



Gdzie, jak i dlaczego polscy seniorzy uczą się języków obcych?

Anna Jaroszevska

Trwała tendencja do wydłużania się życia ludzkiego przy jednoczesnym spadku liczby urodzeń implikuje przełomowe zmiany w społeczno-kulturowym obrazie społeczeństw. Ich naturalną konsekwencją są transformacje zachodzące w systemach polityki społecznej czy w sferze gospodarki państw objętych narastającym zjawiskiem demograficznej starości.

Polska zalicza się do tej grupy, dlatego i w naszym kraju możemy obserwować dynamiczny rozwój gerontologii i dziedzin pokrewnych, które stają się swoistą wykładnią dla praktycznych działań dostosowawczych, ukierunkowanych na eliminację zagrożeń oraz zagospodarowanie potencjału, jaki kryje się w rosnącej populacji ludzi starszych, metrykalnie plasujących się w granicach wieku niemobilnego i/lub emerytalnego. W tym kontekście na znaczeniu zyskują: system kształcenia poszkolnego oraz edukacja całościowa, coraz częściej obejmujące swoim zakresem właśnie osoby w trzecim i czwartym wieku życia – uogólniając: seniorów. Wobec nowych potrzeb społecznych nie dziwi więc rozwój sieci polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) oraz tym podobnych instytucji, gdzie seniorzy mogą rozwijać swoje pasje i zainteresowania, korzystając z dostosowanej do ich potrzeb oferty kulturalno-oświatowej. Nie powinien też dziwić rokroczny wzrost nakładów finansowych na wszelkie inne projekty wspierające rozwój osobisty, w tym w obszarze kompetencji kluczowych w tej grupie społecznej. Aktywizacja osób starszych z jednej strony, z drugiej zaś deprecjacja negatywnych postaw wobec starości, poza wartością samą w sobie, stają się po prostu modne, o czym świadczą rozliczne strategie

polityczne – wdrażane na szczeblu lokalnym, ogólnopolskim oraz na mocy dyrektyw unijnych – czy chociażby kolejne obchody i święta, przypominające o tym, że starość może być częścią życia nie gorszą od młodości (por. Jaroszevska 2012a; Lewkowicz, Kott 2012; Komisja Europejska 2012).

Niestety, moda na starość bardzo powoli wkracza w obszary zainteresowań – wydawałoby się – dość dynamicznej dyscypliny, również w Polsce już od wielu lat wpisującej się w ogólnoeuropejski trend rozwijania w społeczeństwie kompetencji kluczowych, wśród których umiejętność komunikowania się w językach obcych i szeroko pojmowana kompetencja międzykulturowa zajmują przecież ważną pozycję. Mowa tu o glottodydaktyce, która w wymiarze praktycznym z jednej strony, z drugiej zaś w wymiarze ściśle teoretycznym, zgłębia, a w konsekwencji – dostarczając nowych metod, środków i materiałów – czyni bardziej efektywnymi procesy nauczania/uczenia się języków obcych (por. Pfeiffer 2001:13-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:29-n.). Tym samym podnosi też jakość międzykulturowego dialogu, w którym dzisiaj, dzięki otwarciu granic i swobodnemu przepływowi osób, towarów i usług, uczestniczy bądź może uczestniczyć większość z nas, niezależnie od wieku. W perspektywie historycznej bardzo łatwo zauważyć, w jak dużym stopniu

kierunki rozwoju glottodydaktyki były i są warunkowane przez mikro- i makrokontekst społeczno-kulturowy oraz polityczny. Zależność ta, współczesne przemiany, o których tu wspomniano, a także wzorce zagraniczne dla tej dyscypliny prowadzą do wniosku, że również w Polsce w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych nastąpi niebawem zwrot w kierunku starości, zaś specjalizacja naukowo-badawcza w tym względzie stanie się jeśli nie nieuchronna, to co najmniej pożądana. Obecny stan pozostawia jednak niedosyt. Nie są go w stanie zaspokoić pierwsze, w dalszym ciągu jeszcze nieliczne, rodzime prace badawcze (por. Jaroszevska 2013; Kic-Drgas 2013). Stanowią one dopiero podwaliny pod wyspecjalizowaną subdyscyplinę, którą na wzór niemiecki można tu nazwać *glottogeragogiką* (por. Berndt 2010; Jaroszevska 2011). Z racji naukowego charakteru i niewielkich nakładów wydawniczych tych opracowań krąg ich odbiorców pozostaje na razie wąski.

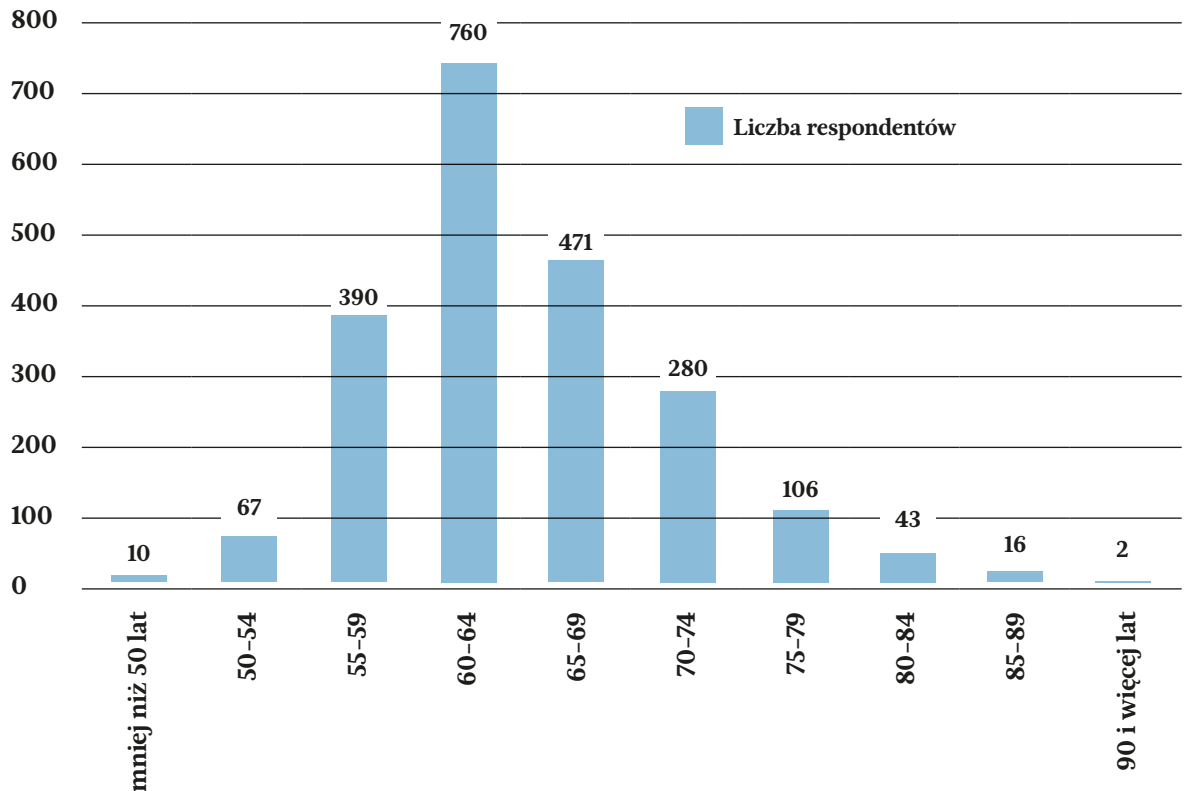
Kolejny numer „Języków Obcych w Szkole” jest zatem doskonałą okazją, aby uzupełnić zbiór artykułów na temat obcojęzycznego kształcenia seniorów, jakie dotychczas ukazały się na łamach tego czasopisma – w pewnym stopniu łączącego dysputę naukową z wymianą praktycznych doświadczeń w sferze nauczania/uczenia się języków obcych na wszystkich poziomach kształcenia i w różnych jego formach organizacyjnych, co nie jest bez znaczenia dla procesu popularyzowania *glottogeragogiki*¹ na szerszą skalę. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak, jak w tekstach wcześniejszych, ukazanie tego zagadnienia z perspektywy teoretyka-badacza czy nauczyciela (por. Jaroszevska 2012a; Ciszewska 2013). W tym przypadku odpowiedzi na pytania postawione w tytule: *Gdzie, jak i dlaczego polscy seniorzy uczą się języków obcych?*, udzielią sami seniorzy, którzy znaleźli się w tym coraz bardziej modnym nurcie kształcenia ustawicznego i którzy zgodzili się wziąć udział w ogólnopolskim badaniu ankietowym, będącym częścią większego projektu badawczego w dziedzinie międzykulturowych badań glottogeragogicznych (por. Jaroszevska 2013).

¹ Uściślając, *glottogeragogika* – w myśl założeń teoretycznych – powinna koncentrować się wyłącznie na problematyce nauczania/uczenia się języków obcych uczniów w wieku senioralnym. Tym samym, w ściśle określonym obszarze problemowym, winna przejąć funkcje badawcze i teoriiwórcze dyscyplin dla niej nadrzędnych, a więc glottodydaktyki i geragogiki, które, funkcjonując samodzielnie, pozostają w pewien sposób odizolowane, przez co ich potencjał badawczy nie jest wykorzystywany w stopniu optymalnym. Dyscyplinarna koncentracja byłaby jednocześnie szansą na szybsze i znacznie bardziej skuteczne wdrożenie wypracowanych w ten sposób koncepcji teoretycznych do praktyki edukacyjnej, którą są objęci seniorzy. Dotyczy to również usprawnienia systemu kształcenia nauczycieli języków obcych (por. Jaroszevska 2013:307).

O tym, gdzie i w jakiej formie seniorzy uczą się języków obcych, przesądzają jednak nie tylko ich możliwości psychofizyczne, posiadane fundusze, styl życia czy chociażby dostęp do infrastruktury, lecz także konkretne doświadczenia i związane z nimi potrzeby oraz zainteresowania.

Przedmiotowe badanie przeprowadzono w roku 2011 w 43 Uniwersytetach Trzeciego Wieku oraz w 9 innych ośrodkach edukacyjnych oferujących kursy językowe dla seniorów, a także za pośrednictwem Internetu. Łącznie ankietą zostało objętych 2145 respondentów w przedziale wieku od 48 do 94 lat (por. Wykres 1).

Ponad 86 proc. spośród uczestniczących w badaniu seniorów to kobiety, zatem udział mężczyzn w tej grupie wynosi niespełna 14 proc. Jednocześnie, ponad 70 proc. ogółu badanych zamieszkuje w dużych miastach, nieco powyżej 25 proc. jest mieszkańcami małych miast liczących do 50 tys. mieszkańców, zaś niespełna 4,5 proc. pochodzi z obszarów wiejskich. Wyższe wykształcenie posiada ponad 63 proc., a średnie prawie 36 proc. respondentów. Wykształceniem podstawowym legitymuje się zaledwie 15 osób z całej grupy, co daje wskaźnik na poziomie 0,7 proc. Za szczególnie ważne należy uznać to, że ankietowani seniorzy reprezentują przeszło 200 różnego typu profili zawodowych, przy czym prawie 10 proc. z nich w ogóle nie wypowiedziało się na temat swojego wykształcenia i zawodu. Znaczne rozproszenie terytorialne placówek oświatowych, w których zlokalizowano badanie, jak i szeroko rozumiane społeczno-kulturowe różnice w ogólnym obrazie grupy badawczej, także istotne różnice wiekowe, pozwalają uznać charakter próby badawczej za ogólnopolski i reprezentatywny (por. Jaroszevska 2013).



Wykres 1. Liczba respondentów w przedziałach pięcioletnich.

Ogólnopolski sondaż ankietowy: *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce* (Jaroszevska 2013:247).

Gdzie?

Koncentrując się na pierwszym członie pytania, które wyznaczyło tok podjętych tu rozważań (*gdzie?*), na podstawie przeprowadzonego badania można przyjąć, że miejsc i form, w których polscy seniorzy uczą się języków obcych, i które odpowiadają ich potrzebom, jest wiele. I choć udzielone w tej kwestii odpowiedzi nie wyczerpują całego katalogu bezpośrednich, pośrednich bądź tzw. kombinowanych modeli kształcenia, które niezależnie od wieku można dziś realizować również w Polsce (por. Jaroszevska 2012a:11), to ich zróżnicowanie zwraca uwagę na wzrastającą świadomość starszego pokolenia, jak i na pewne tendencje dominujące w tym zakresie. Mając na względzie charakter placówek, w których przeprowadzono badanie, nie należy się dziwić, że spośród 17 kategorii rodzajowych wyróżnionych przez seniorów, Uniwersytety Trzeciego Wieku stanowią kategorię najliczniejszą. W tych placówkach języków obcych uczy się ponad 96 proc. badanych. Do innych form kształcenia poszkolnego seniorzy uczestniczący w badaniu zaliczają

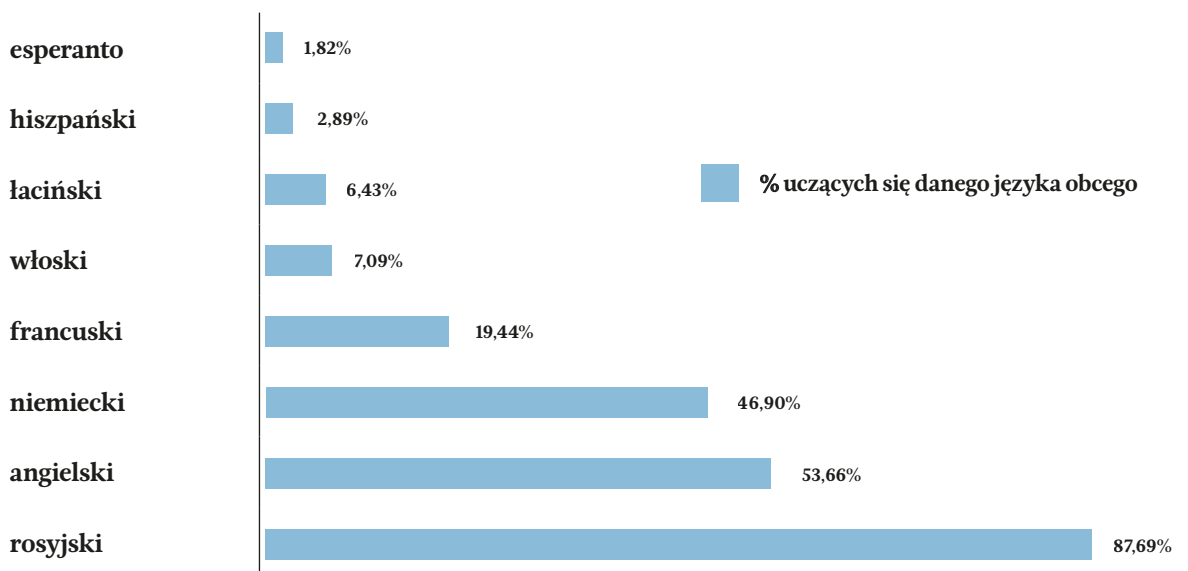
ponadto: samodzielne uczenie się (8,67 proc.), komercyjny kurs językowy dla mieszanych grup wiekowych (4,76 proc.), inne, bliżej niezdefiniowane kursy/modele kształcenia (1,26 proc.), szereg kursów realizowanych w ramach klubów seniora, akademii seniora, akademii pełni życia, akademii 50+ itp., a więc adresowanych do osób starszych (łącznie 1,36 proc.), a także różnego typu kursy językowe o charakterze dokształcającym, zawodowo profilowane, przeznaczone dla bezrobotnych, realizowane w ramach unijnych programów wsparcia edukacji ustawicznej seniorów, zwłaszcza programu Grundtvig, w tym z wykorzystaniem nowych mediów bądź realizowanych przy okazji wyjazdów zagranicznych (łącznie 0,57 proc.). Są to kategorie, które w ujęciu ilościowym, do jakich należy zaliczyć przedmiotowy sondaż ankietowy, wydają się mało zdiagnozowane i w świetle dominacji lektoratów językowych prowadzonych w UTW – niedoszacowane. Tymczasem ich rola w procesie kształcenia może być niekiedy bardzo ważna. Owszem, dla części uczących się seniorów stanowią one jedynie dopełnienie lub nawet znajdują się

poza sferą ich zainteresowań kulturalno-oświatowych, lecz dla innych – jest to prawdopodobnie grupa mniej liczna – są podstawową formułą uczenia się języka obcego. Oczywiście wynika to z konkretnych przyczyn i jednocześnie rodzi określone konsekwencje. Można to zaobserwować i zbadać dopiero na poziomie analizy jakościowej, ukierunkowanej na konkretnego ucznia, jego potrzeby i potencjał *uczniowy*, ale i postawy, zachowania, strategię itd. Godnym uwagi przykładem takiego jakościowego opisu jest studium indywidualnego przypadku opublikowane w 2012 r. w 38. tomie czasopisma „Orbis Linguarum” (Jaroszevska 2012b).

O tym, gdzie i w jakiej formie seniorzy uczą się języków obcych, przesądzają jednak nie tylko ich możliwości psychofizyczne, posiadane fundusze, styl życia czy chociażby dostęp do szeroko rozumianej infrastruktury, zapewniającej możliwość udziału w kursie językowym, lecz także konkretne doświadczenia i związane z nimi potrzeby oraz zainteresowania; także te bezpośrednio dotyczące przedmiotu nauczania/uczenia się – konkretnego języka obcego. Warto zatem odnotować, że nawet w tak niewielkiej grupie badawczej – względem ogółu społeczności seniorów – występuje duże zróżnicowanie w tym obszarze (por. Wykres 2).

Dzisiaj w dalszym ciągu dość powszechnym zjawiskiem jest ograniczony dostęp do oferty kulturalno-oświatowej skierowanej

do grupy najstarszych Polaków. Tę niedogodność, jak już powiedziano, w największym stopniu próbują przełamać polskie UTW. Ale i w ich przypadku różnicowanie oferty może następować i zwykle następuje przy dużym popycie na dany produkt – kurs językowy. W mniejszych placówkach specjalizujących się w kształceniu językowym seniorów najczęściej nauczane są przede wszystkim: współczesny *lingua franca* – język angielski – a także niemiecki, francuski, włoski oraz coraz częściej rosyjski i hiszpański. Natomiast to w dużych UTW, zrzeszających kilkuset i więcej członków – te funkcjonują głównie w dużych aglomeracjach – seniorzy mają możliwość uczenia się języków mniej popularnych, nawet takich, które w warunkach polskich uznawane są za egzotyczne, jak japoński, chiński czy esperanto. I – jak się okazuje – także wśród polskich seniorów nie brakuje chętnych do poznawania kultur i języków z odległych zakątków świata. Jeżeli zaś któregoś z języków, będącego przedmiotem zainteresowania, nie ma w ofercie programowej najbliższego UTW, klubu seniora czy choćby komercyjnej szkoły językowej, wówczas lukę tę wypełniają źródła i kursy multimedialne, do których z roku na rok ma dostęp coraz większa grupa seniorów. W tym miejscu warto jednak dodać, że nie zawsze zainteresowania są wystarczającą przeciwwagą dla innych czynników, które czynią daną ofertę mniej lub bardziej (nie)dostępną czy godną



Wykres 2. Deklarowane doświadczenie seniorów w uczeniu się języków obcych. Ogólnopolski sondaż ankietowy: *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce* (Jaroszevska 2013:256).

Wśród polskich seniorów nie brakuje chętnych do poznawania kultur i języków z odległych zakątków świata. Jeżeli zaś któregoś z języków, nie ma w ofercie programowej, wówczas lukę tę wypełniają źródła i kursy multimedialne.

uwagi. Przyczyn, dla których seniorzy podejmują trud uczenia się języków obcych, jest bowiem wiele. Zdarza się zatem, że choć ich przekonania, a nawet marzenia w tym zakresie, są jednoznacznie ukierunkowane, to ostateczne decyzje i wybory nie są z nimi tożsame (por. Jaroszewska 2013:262-n.).

Jak?

Nie zagłębiając się w szczegóły tak złożonego zagadnienia, jakim jest proces decyzyjny i jego determinanty, warto skoncentrować się na drugim członie postawionego na wstępie pytania (*jak?*), bo i w tej materii przeprowadzony sondaż przynosi dużo istotnych informacji, ważnych zwłaszcza z perspektywy organizacji i metodyki nauczania. Wśród preferowanych form aktywności, które seniorzy podejmują, ucząc się języków obcych – mowa tu raczej o realnych działaniach aniżeli wyobrażeniach – znalazły się takie kategorie, jak: sporządzanie notatek z wykładu (70,16 proc.), aktywne uczestnictwo w dyskusji (64,76 proc.), dopytywanie/wyjaśnienia problemów (47,65 proc.), praca samodzielna, np. przy rozwiązywaniu zadań pisemnych (40,56 proc.), praca w parach lub większych grupach (36,74 proc.), przysłuchiwanie się (21,59 proc.), uczestnictwo w projektach wymagających aktywności i kreatywności (13,38 proc. badanych), bierny udział w lekcji (6,62 proc.), edukacja w terenie (5,13 proc.), przejmowanie roli nauczyciela, np. prowadzenie zajęć, przedstawianie referatów (2 proc.), inne aktywności (łącznie 1,03 proc.), takie jak: wspólne wycieczki zagraniczne organizowane w ramach kursu językowego, czytanie tekstów a następnie rozwiązywanie

ćwiczeń do tych tekstów, pisemne ćwiczenia gramatyczne, powtarzanie przerobionego materiału, edukacja ruchowa, np. w tańcu, korzystanie z dyktafonu, a następnie odsłuchiwanie nagranych materiału i tym samym utrwalanie go, nauka poprzez gry i zabawy, odgrywanie scenek w języku obcym, oglądanie tematycznych filmów, a następnie dyskusja na ich temat, pisanie opowiadań na zadany temat, powtarzanie za lektorem, rozwiązywanie testów pisanych, słuchanie tekstów nagranych na CD, śpiewanie (jako przerywniki w lekcji), tłumaczenia ustne i pisemne, ustny lub pisemny opis zdarzenia, wspólne sprawdzanie pracy domowej z poprzedniej lekcji (Jaroszewska 2013:274-275).

Zarówno forma organizacyjna kursu, jak i przytoczone powyżej aktywności, zwłaszcza że są zróżnicowane, nie oddają w pełni charakteru procesów nauczania/uczenia się języka obcego w okresie starości. Dlatego też, dążąc do doprecyzowania informacji na ten temat, w toku ankietowania postawiono wprost dwa przeciwstawne sobie pytania:

- 1) *Co pomaga Pani/Panu w uczeniu się języka obcego?*
 - 2) *Co przeszkadza Pani/Panu w uczeniu się języka obcego?*
- Uzyskano na nie odpowiedzi, które dla zachowania przejrzystości treści przedstawiono tu w układzie tabelarycznym (por. Tabele 1–2, stanowiące aneks do niniejszego artykułu).



Aneks. Tabela 1 i 2

Nawet pobieżna analiza powyższych wypowiedzi wskazuje jednoznacznie na duże różnice występujące w sposobie uczenia się seniorów. Niektóre determinanty tego procesu mogą wydawać się prozaiczne i łatwe do wdrożenia bądź wyeliminowania, o ile jest to zasadne, jednak fakt, że w jednym badaniu są one przytaczane przez wielu respondentów, świadczy o tym, iż mają szczególną wagę i nie można ich bagatelizować. Tymczasem przedmiotowe badania pozwalają przypuszczać, że nauczyciele języków obcych, najczęściej lektorzy nieposiadający kierunkowego przygotowania z zakresu geragogiki, nie zawsze zwracają na nie uwagę. Być może nawet właśnie to zróżnicowanie typologiczne najstarszych uczniów sprawia nauczycielom/lektorom największe trudności zarówno na etapie planowania i organizacji zajęć, jak i w fazie właściwego nauczania. Co istotne, z przyczyn równie prozaicznych, bo ekonomicznych, nie w każdym przypadku i nie na każdym kursie jest możliwe ściśle przestrzeganie zasady podziału

grupowego chociażby ze względu na wiek, poziom kompetencji i doświadczeń czy zainteresowań starszych uczniów. A jest to przecież grupa szczególnie wymagająca. Owszem, sukcesy w zakresie uczenia się języków obcych w dużej mierze uzależnione są w tej grupie od predyspozycji psychofizycznych oraz od osobistego zaangażowania każdego z uczących się. Niewątpliwie jednak, aby mówić o optymalizacji procesu kształcenia, niezbędne jest dostosowanie możliwie dużej gamy zmiennych tego procesu do potrzeb oraz możliwości seniorów, co w znacznej części zostało tu wyartykułowane. Podejście takie, być może niewygodne, ale z pewnością słuszne, stawia szczególne wymagania zarówno systemom edukacyjnym, w których seniorzy podejmują aktywność, jak i nauczycielom zaliczanym do kadr gerontologicznych. Dotyczy to także materiałów nauczania, w szczególności podręczników, których jakość czy w ogóle poziom dostosowania do tych potrzeb i możliwości pozostawia wiele do życzenia (por. Kic-Drgas 2013).

Dlaczego?

Dopełnieniem powyższej analizy jest w konsekwencji rozwinięcie trzeciego, ostatniego już trzonu pytania, które postawiono w tytule (*dlaczego?*). To właśnie odpowiedź na nie w największym stopniu uwidacznia niezwykle szerokie spektrum potrzeb i możliwości polskich seniorów, jakie ci manifestują względem systemu kształcenia obcojęzycznego i jego uczestników, a więc nauczycieli/lektorów i siebie wzajemnie, a także wielu innych osób, znajdujących się nieco na marginesie układu glottodydaktycznego. Jednocześnie trzeba podkreślić, że przedstawione tu wypowiedzi stanowią jedynie wycinek większej całości, na którą składa się kompleksowe badanie. Niemniej jednak, pod pewnymi względami i jednocześnie jako wprowadzenie do rozważań glottogeragicznych, to właśnie ten zbiór można uznać za kwintesencję i doskonały punkt wyjścia do pogłębionej debaty. Wychodząc więc z założenia, że jest to wiedza wręcz podstawowa, w badaniu ogólnopolskim, które pokrótce tu scharakteryzowano, postawiono pytanie o treści następującej: *Dlaczego zdecydowała się Pani/Pan na naukę języka obcego w okresie późnej dorosłości?* (Odpowiedzi seniorów znajdują się w Tabeli 3, stanowiącej aneks do niniejszego artykułu).

Niniejszy tekst jest kolejnym z cyklu artykułów, poświęconych kształceniu obcojęzycznemu seniorów, jakie ukazały się na łamach „Języków Obcych w Szkole”. Jego autorka wyraża jednak nadzieję, że nie będzie to artykuł ostatni i że do zainicjowanej już dyskusji przyłączą się także inni teoretycy oraz praktycy, którzy na co dzień z różnych perspektyw mają możliwość obserwować i/lub współkształtować tak złożony i w gruncie rzeczy jeszcze niewyjaśniony proces. Tylko wymiana myśli i doświadczeń może przybliżyć jego istotę, przyczyniając się tym samym do jego optymalizacji, tak z punktu widzenia nauczycieli/lektorów, jak i samych uczniów. Co więcej, głos seniorów uczących się języków obcych i ich własny punkt widzenia może okazać się w tym względzie wielce użyteczny.

Bibliografia

- Berndt, A. (2010) Fremdsprachengeragogik. W: H. Barkowski, H.-J. Krumm (red.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 93.
- Ciszewska, K. (2013) Ciao seniorzy! Pomysły na budowanie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u seniorów uczących się języka włoskiego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 114-118 [online] [dostęp 25.06.2013].
- Jaroszewska, A. (2011) Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju „glottogeragogiki”. W: „Neofilolog”, nr 37, 87-100.
- Jaroszewska, A. (2012a) Edukacja obcojęzyczna polskich seniorów. Zarys problematyki w kontekście działalności UTW. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 8-15 [online] [dostęp 25.06.2013].
- Jaroszewska, A. (2012b) W poszukiwaniu źródeł aktywności seniorów. Studium przypadku z pogranicza glottodydaktyki i geragogiki. W: „Orbis Linguarum”, vol. 38, Dresden/Neisse: Verlag i Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 571-595.
- Jaroszewska, A. (2013) *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kic-Drgas, J. (2013) *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag.
- Komisja Europejska (2012) *Wkład UE w propagowanie aktywnego starzenia się i solidarności między pokoleniami*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Lewkowicz, K., Kott F. (red.) (2012) *Rok 2012 Rokiem Uniwersytetów Trzeciego Wieku*. Warszawa: Uniwersytet Trzeciego Wieku Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.

dr Anna Jaroszewska

Absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członek Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.



Aneks. Tabela 3