenie z nauki. Podobne badania przeprowadzono w Czechach na grupie seniorów (w wieku 55+), wśród których zbadano poziom subiektywnego odczuwania zadowolenia oraz podniesienia jakości życia w związku z podjętą nauką języka obcego (Pikhart, Klimova 2020). Wyniki pokazały, że nauka języka przynosiła seniorom dużo satysfakcji, a ponadto była źródłem motywacji i odczuwalnego wzrostu w ocenie jakości życia.

Wśród kolejnych aspektów, które interesowały badaczy, znalazło się również zagadnienie atmosfery podczas zajęć i jej wpływu na przyswajanie języka przez uczniów. Rozważano tu różne wskaźniki istotne dla „klimatu” zajęć językowych. Wpływem układu przestrzennego w sali na pozytywną atmosferę podczas zajęć zajął się Joseph Falout (2014), który udowodnił, że ustawienie w kształcie koła, zbliżające uczestników zajęć do prowadzącego, wpływa pozytywnie na empatię, zaufanie do prowadzącego oraz poczucie przynależenia do grupy.

Model dobrostanu PERMA opracowany przez Seligmana został zmodyfikowany przez Rebecę Oxford (2016), która zaproponowała zastosowanie pozytywnej psychologii w językoznawstwie stosowanym, tworząc model EMPHATICS. Skrót ten mieści w sobie odwołanie do wszystkich najważniejszych aspektów edukacyjnego dobrostanu: do emocji i empatii, znaczenia i motywacji, wytrwałości, nadziei i optymizmu, autonomii, czasu, trudności, rodzajów inteligencji, silnych cech charakteru czy wreszcie – do poczucia własnej wartości oraz własnej skuteczności. Według Oxford w procesie nauki języka obcego należy

brać pod uwagę wszystkie te elementy, ponieważ każdy z nich może mieć wpływ na przebieg nauki. Badania nad aspektem wpływu procesu nauki języka obcego na dobrostan zarówno uczniów, jak i nauczycieli przeprowadziły niezależnie Sarah Mercer ze swoim zespołem oraz Dorota Matsumoto. Mercer, Oberdorfer i Saleem (2016) przeanalizowali wywiady z ośmioma nauczycielami języka angielskiego na Malcie w sektorze prywatnym. Uzyskane wyniki pozwoliły jej na sformułowanie wniosku, że odpowiednie warunki pracy, dobre relacje z innymi nauczycielami oraz kursantami i pozytywna atmosfera w pracy skutkują wysoką oceną tej pracy przez nauczycieli. Z kolei Matsumoto (2019) przeprowadziła badania na temat dobrostanu seniorów w Japonii. Podczas wywiadów z osobami w wieku 62–76 lat skupiła się na aspektach dobrostanu związanego z nauką języka, a także postrzeganiem samego procesu uczenia się języka przez seniorów.

Na gruncie polskim badania z uwzględnieniem psychologii pozytywnej zastosowano m.in. w związku z zagadnieniem testowania postępów językowych. Monika Kusiak-Pisowacka (2016) przeanalizowała popularne techniki testowania i te mniej znane oraz zasugerowała, że aby testowanie było bardziej przyjemnym doświadczeniem, należy do niego włączyć techniki jakościowe. Sylwia Kossakowska-Pisarek (2016) podjęła z kolei w swych rozważaniach aspekt treningu strategii uczenia się słownictwa w podejściu pozytywnym jako wsparcie w nauce języka obcego. Przeprowadzone przez nią badania miały na celu zweryfikowanie efektywności opracowanej skali samoregulacji emocji oraz przeprowadzenie eksperymentu z wykorzystaniem strategii nauki słownictwa. Wyniki pokazały pozytywny wpływ wykorzystywania oraz włączania strategii uczenia się do procesu nauki języka obcego. Z kolei Katarzyna Budzińska (2018) podjęła tematykę pozytywnych instytucji. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów szkół językowych wykazała, że pozytywne instytucje mogą wpływać na rozwój uczniów poprzez tworzenie pozytywnego środowiska nauki.

W pierwszym okresie badań dotyczących wykorzystania ustaleń psychologii pozytywnej w edukacji pojawiło się również wiele głosów krytycznych. Podkreślano, że nie należy traktować emocji w upraszczający sposób, tzn. dzielić je wyłącznie na pozytywne oraz negatywne. Zwracano też uwagę, że poprzez to nowe podejście nie można na siłę szukać tylko aspektów pozytywnych w edukacji, ponieważ prowadzi to do ignorowania ważnych problemów, takich jak na przykład lęk w procesie nauki języka. Richard S. Lazarus (2003) zarzucał ponadto badaczom zbytnią zależność od danych przekrojowych, a także trudność w zbadaniu emocji oraz ich bezpośredniego wpływu na naukę języka.

By odeprzeć tę krytykę, MacIntyre z zespołem (2019) zaproponowali inny kierunek poszukiwań, których celem było podkreślenie związku między pozytywnymi i negatywnymi emocjami, które często się przenikają. Badacze zaznaczali, że doświadczenia w obszarze nauki języków obcych są zazwyczaj – zarówno u nauczycieli, jak i uczniów – bardzo złożone, a skupiając się na pozytywnych emocjach, można wykorzystać je w procesie nauki języka, aby zniwelować emocje negatywne.

Opisane powyżej badania pokazują rosnące zainteresowanie badaczy tematem emocji nie tylko w ujęciu psychologicznym, lecz także glottodydaktycznym. Uwzględnienie pomijanych wcześniej w nauczaniu/uczeniu się języków obcych emocji czy atmosfery zajęć językowych otworzyło drogę do szerszego spojrzenia na proces przyswajania języka obcego i czynniki, które mają na niego wpływ.

3. PSYCHOLOGIA POZYTYWNA A UCZENIE SIĘ/NAUCZANIE SENIORÓW

Światowe i polskie badania przeprowadzone w latach 2010–2020 w obszarze glottogeragogiki, czyli geragogiki języków obcych (m.in. Antoniou et al. 2013; Bak et al. 2016; Słowik 2016; Słowik-Krogulec 2019; Jaroszevska 2013; Keijzer et al. 2020; Pfenninger, Polz 2018), dowiodły, że nauka języków obcych w wieku senioralnym pomaga w utrzymaniu funkcji poznawczych u osób starszych oraz może przyczynić się do opóźnienia procesów starzenia się mózgu u zdrowych seniorów. W świetle tych badań seniorzy chętnie uczą się języków obcych, mają wysoką motywację wewnętrzną, są otwarci na kursy językowe z wykorzystaniem nowoczesnej technologii. Poszukują oni także możliwości kontaktów z innymi osobami w ich wieku ze względu na potrzebę przynależenia do grupy. Najlepiej przyswajają język obcy w sytuacji, kiedy budowane są dobre relacje z lektorem oraz gdy w trakcie zajęć panuje pozytywna atmosfera. Przyjemność płynąca z nauki języka jest jednym z najważniejszych czynników motywujących osoby starsze, dlatego dalsze badania powinny skupić się na tym, aby takie kursy jak najbardziej uprzyjemniać i trafiać w preferencje seniorów do nauki, proponując im odpowiednie tematy oraz metody i techniki pracy na zajęciach.

Dla osób w wieku senioralnym nauka języka obcego jest często dobrym sposobem na znalezienie nowego celu w życiu i podniesienie ogólnego dobrostanu. Wielu badaczy podkreśla również niezwykle ważną rolę nauczyciela w procesie nauki języka obcego w wieku późnej dorosłości, a także istotny aspekt autonomii w zadaniach na kursach

dla seniorów. W ostatnich latach coraz częściej mówi się o związku pomiędzy nauką języka obcego w wieku senioralnym a subiektywnym odczuciem poprawy dobrostanu seniorów i ogólnej jakości życia.

Korzystając z dotychczasowych, zarówno zagranicznych, jak i krajowych, wyników oraz ustaleń w obszarze zastosowania psychologii pozytywnej w nauczaniu języków obcych seniorów, można obecnie wprowadzać już wiele rozwiązań usprawniających interesujący nas proces nauczania/uczenia się. Przełożenie zasad modelu PERMA Seligmana na praktykę zajęć z seniorami można wyjaśnić następująco: oparcie się na pozytywnych emocjach (P – positive emotions) poprzez budowanie pozytywnego obrazu siebie wśród seniorów; zaangażowanie (E – engagement), poprzez oferowanie im aktywności, które będą dla nich na odpowiednim poziomie trudności oraz o tematyce ich interesującej; budowanie relacji (R – (positive) relationship) z kursantami, aby podczas zajęć panowała przyjazna atmosfera oraz dominowały relacje oparte na zaufaniu; znaczenie (M – meaning), proponując aktywności ważne dla kursantów, aby czuli, że uczą się czegoś, co jest dla nich istotne; wreszcie – poczucie sukcesu (A – achievement), które można realizować, udzielając kursantom pozytywnej informacji zwrotnej czy doceniając ich sukcesy, nawet te niewielkie.

Psychologia pozytywna poprzez skupienie się na pozytywnych odczuciach wpisuje się w preferencje seniorów także w zakresie form testowania i oceniania stosowanych przez lektorów (Kic-Drgas 2013; Słowik-Krogulec 2019). Seniorzy zdecydowanie opowiadają się przeciwko formalnemu testowaniu, które w ich odczuciu jest zbyt stresujące, a preferują otrzymywanie informacji zwrotnej od lektora na bieżąco. Jest to ważnym wskazaniem aplikacyjnym – w edukacji seniorów warto rozważyć wprowadzenie zmiany formy oceniania na mniej formalną, a w udzielaniu informacji zwrotnej skupić się na mocnych stronach kursanta.

Anna Michońska-Stadnik (2020) zwraca uwagę na ważną rolę autonomii w procesie uczenia się języka obcego. Pozytywne emocje są niezbędne do rozwinięcia poczucia odpowiedzialności za sukces lub jego brak. Zajęcia językowe dla seniorów powinny więc promować autonomię kursanta na przykład poprzez wykorzystanie projektów, dyskusji czy nauki wspartej technologią (również poza salą lekcyjną). Można również wpleść w kurs wspólne określanie celów nauki czy interesującej ucznia tematyki zajęć, instruowanie kursantów na temat wykorzystania strategii uczenia się, stosowanie strategii ludycznych czy wprowadzanie technik autokorekty na lekcji.

Z innych praktycznych wskazań dotyczących pracy z seniorami, o których wspomina się w literaturze przedmiotu, warto przywołać

rekomendację korzystania z technik relaksacyjnych podczas zajęć, co może pomóc w budowaniu przyjaznej atmosfery na lekcjach. Proponowane jest również prowadzenie dziennika/pamiętnika przez seniorów uczących się języka obcego i zapisywanie w nim zarówno informacji (w języku obcym) o tym, co na przykład wydarzyło się podczas weekendu, jak i swoich odczuć czy emocji przy wykonywaniu pewnych czynności. Prowadzenie takiego dziennika może stać się elementem uczenia (się) bardziej refleksyjnego, odpowiadającego potrzebom emocjonalnym osób w starszym wieku. Zaleca się również przetestowanie różnych form organizacji przestrzeni klasowej, aby stworzyć środowisko jak najbardziej wspierające proces uczenia się seniorów.

Niewiele jeszcze wiemy na temat roli pozytywnych instytucji w odniesieniu do edukacji seniorów. W przyszłych badaniach można by więc podjąć tematykę Uniwersytetów Trzeciego Wieku jako instytucji pozytywnych, zbadać (ewentualne) różnice pomiędzy wspieraniem/rozwijaniem dobrostanu seniorów na kursach językowych prowadzonych przez instytucje prywatne i państwowe. Ten kierunek analiz mógłby ukazać, na jakiego typu kursach języka obcego seniorzy są szczęśliwsi oraz z czego to wynika. Pozwoliłoby to być może również na zbadanie ogólnego nastawienia tej grupy wiekowej do nauki języka obcego.

Wnioski płynące z badań glottogeragogicznych, zwłaszcza tych dotyczących preferencji osób starszych w kontekście nauki języka obcego, w dużej mierze pokrywają się z postulatami psychologii pozytywnej. Należałoby zatem rozważyć wykorzystanie podejścia pozytywnego w nauczaniu seniorów, co obecnie należy – zwłaszcza w perspektywie polskich badań – raczej do zagadnień obserwowanych marginalnie niż na szerszą skalę.

4. PODSUMOWANIE

Jak wynika z badań przeprowadzonych do tej pory oraz z zaproponowanego przez Rebecę Oxford modelu EMPHATICS, wszystkie emocjonalne aspekty procesu nauki języka obcego są równie istotne, jak te, które dotychczas brano pod uwagę, a także mogą mieć one wpływ na jego przebieg. W kontekście nauczania języków obcych seniorów psychologia pozytywna może okazać się przydatna w odnalezieniu mocnych stron kursantów i czynników, które ich motywują do osiągnięcia lepszych wyników. W dalszych badaniach z obszaru glottogeragogiki i psychologii pozytywnej należałoby się skupić głównie na trzech zagadnieniach: 1) roli pozytywnych instytucji (w tym Uniwersytetów Trzeciego

Wiek, które z każdym rokiem zyskują na popularności), 2) aplikacji psychologii pozytywnej w glottogeragogice, wypracowaniu opartych na jej postulatach metod i technik pracy z seniorami oraz 3) opracowaniu programów kursów i materiałów dydaktycznych, które włączałyby postulaty psychologii pozytywnej do procesu nauki języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Antoniou M., Gunasekera G., Wong P. C. M., 2013, *Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews”, 37, s. 2689–2698.
- Bak T. H., Long M. R., Vega-Mendoza M., Sorace A., 2016, *Novelty, challenge, and practice: The impact of intensive language learning on attentional functions*, „PLOS ONE” 11 (4): e0153485.
- Bak T. H., Nissan J. J., Allerhand M. M., Deary I. J., 2014, *Does bilingualism influence cognitive aging?*, „Annals Neurological”, 75, s. 959–963.
- Budzińska K., 2018, *Positive institutions: Case study*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, 4 (2), s. 33–54.
- Czapiński J., 2004, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa.
- Csikszentmihályi M., Nakamura J., 2011, *Positive psychology: Where did it come from, where is it going?*, [w:] M. K. Sheldon, T. B. Kashdan, M. F. Steger (red.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, New York, s. 3–8.
- Falout J., 2014, *Circular seating arrangements: Approaching the social crux in language classrooms*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 4 (2), s. 275–300.
- Gabrys-Barker D., 2016, *Caring and sharing in the foreign language class: On a positive classroom climate*, [w:] D. Gabrys-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching. Second language learning and teaching*, Cham, s. 155–175.
- Jaroszewska A., 2013, *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*, Kraków.
- Keijzer M., Van der Ploeg M., Lowie W., 2020, *Methodological concerns and their solutions in third-age language learning studies*, „Dutch Journal of Applied Linguistics”, 9 (1–2), s. 97–108.
- Kic-Drgas J., 2013, *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*, Wrocław–Dresden.
- Kolber M., 2014, *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 156–165.
- Kossakowska-Pisarek S., 2016, *Pedagogical implications of positive psychology: Positive emotions and human strengths in vocabulary strategy training*, [w:] D. Gabrys-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching. Second language learning and teaching*, Cham, s. 289–307.
- Kusiak-Pisowacka M., 2016, *How to test for the best: implementing positive psychology in foreign language testing*, [w:] D. Gabrys-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*, Berlin–Heidelberg, s. 289–306, https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_16
- Kwiatek P., Bajer P., 2014, *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2 (17), s. 227–245.

- Lake J., 2013, *Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation*, [w:] M. Apple, D. Da Silva, T. Fellner (red.), *Language learning motivation in Japan*, Bristol, s. 225–244.
- Lazarus R. S., 2003, *Does the positive psychology movement have legs?*, „Psychological Inquiry”, 14 (2), s. 93–109.
- MacIntyre P., Dewaele J. M., 2014, *The two faces of Janys? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 2, s. 237–274.
- MacIntyre P., Gregersen T., 2012, *Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 2 (2), s. 193–213.
- MacIntyre P., Mercer S., 2014, *Introducing positive psychology to SLA*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 2, s. 153–172.
- MacIntyre P., Gregersen T., Mercer S., 2019, *Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research*, „The Modern Language Journal”, 103 (1), s. 262–274, <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Matsumoto D., 2019, *Exploring third-age foreign language learning from the well-being perspective: Work in progress*, „Studies in Self-Access Learning Journal”, 10 (1), s. 111–116.
- Mercer S., 2020, *The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective*, „Language Teaching Research”, s. 1–24.
- Mercer S., Oberdorfer P., Saleem M., 2016, *Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being*, [w:] D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*, Berlin–Heidelberg, s. 211–229.
- Michońska-Stadnik A., 2020, *Psychologia pozytywna i jej rola w dydaktyce języków obcych*, „Oblicza Komunikacji”, 12, s. 275–284.
- Montessori M., 1949, *The absorbent mind*, New York.
- Oxford R. L., 2016, *Powerfully positive: Searching for a model of language learner well-being*, [w:] D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*, Berlin–Heidelberg, s. 21–38.
- Pfenninger S. E., Polz S., 2018, *Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner*, „JESLA”, 2, s. 1–13.
- Pikhart M., Klimova B., 2020, *Maintaining and supporting seniors' wellbeing through foreign language learning: Psycholinguistics of second language acquisition in older age*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 17, s. 1–15.
- Pilar E. M., Esteller-Curto R., Ochoa L., Bardus M., 2014, *Impact on senior learners' quality of life through lifelong learning*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 131, s. 510–516.
- Seligman M. E. P., 2013, *Flourish: A Visionary new understanding of happiness and well-being*, New York.
- Seligman M. E. P., Csikszentmihályi M., 2000, *Positive psychology: An introduction*, „American Psychologist”, 55, s. 5–14.
- Seligman M. E. P., Ernst R., Gillham K., Linkins M., 2009, *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*, „Oxford Review of Education”, nr 35 (3), s. 293–311.
- Słowik A., 2016, *Different perspectives on the use of L1 in teaching English to the elderly*, „Journal of Education Culture and Society”, 7 (2), s. 199–216.
- Słowik-Krogulec A., 2019, *Developing efficient foreign language classroom environment for older adult learners*, „Journal of Education Culture and Society”, 10 (2), s. 189–200.
- Światowa Organizacja Zdrowia, 2017, *Depresja i inne zaburzenia psychiczne*.
- Trzebińska E., 2008, *Psychologia pozytywna*, Warszawa.

POSITIVE PSYCHOLOGY IN THE LEARNING AND TEACHING OF OLDER ADULTS

Keywords: foreign language geragogy, positive psychology, wellbeing, foreign language acquisition

Summary. The aim of the paper is to present the current state of research in the field of positive psychology and its applications to teaching/learning languages to older adults. For many years, cognitive perspective had dominated research in applied linguistics. In recent years, however, a growing popularity of positive psychology and focus on positive emotions can be observed. In the first part of the paper, the introduction of positive psychology to education and language teaching will be described including Seligman's PERMA and Oxford's EMPHATICS models. In this model, Seligman hypothesized that 5 elements account for a general wellbeing: positive emotions (P), engagement (E), developing positive interpersonal relationship (R), finding meaning (M), and recognizing areas of accomplishment and achievement (A). The paper distinguishes between the two periods: the early period started by MacIntyre and Gregersen (2012–2015) and the current period which started in 2016 (the flourishing of positive psychology in education). Positive psychology research will be presented as well and possible implications of positive psychology in teaching of older adults.

Paulina Zwolińska



<https://orcid.org/0000-0001-5792-0623>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.09>



paulina.zwolinska@edu.uni.lodz.pl



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej
i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

KULTUREMY REGIONALNE W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: kulturem, kulturemy regionalne, glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego, język polski, podręcznik, kultura

Streszczenie. Kulturemy to nośniki tradycji i przekonań zbiorowości, dlatego są one symbolami określonych miast, regionów oraz państw. Artykuł przedstawia analizę trzech ogólnych podręczników kursowych do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A1 pod kątem występowania w nich kulturemów regionalnych. Zostały za nie uznane elementy charakterystyczne dla poszczególnych obszarów Polski oraz te spośród nich, które są jednocześnie typowe dla całego kraju. Wyodrębnione kulturemy lokalne należą do różnych typów kultur: wysokiej, popularnej oraz ludowej. Ich wybór i umieszczenie w książkach pozwala wnioskować, jakie leksy, zdaniem autorów, powinni poznać cudzoziemcy.

Nauka języka obcego wiąże się z opanowaniem poszczególnych części systemu językowego, podejmowaniem określonych działań jednokierunkowych oraz tych, które polegają na jednoczesnym tworzeniu i odbieraniu komunikatu. Do pierwszej kategorii zalicza się tradycyjne cztery sprawności językowe, czyli czytanie, pisanie, mówienie i rozumienie ze słuchu. Z kolei do drugiej grupy należy włączyć czynności interakcyjne oraz mediacyjne, w wyniku których rozmówca przeprowadza dialog, a także występuje w roli pośrednika między dwoma uczestnikami konwersacji (Janowska 2016, s. 32).

Dobra wymowa, poprawna pisownia, szeroki zasób słownictwa oraz znajomość gramatyki pozwalają stać się czynnym użytkownikiem języka.

Za pomocą tych elementów, pełniących funkcję swoistych narzędzi, uczniowie mogą realizować działania interakcyjne oraz mediacyjne. Zwrot w tym kierunku jest jasnym sygnałem wskazującym na istotną rolę praktycznego posługiwania się językiem. Działania interakcyjne polegają bowiem na prowadzeniu dialogu, wymianie informacji, podczas której uczestnicy konwersacji podejmują zarówno działania produkcyjne, jak i receptywne. Interakcja jako jedna z umiejętności koniecznych do opanowania przez osoby uczące się języka obcego, w tym również języka polskiego jako obcego, została wyróżniona ze względu na dostrzeżenie wszechobecnej kultury wymiany informacji (Janowska 2016, s. 33).

Z kolei działania mediacyjne polegają na stworzeniu innym odpowiednich warunków do realizowania czynności interakcyjnych, kiedy uczestnicy konwersacji nie używają tego samego kodu językowego. Zadaniem ucznia jest wówczas wykazanie się umiejętnością tłumaczenia, dzięki któremu realne stanie się przeprowadzenie rozmowy. Funkcjonowanie w grupie wielokulturowej lub znalezienie się w określonej sytuacji z osobami posługującymi się odmiennymi językami stwarza możliwość ćwiczenia działania mediacyjnego. Człowiek może przeprowadzać różnego rodzaju tłumaczenia, np. przekładać wypowiedzi uczestników dialogu albo swoje własne słowa w sytuacjach nieformalnych. Warto podkreślić, że tego rodzaju mediacja występuje zarówno w wariancie mówionym, jak i pisanym (Janowska 2016, s. 34).

Mimo że dana osoba biegle posługuje się językiem obcym (co oznacza, że opanowała sześć działań receptywnych, produktywnych i receptywno-produktywnych), zdarza się, że podczas sytuacji komunikacyjnych dochodzi do zakłóceń w przekazie. Problemy z właściwym odczytaniem kodu i jego interpretacją wynikają m.in. z niepełnej znajomości wszelkiego rodzaju kontekstów – kulturowego, historycznego, politycznego itp. Okazuje się wówczas, że w procesie nauczania języka obcego istotne jest nie tylko przyswojenie wymienionych wyżej części systemu oraz intensywne rozwijanie działań jedno- i dwukierunkowych, lecz także poznanie kultury w wielu wymiarach.

Na gruncie polskiej glottodydaktyki naukowcy dostrzegli konieczność zapoznawania cudzoziemców z polską kulturą, dlatego wykorzystują jej elementy w procesie nauki. Autorzy podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo) wprowadzają je też do podstawowych materiałów dydaktycznych.

Wiele składników polskiej kultury ma charakter międzynarodowy, dlatego są one znane niektórym uczniom. Istnieją jednak elementy spotykane jedynie w Polsce, które dzięki swojemu pochodzeniu, boga-

temu znaczeniu oraz oryginalności stają się kulturemami. O tych komponentach z pogranicza językoznawstwa, etnolingwistyki i teorii przekładu pisze m.in. Maciej Rak. Jego zdaniem:

[Kulturemy] to jednostki etnolingwistyczne, słowa klucze, które w planie wyrażania są reprezentowane przez pojedyncze leksemy, zaś w planie treści mają tak bogate znaczenia, że dzięki nim można zrozumieć specyfikę danej społeczności narodowej, etnicznej lub regionalnej. To właśnie m.in. poprzez kulturemy społeczność określa swoją tożsamość, stosunek do tradycji i wartości, a także sposób radzenia sobie w obecnych czasach. Z powodu częstej nieprzekładalności reprezentujące je leksemy mają nastawienie etnocentryczne (nierzadko są składnikami stereotypu) jako słowa zbiorowej pamięci (Rak 2015, s. 13).

Określone w ten sposób kulturemy obejmują elementy charakterystyczne dla całego narodu (np. *kotlet schabowy*), kulturemy typowe wyłącznie dla poszczególnych regionów czy miejscowości (np. *obwarzanek krakowski*), a także jednostki etnolingwistyczne, które w tym samym stopniu reprezentują kultury lokalną i ogólnonarodową (np. *Adam Małysz*). W niniejszym artykule zwrócono uwagę na kulturemy wyłącznie regionalne oraz regionalne i ogólnopolskie jednocześnie.

Znaczenie kulturemów w glottodydaktyce podkreśla Grażyna Zarzycka (2019, s. 428). Łódzka badaczka zwraca uwagę na to, że cudzoziemcy żyjący w Polsce mają nieustanny kontakt z tymi elementami kultury. Ich obecność w codziennych sytuacjach komunikacyjnych sprawia, że uczniowie zapamiętują usłyszane sformułowania i również chcą ich używać, żeby poczuć się częścią danego społeczeństwa. Obcokrajowcy mogą poprawnie wykorzystywać kulturemy dopiero wtedy, gdy rozumieją ich pełne znaczenia. Warto tutaj podkreślić, że ustalanie kulturowych definicji danych jednostek etnolingwistycznych leży zarówno po stronie rodzimych użytkowników języka, jak i właśnie cudzoziemców.

O tym, czy dany element kultury zyskuje miano kulturemu, decyduje dostrzeżenie w nim pewnego naddatku znaczeniowego w postaci ładunku kulturowego oraz wynikającej z tego wyjątkowości dla określonej grupy ludzi. Z tego względu ustalanie konkretnych jednostek etnolingwistycznych będących symbolami danych zbiorowości nazywa się negocjowaniem znaczeń kulturemów. Ich wyodrębnianie często odbywa się za pośrednictwem dialogu oraz innych form prowadzących do wymiany informacji przedstawicieli różnych kultur. Cudzoziemcy, którzy biorą udział w tego rodzaju przedsięwzięciach, podejmują działania interakcyjne, a czasami również mediacyjne. Realizacja opisanych czynności wpływa nie tylko na rozwój kompetencji komunikacyjnej, lecz także zapoznanie obcokrajowców z kulturą danego kraju.

Szczególnie jedna z umiejętności interakcyjnych – negocjowanie – jest wygodnym narzędziem do przekazywania wiedzy na temat życia kulturalnego, społecznego, politycznego państwa.

Kulturem jest jednostką, która – poza podstawową definicją encyklopedyczną – niesie ze sobą znaczenie kulturowe. To ono wydaje się mieć pierwszeństwo nad uniwersalnym objaśnieniem, o czym świadczy fakt, że Polacy sami zwracają uwagę przede wszystkim na aspekt kulturowy i taki też w pierwszej kolejności prezentują cudzoziemcom. *Kraków* w myślach rodzimych użytkowników języka nie jawi się jako jedno z miast południowej Polski, ale miejsce wyjątkowe ze względu na wielowiekową historię kraju. Nie bez powodu też oscypek, a nie inny ser, jest regionalnym kulturem Podhala, południowej części Polski oraz pretenduje do uzyskania statusu ogólnopolskiego słowa klucza¹.

Podczas wyodrębniania kulturemów dochodzi zatem do częściowego budowania znaczeń przez cudzoziemców oraz rodzimych użytkowników języka. W przypadku osób spoza danego kręgu kulturowego istotna będzie umiejętność rozumienia poszczególnych treści. W glottodydaktyce wyróżnia się trzy modele przetwarzania informacji, które mogą znaleźć zastosowanie w negocjowaniu definicji kulturemów.

W wariancie *dół-góra* (ang. *bottom-up*) obcokrajowiec skupia się na odczytywaniu informacji ze znaków. Łączy on znaczenie poszczególnych leksemów z literami składającymi się na jego nazwę. Dopiero po przyswojeniu różnych form wyrazu następują próby zrozumienia kolejnych warstw znaczeniowych i budowa pełnej definicji. Na odwrotnej zasadzie działa model *góra-dół* (ang. *top-down*), zgodnie z którym cudzoziemiec dekoduje informacje (w tym przypadku odkrywa złożoność pojęcia), zakładając początkowo pewnego rodzaju hipotezę na ich temat i z czasem ją weryfikuje. Aby uzyskać możliwie najlepszy efekt, a także wykorzystać działania interakcyjne w budowaniu znaczeń kulturemów, warto zastosować obydwa warianty odczytywania oraz rozumienia tekstu (Janowska 2016, s. 35).

Interakcja i czynności mediacyjne stwarzają glottodydaktykom duże pole do prezentowania cudzoziemcom elementów polskiej kultury. Znajomość kulturemów regionalnych pozwala na stopniowe odkrywanie mentalności Polaków, co zdecydowanie ułatwia naukę nowych zagadnień oraz sprawia, że obcokrajowcy szybciej asymilują się z polskim społeczeństwem.

Stopień zaznajomienia uczniów z naszą rodzimą kulturą zależy przede wszystkim od lektorów oraz materiałów dydaktycznych,

¹ Problem negocjowania kulturemów wykracza poza obszar badań, dlatego jedynie sygnalizuję to zagadnienie.

z których korzystają. Niezmiennie od wielu lat główną pomocą jest podręcznik, który Wojciech Walat definiuje w następujący sposób.

Jest on [podręcznik] środkiem dydaktycznym w postaci obszernego zbioru komunikatów, powstającym w ścisłym związku z materiałem nauczania i wyznaczonymi celami przedmiotowymi określonego poziomu edukacji. Jest opracowaniem przeznaczonym dla konkretnego odbiorcy – ucznia (i/lub nauczyciela), które jest opisane przez właściwości oraz niezbędne potrzeby psychofizycznego rozwoju, charakterystyczne dla danego przedziału wiekowego. [Podręcznik] ma strukturę, która odzwierciedla wybraną, określoną teorię kształcenia, a jej treści są uporządkowane, np. zgodnie z zasadami nauczania-uczenia się, dominującą na danym przedmiocie metodą uczenia się [...] (Walat 2013: 59–60).

Podręczniki do nauczania jpjo można sklasyfikować ze względu na poziom, tematykę czy rodzaj odbiorcy, jednak bez względu na typ, każda książka powinna zawierać elementy kultury. Celem moich badań jest analiza wybranych podręczników glottodydaktycznych pod kątem występowania w nich kulturremów. Materiał zebrano z trzech pozycji – *Polski krok po kroku 1* (Stempek, Stelmach 2015) (dalej: PKPK), *Hurra!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2006) (dalej: Hurra!!!) oraz *Polski jest cool 1* (Piotrowska-Rola, Porębska 2013) (dalej: PJC) – przeznaczonych dla osób dorosłych uczących się języka polskiego na poziomie A1. Dobór tych książek był podyktowany chęcią sprawdzenia, jakie kulturremy poznają cudzoziemcy na początku swojej przygody z językiem polskim w najpopularniejszych podręcznikach kursowych.

Nazywanie określonych elementów kultury kulturremami nie zależy wyłącznie od indywidualnych opinii etnolingwistów i glottodydaktyków. G. Zarzycka (2019, s. 427) oraz M. Rak (2015, s. 18) podkreślają, że komponenty te są negocjowalne, co oznacza, że ustala się je w wyniku dialogu międzykulturowego. Polacy nie mogą sami zdecydować o tym, które leksemy są kulturremami, ponieważ ich istota jest wyraźnie zauważalna dopiero podczas porównania opinii mieszkańców Polski oraz cudzoziemców na ich temat.

Aby element kultury zyskał miano jednostki etnolingwistycznej, musi spełniać kilka kryteriów. Poszczególne właściwości, jakimi powinien charakteryzować się ten leksem, często kształtują się bardzo długo, co oznacza, że każdy komponent istniejący na pograniczu językoznawstwa i kultury może w przyszłości stać się kulturremem. Mimo że tego rodzaju wyrazy należą do zbioru otwartego, znajdują się w nim kluczowe dla określonych regionów Polski i całego kraju jednostki etnolingwistyczne. Ich silna pozycja w rodzimym kręgu kulturowym sprawia, że autorzy chętnie umieszczają je w konstruowanych przez siebie materiałach dydaktycznych do nauczania jpjo.

Na potrzeby artykułu kulturemy zostały wyodrębnione z podręczników kursowych za pomocą matrycy analizy leksemu. Narzędzie to składa się z czterech rozbudowanych pytań, które pomagają określić, czy dany element kultury spełnia kryteria kulturemu. Formularz powstał bowiem na podstawie jego definicji zaproponowanej przez M. Raka. Pierwsze pytanie w matrycy decyduje o dalszej analizie leksemu bądź jej zakończeniu. Określa się w nim typowość danego słowa dla regionu lub/i kraju, a tym samym wyznacza się jego przynależność do jednego z trzech zbiorów kulturemów. Jeśli element kultury nie jest charakterystyczny dla jakiegokolwiek regionu albo całego narodu, zostaje on wyłączony z dalszej analizy. Kolejne pytanie dotyczy wskazania, jakie składniki rzeczywistości są nazywane przez komponenty. W rozbudowanym katalogu znajdują się m.in. rzeczy codziennego użytku, „pamiątki z podróży”, produkty spożywcze i potrawy, jednostki geograficzne, osoby czy dzieła sztuki. Aby elementy kultury zostały uznane za kulturemy, należy twierdząco odpowiedzieć na dwa pierwsze pytania. W przypadku pozostałych nie jest to konieczne, ponieważ mają one charakter fakultatywny, a ich cel stanowi ustalenie intencji zastosowania danego leksemu w podręczniku oraz obecności jego odpowiedników w językach angielskim i rosyjskim. W niniejszym badaniu wzięto pod uwagę jednostki wyłącznie regionalne oraz te z nich, które są dodatkowo uznane za ogólnonarodowe.

Różnice pomiędzy podręcznikami kursowymi są widoczne już na etapie analizy ilościowej. Każda książka zawiera inną liczbę jednostek etnolingwistycznych, co w pewnym stopniu wynika z objętości danych materiałów. PKPK liczy 180 stron, na których zagadnienia ujęto w 26 lekcji. W Hurra!!! jest ich nieco mniej – 20 – i umieszczone są one na 157 stronach. W PJC, najobszerniejszym podręczniku, 24 jednostki lekcyjne oraz dwie dodatkowe karty poświęcone świętom Bożego Narodzenia i Wielkanocy znajdują się na 255 stronach. Liczba kulturemów w owych podręcznikach została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba kulturemów regionalnych i ogólnopolskich w wybranych podręcznikach do nauczania jpjo

		PKPK	Hurrra!	PJC
Kulturemy	wyłącznie regionalne	19	18	25
	regionalne i ogólnopolskie	38	49	85
	łącznie	57	67	110

Źródło: opracowanie własne

Dane pokazują, że liczba kulturemów charakterystycznych jedynie dla konkretnego miasta i/lub regionu jest znacznie mniejsza w stosunku do jednostek etnolingwistycznych będących także ogólnopolskimi. W PKPK stanowią one około 33% zgromadzonych elementów, w Hurra!!! jest to około 27%, a w PJC – około 23%. Przeważająca część to kulturemy, które są jednocześnie symbolami zarówno mniejszych obszarów, jak i całej Polski.

Na początku warto przyrzeć się leksemom wyłącznie regionalnym. Mimo niewielkiej frekwencji w analizowanych materiałach dydaktycznych są ważnymi elementami, które przybliżają cudzoziemcom rzeczywistość poszczególnych miejsc, co jest szczególnie widoczne w PKPK. Bohaterowie podręcznika to obcokrajowcy, którzy uczą się języka polskiego w Krakowie, równocześnie poznając stolicę Małopolski oraz cały jej region. Wybór tego obszaru wynika zapewne z faktu, że książka powstała w krakowskim ośrodku glottodydaktycznym. Rozwiązanie to jest bardzo wartościowe, jednak niepozbawione wad. PKPK można traktować jako swoisty przewodnik po południowych rejonach Polski, ale jego praktyczny charakter dostrzegą jedynie cudzoziemcy uczący się języka w Małopolsce. Przykładem dobrze obrazującym tę kwestię jest sformułowanie jednego z bohaterów podręcznika, który podczas rozmowy z przyjaciółmi proponuje, żeby spotkać się „na rynku pod Adasiem”. Chłopak ma na myśli *pomnik Adama Mickiewicza* znajdujący się na *Starym Rynku w Krakowie*. Dla mieszkańców miasta będzie to znane określenie tego miejsca, ale dla osób uczących się w innych regionach już nie. Innymi kulturemami nawiązującymi do obszarów południowej Polski są m.in. *obwarzanek krakowski*, *hejnał z wieży kościoła Mariackiego*, *Gazeta Krakowska*, *Uniwersytet Jagielloński*, *ciupaga* oraz *góral*. W książce został uwzględniony również symbol stolicy Polski – *warszawska syrenka*.

W Hurra!!! uwzględniono kulturemy regionalne, których pochodzenie jest dużo bardziej zróżnicowane. Wskazano jednostki etnolingwistyczne typowe dla wielu polskich miast, dzięki czemu podręcznik nie jest ściśle związany z jednym regionem. Wspomniano m.in. o placówkach naukowych (np. *Uniwersytet Warszawski*, *Uniwersytet Łódzki*, *Uniwersytet Jagielloński*, *Wiślańskie Centrum Kultury i Informacji*), lokalnych klubach sportowych (np. *Cracovia*, *Lechia Gdańsk*, *Legia Warszawa*, *Ruch Chorzów*) oraz wydarzeniach odbywających się w różnych regionach Polski (np. *konkurs o Złote Pióro Sopotu*, *koncert kapeli góralskiej „Grónie”*, *codzienne wykonywanie hejnału mariackiego*).

W analogiczny sposób wybrano kulturemy umieszczone w PJC. Mimo dostrzegalnego pozostawania w rejonie Lublina, można zauważyć próbę

umieszczenia w podręczniku kulturemów ważnych z punktu widzenia polskiej kultury wysokiej, historii oraz szeroko pojętego życia codziennego całego kraju. Podczas nauki języka z tą książką cudzoziemcy poznają symbole poszczególnych miast. Dowiadują się, że *smok wawelski* to stworzenie z krakowskich legend, *Kolumna Zygmunta III Wazy* znajduje się na *Starym Rynku w Warszawie*, *fontannę Neptuna* zobaczą w Gdańsku, a *Panoramę Racławicką* będą mogli podziwiać we Wrocławiu. Elementy te występują wraz z leksemami określającymi ważne punkty w topografii aglomeracji (np. *Stare Miasto w Krakowie*, *ul. Długi Targ w Gdańsku*, *Ostrów Tumski*). Wspomnienie o kultowych wydarzeniach odbywających się w wielu miastach (*Festiwal Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni*, *Jarmark Jagielloński w Lublinie*, *Malta Festival Poznań*) jest swoistą zachętą do tego, by cudzoziemcy sami zainteresowali się życiem kulturalnym w Polsce.

Dominującą część wyodrębnionych komponentów stanowią kulturemy regionalne, które jednocześnie reprezentują kulturę ogólnonarodową. Zbiór ten tworzy głównie onomastyka geograficzna, do której należą przede wszystkim nazwy miast. Wszystkie komponenty zaliczono do tej kategorii kulturemów, ponieważ każda miejscowość jest charakterystyczna dla danego regionu, będąc jednocześnie przykładem polskiej jednostki urbanistycznej. W wielu przypadkach nazwy nie pełnią jedynie funkcji nominatywnej, ale są pewnego rodzaju metonimiami. Określenie *Wieliczka* konotuje skojarzenia z zabytkową kopalnią soli, natomiast *Oświęcim* przywołuje na myśl tragiczne wydarzenia Holocaustu z II wojny światowej. Analogicznie sytuacja przedstawia się w kwestii kulturemów określających popularne punkty turystyczne w danych miejscowościach. Ze względu na ogromne znaczenie historyczne i kulturowe obiektem charakterystycznym dla całego kraju stał się *Wawel*, natomiast ważnym miejscem pod względem religijnym jest *Sanktuarium Maryjne na Jasnej Górze*. Autorzy podręczników umieszczali w nich także nazwy pasm górskich (*Tatry*, *Bieszczady*, *Sudety*, *Beskidy*), rzek (*Wisła*, *Odra*, *Warta*, *Bug*), a nawet wysp (*Uznam*, *Wolin*) i półwyspu (*Westerplatte*).

W dwóch z trzech książek dosyć reprezentatywną klasą kulturemów należących do omawianego powyżej zbioru są osoby. Najmniej przedstawicieli tej grupy występuje w PKPK, gdzie wspomniano jedynie o czterech postaciach: *Witkacym*, *Adamie Mickiewiczu*, *Janie Pawle II* i *Lechu Wałęsie*. Oznacza to, że autorki wybrały Polaków, którzy ze względu na swoje zasługi na stałe zapisali się na kartach historii. Hurra!!! zawiera siedem znanych osobistości, a w PJC znajduje się 27 sylwetek popularnych Polaków. W tym ostatnim podręczniku uwzględniono przede wszystkim ludzi żyjących we współczesnym świecie, którzy na

co dzień zajmują bądź zajmowali się sztuką. Są to m.in. *Andrzej Wajda*, *Krystyna Janda*, *Wisława Szymborska* i *Czesław Miłosz*. Nie brakuje też polskich sportowców – *Adama Małysza* oraz *Otylii Jędrzejczak*. Sylwetką, która pojawia się zarówno w PKPK, jak i w Hurra!!!, jest *Lech Wałęsa*. Szerokie spectrum polskich osobistości można dostrzec w PJC. Autorzy zadbali o to, żeby cudzoziemcy poznali wybitne postaci ze świata literatury, teatru, muzyki, sportu, medycyny i polityki. Obok wspomnianych wcześniej sław w książce znajdują się m.in. sylwetki *Olgi Tokarczuk*, *Agnieszki Radwańskiej*, *Robert Lewandowskiego*, *Zbigniewa Religi* czy *Józefa Piłsudskiego*. Postaci te są często utożsamiane z Polską, ale warto pamiętać, że stanowią także komponenty reprezentatywne dla regionów, z których pochodzą lub z którymi są w jakiś sposób związane.

Analiza ogólnych podręczników kursowych do nauczania jppo pod kątem występowania w nich kulturemów regionalnych pozwoliła zauważyć kilka kwestii związanych z praktycznym wykorzystaniem elementów kultury w glottodydaktyce.

Zbiór słów kluczy charakterystycznych dla danego regionu oraz całego narodu obejmuje dużą liczbę jednostek leksykalnych należących do różnego rodzaju dziedzin i poziomów kultury. Wyselekcjonowanie komponentów, które byłyby jak najbardziej reprezentatywne, w znacznej mierze ograniczyłoby cudzoziemcom poznawanie polskiej kultury. Stąd też niemałe rozbieżności w lokalnych kulturemach występujących w analizowanych książkach. Każda z nich zawiera elementy, dzięki którym uczeń może poszerzać swoją wiedzę w określonych dziedzinach.

Swoboda w dobieraniu regionalnych symboli prowadzi do dyskusji na temat rangi poszczególnych jednostek etnolingwistycznych. Z jednej strony początkowy etap nauki języka nie powinien obfitować w słowa rzadko używane w codziennej komunikacji, a takimi są wyrazy związane z folklorem (np. *ciupaga*). Z drugiej strony warto jednak pokazywać cudzoziemcom wyjątkowość odrębnych rejonów Polski. Wyważony wybór komponentów nawiązujących zarówno do kultury wysokiej, ludowej, jak i popularnej to klucz do stopniowego osvajania uczniów ze złożonym obrazem polskości.

Tabela 2. Indeks kulturemów regionalnych i ogólnopolskich

Kulturemy	PKPK	Hurra!!!	PJC
Adam Małysz		+	
Adam Mickiewicz	+		+
Agnieszka Radwańska			+
Andrzej Wajda		+	+
Anja Rubik			+

Tabela 2 (cd.)

Kulturemy	PKPK	Hurra!!!	PJC
Beskidy	+		
Białystok			+
Bielsko-Biała			+
Bieszczady	+	+	
Brzeg			+
Bug		+	
Bydgoszcz			+
Czesław Miłosz		+	+
Częstochowa			+
Dęblin			+
Drzewica			+
Elbląg	+		+
Fryderyk Chopin			+
Garwolin			+
Gdańsk	+		+
Gdynia		+	+
Grudziądz		+	
Henryk Sienkiewicz			+
Jakub Błaszczkowski			+
Jan Matejko			+
Jan Paweł II	+		+
Jastrzębia Góra			+
Jelenia Góra		+	
Józef Piłsudski			+
Kalisz			+
Kanał Elbląski	+		
Katowice	+	+	+
Kazimierz nad Wisłą		+	
Kielce	+		+
Kołobrzeg		+	+
Kozłów			+
Kraków	+	+	+
Krosno			+
Krystyna Janda		+	+
Krzysztof Penderecki			+

Tabela 2 (cd.)

Kulturemy	PKPK	Hurra!!!	PJC
Kutno			+
Lech Wałęsa	+	+	+
Lublin	+	+	+
Łódź	+	+	+
Maków		+	
Malbork	+		
Maria Skłodowska-Curie			+
Mikołaj Kopernik	+		+
Morskie Oko	+		
Nałęczów			+
Odra	+		+
Ojcowski Park Narodowy		+	
Olga Tokarczuk			+
Olsztyn		+	+
Opole			+
Oświęcim	+		
Otwock			+
Otylia Jędrzejczak		+	+
Pilawa			+
Pionki			+
powstanie warszawskie	+		
Poznań	+	+	+
Przysucha			+
Puławy			+
Radom			+
Robert Lewandowski			+
Roman Polański			+
Rysy	+		
Rzeszów	+	+	+
Sanktuarium Maryjne na Jasnej Górze			+
Siedlce			+
Skarżysko-Kamienna			+
Słupsk			+
Solidarność	+		+
Sopot			+

Tabela 2 (cd.)

Kulturemy	PKPK	Hurra!!!	PJC
Sosnowiec			+
Stalowa Wola			+
Sudety	+	+	
Suwałki		+	+
Szczecin	+	+	+
Szczytno			+
Tadeusz Kościuszko			+
Tarnów	+	+	
Tatry	+	+	+
Tomaszów Mazowiecki			+
Toruń	+		+
Tychy			+
Ustka		+	
Uznam	+		
Warszawa	+	+	+
Warta		+	
Wawel	+	+	+
Westerplatte			+
Wieliczka	+	+	
Wisła (miasto)		+	
Wisła (rzeka)	+	+	+
Wisława Szymborska		+	+
Witkacy	+		+
Witold Gombrowicz			+
Władysław St. Reymont			+
Wolin	+		
Wrocław	+	+	+
Zakopane	+	+	+
Zamość	+	+	+
Zawiercie			+
Zbigniew Religa			+
Zdzisław Beksiński			+
Zielona Góra		+	+

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Indeks kulturemów regionalnych

Kulturemy	PKPK	Hurra!!!	PJC
Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi		+	
Akademia Sztuk Pięknych im. J. Matejki w Krakowie	+	+	
Akademia Sztuk Teatralnych im. St. Wyspiańskiego w Krakowie		+	
Bronowice (Kraków)	+		
ciupaga (Podhale)	+		
Cracovia (Kraków)		+	
Długi Targ (Gdańsk)			+
Festiwal Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni			+
Galeria Krakowska	+		
„Gazeta Krakowska”	+		
Górnik Zabrze		+	
„Grónie”		+	
hejnał mariacki (Kraków)	+	+	
Hotel Lublinianka (Lublin)			+
Jarmark Jagielloński (Lublin)			+
Katolicki Uniwersytet Lubelski			+
Kazimierz (Kraków)	+	+	
Kino Pod Baranami (Kraków)	+		
Kolumna Zygmunta III Wazy (Warszawa)			+
kościół Mariacki w Krakowie	+		+
Lechia Gdańsk		+	
Legia Warszawa		+	
Malta Festival Poznań			+
moło w Sopocie		+	
Muzeum Powstania Warszawskiego (Warszawa)			+
Nowa Huta (Kraków)	+		
obwarzanek krakowski	+		
oscypek (Podhale)	+		
Ostrów Tumski (Wrocław)			+
Pałac Kultury i Nauki (Warszawa)			+
Panorama Racławicka			+
Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna im. L. Schillera w Łodzi			+

Tabela 3 (cd.)

Kulturemy	PKPK	Hurra!!!	PJC
Planty (Kraków)	+		+
pomnik A. Mickiewicza (Kraków)	+		
Ruch Chorzów		+	
smok wawelski			+
Spodek (Katowice)			+
Stare Miasto w Gdańsku			+
Stare Miasto w Krakowie	+		+
Stare Miasto w Warszawie			+
Stare Miasto we Wrocławiu			+
Stocznia Gdańska	+		+
Sukiennice (Kraków)	+		+
syrenka warszawska	+		
Uniwersytet Jagielloński	+	+	+
Uniwersytet Łódzki		+	
Uniwersytet Warszawski		+	
Wisła Kraków		+	
Wiślańskie Centrum Kultury i Informacji		+	
Zamek Królewski (Warszawa)			+
Zamek Lubelski			+
Złote Pióro Sopotu		+	

Źródło: opracowanie własne

BIBLIOGRAFIA

- Janowska I., 2016, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, z. 1, s. 32–38.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool 1*, Lublin.
- Rak M., 2015, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2015, *Polski krok po kroku 1*, Kraków.
- Walat W., 2013, *Podstawy teorii i praktyki podręcznika szkolnego*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4/1, s. 54–65.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 425–441.

**REGIONAL CULTUREMES IN SELECTED TEXTBOOKS FOR TEACHING POLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: cultureme, regional culturemes, glottodidactics, teaching Polish as a foreign language, Polish language, textbook, culture

Summary. Culturemes are carriers of the traditions and beliefs of a community, therefore they are symbols of specific cities, regions and countries. The article presents an analysis of three general course textbooks for teaching Polish as a foreign language at A1 level in terms of the presence of regional culturemes in them. I assumed that regional culturemes should be understood as elements characteristic for individual areas of Poland and sometimes for the whole country at the same time. The extracted local culturemes belong, first of all, to high, popular and folk culture. Their selection and placement in books allows us to conclude which lexemes, according to the authors, should be learned by foreigners.

Monika Nowicka



<https://orcid.org/0000-0003-1308-7929>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.10>



mnowicka@ukw.edu.pl



Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Wydział Językoznawstwa,
Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców,
ul. Jagiellońska 11, 85-067 Bydgoszcz

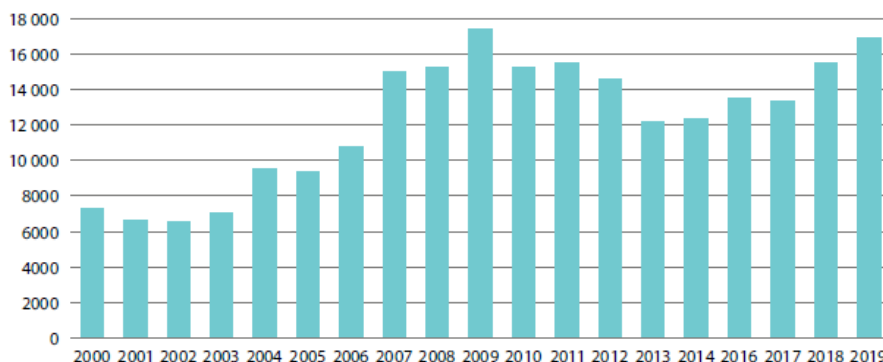
DZIECI REEMIGRANTÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ – FUNKCJONOWANIE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM WIELKIEJ BRYTANII A NAUKA W POLSCE

Słowa kluczowe: dzieci reemigrantów, system edukacji w Wielkiej Brytanii, polski system oświaty a nauczanie dzieci reemigrantów, edukacyjne doświadczenia dzieci reemigrantów

Streszczenie. Artykuł dotyczy kwestii nauczania języka polskiego dzieci reemigrantów, które w polskiej szkole podstawowej (II etap nauczania) kontynuują naukę rozpoczętą w Wielkiej Brytanii. Porównano w nim polski system edukacji z systemem oświaty Wielkiej Brytanii, która jest najczęstszym kierunkiem imigracji do Polski. Wnioski płynące z porównania systemów edukacyjnych zostały zestawione z zebranymi w toku wywiadów wypowiedziami dzieci reemigrantów, które opisują swoje doświadczenia edukacyjne z Polski oraz z zagranicy.

Przez długi czas Polska była postrzegana jako kraj emigracyjny. Jednak w ciągu ostatnich lat obserwuje się coraz wyraźniejszą zmianę tego modelu i przekształcanie się profilu Polski w państwo emigracyjno-imigracyjne (GUS 2020, s. 74). Oznacza to, że odnotowuje się coraz wyższy wskaźnik przyjazdów, co potwierdzają statystyki (zob. wykres 1).

Wykres 1. Wzrost liczby imigrantów w Polsce na pobyt stały w latach 2000–2019

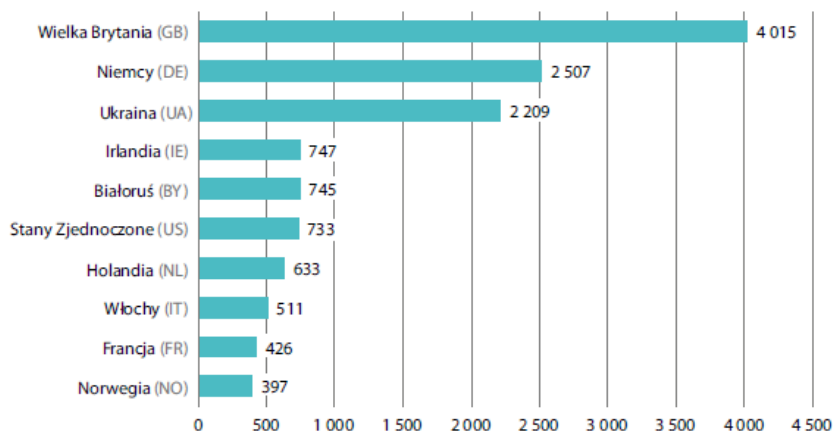


Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> [28.08.2021]

Należy natomiast zwrócić uwagę, że wzrost liczby imigrantów w Polsce nie jest równy wzrostowi liczby cudzoziemców przeprowadzających się do naszego kraju. Taki stan rzeczy jest spowodowany tym, że wśród osób przybywających do Polski dużą grupę stanowią obywatele polscy powracający z zagranicy. Mimo iż w ciągu ostatnich 20 lat obserwuje się powolny spadek liczby wracających Polaków w stosunku do liczby obcokrajowców przyjeżdżających do Polski, to w dalszym ciągu reemigranci tworzą przeważającą większość. Ich liczba wahała się od aż 95% w roku 2000 do 70% w roku 2019 (GUS 2020, s. 126).

W związku z tym, że ogromną część imigrantów stanowią Polacy chcący ponownie zamieszkać w ojczyźnie, kraje, z których przyjeżdżają, to zarazem główne destynacje emigracyjne Polaków. Wśród nich na pierwsze miejsce wysunęła się Wielka Brytania. Inne najpopularniejsze kierunki migracyjne to Stany Zjednoczone, Irlandia czy Holandia, a także Kazachstan, Ukraina i Białoruś, co pokrywa się między innymi z ruchami repatriacyjnymi i przyjazdami do Polski osób z polskim pochodzeniem. Zmieniający się na przestrzeni ostatnich lat ranking państw, z których do Polski napływa najwięcej imigrantów, został przedstawiony na wykresie 2.

Wykres 2. Kierunki imigracji na pobyt stały w 2019 r. – siedem najpopularniejszych krajów poprzedniego zamieszkania



Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> [28.08.2021]

Grupa powracających do ojczyzny Polaków jest bardzo zróżnicowana, nie tylko ze względu na kierunki reemigracji, lecz także na wiek. Autorzy raportu GUS zauważają, że najliczniej reprezentowane są dzieci i młodzież, których liczba z roku na rok sukcesywnie wzrasta (GUS 2020, s. 124). Sugeruje to, w połączeniu z informacją dotyczącą udziału procentowego Polaków wracających do kraju oraz związku między krajami emigracji i imigracji, że są to dzieci urodzone za granicą, których rodzicami są polscy obywatele, lub dzieci urodzone w Polsce, które po kilku latach powracają do kraju. Dzieci te łączy fakt rozpoczęcia zinstytucjonalizowanej nauki w przedszkolu lub szkole poza Polską – w odmiennym od polskiego systemie oświaty oraz w innym języku.

Doświadczenie dorastania i edukacji poza granicami swojego kraju pochodzenia lub kraju pochodzenia rodziców odróżnia tę specyficzną grupę dzieci od ich rówieśników, z którymi rozpoczynają naukę w placówkach oświatowych już po przyjeździe do Polski. Wielu nauczycieli nie dostrzega jednak tych niuansów i uważa, że są to dokładnie tacy sami uczniowie, jak ich koledzy, którzy od kilku lat uczą się w polskich szkołach. Takie wrażenie dodatkowo potęguje fakt, że dzieci reemigrantów, dzięki polskim korzeniom, w wielu przypadkach dość sprawnie posługują się językiem polskim. Ten pozornie wysoki poziom opanowania polszczyzny to jeszcze jedna cecha, która wyróżnia je na tle klasy (zagadnienie

to mogłoby stać się tematem osobnego opracowania). Przyswoiły one jednak inną od powszechnej odmianę polszczyzny, a mianowicie język odziedziczony, na którym bazując trudno jest w pełni realizować proces edukacyjny (zob. Lipińska, Seretny 2012; 2017; 2019; 2020). Dodatkowo dzieci reemigrantów nie są związane ze sferą językową, a raczej z kwestiami z obszaru socjologii, pedagogiki czy kultury, które łączą się ze sobą właśnie w procesie edukacji. Zagadnienia te nie są mniej ważne, a co więcej ich rozwiązanie może stanowić pewnego rodzaju pierwszy krok w stopniowym przezwyciężaniu komplikacji językowych, lecz by go wykonać, należy przede wszystkim odrzucić mylne przekonanie, że dzieci reemigrantów nie potrzebują dodatkowego wsparcia czy specjalnej uwagi. Szereg wyzwań, z którymi muszą się zmierzyć, często sprawia, że czują się one osamotnione i zostawione ze swoimi wątpliwościami. Mają wrażenie, że ich problemy są bagatelizowane lub w ogóle niedostrzegane, a one same są niedoceniane.

Uświadomienie sobie tej wyjątkowej sytuacji dzieci reemigrantów rodzi wiele pytań. Jakich trudności można się spodziewać po zapisaniu dzieci reemigrantów do polskiej szkoły? Jak doświadczenie funkcjonowania w innym systemie oświaty może wpłynąć na uczestnictwo w lekcjach i w życiu polskiej placówki edukacyjnej? Na jakie zachowania dziecka nauczyciele powinni zwrócić uwagę i z czym je wiązać? W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na te pytania przez przedstawienie systemów edukacji, w których uczyły się dzieci reemigrantów przed podjęciem nauki w polskich ośrodkach i zestawienie różnic, które mogą powodować trudności w osiąganiu sukcesów edukacyjnych. Tekst dotyczy funkcjonowania w polskich szkołach podstawowych (II etap nauczania) dzieci reemigrantów, które powróciły lub przyjechały po raz pierwszy do Polski i w ojczyźnie ich rodziców kontynuują naukę rozpoczętą w systemie oświaty Wielkiej Brytanii. O wyborze tego przedziału wiekowego uczniów oraz kierunku reemigracji rodzin powracających zadecydował fakt, że zgodnie z prowadzonymi przez GUS statystykami są one zdecydowanie najczęstsze. Wnioski płynące z porównania systemów edukacyjnych zostały skonfrontowane z zebranymi w toku wywiadów wypowiedziami dzieci reemigrantów, które dzielą się swoimi doświadczeniami edukacyjnymi z Polski oraz z zagranicy¹.

¹ Wywiady zostały przeprowadzone z dziećmi, które rozpoczęły edukację w angielskiej szkole i obecnie kontynuują naukę w Polsce. Noemi ma 14 lat. Jej matka jest Polką, a ojciec Anglikiem. Urodziła się w Wielkiej Brytanii. Do polskiej szkoły zaczęła uczęszczać od IV klasy. Teraz jest w klasie VIII. Laura ma 13 lat i urodziła się w Polsce. Jej rodzice są Polakami. Od VI klasy uczy się w Polsce. Obecnie jest w klasie VII.

Opisując edukację w Wielkiej Brytanii² w odniesieniu do systemu polskiego, a zwłaszcza do jego konkretnego wymyka, czyli II etapu nauczania, warto skupić się na kilku głównych kwestiach, a mianowicie na:

- organizacji systemu edukacji (obowiązku szkolnym, typach szkół, możliwych ścieżkach edukacji, egzaminach końcowych);
- porządku życia szkolnego (rozplanowaniu roku szkolnego, przerw w nauce, planie lekcji);
- procesie nauczania (metodach i technikach pracy na lekcji, ewaluacji postępów ucznia, relacji z nauczycielem).

Zagadnienia te będą dotyczyć przede wszystkim pierwszych lat edukacji, którą dzieci reemigrantów odebrały przed przybyciem do Polski. Takie uporządkowanie omawianych kwestii pozwoli na klarowniejsze przedstawienie tego, jak różnice między systemami edukacji mogą wpływać na odnajdywanie się tej grupy uczniów w polskiej szkole.

Warto rozpocząć od kwestii najbardziej podstawowej, a więc od przybliżenia organizacji systemów oświaty we wspomnianych państwach z uwzględnieniem przede wszystkim okresu przed II etapem nauczania w polskiej szkole oraz temu równoległemu do niego. Poznanie struktur oświaty, rozkładu kolejnych etapów kształcenia czy wariantów możliwych wyborów edukacyjnych pomoże nauczycielom uzmysłowić sobie, w jakim porządku i według jakich zasad do tej pory odbywał się proces uczenia się i nauczania dzieci reemigrantów. W Wielkiej Brytanii obowiązek szkolny rozpoczyna się od 5. roku życia i trwa do ukończenia przez ucznia 16 lat. Proces nauczania jest podzielony na cztery typy szkół – dwa obowiązkowe i dwa nieobowiązkowe. Pierwsze poziomy edukacji odpowiadają *primary school* i *secondary school (high school)*, które możemy odnieść do polskiej szkoły podstawowej i liceum, natomiast dwa nieobowiązkowe to *further education (college)* oraz *higher education*, czyli szkoła policealna i szkoła wyższa (Gierczyk 2019, s. 62). Angielska *primary school* trwa 6 lat – do ukończenia 11. roku życia, zaś do *secondary school* uczęszczają

² Wielka Brytania to Zjednoczone Królestwo, w którego skład wchodzi Anglia, Walia, Szkocja i Północna Irlandia. W związku z tym system oświaty w Wielkiej Brytanii jest zdecentralizowany – każdy kraj kieruje się własnymi przepisami w obrębie edukacji. Anglia oraz Walia posiadają najbardziej zbliżone do siebie systemy szkolnictwa, które reguluje Parlament Brytyjski w Westminsterze. Oddzielne przepisy dotyczą Irlandii Północnej oraz Szkocji, za które odpowiadają kolejno Zgromadzenie Północnej Irlandii oraz Szkocki Parlament. Z tego względu występują różnice w obszarze administracyjnym, nadzorczym, organizacyjnym, terminologicznym oraz powoływania placówek edukacyjnych. W niniejszym artykule, odnosząc się do edukacji brytyjskiej, pod uwagę bierze się przede wszystkim system angielski i walijski jako te dwa, z których łącznie najwięcej dzieci reemigrantów trafia do polskich szkół. By uniknąć powtórzeń, zamiennie używa się określeń angielski i brytyjski. To, co angielskie jest także brytyjskie (w obszarze podobieństw między systemami edukacji), a to, co brytyjskie jest angielskie (w kontekście narodowym).

uczniowie w wieku od 11. do 16. roku życia, których nauka rozłożona jest na 5 lat. Polski II etap nauczania trwający od IV do VIII klasy szkoły podstawowej przypada więc na przełom dwóch pierwszych obowiązkowych etapów nauki w Wielkiej Brytanii. Także z tego względu w polskich szkołach najczęściej pojawiają się uczniowie, którzy na Wyspach Brytyjskich ukończyli *primary school* i kontynuują edukację w Polsce, rozpoczynając ją z pewnym opóźnieniem w stosunku do polskich dzieci, a mianowicie od V lub VI klasy.

Uczęszczając do kolejnych typów szkół, uczniowie w Zjednoczonym Królestwie realizują krajowy program nauczania, który został podzielony na tzw. etapy kluczowe, czyli *key stage*, po których następuje ewaluacja wiedzy i umiejętności (Potulicka 2012, s. 348–357). Etapów tych jest cztery – po dwa dla *primary school* i *secondary school*. Wyróżnia się: *Key Stage 1* – obejmujący lata nauki dzieci w przedziale wiekowym od 5 do 7 lat, *Key Stage 2* – od 7. do 11. roku życia, *Key Stage 3* – od 11. do 14. roku życia, a więc na poziomie *secondary school* oraz *Key Stage 4* – obejmujący lata nauki od 14. do 16. roku życia. Z *primary school* do *secondary school* przechodzi się automatycznie, a pierwsze etapy kluczowe sprowadzają się do oceny opisowej, która ma uwypuklić mocne i słabe strony ucznia. Do kolejnego testu (po *Key Stage 3*), uczeń przystępuje po trzech pierwszych latach nauki w szkole średniej. Całościowym podsumowaniem lat edukacji jest, kończący równocześnie *Key Stage 4*, test GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Od tego momentu w angielskim systemie szkolnictwa następuje zróżnicowanie dróg edukacji, co oznacza, że brytyjscy uczniowie dopiero po ukończeniu 16. roku życia mogą dokonać wyboru różnych wariantów przyszłego kształcenia. Pod tym względem Wielka Brytania, podobnie jak Polska, należy do krajów, w których specjalizacja nauczania następuje dość późno (Mikiewicz, Sadownik 2014, s. 44).

Bez względu na typ szkoły – czy to w systemie brytyjskim, czy polskim – nauka jest zorganizowana według nadrzędnego planu, którego ramę stanowi rok szkolny. W Wielkiej Brytanii czas zinstytucjonalizowanej nauki trwa 190 dni i jest podzielony na 3 trymestry (Gierczyk 2019, s. 61). Nauka rozpoczyna się na początku września i trwa do połowy lipca. Pierwsza krótka przerwa – *half-term* – przypada w październiku w połowie trymestru, a kończy go dłuższa przerwa świąteczna w grudniu. Drugi trymestr trwa od stycznia do Wielkanocy i również w jego połowie przypada czas wolny od nauki – lutowe ferie zimowe. W ostatniej części roku szkolnego wprowadzany jest *half-term*, który poprzedza zakończenie roku szkolnego w lipcu. W *primary school* podczas pierwszych lat edukacji dzieci spędzają w szkole około 21 godzin tygodniowo, stop-

niowo ich liczba wzrasta do 23,5 godziny na tydzień (Eurydice: Anglia, Walia, Irlandia Północna 2011, s. 4), co daje wymiar czasu nauki zbliżony do polskiego. Lekcje zaczynają się trochę później niż w Polsce – od godziny 9.00. Około południa zaplanowana jest mniej więcej godzinna przerwa obiadowa. W angielskiej szkole bardzo ważna jest frekwencja. Obecność jest sprawdzana dwa razy dziennie – rano i po południu. Liczba dni, podczas których dziecko może opuścić lekcje, jest ograniczona do 10. Dzieci reemigrantów odczuwają polską organizację czasu pracy w szkole jako pewną niedogodność, np.:

To takie dziwne. Tyle tej nauki teraz [w roku szkolnym], a potem nagle 2 miesiące wolne, a teraz zero przerwy, cały czas lekcje. Trochę mnie to męczy i myślę, że resztę uczniów też... ale oni przecież robią sobie sami wolne. Moich kolegów często nie ma, nie pojawiają się na lekcjach. Taka sytuacja jest niemożliwa w Anglii (Noemi 14 lat).

Program nauczania w *primary school* koncentruje się na kilku obowiązkowych przedmiotach, w skład których wchodzi: język angielski, matematyka i nauki przyrodnicze. Realizacja pozostałych programów z zakresu: projektowania i technologii, technologii informacyjnej, historii, geografii, języków obcych, sztuki, muzyki, wychowania fizycznego czy wychowania religijnego nie jest obowiązkowa (Potulicka 2012, s. 364). Zestawiając liczbę przedmiotów obowiązkowych w Wielkiej Brytanii i w Polsce, nie może dziwić fakt, że dzieci reemigrantów po podjęciu kształcenia w polskich placówkach czują się przytłoczone tak wieloma różnymi przedmiotami, do których ich rówieśnicy w Polsce mieli okazję się przystosować w klasach I–III, np.:

Tyle tu [w polskiej szkole] różnych przedmiotów i każdy jest z innym nauczycielem, a w Anglii jakoś tak spokojniej było, mniej tego wszystkiego (Laura 13 lat).

Tym, co odróżnia system oświaty Zjednoczonego Królestwa od systemu polskiego, jest nakładany przez większość szkół obowiązek noszenia mundurków. W ten sposób dba się o ograniczenie konkurencyjności na rzecz budowania poczucia wspólnoty i przynależności do większego zespołu, w którym wszyscy są równi i tak samo ważni. Dzięki jednolitemu ubiorowi dzieci szukają możliwości wyrażenia siebie na inne sposoby niż poprzez wygląd. Starają się wyróżnić swoją osobowością czy osiągnięciami.

Zasadniczym zagadnieniem, które należy uwzględnić, dokonując zestawienia systemów edukacji, jest sam proces nauczania – jego przebieg, wykorzystywane metody i techniki czy pomoce dydaktyczne, a także rola nauczyciela i jego relacja z uczniem. Mimo że założenia funkcjonowania takiego układu dydaktycznego, którego elementy stanowią

nauczyciel, uczeń oraz przedmiot nauczania, są ogólnie znane, to ich oddziaływanie na siebie w różnych krajach może być odmienne. Nawet takie elementy, które uznawane są za oczywistą podstawę procesu kształcenia, jak np. podział dzieci na klasy, są różnie interpretowane w poszczególnych systemach edukacyjnych. Standardowym podziałem dzieci uczęszczających do szkoły jest pogrupowanie ich na oddziały klasowe zgodnie z kryterium wiekowym. W Wielkiej Brytanii oprócz takiego typowego rozwiązania stosuje się także podział dzieci w obrębie jednej klasy na mniejsze zespoły – *settings*. W tym przypadku wyznacznikiem nie jest rok urodzenia, ale zdolności uczniów. Taki stan rzeczy oddaje angielską ideę edukacyjną, która zasadza się na indywidualizacji, różnicowaniu i personalizacji (Bobiński 2017, s. 48–50). Zakłada ona, że nauczyciel i uczeń nie tylko wpływają na przebieg procesu nauczania i uczenia się, lecz także oboje w równym stopniu go tworzą oraz modyfikują. Zadaniem nauczyciela jest bowiem określenie możliwości i potrzeb dziecka, wyznaczenie mu celów i sposobów ich osiągania. Następnie uczący na podstawie odpowiedniej diagnozy włącza danego ucznia do zespołu osób, które reprezentują podobny typ umiejętności oraz tryb pracy, co znacznie wpływa na efektywność rozwoju dziecka oraz (jak wynika z wypowiedzi uczennic, które przez kilka lat uczęszczały do brytyjskiej szkoły) na jego poczucie własnej wartości:

Tutaj wszyscy są razem uczeni. Jest tak, że wszystko jest równe, takie same dla każdego. Wszystko. Zadania, testy, zadania domowe. Ja przez to nie miałam na początku szans, zawsze byłam z tyłu, za innymi (Laura 13 lat).

Musisz być w konkretnym typie danej klasy, żeby się dopasować, a w Anglii nie było w ogóle czegoś takiego. Miałam też obcokrajowców u mnie w klasie, a w Polsce nie było nikogo innego, ale i tak wszyscy byli równo traktowani, nikt nie miał takiego poczucia, że jest gorszy, a tutaj spotkałam się z takim czymś (Noemi 14 lat).

Rolą nauczyciela jest bycie doradcą i przewodnikiem ucznia, któremu pomaga dostosować ścieżkę edukacji do jego zainteresowań, pasji i uzdolnień. W angielskiej szkole nie jest niczym nadzwyczajnym dawanie uczniom ćwiczeń zróżnicowanych pod względem stopnia trudności czy zadawanie różnych wersji tego samego zadania domowego. Taki model nauki oddziałuje na funkcjonowanie całego systemu oświaty. Poprzez takie podejście program nauczania interpretowany jest przez różne szkoły czy nawet samych nauczycieli dość swobodnie. Traktuje się go jak pewne wskazówki, nie zaś dyrektywy. Stanowi ogólny zbiór zaleceń, który pozwala na decydowanie o metodach i technikach nauki, nie wyznacza też konkretnych materiałów dydaktycznych i pozostawia autonomię w obrębie doboru treści kształcenia. Doradcza rola nauczyciela

ułatwia zacieśnianie relacji z uczniem i budowanie jej w oparciu o zasady równości. Stwarza w ten sposób szansę na rozwinięcie bardziej partnerskich stosunków z nauczycielami. W polskich placówkach ten styl kształcenia jest raczej rzadko spotykany, co naraża dzieci reemigrantów na poważne trudności:

Tam nie było stresu takiego nawet. A tutaj, w Polsce, jak ja przyszedłam się zapytać, to dostawałam odpowiedź taką: „To mówiłam”, „Powinnaś wiedzieć”, „To już było”. Nie mogłam nawet zapytać, a nawet często nie było na to czasu. Tylko tak szybko te lekcje i zadania szły (Laura 13 lat).

W szkołach podstawowych w Polsce panuje hierarchiczny układ, a próby rozluźnienia tych relacji przez uczniów mogą zostać źle odebrane. W angielskiej szkole uczeń ma znacznie większe prawo głosu. Jest uczony brania czynnego udziału w dyskusji, przedstawiania swoich argumentów, krytycznego myślenia i polemizowania, nawet z nauczycielem. Takie zachowanie ze strony dziecka reemigranta, które w angielskiej szkole zostało nauczone otwartego wyrażania swoich opinii, w polskiej szkole jest bardzo często odczytywane jako arogancja i zarozumiałość.

W Wielkiej Brytanii nauka skupia się na faktach, ogólnym zrozumieniu zasad dotyczących danego zjawiska, przyczyn i skutków jego powstania. Ważna jest praktyka, doświadczenie pewnych operacji, przeprowadzanie eksperymentów i czynne uczestnictwo w tym, co się dzieje na lekcji. Programy nauczania są coraz bardziej redukowane pod względem objętości teorii. Zgodnie z przyjętymi przez władze oświatowe założeniami mają być one jasne i nieprzeładowane, ograniczone jedynie do najistotniejszych podstaw (Potulicka 2012, s. 366–367). Tymczasem, zdaniem uczniów rozpoczynających naukę w naszym kraju:

W Polsce ważna jest wiedza, a tam [w Anglii] praktyka. Tam się sam jakby nauczysz i wiesz, jak to działa i o co chodzi (Noemi, 14 lat).

Tam nie było tak, żebyśmy mieli jakieś książki zadane. A w Polsce dostałam lekturę. Ta lektura miała ponad 300 stron i to mnie tak wystraszyło, i miałam takie: „o nie, o nie!” Tak się przeraziłam! (Laura 13 lat).

W związku z tak odmiennym podejściem do procesu nauczania i uczenia się inne jest także kontrolowanie postępów ucznia. Na przestrzeni lat liczba egzaminów w brytyjskich szkołach spadła (Potulicka 2012, s. 371). Uczeń uczęszczający do angielskiej szkoły rzadko ma okazję brać udział w niezapowiedzianych sprawdzianach czy kartkówkach. Oceniany jest bowiem na bieżąco na podstawie wyników z zaplanowanych testów, które bardzo często są częścią planu zajęć. W *primary*

school, tak jak w polskiej szkole podstawowej, po pierwszych latach oceny opisowej, następuje wprowadzenie liczbowej skali ocen, która w Anglii zaczyna się od 1c (wartość najwyższa), a kończy na 4a (wartość najniższa). Jedną z uczennic różnice między polskim a brytyjskim systemem komentuje w znamienny sposób:

Ja nawet nie czułam, że jestem oceniana [w Anglii], a tutaj cały czas (Noemi 14 lat).

Mimo obowiązujących powszechnie ogólnych norm funkcjonowania placówek oświatowych, podobnej listy przedmiotów, metod i treści nauczania, systemy edukacji w różnych krajach wiele dzieli. Nawet w przypadku tak, wydawałoby się, bliskich kulturowo państw, jak Polska i Wielka Brytania, które przecież czerpią ze wspólnego europejskiego dziedzictwa, pojawia się cały szereg odmienności. Te same cele realizowane są innymi metodami, te same zasady są inaczej interpretowane, a do rozwiązań tych samych problemów dochodzi się w inny sposób. Wszystko to składa się na różnice w systemach edukacji, z którymi przychodzi się zmierzyć dzieciom reemigrantów. Dyrekcja oraz nauczyciele ze szkół przyjmujących młodych (re)emigrantów powinni sobie uświadomić, że chociaż ich przyszli uczniowie poprzez rodzica lub rodziców są związani z Polską i po polsku mówią, to stanowią wyjątkową grupę dzieci, które wymagają specjalnego podejścia. Dla nich polska rzeczywistość szkolna jest obca, ponieważ doświadczyli odmiennych realiów edukacyjnych za granicą. Z jednej strony można tę sytuację uznać za niezaprzeczalnie wartościową, gdyż daje ona uczniowi ogromne doświadczenie i wielki potencjał, z drugiej jednak strony bez pomocy nowego środowiska szkolnego dzieci te nie będą miały możliwości wykorzystania owych doświadczeń i potencjału, nie będą więc w stanie podzielić się swoimi umiejętnościami i zdolnościami ani też efektywnie ich wykorzystać.

Aby w pełni wspierać dzieci reemigrantów, trzeba zatem starać się rozpoznać i zrozumieć ich specyficzną sytuację już od pierwszych kroków stawianych przez nie w polskiej szkole. Po przeprowadzeniu się do Polski, zgodnie z obowiązkiem szkolnym, dzieci reemigrantów są zapisywane przez ich rodziców do odpowiednich placówek. Przyjęcie do szkoły odbywa się na podstawie świadectwa, dotychczasowej sumy lat nauki lub opinii rodzica, a w przypadku pełnoletnich cudzoziemców – ich własnej deklaracji (Dz.U. 2017, poz. 1655). O przypisaniu do odpowiedniej klasy decyduje rozmowa kwalifikacyjna, której forma i przebieg nie są opisane w żadnym dokumencie (Dz.U. 2017, poz. 1655), a jej skutkiem nie może być nieprzyjęcie obcokrajowca do placówki. Ten moment jest bardzo ważny w procesie edukacji dziecka reemigrantów, ponieważ stanowi pierwszy kontakt z nową społecznością szkolną

w Polsce. Warto wykorzystać ustawową możliwość przeprowadzenia rozmowy z przyszłym uczniem z tego względu, iż z jednej strony dostarczy ona wielu informacji na temat jego doświadczeń edukacyjnych (zob. Nowicka 2020, s. 35–48), a z drugiej – da dziecku szansę na poznanie miejsca, w którym będzie się uczyć. O tym, jak trudny jest to czas dla uczniów i jak bardzo pozbawieni są wsparcia, świadczy wspomnienie jednej z dziewcząt:

Ja kompletnie nic nie wiedziałam, nie znałam osób w szkole, tylko moja kuzynka przeprowadziła mnie po szkole chociaż tak, żebym wiedziała, gdzie co jest, ale nie miałam żadnego kontaktu z nauczycielami z tej szkoły. Po prostu pojawiłam się pierwszego dnia i byłam z tym sama (Noemi 14 lat).

By ułatwić dzieciom reemigrantów ten tak stresujący proces włączania się w życie nie tylko nieznannej wcześniej społeczności, lecz także całkowicie odmiennego pod każdym niemal względem systemu edukacji, warto podjąć wysiłek rozeznania ich w strukturach szkolnych, w których do tej pory funkcjonowały. Powyższe zestawienie podstawowych różnic w systemach edukacji najpopularniejszego kraju imigracji do Polski, a mianowicie Wielkiej Brytanii, może pomóc nauczycielom i dyrekcji w zrozumieniu nie zawsze uświadamianych trudności adaptacyjnych, na które napotykają dzieci reemigrantów tak, aby jak najlepiej wesprzeć je w odnalezieniu się w nowej sytuacji szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bobński W., 2017, *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny*, Kraków, s. 43–64.
- Eurydice: Anglia, Walia, Irlandia Północna, 2011, *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Zjednoczone Królestwo*, Warszawa, <https://docplayer.pl/1864131-Systemy-edukacji-w-europie-stan-obecny-i-planowane-reformy-zjednoczone-krolestwo-anglia-walia-i-irlandia-polnocna.html> [28.08.2021].
- Gierczyk M., 2019, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*, Katowice.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), 2020, *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole podstawowej – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny*, Kraków, s. 263–284.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|I|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 5–10.

- Lipińska E., Seretny A., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 15–33.
- Mikiewicz P., Sadownik A., 2014, *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii*, Wrocław.
- Nowicka M., 2020, *Polski system edukacyjny a nauczanie języka polskiego jako obcego dzieci z doświadczeniem migracyjnym – zarys problemu*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 35–48.
- Potulicka E., 2012, *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Kraków, s. 341–384.
- Rozporządzenie z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017, poz. 1655).

NETOGRAFIA

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html> [28.08.2021].

RE-EMIGRANTS' CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL – FUNCTIONING IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF GREAT BRITAIN AND LEARNING IN POLAND

Keywords: re-emigrants' children, UK education system, Polish system vs. teaching re-emigrants' children, educational experiences of re-emigrants' children

Summary. The article focuses on the issue of teaching children of returnees from the UK who continue their education in the Polish primary school (stage II). It compares the Polish education system with the UK education system, which is the most frequent destination of immigration to Poland. The conclusions from the comparison of educational systems are compared with the statements of re-emigrants' children collected during the interviews, which describe their educational experiences in Poland and abroad.

Monika Gryboś



<https://orcid.org/0000-0002-3929-5163>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.11>



monika.grybos@gmail.com



Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Instytut Polonistyki
Stosowanej, Zakład Edukacji Polonistycznej i Kształcenia
Ustawicznego, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 01-999 Warszawa

WESPÓŁ Z UCZNIEM. METODA SAMOOCENY W DOSKONALENIU I ROZWIJANIU KOMPETENCJI TEKSTOTWÓRCZEJ

Słowa kluczowe: samoocena, kompetencja tekstotwórcza, tekst uczniowski, kompetencje miękkie

Streszczenie. W artykule przedstawiono założenia, przebieg i cele tzw. metody samooceny autorstwa Ewy Nowak. Metoda służy kształtowaniu kompetencji tekstotwórczej i stanowi uzupełnienie tradycyjnych rozwiązań opracowanych przez Annę Dyduchową. Autorka artykułu, korzystając z własnych doświadczeń nauczycielskich, rozpatruje metodę samooceny jako użyteczną w rozwijaniu uczniów pod wieloma względami – w zakresie kompetencji tekstotwórczej, rozwoju osobowości i nabywania tzw. kompetencji miękkich.

1. OCENA I OCENIANIE – MIĘDZY OCZYWISTOŚCIĄ A PRZESYTEM

Ocenianie to znak czasów. Funkcjonujemy w kulturze, w której ustne i pisemne ocenianie – za pomocą różnych gatunków (m.in. opinii, komentarzy, blurbów, felietonów, recenzji), skal i stopni, symboli graficznych (np. podniesionych i opuszczonych kciuków) – jest na porządku dziennym. Oceniając jednostki i grupy, postawy i zjawiska, właściwości i artefakty, sami podlegamy ocenie. Wydaje się, że w rozważaniach na temat funkcjonalności wszechobecnego oceniania znaczący jest przede wszystkim nie efekt końcowy wyrażony notą lub opisem, ale prowadząca do niego droga. Ocenianie to przecież proces, czyli działanie mające przyczyny, cel i skutki. Bardzo istotne zatem, jeśli nie najważniejsze,

jest rozpatrywanie oceny i oceniania w aspekcie motywacyjnym i teleologicznym. Aby ocenianie, również to szkolne, przynosiło więcej pożytku niż szkody, powinno być realizowane w świadomy i przemyślany sposób. Wartościowanie, hierarchizowanie i kategoryzowanie może być bowiem (zarówno dla ocenianej, jak i oceniającej osoby) źródłem skrajnych doświadczeń: radości i smutku, satysfakcji i rozczarowania, nadziei i zwątpienia.

O tym, że ocenianie to ważki, a zarazem kontrowersyjny aspekt szkolnego dyskursu, świadczy m.in. zbiór artykułów, będący pokłosiem konferencji naukowej, zatytułowany: *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – dylematy – inspiracje* (Karwatowska et al. 2020). Ocenianie jawi się w wyżej wymienionej publikacji jako aktualny i nieodłączny, aczkolwiek problematyczny i niedoskonały składnik procesu dydaktycznego. Wydaje się, że zamiast przypisywać mu status *persona non grata*, warto potraktować go jako szansę i wyzwanie. Spojrzenie na ocenianie jako proces wspierający ucznia sprawdzi się m.in. podczas doskonalenia i rozwijania kompetencji tekstotwórczej.

2. KOMPETENCJA TEKSTOTWÓRCZA

W tradycji metodycznej wyróżnia się pięć metod wspomagających uczniów w podnoszeniu jakości redagowanych przez nich wypowiedzi pisemnych. Są nimi: metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda norm i instrukcji, metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, metoda przekładu intersemiotycznego i metoda praktyki pisarskiej (Dyduchowa 1988). Choć zostały opracowane przez Annę Dyduchową przed kilkudziesięcioma laty, to nie straciły swej użyteczności zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że sprawdzone rozwiązania metodyczne – w obliczu nakładających się kryzysów: edukacji humanistycznej, budowy zdania, wyobraźni, poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej (Ożóg 2010) – stanowią na początku trzeciej dekady XXI wieku nieocenioną pomoc metodyczną, dającą nadzieję na wyjście z impasu. Bolączką współczesnej szkoły jest bowiem kryzys w zakresie kompetencji tekstotwórczej, czyli zastój umiejętności tworzenia przez uczniów tekstów spójnych, logicznych, uwzględniających kontekst sytuacyjny, bogatych językowo, stosownych stylistycznie, realizujących wzorzec gatunkowy (Nowak 2014). Typowe teksty uczniowskie, na różnych poziomach kształcenia, cechuje m.in.: brak proporcji między poszczególnymi częściami pracy, przypadkowy, nieuporządkowany i nieprzemyślany dobór argumentów,

brak dominanty kompozycyjnej, posługiwanie się językiem mówionym zamiast jego odmianą literacką (Krzyżyk 2010). Odnosząc się do zagadnienia kompetencji tekstotwórczej, warto jednak także zwrócić uwagę na uczniów, których wytwory i poziom wychowania językowego nie wpisują się (całe szczęście) w zdiagnozowany przez Kazimierza Ożoga obraz wielowymiarowego kryzysu. Teksty tzw. uczniów zdolnych odznaczają się m.in.: porządkiem myślowym, włączeniem do wypowiedzi rozważań natury etycznej, stosownością stylistyczną i bogactwem językowym. Poziom uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej, jeśli przyjrzyć mu się bliżej, nie jest zatem tak jednoznaczny i oczywisty. Z uogólnionej charakterystyki wynika jednak, że uczniowie mają niską sprawność w zakresie tworzenia tekstów, a stan ten nie ulega poprawie.

Janusowe, „słodko-gorzkie” oblicze kompetencji tekstotwórczej młodego pokolenia, upewnia w zasadności misji wspierania ucznia w doskonaleniu oraz rozwijaniu sprawności, umiejętności i kompetencji w zakresie tworzenia tekstów. Słowa „misja” użyto tu celowo i bez patetycznego zadęcia. Każdy uczeń – i ten typowy, i ten ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, i ten uzdolniony humanistycznie – ma bowiem prawo do wyrabiania umiejętności tekstotwórczych. Optymalizację w tym zakresie zapewni mu wsparcie ze strony nauczyciela polonisty, który powinien mieć świadomość rangi realizowanego posłannictwa. Warto bowiem spojrzeć na działania i akty tekstotwórcze – na pisanie opowiadań, życzeń, listów, dialogów, rozprawek i wywiadów – szerzej i perspektywicznie, to znaczy jak na sposób formowania „osobowości komunikacyjnej” (Nocoń 2018, s. 150) i narzędzie samokształcenia (Kowalikowa 2017). Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej jest bowiem ważną misją zarówno dla indywidualnego rozwoju ucznia, absolwenta, przyszłego pracownika, jak i dla rozwoju społeczeństwa (Nocoń 2018).

3. METODA SAMOOCENY – ZAŁOŻENIA, CELE, PRZEBIEG

Nic więc dziwnego, że wciąż poszukuje się nowych rozwiązań metodycznych, które wesprą nauczyciela polonistę w trudnym zadaniu przeprowadzania ucznia od niekompetencji do kompetencji w zakresie redagowania tekstów. Metodyczny inwentarz metod rozwijania kompetencji tekstotwórczej, opracowany w latach 80. XX wieku przez Annę Dyduchową, uzupełniła Ewa Nowak (2014). Propozycją metodyczną krakowskiej badaczki jest „metoda samooceny”. Autorka traktuje ją jako uzupełnienie i urozmaicenie tradycji metodycznej uformowanej w tzw.

krakowskiej szkole metodycznej i środowisku Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej).

„Głównym założeniem tej metody pracy jest włączenie ucznia w proces oceniania jego własnej wypowiedzi pisemnej. Termin *ocena* nie oznacza w tym wypadku wystawienia noty (stopnia szkolnego). Jest natomiast rozumiany jako komentarz w formie przydzielonych punktów według ustalonych wcześniej kryteriów” (Nowak 2014, s. 170). Autorka zwraca uwagę na możliwości wykorzystania metody podczas kształcenia językowego nakierowanego przede wszystkim na doskonalenie i rozwijanie umiejętności pisanie tekstów wskazanych w podstawie programowej nauczania języka polskiego, takich jak np.: opowiadanie, opis, charakterystyka, rozprawka, list, przemówienie.

Pomysłodawczyni wyodrębnia następujące etapy pracy:

- etap przygotowawczy (omówienie lektury, rozważenie problemu);
- przypomnienie podstawowych cech danej formy wypowiedzi;
- stworzenie tekstu;
- wspólne ustalenie kryteriów zawartości treściowej (karta oceny);
- uczniowska samoocena tekstu według kryteriów;
- weryfikacja (nauczyciel, kolega);
- nauczycielska ocena poprawności językowej;
- całościowe sprawdzenie przez nauczyciela (Nowak 2014, s. 180).

Nowak zwraca uwagę na możliwości przekształcania i adaptowania poszczególnych stadiów w zależności od potrzeb uczniów i nauczyciela. Metoda zakłada kluczową dla edukacji polonistycznej integrację treści literackich i językowych, bo punktem wyjścia do działań tekstotwórczych czyni tekst literacki. Proces tekstotwórczy odbywa się zatem „od tekstu – do tekstu” (Szymańska 2016). Jest on bardzo pojemny, wieloetapowy i angażujący. Uwzględnia intensywne obcowanie uczniów z tekstami: bazowym tekstem literackim (*spiritus movens* dalszych działań), tekstem własnym oraz tekstami kolegów i koleżanek. Warto zaznaczyć, że praca nad własnym i cudzym tekstem uczniowskim i towarzysząca jej refleksja to bardzo ważny aspekt doskonalenia i rozwijania sprawności redagowania tekstów (Nocoń 2012). Dobrze, że omawiana propozycja metodyczna go uwzględnia i zwraca mu należną, aczkolwiek bagatelizowaną w dzisiejszej dydaktyce, rolę. Idea metody samooceny polega na rzeczywistej, a nie tylko postulowanej, aktywności uczniów.

Przykład tej ostatniej stanowią karty samooceny tekstu uczniowskiego (dialogu z bohaterem literackim), których autorami są młodzi adepci

sztuki pisania. Zadanie uczniów¹ polegało na tym, aby w trzy- lub czteroosobowym zespole przygotowali kartę samooceny do dialogu z bohaterem ballady *Świtezianka* Adama Mickiewicza. Zanim przystąpili do pracy, nauczyciel przypomniał znane im kryteria oceny wypracowań, zgodne z wymogami egzaminacyjnymi, takie jak: realizacja tematu, elementy twórcze/retoryczne, kompetencje literackie i kulturowe, kompozycja, styl, język, ortografia, interpunkcja. Podczas omawiania wyżej wymienionych kryteriów przypominano uczniom kwestię przynależności gatunkowej tekstów. Informacje na temat cech dystynktywnych dialogu podano w formie przystępnej dla ucznia. Nauczyciel zachęcił uczniów do samodzielności myślowej i kreatywności. W poleceniu nie chodziło przecież o skopiowanie znanych już kryteriów, ale o opracowanie własnych. Uczniowie, pracując w grupach, mieli możliwość zapoznania się z pracami kolegów i koleżanek. Większość zespołów stworzyła kryteria uniwersalne dla każdego wypracowania. W przygotowanych przez drużyny kartach pojawiły się następujące kryteria: realizacja tematu/odwołanie się do tematu/temat/indywidualne rozwinięcie tematu, znajomość lektury/fakty z lektury/odniesienie do treści *Świtezianki*, błędy rzeczowe, spójność/spójność i logika/spójność (żeby tekst się dobrze czytało), składnia, bogactwo językowe, środki stylistyczne, styl wypowiedzi, poprawność ortograficzna i interpunkcyjna/ortografia/interpunkcja, styl pisma/staranność/estetyka, ilość słów/kryterium objętości, tytuł, wypełnienie dialogowe/uzupełnienie dialogowe, wypowiedzi od nowej linii, zaciekawienie czytelnika, wykorzystanie treści twórczej, wprowadzenie czytelnika w temat. Była też grupa, która zaproponowała spersonalizowane kryteria. Mianowicie w czteroosobowym zespole powstały cztery różne sposoby oceny. W każdym uczniowie skupili się na jednej charakterystycznej cesze tekstu, jego walorze, na którym – w ich opinii – należałoby oprzeć ocenę wypracowania. Uczniowie sami decydowali o punktacji poszczególnych kryteriów.

Zgromadzony materiał wskazuje na to, że uczniowie posługują się terminologią, którą słyszą na lekcjach języka polskiego, a wyjaśniają ją, korzystając z bliskiego im języka potocznego. Biorąc pod uwagę ich zaangażowanie w realizację wspólnego zadania, można stwierdzić, że opracowywanie kart samooceny jest ciekawym poznawczo wyzwaniem. Do wglądu zamieszczono przykładowe karty samooceny przygotowane

¹Badanie przeprowadzono na lekcjach języka polskiego w październiku 2021 roku w polskiej szkole, w mieście liczącym ponad 54 tys. mieszkańców. Uczestniczyło w nim 82 uczniów: 41 z dwóch klas siódmych i 41 z dwóch klas ósmych. W zespołach pracowali uczniowie o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach (m.in. uczniowie zdolni, uczniowie z dysleksją, dysortografią i dysgrafią, z zespołem Aspergera). Czas przeznaczony na przygotowanie przez uczniów kart samooceny wynosił 45 minut.

przez uczniów (zdjęcia 1 i 2). Przywołują atmosferę pracy dzieci w szkole i pokazują trud zarówno nauczyciela, jak i uczniów włożony w nauczanie i uczenie się języka polskiego. Teksty uczniowskie są niedoskonałe. Błędy i usterki nie dyskwalifikują ich jednak jako wartościowego materiału, egzemplifikującego efekty metody samooceny w procesie dydaktycznym.

Zdjęcia 1 i 2. Karty samooceny do dialogu z bohaterem *Świtezianki* Adama Mickiewicza wykonane przez uczniów

o się ocenia?	Liczba punktów	Uwagi
zrozumieć tekst	0-7	Głęboki tekst nie był zrozumiany, nie udało się go zrozumieć.
czy tekst się dobrze czyta?		
Interpunkcja	0-3	
ortografia	0-5	
Wypowiedź Elementy	0-7	Elementy dialogu rozumiane.
Dialogi:		
- wypowiedzi bohaterów		
- zapis wypowiedzi bohaterów		
A na tej linii i z tym		
myślenie		
- ułożenie osi czasu		
opis		
Język, bogactwo słownictwa	0-5	
język myśli = język serca		
Przebieg do treści	0-5	
"Świtezianki"		
Objętość (około 100 słów)	0-3	
Tytuł	0-2	
Narrator	0-3	
"....."		
Była ciemna noc. Głęboko śpiące wybudowały się. Świtezianki zaczęły się. Słone światło jesiennego dnia miało oświecić ich wzrosty i kształty. Wyglądały na smutne. Kim jesteś i co robisz tutaj w środku nocy? - spytałam ich. Nie odpowiedziały mi. Nie miały siły. - Zostałam porwana - wyszeptali z cicha.		

Co się ocenia?	Liczba punktów	UWAGI!
spójność tekstu		
interpunkcja		
ortografia		
Elementy dialogu		
wypełnienie dialogowe	max. 5 pkt.	
wyronienie od nowej linijki	max. 5 pkt.	
umieszczenie czasowników	max. 3 pkt.	
język	max. 5 pkt.	
bogactwo słownictwa	max. 4 pkt.	
jedna myśl = jedno zdanie	max. 5 pkt.	
odniesienie do treści „Świtezianki”	max. 5 pkt.	
kryterium objętości	max. 3 pkt.	
tytuł	max. 3 pkt.	
narrator	max. 5 pkt.	

Źródło: materiały własne

4. BILANS ZYSKÓW

Jakie korzyści płyną z zastosowania metody samooceny w rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji tekstotwórczej? Po pierwsze, **uczeń** traktowany jest podmiotowo jako realizator i współrealizator powierzonych działań. Nie jest on biernym odbiorcą procesu dydaktycznego, ale jego czynnym współkreatorem. Wysiłek ucznia, jego praca, punkt widzenia, samodzielność, odwaga i zaangażowanie są tutaj najważniejsze. W sytuacji dydaktycznej zaaranżowanej dzięki metodzie samooceny „źródło aktywności ułożone jest w samym uczniu, mającym moc sprawczą dzięki współpracy z nauczycielem – mentorem” (Pomirska 2019, s. 71). W metodzie ważny jest też **nauczyciel** i przyjmowane przez

niego funkcje. Na początku odgrywa on rolę animatora stymulującego proces dydaktyczny, tworzy środowisko przyjazne uczniowi. Nie chodzi tylko o uwarunkowania formalne, ale przede wszystkim o zapewnienie uczącym się pisania sprzyjających, życzliwych i rozwojowych warunków emocjonalnych (Nowak 2014, s. 173). W trakcie działań uczący „wchodzi w rolę koordynatora (przy ustalaniu kryteriów oceny) i konsultanta (przy weryfikowaniu przyznanych punktów za poszczególne kryteria)” (Nowak 2014, s. 173). Znaczenie, jakie ma w tej fazie nauczyciel, dobrze oddaje metafora zaproponowana przez Dagmarę Kolasę: „Jest on niejako latarnią ukazującą uczniowi drogi, którymi może podążać, jednak nie oddziałuje on na niego w bezpośredni sposób. Stoi nieco z boku i pomaga swemu podopiecznemu głównie poprzez swoją obecność i gotowość, a nie przez narzucanie własnego zdania czy stosowanie nakazów” (Kolasas 2021, s. 16). Uczący jest zatem dyskretnym i mądrym wsparciem, spolegliwym drogowskazem, opoką, na której uczeń może się wesprzeć. Ostatecznie, po przejściu przez kolejne etapy, nauczyciel powraca do roli tekstotwórczego autorytetu. Po trzecie, w omawianej metodzie wartościowe jest dalekie od idealizacji, zdroworoządkowe spojrzenie na **tekst uczniowski**. Sprzyja temu wykorzystanie autentycznych prac tworzonych przez dzieci i młodzież. Ważne jest, aby nauczyciel wyraził zgodę na niedoskonałość tekstu ucznia (Szymańska 2016, s. 274) i pozwolił mu na samodzielną konfrontację z wytworami pracy własnej oraz pracy kolegów i koleżanek. Uczniowskie teksty o tekstach usytuowane są zatem w podwójnej perspektywie: jako dzieła warte uwagi uczniów, czyli te, które się analizuje i omawia, które wyzwalają refleksyjność, wywołują emocje i budzą chęć do wysiłku poznawczego, a także jako wytwory często ułomne, schematyczne, prowokujące niechęć z powodu niskiej jakości wykonania. Autentyczne, konkretne i uczciwe kryteria oceny, będące etapem metody samooceny, mają szansę powstać właśnie dzięki bezpośredniemu kontaktowi ucznia z rzeczywistymi, odbrązowionymi tekstami. Tutaj ujawnia się aspekt **czytania ze zrozumieniem**, które stanowi ważną umiejętność doskonaloną w trakcie działań realizowanych metodą samooceny (Nowak 2014, s. 181). Założeniem jest, aby uczeń czujnie i bez pośpiechu skoncentrował się na formie i zawartości analizowanego tekstu. Uważne czytanie jest fundamentem, który umożliwia realizację kolejnej, jakże istotnej, funkcji omawianych działań. Innym ważnym aspektem jest kształtowanie u uczniów poczucia odpowiedzialności za wytwory własnej pracy, a także zachęcanie ich do uważności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej. Metoda samooceny służy rozwijaniu **kompetencji tekstotwórczej i tzw. kompetencji miękkich**. Współcze-

sna lingwodydaktyka zwraca uwagę na ich symbiotyczne powiązanie. Postulowana jest konieczność wdrażania w edukacji językowej takich działań dydaktycznych, które służą holistycznemu rozwojowi ucznia i kształtowaniu tzw. kompetencji społecznych (Kowalikowa 2017; Noćko 2018). W ten imperatyw wpisuje się metoda samooceny, zorientowana na wspieranie ucznia w uczeniu się, umożliwiającą samodzielne zdobywanie wiedzy i zarządzanie nią. Jej podstawą jest założenie, że wiedza ma charakter subiektywny i własny (Pomirska 2019, s. 71). Opracowywane przez uczniów kryteria oceny są rezultatem samodzielnego dochodzenia do wiedzy, jej pogłębiania i konstruowania. Różniący się od siebie uczniowie w odmienny sposób dochodzą najróżniejszymi drogami myślenia indukcyjnego do rozmaitych efektów i zróżnicowanych wytworów. Metoda samooceny odgrywa rolę w rozwijaniu u człowieka kompetencji miękkich, które są przydatne w szkole i będą nieodzowne w życiu poza nią. Chodzi mianowicie o zasygnalizowaną powyżej umiejętność uczenia się, a tym samym gromadzenia, hierarchizowania i przetwarzania informacji, czytania ze zrozumieniem, komunikatywnego wypowiedzania się (również na forum), współpracy, budowania relacji, dostrzegania wartości różnicy zdań. Co więcej, samoocena realizowana podczas pracy nad tekstem odgrywa **rolę motywacyjną i wychowawczą**, wyzwala bowiem decyzyjność i współodpowiedzialność. „Przeniesienie punktu ciężkości oceny z nauczyciela na rówieśników sprzyja samokontroli i zwiększeniu odpowiedzialności ucznia za własną wypowiedź” (Pankowska 2015, s. 114). Uczeń włączony w proces oceniania i pełniący funkcję podmiotu oceniającego jest zmotywowany do działania, ma szansę ujawnić swoją sprawczość i decyzyjność. Aspekt psychologiczny jest tutaj nie do przecenienia. Samoocena w zakresie jakości tworzonych tekstów jest krokiem ku budowaniu adekwatnej samooceny, wpływającej na efektywne funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie (Mac 2020). Stwarza bowiem możliwość **autorefleksji** i stanowi przyczynek do samokształtowania, samopoznania i samorealizacji (Kolasa 2021).

5. WNIOSKI

Sposoby kontrolowania postępów osiągnięć uczniów są niczym pełen zawłości labirynt (Marzec-Jóźwicka 2020). Zarówno uczniom, jak i nauczycielom trudno jest się zatem odnaleźć i nie zatracić w meandrach plusów i minusów, trójek i piątek, nieprzygotowań i czerwonych pasków.

Wydaje się, że w obliczu tej skomplikowanej, obciążającej emocjonalnie sytuacji (zarówno dla nauczających, jak i nauczanych), drogowskazem jest imperatyw, o którym nauczycielowi nie wolno zapomnieć, że ocena pełni funkcję służebną wobec nauczania i uczenia się (Marzec-Józwicka 2020). Nie jest ona celem, sednem, istotą i sensem edukacji. Jak pisze Witold Bobiński: „Przedmiot określany jako język polski i szkolna polonistyka jako przedmiotowa sztuka nauczania mają – w pierwszym rzędzie – służyć uczniowi” (Bobiński 2019, s. 91). Służenie uczniowi polega zatem na zrozumieniu i realizowaniu fundamentalnego zadania, które powierzono nauczycielom. Wymaga ono permanentnego wspierania młodych ludzi w rozwoju, a także świadomego wydobywania drzemiącego w nich potencjału. Ten cel, jakże ważny z punktu widzenia dobra jednostki i dobra społeczeństwa, ma do podjęcia i osiągnięcia nauczyciel. Metoda samooceny wpisuje się w służebność ról – zarówno oceny, jak i nauczyciela.

Propozycja metodyczna E. Nowak – jako uzupełnienie repertuaru metod stosowanych w kształceniu polonistycznym – jest odpowiedzią na potrzeby edukacji XXI wieku. Umiejętność samooceny własnych i cudzych umiejętności tekstotwórczych pozwala określić mocne i słabe strony, a tym samym wyznaczyć kierunek dalszego rozwijania oraz doskonalenia kompetencji tekstotwórczej. Metoda stanowi przykład „hybrydycznej strategii środka” (Morawska 2015), w której łączy się wymóg realizacji podstawy programowej, konieczność takiego zaplanowania działań dydaktycznych, aby służyły przygotowaniu uczniów do egzaminów ze wspieraniem ich indywidualności, samodzielności i kreatywności. W metodzie samooceny nie chodzi przecież o to, aby uczniowie powielili znane im kryteria oceniania, zgodnie z którymi nauczyciel ocenia ich prace, ale o dopuszczenie swobody w myśleniu i formułowaniu wniosków. Warto mieć na uwadze, że możliwość krytycznej analizy tekstów jest dla ucznia pociągająca i motywująca. Aby doskonalić kompetencje tekstotwórcze, należy zatem twórczo wykorzystać naturalną skłonność młodych ludzi do wchodzenia w role oraz ich potrzebę bycia zachęconym, zaangażowanym i czynnym. Praktyka dydaktyczna pokazuje, że uczniom sprawia trudność wskazywanie swoich przymiotów i mówienie o nich. Jeśli samooceniać umiejętności tekstotwórczych miałyby przyczynić się do budowania pozytywnego obrazu samego siebie, to tym bardziej warto tę metodę wdrażać.

BIBLIOGRAFIA

- Bobiński W., 2019, *Uczeń jako wartość. Porzucona misja polonistyki*, [w:] M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczeńska, S. J. Żurek (red.), *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, Lublin, s. 91–98.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Karwatowska M., Latoch-Zielińska M., Morawska I. (red.), 2020, *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – dylematy – inspiracje*, Lublin.
- Kolasa D., 2021, *Nauczyciel jako mentor, tutor i autorytet, czyli o (po)wadze roli zawodowej nauczyciela*, [w:] E. Flis-Czerński, B. Jarosz (red.), *Nauczyciel – mistrz, sybaryta czy frustrat? Rozważania humanistów*, Lublin, s. 15–27.
- Kowalikowa J., 2017, *Rozwijanie umiejętności samokształceniowych uczniów oraz przygotowanie ich do studiów wyższych – ważne zadania szkolnej edukacji językowej*, [w:] A. Tabisz (red.), *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, Opole, s. 55–70.
- Krzyżyk D., 2010, *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*, [w:] U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, Rzeszów, s. 149–163.
- Mac M., 2020, *Rola samooceny*, [w:] M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – dylematy – inspiracje*, Lublin, s. 199–211.
- Marzec-Jóźwicka M., 2020, *Krótką rozprawą między trzema osobami: uczniem, nauczycielem i rodzicem, czyli kto, kogo i za co ocenia w polskiej szkole*, [w:] M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – dylematy – inspiracje*, Lublin, s. 151–169.
- Morawska I., 2015, „Od czytania do pisania”, czyli strategię kształcenia umiejętności tekstotwórczych w edukacji polonistycznej, [w:] S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Lublin, s. 61–77.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole.
- Nocoń J., 2012, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 10 (20), s. 21–37.
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Ozóg K., 2010, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzchna kultura pisma?*, [w:] U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury polisensorycznej*, Rzeszów, s. 11–26.
- Pankowska D., 2015, *Porozumiewanie się w procesie kształcenia*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Lublin, s. 83–116.
- Pomirska Z., 2019, *Wiwat polonista konstruktysta*, [w:] K. Maciejak, M. Trysińska (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Warszawa, s. 69–83.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.

**TOGETHER WITH A STUDENT. SELF-ASSESSMENT METHOD IN PERFECTING
AND DEVELOPING TEXT-CREATING COMPETENCE**

Keywords: self-assessment, text-creating competence, students' text, soft competence

Summary. The assumptions, process and aims of the method by Ewa Nowak were described in the article. The method is used to shape text-creating competence and is addition to traditional methods by Anna Dyduchowa. The author of the article, on the basis of her own teaching experiences, finds the self-assessment method useful in developing students' abilities on different levels. This method focuses on text-creating competence, supports personality development and gaining the soft competence.

Patrycja Kownacka



<https://orcid.org/0000-0003-0823-3629>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.12>



pkownackaa@gmail.com



Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Filologiczny, Katedra
Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego, Zakład Stosowanego
Językoznawstwa Polonistycznego, Plac Niezależnego Zrzeszenia
Studentów 1, 15-420 Białystok

SZTUKA NA JĘZYKACH. O DOSKONALENIU SPRAWNOŚCI MÓWIENIA Z WYKORZYSTANIEM SZTUKI LOKALNEJ NA LEKCJACH ZDALNYCH JPJO

Słowa kluczowe: mówienie, sztuka lokalna, Podlasie, język polski jako obcy, edukacja zdalna, glottodydaktyka polonistyczna

Streszczenie. Przedmiotem artykułu są propozycje wykorzystania sztuki lokalnej w kontekście kształcenia sprawności mówienia na lekcjach zdalnych języka polskiego jako obcego na poziomie B1 i B2. Celem rozważań jest przedstawienie metod aktywizujących i narzędzi gamifikacji do doskonalenia umiejętności swobodnego wypowiadania się o artystycznych elementach obecnych w miejskiej przestrzeni oraz korzyści płynących z takiego podejścia do ćwiczenia mówienia. Materiał bazowy stanowią wytwory reprezentujące podlaską sztukę lokalną: książka *Szeptem Vitala Voranaua*, wystawa *...daj nam dzisiaj* w Galerii Arsenał w Białymstoku, wybrane murale, film krótkometrażowy *Franek Bartka Tryzny* oraz spot reklamowy festiwalu *Up To Date Festival*. W artykule przedstawione zostaną przykłady aktywności stosowanych w celu dynamizacji procesu kształcenia sprawności mówienia, m.in. projekt wystawy, zmodyfikowana wersja metody 6 kapeluszy, gry dydaktyczne (kółko i krzyżyk) czy inscenizacja teatralna. Zwieńczeniem artykułu są refleksje na temat korzyści płynących ze stosowania lokalnej sztuki w kontekście dydaktyki jpjo.

1. SZTUKA W NAUCZANIU JPJO. DLACZEGO TO SZTUKA LOKALNA POWINNA BYĆ „NA JĘZYKACH”?

Lektorzy języka polskiego jako obcego, a także autorzy podręczników glottodydaktycznych coraz chętniej wykorzystują polskie dzieła sztuki do kształcenia sprawności językowych wśród studentów.

Odzwierciedlenie tej tezy można odnaleźć w treściach kulturowych zawartych w obu częściach podręcznika *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. I (Butcher et al. 2003) oraz cz. II (Butcher, Guziuk-Świca 2013). W pierwszej części znajdują się teksty publicystyczne, popularnonaukowe i literackie, zaś w drugiej występuje podział na trzy dziedziny sztuki – malarstwo, film i muzykę – stanowiące kontekst do nauczania polskich realiów na kursach na poziomie C1 i C2. Podobne podejście do wykorzystania sztuki wysokiej w nauczaniu języka polskiego jest obecne w podręczniku *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. B1–B2* (Guźniak-Świca et al. 2021), w którym każdy rozdział tematyczny rozpoczyna się od interpretacji obrazu. Można tam znaleźć takie dzieła malarskie, jak: *Pożegnanie powstańca* i *Powitanie powstańca* Artura Grottgera, *Polonia* Jacka Malczewskiego, *Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem* Jana Matejki, *Macierzyństwo* Stanisława Wyspiańskiego, *Dziwny ogród* Józefa Mehoffera, *Dwaj mali przyjaciele* Tadeusza Makowskiego, *Bretonka* Olgi Boznańskiej, *Żydówka z pomarańczami* Aleksandra Gierymskiego, *Martwa natura* Józefa Pankiewicza czy *Szewe* Tadeusza Makowskiego. Wspólnym mianownikiem tych obrazów jest przynależność do sztuki wysokiej. Autorki podręcznika w umiejętny sposób łączą malarstwo z rozmową na temat współczesnych problemów, często wplatając przy tym elementy polskiej kultury i realioznawstwa. Poruszane aspekty są jednak reprezentatywne tylko dla Polski, nie zaś konkretnego regionu.

Inną publikacją glottodydaktyczną nawiązującą do sztuki jest *Sztuka bez granic. Zbiór tekstów z ćwiczeniami leksykalnymi dla cudzoziemców* (Rittner 2021). Służy ona cudzoziemcom do przygotowania się do studiów z zakresu historii sztuki oraz poznania słownictwa specjalistycznego z tej dziedziny. Leksyka przyswajana jest dzięki krótkim tekstom dotyczącym architektury, malarstwa i rzeźby z różnych epok. Można uznać to za kolejny przykład publikacji wykorzystującej wytwory kultury wysokiej do dydaktyki jpjo, a przy okazji skierowanej do wąskiego grona odbiorców – specjalistów od zagadnień artystycznych.

Z kolei Grażyna Przechodzka i Anna Trębska-Kerntopf (2001, s. 188) wyliczają w swoim artykule najważniejsze konteksty wykorzystania sztuki w pracy ze studentami w grupach zaawansowanych: „obraz stwarza okazję do: a) wypowiedzi z argumentowaniem; b) opowiadania przeżyć i wrażeń odbiorcy związanych z oglądaniem; c) dyskusji; d) omawiania związków, jakie zachodzą między obrazem i dziełem literackim; e) relacjonowanie powiązań między treścią obrazu a wydarzeniami historycznymi i kulturalnymi”. Oznacza to, że oprócz tego, że posiłkowanie się sztuką na zajęciach jpjo stwarza okazję do obcowania z kul-

turą wysoką, to stosowanie takich aktywności jest również uzasadnione w kontekście ćwiczenia sztuki argumentowania, wyrażania swojej opinii, prowadzenia dyskusji, dokonywania przekładu intersemiotycznego oraz odnoszenia dzieł do wydarzeń z przeszłości i czasów obecnych. Tak zróżnicowane cele sprawiają, że warto znaleźć ich zastosowanie nie tylko w dydaktyce kultury polskiej, lecz także tej regionalnej.

Powyżej wspomniane podejścia glottodydaktyków do sztuki potwierdzają, że jej rola w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest istotna, szczególnie ze względu na kształcenie sprawności językowych, m.in. mówienia, ale też poznawania kultury narodowej i realiów panujących w Polsce. W swoim artykule proponuję jednak spojrzenie na sztukę z perspektywy lokalnej, która odnosi się do tego, co funkcjonuje w regionie. Dodatkowo zdecydowałam się na włączenie kultury popularnej, masowej, a tym samym odejście od utożsamiania sztuki jedynie z jej jednym wariantem – wysokim.

W związku z tym celem artykułu jest przedstawienie wykorzystania sztuki lokalnej na przykładzie Podlasia jako bodźca do doskonalenia sprawności mówienia na lekcjach zdalnych dla studentów reprezentujących poziom B1/B2. Niektóre spośród opisanych aktywności zostały zastosowane podczas wirtualnych zajęć z języka polskiego jako obcego z Białorusinami w wieku studenckim na wskazanym powyżej poziomie. Kluczową rolę odgrywała tu narodowość, ponieważ poruszana w nich tematyka może stanowić wspólne doświadczenie mieszkańców pogranicza, np. wiara w moc szeptuch, rola osób starszych w społeczeństwie, doświadczenie wojenne. Przedstawione zadania były realizowane w oparciu o autorskie prezentacje interaktywne wykonane na portalu Genial.ly. Przy okazji wystąpienia na konferencji pt. *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce* ćwiczenia zostały zgromadzone w jednym pliku¹.

Proponowanych przeze mnie wytworów sztuki nie należy utożsamiać jedynie z przejawami kultury wysokiej – artystycznej, ale również z kulturą popularną – masową/komercyjną. Za materiał bazowy posłużyły mi następujące dzieła:

- a) murale w Białymstoku – *Dziewczynka z konewką*, *Wyślij pocztówkę do babci! Białystok Up To Date Festival*, mural z czeczeńskim tancerzem lezginki, krymskimi Tatarkami i muzykiem w stroju podlasko-kurpiowskim, mural z Zenonem Martyniukiem i mural z ks. Michałem Sopoćką – do dyskusji/debaty pt. *Spotkanie przy okrągłym stole na sesji rady miasta w Białymstoku*;

¹ Autorska prezentacja: <https://view.genial.ly/615b0778c96cb20dce9ed6e2/presentation-sztuka-na-jezykach-o-doskonaleniu-sprawnosci-mowienia> [25.12.2022].

- b) książka *Szeptem* Vitala Voranaua – dyskusja z wykorzystaniem metody 6 kapeluszy zatytułowana: *Wiara w supermoce szeptuch – herezja czy ostatnia deska ratunku?*;
- c) wystawa *...daj nam dzisiaj* w Galerii Arsenał – miniprojekt autorskiej wystawy o tym samym tytule;
- d) spot reklamowy *Za darmo* (*Up To Date 2017*) – dyskusja na temat ageizmu, dialogu międzypokoleniowego;
- e) film krótkometrażowy *Franek* Bartka Tryzny – kółko i krzyżyk z pytaniami otwartymi na podstawie filmu oraz wyrażanie własnych refleksji.

Warto jednak zastanowić się nad celowością wykorzystania sztuki jako pretekstu do doskonalenia sprawności mówienia, a następnie nad powodem, dlaczego wykorzystanie sztuki lokalnej niesie za sobą więcej korzyści niż posiłkowanie się sztuką będącą wizytówką Polski.

Po pierwsze, sztuka odwołuje się do ważnych problemów obecnych w społeczeństwie. Nierzadko ma charakter prowokacyjny i dzięki temu pobudza do burzliwych dyskusji, często dotyczących kontrowersyjnych tematów. Wykorzystywanie sztuki lokalnej, która jest zakorzeniona w realiach i kulturze obecnej w mniejszych miejscowościach, pozwala cudzoziemcom odnosić się do tego, co swojskie i znane tubylcom, np. problemu wielokulturowości, inkluzji osób starszych, „orientalnych” wierzeń w szeptuchy, promocji muzyki disco polo na szczeblu ogólnopolskim. Takie rozmowy mogą mieć związek zarówno z wydarzeniami kulturalnymi, jak i trudnościami, z jakimi zmagają się mieszkańcy. Często ta problematyka jest dostępna jedynie dla osób od dawna funkcjonujących w tej kulturze. Dzięki aktywnościom mającym na celu doskonalenie swobodnego wypowiadania się na bieżące tematy, rozmowy o polityce, zdrowiu, religii i społeczeństwie nie będą stanowić wyzwania dla cudzoziemców. W takim przypadku można też dostrzec wyraźne przesunięcie się granicy z „obcy” w kierunku „swój”.

Po drugie, sztuka prowokuje do mimowolnej wypowiedzi, o czym wspominają również Anna Seretny i Ewa Lipińska (2005, s. 177): „Wypowiedź może zostać sprowokowana przez bodziec, którym jest obraz, słowo albo dźwięk”. Wystarczy zdjęcie, ilustracja lub film, by pobudzić studentów do udziału w konwersacji. Świadczy o tym również metoda myślenia krytycznego stosowana zwykle w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego. Fotografia wyzwala nastroj refleksyjny i już początkowa rutyna myślenia krytycznego – „widzę, myślę, zastanawiam się”, o której pisze m.in. Justyna Wołoszyk-Brzezińska (2021), świadczy o tym, jaki potencjał mają materiały audiowizualne. Dzięki nim studenci mogą komentować aktualne wydarzenia, lokalne wierzenia i zabobony,

angażować się w dyskusję na temat zmian, które wprowadziliby w przestrzeni miejskiej.

Po trzecie, stosowanie takiego rozwiązania dydaktycznego ma funkcję poznawczą, a na płaszczyźnie glottodydaktyki można byłoby uznać to za argument związany z efektywnym połączeniem sprawności – mówienia oraz w tym przypadku wzbogacania leksyki związanej z miastem rozumianym jako jego topografia (urbonimy i urbochrematonimy), ważne postaci (antroponimy) czy lokalne wydarzenia lub produkty (chrematonimy). Można byłoby wykonywać ćwiczenia poszerzające jedynie słownictwo, ale nie miałyby to takiego samego skutku, jak doskonalenie go poprzez mówienie, ponieważ właśnie takie działanie wprowadza nowe słowa do czynnego słownika cudzoziemców. Dzięki podejmowaniu aktywności rozwijających sprawność mówienia można również utrwalić leksykę lokalną i osadzić ją w jej naturalnym kontekście. Dodatkowo korzystnie wpływa to na rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej.

Ostatnim, ale nie mniej ważnym argumentem, przemawiającym za skutecznością takiego podejścia doskonalenia sprawności mówienia, jest fakt, iż sztuka nie tylko zachęca do wyrażania opinii i dokonywania interpretacji dzieł, lecz także tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej, dialogu, opisu, inscenizacji teatralnej. Oznacza to, że przede wszystkim pobudza do działań na pograniczu artystycznym, uruchamia zmysły i wyobraźnię oraz kształci kreatywność. Można byłoby to uznać za znikomy argument pod względem językoznawczym, ale jest to istotne szczególnie w kontekście doskonalenia umiejętności stosowania przekładu intersemiotycznego, czyli dokonywania przełożenia jednego znaku na inny. Studenci mogą wykorzystać reklamę, obraz, mural lub fragment tekstu literackiego do stworzenia spotu reklamowego, prezentacji dzieła sztuki czy tekstu argumentacyjnego i dzięki temu zająć się zyskują na atrakcyjności.

Słuszność przedstawionych argumentów udowodnię w kontekście opisanych poniżej propozycji dydaktycznych, które mogą zostać dowolnie adaptowane do treści dotyczących innych regionów.

2. ROZMOWA PRZY OKRĄGŁYM STOLE, CZYLI O SZTUCE ARGUMENTOWANIA

Jedną z aktywności, która pobudza studentów do dyskusji, jest zaproszenie do wspólnej rozmowy przy wirtualnym „okrągłym” stole. Można uznać to za zastosowanie *metody odgrywania ról na podstawie*

otrzymanej instrukcji, o której wspomina Anna Seretny (2015, s. 215). W tym przypadku warto wykorzystać zdjęcia murali, które są obecne w przestrzeni miejskiej, np. murale z wizerunkami: dziewczynki z konewką, babci ze spotu reklamowego *Białystok Up To Date Festival*, tancerzy reprezentujących różne narody, Zenona Martyniuka, Ludwika Zamenhofs i ks. Michała Sopoćki. Na początku kursanci powinni opisać, kogo przedstawiają załączone ilustracje. Jeśli nie potrafią odtworzyć najważniejszych faktów na temat tych postaci, rolą lektora jest krótkie przedstawienie historii muralu i najważniejszych informacji na temat zaprezentowanych bohaterów. Następnie uczestnicy wyobrażają sobie, że przedstawione osoby spotykają się przy okrągłym stole na sesji rady miasta Białegostoku. Nauczyciel losowo przydziela jedną postać z muralu studentom, a potem zmieniają oni swoje pseudonimy na platformie Zoom. Ich zadaniem jest przedstawienie inicjatyw, które mogłyby zostać sfinansowane z budżetu miejskiego i byłyby ważne z perspektywy postaci, które reprezentują, np. dziewczynka z konewką – działania proekologiczne; Ludwik Zamenhof – popularyzacja języka esperanto lub aktywności mające na celu promowanie wielokulturowości; babcia ze spotu reklamowego – organizacja warsztatów śpiewu piosenek regionalnych dla młodzieży. Oprócz prezentacji wydarzenia kursanci muszą zastosować poznane wcześniej słownictwo typowe dla wypowiedzi argumentacyjnej (wprowadzenie tezy, argumentów i wniosków). Dzięki takiemu ćwiczeniu studenci przede wszystkim rozwijają sprawność swobodnego wypowiadania się na tematy obecne w przestrzeni miejskiej, rozwijają leksykę lokalną, poznają kluczowe postaci dla regionu, a także trenują umiejętność wystąpień publicznych.

3. TECHNIKA 6 KAPELUSZY (LUB PRZEDMIOTÓW MAGIKA), CZYLI JAK MÓWIĆ O RÓŻNYCH PUNKTACH WIDZENIA NA PODSTAWIE TEKSTU LITERACKIEGO

Inną znaną metodą, którą można przekształcić na rzecz kształcenia mówienia, jest technika 6 kapeluszy Edwarda de Bono (*Technika 6 kapeluszy* 2020). W przypadku glottodydaktyki polonistycznej warto stosować ją w kontekście dyskusji o tekstach literackich i dostosowywać rekwizyty do tematyki zajęć. Jednym ze sposobów zastosowania tej metody może być posiłkowanie się fragmentem książki Szep-tem białoruskiego pisarza Vitala Voranaua i wykorzystanie symboli magicznych zamiast kapeluszy. Tekst nawiązuje do problemu wiary

w szeptuchy obecnej w kulturze pogranicza. Warto wybrać taki fragment, który będzie odnosić się do momentu przybycia osób z innego miasta proszących o uleczenie lub informacje na temat swojej przyszłości. Po odczytaniu tego tekstu lektor losowo przydziela studentom różne rekwizyty, a ci zamieszczają symbole w wirtualnym tle na Zoomie. Każdy przedmiot symbolizuje punkt widzenia podczas dyskusji zatytułowanej *Wiara w supermoce szeptuch – herezja czy ostatnia deska ratunku?* Ta aktywność ma na celu wcielenie się w inną osobę na podstawie ustalonej z góry instrukcji. W przypadku tego ćwiczenia warto wykorzystać przedmioty fantastyczne. Poniżej znajduje się ich lista wraz z symboliką:

- a) magiczna śnieżna kula z okiem (kolor biały) – obiektywizm; fakty i brak emocji w wypowiedzi; chłodne spojrzenie (skojarzenie ze śniegiem);
- b) świeczka (kolor czerwony) – emocjonalne spojrzenie (skojarzenie z ogniem);
- c) różdżka (kolor czarny) – krytyczna opinia, tzn. wskazanie wad (skojarzenie z czarną magią);
- d) amulet (kolor żółty) – optymistyczne spojrzenie; zalety (skojarzenie ze szczęściem);
- e) eliksir (kolor zielony) – kreatywność; mówca ma za zadanie stworzyć nowe pomysły i alternatywy (skojarzenie z natchnieniem, innowacyjnością i zmianą podejścia);
- f) klepsydra (kolor niebieski) – kontrola i monitorowanie dyskusji, wyznaczanie czasu dla mówcy (skojarzenie z upływem czasu).

Dzięki tej metodzie studenci mogą dostrzec inny punkt widzenia na problem, wobec którego być może zajmują zupełnie inne stanowisko niż to, które zostało im wyznaczone. Ponadto dyskutują na temat zjawisk funkcjonujących w regionie.

4. GDYBYM BYŁ KURATOREM WYSTAWY W LOKALNEJ GALERII SZTUKI... OPIS PRZEDMIOTU

Podczas edukacji zdalnej o wiele trudniej zorganizować wycieczkę do instytucji kultury, w których można byłoby obejrzeć dzieła sztuki, a następnie wykorzystać je w kontekście tematyki zajęć. Warto zatem wykorzystywać strony internetowe wirtualnych muzeów czy zachęcać studentów do indywidualnej wizyty w muzeum w rzeczywistości. Bodźcem do tego może okazać się lektura opisu wystawy organizowanej

przez lokalną galerię sztuki współczesnej. Następnie warto przydzielić studentom realizację zadania, które skłoni ich do dokonania przekładu intersemiotycznego, czyli stworzenia własnego wariantu w postaci inscenizacji teatralnej w oparciu o tekst. O tej metodzie i jej roli wspomina w swoim artykule Bożena Szałasta-Rogowska (2010, s. 147). Uważa, że metoda ta ma na celu niewątpliwie rozwijanie sprawności językowej studentów, pobudzanie do mówienia, poszerzanie leksyki, prowokowanie do nazywania oraz wyrażania swojej opinii i emocji podczas odbioru dzieła sztuki. W ten sposób można nawiązywać do dzieła sztuki i kształcić inne umiejętności językowe.

Bazując na przedstawionym przeze mnie koncepcie, przykładowym bodźcem może być wyświetlenie uczestnikom kursu poniższego opisu wystawy zatytułowanej *...daj nam dzisiaj*, którą kiedyś udostępniała Galeria Arsenał w Białymstoku:

Projekt ma na celu zachęcenie publiczności do pogłębionej refleksji na temat roli pożywienia we współczesnym świecie oraz wpływu sposobów produkcji, przygotowania i konsumpcji żywności na otaczającą nas rzeczywistość społeczno-kulturową i środowisko naturalne. Wystawa stworzy artystom okazję do nowatorskiego sposobu komunikacji z odbiorcami. Produkty spożywcze będą nie tylko punktem wyjścia i tematem, ale też materiałem wykorzystanym do stworzenia prac, medium i esencją wypowiedzi artystycznej. Zależy nam zwłaszcza na działaniach podejmujących interakcję z widzami, które odświeżą i zintensyfikują relacje naszej instytucji z publicznością, zmienione przez długotrwałą sytuację pandemiczną².

Po lekturze tekstu uczestnicy mają za zadanie wybrać dowolny rekwizyt ze swojego domu, który będzie pasował do tytułu i opisu wystawy. Ćwiczenie powinno być poprzedzone ćwiczeniami dotyczącymi opisu przedmiotu. Przy realizacji takiej aktywności istotna jest aktualność danego wydarzenia, by studenci mieli szansę obcować ze sztuką, z którą mogą mieć też kontakt na żywo. Po 10 minutach uczestnicy prezentują swój rekwizyt, opisując go w taki sposób, aby odnosiło się to do problematyki przedstawionej w streszczeniu wystawy. Dzięki temu ćwiczeniu studenci zyskują nie tylko pewność siebie podczas publicznych prezentacji, lecz także kształcą kompetencję kreatywności i odbierając sztukę, tworzą również jej własny wariant. Dodatkowo wzbogacają swoje słownictwo z zakresu opisu przedmiotu, poznając przy tym aktualne wydarzenie kulturalne.

² Więcej informacji na stronie: <https://galeria-arsenal.pl/wystawy/daj-nam-dzisiaj> [18.11.2022].

5. NIEZWYKŁA REKLAMA? TO TAKA, CO POTRZEBĘ DYSKUSJI W STUDENTACH ROZPALA

Współcześnie sztuka nie jest jedynie utożsamiana z malarstwem, rzeźbą czy literaturą, ale można ją potraktować znacznie szerzej, na przykład odnieść ten termin do spotów reklamowych. Podczas zajęć zdalnych warto wyświetlić studentom krótki film, który promuje wydarzenie odbywające się cyklicznie w danym regionie. Na Podlasiu należałoby zaprezentować spot reklamowy pt. *Za darmo* promujący *Up To Date Festival*, który słynie z nieszablonowych sposobów promocji. Ich propozycje audiowizualne bardzo często przedstawiają treści odnoszące się do bieżących problemów, a także do aktywności i zjawisk znanych lokalnej społeczności. Wspomniany film może stać się pretekstem do dyskusji na temat dialogu międzypokoleniowego (będącego również jedną z idei festiwalu), ageizmu, pamięci o bliskich czy relacji rodzinnych. Wykorzystując metodę gry dydaktycznej, lektor może zaproponować studentom, by to oni zdecydowali, jakie problemy pojawią się w spocie, wybierając 3 karty DIXIT³. Zamiast wskazania konkretnego numeru karty uczestnik kursu powinien opisać ją w taki sposób, by pozostali słuchacze odgadli, o której ilustracji była mowa. Wykonanie tego zadanie jest również formą przekładu intersemiotycznego.

6. GRA JAKO ANTIDOTUM NA „TRUDNE” TEMATY

Zarówno teatr, jak i gry, bywają formą ucieczki od problemów dnia codziennego. Nie zawsze jest to dobre rozwiązanie, jednak w przypadku trudnych tematów do dyskusji podczas lekcji jpjo warto zastosować tę metodę, wykorzystując do tego znane i proste gry, np. kółko i krzyżyk, oraz scenki teatralne odgrywane na podstawie instrukcji oraz piktoqramów.

W tym przypadku proponuję wykorzystanie filmu krótkometrażowego *Franek*⁴ Bartka Tryzny, którego akcja toczy się w 1939 roku w Michałowie, na Podlasiu. Doświadczenie wojny widzianej oczami dziecka wydaje się trudnym tematem do dyskusji, nawet gdy film nosi znamię tragikomedii. Warto zatem zastosować sprawdzoną

³ Karty dostępne są w wersji online na stronie internetowej: https://print-and-play.asmodee.fun/files/dixit/dixit_pnp_cards.pdf [10.11.2022].

⁴ Dostęp do filmu w Internecie: https://youtu.be/iUCMcyjT_ZY [18.11.2022].

metodę gry dydaktycznej – kółko i krzyżyk. Lektor dzieli grupę na dwie drużyny (kółka i krzyżyki) i uczniowie mają za zadanie wybrać jedno pole z numerem, na którym chcieliby postawić pionek. Zanim jednak zostaną narysowane kółka lub krzyżyki, uczestnicy gry muszą udzielić odpowiedzi na pytania. Mogą one brzmieć następująco: *Jakie były ostatnie słowa babci skierowane do wnuczka i czy zgadzasz się z nimi? W jaki sposób narrator spędzał czas wolny z Frankiem? Czy wiesz, jak spędzali czas Twoi dziadkowie? Jak wygląda wojna oczami dziecka? Czy możemy powiedzieć, że chłopcom udało się spełnić ich marzenia? Jakie elementy komiczne dostrzegasz w filmie? Czy Twoim zdaniem wszystkie marzenia powinny się spełnić? Dlaczego?* Takie pytania służą pogłębieniu refleksji, ponieważ tak naprawdę nie ma jednej poprawnej odpowiedzi. Liczy się to, czy ktoś podejmie wyzwanie polegające na uzasadnieniu swojego stanowiska.

Innym pomysłem na pracę z wyżej wspomnianym filmem krótkometrażowym może być stworzenie scenki teatralnej na podstawie instrukcji i piktogramów. Inscenizacja powinna stanowić reinterpretację tekstu kultury, np. stworzenie innej wersji wydarzeń. Przykładowa treść zadania mogłaby brzmieć następująco: *Wyobraź sobie, że Frankowi i jego koledze nie udaje się spełnić ich marzeń. Jak wyglądałoby ich życie 10 lat później? Stwórz dialog pomiędzy chłopcami. O czym mogliby rozmawiać? Propozycje tematów zostały przedstawione za pomocą piktogramów (na ilustracjach są następujące symbole: samolot, mapa Polski, rodzina, budynek uniwersytetu, czapka studencka, chłopiec gotowy do walki).*

7. WNIOSKI

Podsumowując, sztuka stanowi bodziec do swobodnego wypowiadania się na różne tematy społeczne, które nie zawsze są poruszane podczas stosowania tradycyjnej techniki zadawania pytań. Większość osób zgodziłaby się również z tezą, że dzięki wykorzystywaniu dzieł malarских, literackich czy rzeźbiarskich studenci kształcą swoją kompetencję kreatywności, bo przecież wytwory kultury wyzwalają strumień świadomości i wywołują emocje u odbiorców. Jestem jednak przekonana, że to dyskusja wokół sztuki lokalnej niesie ze sobą dużo więcej korzyści w kontekście poznawania realiów funkcjonujących w danej społeczności, a także wiedzy na temat kultury oraz pamięci zbiorowej. Co więcej, dzięki wypowiadaniu swojej opinii, refleksji, argumentów,

a czasem i debatowaniu, np. na temat murali przedstawiających znane postaci, wydarzenia lub zjawiska; oglądaniu filmów lub spotów z korytem lokalnym w tle; czytaniu tekstów z kontekstem regionalnych wierzeń studenci z pewnością utrwalać zarówno wiedzę na temat kultury regionu, jak i leksykę lokalną, którą zastosują podczas nazywania elementów dzieł sztuki. Można uznać to za słowa klucze otwierające furtkę oddzielającą „ich” świat (obcych) od świata „naszego” (swojego). Dlatego tak ważna jest fuzja dydaktyki sprawności językowych i interpretacji dzieł sztuki lokalnej, bo połączenie tych dwóch strategii odgrywa ogromną rolę w procesie adaptacyjnym cudzoziemców i ich percepcji lokalnej tożsamości.

BIBLIOGRAFIA

- Butcher A., Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A., 2003, *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. I, Lublin.
- Butcher A., Guziuk-Świca B., 2013, *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. II, Lublin.
- Guzyuk-Świca B., Przechodzka G., Ciesielska-Musameh R., 2021, *Z polskim w świat. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego B1–B2*, wyd. 4, Lublin.
- Przechodzka G., Trębska-Kerntopf A., 2001, *Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 183–197.
- Rittner M., 2021, *Sztuka bez granic. Zbiór tekstów z ćwiczeniami leksykalnymi dla cudzoziemców. Poziom B1*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 163–184.
- Szałasta-Rogowska B., 2010, *Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć polskiego i Polski*, t. 2, Katowice, s. 141–152.
- Technika 6 kapeluszy, 2020, <https://omec.pl/blog/technika-6-kapeluszy/> [25.10.2021].
- Wołoszyk-Brzezińska J., 2021, *Myślenie krytyczne – przykłady*, <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/myslenie-krytyczne-przyklad.y/> [20.10.2021].

**THE ART ON THE LIPS. ABOUT THE IMPROVEMENT OF SPEECH PROFICIENCY
WITH THE USAGE OF LOCAL ART ON ONLINE LESSONS OF POLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE**

Keywords: speaking, local art, Podlasie, Polish as a foreign language, distance learning, Polish glottodidactics

Summary. The subject of the article are proposals of usage of local art in the context of improvement of speech proficiency on online lessons of Polish as a foreign language on the level B1 and B2. The goal of reflections is to present the activating methods and the tools of gamification to improve the skills of freely speaking about artistic elements existing in the city space and highlights of such approach to the practising of speech. The base material consists the products of art which represent Podlaskie local art: a book *Szeptem* written by Vital Voranau, an exhibition *...daj nam dzisiaj* at Arsenal Gallery in Białystok, selected murals, short movie *Franek* directed by Bartek Tryzna and advertising spot of festival *Up To Date Festival*. In the article there are examples of activities, used in order to add dynamization in the educational process in the case of speech proficiency, for example the project of exhibition, modified version of 6 hats' method, didactic games (tic tac toe) or theatre staging. The end of article shows the reflections about the highlights of usage of local art in the context of didactics of Polish as a foreign language.

Małgorzata Syrek



<https://orcid.org/0000-0001-7810-7463>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.13>



malgorzata.syrek@edu.uni.lodz.pl



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej
i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

TRENING STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH Z WYKORZYSTANIEM WARSZTATÓW Z DOCIEKAŃ FILOZOFICZNYCH

Słowa kluczowe: strategie komunikacyjne, podejście interakcyjne, komunikacja, język polski jako obcy, warsztaty z dociekań filozoficznych

Streszczenie. Strategie komunikacyjne zostały przedstawione w myśl podejścia interakcyjnego. W artykule znajdują się odniesienia do badań anglosaskich oraz polskich. Celem jest zaprezentowanie badań przeprowadzonych w obrębie warsztatów komunikacyjnych. Warsztaty z dociekań filozoficznych zostały opisane jako element wykorzystywany podczas treningu strategii komunikacyjnych.

1. WSTĘP

W sytuacji, gdy język nabywany stanowi dla uczącego się głównie narzędzie komunikacyjne, niezwykle ważne jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnych. Narzędziami, które wydają się szczególnie istotne w perspektywie chęci pozostania czynnym uczestnikiem komunikacji w języku obcym, są strategie komunikacyjne (SK). Artykuł służy przedstawieniu metody nazywanej: warsztaty z dociekań filozoficznych i jej zastosowaniu w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Tak zakreślony cel wykracza poza ramy krótkiego artykułu. Z tego powodu w niniejszym tekście skoncentrowano się jedynie na omówieniu wyników pojedynczego badania, które przeprowadzono z wykorzystaniem wspomnianej metody w kontekście treningu SK.

Wielu badaczy próbowało określić stopień przynależności SK do zjawisk lingwistycznych, psychologicznych czy społecznych. Publikacje, które dotyczą klasyfikacji SK, powstały przede wszystkim na gruncie angielskojęzycznym. Jedną z nich – o charakterze interakcyjnym – wyróżnia unik, parafrazę, transfer, prośbę o pomoc oraz mimikę z gestami (Tarone 1977). Kolejna poszerza wykaz o strategię przewidującą czas na zaplanowanie wypowiedzi lub przypomnienie sobie środków językowych – te wszystkie strategie podzielono na dwie grupy: uniku i kompensacyjne (Dörnyei 1995). Klasyfikacja o charakterze psycholingwistycznym wyróżnia dwie grupy strategii: konceptualne (analityczne, holistyczne) i językowe (transfer, kreatywność morfologiczna). W najszerszej klasyfikacji wymieniono trzy główne grupy: strategie bezpośrednie (np. omówienie), interakcyjne (np. prośba o wyjaśnienie), pośrednie (np. wypełniacze) (Dörnyei, Scott 1997). Na gruncie polskim, w wyniku badań empirycznych przeprowadzonych wśród dzieci azjatyckich, zaproponowano model, w którym podzielono SK na trzy grupy: strategie upraszczania, unikania i osiągnięć (Żurek, Molik-Kubak 2013).

Przeglądając prace poświęcone strategiom komunikacyjnym, można wyodrębnić także kilka głównych podejść badawczych: psycholingwistyczne (m.in. Białystok 1990), interakcyjne (Varadi 1973; Tarone 1977, 2005), pragmatyczno-dyskursywne (np. Clennell 1995) czy pedagogiczne (Faucette 2001). Przedmiotem zainteresowania zwolenników podejścia psycholingwistycznego są działania kompensacyjne uczących się, które zmierzają do realizacji niewerbalnego planu wypowiedzi. Koncentrują się one na procesach kognitywnych, które leżą u podstaw użycia strategii. W podejściu pragmatyczno-dyskursywnym duże znaczenie ma negocjowanie znaczeń przez rozmówców w określonym kontekście sytuacyjnym, natomiast w podejściu pedagogicznym określa się techniki nauczania strategii komunikacyjnych oraz ich efektywność w nauczaniu i uczeniu się języka obcego.

Warto zaznaczyć, że strategie komunikacyjne różnią się znacząco od strategii uczenia się – są to określone sposoby radzenia sobie z deficytami językowymi, a także mobilizowania własnych zasobów językowych podczas porozumiewania się z rozmówcą (Coste et al. 2003). Występują one również u rodzimych użytkowników języka. W dokumencie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Coste et al. 2003) wyróżnia się strategie: produktywne i receptywne, werbalne i niewerbalne, interakcyjne i mediacyjne oraz unikania i osiągnięć.

2. STRATEGIE KOMUNIKACYJNE W PODEJŚCIU INTERAKCYJNYM

Podejście interakcyjne podkreśla dynamiczny charakter interakcji między nadawcą i odbiorcą, a także ujmuje strategie komunikacyjne jako zachowania językowe stosowane przez uczącego się danego języka, by przekazać odpowiednio swoją intencję komunikacyjną rozmówcy. W tym ujęciu SK służą rozwiązywaniu problemów i podnoszą efektywność komunikacji. Interakcjonisci – w kontekście badań empirycznych – wykorzystują istniejące przedmioty, zakładają obecność rozmówcy oraz to, że uczestnikami interakcji mogą być osoby zróżnicowane pod względem narodowościowym. Punktem odniesienia jest dla nich przede wszystkim język docelowy – uznają oni potrzebę treningu strategii komunikacyjnych.

3. WARSZTATY Z DOCIEKAŃ FILOZOFICZNYCH

Warsztaty z dociekań filozoficznych (WDF) to metoda edukacyjna stworzona przez Aldonę Pobjewską w celu uzupełnienia współczesnych metod kształcenia o taką, która będzie rozwijać umiejętność samodzielnego myślenia i kompetencje prospołeczne. Ma ona służyć „wyrabianiu u ich uczestników umiejętności, motywacji oraz poznawczych i społecznych postaw związanych z uzyskaniem intelektualnej i moralnej samodzielności” (Pobjewska 2019, s. 15).

Jest to modyfikacja projektu Matthew Lipmana „Filozofia dla dzieci”. Uzupełniono w niej tok zajęć – wzmocniono warsztatowy charakter spotkań, wprowadzając dodatkowe etapy: rozpoczynający zajęcia „łodałamacz” oraz kończący je ewaluację. Nie naruszono trzonu metody, bowiem tworzą go: realizacja materiału inicjującego dociekania, zbieranie problemów i pytań, do których zainspirował on uczestników, wybór problemu do dociekań, same dociekania i zakończenie zajęć (Pobjewska 2019, s. 116).

Za szczególnie istotne elementy dla treningu SK, kształtowane przez WDF, można uznać:

- zdolność operowania posiadaną wiedzą (umiejętność syntezy, analizy, wnioskowania),
- sprawność w formułowaniu i argumentowaniu własnego stanowiska oraz odwagę w wyrażaniu go, [...]
- wiarę we własne możliwości intelektualne i wzmocnienie poczucia własnej wartości,

- śmiałość w tworzeniu rozwiązań teoretycznych (w rozwiązywaniu problemów), [...]
- wyobraźnię, kreatywność, innowacyjność (co redukuje stereotypowość myślenia),
- otwartość na inność, empatię i tolerancję (Pobojewska 2019, s. 15–16).

Cechą dodatnią WDF jest fakt, że kształcą one wszystkich w podobnym stopniu, nie tylko bardziej uzdolnionych czy bardziej aktywnych uczestników zajęć. Pomaga to znieść edukacyjne nierówności. Ponadto metoda ta uatrakcyjnia zajęcia i polepsza atmosferę w grupie (Pobojewska 2019). Twórczyni zaznacza, że WDF

można wykorzystywać na wszystkich poziomach nauczania od przedszkola do uniwersytetu trzeciego wieku, we wszystkich typach szkół i uczelni, jak też w innych placówkach edukacyjnych czy wychowawczych. [...] Można prowadzić tą metodą zarówno odrębne lekcje, jak i używać tylko jej elementów. [...] [WDF] są metodą prowadzenia zajęć, która łączy filozofowanie z zasadami warsztatowej pracy z grupą. Splecenie ich skutkuje odejściem od tradycyjnego schematu komunikacji: nie przebiega ona bowiem na linii nauczyciel–uczeń, lecz pomiędzy wszystkimi uczestnikami zajęć (Pobojewska 2019, s. 17).

Ponadto WDF mogą odbywać się w formie otwartej, kiedy uczestnicy są naprowadzani na główny temat, a także w formie zamkniętej, kiedy temat jest im narzucony. Przedstawiona w artykule propozycja jest bliższa zamkniętej formie warsztatów.

Aby uczestnicy nawiązali między sobą bezpośrednie, autentyczne relacje, w warsztatach powinno wziąć udział od 12 do 20 osób. Poniżej przedstawiono kolejne etapy zajęć WDF (Pobojewska 2019, s. 191).

1. Przygotowanie sali – należy zadbać, by pomieszczenie nie było zbyt małe i aby można było ustawić krąg z krzesel; warto także wyznaczyć przestrzeń na działania indywidualne czy gry związane z przebiegiem zajęć. W omawianej tu sytuacji dydaktycznej punkt ten nie był realizowany ze względu na zdalny charakter warsztatów.
2. „Lodołamacz” – stanowi rozgrzewkę, wprowadzenie do zajęć warsztatowych. To krótkie ćwiczenie, które powinno zaangażować uczestników mentalnie, fizycznie i emocjonalnie. Należy zadbać o jego bezpretensjonalny charakter. Funkcja, którą powinien pełnić, to zmniejszenie dystansu między uczestnikami warsztatów, a także między nimi oraz prowadzącym.
3. Realizacja materiału do dociekań – „inspiracją do dociekań są przygotowane przez prowadzącego ćwiczenia, teksty, materiały ikoniczne (obrazy, ilustracje, filmy, zdjęcia, pocztówki itp.) czy fonograficzne (np. piosenki). Mają one zainspirować uczestników do formułowania pytań i problemów natury filozoficznej, jak też zachęcić ich do poszukiwania na nie odpowiedzi” (Pobo-

jewska 2019, s. 196). Ćwiczenia mają stanowić inspirację do filozoficznych rozważań nad rzeczywistością. Powinny unaoczniać jeden lub więcej problemów. Jeżeli mają charakter zadaniowy – są grą lub są zabawne – mogą także pełnić funkcję „lodołamacza”.

4. Zbieranie pytań i problemów – na tym etapie zajęć prowadzący prosi grupę o zgłaszanie pytań i problemów zainspirowanych materiałem przedstawionym do dociekań. Należy zwrócić uwagę, że nie chodzi tutaj o pytania „do tekstu” czy „do ćwiczenia”, ale o takie, do których odsyła ich materiał (nie muszą być bezpośrednio związane z materiałem). Mają być pytaniami badawczymi lub poszukiwawczymi. Uczestnicy wykorzystują tutaj myślenie pytajne – pytający, zanim sformułuje i wypowie nowe pytanie badawcze, skupia uwagę na jakimś fragmencie świata, który wywołuje w nim dysonans. Prowadzący zachęca do zgłaszania pytań, ale nie ponagla, szanuje chwile milczenia będące przestrzenią na zastanowienie się i elementem zachęcającym dla osób nieśmiałych. Proponowane pytania należy zapisać na dobrze widocznym arkuszu, „nie wykluczając nawet tych żartobliwych czy banalnych” (Pobojewska 2019, s. 208). Kiedy na arkuszu zostaną zapisane już wszystkie proponowane pytania, należy pogrupować je tematycznie razem z uczestnikami zajęć.
5. Wybór tematu dociekań – przebiega w sposób demokratyczny. Należy głośno i wyraźnie przeczytać wszystkie pytania (lub grupy pytań) zgłoszone przez uczestników, a następnie poprosić, by każdy wybrał sobie jedno zawierające problem, o którym chciałby rozmawiać w dalszej części zajęć. Prowadzący lub osoba wyznaczona przeprowadza głosowanie: czyta kolejno każde pytanie i liczy głosy. Wyłonione pytanie należy zapisać na odrębnym arkuszu, widocznym dla wszystkich uczestników zajęć.
6. Dociekania filozoficzne – dialog prowadzony przez uczestników jest sednem WDF. Rozmowę inicjuje osoba, która jest autorem pytania. Należy poprosić, by przedstawiła wątpliwości czy przemyślenia, które skłoniły ją do podjęcia tego problemu. Istotne jest również, że „zgodnie z zasadą autentyczności wypowiedzi kartą przetargową mogą być wyłącznie własne poglądy i argumenty rozmówców, nie zaś powoływanie się na jakiegokolwiek uznane osoby czy stanowiska. [...] Nie ma natomiast przeszkód, aby w rozmowie wykorzystywać wiedzę zaczerpniętą z dowolnych, znanych danej osobie źródeł i przetwarzać ją na własny użytek” (Pobojewska 2019, s. 211). Rolą prowadzącego jest dbanie o klimat zajęć, o nieużywanie blokad komunikacyjnych, a także parafrazowanie wypowiedzi uczestników, by sprawdzić, czy ich

intencje są odpowiednio rozumiane. Jego ingerencja nie powinna przyjąć jednak formy krytyki – warto, by zamiast tego zadawał pytania skłaniające do namysłu nad daną kwestią.

7. Zakończenie warsztatu – „również na tym etapie zajęć prowadzący nie przedstawia, nawet nie sugeruje, «prawidłowego» rozwiązania poruszanych zagadnień” (Pobojewska 2019, s. 223). Należy dalej otwierać problem, tzn. pokazać jego nowy aspekt lub postawić znak zapytania przy rezultatach, do których doszła grupa. Podczas przygotowywania zajęć należy opracować kilka prawdopodobnych wersji zakończenia. Można zadać pytanie, które w nowy sposób naświetli zagadnienie poruszone w dociekaniach. Innym sposobem zakończenia zajęć jest zebranie efektów przeprowadzonych dociekań. Powierza się je uczestnikom i przeprowadza na kolejnych zajęciach w formie refleksji jednego ochotnika, wspólnego namysłu całej grupy lub pracy w mniejszych zespołach. Pomaga to w utrwaleniu wiedzy.
8. Ewaluacja – daje uczestnikom możliwość oceny warsztatów, a prowadzącemu możliwość uzyskania wiedzy potrzebnej do dostrzeżenia i skorygowania swoich błędów. Respondenci powinni być anonimowi – mogą ocenić zajęcia, pisząc na kartce konkretną liczbę lub zaznaczając ją na tarczy stworzonej przez prowadzącego. W trybie online można wykorzystać program MS Forms (umożliwia anonimowe udzielenie odpowiedzi po wylogowaniu z konta).

4. OPIS BADANIA – CEL, METODY, MIEJSCE, CZAS, UCZESTNICY, PRZEBIEG OGÓLNY

Celem cyklu badań, które przeprowadzono na potrzeby rozprawy doktorskiej, jest stworzenie programu treningu strategii komunikacyjnych, który pomoże uczącym się języka polskiego jako obcego (jpjo) w większym stopniu posługiwać się wspomnianymi strategiami, a tym samym udoskonalić kompetencje komunikacyjne.

Na przełomie sierpnia i września 2021 roku wykonano badanie mające sprawdzić, czy trening strategii komunikacyjnych przeprowadzony z wykorzystaniem autorskich ćwiczeń komunikacyjnych oraz narzędzia nazywanego warsztatami z dociekań filozoficznych wpływa na częstotliwość wykorzystywania SK w formie pisemnej. Odkonano się ono w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (SJPdC) w trybie zdalnym, z wykorzystaniem programów Microsoft Forms, Microsoft Teams i Microsoft PowerPoint.

Na początku oraz na końcu badania uczestnicy wypełniali ankiety pisemne. W jego trakcie natomiast wykonywali autorskie ćwiczenia komunikacyjne podczas dziewięćdziesięciminutowych warsztatów, a także uzupełniali karty pracy. W warsztatach w sumie wzięło udział 77 cudzoziemców podzielonych na grupy (dla każdej grupy odbyły się osobne warsztaty). Przed wykonywaniem ćwiczeń 37 osób wypełniło ankietę, natomiast po nich – 20 osób. Osoby, które wypełniły ją przed WK, pochodziły z Bośni i Hercegowiny, Chorwacji, Serbii, Meksyku, Kazachstanu, Turcji, Chin, Indii, Indonezji, Rosji i Ukrainy (17 na 37 uczestników z dwóch ostatnich krajów) i miały od 17 do 46 lat. Czas nauki języka polskiego był zróżnicowany, ponieważ w grupach na podstawowym poziomie można było znaleźć osoby uczące się od dwóch tygodni, a na poziomie średnio zaawansowanym lub zaawansowanym – uczące się od roku do trzech lub sześciu lat (1 osoba). Z języków obcych zwykle znali angielski, rosyjski i chiński. Nikt nie posiadał rodziców polskiego pochodzenia. Uczestnicy wypełniający ankietę po WK pochodzili z Węgier, Serbii, Rumunii, Niemiec, Chin, Tadżykistanu, Czech, Chorwacji, Indonezji, Węgier. Dane dotyczące wieku i znajomości języków, a także długości uczenia się języka polskiego są podobne do przedstawionych w grupie przed WK.

Istotne było, aby uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak trening strategii komunikacyjnych przeprowadzony podczas warsztatów z mówienia wpływa na strategie komunikacyjne wykorzystywane w piśmie?
2. Jakich strategii komunikacyjnych używają badani w ankietach przed warsztatami i po warsztatach?
3. Czy używanie konkretnych strategii zależy od kraju pochodzenia badanego?

5. PRZEBIEG WARSZTATÓW

Warsztaty przeprowadzone dla każdej grupy trwały 90 minut. Pierwsza połowa była prowadzona z wykorzystaniem metody warsztatów z dociekań filozoficznych, a druga była poświęcona ćwiczeniom doskonalącym strategię komunikacyjną. Zajęcia były prowadzone z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej, która zawierała informacje i ćwiczenia umieszczone na kartach pracy wysłanych wcześniej uczestnikom. Tematem głównym była siła człowieka. Na początku wyjaśniono krótko, czym są WDF, a także SK.

Funkcję „lodołamacza” pełniły dwa pierwsze ćwiczenia sformułowane jako pytania. Jak wspomniano, większość cudzoziemców należała do słowiańskiej grupy językowej i zwykle mieli oni za sobą pewne doświadczenia związane z uczeniem się języka polskiego. Dzięki temu można było najpierw zastanowić się, co oznacza pojęcie ‘siła człowieka’, a następnie zdecydować, które z przedstawionych zdjęć ilustrują to zagadnienie i dlaczego. W tej fazie wprowadzono także dwa słowa: ‘odwaga’ oraz ‘ciekawość’. Były one zilustrowane obrazem lwa i wiewiórki zaglądającej w teleobiektyw. Te dwa słowa również były dopasowywane do fotografii.

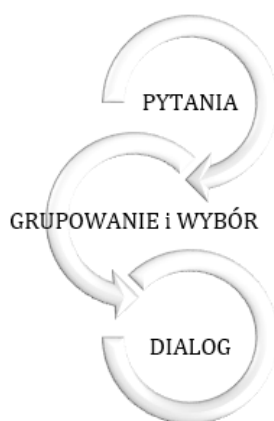
Materiał do dociekań stanowiły te same zdjęcia, z którymi cudzoziemcy mieli kontakt podczas „lodołamacza”. Uczestnicy zostali zapytani, do jakich pytań inspirują te zdjęcia. Podano także przykłady, żeby zilustrować, że należy podejść do tej kwestii w sposób problemowy. Były to:

- Czy człowiek powinien być jak mrówka?
- Czy siła dotyczy tylko ludzi?

Początkowo stosowano wersje odpowiednie dla poziomu początku i średnio zaawansowanego. Zauważono jednak, że – po pierwsze – nie wszyscy potrzebują przykładów, a po drugie – czasami sugerowały one, iż należy wybrać pytanie, które najbardziej komuś odpowiada, nie zaś podawać własne propozycje. Wspomniane spostrzeżenia były niezależne od poziomu językowego uczestników – to znaczy, że czasami formułowanie pytań dla osób na poziomie początkującym stanowiło łatwiejsze zadanie niż dla innych na poziomach wyższych.

Zanim przystąpiono do zbierania pytań, przedstawiono prosty schemat ilustrujący, na czym będą polegały dalsze działania (schemat 1).

Schemat 1. Trzon warsztatów z dociekań filozoficznych



Źródło: opracowanie własne

Następnie uczestnicy podzielili się swoimi pytaniami, które zapisa-no w dokumencie widocznym na udostępnionym ekranie. Po upewnie-niu się, że wszystkie słowa są zrozumiałe, zaczęto wspólnie grupować pytania, które były do siebie podobne, a następnie – drogą głosowania – wybrano te, które stanowiły punkt wyjścia do dialogu.

Poniżej podano pytania wybrane w poszczególnych grupach:

- Czy zaspokojenie ciekawości daje odwagę? Skąd przychodzi siła człowieka, skąd się bierze w jego umyśle?
- Jak zmienić swoje życie, żeby było interesujące? Czy zawsze robi-my to, co nas interesuje?
- Czy nasza moc jest ograniczona i czy istnieje granica naszych możliwości? Kto wyznacza, co jest możliwe?
- Czy siłę można trenować? Czy są różne rodzaje siły? Czy odwaga i ciekawość są ze sobą połączone?
- Jak zyskać siłę?
- Czy odwaga naprawdę może pokonać wszelki strach? Dlaczego lu-dzie uprawiają sporty ekstremalne?
- Dlaczego ludzie muszą być silni? Czy silni ludzie odnoszą większe sukcesy?
- Czy człowiek może szukać swojej siły w górach? Czy możliwa jest harmonia między naturą a ludźmi?
- Dlaczego ludzie boją się starości? Czy siła dotyczy tylko młodych ludzi, czy też starszych?

Zakończenie połowy zajęć z wykorzystaniem warsztatów z dociekań filozoficznych stanowiło zwykle pytanie otwarte, dotyczące presji zwią-zanej z siłą mentalną lub fizyczną; ewaluację – ćwiczenia polegające na odpowiedzi na pytania o najbardziej potrzebne słowa i zwroty spośród zanotowanych, a także o to, co było nowe dla każdego uczestnika w po-ruszonym temacie.

Zajęcia służyły nie tylko doskonaleniu kompetencji komunika-cyjnych, lecz także rozwijaniu wiedzy o Polsce przez zaznajamianie z sylwetkami znanych Polek. W drugiej części, wykorzystując hasłowe informacje i zdjęcia, przedstawiono Martynę Wojciechowską oraz Elż-bietę Dzikowską. Szczególnie zwrócono uwagę na prowadzony przez Martynę Wojciechowską w serwisie YouTube kanał „Dalej”, ponieważ ćwiczenia zostały przygotowane z wykorzystaniem pierwszego opubli-kowanego na nim filmiku (którego bohaterką jest Elżbieta Dzikowska).

Podczas zajęć wykorzystano fragment (<http> 1) od 9:03 do 11:03. Na początku uczestnicy obejrzeni go i zanotowali słowa, które rozumieją oraz które są dla nich ciekawe. Następnie musieli wykonać ćwiczenie, w którym łączyli podane wyrazy z filmu z ich synonimami i parafrazami

– było to pierwsze zetknięcie ze strategiami komunikacyjnymi. W kolejnym zadaniu należało wykorzystać słowa zapisane podczas pierwszego oglądania filmu i znaleźć do nich synonimy, a także dopisać parafrazy. Dla ułatwienia pokazano, w jaki sposób można korzystać z internetowego *Wielkiego słownika języka polskiego* (<http 2>), a także internetowego *Słownika języka polskiego PWN* (<http 3>).

Zestaw 1. Ćwiczenia doskonalące wykorzystywanie parafrazy i synonimu

VIII. STRATEGIE KOMUNIKACYJNE. Proszę połączyć słowa lub wyrażenia z wywiadu z ich synonimami i parafrazami.

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE			
SŁOWO		SYNONIM	PARAFRAZA
sprawić, że	A)	paka	kara, w której zabiera się wolność człowiekowi
więzienie	B)	–	dziedzina wiedzy o języku, literaturze i kulturze Chin
ruszyć	C)	wystartować	zacząć coś robić
sinologia	D)	spowodować	być przyczyną czegoś

Wskazówka: Można wykorzystać słownik www.wsjp.pl lub www.sjp.pwn.pl

IX. STRATEGIE KOMUNIKACYJNE. Proszę napisać słowa, które wypisał/-a Pan/-i w ćwiczeniu VII. Jak wytłumaczyć je za pomocą synonimów i parafrazy? Można wykorzystać słownik [wsjp.pl](http://www.wsjp.pl) lub [sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) Proszę uzupełnić tabelę swoimi przykładami.

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE			
SŁOWO		SYNONIM	PARAFRAZA
.....	A)		
.....	B)		
.....	C)		
.....	D)		

Źródło: opracowanie własne

Do wykonania było także ćwiczenie, w którym trzeba było uzupełnić fragmenty wywiadu wyrażeniami z ramki. Później uczestnicy mieli ponowny kontakt z parafrazą – musieli połączyć wyrażenia z ich zamiennikami. Ćwiczenie bazowało na tych samych fragmentach wywiadu.

Zestaw 2. Ćwiczenia doskonalące wykorzystywanie parafrazy

X. Który fragment pasuje? – proszę obejrzeć fragment [9:03–11:03] i uzupełnić dialogi wyrażeniami z ramki.

A.

- Umówmy się, Międzyrzec Podlaski to nie było centrum świata, tak?
- No, prowincja, prowincja...
- No więc co takiego, Elżbieto, było w tobie, co sprawiło, że? Wielki świat.

B.

- [...] ale się nie udało, dlatego że... Czy mam o tym powiedzieć, dlaczego?
- Wiesz co, najciekawsze dla mnie jest szesnastolatka w ogóle poszła na studia.

C.

- I pomyślałam, że może tam mnie przyjmą – mimo mojej przeszłości politycznej, bo już wtedy miałam przeszłość polityczną, byłam w organizacji antykomunistycznej,
- W wieku piętnastu lat?
- W wieku właśnie piętnastu lat poszłam na Zamek Lubelski do więzienia [...]

1. siedziałam pół roku w więzieniu
2. jeszcze jest trudniejszy kierunek
3. miałaś w ogóle odwagę w ten świat ruszyć
4. jak to się stało, że

Parafraza to jedna ze strategii komunikacyjnych.

XI. STRATEGIE KOMUNIKACYJNE. Proszę połączyć słowa lub wyrażenia z wywiadu z ich parafrazami.

– Ale... Czy ta ciekawość sprawiła, że dziewczyna, młoda dziewczyna – szesnastoletnia – wyjechała z Międzyrzecza Podlaskiego na studia do wielkiego świata. Opuściła Międzyrzec Podlaski [...]

– No więc co takiego, Elżbieto, było w tobie, co sprawiło, że miałaś w ogóle odwagę w ten świat ruszyć? Wielki świat. [...]

– Wiesz co, najciekawsze dla mnie jest jak to się stało, że szesnastolatka w ogóle poszła na studia.
– I to na takie, bo myślę, że nikt w moim Międzyrzeczu Podlaskim nie wiedział, co to jest sinologia. [...]

– ...bo już wtedy miałam przeszłość polityczną, byłam w organizacji antykomunistycznej, siedziałam pół roku w więzieniu.
– W wieku piętnastu lat?
– W wieku właśnie piętnastu lat poszłam na Zamek Lubelski do więzienia, gdzie Niemcy rozstrzelali mego ojca. I dlatego też nikt nie przypuszczał w mojej rodzinie, że ja się dostanę na studia.

Zestaw 2 (cd.)

wyjechała z Międzyrzecza Podlaskiego	interesuje mnie najbardziej
siedziałam pół roku w więzieniu	nie pomyślał nawet
ruszyć w ten świat	zacząć jeździć po świecie
nie przypuszczał	
byłam pół roku w pace	najciekawsze dla mnie

Źródło: opracowanie własne

Na zakończenie zajęć wykorzystano ćwiczenie polegające na wymienieniu jak największej liczby słów z minionych zajęć, które kojarzą się z przedstawionymi fotografiami. Wykorzystano przy tym inne zdjęcia niż wcześniej podczas WDF.

Zestaw 3. Ćwiczenia wykorzystane podczas ewaluacji

XII. Jakie słowa kojarzą się Panu/-i z tymi zdjęciami? Proszę napisać.

.....

.....

.....

.....

.....



Zestaw 3 (cd.)



Źródło: opracowanie własne

6. ANALIZA ANKIET

Ankiety zostały przeprowadzone, by sprawdzić, czy i jakich strategii komunikacyjnych w piśmie używają obcokrajowcy, a także by pomóc określić, czy warsztaty z mówienia wpływają na częstotliwość stosowania SK. Formularze do wypełnienia zostały stworzone w programie Microsoft Forms z wykorzystaniem opcji ‘sekcja’ oraz – przy pytaniach – ‘wybór’ i ‘tekst’.

Przed warsztatami ankietę podzielono na dwa poziomy: początkujący i średnio zaawansowany. Uczestnicy byli przypisani do grup w zależności od poziomu, który określono po przeprowadzeniu testu plasującego przez SJPdC. W każdej ankiecie umieszczono pytania o dane osobowe, a także o 10 słów (w schemacie umożliwiającym sprawdzenie sposobu tłumaczenia słowa) (tabela 1).

Tabela 1. Ankiety przeprowadzone przed warsztatami

Poziom A	Poziom B
DANE OSOBOWE: – pochodzenie – rok urodzenia – czas uczenia się języka polskiego – polskie pochodzenie rodziców (tak/nie) – znane języki	DANE OSOBOWE: – pochodzenie – rok urodzenia – czas uczenia się języka polskiego – polskie pochodzenie rodziców (tak/nie) – znane języki

Tabela 1 (cd.)

Poziom A	Poziom B
SŁOWA I WYRAŻENIA samochód, żołądek, fotel, pomidor, wrażliwy, wyjeżdżać na urlop, ingerować, być parą, troszczyć się, siła człowieka	SŁOWA I WYRAŻENIA adoptować, zaniedbany, dążyć do celu, odważnie, trenować, utrwalać wspomnienia z wakacji, żądać, rozpoczynać
SCHEMAT 1) Czy rozumie Pan/-i to słowo? 2) Co znaczy to słowo?	SCHEMAT 1) Czy rozumie Pan/-i to słowo? 2) Co znaczy to słowo?

Źródło: opracowanie własne

W trakcie przeprowadzenia warsztatów zauważono, że dla treningu strategii komunikacyjnych poziom językowy uczestników nie jest aż tak istotny. Z tego powodu nie wprowadzano zróżnicowania poziomu ankiet pisemnych. Po warsztatach ujednolicono arkusz i uczestnicy będący zarówno na poziomie A, jak i B zostali zapytani o te same słowa. W celu porównania danych zapytano ponownie o dane osobowe.

Tabela 2. Ankieta przeprowadzona po warsztatach

Poziomy A i B
DANE OSOBOWE: – pochodzenie – rok urodzenia – czas uczenia się języka polskiego – polskie pochodzenie rodziców (tak/nie) – znane języki
SŁOWA I WYRAŻENIA emeryt, serce, dywan, delfin, odważny, mieć w sobie odwagę, śmiałość, „podróżnicza mama”, ruszyć, wytrwałość
SCHEMAT 1) Czy rozumie Pan/-i to słowo? 2) Co znaczy to słowo?

Źródło: opracowanie własne

Przed szczegółową analizą należy zwrócić uwagę na trzy zasady, którymi kierowano się podczas weryfikacji odpowiedzi badanych:

1. Odpowiedź klasyfikuje się jako strategię komunikacyjną, mimo że forma gramatyczna nie odpowiada wyjściowej.
2. Priorytetem jest podejmowana przez ankietowanego próba udzielenia odpowiedzi, nie jej poprawność.

3. W klasyfikowaniu strategii komunikacyjnych uwzględnia się przypadki, kiedy badany zaznaczył, że nie rozumie danego słowa, a podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie.

Warto dodać, że czasami w jednej odpowiedzi pojawiały się dwie strategie komunikacyjne.

Uczestnicy badania zostali podzieleni według odpowiedzi dotyczącej znajomości języków pięć grup [językowych]:

- grupa 1 – słowiańszczyzna wschodnia,
- grupa 2 – słowiańszczyzna południowa,
- grupa 3 – germańska,
- grupa 4 – azjatycka,
- grupa 5 – ugrofińska.

Zastosowano własną propozycję klasyfikacji SK¹. Kryterium, które ją determinuje, jest możliwość wykorzystania nazewnictwa podczas treningu SK.

6.1. ANKIETY WYPEŁNIONE PRZED WARSZTATAMI

W tabeli 3 przedstawiono dane dotyczące zastosowania konkretnych SK w ankietach pisemnych w czterech grupach językowych, które reprezentowały poziom A. Widać, że parafraza jest najczęściej wykorzystywana przez przedstawicieli słowiańszczyzny wschodniej, podobnie jak kategoria, przykład czy języki rodzime. Osoby reprezentujące słowiańszczyznę południową najczęściej używały języka angielskiego i synonimów, rzadko pojawiał się unik czy język rodzimy.

Tabela 3. Liczba zastosowań wskazanej SK w poszczególnych grupach językowych w przeliczeniu na osobę przed warsztatami – poziom A

STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	Suma danej SK → dana SK na osobę			
	grupa 1 (6)*	grupa 2 (2)	grupa 3 (1)	grupa 4 (1)
parafraza	24 → 4	4 → 2	–	10 → 10
j. angielski	–	8 → 4	–	14 → 14
synonim	5 → 0,83	2 → 1	1 → 1	2 → 2
kategoria	4 → 0,67	–	–	–
j. rosyjski	4 → 0,66	–	–	–

¹ Klasyfikacja ta nie jest w tej chwili ostateczna, ale w toku prowadzonych badań stale podlega modyfikacjom.

Tabela 3 (cd.)

STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	Suma danej SK → dana SK na osobę			
	grupa 1 (6)*	grupa 2 (2)	grupa 3 (1)	grupa 4 (1)
przykład	3 → 0,5	–	–	–
unik	1 → 0,17	1 → 0,5	–	–
j. serbsko-chorwacki	–	1 → 0,5	–	–

* Cyfra w nawiasie przy numerze grupy informuje o liczbie osób.

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 4 są widoczne dane analogiczne do tych w tabeli 3, ale dotyczące poziomu B. Tutaj warto zaznaczyć, że pojawiła się też grupa ugrofińska, która najczęściej wykorzystywała parafrazę. Tym razem słowiańszczyzna południowa najczęściej używała języka angielskiego, natomiast słowiańszczyzna wschodnia nadal najczęściej wykorzystywała parafrazę.

Tabela 4. Liczba zastosowań wskazanej SK w poszczególnych grupach językowych w przeliczeniu na osobę przed warsztatami – poziom B

STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	Suma danej SK → dana SK na osobę				
	grupa 1 (11)*	grupa 3 (2)	grupa 4 (11)	grupa 2 (2)	grupa 5 (1)
parafraza	71 → 6,45	10 → 5	36 → 3,28	4 → 2	4 → 4
przykład	5 → 0,45	2 → 1	6 → 0,55	1 → 0,5	1 → 1
synonim	15 → 1,36	3 → 1,5	24 → 2,18	3 → 1,5	3 → 3
kalka	1 → 1	–	–	–	–
j. angielski	3 → 0,27	–	15 → 1,36	3 → 1,5	1 → 1
antonim	–	–	2 → 0,18	–	–
unik	–	–	2 → 0,18	1 → 0,5	–

* Cyfra w nawiasie przy numerze grupy informuje o liczbie osób.

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 5 widać sumę konkretnych SK dla obu poziomów językowych, używanych w danej grupie językowej, a także procent, jaki one stanowią w odniesieniu do wszystkich SK zastosowanych w ankietach pisemnych przed warsztatami. Można zauważyć, że użytkownicy języków wschodniosłowiańskich najczęściej stosowali parafrazę, a południowosłowiańskich i ugrofińskich – język angielski, z kolei grupa germańska i azjatycka – synonimy.

Powyższe dane pokazują, że najczęściej używane przez wszystkich uczestników strategie komunikacyjne to: parafraza, synonim, język angielski, a najrzadziej – unik i kategoria.

Tabela 5. Liczba zastosowań SK w poszczególnych grupach językowych w przeliczeniu na procent wszystkich SK zastosowanych w ankietach przed warsztatami – poziom A i B

	Suma danej SK → procent wszystkich SK (291)				
STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	grupa 1	grupa 2	grupa 3	grupa 4	grupa 5
parafraza	95 → 33%	8 → 3%	14 → 5%	14 → 5%	4 → 1%
synonim	20 → 7%	5 → 2%	54 → 19%	26 → 9%	3 → 1%
j. angielski	3 → 1%	11 → 4%	–	15 → 5%	15 → 5%
przykład	8 → 3%	1 → 0%	2 → 0%	6 → 2%	1 → 0%
unik	1 → 0%	2 → 0%	–	2 → 0%	–
kategoria	4 → 1%	–	–	–	–

Źródło: opracowanie własne

6.2. ANKIETY WYPEŁNIONE PO WARSZTATACH

W tabeli 6 zaprezentowano wartości dotyczące SK stosowanych przez wszystkie pięć rodzin językowych, a także dane wskazujące na użycie SK w przeliczeniu na osobę w konkretnych grupach – dla obu poziomów językowych (A i B).

Grupa władająca słowiańszczyzną wschodnią ponownie najczęściej stosowała parafrazę, a także – co się zmieniło – kategorię. Język angielski stał się strategią komunikacyjną najczęściej wykorzystywaną przez grupę germańską, a synonim, przykład i antonim – przez grupę azjatycką.

Tabela 6. Liczba zastosowań wskazanej SK w poszczególnych grupach językowych po przeprowadzeniu warsztatów w przeliczeniu na osobę

	Suma danej SK → dana SK na osobę				
STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	grupa 1 (8)*	grupa 2 (1)	grupa 3 (4)	grupa 4 (6)	grupa 5 (1)
parafraza	65 → 7,22	7 → 7	12 → 3	32 → 5,33	9 → 9
j. angielski	–	–	10 → 2,5	10 → 0,6	–

Tabela 6 (cd.)

	Suma danej SK → dana SK na osobę				
STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	grupa 1 (8)*	grupa 2 (1)	grupa 3 (4)	grupa 4 (6)	grupa 5 (1)
synonim	5 → 0,56	1 → 1	2 → 0,5	5 → 0,83	–
kategoria	4 → 0,44	–	4 → 1	2 → 0,33	–
przykład	1 → 0,11	–	–	2 → 0,33	–
antonim	–	–	–	1 → 0,17	–

* Cyfra w nawiasie przy numerze grupy informuje o liczbie osób.

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 7 przedstawiono dane analogiczne do zawartych w tabeli 5, uwzględniające informacje zebrane po warsztatach. Widać, że osoby posługujące się językami wschodniosłowiańskimi najczęściej wykorzystują parafrazę, natomiast posługujące się germańskimi i azjatyckimi – język angielski. Na tle innych SK wyróżnia się także używanie synonimów. Biorąc pod uwagę analizowane dane można zauważyć, że parafraza była stosowana najczęściej.

Tabela 7. Procent wskazanych SK w swoich grupach w stosunku do wszystkich SK zastosowanych we wszystkich grupach językowych po warsztatach – poziom A i B

	Suma danych SK → procent wszystkich SK (171)				
STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	grupa 1	grupa 2	grupa 3	grupa 4	grupa 5
parafraza	65 → 38%	7 → 4%	12 → 7%	32 → 19%	9 → 5%
j. angielski	–	–	10 → 6%	10 → 6%	–
synonim	5 → 3%	1 → 0%	2 → 1%	5 → 3%	–
kategoria	4 → 2%	–	4 → 2%	2 → 1%	–
przykład	1 → 0%	–	–	2 → 1%	–
antonim	1 → 0%	–	–	1 → 0%	–

Źródło: opracowanie własne

7. PRZYKŁADY STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH UCZESTNIKÓW WARSZTATÓW

Poniżej przedstawiono przykłady najczęściej stosowanych strategii komunikacyjnych (tabele 8, 9, 10), a także kilka przykładów pozostałych strategii (tabela 11). Można zauważyć, że zarówno Słowiańszczyzna wschodnia, jak i południowa, a także grupa azjatycka często stosują parafrazę, synonim czy słowa w języku angielskim. Widać tendencję do wybierania antonimów w grupie azjatyckiej, natomiast grupy ugrofińska i azjatycka mają skłonność do uników.

Tabela 8. Parafrazy zastosowane w ankietach pisemnych

SŁOWO/WYRAŻENIE	WYJAŚNIENIE	NARODOWOŚĆ
wyjeżdżać na urlop	„To są wakacje, dni kiedy jesteśmy wolny”	Serbia
	„znaczy czas wolny od pracy, kiedy możesz wyjechać gdzieś z rodziną lub przyjaciółmi”	Rosja
	„Pojechać na wakacje”	Ukraina
samochód	„Samochód to auto, z nim jeździmy”	Serbia
	„Jeden z środków transportu, dzięki któremu może się ruszać”	Chiny
dążyć do celu	„Może to znaczy, mam okazję, żeby pozwolić nasz cel do realizacji”	Chiny
	„Mieć cel i iść w ego kierunku”	Rosja
emeryt	„Emeryt jest osoba która pracowała a już nie pracuje”	Serbia
	„Osoby, które nie pracują w określonym wieku”	Chiny
	„wypłata wypłacana przez państwo osobom po osiągnięciu wieku emerytalnego”	Indie

Źródło: opracowanie własne

Tabela 9. Synonimy zastosowane w ankietach pisemnych

SŁOWO/WYRAŻENIE	WYJAŚNIENIE	NARODOWOŚĆ
odważnie	„bez strachu”	Rosja
	„śmiało”	Chiny
	„śmiało”	Rosja
rozpocząć	„startować”	Rosja
dążyć do celu	„szukać”	Chorwacja
podejrzany	„chytry”	Kazachstan

Źródło: opracowanie własne

Tabela 10. Słowa w języku angielskim zastosowane w ankietach pisemnych

SŁOWO/WYRAŻENIE	WYJAŚNIENIE	NARODOWOŚĆ
adoptować	„Może “adopt” po angielsku”	Chiny
odważnie	„brave”	Chiny
rozpocząć	„to start”	Kazachstan
	„zrobić coś nowego (to start)”	Ukraina

Źródło: opracowanie własne

Tabela 11. Przykłady innych strategii komunikacyjnych zastosowanych w ankietach pisemnych

STRATEGIA KOMUNIKACYJNA	SŁOWO/WYRAŻENIE	WYJAŚNIENIE	NARODOWOŚĆ
antonim	odważnie	„nie tchórzliwi”	Chiny
		„Nie przerażony”	Indonezja
unik*	rozpocząć	„I cant explain”	Turcja
	siła człowieka	„Cant explain”	Turcja
	podejrzany	„Myślę, że wiem, ale nie umiem tłumaczyć po pol- sku. (suspect)”	Węgry
przykład	odważny	„odważny jak lew”	Kazachstan

* Działanie klasyfikuję jako unik w przypadku, kiedy badany zaznaczył wcześniej, że rozumie dane słowo.

Źródło: opracowanie własne

8. WNIOSKI

Zarówno przed warsztatami, jak i po nich najczęściej stosowaną strategią komunikacyjną była parafraza. Z danych liczbowych wynika, że pojawia się ona częściej po warsztatach, co należy postrzegać pozytywnie. Można też zauważyć tendencję do częstszego stosowania synonimu (drugiej w kolejności częstotliwości występowania SK) przed warsztatami. Trzecia SK, użycie języka angielskiego, pojawiała się częściej po warsztatach, co należy postrzegać negatywnie. Tendencję tę należy obserwować w dalszych badaniach i dążyć, by częstotliwość używania języka angielskiego była mniejsza po warsztatach, ponieważ głównym celem przygotowywanego treningu SK powinno być skupienie się na strategiach wykorzystujących język polski (by jednocześnie doskonalić kompetencje komunikacyjne w języku docelowym). Można też zauważyć, że przy zastosowaniu warsztatów z dociekań filozoficznych wzrasta częstotliwość wykorzystywania SK w ankietach pisemnych. Należy to uznać za zjawisko pozytywne. Badania zmierzają w odpowiednim kierunku, aczkolwiek wymagają udoskonalenia. Podjęta próba wyznacza kierunek dalszych działań zarówno metodologicznych, jak i dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

- Bialystok E., 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford.
- Clennell C., 1995, *Communication Strategies of Adult ESL Learners: A Discourse Perspective*, „Prospect”, 10 (3), s. 4–20.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Dörnyei Z., 1995, *On the Teachability of Communication Strategies*, „TESOL Quarterly”, 29.1, s. 55–85.
- Dörnyei Z., Scott M. L., 1997, *Review Article: Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies*, „Language Learning”, 47 (1), s. 173–210.
- Faucette P., 2001, *A Pedagogical Perspective on Communication Strategies: Benefits of Training and an Analysis of English Language Teaching Materials*, „Second Language Studies”, 19 (2), s. 1–40.
- Piotrowski S., 2016, *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 26–31.
- Pobojewska A., 2019, *Edukacja do samodzielności – warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź.
- Tarone E., 1977, *Conscious Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*, „Language Learning”, 30, s. 417–431.
- Tarone E., 2005, *Speaking in a second language*, [w:] E. Hinkel (red.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, t. 2, s. 485–502.

- Varadi T., 1973, *Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment*, „International Review of Applied Linguistics”, 18, s. 59–72.
- Żurek A., Molik-Kubak G., 2013, *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapientia Ars Vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Wrocław, s. 501–515.

NETOGRAFIA PODMIOTOWA

http 1: <https://youtu.be/dL7gOWN6yKY?t=543> [15.08.2021].

NETOGRAFIA PRZEDMIOTOWA

http 2: <https://wsjp.pl/> [15.08.2021].

http 3: <https://sjp.pwn.pl/> [15.08.2021].

TRAINING COMMUNICATION STRATEGIES USING WORKSHOPS ON PHILOSOPHICAL SEEK

Keywords: communication strategies, communication, interaction, polish as foreign language

Summary. The article is about communication strategies (SK) and more specifically about their approach in accordance with the interactive approach presented in contrast to other approaches, with reference to Anglo-Saxon and Polish researchers. The aim is to present the research carried out before and after the communication workshops, as well as to present the idea of using the philosophical inquiry workshops as a didactic method to support SK training. The text is an element that completes the research gap in the context of SK training.

Agnieszka Kusz



<https://orcid.org/0000-0002-0326-3987>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.14>



akusz@alo.rzeszow.pl



Akademickie Liceum Ogólnokształcące w Rzeszowie,
ul. Kopaczewskiego 2, 35-225 Rzeszów

DZIAŁANIA PROJEKTOWE JAKO SPOSÓB AKTYWIZACJI W DYDAKTYCE

Słowa kluczowe: aktywizacja, działanie projektowe, wspólnotowość, edukacja zdalna, działanie grupy, wsparcie społeczne

Streszczenie. W artykule zostały poruszone kwestie wysokiej rangi działania twórczego i wspólnotowego jako sposobu walki z negatywnymi konsekwencjami izolacji w trakcie pandemii. Opisano w nim przykład projektu „Lipska-ALO”, który był autorskim pomysłem na kreatywne odczytanie poezji krakowskiej poetki. Zwrócono uwagę na potrzebę poczucia wspólnoty w młodym wieku, szczególnie w trakcie obowiązkowego lockdownu w związku z pandemią COVID-19.

1. WYZWANIA ZDALNEJ EDUKACJI

Polska szkoła w marcu 2020 roku, na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, postawiona została przed niezwykle trudnym zadaniem, do którego nie była przygotowana. Zdalna edukacja, wysoko oceniana przez stronę rządzącą, nisko przez rodziców, uczniów i niejednokrotnie nauczycieli, stanowiła niezwykle wyzwanie. Aktualnie prowadzone badania poświęcone są negatywnym konsekwencjom obowiązkowej izolacji społecznej w populacji uczniów. Rozważania na temat jednego ze sposobów walki ze skutkami lockdownu warto rozpocząć od przytoczenia słów Jacka Pyżalskiego.

W opracowaniu *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w trakcie pandemii COVID-19* badacz zauważa, że: „Wymuszona edukacja zdalna, która była i jest realizowana w wielu państwach z powodu pandemii COVID-19, to bezprecedensowe doświadczenie w życiu młodych ludzi. Ich sytuacja życiowa na wszystkich płaszczyznach diametralnie się zmieniła, niosąc ryzyko braku zaspokojenia wielu podstawowych potrzeb i wprowadzając do ich środowiska liczne jakościowo, stresory” (Pyżalski 2021, s. 92). Trzeba zwrócić uwagę, że globalnie doświadczenie zdalnej edukacji nie jest zjawiskiem nowym. Twórcy opracowań dotyczących jego negatywnych konsekwencji społecznych zauważają: „Chociaż w wielu państwach, szczególnie o małej gęstości zaludnienia, edukację zdalną realizowano już wcześniej, to jednak nigdy nie obejmowała ona całych populacji młodych ludzi i nie była wprowadzana w sposób nagły” (Tomczyk 2020). Wielu naukowców zauważa, że badania ankietowe wśród nastolatków wskazują, że najbardziej dokuczliwy był dla nich brak kontaktu z rówieśnikami. Jacek Pyżalski i Wiesław Poleszak (2020) podkreślają, że dla poczucia dobrostanu i zdrowia psychicznego celem szkoły powinno być podtrzymanie pozytywnych relacji. Analizy polskich badaczy wykazały również, że nauczyciele po doświadczeniu zdalnej edukacji najczęściej są zadowoleni z wypełniania funkcji edukacyjnej placówki, w której uczą. Okazuje się natomiast, że rzadko pozytywnie wypowiadają się o funkcji wychowawczej, którą powinni realizować. Aktywni zawodowo nauczyciele są świadomi, że kontakt zdalny, realizowany za pomocą łącza internetowego, znacząco uniemożliwia rozpoznawanie problemów wychowanków, utrudnia pomoc i wspieranie uczniów. Nie oznacza to jednak, że takie formy współdziałania nie były podejmowane. Dodatkowe konsultacje, kontakty telefoniczne, działania samorządów uczniowskich, a także wspólna aktywność uczniów i nauczycieli przy śpiewaniu czy tworzeniu filmów miały prezentować, że można liczyć na pomoc kadry nauczycielskiej. Przytaczane wcześniej badania przynoszą zaskakujące informacje w związku z ewaluacją pracy wychowawców przez nastolatków. Zasadnicza większość ankietowanych nie zauważa w trakcie pandemii zmian w relacji z wychowawcą. W zestawieniu z opinią nauczycieli dane te ukazują, że uczniowie nie oceniają wysoko działalności wychowawczej także w trakcie tradycyjnej pracy szkół. Zasadniczym celem i wyzwaniem szkoły w trakcie edukacji zdalnej i tradycyjnej po powrocie do szkół we wrześniu 2021 roku jest nawiązanie relacji i ich odnowienie. Jest to niezbędne dla uczniów.

2. WSPÓŁPRACA JAKO SPOSÓB BUDOWANIA RELACJI UCZNIOWSKICH W TRAKCIE PANDEMII

Sposobem aktywizacji w dydaktyce może być działanie projektowe, które pozwala na budowanie wspólnotowości. Odnosi się ono do ważnej wartości społecznej – współpracy. Marek Ziółkowski zauważa, że jest to niezwykle istotna składowa społecznego działania. Badacz stwierdza: „Współpraca wewnątrzgatunkowa jest koniecznym warunkiem przetrwania i rozwoju gatunków zwierzęcych, a w szczególności prymatów oraz człowieka. Niewielkie grupy naszych przodków musiały ściśle współpracować przy zdobywaniu pożywienia [...]. We współpracy grupowej wykształciły się narzędzia komunikacji, a przede wszystkim język [...]” (Ziółkowski 2015, s. 309). Jest to wartość, której istnienie pozwala na osiągnięcie zadowolenia w życiu społecznym. Stale powtarza się słowa Arystotelesa, że człowiek jest istotą stadną. Prawdziwość tego stwierdzenia w swoich badaniach potwierdza między innymi Bogdan Wojciszke. Uczniowie potrzebują tworzenia grupy. Jest im to potrzebne zasadniczo z trzech powodów. Przede wszystkim potrzebują poczucia przynależności. Chcą wspólnie przebywać, tworzyć swoje środowisko. Po wtóre grupa zapewnia wsparcie i pomoc. Istnienie sieci kontaktów umożliwia pomoc w razie potrzeby i jest źródłem akceptacji. Ostatni powód tego, że niezbędna do prawidłowego funkcjonowania człowieka jest przynależność grupowa, to zdaniem psychologów poczucie pewności, że w sytuacji tworzenia czegoś, działania ma się silne wsparcie. Mamy przekonanie, że w pojedynkę nie zrobimy tyle, ile możemy wykonać, współdziałając z zespołem. Doskonałym przykładem grupy jest zespół klasowy. Odpowiada on założeniom definicyjnym pojęcia grupa, czyli są to „dwie lub więcej osób, które: 1) komunikują się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają, szczególnie w bezpośrednich kontaktach «twarzą w twarz»; 2) mają poczucie przynależenia nawzajem do siebie (myślą o grupie «my») oraz 3) mają wspólny cel” (Wojciszke 2019). Trudno określić, czy w trakcie pandemii uczniowie myśleli o sobie jak o grupie. Zdajemy sobie sprawę, że wspólna sieć kontaktów tworzy się w trakcie spotkań nieformalnych, przerw śródlekcyjnych, wyjazdów szkolnych, które nie istniały podczas edukacji zdalnej. Obserwacje pedagogów wskazują na jedno, że młodzi ludzie odczuwają silną potrzebę przynależności grupowej. Na podstawie opracowania H. Sęk, R. Cieślaka (2011) można wyodrębnić następujące rodzaje wsparcia, które gwarantuje działanie w grupie:

- emocjonalne,
- informacyjne,

- instrumentalne,
- rzeczowe.

Współpraca jako forma ludzkiego działania pozwala na realizację interesów i wartości w sposób najłatwiejszy ze wszystkich znanych. Popularne we współczesnej edukacji jest działanie projektowe, które wiąże się z rozwojem wielu ważnych wartości społecznych.

Działanie grupy, które polega na wspólnym opracowywaniu projektu, daje uczniom poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy. Tak naprawdę COVID-19 zmienił podstawę naszego codziennego funkcjonowania i jego sposoby, ograniczył kontakty. Ogromną szansą w walce z negatywnymi konsekwencjami izolacji jest działanie projektowe. Jego celem jest połączenie grupy. Jednostki, których rzeczywistość zaczęła ograniczać się do kontaktów przez komputer, na nowo zauważają, że ich działanie ważne jest nie tylko w wymiarze indywidualnym, lecz także wspólnotowym. Zygmunt Bauman zauważa, że współcześnie wspólnota jest „postrzegana jako niezwykła (w gruncie rzeczy pełna sprzeczności i niezdolna do działania) mieszanina odmienności i towarzyskości, jako indywidualizm, którego ceną nie jest samotność, jako nieprzewidywalność dająca poczucie pewności, jako wolność idąca w parze z bezpieczeństwem” (Bauman 1992, s. 134–135). Jest to niezwykle ważny fundament działania edukacyjnego i wychowawczego szkoły. Wynika to z założenia, że dla młodzieży przynależność do grupy oznacza istnienie w świecie i udany proces socjalizacji, który rozpoczął się w przedszkolu.

3. PROJEKT „LIPSKA – ALO”¹ JAKO SPOSÓB AKTYWIZACJI

Pomysłem na połączenie edukacji polonistycznej z działaniem twórczym i ponowne połączenie zespołu klasowego, który już od kilku miesięcy funkcjonował tylko w świecie wirtualnym, jest projekt „Ewa Lipska – ALO”.

3.1. OPIS GRUPY PROJEKTOWEJ

Działania projektowe podjęła grupa uczniów klasy maturalnej Akademickiego Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie. Innowacyjne działania edukacyjne są wpisane w misję szkoły, której historia sięga

¹ ALO – Akademickie Liceum Ogólnokształcące.

1992 roku. To publiczna placówka edukacyjna, która wyróżnia się na tle podkarpackich szkół ponadpodstawowych nowoczesnym podejściem do kształcenia. Jest to możliwe dzięki współpracy z organem prowadzącym, czyli Wyższą Szkołą Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Projekt „Ewa Lipska – ALO” powstał w wyniku zaangażowania dwudziestu sześciu uczniów klasy o profilu *Sztuka i projektowanie* oraz czterech osób z równoległych klas, które kształciły się na profilach: *Technologie internetowe* oraz *Zdrowie i farmacja*, które zostały zaproszone do współpracy. Była to grupa mieszana, damsko-męska. Koordynatorem przedsięwzięcia była polonistka, która nawiązała kontakt z uznaną polską poetką i w ramach lekcji zaproponowała spotkanie online, omówienie utworów poetyckich metodą przekładu intersemiotycznego i przekładu na język angielski.

3.2. OPIS PROJEKTU

Zasadniczym celem edukacyjnym było zrealizowanie podstawy programowej w ciekawy, innowacyjny sposób, który pozwala na wspólne działanie. Pierwszym etapem kreatywnej interpretacji wierszy krakowskiej poetki był samodzielny wybór tekstu. Przyszli maturzyści musieli zapoznać się z wierszami Ewy Lipskiej. Wybrano do interpretacji następujące utwory: *Takie czasy*, *Susza*, *Nie uratowała mnie susza*, *Bajka*, *Recepta*, *Jesień*, *Rekiny*, *Tak samo*, *Botschaft*, *Wolny przekład z Szekspira*, *Takie czasy*, *Sen*, *Cisza*, *Ucz się śmierci*, *Dyktando*, *Chodzi o to*. Niektóre wiersze zostały wybrane wielokrotnie. Uczniowie zajęli się przygotowaniem artystycznej interpretacji tekstu. W pracach często był wykorzystywany przekład intersemiotyczny. W związku z tym tworzone rysunki, obrazy i grafiki. Powstały także przekłady wiersza na język angielski i wiersze, które były inspirowane twórczością Ewy Lipskiej. W trakcie lekcji zaprezentowano odczytania tekstów. Osoby działające twórczo miały omówić swoje prace. To dawało doskonałe pole do dyskusji nad poezją współczesną. Na tym jednak nie kończyła się praca nad projektem. Na tym etapie pojawiały się dwie grupy. Pierwsza, której zadaniem było przygotowanie elektronicznej wersji o charakterze broszury. Druga – tworząca teksty krytyczne na temat pisarstwa Ewy Lipskiej, które specjalnie powstawały po zapoznaniu się z wierszami i ich artystyczną wizją. Praca obu zespołów została przedstawiona Ewie Lipskiej i była przez nią skomentowana. Budziło to wiele pozytywnych emocji. Uczniowie wzięli udział w spotkaniu online z poetką. Taka międzypokoleniowa wymiana zdań na

temat poezji, artyści, możliwości interpretacyjnych została doskonale odebrana przez licealistów. Warto nadmienić, że żywo komentowali na czacie słowa artystki, emotikonami reagowali na jej spostrzeżenia. Pierwotna składana przez uczniów broszura stała się podstawą do specjalnego wydania „Intro Magazynu” publikowanego przez studentów i pracowników Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie: „Intro Magazyn 1/2021(82) – wydanie specjalne Akademickiego Liceum Ogólnokształcącego by Intro Magazyn – Issuu”. Wydanie to stało się doskonałą pamiątką dla klasy, której pandemia odebrała możliwość wyjazdów na wycieczki czy udziału w balu studniówkowym. Projekt „Ewa Lipska – ALO” stał się nie tylko sposobem na ciekawe lekcje polskiego, lecz także na ponowne połączenie grupy. Przyszli maturzyści – którzy w trakcie ewaluacji pracy nad projektem byli pytani o efekty wspólnego działania, swoje zaangażowanie, pomysł – wypowiadali się o przedsięwzięciu pozytywnie. Podkreślali aspekt wspólnotowości i określenia celu do działania. W trakcie spotkania z młodzieżą i w wiadomości po otrzymaniu przygotowanej przez licealistów gazety poetka zwróciła się do młodych twórców w następujący sposób: „Pragnę serdecznie podziękować młodym poetom, krytykom, malarzom – interpretatorom moich wierszy za wspaniałą niespodziankę. Ciekawe, twórcze, pomysłowe prace. To niezwykle, że udało się zachęcić młodych ludzi do pochylenia się nad tymi, niełatwymi przecież, wierszami”.

Ewaluacja projektu wykazała, że wspólne działanie zintegrowało uczniów. Pozytywna recenzja artystki dodatkowo wzmocniła ich poczucie własnej wartości. Zdaniem Ewy Lipskiej przekształcanie rzeczywistości na tekst na papierze to metafizyka, a odczytywanie czyjejś twórczości to szukanie w niej siebie. W związku z powyższym wartością dodaną było odkrycie siebie jako człowieka. Realizacja podstawy programowej przy zastosowaniu działania projektowego znacząco urozmaica lekcje, rozwija umiejętności miękkie, a dodatkowo tworzy wspólnotę. To doskonały sposób aktywizacji, ponieważ działanie, którego pokłosiem staje się wydanie specjalne studenckiego czasopisma, motywuje do zaangażowania. Metoda projektu pozwala na przeniesienie akcentu edukacyjnego z programu nauczania na osobę uczącą się. Zaangażowanie pozwala na skuteczniejsze zapamiętywanie treści. Wiedza osób, które realizują projekt, jest bardziej ugruntowana. Ponadto uczeń nabywa umiejętności współdziałania, dzielenia się odpowiedzialnością, planowania własnej pracy. Warto zwrócić uwagę, że metoda projektu pozwala na twórcze myślenie, wartościowanie działania i wypowiedzi wartościujące. Praca w zespole powinna uczyć także asertywności. Uważam, że niezwykle ważne w realizowanym projekcie było to,

że tworzyli go przyszli maturzyści. Kompetencje, których nabrali w kierowaniu swoją pracą, z pewnością pomogły im w przygotowaniach maturalnych oraz przyszłych doświadczeniach studenckich. Ważnym aspektem skuteczności projektu „Ewa Lipska – ALO” był bezpośredni kontakt uczniów z Ewą Lipską. Poetka stała się realną osobą, z którą można wymienić swoje poglądy. Uczniowie aktywnie uczestniczyli włączeniu się z nią online. Nie tylko zadawali pytania, ale także opowiadali o swoim sposobie widzenia świata. Atmosfera kontaktu pozwoliła na prezentację swoich emocji. Projekt stał się jednocześnie uczeniem poprzez przeżywanie.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., 1992, *Nowoczesność i Zagłada*, Warszawa.
- Bilicki T., 2020, *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> [21.08.2022].
- Brejnak A., 1994, *Metoda projektowa w kształceniu zawodowym*, CODN, Warszawa.
- Królikowski J., 1998, *Przygotowanie projektów w zespole międzyprzedmiotowym*, CODN, Warszawa.
- Mead G. H., 1975, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa.
- Pyżalski J., Poleszak W., 2020, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko za pośrednictwem*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> [21.08.2022].
- Pyżalski J., 2021, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w trakcie pandemii COVID-19 – przegląd najważniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, t. 20, nr 2, s. 92–115.
- Sęk H., Cieślak R., 2011, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa.
- Sztompka P., 2012, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, s. 11–28.
- Śpiewak P., 2005, *Między indywidualizmem a niezależnością*, [w:] H. Domański, A. Rycharczak, P. Śpiewak (red.), *Polska jedna czy wiele*, Warszawa.
- Taraszkiewicz M., 1996, *Pozytywne myślenie, działanie, komunikacja*, CODN, Warszawa.
- Tomczyk Ł., 2020, *Czego możemy nauczyć się od tych, którzy prowadzą zdalną edukację od dawna*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> [21.08.2022].
- Wojciszke B., 2019, *Psychologia społeczna*, Warszawa.
- Ziółkowski M., 2000, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań.
- Ziółkowski M., 2015, *Współpraca*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, Kraków, s. 308–330.

PROJECT ACTIVITIES AS A WAY OF ACTIVATION IN TEACHING

Keywords: activation, project activity, community, remote education, group activity, social support

Summary. The work deals with the issues of high-profile creative and community action as a way to combat the negative consequences of isolation during a pandemic. It describes an example of the project: „Lipska-ALO”, which was an original idea for a creative reading of the poetry of the Cracow poet. The need for a sense of community at a young age was noted, especially during the mandatory lockdown during the COVID-19 pandemic.

Anna Gaudy
Anna Rogala



<https://orcid.org/0000-0003-0165-3858>
<https://orcid.org/0000-0002-1372-0328>

<https://doi.org/10.18778/8220-940-2.15>



gaudy.ania@gmail.com
anna.rogala2@uwr.edu.pl

Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej, Zakład Lingwistyki Stosowanej, plac Nankiera 15b,
50-996 Wrocław



Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej, Zakład Lingwistyki Stosowanej, plac Nankiera 15b,
50-996 Wrocław

MINIMUM GRAMATYKI, MAKSYMUM PRAKTYKI – JAK UCZYĆ POPRAWNEGO JĘZYKA BEZ ĆWICZEŃ DRYLOWYCH?

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, polski jako obcy, podejście komunikacyjne, naturalny dialog, ćwiczenia drylowe

Streszczenie. W artykule zaprezentowane zostały autorskie materiały do nauczania języka polskiego jako obcego, które opracowano zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego. Przeznaczone są one na pierwsze godziny zajęć w grupach na poziomie elementarnym, przy założeniu, że dla kursantów głównym celem jest jak najszybsze pokonanie bariery komunikacyjnej – poprawność gramatyczna stanowi dla nich mniej ważną kwestię. Autorki starały się pokazać, że już od pierwszych lekcji możliwe jest poznawanie i utrwalanie słownictwa, zwrotów, form gramatycznych na dialogach zbliżonych do naturalnych, a nauczanie poprawności gramatycznej nie musi nierozdzielnie łączyć się z tzw. ćwiczeniami dryłowymi, które zwykle nie działają na studentów aktywizująco.

Najpopularniejsze na rynku wydawniczym podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego proponują programy nauczania odpowiadające standardom wymagań egzaminacyjnych dla poszczególnych poziomów zaawansowania. Dla wielu początkujących lektorów najbezpieczniejszą drogą w nauczaniu jest stworzenie takiego programu kursu, który bazuje na tych już istniejących koncepcjach. Takie podejście niewątpliwie sprawdza się w przypadku grup, dla których nadrzędnym celem jest opanowanie języka w stopniu umożliwiającym

zdanie egzaminu państwowego na wybranym poziomie. Przydaje się także w sytuacji, gdy kursanci wykazują duże zainteresowanie opanowaniem gramatyki – nie tylko na potrzeby ich codziennej komunikacji, lecz także z „czystej ciekawości” i chęci zdobycia jak najszerszej wiedzy *stricte* językowej. Tacy studenci chcą się uczyć pełnych zagadnień, nie zaś tylko wyselekcjonowanych konstrukcji dopasowanych do ich najbardziej podstawowych potrzeb.

Warto jednak zastanowić się nad tym, czy kurczowe trzymanie się realizacji wszystkich zadań zawartych w podręczniku zdaje egzamin w przypadku takich grup, które już na samym początku podkreślają, że nie interesuje ich pełne opanowanie systemu gramatycznego. Zdarza się bowiem, że studentom zależy jedynie na opanowaniu języka w takim stopniu, który umożliwi im efektywną, ale prostą komunikację na co dzień. Nie musi to jednak oznaczać, że lektor powinien całkowicie zrezygnować z dostępnych publikacji dydaktycznych. Chciałybyśmy pokazać, w jaki sposób można przekształcać gotowe ćwiczenia tak, by stanowiły jak najbardziej użyteczny materiał dopasowany do faktycznych potrzeb uczącego się.

Naszym koncepcjom dydaktycznym przyświeca wiodące od wielu lat prym podejście komunikacyjne, którego założenia opierają się na:

- przygotowaniu materiałów prezentujących sytuacje komunikacyjne maksymalnie zbliżone do tych naturalnych (innymi słowy, ćwiczenia lekcyjne odzwierciedlają autentyczną komunikację językową);
- a co za tym idzie, na uczeniu przede wszystkim skutecznego porozumiewania się, nie zaś pełnej poprawności gramatycznej (Komorowska 2009, s. 34).

Mimo że wyżej zarysowane podejście funkcjonuje dziś jako najpowszechniejsze w nauczaniu języków obcych, w wielu podręcznikach można natrafić na niemałą liczbę niezgodnych z tym podejściem zadań. Jak już wspomnieliśmy, takie ćwiczenia niewątpliwie pomogą uczącemu się w przygotowaniu do egzaminu państwowego. Nie widzimy jednak dla nich uzasadnienia na kursie, którego celem jest przygotowanie do skutecznej wymiany zdań w najczęściej powtarzających się scenariuszach komunikacyjnych.

Celem naszego artykułu jest zaprezentowanie fragmentów autorskich lekcji. Nie unikamy w nich wprowadzania informacji gramatycznych, ale wszelkie konstrukcje staramy się usytuować w możliwie najbardziej zbliżonym do naturalnego materiale, aby uzmysłwić uczniom, że już od pierwszych lekcji mogą uczyć się struktur, którymi na co dzień posługują się rodzimi użytkownicy języka.

Według jednego z podstawowych założeń podejścia komunikacyjnego nie należy kłaść zbyt dużego nacisku na bezbłędne opanowanie systemu językowego. Zgadza się z tym, że nie powinno to stanowić dla lektora priorytetu, jednak zależy nam na tym, by student poprawnie używał struktur poznanych na lekcji. Zadaniem lektora jest dobranie przykładów ilustrujących użycie danej reguły gramatycznej w sposób naturalny; mówiąc ściślej, gramatyczne konstrukcje zostają zaprezentowane studentowi tylko na przykładzie zwrotów, które ma on szansę usłyszeć i których może użyć w życiu codziennym. Takie rozwiązanie przynosi korzyści zarówno studentowi, jak i lektorowi – uczący się bardzo szybko dostrzega efekt swojej pracy, ponieważ już po kilku lekcjach jest w stanie przeprowadzić krótką, ale efektywną rozmowę (i to w sposób poprawny), co z kolei dostarcza satysfakcji zawodowej jego nauczycielowi.

Z doświadczenia wiemy, że niektóre z prezentowanych w podręcznikach przykładów nie zostaną przez studenta wykorzystane w naturalnym dialogu na poziomie elementarnym. Trudno sobie wyobrazić sytuację, w której kursant po kilkunastu godzinach zajęć będzie musiał/ będzie miał okazję użyć struktury typu „Adam jest świetnym dentystą”. W tym miejscu chciałobyśmy podkreślić, że naszą intencją nie jest całkowita rezygnacja z wprowadzania przypadków gramatycznych bądź wprowadzanie ich wyłącznie leksykalnie, ale prezentacja danych zagadnień w naturalnym kontekście, a więc tylko na takich przykładach, które student ma szansę wykorzystać poza salą lekcyjną.

Poniżej przedstawiamy wybrane fragmenty autorskich materiałów przeznaczonych do nauczania na poziomie A0, które miałyśmy już okazję wielokrotnie przetestować w swoich grupach. Zauważyłyśmy, że dzięki nim studenci szybciej otwierają się na spontaniczne tworzenie wypowiedzi, szybciej też na takie wypowiedzi reagują. Z większą łatwością budują pełne dialogi i z większą chęcią podchodzą do nauki reguł gramatycznych.

Chciałybyśmy zacząć od lekcji numer 1, na której tradycyjnie lektor zapoznaje uczniów ze zwrotami, takimi jak: „Jak masz na imię?”, „Nazywam się” i tym podobnymi. Zwróciłyśmy uwagę na to, że w większości podręczników w ramach tego tematu nowa leksyka pojawia się w dialogach o często nienaturalnym przebiegu. Najprostszy dialog polegający na wymianie podstawowych informacji (imię i nazwisko) zazwyczaj prezentuje się następująco:

- Dzień dobry. Jak pani ma na imię?
- Mam na imię Anna. A pan?
- Mam na imię Sławomir.
- Miło mi.
- Bardzo mi miło.

Nie krytykujemy takiego sposobu wprowadzania nowych zwrotów. Zdajemy sobie sprawę z tego, że dialogi na poziomie początkującym rzadko odwzorowują pełną wymianę zdań w naturalnej sytuacji pozalekcyjnej. Jednakże wychodzimy z założenia, że nic nie stoi na przeszkodzie, by uzupełniać je o maksymalnie dwie, trzy nowe frazy, które nadadzą wypowiedzi bardziej naturalnego brzmienia. Warto również każdy przygotowany na potrzeby zajęć dialog opatrzyć informacją pragmatyczną zawierającą kontekst komunikacyjny (kto, do kogo i gdzie?). Opracowane przez nas dialogi przypisałyśmy dwóm konkretnym sytuacjom dnia codziennego: konstrukcje formalne zostały zaprezentowane na przykładzie dialogu odbywającego się w administracji (na przykład w akademiku), a zwroty nieformalne – na przykładzie rozmowy podczas imprezy (zob. dialog 1).

W przypadku dialogu formalnego nie tyle wprowadziłyśmy leksykę spoza tematu, ile połączyłyśmy użycie dwóch struktur, które zwykle przedstawiane są osobno (prezentowanie imienia i nazwiska oraz ich literowanie). Tym samym wskazujemy realną sytuację, w której umiejętność literowania może okazać się użyteczna (student może nie uświadamiać sobie, że jest to potrzebna umiejętność, gdy proszony jest o literowanie imienia i nazwiska bez zarysowanego kontekstu).

Dialog 1. Przedstawianie się

SYTUACJA – ADMINISTRACJA	SYTUACJA – IMPREZA
– Dzień dobry. Jak się pani nazywa? – Dzień dobry. Nazywam się Jessica Blue. – Proszę przeliterować. – Dobrze. Imię: J-E-S-S-I-C-A, nazwisko: B-L-U-E. – Dziękuję.	– Siemka, Ania! – Cześć, Jarek! – Mam pytanie: jak masz na nazwisko*? Chcę cię dodać na Facebooku. – Nazywam się Haniszewska. * Jak się nazywasz? 

Źródło: <https://thumbs.dreamstime.com/b/facebook-logo-white-apple-iphone-s-display-female-hand-holding-silver-new-screen-online-social-networking-56978813.jpg> [21.08.2022]

Jeżeli chodzi o dialog nieformalny, wprowadziłyśmy dodatkową frazę „Chcę cię dodać na Facebooku”. Zdajemy sobie sprawę z tego, że wykracza ona poza standardowy dobór słownictwa przewidzianego na dwie pierwsze lekcje, ale dzięki jej zastosowaniu zarysowujemy uczącym się konkretną sytuację pozalekcyjną, w której nawet pierwsze poznane przez nich frazy mogą zostać wykorzystane w naturalnym dialogu. Tym

samym pokazujemy, że wymiana informacji o imieniu i nazwisku nie musi stanowić końca rozmowy, a dzięki zadawaniu takich pytań można zrealizować także dodatkowe cele, jak na przykład odszukanie kogoś w mediach społecznościowych¹. Przy okazji zdanie „Chcę cię dodać na Facebooku” stanowi ciekawe wyzwanie fonetyczne.

Chciałybyśmy także podzielić się spostrzeżeniami dotyczącymi tego, jak uczymy studentów zadawania pytań o samopoczucie. Autorzy niektórych podręczników zdecydowali się na wprowadzenie struktury „Jak się masz?”. Niejednokrotnie dyskutujemy z innymi lektorami na temat przydatności konkretnych fraz, a także bezustannie analizujemy żywy język, co doprowadziło nas do wniosku, że „Jak się masz?” nie jest tak często używanym pytaniem, jak „Co słychać?”, „Co u ciebie?” czy „Co tam?”. Rodzimego użytkownika może wręcz razić sztucznością². Zdaje się, że niektórzy decydują się na formę „Jak się masz?” ze względu na łatwą realizację fonetyczną. Dla nas jednak najważniejszym kryterium doboru słów i wyrażen jest frekwencja ich użycia poza salą lekcyjną (inaczej mówiąc, jeżeli mamy do wyboru dwie pasujące do tematu frazy, pierwszeństwo przyznajemy tej, z której Polacy faktycznie korzystają na co dzień, a nie tej, którą studentowi będzie łatwiej wymówić).

Kolejny fragment opracowanych przez nas materiałów przeznaczony jest na czwartą, piątą godzinę nauki, kiedy kursant potrafi się już przedstawić, zapytać o imię i nazwisko, udzielić informacji na temat swojego pochodzenia oraz policzyć do 9/10. Poniżej prezentujemy ułożone przez nas dialogi, z których każdy zarysowuje nieco odmienną sytuację komunikacyjną.

Dialog 2. Przedstawianie się, narodowość

1.

- Cześć, jak masz na imię?
- Victor, a ty?
- Kate. Skąd jesteś?
- Z Niemiec, a ty?
- Z USA. Miło mi cię poznać!
- Mnie też. 😊

3.

- Ej... kto to jest?
- To mój kolega z pracy.
- Jak ma na imię?
- Lorenzo.
- A skąd jest?
- Z Włoch. Chcesz go poznać?
- Bardzo!



¹ W ostatnim czasie niejednokrotnie spotykamy się z opinią studentów, iż Facebook jest już tylko dla „starych ludzi”, czyli tych po trzydziestym roku życia. Warto jednak wówczas zaznaczyć, że w Polsce jest to nadal popularne narzędzie komunikacji. Nawet jeżeli nie Facebook sam w sobie, to na pewno Messenger.

² Oczywiście nie jest to pytanie, którego nigdy nie usłyszymy od rodzimego użytkownika języka polskiego. W naszym odczuciu pytanie „Jak się masz?” jest jednak bardziej prywatne niż „Co słychać?”, które może stanowić zwyczajny okazjonalizm. Pytający prawdopodobnie wie o czymś, co wydarzyło się w życiu pytanej osoby i chce dowiedzieć się, jak w związku z tym się ona czuje. Odpowiedź na to pytanie zawiera zwykle więcej szczegółów dotyczących nastroju i związanych z nim emocji.

Dialog 2 (cd.)

2.

- Przepraszam, czy wie pani, gdzie jest ulica Kuźnicza 9?
- Przykro mi, ale nie wiem. Nie jestem stąd.
- Rozumiem, dziękuję. Do widzenia!

Źródło: <https://media.istockphoto.com/vectors/happy-italian-man-in-cartoon-style-vector-id1281428001?k=-20&m=1281428001&s=612x612&w=0&h=cye1yoHVJv3aszJoLFxvVduKJTzc1DP5fKzXZSoZuas> [21.08.2022]

Pierwszy dialog stanowi książkowy przykład przedstawiający połączenie dwóch znanych już studentowi pytań. Z kolei drugi dialog wprowadza strukturę „nie jestem stąd”, której nie znajdziemy w początkowych lekcjach najczęściej wykorzystywanych przez lektorów podręczników³. Uznałyśmy, że zwrot ten należy wprowadzić już na tym etapie, ponieważ sami studenci zgłaszają potrzebę zasygnalizowania Polakom spotykanym na ulicy, że są nowi w danym mieście i/lub kraju. Poza tym zastosowanie takiego właśnie zwrotu daje im większą satysfakcję niż udzielenie odpowiedzi w stylu „nie rozumiem, nie mówię po polsku”. W trzecim dialogu znów wykorzystaliśmy podstawowe wyrażenia poznane na pierwszych zajęciach, jednak wprowadzenie nowej frazy „chcesz go poznać?” pozwala usytuować tę wymianę zdań w kolejnym naturalnym kontekście (ponadto uważny student szybko skojarzy formę „chcesz” z poznaną na pierwszej lekcji formą „chcę”, więc mamy tutaj do czynienia z nieuświadomionym poznawaniem systemu gramatycznego). Co więcej, dialog pierwszy i trzeci zostały zaprezentowane na tej samej wysokości, żeby ułatwić odbiorcom porównanie form koniugacyjnych pierwszej osoby z formami osoby trzeciej.

Następna lekcja, której fragment chciałybyśmy zaprezentować w niniejszym artykule, dotyczy narzędzia. Założenie jest takie, żeby materiał gramatyczny wprowadzać metodą indukcyjną. W podręcznikach wprowadzimy także możemy zauważyć zastosowanie tej metody, ale przykłady nie zawsze są „życiowe”. Pojawiają się w nich bowiem struktury, których uczeń raczej nie użyje w codziennym życiu, a przynajmniej nie w ciągu pierwszych miesięcy pobytu w Polsce, na przykład „Roman jest energicznym Polakiem”.

Opracowanego przez nas dialogu być może nie możemy zaliczyć do całkowicie swobodnej i stuprocentowo naturalnej wymiany zdań, ale starałyśmy się stworzyć takie tło sytuacyjne, które odpowiada zwykłej rozmowie między dobrymi znajomymi. Nasz wybór padł na rozmowę dwóch przyjaciół, z których jeden planuje spotkanie z osobą poznaną przez aplikację randkową.

³ W podręczniku *Hurra!!! Po polsku 1* fraza ta pojawia się dopiero w lekcji 12 (Szymkiewicz, Małolepsza 2020, s. 111).

Dialog 3. Rozmowa przyjaciół (narzędnik)

- Cześć, Karol! Co tam?
- Cześć... Mam problem.
- Oho! Z czym?
- Nie z czym – z kim! Pamiętasz Laurę?
- Tak, pamiętam! To ta dziewczyna z Tindera, tak?
- Tak. Chce się ze mną spotkać.
- I...?
- Ona jest bardzo ambitną i inteligentną programistką... A ja? Jestem bezrobotnym artystą... Ona myśli, że jestem biznesmenem i do pracy jeżdżę nowym mercedesem, a na śniadanie jem jajko z kawiozem...
- No to faktycznie masz problem :)

Źródło: opracowanie własne

Jak można zauważyć, w dialogu 3 zostały zawarte przykłady ilustrujące niemal wszystkie podstawowe funkcje tego przypadku gramatycznego (profesja, środek transportu, dodatek/partner po przyimku „z”). Uważamy, że wprowadzanie nowej formy gramatycznej powinno iść w parze z więcej niż jedną funkcją. Warto bowiem już na samym wstępie uzmysłowić studentowi, że dzięki danej regule gramatycznej może przekazać więcej niż jedną informację (prościej mówiąc, warto pokazać uczącemu się, że nagrodą za zapamiętanie tych „szalonych końcówek” jest możliwość wykorzystania ich w tworzeniu różnych komunikatów).

W wielu podręcznikach utrwalaniu nowej struktury gramatycznej towarzyszą tak zwane ćwiczenia drylowe. Naszym postulatem jest, aby z nich zrezygnować albo przynajmniej ograniczyć ich liczbę do niezbędnego minimum. W zaproponowanej przez nas lekcji lektor najpierw zachęca studenta do odnalezienia wszystkich ukrytych w dialogu form i funkcji narzędnika oraz do ich analizy, a następnie zadaje mu pytania umożliwiające wykorzystanie nowo poznanych struktur w spontanicznej odpowiedzi (na przykład: „Czy jesteś studentem?”, „Z czym lubisz pizzę? Bo ja bardzo lubię pizzę z mozzarellą i szpinakiem”, „Z kim lubisz rozmawiać?”, „Z czym albo z kim masz problem w pracy/na uniwersytecie?”). Zdając sobie sprawę z tego, że na większość uczących się najlepiej wpływają bodźce wzrokowe, lektor wszelkie zadawane pytania powinien zawrzeć w swoich materiałach, a udzielane przez studentów odpowiedzi zapisywać na tablicy. Jeżeli nauczyciel zauważy, że niektórym osobom sprawia problem automatyczne generowanie poprawnych form narzędnika, może wprowadzić dodatkowe ćwiczenia o znamionach drylowości. Powinny one jednak bazować na przydatnej leksyce i formach koniugacyjnych „ja”, „ty”, ponieważ to z nich uczący się najczęściej korzystają poza zajęciami („– Z czym pijesz herbatę? – Zwykle

piję herbatę z miodem” lepsze niż „Monika pije herbatę z miodem”). Po takim treningu prowadzący może zachęcać kursantów do tworzenia podobnych pytań, które następnie będą zadawać kolegom/koleżankom z grupy.

Jak wspomnieliśmy wcześniej, wszelkie konstrukcje gramatyczne staramy się wprowadzać z możliwie najszerszym kontekstem użycia. Na tej samej zasadzie wprowadzamy koniugacje czasu teraźniejszego. Uzmysławiamy studentom, że przykładowo czasownik „czytam” może zostać wykorzystany zarówno do mówienia o swojej rutynie, jak i do udzielenia informacji na temat tego, co student robi tu i teraz, a nawet do poinformowania o planach na najbliższą przyszłość („Codziennie oglądam Netflixa”; „– Cześć, co robisz? – Nic specjalnego, oglądam Netflixa”; „– Co robisz w weekend? – To, co zawsze, oglądam Netflixa”).

Warto zauważyć, że w ramach lekcji dotyczącej koniugacji czasu teraźniejszego takie czasowniki, jak „mogę”, „muszę” pojawiają się zazwyczaj w tabelach gramatycznych z informacją, że są to odmiany trudne – rzadko natomiast spotykamy je w dialogach. Nie widzimy uzasadnienia dla takiego rozwiązania, ponieważ właśnie tych czasowników student najczęściej używa w życiu codziennym. Co więcej, stanowią one „ucieczkę” od odmieniania wielu różnych czasowników („Muszę już iść” zamiast „Idę już”; „Muszę się dzisiaj uczyć polskiego” zamiast „Dzisiaj uczę się polskiego”). Dialog 4 to kolejny z opracowanych przez nas materiałów, w tym przypadku wspomagający utrwalanie form modalnych.

Dialog 4. Umawianie się na spotkanie (czasowniki „móc”, „musieć”)

MOGĘ – MUSZĘ

Adam – Cześć! Masz dzisiaj czas? Idziemy wieczorem na piwo?

Tomek – Niestety, nie mogę... Muszę być w pracy do 22.00.

Adam – A jutro? Masz jutro czas?

Tomek – Też nie... Muszę iść do dentysty.

Adam – Ech... A w weekend możesz?

Tomek – Tak, mogę! Sobota o 19.00?

Adam – Pasuje. 😊

uczyć się na egzamin

sprzątać

pracować

robić zadanie domowe

robić obiad



Nie mam czasu, bo muszę...

Źródło: https://www.panikota.pl/686-large_default/plakat-nie-moge-kot-na-mnie-lezy.jpg [21.08.2022], <https://i.ytimg.com/vi/04CYDBLt5ZA/maxresdefault.jpg> [21.08.2022]

Dialog 4 może również stanowić podstawę zajęć poświęconych powtórzeniu koniugacji czasu teraźniejszego, a także punkt wyjścia do przeprowadzenia życiowych, a przez to satysfakcjonujących konwersacji. W tym miejscu chcielibyśmy podzielić się autorskim konspektem przebiegu lekcji, w naszym zamyśle dziewięćdziesięciminutowej, dotyczącym tychże zagadnień (tabela 1).

Tabela 1. Autorski konspekt lekcji

Typ zadania	Czas	Opis
OPIS FOTOGRAFII	10 minut	Studenci, w ramach powtórzenia koniugacji czasu teraźniejszego, nazywają aktywności widoczne na przygotowanych przez lektora zdjęciach/ilustracjach. Fotografie powinny zostać tak dobrane, aby kursanci mogli użyć jak najwięcej słów poznanych na poprzednich lekcjach (przykładowo: zdjęcie przedstawia parę jedzącą obiad w restauracji; oczekiwana wypowiedź: „Chłopak i dziewczyna są w restauracji. Jedzą obiad i rozmawiają. On je kurczaka z ryżem, a ona rybę z frytkami i sałatką. Piją czerwone wino. Chłopak jest bardzo romantyczny, bo ma różę. Myszę, że to jest randka!”). Lektor zadaje studentom dodatkowe pytania związane z sytuacją przedstawioną na zdjęciu, ale tym razem dotyczące ich upodobań: „Lubisz chodzić do restauracji? Jak często to robisz? Co zwykle zamawiasz? Wolisz chodzić do restauracji sam/sama czy z kimś?”
PREZENTACJA CZASOWNIKÓW „TRUDNYCH” – „MÓC” I „MUSIEĆ”	5 minut	Lektor prezentuje model odmiany czasowników „móc” i „musieć”, podkreślając ich bardziej skomplikowaną naturę ze względu na zachodzące w ich temacie alternacje. Początkowo nauczyciel pokazuje jedynie formy dla „ja” i „ty”, tłumacząc, że temat czasownika jest taki sam dla pierwszej i dla ostatniej osoby; na podstawie tej informacji kursanci sami uzupełniają tabelę.

Tabela 1 (cd.)

Typ zadania	Czas	Opis
CZYTANIE I OMAWIANIE DIALOGU	10 minut	Studenci otrzymują kopie z dialogiem (zaprezentowanym powyżej w niniejszym artykule, zob. dialog 4), który następnie czytają w parach dwukrotnie (wymiana ról), podkreślając nowe, niezrozumiałe słowa. Po przeczytaniu tekstu zastanawiają się, co te słowa mogą znaczyć. Ważne jest, aby zachęcić kursantów do próby samodzielnego zrozumienia nieznanych jednostek poprzez wykorzystanie podanego kontekstu. Po wykonaniu zadania lektor upewnia się, czy wszyscy studenci zrozumieli treść dialogu. Prosi też jedną parę o głośne przeczytanie w celu ewentualnego skorygowania wymowy najtrudniejszych fonetycznie wyrazów.
BURZA MÓZGÓW	5 minut	Lektor prosi o zapoznanie się z ilustracją dołączoną do dialogu (sugerujemy wykorzystywanie humorystycznych obrazków/memów o łatwej treści [„nie mogę, kot na mnie leży”]; to daje studentom dodatkową satysfakcję – rozumieją żarty po polsku, a ponadto stanowi to atrakcyjny wizualnie dodatek do materiałów). Następnie prowadzący prosi grupę o podanie innych powodów pasujących do zdania „Nie mogę, bo...”. Studenci albo przedstawiają pomysły od razu w języku polskim (jeżeli potrafią), albo proszą nauczyciela o przetłumaczenie ich z języka pośrednika. Naszym założeniem jest bowiem prowadzenie zajęć w takiej atmosferze, w której student nie boi się zadawać pytań w języku innym niż polski. Dodatkowo ciekawym ćwiczeniem będzie próba wspólnego przetłumaczenia takiego przykładu. Wszystkie propozycje kursantów lektor zapisuje na tablicy; nie tylko dlatego, żeby studenci mogli zanotować nowe słowa i wyrażenia, ale również po to, by unaocznili im efekt pracy grupowej.
UKŁADANIE WŁASNYCH DIALOGÓW	15 minut	Studenci przygotowują w parach własne dialogi, w których jedna osoba usilnie próbuje namówić partnera na spotkanie, podczas gdy zadaniem drugiej osoby jest wykorzystanie jak największej liczby „wymówek”, innymi słowy – nie może i nie chce się na taką propozycję zgodzić. W tym czasie lektor oczywiście kontroluje pracę kursantów – koryguje błędy, podsuwa pomysły. Uczniowie muszą także przynajmniej raz przećwiczyć przygotowany tekst przed zaprezentowaniem go na forum.

Tabela 1 (cd.)

Typ zadania	Czas	Opis
PREZENTOWANIE DIALOGÓW NA FORUM	30 minut (w zależności od liczebności grupy)	Studenci kolejno prezentują przygotowane teksty (mogą czytać lub próbować odgrywać dialog z pamięci). W czasie, w którym jedna z par przedstawia efekt swojej pracy, pozostali kursanci muszą uważnie słuchać wypowiedzi kolegów i notować wychwycone informacje. Po zakończonym dialogu lektor zadaje grupie pytania dotyczące jego treści, na przykład: „Dlaczego Michael nie może iść do kina w sobotę?”, „Czy Olena lubi oglądać komedie?”, „Co Patrick musi robić w niedzielę wieczorem?” itp. Takie pytania wymuszają użycie trzeciej formy czasownika (podczas przygotowywania dialogu uczący się ćwiczą formy „ja” i „ty”, ewentualnie „my”).
PODSUMOWANIE	15 minut	Na koniec lektor prezentuje kilka obrazków ukazujących przynajmniej dwie osoby, do których dołączone zostały typowe dla komiksów dymki. Zadaniem studentów jest wypełnienie tych dymków treścią pasującą do przedstawionej sytuacji. Przykładowo ilustracja prezentuje onieśmiałego, zarumienionego chłopaka i wyraźnie niezadowoloną dziewczynę – kursanci mogą wówczas dojść do wniosku, że chłopak proponuje dziewczynie wyjście na kawę albo do kina („Cześć, masz czas dzisiaj wieczorem? Chcesz iść ze mną na kawę?”), na co dziewczyna udziela wymijającej odpowiedzi w stylu „Nie, dzięki, nie mogę. Mam już plany” bądź też odrzuca propozycję, podając absurdalny powód typu „Nie mogę, wieczorem oglądam serial”, wszystko zależy od stopnia pomysłowości grupy. Studenci tym razem nie dostają czasu na przygotowanie się – po zaprezentowaniu i wysłuchaniu dialogów muszą spontanicznie podsuwać pomysły na to, jaką treścią wypełnić puste dymki. Dzięki temu zadaniu lektor w kreatywny, humorystyczny sposób podsumowuje całą jednostkę lekcyjną.

Źródło: opracowanie własne

Poza osiągnięciem oczywistych korzyści, do których wliczają się: powtórzenie odmiany różnych czasowników, poznanie i utrwalenie koniugacji czasowników „móc” i „musieć”, a także poszerzenie zasobu

leksykalnego o nowe jednostki i zwroty, student zyskuje również możliwość trenowania wszystkich sprawności: spontanicznego mówienia (opis fotografii, udzielanie odpowiedzi na pytania lektora, uzupełnianie dymków własnymi pomysłami), czytania ze zrozumieniem (zapoznanie się z dialogiem) oraz głośnego czytania (odczytanie własnego dialogu), pisania (opracowanie własnego dialogu), rozumienia ze słuchu (pytań zadawanych przez lektora, treści dialogów prezentowanych przez kolegów z grupy). Warto zauważyć, że takie podejście do pracy ze studentem umożliwia mu rozwijanie umiejętności kreatywnego myślenia oraz uczy go pracy zespołowej ze względu na interaktywny charakter. Dostarcza mu również wiele satysfakcji: uczący się rozumie teksty przygotowane przez kolegów, układa własny dialog, spontanicznie dzieli się pasującymi do danego zadania pomysłami, które przedstawia w języku polskim. Bazując na własnym lektorskim doświadczeniu, możemy z pełnym przekonaniem stwierdzić, że taka forma uczenia wywołuje u studenta wyższy poziom samozadowolenia niż gdyby uczył się on w głównej mierze poprzez uzupełnianie oderwanych od kontekstu, gotowych przykładów.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane przez nas materiały nie zostaną odebrane jako próba podważenia słuszności uczenia podręcznikowego. Naszą intencją było jedynie pokazanie, że dla grup, których głównym celem jest czysta komunikacja językowa, warto modyfikować powszechnie dostępne ćwiczenia poprzez nadawanie im bardziej naturalnego charakteru, a także przez przemyślaną i dopasowaną do grupy selekcję materiału gramatycznego. Mamy również nadzieję, że nasze opracowania wraz z komentarzami płynącymi z dotychczasowego lektorskiego doświadczenia okażą się dla czytelników inspiracją i punktem wyjścia do tworzenia autorskich lekcji. Na koniec chciałybyśmy nadmienić, że obecnie pracujemy nad własnym podręcznikiem dla grup na poziomie elementarnym, którego głównym założeniem jest właśnie uczenie poprawnego i jednocześnie naturalnego języka, z naciskiem na nauczanie mówienia poprzez szereg interaktywnych ćwiczeń zachęcających do spontanicznej komunikacji.

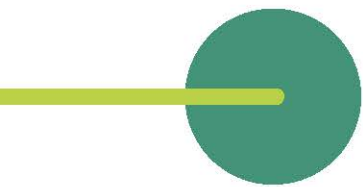
BIBLIOGRAFIA

- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2020, *Hurra!!! Po polsku 1. Nowa edycja. Podręcznik studenta*, Kraków.

MINIMUM GRAMMAR, MAXIMUM PRACTICE – HOW TO TEACH CORRECT LANGUAGE WITHOUT DRILL EXERCISES?

Keywords: glottodidactics, Polish as a foreigner, communicative approach, natural dialogue, drill exercises

Summary. The article presents excerpts from original lessons promoting the teaching of Polish as a foreign language in the spirit of the communicative approach. The materials are intended for the first hours of teaching groups at the elementary level, assuming that for the students the main goal of the classes is to overcome the communication barrier as quickly as possible – grammatical correctness is a less important issue for them. The authors tried to show that from the very first lessons it is possible to learn and consolidate not only vocabulary and phrases, but also grammatical forms in dialogues close to natural, and that teaching grammatical correctness does not have to be inextricably linked with the so-called drill exercises, which usually do not activate students.



Artykuły w tomie umieszczono w obrębie dwóch części. Pierwsza, pt. *Aktywizacja i innowacja a nauczanie zdalne*, zawiera sześć artykułów poświęconych różnorodnym aspektom nauczania zdalnego: aplikacjom, kanałom na YouTube, portalom edukacyjnym pomocnym w nauce języka polskiego jako obcego lub języków obcych oraz opisom cennych doświadczeń nauczycieli w pracy zdalnej. [...] W części drugiej, pt. *Inspiracje a metody nauczania*, znajduje się osiem artykułów o różnym charakterze. Autorzy prezentują w nich różnorodne inspiracje (psychologię pozytywną, warsztaty z dociekań filozoficznych), strategie, metody aktywizacji i samooceny, a także analizy materiałów dydaktycznych oraz propozycje metodyczne do zwrócenia uwagi na trudności nauki w Polsce dzieci reemigrantów.

Z recenzji dr hab. Agaty Małycki, prof. UMCS

Autorzy poszczególnych tekstów poszukują nowych narzędzi w nauczaniu języka polskiego i dociekają ich skuteczności, sprawdzając je przez pogłębioną analizę teoretyczną i praktyczną. Są to bardzo ważne opisy, które wynikają nie tylko z praktycznego doświadczenia lektorów, lecz także z refleksji teoretycznej czy przynajmniej zbadania efektywności przez opis wyników ankietowych. [...] W dużej części artykuły dotyczą metod aktywizacji w nauczaniu zdalnym, które pozostanie z nami również po wygaśnięciu pandemii. Przedstawione inspiracje na pewno będą wykorzystane przez lektorów czy nauczycieli nie tylko języka polskiego.

Z recenzji dr hab. Anny Majewskiej-Tworek, prof. UW

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 53

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8220-940-2



9 788382 209402