

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[JĘZYKI : OBCE]

w szkole

NR 2/2024

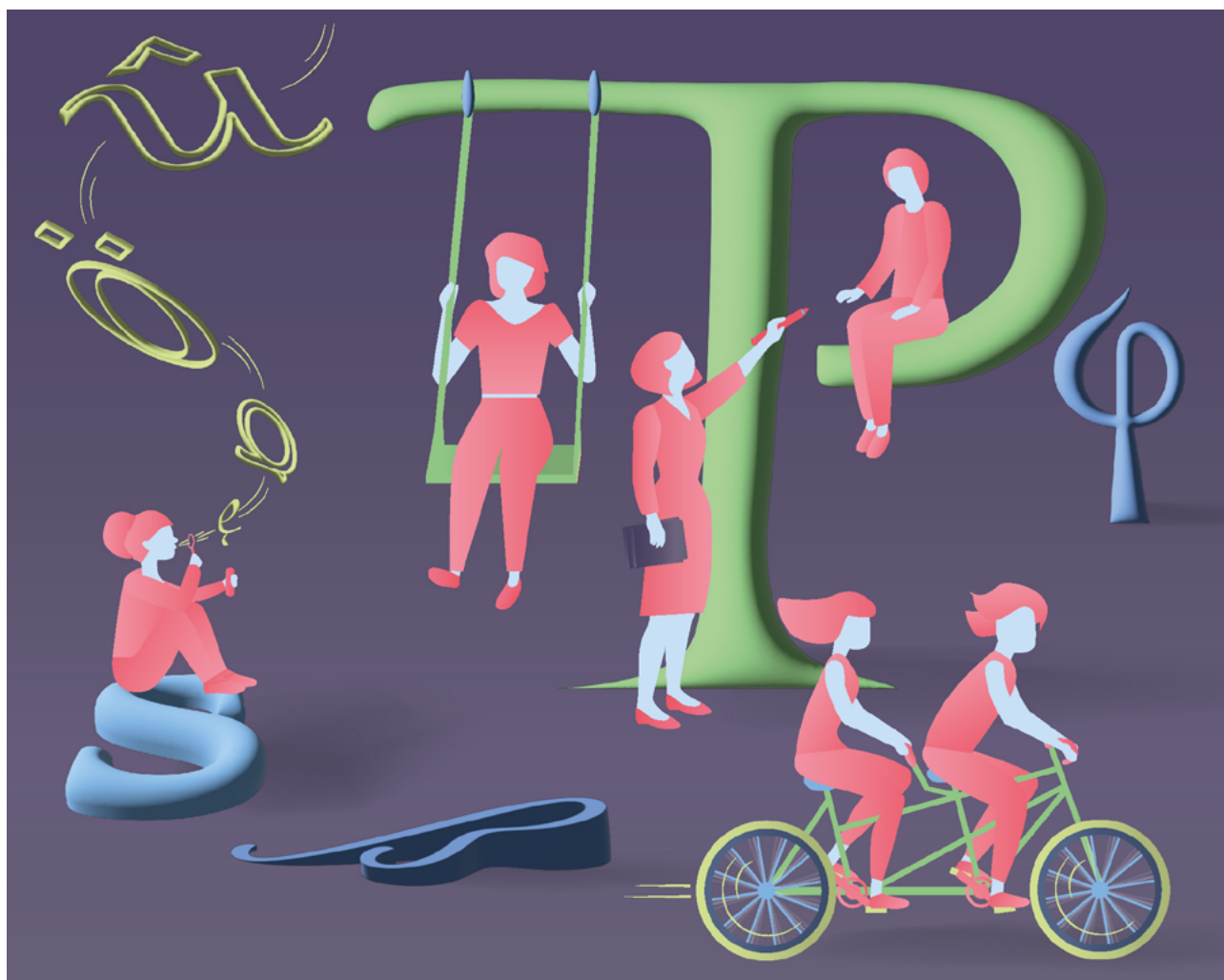
W NUMERZE

Psychospołeczne aspekty uczenia się i nauczania języka obcego

O emocjach uczniów i nauczycieli w glottodydaktyce

Dziś myślę się ja, jutro ty – o podejściu do błędów

Globalne języki angielskie w edukacji językowej



Lek na lęk

Hiszpanie nie boją się mówić. Nie obawiają się posługiwać ani swoim językiem, ani obcym, nawet jeśli nie znają go biegle. Język nie jest im więc obcy – obcy jest im lęk językowy. Nieuprawnione uogólnienie? Być może, bo oparte tylko na krótkotrwałej obserwacji, ale dające asumpt do zastanowienia się, dlaczego jedni w sytuacji komunikacyjnej – po hiszpańsku, angielsku, chińsku – mówią bez oporów, a inni, zapytani o drogę, w panice próbują przypomnieć sobie podstawową strukturę zdania. Może działa tu, przywołany przez jedne z naszych autorek, efekt św. Mateusza: ci, którzy mają, będą mieć więcej, tym zaś, którym brakuje, będzie brakować jeszcze bardziej – ci, którzy mają odwagę, by się komunikować, będą mówić biegle (nie myśląc o języku jako „obcym”), a reszcie pozostaną tłumacze w internecie i zakłopotane miny?

Z lękiem językowym nie ma żartów. Emocje podczas uczenia się języka (a przede wszystkim w trakcie posługiwania się nim) towarzyszą wszystkim uczniom: młodym i dojrzałym, tym „zmuszanym” przez szkołę i tym świadomie podejmującym naukę. Przyspieszone bicie serca, poty, trudności z oddychaniem, jak wymienia w swoim artykule prof. Anna Mystkowska-Wiertelak, to częste somatyczne objawy braku wiary we własne umiejętności. Czego tak bardzo boją się uczniowie? Co „przeszkadza” im się uczyć – bo nie zawsze o lęk przecież chodzi; a co może pomóc?

Na brak poczucia własnej skuteczności, jako czynnika blokującego osiągnięcie sukcesu w nauce języka, wskazuje Kamila Styś, definiując to poczucie jako zdolność celowego przekładania naszych umiejętności na adekwatne działania w odpowiednich sytuacjach. Wydaje się logiczne – umiem, więc zastosuję, użyję, zrobię. Jednak – jeśli to działanie zostanie zaburzone przez niepokój, brak pewności siebie i obawę przed byciem ocenionym – wizja obiecanego wyżej sukcesu staje się mglista. Za sukces można jednak uznać już samo „gonienie króliczka”, tj. świadome podejmowanie próby, dobrowolne uczestniczenie w procesie edukacyjnym, nieodpuszczanie mimo przeszkód, takich jak niższy kapitał kulturowy, określane przez pryzmat wykształcenia przez Julitę Pieńkosz i Martę Petelewicz w ich tekście o pozaformalnym uczeniu się dorosłych. Autorki, na podstawie dużego badania, zauważają, że to, co decyduje o tak rozumianym sukcesie, to przede wszystkim nastawienie do nauki – znowu więc wiara we własne możliwości, poczucie sprawczości, uświadomienie potencjalnych korzyści oraz wewnętrzna motywacja. Te, jeśli wypracowane i przekładające się na działania, pozwalają wejść po kolejnych stopniach życiowej i zawodowej drabiny.

Skuteczną metodą na wzmocnienie i ukierunkowanie uczących się jest udzielanie tzw. feedbacku, czyli informacji zwrotnej, którą można przełożyć na działania usprawniające proces nauki. Jak ważne jednak jest, by była ona konstruktywna, a nie demobilizująca, przekonała się Natalia Szkop, przeprowadzając badanie wśród dorosłych uczniów. Aż jednej trzeciej (!) z nich zdarzyło się całkowicie zaniechać nauki języka obcego w wyniku negatywnego feedbacku (czy ktoś jeszcze wątpi w moc, jaką ma głos nauczyciela?). A szkoda, bo – jak z kolei ustaliła w swojej grupie uczniów Małgorzata Dzieduszyńska – zdecydowana większość dorosłych słuchaczy jako impuls popychający ich do podjęcia nauki wskazała po prostu... przyjemność z niej płynącą!

Lubimy więc i chcemy uczyć się języków obcych – potrzebujemy tylko odpowiedniego przewodnictwa. I tu nasi autorzy nie mają wątpliwości: w procesie niwelowania u uczniów lęku językowego, budowania ich motywacji i pewności siebie zawsze w pierwszej kolejności rycerzami na białym koniu będą nauczyciele. To ich wpływ na podejście podopiecznego do nauki jest największy i tym samym to na nich spoczywa wielka odpowiedzialność oraz presja – szerokiego spojrzenia na grupę wychowanków jako całość i jako poszczególne jednostki. Trzeba im więc w tym zakresie zapewniać właściwą podbudowę już na etapie przygotowania do zawodu i ciągłe wsparcie w trakcie jego wykonywania – po to, by mogli dbać o dobrostan uczniów, ale też o swój własny.

Niech lato przyniesie Państwu zasłużony odpoczynek oraz wiele pozytywnych emocji i refleksji, także w trakcie wakacyjnych międzynarodowych, językowych spotkań!

W numerze

PSYCHOSPOŁECZNE ASPEKTY UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA

Martyna Śmigiel

Dziś myślę się ja, jutro mylisz się ty

Rozmowa z Jagodą Ratajczak

5

Anna Mystkowska-Wiertelak

Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego

9

Kamila Styś

Poczucie własnej skuteczności jako wyznacznik sukcesu uczniów w procesie akwizycji języka obcego

19

Julita Pieńkosz, Marta Petelewicz

Znaczenie kapitału kulturowego dla praktyk uczenia się pozaformalnego w dorosłości

29

Natalia Szkop

Czy dorośli też potrzebują feedbacku?

Rola informacji zwrotnej z perspektywy dorosłego ucznia

43

Małgorzata Dzieduszyńska

Motywacje uczestników kursu języka włoskiego w perspektywie edukacji całościowej

49

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

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

RADA PROGRAMOWA

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

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2024.2

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024



Wydawnictwo
FRSE

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

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z dn. 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych pod pozycją 201349.

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

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

Publikacja bezpłatna

Radosław Wegner
**Wpływ reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych
 i stereotypów na rozwijanie kompetencji interkulturowej** 57

Maja Wenderlich
Co robić, by polska szkoła była miejscem spotkań wszystkich? 65

Sylwia Wojtunik
Happy students, happy lesson
 Jak prowadzić lekcje w miłej atmosferze i osiągać lepsze efekty 69

Dominika Bujas
Współpraca zamiast rywalizacji 75

ZAWÓD NAUCZYCIELA

Magda Janczuro
Nauczyciel jako przewodnik
 Analiza metafor w wypowiedziach nauczycieli 81

Krystyna Mihułka
Przyszli nauczyciele języka niemieckiego o wyborze swojej drogi zawodowej 89

METODYKA

Mateusz Ostalak
**Wpływ prezentacji multimedialnych na usprawnianie dynamiki grupy
 i przyswajanie nowych treści** 101

Arkadiusz Barański
Frazeologizm na lekcji języka niemieckiego
 Propozycje użycia 107

JĘZYKOZNAWSTWO

Tomasz Paciorkowski, Natalia Rzonsowska
Monolit czy mozaika?
 Globalne języki angielskie w nauczaniu języka 113

PATRONATY JOWS

Deutsch in Płock
 Śladami języka niemieckiego w mieście 123

ABSTRACTS 125

Dziś myślę się ja, jutro mylisz się ty

Rozmowa z Jagodą Ratajczak

Nauczyciel nie musi być psychoterapeutą, ale dobrze, by nie był kimś, kto nas do tego terapeuty doprowadzi – mówi filolożka i tłumaczka **Jagoda Ratajczak**, która bada psychologiczne aspekty uczenia języków obcych.

Martyna Śmigiel: Poznałam kiedyś Estonkę, z którą najpierw rozmawialiśmy po polsku – ona niepewnie, dukając. Po przejściu na angielski stała się zupełnie inną rozmówczynią: błyskotliwą, rozgadaną, zabawną.

Jagoda Ratajczak: O tym, że używanie języka obcego rzekomo wpływa na osobowość, można czasem przeczytać na popularnych portalach. Zapytam więc przewrotnie: coś się przez tę chwilę zmieniło w osobowości owej Estonki?

Oczywiście, że nie. Ale zaczęłam ją inaczej postrzegać.

Psychologów faktycznie oburzyłaby teoria o tym, że mówienie w innym języku zmienia naszą osobowość, bo przecież jest ona czymś stałym. Prawdą jest jednak to, że różne języki to różne konwencje i style komunikacji, a mówiąc w danym języku biegle, staramy się nieco naśladować jego ojczystych użytkowników.

Dlaczego tak dużą wagę przykładamy do tego, jak inni oceniają nasz sposób mówienia w języku obcym?

Poprawność językowa i sprawność w używaniu języka kojarzą się z inteligencją i wykształceniem. Z kolei niedostateczna znajomość języka obcego bywa krępująca właśnie dlatego, że nie możemy pokazać światu, jak bardzo jesteśmy błyskotliwi, jakie mamy poczucie humoru czy poglądy. Prezentujemy niejako wersję demo swojej osobowości. Mnie do tego stopnia frustrowała myśl, że posługując się językiem obcym, będę niepełną Jagodą Ratajczak, że postanowiłam zrobić wszystko, by mówić w nim biegle. Ten strach zmobilizował mnie do nauki.

To pozytywny przykład, ale bywa, że lęk wywołuje odwrotny skutek: potrzebę ucieczki, a więc unikania mówienia w obcym języku.

Sporo zależy od tego, jaki mamy sposób radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Dlatego przyczyn lęku przed mówieniem w języku obcym nie szukałabym tylko w poziomie umiejętności językowych, ale przede wszystkim w naszej osobowości i doświadczeniach życiowych. To one są kluczem do zrozumienia, dlaczego niektórych przeraża już sama myśl o rozmowie z obcokrajowcem. Mogą to być osoby o wysokim poziomie wrażliwości, intensywnie analizujące to, jak postrzegają je inni. Być może cierpią na lęki społeczne i z tego powodu stronią od komunikacji? Osoby bardziej ekstrawertyczne, lubiące kontakt z otoczeniem,

będą dla odmiany szukały okazji do rozmowy i przezwyciężania lęku związanego z używaniem języka obcego. Z kolei, jeśli ktoś w trakcie nauki zakłada, że albo będzie mówić perfekcyjnie, albo wcale, to ma to związek z wygórowanymi oczekiwaniami wobec siebie, prawdopodobnie wytworzonymi przez rodzinę i najbliższe otoczenie.

Czyli, aby przełamać barierę językową, nie wystarczy odpowiednia metoda i intensywna nauka, jak zwykle się powtarza. Znaczenie ma też to, jakimi jesteśmy ludźmi?

Językoznawcy wreszcie zaczęli zwracać uwagę na podłoże psychologiczne w nauce języka obcego. Psycholingwistyka jest stosunkowo młodą dziedziną nauki, ale wiemy już, że aby skutecznie przyswoić język obcy, trzeba się przyjrzeć samemu sobie, swoim przekonaniom na temat tego, kim jesteśmy jako użytkownicy danego języka, na ile istotne jest dla nas to, jak postrzegają nas inni. Nie twierdzę jednak, że nie da się przyswoić języka obcego bez introspekcji. Ja zaczęłam mieć takie przemyślenia, gdy język już znałam, mogę zatem potwierdzić, że taka autoanaliza nie jest konieczna do jego opanowania, ale samoświadomość w tym procesie jest istotna. Dobrze więc, gdy podczas zajęć językowych uwaga nauczyciela skupiona jest na uczniu, jego stylu bycia, potrzebach i zainteresowaniach – dlatego uważam, że języka najlepiej się uczyć w relacji jeden na jeden. Spersonalizowane podejście jest bardzo skuteczne, choć wiemy jednocześnie, że w szkolnych warunkach mało realistyczne, bo przecież tu nauczyciel pracuje z grupą. Ale to też bywa rozwijające. Jako młoda dziewczyna byłam bardzo nastawiona na rywalizację. Pragnienie, by wypaść jak najlepiej na tle innych, motywowało mnie do nauki.

Są jednak osoby, które paraliżuje mówienie w języku obcym na forum klasy.

Tak, ale szkoła powinna też stawiać przed nami wyzwania, bo przecież w życiu nie uciekniemy od niekomfortowych sytuacji. Poza tym środowisko szkolne może stworzyć w miarę bezpieczne warunki do mierzenia się z lękiem, np. przed wystąpieniami publicznymi. Oczywiście, jeśli całym procesem zarządza mądry i wrażliwy nauczyciel. W przeciwnym razie edukacja może zrodzić w nas jeszcze większą niechęć do mówienia w języku obcym.

Szkoła kojarzy się też z piętnowaniem błędów i ocenianiem. A przecież błędy, co udowadnia pani w swojej książce *Luka. Jak wstyd i lęk dziurawią nam język, zdarzają się każdemu.*

To jedno z przesłań *Luki*: dzisiaj myślę się ja, jutro mylisz się ty. Często jestem świadkiem dyskusji internetowych, w których ścierają się osoby z większą wyrozumiałością dla błędów językowych oraz te narzekające, że niedługo poprawność językowa zniknie, a niechlujność będziemy wręcz okłaskiwać, żeby broń Boże nikt nie poczuł się urażony. Rozumiem oba punkty widzenia. Z jednej strony nie ma co się biczować za niedoskonałość językową, bo prędzej czy później się pomylimy. Z drugiej – potrzebujemy pewnych ram poprawności, by komunikacja była skuteczna.

A więc poprawiać innych czy nie?

Zależy, jaka przyświeca nam intencja oraz czy poprawiamy kogoś publicznie czy nie. Wytykanie błędów na forum często ma konkretny cel i wcale nie wynika z troski o język. Może być formą wyładowania własnej frustracji w dyskusji, przekierowania uwagi na inny obszar, manifestacji władzy czy własnej wyższości nad rozmówcą. Moim zdaniem kluczem jest tu dyskrekcja, bo zwrócenie uwagi na błąd na osobności może pomóc rozmówcy nie powielić go w przyszłości, bez wprawiania go w zakłopotanie.

W Luce opisuje pani historię własnego błędu, gdy w czasie ustnego tłumaczenia na forum publicznym rzeczownik „sad” (ang. orchard) zamieniła pani na słowo „struś” (ang. ostrich). Czytałam ten fragment z podziwem – za odwagę. Nie miała pani oporu przed opisaniem własnego potknięcia?

Pomyślałam, że jeśli ktoś uzna to za dowód mojej niekompetencji, to z pewnością nigdy nie zajmował się tłumaczeniami ustnymi. Każdy doświadczony tłumacz wie, jak bardzo wymagająca, również psychicznie, jest to praca, a błędy po prostu się zdarzają. Ale choć wydarzyło się to na początku mojej kariery, wciąż to przeżywam, bo praca tłumacza zobowiązuje mnie do zachowania najwyższej staranności. Nie boję się jednak oceny. Zwłaszcza że, śledząc dyskusje internetowe, zauważam, iż najbardziej krytyczni są ci, którzy najpewniej nie mają na koncie wielkich osiągnięć i szukają ulgi w wytykaniu cudzych niedoskonałości.

W szkole wytykanie błędów – przynajmniej w teorii – służy zwiększeniu skuteczności nauki.

Uporczywe piętnowanie błędów w klasie to raczej doświadczenie starszych pokoleń, które formalną edukację już zakończyły. Obecnie wielu nauczycieli zwraca uwagę, że najważniejsza dla skuteczności językowej nie jest doskonała poprawność, ale sam akt komunikacji. To, że w ogóle podejmujemy wyzwanie. Zdarza się, że nauczyciele sami mówią uczniom, że pewne formy językowe zwykle uznawane za niepoprawne, których użycie egzaminatorzy piętnują na egzaminach, są już naturalną częścią języka i nie trzeba ich unikać. Oczywiście w szkole nadal obowiązuje klucz odpowiedzi, a od nauczycieli wymaga się przede wszystkim, by przygotowali swoich uczniów do egzaminów. Oni jednak jednocześnie sygnalizują swoim wychowankom, że język to nie tylko zestaw określonych formuł, od których odstępstwo grozi obniżeniem oceny, ale przede wszystkim narzędzie komunikacji, które każdy z nas będzie znać na innym poziomie, zależnie od potrzeb.

Może zatem system oceniania kompetencji językowych należałoby zmienić? I punktować np. samą chęć do mówienia.

Pewnych rzeczy nie zmienimy. Nie zrezygnujemy przecież z klucza odpowiedzi czy widełek z punktacją. One też są potrzebne, tak jak językowy standard, który jest punktem odniesienia w nauczaniu i ocenianiu postępów. W edukacji językowej istnieją zagadnienia mogące podlegać zerojedynkowej ocenie, której stosowanie odbywa się bez szkody dla psychiki ucznia. Ale to, jak bardzo jesteśmy rozmowni, otwarci, skorzy używać złożonych struktur językowych, to kwestia indywidualna. Na studiach miałam kolegę, który oprócz anglistyki skończył informatykę. Wypowiadał się inteligentnie i ciekawie, ale zawsze oszczędnie i kompaktowo. Czy był z niego zatem słaby filolog? Nie, bo to nie była kwestia jego wiedzy, tylko właściwego mu stylu komunikacji. Nie jestem metodykiem, ale moim zdaniem dobry nauczyciel powinien to wyłapać i uwzględnić w ocenie.

Ale czy da się na lekcji dotrzeć do wszystkich uczniów, zwłaszcza tych introwertycznych?

Nauczyciel w szkole prowadzi zajęcia z grupą, więc z założenia dotarcie do każdego i rozpoznanie jego indywidualnych potrzeb jest bardzo trudne. Na pewno dobrze jest obserwować dynamikę między uczniami, reagować na to, co dzieje się między nimi,



i piętnować wszelkie przejawy krytykanctwa czy wyśmiewania innych. To podstawa dobrze przeprowadzonej lekcji, z której każdy ma szansę coś wynieść. Poza tym istotne jest, by zwracać uwagę na tematy ożywiające dyskusję w klasie, zauważać, co sprawiło, że wycofana dotąd osoba zdecydowała się zabrać głos. Praca nauczyciela to nie tylko przyjdzie do klasy i wyłożenie tego, co ma się do powiedzenia, ale przede wszystkim obcowanie z pewnym mikroświatem, który wymaga ujarzmania. W uczeniu innych liczy się więc uważność, wrażliwość, a nawet wiedza psychologiczna.

Czyli nauczyciel powinien być więc swoistym psychoterapeutą?

Nie, ale dobrze, by nie był kimś, kto nas do tego terapeuty doprowadzi, a takie przypadki też niestety znam. Zdarza się, że to nauczyciel jest najbardziej toksyczną osobą w klasie, jego zachowanie rzutuje na samoocenę uczniów, a w dalszym życiu na ich gotowość, czy raczej jej brak, do komunikowania się w języku obcym. Znam osoby tak strauatyzowane postawą nauczyciela, że do dziś nie chcą korzystać z własnych zasobów językowych, bo tak bardzo boją się oceny otoczenia. Ale bywa też zupełnie inaczej. Są nauczyciele, którzy potrafią zachęcić do mówienia w obcym języku najbardziej wycofane osoby tylko dzięki temu, jakie mają podejście do drugiego człowieka. Moja nauczycielka angielskiego była tak inspirującą osobą, że wpłynęła na decyzję o tym, czym chcę się zająć w przyszłości. To dowód na to, że dzięki interakcji międzyludzkiej, relacji, która powstaje między dwoma osobami, nauczyciel może stać się dla ucznia kimś ważnym, znaczącym i wpłynąć na całe jego życie, nawet jeśli ten wpływ będzie oznaczał choćby odwagę w używaniu zdobytej w szkole wiedzy.

JAGODA RATAJCZAK Filolożka, tłumaczka przysięgła i konferencyjna, członkini Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS. Absolwentka Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Debiutowała książką *Języczni. Co język robi naszej głowie* (2020), pierwszą w Polsce publikacją popularnonaukową poświęconą wielojęzyczności. W swoich mediach społecznościowych upowszechnia wiedzę o językoznawstwie i przekładzie specjalistycznym. Mieszka w Poznaniu.



Po więcej inspiracji na temat wielojęzyczności i psychospołecznych aspektów językoznawstwa oraz zagadnień z zakresu psycholingwistyki i przekładu zapraszamy do śledzenia profilu Jagoda Ratajczak Językowo.



Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2024.2.9-18

Lęk językowy długo pozostawał jedyną emocją, której wpływ na proces nabywania języka obcego brano pod uwagę. Znaczenie innych emocji rozpoznano stosunkowo niedawno, głównie dzięki Psychologii Pozytywnej, która podkreśla rolę pozytywnych emocji i powiązanych zjawisk, takich jak zaangażowanie, optymizm i kreatywność. Zainteresowanie sferą afektywną uwydatniło potrzebę wspierania dobrostanu uczniów i nauczycieli.

Wpływ emocji na proces nabywania obcego języka przez lata pozostawał poza kręgiem zainteresowań językoznawców. Wyjątkiem był lęk językowy, którego negatywną rolę starano się zrozumieć, by mu zapobiegać i przeciwdziałać. „Zwrot ku emocjom” (Pavlenko 2013; Prior 2019; Benesch i Prior 2023; szczegółowe omówienie w Plonsky i in. 2022) nastąpił w początkach XXI wieku i zaowocował ogromną liczbą badań oraz publikacji dotyczących całej gamy zjawisk towarzyszących nauce języka, takich jak zaangażowanie, pochłonięcie (ang. *flow*), nadzieja, odwaga, optymizm, kreatywność, zadowolenie, wytrwałość, odporność psychiczna, kreatywność emocjonalna, mądrość, zdrowie i śmiech (Lopez i Snyder 2009). Psychologia Pozytywna (Seligman 2011), ważny trend we współczesnej psychologii, pozwoliła dostrzec rolę pozytywnych emocji w rozwijaniu umiejętności językowych, czego efektem były rekomendacje, jak wspierać rozwój językowy uczniów i jak budować ich dobrostan oraz dobrostan nauczycieli.

Czynniki afektywne w uczeniu się i nauczaniu języka

W dziedzinach takich jak językoznawstwo stosowane oraz uczenie się i nauczanie języka przez lata dominował pogląd, że nabywanie biegłości językowej jest działaniem angażującym jedynie procesy kognitywne (np. Swain 2013; White 2018), co doskonale podsumowuje stwierdzenie Jana Hulstijna (2007: 200): „Ostatecznie, nauka języka jest kwestią biologii i chemii, realizowaną w mózgu!”. Takie podejście ograniczało rozumienie wzajemnych relacji między emocjami i poznaniem (kognicją) oraz roli, jaką emocje odgrywają w uczeniu się i nauczaniu języka. Nie oznacza to jednak, że sfera emocjonalna nie była w ogóle rozpatrywana, np. Stephen Krashen (1982) uwzględnił ją w hipotezie filtra afektywnego (ang. *affective filter hypothesis*), a badania nad strategiami uczenia wskazywały na istnienie strategii afektywnych (np. Oxford 1990). Podejście do kwestii emocji trafnie podsumowała Merrill Swain (2013: 11): „Emocje są słoniami w pokoju — źle zbadane, źle rozumiane, uważane za mniej istotne od myślenia racjonalnego”. Od czasu publikacji tego stwierdzenia sytuacja uległa istotnej zmianie. Dobrym wskaźnikiem rosnącego zainteresowania emocjami w nauce języka są statystyki przytaczane przez Jeana-Marca Dewaele’a (2019). Ustalił on, że w jednym tylko czasopiśmie, „The Modern Language Journal”, słowo „emocja” w latach 1917–2009 pojawiało się 7,6 raza na rok, w latach 2010–2019 już 22,5 raza. Można przypuszczać, choć nie opublikowano jeszcze takiej analizy, że od momentu wydania artykułu Dewaele’a liczba artykułów dotyczących emocji wzrosła lawinowo. Nazwano to „zwrotem ku emocjom” (Benesch i Prior 2023).

1 Wszystkie tłumaczenia wykonane przez autorkę.

ANNA MYSTKOWSKA-
-WIERTELAK
Uniwersytet Wrocławski

Początkowo obiektem badań był **lęk językowy** uznany za doświadczenie większości osób uczących się języków obcych. Elaine Horwitz ze współpracownikami (1989) udowodniła istnienie tego specyficznego typu lęku doświadczanego w związku z uczeniem się i/lub używaniem języka obcego. Ma on negatywny wpływ na proces nabywania języka na etapie dostępu do danych językowych, przetwarzania ich oraz na etapie produkcji językowej. Może objawiać się przyspieszonym biciem serca, poceniem się, trudnościami z oddychaniem, odczuciem napięcia, frustracji, niepokoju; pojawiają się negatywne myśli i przekonania dotyczące własnych umiejętności językowych. Horwitz (2017) definiowała lęk językowy jako predyspozycję do odczuwania lęku w sytuacjach wymagających użycia języka obcego. Może więc ta emocja mieć wymiar trwałej cechy, ale może też być zależna od wpływu kontekstu. Dzisiejsze rozumienie natury lęku językowego odzwierciedla szerszą perspektywę teoretyczną, obejmującą wiele innych czynników indywidualnych. Perspektywa ta zakłada, że emocje są dynamiczne i mogą podlegać zmianom w różnych skalach czasowych.

Psychologia Pozytywna

Ważnym momentem, nie tylko dla postrzegania sfery afektywnej w językoznawstwie, ale także w głównym nurcie psychologii, było pojawienie się **Psychologii Pozytywnej** (PP), która za swój cel obiera „badanie tego, co sprawia, że życie dobrze się układa, że ludzie są szczęśliwi, że prosperują i rozkwitają” (Seligman i Csíkszentmihályi 2000: 5). PP nie zaprzecza istnieniu zjawisk negatywnych, jednak chce się koncentrować na „pozytywnych” aspektach życia (Lopez i Snyder 2009). Taka tematyka, głównie za sprawą prac Zoltána Dörnyei’a, Petera MacIntyre’a i Tammy Gregersen (por. White 2018), znalazła się w kręgu zainteresowań badaczy zajmujących się tematyką rozwijania kompetencji językowej. Zakładają oni, że wpływ emocji pozytywnych na funkcjonowanie człowieka zasadniczo różni się od wpływu emocji negatywnych, które każą nam koncentrować się na słabościach i zagrożeniach. Emocje pozytywne umożliwiają budowanie zasobów osobistych: psychologicznych, intelektualnych, fizycznych i społecznych. Poszerzają też repertuar poznawczy i behawioralny; dzięki nim można dostrzec większy zakres możliwości, lepiej radzić sobie z problemami czy stresującymi sytuacjami, zminimalizować efekty negatywnych emocji oraz kształtować dobrostan jednostki (teoria poszerzania umysłu i budowy zasobów osobistych; ang. *broaden-and-build theory*; Fredrickson 2004). Ten szczególny wpływ pozytywnych emocji na naukę języka przejawia się zwiększeniem percepcji formalnych cech języka, tym samym pozytywne emocje przyczyniają się do ich akwizycji (MacIntyre i Gregersen 2012b; Dewaele i in. 2016). Ponadto pozytywne emocje poprawiają odporność psychiczną i wytrwałość w radzeniu sobie z problemami językowymi (Dewaele i in. 2016), zwiększają ochotę na zabawę i eksplorację, wpływają na poprawę stosunków międzyludzkich, wspierają motywację do nauki (MacIntyre i in. 2019a). Negatywne emocje utrudniają naukę języka, ponieważ przyczyniają się do powstania filtra afektywnego, przez co redukują umiejętność rozumienia i przetwarzania języka. Efektem tego jest unikanie sytuacji, w których język mógłby być użyty (Dewaele i Alfawzan 2018). Katalin Piniel i Ágnes Albert (2018) w badaniu wpływu emocji na naukę języka uwzględniły dumę, satysfakcję, wygodę, relaksację, zadowolenie i lęk językowy. Analiza zebranych danych wykazała, że uczniowie najczęściej odczuwali dwie ostatnie. Implikacje takiego stanu rzeczy i wzajemna zależność między tymi emocjami zostaną omówione w dalszej części artykułu.

Przyjęcie perspektywy PP w badaniach nad uczeniem się i nauczaniem języka umożliwiło eksplorację szerszego zakresu zagadnień, stosowanie nowych metodologii badawczych i stworzenie rekomendacji dla nauczycieli (MacIntyre i in. 2019). Rebecca Oxford (2016) zebrała tematy z zakresu PP, ważne w kontekście nabywania języka, w swoim modelu dobrostanu ucznia EMPATHICS. Litery odpowiadają poszczególnym jego składowym: E to emocje i empatia (ang. *emotion and empathy*); M – motywacja i poczucie sensu (ang. *meaning*); P – wytrwałość (ang. *perseverance*), w tym odporność, nadzieja i optymizm; A to autonomia i sprawstwo

(ang. *agency*); T to czas (ang. *time*); H nawyki (ang. *habits of mind*); I to inteligencja (ang. *intelligence*) obejmująca także wyobraźnię, zaangażowanie i tożsamość; C to siła charakteru (ang. *character strengths*); a S to postrzeganie samego siebie (ang. *self-concepts*), a szczególnie postrzeganie skuteczności własnych działań. Dzięki PP w badaniach stosuje się podejście holistyczne, które bierze pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje oraz ich wspólny wpływ na naukę języka. Na przykład Jean-Marc Dewaele i Livia Dewaele (2017) postulują skupianie się na pozytywnych aspektach nauczania języka, takich jak zadowolenie, wdzięczność i dobrostan, a eliminowanie możliwości doświadczania negatywnych emocji, takich jak złość, strach czy lęk językowy. Badając związek między lękiem językowym i zadowoleniem, Dewaele i MacIntyre (2014) doszli do wniosku, że istnieje tylko niewielka zależność między nimi i nie można rozpatrywać ich jako przeciwnych biegunów jednego zjawiska, ale jako odrębne doświadczenia. Ci sami badacze stwierdzili także, że lęk językowy jest stosunkowo stabilny i zależy głównie od czynników wewnętrznych, zatem nauczyciel tylko w nieznacznym stopniu może na niego wpływać. Zadowolenie z kolei wiąże się z czynnikami zewnętrznymi, stąd nauczyciel może znacząco kształtować poziom tej emocji wśród swoich uczniów. Może go podnieść, proponując zadania, które zwiększą autonomię uczniów, ich pewność siebie, oraz takie, które zachęcą do kreatywności i umożliwią budowanie więzi z innymi. Na poziom zadowolenia uczniów wpływają także pochwały i wsparcie ze strony nauczyciela oraz kolegów. Humor, wzajemny szacunek i zaufanie odgrywają niebagatelną rolę. Jakub Bielak i Anna Mystkowska-Wiertelak (2023) wykazali, że w czasie wykonywania zadania te dwie emocje mogą jednocześnie rosnąć i opadać, pozostawać w relacji przeciwstawnej: kiedy jedna rośnie, to druga maleje; lub pozostawać bez związku. Posłużyli się metodą idiodynamiczną, która polega na określaniu poziomu odczuwanej emocji np. w czasie oglądania zapisu video własnego udziału w zadaniu. Powstały w ten sposób wykres jest punktem wyjścia do dyskusji o czynnikach odpowiedzialnych za poziom emocji. Ta procedura badawcza została po raz pierwszy użyta przez MacIntyre'a i Legatto (2011) do badania gotowości komunikacyjnej.

Ciekawą aplikacją PP do potrzeb dydaktyki językowej jest **model Pozytywnej Edukacji Językowej** zaproponowany przez Sarah Mercer, Petera MacIntyre'a, Tammy Gregersen i Kayle'a Talbota (2018). Zakłada on realizację celów językowych przy jednoczesnym rozwijaniu innych ważnych celów kształcenia, takich jak kompetencje XXI wieku obejmujące kreatywność i innowacyjność, umiejętność krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów, komunikację interpersonalną, zdolność do współpracy i pracy w zespole. Ponadto w zakres Pozytywnej Edukacji Językowej wchodzi rozwijanie kompetencji cyfrowych, wrażliwości ekologicznej, obywatelstwa globalnego oraz dobrostanu uczniów i nauczycieli. Mercer i in. (2018) podkreślają, że dbałość o dobrostan nie powinna być opcjonalnym dodatkiem, ale fundamentem zestawu umiejętności, które umożliwią obu grupom radzenie sobie z wyzwaniami codzienności w przyszłości. Ich zdaniem klasa językowa jest idealnym miejscem dla budowania dobrostanu. W takim modelu kształcenia nauka i użycie języka mają być źródłem pozytywnych doświadczeń i emocji. Niezbędne jest zatem stworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego, które wspiera i motywuje do nauki. Celem kształcenia jest nie tylko przekazywanie wiedzy językowej, ale także budowanie kapitału jednostki: pewności siebie, motywacji i radości z posługiwania się językiem obcym.

Nuda

Kolejną emocją, niewątpliwie ważną w kontekście klasy językowej, jest **nuda**. Badania nad nudą w nauce języka obcego zostały w dużej mierze zainicjowane w polskim kontekście edukacyjnym (np. Kruk, Pawlak i Zawodniak 2021; Kruk i in. 2022). W procesie edukacji jest ona wszechobecna. Negatywnie wpływa na zachowanie, zaangażowanie, procesy poznawcze, ciekawość, motywację, użycie strategii uczenia się i efekty nauki. Ponadto zaburza postrzeganie czasu (spowolnienie lub zawieszenie) oraz zmniejsza aktywność (wycofanie fizyczne

lub tylko kognitywne z czynności wywołujących tę emocję; Goetz i Hall 2014; Kruk i in. 2021). Zdarza się, że nauczyciele, dostrzegając w klasie znużenie, przypisują je lenistwu, lęklivosti bądź depresji uczniów (i nie poczuwają się do odpowiedzialności za jego występowanie; Li i in. 2023). Istnieją jednak badania, których wyniki przekonują, że nuda może mieć również pozytywny wpływ na jednostkę (np. Mann i Cadman 2014). W kontekście nauczania języka nuda to „negatywna emocja o bardzo niskim stopniu aktywacji/pobudzenia, która pojawia się w czasie wykonywania zadań językowych [...], które są zbyt wymagające albo nie są wystarczająco wymagające” (Li i in. 2023: 12). Jak pokazują badania, nuda może być stosunkowo stabilną cechą jednostki, swego rodzaju predyspozycją, i występować u osób, które z reguły są znużone koniecznością nauki języka obcego. Może mieć także charakter incydentalny i ujawniać się w specyficznych warunkach. Zidentyfikowano wiele przyczyn pojawiania się nudy na zajęciach językowych (np. Kruk i Zawodniak 2018; 2020; Kruk i in. 2021), z których większość zależy od nauczyciela. Uczniowie się nudzą, kiedy poziom trudności zadań nie jest dostosowany do ich umiejętności, jeśli zadania są monotonne, jeśli na zajęciach pojawia się zbyt wiele treści, a uczniowie nie mają wpływu na przebieg zajęć. Nudę może wywoływać słabe przygotowanie nauczyciela i zła organizacja zajęć, ograniczony repertuar stosowanych technik, niewystarczająca informacja zwrotna, brak wsparcia i zainteresowania. Jeśli zaś chodzi o uczniów, częściej będą się nudzić ci, którzy mają negatywny stosunek do nauki i nie potrafią radzić sobie w sytuacjach wywołujących nudę. Sachiko Nakamura, Pornapit Darasawang i Hayo Reinders (2021) oprócz negatywnej oceny zadań wśród przyczyn występowania nudy wymienili brak zgodności między kształtem zajęć a oczekiwaniami uczniów, problemy ze zrozumieniem treści lekcji lub poleceń, brak pomysłów i argumentów w dyskusji. Ważnymi czynnikami mogą też być fizyczne zmęczenie oraz niewłaściwe zachowanie innych uczniów. O tym, że można przeciwdziałać nudzie w klasie, przekonują ci sami autorzy w innym artykule (Nakamura i in. 2024), gdzie opisują projekt, w którym uczniowie wspólnie opracowywali zestaw strategii regulacji nudy². Część działań pozostawała w gestii uczniów, część – w gestii nauczyciela. Stosowanie ustalonych strategii przyniosło oczekiwane rezultaty.

Zaangażowanie ucznia

Dzięki PP dostrzeżono inny ważny aspekt uczenia się i nauczania: **zaangażowanie** ucznia. Nazwano je „świętym Graalem uczenia się” (Sinatra i in. 2015: 1), „przestrzenią, w której odbywa się nauka” (Svalberg 2009: 243), „portalem do strefy najbliższego rozwoju” (Platt i Brooks 2002: 391). Zaangażowanie zyskało wielką popularność w obszarze uczenia się i nauczania języka po publikacji Jenefer Philp i Susan Duchesne (2016), które zdefiniowały to zjawisko, jako stan zwiększonej uwagi i zaabsorbowania występujący w sferze poznawczej, społecznej, behawioralnej oraz afektywnej. Zaangażowanie nie jest tym samym co motywacja, o czym przekonuje m.in. Mercer (2019: 20): „Podczas gdy motywacja jest elementem rzeczywistości umysłowej, niedostępnej obserwatorowi, zaangażowanie jest jej widoczną manifestacją, która przejawia się w formie uczestnictwa i przyjemności”.

W psychologii i pedagogice rozpatruje się ten aspekt na wielu poziomach (por. np. Christenson i in. 2012). Zaangażowanie w działalność instytucji prospołecznych, jak szkoła, kościół, harcerstwo, zapobiega młodocianej przestępczości i podejmowaniu ryzykownych zachowań. Zaangażowanie w życie szkoły zwiększa szansę na jej ukończenie, a to w klasie przekłada się na sukces w nauce i chroni przed niepowodzeniem. Natomiast zaangażowanie w wykonywanie zadań, które w największym stopniu interesuje badaczy w dziedzinie uczenia się i nauczania języka, rozwija zasoby jednostki: wytrwałość, umiejętność radzenia sobie w trudnych momentach oraz umiejętność skutecznej nauki. Można wyróżnić cztery komponenty bądź wymiary zaangażowania, chociaż trwa dotycząca ich dyskusja (por. Hiver i in. 2021). Zaangażowanie behawioralne to czynności podejmowane przez ucznia, np. liczba ćwiczeń, czas poświęcony na przygotowanie do zajęć, testów lub egzaminów, czas

² Nie tylko nuda podlega regulacji – istnieje wiele strategii regulacji emocji (por. Bielik i Mystkowska-Wiertelak 2020; 2022), które mogą pomóc osiągać zamierzone cele. Konkretne rozwiązania w zakresie treningu strategicznego w odniesieniu do regulacji emocji proponuje Nakamura (2023). W jej książce znajduje się nie tylko omówienie teorii i badań dotyczących emocji i ich regulacji, lecz także wiele praktycznych rekomendacji, jak krok po kroku poprawiać samoregulację uczniów i jak ocenić efekty tych działań.

wypowiadania się w języku obcym, ilość przeczytanego tekstu, wysłuchanych piosenek czy poprawa błędów. Wymiar umysłowy obejmuje procesy myślowe, np. stopień koncentracji, wysiłek umysłowy, aktywne odkrywanie reguł, wymianę opinii, ocenę materiałów, poszukiwanie dodatkowych informacji itp. Wymiar emocjonalny to zainteresowanie i przyjemność związana z nauką, a wymiar społeczny odnosi się do intensywności kontaktów z osobami posługującymi się językiem, jakości relacji z nauczycielem i innymi uczniami, umiejętności współpracy itp. (szczegółowy opis poszczególnych wymiarów zaangażowania np. u Hiver i in. 2021). Żeby zaangażowanie mogło przynieść oczekiwane rezultaty, musi dotyczyć wszystkich wymiarów. Czasem się zdarza, że uczniowie wykonują czynności zalecone przez nauczyciela, ale ich myśli dryfują i wkrada się nuda lub frustracja. Mogą udawać zaangażowanie, żeby nie urazić nauczyciela i sprostać normom społecznym, ale nie będą odczuwać radości i zainteresowania. Stąd brak zaangażowania przejawia się przede wszystkim zniechęceniem (ang. *disaffection*). W nauce języka zaangażowanie w wykonywanie zadania można dostrzec m.in. w reagowaniu i uważnym słuchaniu, w zadawaniu pytań i negocjacji znaczenia, we wspieraniu rozmowy, komentarzach, wyrażaniu empatii (Lambert i Philp 2015). O zaangażowaniu może także świadczyć liczba słów wypowiedzianych przez ucznia i to, ile razy zabiera głos w dyskusji (Dörnyei i Kormos 2000; Mystkowska-Wiertelak 2021). Także rozmowa o formalnych cechach języka (ang. *language-related episodes*; np. Baralt i in. 2016) jest uważana za oznakę zaangażowania. Bogata literatura, która powstała w ostatnich latach, obejmuje też pozycje takie, jak *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* Mercer i Dörnyei'a (2020), która zawiera konkretne wskazówki i propozycje dla nauczycieli, jak stworzyć warunki mocniej angażujące ucznia w naukę.

Istnieje wiele podobieństw między zaangażowaniem a zjawiskiem **pochłonięcia** (ang. *flow*), jednak pochłonięcie cechuje się dużo większą intensywnością. Mihály Csikszentmihályi charakteryzuje je następująco: „Koncentracja jest tak intensywna, że nie myśli się o niczym innym ani nie martwi się problemami. Samoświadomość znika, traci się poczucie czasu. Czynności, które wywołują takie doświadczenia, są tak satysfakcjonujące, że ludzie chętnie podejmują je dla samej przyjemności ich wykonywania, niewiele zwracając uwagi na to, co mogą zyskać, nawet gdy są trudne lub niebezpieczne” (1990: 71). Udowodniono, że taki stan umysłu przyczynia się do poprawy wyników w nauce języka (Zimmermann i Piniel 2016), wspiera rozwój, daje poczucie spełnienia i buduje trwałą motywację (Piniel i Albert 2017). Pochłonięcie jest zjawiskiem wyjątkowym i nie występuje często. Istnieje cała grupa czynników sprzyjających jego powstaniu w klasie językowej: (1) równowaga między poziomem trudności zadania a umiejętnościami, (2) interesujące zadanie z (3) jasnym celem, (4) brak ograniczenia czasowego, (5) klarowna informacja zwrotna, (6) poczucie kontroli oraz (7) skupiona uwaga o wysokim stopniu intensywności (Egbert 2003; Nakamura i Csikszentmihályi 2009). Żeby taki stan mógł się utrzymać, poziom trudności musi stopniowo rosnąć wraz z rozwojem umiejętności uczniów, tak aby mogli podejmować nowe wyzwania. O tym, jak bardzo zjawisko pochłonięcia zależy od emocji, świadczą liczne badania. Na przykład Dewaele and MacIntyre (2022a,b) wykazali, że odczucie pochłonięcia w znacznym stopniu związane jest z odczuwaniem przyjemności, częściej towarzyszy znajomości większej liczby języków i lepszej znajomości języka. Ponadto nie jest to zjawisko przypadkowe, ale zwykle wynika z długotrwałej i rzetelnej pracy na rzecz poprawy biegłości językowej. Kluczową rolę odgrywa tu także nauczyciel.

Emocje nauczyciela

Nie tylko sfera afektywna ucznia, ale także emocje i dobrostan nauczyciela języka obcego znalazły się w spektrum zainteresowań badaczy. W ostatnich latach pojawiło się bardzo wiele opracowań rzucających światło na problemy, z jakimi zmagają się nauczyciele (np. Piechurska-Kuciel 2011; Gkonou i in. 2018; Mercer i Kostoulas 2018; Mercer i Gregersen 2020; Pawlak i in. 2024). Samopoczucie/dobrostan nauczycieli decydująco wpływa na ich umiejętność

budowania pozytywnych relacji i twórczego podejścia do nauczania, co przekłada się na dobrostan uczniów i ich postępy w nauce (Gregersen i in. 2020). Jednak praca nauczyciela wiąże się z wielkim stresem, czego efektem są wypalenie zawodowe i liczne rezygnacje z zawodu. Źródłem problemów jest cała gama czynników, spośród których najpowszechniejsze to: niskie wynagrodzenia, nadmierne obciążenie pracą, czasochłonne obowiązki administracyjne, zła atmosfera pracy, nieefektywny i autokratyczny styl zarządzania, problemy z dyscypliną, brak narzędzi i środków, presja związana z egzaminami i rankingami. Nauczyciele języków obcych muszą sobie radzić z dodatkowymi obciążeniami, takimi jak zwiększony wysiłek emocjonalny (ang. *emotion/al labour*), kwestie interkulturowe, lęk językowy oraz metody nauczania, które zwykle wymagają wydatkowania dużej ilości energii (Gregersen i in. 2020). Mogą pojawić się także wątpliwości dotyczące tożsamości i własnych umiejętności językowych (Gkonou i in. 2020). Emocje nauczyciela mają ogromne znaczenie dla całego procesu nauki. Ludzie „wchłaniają” emocje innych osób w swoim otoczeniu (ang. *emotional contagion*), zarówno te pozytywne, jak i negatywne. Do spontanicznego przenoszenia emocji słowa nie są potrzebne, wystarczy mowa ciała, gesty, mimika, ton głosu. Może to mieć pozytywne i negatywne skutki, wpływając na ogólne samopoczucie i atmosferę w klasie (Hatfield i in. 1992). Mając tego świadomość, nauczyciele wykonują „pracę emocjonalną” (ang. *emotion/al labour*; por. Benesch 2020) i przybierają „profesjonalną maskę”, ukrywając swoje prawdziwe uczucia, żeby wygenerować właściwe u siebie i innych osób. Badania jasno wskazują, że brak satysfakcji z pracy zmusza do większego wysiłku emocjonalnego, to z kolei prowadzi do wypalenia zawodowego (Dewaele 2020). Rebecca Oxford (2020) zaliczyła pracę emocjonalną do składników dobrostanu nauczyciela obok takich cech, jak empatia czy inteligencja emocjonalna oraz umiejętność regulacji emocji. Autorka przekonuje, że można czerpać mądrość z trudnych sytuacji i że nauczyciele powinni korzystać z „kompasu emocji” (s. 249), zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, żeby rozwijać się w swoim zawodzie.

Zakończenie

Jak widać, oczekiwania wobec nauczycieli i odpowiedzialność składana na ich barki są ogromne (por. Pawlak 2022). Mają oni nie tylko doskonale znać język i kulturę języka, którego uczą, mieć rozbudowaną wiedzę i zestaw umiejętności oraz technik nauczania, ale także umieć rozpoznać i wspierać pozytywne emocje, minimalizować wpływ negatywnych emocji, uczyć regulacji emocji i przy tym właściwie dbać o własne. Wobec tych wszystkich oczekiwań i wyzwań nasuwa się kilka pytań: Czy nauczyciele zostali właściwie przygotowani do podjęcia się tych wszystkich wyzwań? Jakie otrzymują w tym zakresie wsparcie? Czy mają niezbędne umiejętności, żeby chronić swój dobrostan i dbać o dobrostan swoich uczniów, skoro od lat już wiadomo, że istnieje tak ścisły związek pomiędzy ich i ich uczniów emocjami oraz efektami wspólnej pracy? Kolejne pytanie dotyczy programów kształcenia nauczycieli języka i tego, czy uwzględniają opisywane tu treści oraz co zrobić, żeby wyposażyć adeptów zawodu w praktyczne umiejętności, które pozwolą im czerpać przyjemność i satysfakcję z pracy. Biorąc pod uwagę rezultaty badań dotyczących sfery afektywnej nauczyciela i ucznia, niewątpliwie należy uwzględnić wynikające z nich rekomendacje w szerokiej polityce edukacyjnej. Jednak, zamiast opracowywać kolejne zalecenia, warto zaprosić do dyskusji nauczycieli, którzy jak nikt inny znają wyzwania dzisiejszej edukacji. Formułowanie nowych wytycznych bez uwzględniania perspektywy praktyków nie doprowadzi do poprawy ich dobrostanu. Dlatego warto wziąć pod uwagę oddolne inicjatywy nauczycieli, zmierzające do naprawy systemu i zwiększyć ich wpływ na kształt programów przygotowujących do pracy w szkole. Sarah Benesch (2020) podkreśla kluczową wagę tego, co czują i myślą nauczyciele nie tylko dla nich samych, ich uczniów, instytucji, w których pracują, ale także dla społeczeństwa, w którym żyją.

BIBLIOGRAFIA

- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., Kim, Y. (2016), *Engagement with the Language: How Examining Learners' Affective and Social Engagement Explains Successful Learner-Generated Attention to Form*, [w:] M. Sato, S. Ballinger (red.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*, John Benjamins Publishing Company, s. 209–239.
- Benesch, S. (2020), *Theorizing Emotions from a Critical Perspective: English Language Teachers' Emotion Labour When Responding to Student Writing*, [w:] C. Gkonou, J.-M. Dewaele, J. King (red.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 53–69.
- Benesch, S., Prior, M.T. (2023), *Rescuing "Emotion Labor" from (and for) Language Teacher Emotion Research*, „System”, nr 113, 102995.
- Bielak, J., Mystkowska-Wiertelak, A. (2020), *Language Teachers' Interpersonal Learner-Directed Emotion-Regulation Strategies*, „Language Teaching Research”, nr 26(6), s. 1–24.
- Bielak, J., Mystkowska-Wiertelak, A. (2022), *Investigating Language Learners' Emotion-Regulation Strategies with the Help of the Vignette Methodology*, „System”, nr 90, s. 1–16.
- Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (red.), (2012), *Handbook of Research on Student Engagement*, Boston: Springer.
- Csíkszentmihályi, M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Row.
- Czimmermann, É., Piniel, K. (2016), *8 Advanced Language Learners' Experiences of Flow in the Hungarian EFL Classroom*, [w:] P. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (red.), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, s. 193–214.
- Dewaele, J.M. (2019), *When Elephants Fly: The Lift-Off of Emotion Research in Applied Linguistics*, „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 533–536.
- Dewaele, J.M. (2020), *The Emotional Rollercoaster Ride of Foreign Language Learners and Teachers: Sources and Interactions of Classroom Emotions*, [w:] M. Simons, T.F.H. Smits (red.), *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*, London, New York: Routledge, s. 205–220.
- Dewaele, J.M., Alfawzan, M. (2018), *Does the Effect of Enjoyment Outweigh That of Anxiety in Foreign Language Performance?*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), s. 21–45.
- Dewaele, J.M., Dewaele, L. (2017), *The Dynamic Interactions in Foreign Language Classroom Anxiety and Foreign Language Enjoyment of Pupils Aged 12 To 18. A Pseudo-Longitudinal Investigation*, „Journal of the European Second Language Association”, nr 1(1), s. 12–22.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2014), *The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment In The Foreign Language Classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4(2), s. 237–274.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2022a), *Do Flow, Enjoyment and Anxiety Emerge Equally in English Foreign Language Classrooms as in Other Foreign Language Classrooms?*, „Revista Brasileira De Linguística Aplicada”, nr 22(1), s. 156–180.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2022b), *„You Can't Start a Fire Without a Spark”. Enjoyment, Anxiety, and the Emergence of Flow in Foreign Language Classrooms*, „Applied Linguistics Review”, nr 15(2), s. 403–426.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. (2016), *Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 2(1), s. 41–63.
- Egbert, J. (2003), *A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom*, „The Modern Language Journal”, nr 87, s. 499–518.

- Fredrickson, B. (2004), *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, „Philosophical Transactions of The Royal Society”, nr 359(1449), s. 1367–1377.
- Gkonou, C., Dewaele, J.M., King, J. (2020), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Goetz, T., Hall, N.C. (2014), *Academic Boredom*, [w:] R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, London: Routledge/Taylor Francis Group, s. 311–330.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., Rapson, R.L. (1992), *Primitive Emotional Contagion*, „Review of Personality and Social Psychology”, nr 14, s. 151–177.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Mercer, S. (2021), *Student Engagement in the Language Classroom*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Horwitz, E.K. (2017), *On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners*, [w:] C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, Bristol: Multilingual Matters, s. 31–47.
- Hulstijn, J.H. (2007), *Fundamental Issues in the Study of Second Language Acquisition*, „EUROSLA Yearbook”, nr 7, s. 193–203.
- Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2018), *Boredom in Practical English Language Classes: Insights From Interview Data*, [w:] L. Szymanski, J. Zawodniak, A. Łobodziec, M. Smoluk (red.), *Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 177–191.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2020), *A Comparative Study of the Experience of Boredom in the L2 and L3 Classroom*, „English Teaching and Learning”, s. 1–21.
- Kruk, M., Pawlak, M., Zawodniak, J. (2021), *Another Look at Boredom in Language Instruction: The Role of the Predictable and the Unexpected*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 11(1), s. 15–40.
- Kruk, M., Pawlak, M., Shirvan, M.E., Taherian, T., Yazdanmehr, E. (2022), *Potential Sources of Foreign Language Learning Boredom: AQ Methodology Study*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 12(1), s. 37–58.
- Lambert, C., Philp, J. (2015), *Learner-Generated Content And Learner Engagement in L2 Performance*, Wystąpienie na sympozjum na konferencji *The Sixth International TBLT Conference*, Leuven, Belgium.
- Li, C., Dewaele, J.M., Hu, Y. (2021), *Foreign Language Learning Boredom: Conceptualization And Measurement*, „Applied Linguistics Review”, nr 14(2), s. 223–249.
- Lopez, S.J., Snyder, C.R. (2009), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012a), *Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Language Learning Psychology: Research, Theory and Pedagogy*, Basingstoke: Palgrave, s. 103–118.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012b), *Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2(2), s. 193–213.
- MacIntyre, P.D., Legatto, J.J. (2011), *A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect*, „Applied Linguistics”, nr 32(2), s. 149–171.

- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., Mercer, S. (2019), *Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research*, „The Modern Language Journal”, nr 103(1), s. 262–274.
- MacIntyre, P.D., Ross, J., Clément, R. (2019a), *Emotions are Motivating*, [w:] *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Heidelberg, Springer, s. 183–202.
- MacIntyre, P.D., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., Mercer S., Banga, C.A. (2019b), *Stressors, Personality and Wellbeing among Language Teachers*, „System”, nr 82, s. 26–38.
- Mann, S., Cadman, R. (2014), *Does Being Bored Make Us More Creative?*, „Creativity Research Journal”, nr 26(2), s. 165–173.
- Mason, S. (2017), *Foreign Language Teacher Attrition and Retention Research: A Meta-Analysis*, „NECTFL Review”, nr 80, s. 47–68.
- Mercer, S. (2021), *An Agenda for Well-Being in ELT: An Ecological Perspective*, „ELT Journal”, nr 75(1), s. 14–21.
- Mercer, S., Dörnyei, Z. (2020), *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, S., Gregersen, T. (2020), *Teacher Well-Being*, Oxford: Oxford University Press.
- Mercer, S., Kostoulas, A. (red.), (2018), *Language Teacher Psychology*, Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, S., Macintyre, P.D., Gregersen, T., Talbot, K. (2018), *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*, „TAPSLA”, nr 4, s. 11–31.
- Nakamura, S. (2023), *Emotion Regulation and Strategy Instruction in Learning*, Cham: Springer.
- Nakamura, S., Darasawang, P., Reinders, H. (2021), *The Antecedents of Boredom in L2 Classroom Learning*, „System”, nr 98, s. 102–469.
- Nakamura, S., Darasawang, P., Reinders, H. (2024), *A Practitioner Study on the Implementation of Strategy Instruction for Boredom Regulation*, „Language Teaching Research”, nr 28(2), s. 786–808.
- Oxford, R.L. (2016), *Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The ‘Empathics’ Vision*, „Positive Psychology in SLA”, nr 10, s. 10–87.
- Oxford, R.L. (2020), *The Well of Language Teachers’ Emotional Well-Being*, [w:] C. Gkonou, J.M. Dewaele, J. King (red.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 247–268.
- Pavlenko, A. (2013), *The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ And ‘Commodification Of Affect’*, [w:] D. Gabryś-Barker, J. Bielska (red.), *The affective dimension in second language acquisition*, Multilingual Matters, s. 3–28.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2024), *Teachers Reflecting on Boredom in the Language Classroom*, Equinox Publishing.
- Philp, J., Duchesne, S. (2016), *Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 50–72.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011), *Foreign Language Teacher Burnout: A Research Proposal*, [w:] M. Pawlak (red.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer, s. 211–223.
- Piniel, K., Albert, Á. (2017), *L2 Motivation And Self-Efficacy’s Link to Language Learners’ Flow and Antiflow Experiences in the Classroom*, „UZRT Empirical Studies in Applied Linguistics”, s. 90–100.
- Piniel, K., Albert, Á. (2018), *Advanced Learners’ Foreign Language-Related Emotions Across the Four Skills*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), s. 127–147.
- Platt, E., Brooks, F.B. (2002), *Task Engagement: A Turning Point In Foreign Language Development*, „Language Learning”, nr 52(2), s. 365–400.

- Plonsky, L., Sudina, E., Teimouri, Y. (2022), *Language learning and emotion*, „Language Teaching”, nr 55(3), s. 346–362.
- Prior, M.T. (2019), *Elephants in The Room: An “Affective Turn” or Just Feeling Our Way?*, „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 516–527.
- Seligman, M.E. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness And Well-Being*, New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M.E., Csíkszentmihályi, M. (2000), *Positive Psychology: An Introduction*, „American Psychologist”, nr 55(1), s. 5–14.
- Sinatra, G.M., Heddy, B.C., Lombardi, D. (2015), *The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science*, „Educational Psychologist”, nr 50(1), s. 1–13.
- Svalberg, A.M.-L. (2009), *Engagement with Language: Interrogating a Construct*, „Language Awareness”, nr 18(3–4), s. 242–258.
- Swain, M. (2013), *The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language*, „Language Teaching”, nr 46(2), s. 195–207.
- White, C.J. (2018), *The Emotional Turn In Applied Linguistics And TESOL: Significance, Challenges And Prospects*, [w:] A.J. Martínez (red.), *Emotions in Second Language Teaching*, Cham: Springer, s. 19–34.

DR HAB. ANNA MYSTKOWSKA-WIERTELAK, PROF. UWR

Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie gramatyki, motywację, autonomię, zaangażowanie ucznia, gotowość komunikacyjną, zjawisko pochłonięcia, emocje oraz strategie uczenia się języka, ze szczególnym uwzględnieniem strategii afektywnych. Jest autorką i współautorką wielu publikacji i artykułów. Ponadto jest współautorką (z Mirosławem Pawlakiem) książek *Production-oriented and Comprehension-based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom* (Springer 2012) oraz *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition* (Multilingual Matters 2017).

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

Poczucie własnej skuteczności jako wyznacznik sukcesu uczniów w procesie akwizycji języka obcego

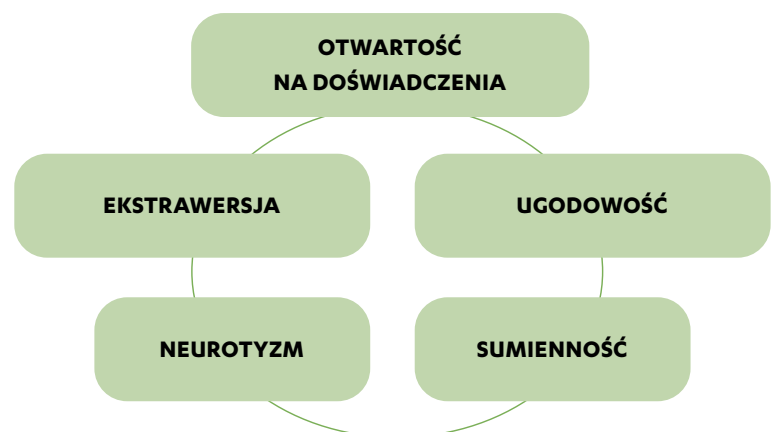
DOI: 10.47050/jows.2024.2.19-27

Nauczyciele zastanawiają się często nad zjawiskiem, kiedy to uczniowie o pozornie niskich zdolnościach językowych z czasem zaczynają przewyższać umiejętnościami bardziej uzdolnione osoby w grupie. Czy może być za to odpowiedzialna jedna z mniej „znanych” cech osobowości – poczucie własnej skuteczności? Na pewno warto się jej dokładniej przyjrzeć, aby poznać jej źródła i wpływ na proces uczenia się języka obcego.

Znajomość języków obcych jest istotnym aspektem komunikacji i współpracy w wielu obszarach życia. Władanie językiem angielskim, uznawanym za *lingua franca*, jest niezbędne do osiągnięcia sukcesu w dzisiejszym zglobalizowanym świecie (Kamińska 2017).

Na proces akwizycji języka obcego wpływa wiele czynników, wśród których należy wymienić indywidualne cechy danej osoby, w tym m.in. inteligencję, osobowość i wyznawane wartości, dzięki którym jednostka różni się od innych ludzi (Dörnyei 2005; Piechurska-Kuciel 2020). Do cech osobowości wyższego rzędu opisywanych jako Wielka Piątka zalicza się: otwartość na doświadczenia, sumiennosc, ekstrawersję, ugodowość i neurotyzm (McCrae i Costa Jr. 1999). Natomiast wśród cech niższego rzędu, mających wpływ na odniesienie lub brak sukcesu językowego, należy wyróżnić: skłonność do podejmowania ryzyka, tolerancję wieloznaczności, lęk językowy, inteligencję emocjonalną, perfekcjonizm, muzykalność, kreatywność oraz poczu-

Rys. 1. Wielka Piątka



cie własnej skuteczności, będące jednym z kluczowych sprzymierzeńców w nauce języków obcych w szkolnym i pozaszkolnym systemie edukacji (Dewaele 2012, 2013).

Charakterystyka i źródła poczucia własnej skuteczności

Nauczyciele nierzadko się zastanawiają, co sprawia, że jedni uczniowie odnoszą sukces językowy, a inni nie. W środowisku edukacyjnym istnieje wiele czynników, które wpływają na uczniów, na ich postawy i chęć do działania. Niektórzy uczniowie mają sprecyzowane cele i sukcesywnie do nich dążą. Angażują się w różnego rodzaju aktywności szkolne i pozaszkolne pozwalające osiągnąć biegłość językową, podczas gdy inni przedstawiają zupełnie odmienne podejście. Jednym z kluczowych elementów determinujących odniesienie sukcesu w przyswajaniu języka obcego okazuje się poczucie własnej skuteczności definiowane jako zdolność integrowania umiejętności z odpowiednimi obszarami działania i efektywnego wykorzystania ich w konkretnych sytuacjach dla osiągnięcia zamierzonego celu (Bandura 1997).

Poczucie własnej skuteczności w przyswajaniu języków obcych odnosi się do samooceny umiejętności danej osoby do nauki i używania języka obcego (Piechurska-Kuciel 2021). Jest ono oparte na przekonaniu, że mamy umiejętności potrzebne do osiągnięcia sukcesu w określonym obszarze. To swego rodzaju ogniwo łączące wysiłki edukacyjne z postawionymi wcześniej celami oraz nieodłączny element wpływający na podejście, motywację i, co szczególnie istotne, efektywność w przyswajaniu nowych umiejętności językowych (Bandura 1997).

Istnieją cztery podstawowe źródła poczucia własnej skuteczności. Pierwsze i najważniejsze dotyczy osobistych doświadczeń. Uważa się, że osiągnięcia są predyktorem potencjalnego poziomu poczucia własnej skuteczności. Uczniowie, którzy mają pozytywne doświadczenia w postrzeganiu siebie i swoich umiejętności, charakteryzują się wyższym poziomem poczucia własnej skuteczności. Niższy jej poziom cechuje uczniów, którzy mają negatywne doświadczenia związane z tym, jak postrzegają siebie i swoje możliwości. Drugim źródłem wpływającym na poziom poczucia własnej skuteczności są doświadczenia typu zastępczego. Obserwowanie sukcesów oraz porażek innych może w znaczący sposób wpływać na przekonania danego ucznia. Kiedy poszczególni uczniowie są świadkami sukcesu innych osób o podobnych zdolnościach i znajdujących się w podobnych okolicznościach, ich poczucie własnej skuteczności może wzrosnąć. I odwrotnie – obserwowanie niepowodzeń innych może podważyć poczucie własnej skuteczności. Następnym źródłem poczucia własnej skuteczności jest werbalna perswazja. Uczniowie, którzy otrzymują informacje od swoich nauczycieli, że mają predyspozycje do wykonania określonego zadania, są wytrwalsi w dążeniu do jego realizacji i chętniej podejmują większy wysiłek w obliczu nowego, wymagającego ćwiczenia lub projektu. Czwartym i zarazem ostatnim źródłem poczucia własnej skuteczności jest stan fizjologiczny ucznia rzutujący na jego ogólne samopoczucie w środowisku edukacyjnym. Jeśli uczeń będzie doświadczać objawów stresu bądź też lęku w obliczu postawionych wymagań, jego poczucie własnej skuteczności będzie miało tendencję do obniżania się (Klassen i Usher 2010).

Poczucie własnej skuteczności jest elementem pewności siebie wpływającym na motywację, sposób myślenia i działania w różnego rodzaju sytuacjach, w tym związanych z przyswajaniem języków obcych. Należy również dodać, że poczucie własnej skuteczności odgrywa rolę zmiennej stymulującej w uczeniu się i bardzo trudno jest badać różne elementy ludzkiego funkcjonowania, w tym uczenie się, motywację i sukcesy w nauce, bez uwzględnienia wpływu przekonań ucznia na temat poczucia własnej skuteczności.

Uczniowie z wysokim i niskim poczuciem własnej skuteczności

Jak już wskazaliśmy, poczucie własnej skuteczności uważane jest za jeden z ważniejszych czynników wpływających na sukces w przyswajaniu języków obcych. Wyższe poczucie

własnej skuteczności wiąże się z pozytywnym nastawieniem do nauki języków obcych i lepszymi efektami. Poziom tej zmiennej może być różny u poszczególnych uczniów i powiązany z osiągnięciami edukacyjnymi na różne sposoby (Pajares 2002; Piechurska-Kuciel 2016). Dotychczasowe badania nad poczuciem własnej skuteczności wskazują na związek tej cechy m.in. z typem zadań wybieranych przez uczniów, samooceną umiejętności językowych, ocenami, motywacją, a także lękiem językowym.

Poczucie własnej skuteczności ma wpływ na wybory dokonywane przez uczniów i ich działania. Zauważono, że istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności a typem zadań wybieranych przez uczniów. Oznacza to, że osoby z niższym poziomem omawianej zmiennej chętniej wybierają zadania i angażują się w aktywności, w których czują się pewnie, unikając tych, które mogą okazać się problematyczne. Ponadto przekonania dotyczące własnej skuteczności są związane z wysiłkiem włożonym w wykonanie zadania, a także z wytrwałością, w przypadku gdy sytuacja okaże się bardziej wymagająca, niż wydawało się na początku. Wyższe poczucie własnej skuteczności wiąże się z gotowością do podejmowania większego wysiłku i odpornością w dążeniu do zamierzonego celu. Uczniowie z wyższym poziomem tej cechy są bardziej zaangażowani i zmotywowani do zadania, którego się podjęli, i odporniejsi na stres w przypadku ewentualnych trudności (Pajares 2002).

Poziom poczucia własnej skuteczności ma odzwierciedlenie w samoocenie umiejętności językowych. To ważny aspekt w przyswajaniu języków obcych: wiara uczniów we własne możliwości i posiadane umiejętności wpływa na chęć dalszej nauki oraz osiągalne wyniki (Alibakhshi i Sharakipour 2014). Osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności charakteryzują się lepszą wymową i płynnością w mówieniu, bogatszym słownictwem, a także częściej poszukują okazji do proaktywnych zachowań celem zwiększenia możliwości praktykowania języka obcego, a tym samym osiągnięcia lepszych wyników w nauce. Ponadto uczniowie z wysokim poczuciem własnej skuteczności lepiej wypadają w testach sprawdzających posiadane umiejętności językowe (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie). Osobom z niskim poziomem poczucia własnej skuteczności częściej towarzyszy natomiast zdenerwowanie, niepokój oraz brak pewności siebie. Wpływa to negatywnie na nastawienie do wykonania zadań ze słuchu, ogranicza płynność w wypowiedaniu się oraz powoduje problemy w czytaniu i pisaniu w języku obcym. Uczniowie z niskim poczuciem własnej skuteczności słabo wykorzystują swój potencjał i możliwości, mają niską samoocenę, a także gorzej wypadają w testach językowych (Bandura 1997; Rahimi i Abedini 2009; Solheim 2011; Alimuddin i Basri 2020; Sun i Wang 2020; Mulyanto i in. 2022).

Związek między poczuciem własnej skuteczności a ocenami z języków obcych jest złożony i wpływa na niego wiele czynników, takich jak wyznaczone cele i chęć ich osiągnięcia, radzenie sobie z wyzwaniem, strategię uczenia się i poziom odczuwanego lęku językowego. Uczniowie o silnym poczuciu własnej skuteczności częściej wyznaczają sobie ambitne, ale osiągalne cele językowe, a także wytrwalej pracują nad ich realizacją, co przyczynia się do uzyskiwania lepszych ocen. Uczniowie pewni swoich umiejętności językowych charakteryzują się wysokim poczuciem własnej skuteczności, a tym samym oczekują wysokich ocen, natomiast osoby, którym brak wiary, zwykle przewidują niskie oceny nawet przed rozpoczęciem zajęć lub egzaminów językowych (Schunk i DiBenedetto 2016).

Poczucie własnej skuteczności ma również związek z poziomem motywacji wśród uczniów. Osoby z wysokim poziomem tej cechy są bardziej zaangażowane w naukę i doskonalenie swoich umiejętności, uczą się systematycznie i planują właściwe rozłożenie materiału w czasie – tak, aby sprostać wymaganiom stawianym w toku nauki. Częściej też poszukują nowych strategii uczenia się, a także korzystają z szerszego jej zakresu. Uczniów z niskim poczuciem własnej skuteczności charakteryzuje natomiast słaby poziom organizacji własnej pracy. Osoby takie często są mało systematyczne, co wiąże się z odkładaniem wszystkiego na ostatnią chwilę (w tym np. przygotowania do sprawdzianów i egzaminów). Uczniowie z tej grupy mają problem z rozpoczęciem nauki oraz skupieniem uwagi. Chętniej

też przypisują swoje potencjalne sukcesy i porażki czynnikom zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym, jednocześnie podkreślając brak mocy sprawczych, aby daną sytuację zmienić (Anam i Stracke 2019; Rodek 2020).

Przekonania o własnej skuteczności wpływają na poziom stresu i niepokoju, jakiego doświadczają uczniowie, gdy angażują się w wykonanie zadania. Osoby pewne siebie charakteryzują się większym spokojem – w przeciwieństwie do tych z niskim poczuciem własnej skuteczności (Pajares 2002). Dotychczasowe badania nad tym zjawiskiem wskazują też na związek tej zmiennej z odczuwaniem lęku językowego. Odgrywa on istotną rolę w procesie akwizycji języka obcego, ponieważ im jest wyższy, tym uczniowie bardziej wątpią w swoją sprawczość i możliwości osiągnięcia określonego celu. Wiąże się to między innymi ze stanem somatycznym i emocjonalnym, gdyż negatywne odczucia, takie jak niepokój, lęk czy napięcie, powodują poczucie niższych kompetencji i osobistych braków, a tym samym obniżają przekonania dotyczące sprawczości i możliwości odniesienia sukcesu (Piechurska-Kuciel 2016). Osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności wierzą w swoje umiejętności, chętniej podejmują wyzwania i bardziej angażują się w naukę, co przekłada się na niski poziom lęku językowego. Z kolei osoby z niskim poczuciem własnej skuteczności mogą odczuwać wątpliwości co do swoich zdolności językowych, obawiać się popełniania błędów, a także negatywnej oceny ze strony zarówno nauczycieli, jak i innych uczniów, co będzie skutkowało wyższym poziomem lęku językowego (Piechurska-Kuciel 2008, 2016).

Wpływ poczucia własnej skuteczności na sukces w nauce języka obcego jest wieloaspektowy. Podwyższony jego poziom silnie koreluje z satysfakcją uczniów i lepszymi wynikami w nauce (Doménech-Betoret i in. 2017). Wpływ ten widoczny jest przy wyborze zadań przez uczniów, ponieważ osoby o niższym poczuciu własnej skuteczności zwykle wybierają zadania, w których czują się pewnie, unikając tych bardziej złożonych i w ich ocenie trudniejszych. Efektem podejmowania nowych wyzwań jest możliwość rozwoju językowego, a tym samym wzrostu poczucia własnej skuteczności. Co więcej, poziom tego odczucia odzwierciedla samoocenę uczniów. Osoby, które wierzą w siebie, lepiej oceniają swoje możliwości dotyczące realizacji wytyczonych celów, a także są mniej podatne na stres, jeśli pojawią się niesprzyjające okoliczności, co z kolei przekłada się na ich wyniki w nauce. Ścisły związek między poczuciem własnej skuteczności a motywacją uczniów jest oczywisty, ponieważ wysoki poziom tej zmiennej idzie w parze ze zwiększonym zaangażowaniem, systematycznym podejściem do nauki i wewnętrzną atrybucją. Uczniowie, którzy przypisują odpowiedzialność za sukcesy lub ich brak czynnikom wewnętrznym, odczuwają większą kontrolę związaną z podejmowanymi decyzjami i ich konsekwencjami, a to z kolei buduje poczucie własnej skuteczności (Hsieh i Schallert 2008). Ponadto przekonania dotyczące własnych możliwości odgrywają kluczową rolę w zarządzaniu poziomem stresu i niepokoju podczas nauki. Uczniowie posiadający silne poczucie własnej skuteczności wykazują większy spokój i odporność, co pozytywnie wpływa na ich wyniki w nauce. Wzajemne oddziaływanie poczucia własnej skuteczności i różnych czynników obecnych w procesie edukacyjnym podkreśla jego wielopłaszczyznowy wpływ na naukę języków obcych.

Poczucie własnej skuteczności a nauczania pozaformalne i nieformalne

Edukacja w zakresie języków obcych to już nie tylko edukacja formalna odnosząca się do zajęć w szkole, to także bardzo często edukacja pozaformalna, czyli wszelkiego rodzaju zorganizowane kursy oraz szkolenia pozaszkolne, oraz edukacja nieformalna obejmująca samodzielną naukę i rozwijanie własnych zainteresowań, a tym samym wzbogacanie swojej wiedzy (Stęchły 2021). Nauczanie pozaformalne i nieformalne zyskują coraz większą popularność ze względu na elastyczność i dostępność, dzięki czemu uczniowie mogą angażować się w naukę języków obcych we własnym tempie i miejscu. Mogą oni wybierać interesujące ich kursy na podstawie zainteresowań i stylów uczenia się. Obecnie integracja

technologii, w tym kursów online i aplikacji edukacyjnych, odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu nauczania pozaformalnego i nieformalnego. Rosnąca popularność tego rodzaju rozwiązań, stanowiących uzupełnienie edukacji formalnej, w połączeniu z ich opłacalnością zmienia perspektywy na naukę języków.

Tym, co odróżnia nauczanie pozaformalne i nieformalne od tradycyjnego środowiska edukacyjnego, jest oczywiście dobrowolność uczestnictwa w zajęciach. Osoby angażujące się w pozaszkolne formy nauki, w tym kursy online, charakteryzuje wyższy poziom poczucia własnej skuteczności, motywacji, a także umiejętności i chęci do samodzielnego przyswajania wiedzy. Uczniowie, którzy decydują się uczestniczyć w dodatkowych zajęciach, wykazują wzrost poczucia własnej skuteczności w końcowej fazie trwania danego kursu w porównaniu z etapem początkowym. Ponadto im wyższy poziom poczucia własnej skuteczności w nauczaniu pozaformalnym i nieformalnym, tym uczniowie są bardziej zmotywowani, aby przezwyciężać napotykaną przeszkodę i osiągnąć zamierzone cele (Bárkányi 2021).

Nieformalna cyfrowa nauka języków obcych staje się coraz popularniejsza ze względu na dostępność platform e-learningowych, które umożliwiają uczniom dostęp do zasobów w dowolnym miejscu i czasie. Używanie interaktywnych, a zarazem wciągających treści, takich jak gry i multimedia, poprawia skuteczność uczenia się języka i wzbudza zainteresowanie uczniów. Istnieje pozytywny związek między poczuciem własnej skuteczności w uczeniu się online a zaangażowaniem i wynikami w nauce (Wang i in. 2022; Alemayehu i Chen 2023). Oznacza to, że uczniowie z wyższym poziomem poczucia własnej skuteczności silniej angażują się w wirtualne zajęcia, postrzegają siebie jako osoby z lepszym poziomem umiejętności związanych z poruszaniem się po wirtualnych platformach i radzeniem sobie z potencjalnymi problemami wynikającymi z ich użycia, a także charakteryzują się wyższym poziomem zaangażowania w naukę języków obcych (Wu 2023).

Przyswajanie różnych języków to już nie tylko obowiązek szkolny, ale przede wszystkim niekończące się możliwości, które dostrzega coraz większa liczba osób. Edukacja językowa wyewoluowała poza tradycyjne zajęcia formalne, obejmując naukę pozaformalną i nieformalną. Popularność tych alternatywnych metod wynika przede wszystkim z ich elastyczności i dostępności. Technologia, w tym kursy online, odgrywają kluczową rolę w uczeniu się, przenosząc edukację językową poza tradycyjne sale lekcyjne. Wśród osób uczących się pozaformalnie obserwowany jest wzrost poczucia własnej skuteczności, a także zaangażowania, co przekłada się na biegłość językową i osiągnięte wyniki w nauce.

Implikacje dla nauczycieli

Świadomość posiadania przez uczniów różnych poziomów poczucia własnej skuteczności może w znaczący sposób ułatwić nauczycielom budowanie bardziej wspierającego, motywującego i efektywniejszego środowiska edukacyjnego, które będzie w stanie zaspokoić indywidualne potrzeby każdego z podopiecznych. Nauczyciele powinni mieć wiedzę, że grupę mogą tworzyć osoby z wysokim, średnim lub niskim poczuciem własnej skuteczności. Znajomość przedstawionych profili pomoże edukatorom kreować przyjazne warunki nauczania i uczenia się, aby już od samego początku zwiększać u uczniów poczucie własnej skuteczności. Zarówno w nauczaniu szkolnym, jak i pozaszkolnym należy wprowadzić jak najwięcej różnego rodzaju aktywności, tak aby każdy z uczniów – niezależnie od posiadanych cech osobowości, preferowanego stylu uczenia się, zdolności językowych i wielu innych zmiennych – miał możliwość rozwijania się i jak najpełniejszego uczestnictwa w zajęciach (Lika 2018; Pawlak 2019).

Poczucie własnej skuteczności jest ściśle powiązane z motywacją. Uczniowie o wysokim poczuciu skuteczności są bardziej zmotywowani w swoich działaniach, wyznaczają sobie ambitniejsze cele i lepiej radzą sobie z trudnościami w przeciwieństwie do uczniów z niskim poziomem poczucia własnej skuteczności. Nauczyciele mogą wykorzystać tę wiedzę

do budowania przyjaznego i motywującego środowiska uczenia się poprzez tworzenie pozytywnych doświadczeń językowych – np. włączanie w przebieg zajęć autentycznej komunikacji, takiej jak rozmowy z osobami z krajów obcojęzycznych czy wykorzystywanie mediów, w tym programów, filmów, internetu i fragmentów gazet, lub elementów kulturoznawczych (Piechurska-Kuciel 2021; Lika 2022).

Niskie poczucie własnej skuteczności może stanowić przeszkodę w uczeniu się, dlatego nauczyciele, którzy są tego świadomi, mogą interweniować już na wczesnym etapie, zapewniając uczniom dodatkowe zasoby, wsparcie i zachętę, aby pomóc im pokonać wyzwania. Jednym ze sposobów może być wyznaczanie celów krótkoterminowych, które można szybciej osiągnąć. Przykładem tego typu aktywności mogą być projekty, opanowanie określonej reguły gramatycznej lub skuteczne użycie nowego wyrażenia, nagranie krótkiego filmu z przepisem na ulubione danie czy prowadzenie codziennego pamiętnika. Z biegiem czasu uczniowie zaczną dostrzegać swoje postępy językowe, co wpłynie na wzrost ich pewności siebie.

Dodatkowym atutem tego rozwiązania jest możliwość udzielania przez nauczycieli częstszych informacji zwrotnych, co przekłada się na budowanie poczucia własnej skuteczności. Praca nad celami długoterminowymi jest również istotnym elementem budowania takiego poczucia, jednak wymaga ona wytrwałości i motywacji zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli (Pajares 2002).

Zrozumienie cechy osobowości, jaką jest poczucie własnej skuteczności, może pomóc nauczycielom dostosować nauczanie języków obcych do indywidualnych potrzeb. Uczniowie o wyższym poczuciu własnej skuteczności mogą odnieść korzyści, podejmując się trudniejszych zadań, a przez to budując swoją efektywność, podczas gdy uczniowie o niższym poziomie tej cechy mogą potrzebować dodatkowego wsparcia i zachęty. Przykładem strategii stosowanej w celu stopniowego wspierania uczniów i budowania większej niezależności w procesie uczenia się jest *scaffolding*. Polega on na dzieleniu zadań lub materiału na mniejsze części w taki sposób, aby nie przytłoczyć ucznia natłokiem nowych informacji i dodatkowo nie wywołać u niego niepotrzebnego stresu i lęku, a tym samym nie obniżyć jego poczucia własnej skuteczności (Ball i in. 2015). Nauczyciele mogą w ten sposób pomóc uczniom nastawić się na rozwój, w którym wyzwania postrzegane będą jako możliwości uczenia się i doskonalenia.

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w budowaniu pewności siebie uczniów. Osoby z niskim poczuciem własnej skuteczności mogą unikać aktywności, w których nie czują się pewnie. Przekazując wartościowe opinie oraz tworząc wspierające środowisko edukacyjne oparte na pozytywnej informacji zwrotnej (np. pochwałach i zapewnieniach, że dany uczeń jest wystarczająco kompetentny, aby poradzić sobie z wykonaniem zadania), nauczyciele wspierają wzrost poczucia własnej skuteczności uczniów, a tym samym zachęcają ich do podejmowania ryzyka i rozwoju. Nauczyciele powinni także w sposób werbalny lub niewerbalny dawać do zrozumienia uczniom, że w nich wierzą, wskazywać na ich sukcesy, a błędy poprawiać tylko jeśli jest to konieczne i w taki sposób, aby dany uczeń nie poczuł się w jakimś stopniu gorszy lub poniżony (Bao i Liu 2021).

Warto również pamiętać o związku między poczuciem własnej skuteczności a lękiem językowym. Relacja ta w znaczący sposób wpływa na zdobywanie nowej wiedzy i utrzymanie zaangażowania w procesie nauki. Strach przed komunikacją, negatywną oceną, zwłaszcza ze strony nauczycieli lub rówieśników, jak i lęk przed byciem testowanym zmniejszają poczucie własnej skuteczności, ponieważ uczniowie kwestionują swoje zdolności w zakresie nauki języków (MacIntyre i Gardner 1989; Piechurska-Kuciel 2008). Dla złagodzenia niepokoju uczniów związanego z nauką kluczowe znaczenie może mieć stworzenie przyjaznej atmosfery w klasie. Nauczyciele mogą wprowadzać różnego rodzaju gry i zabawy, aby zmniejszyć odczuwanie lęku i budować pozytywną relację nauczyciel–uczeń.

Równie pomocne będzie wyznaczanie zindywidualizowanych celów na podstawie poziomu biegłości językowej uczniów, co zwiększy motywację i korzystne nastawienie do nauki języków (Bao i Liu 2021). Nauczyciele powinni także rozważyć zastosowanie alternatywnych metod oceniania, aby ograniczyć liczbę testów, które mogą powodować wysoki poziom lęku (Hsu i Goldsmith 2021).

Kolejnym obiecującym rozwiązaniem może być wprowadzenie elementów psychologii pozytywnej, co umożliwi uczniom refleksję nad ich własnym rozwojem językowym, postępami w nauce, a także korzyściami wynikającymi z nauki języków obcych (Jin i in. 2021). Nauczyciele powinni przede wszystkim zaangażować się w tworzenie pozytywnej komunikacji nauczyciel–uczeń. Przykładem może być używanie języka pozbawionego uprzedzeń i stereotypów oraz unikanie mikroagresji. Dobrym pomysłem będzie także zapamiętanie imion nowych uczniów już na samym początku roku szkolnego, tak aby jak najszybciej zbudować pozytywną relację. Dodatkowo korzystnie na atmosferę w grupie wpłynie wprowadzenie elementów humorystycznych (Hsu i Goldsmith 2021).

Wiedza na temat poczucia własnej skuteczności jest kluczowym elementem pozwalającym nauczycielom języków obcych stworzyć wspierające środowisko edukacyjne. Zidentyfikowanie różnych poziomów poczucia własnej skuteczności uczniów umożliwi lepsze zrozumienie potrzeb nauczanych grup i dopasowanie metod pracy tak, aby jak najlepiej wykorzystać czas przeznaczony na naukę języka. Poczucie własnej skuteczności stanowi ważne ogniwo w efektywnej nauce języków obcych, wpływając pozytywnie na motywację, komunikację, radzenie sobie z trudnościami, zaangażowanie w proces nauki, a także rozwój osobisty zarówno w szkolnym, jak i pozaszkolnym systemie edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Alemayehu, L., Chen, H.-L. (2023), *The Influence of Motivation on Learning Engagement: The Mediating Role of Learning Self-efficacy and Self-monitoring in Online Learning Environments*, „Interactive Learning Environments”, nr 31(7), s. 4605–4618.
- Alibakhshi, G., Sharakipour, H. (2014), *The Effect of Self-assessment on EFL Learners' Receptive Skills*, <shorturl.at/xzlsQ>, [dostęp: 29.12.2023].
- Alimuddin, N.A.A., Basri, M. (2020), *Exploring Students' Self-efficacy in Speaking Performance in Indonesia EFL Classroom*.
- Anam, S., Stracke, E. (2019), *The Role of Self-efficacy Beliefs in Learning English as a Foreign Language Among Young Indonesians*, „TESOL Journal”, nr 11.
- Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015), *Putting CLIL into Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, New York: W.H. Freeman and Company.
- Bárkányi, Z. (2021), *Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs*, „ReCALL”, nr 33(2), s. 143–160.
- Bao, Y., Liu, S. (2021), *The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching*, „Open Journal of Social Sciences”, nr 9(3).
- Dewaele, J.M. (2012), *Personality: Personality Traits as Independent and Dependent Variables*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.) *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan, London.
- Dewaele, J.M. (2013), *Personality in Second Language Acquisition*, [w:] *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A. (2017), *Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs*, „Frontiers in Psychology”, nr 8.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum.

- Hsieh, P.-H.P., Schallert, D.L. (2008), *Implications from Self-efficacy and Attribution Theories for an Understanding of Undergraduates' Motivation in a Foreign Language Course*, „Contemporary Educational Psychology”, nr 33(4), s. 513–532.
- Hsu, J.L., Goldsmith, G.R. (2021), *Instructor Strategies to Alleviate Stress and Anxiety among College and University STEM Students*, „CBE—Life Sciences Education”, nr 20(1), es1, s. 1–13.
- Jin, Y., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D. (2021), *Reducing Anxiety in the Foreign Language Classroom: A Positive Psychology Approach*, „System”, nr 101.
- Kamińska, M. (2017), *Language, Culture, and Communication*, „Gospodarka, Rynek, Edukacja”, nr 18(1), s. 5–10.
- Klassen, R.M., Usher, E.L. (2010), *Self-efficacy in Educational Settings: Recent Research and Emerging Directions*, [w:] T.C. Urdan, S.A. Karabenick (red.), *Advances in Motivation and Achievement*, nr 16, s. 1–33, Emerald Group Publishing Limited.
- Lika, B. (2018), *Osobowość człowieka a efektywne nauczanie języka obcego*, „Kwartalnik Opolski”, nr 1, s. 29–40.
- Lika, B. (2022), *Wpływ tolerancji wieloznaczności na akwizycję języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 47–53.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1989), *Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification*, „Language Learning”, nr 39(2), s. 251–275.
- McCrae, R.R., Costa Jr., P.T. (1999), *A Five-Factor Theory of Personality*, [w:] L.A. Pervin, O.P. John (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2nd ed., New York: Guilford, s. 139–153.
- Mulyanto, H., Azizam, S., Jusoh, J. (2022), *Self Efficacy of Indonesian English Foreign Language Learners in Speaking English*, „International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL)”, nr 2, s. 459–468.
- Pajares, F. (2002), *Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning*, „Theory Into Practice”, nr 41(2), s. 116–125.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel, E. (2016), *Self-regulatory Efficacy and Foreign Language Attainment* [w:] D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Springer International Publishing, s. 337–351.
- Piechurska-Kuciel, E. (2021), *Mediation Effect of Self-efficacy in the Relationship between Neuroticism and L2 Attainment*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, nr 42(3), s. 262–274.
- Piechurska-Kuciel, E. (2020), *The Big Five in SLA*, Cham: Springer.
- Rahimi, A., Abedini, A. (2009), *The Interface between EFL Learners' Self-Efficacy Concerning Listening Comprehension and Listening Proficiency*, „Novitas-ROYAL”.
- Rodek, V.R.V. (2020), *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów*, „Studia Edukacyjne”, nr 58.
- Schunk, D.H., DiBenedetto, M.K. (2016), *Self-Efficacy Theory in Education*, Routledge Handbooks Online.
- Solheim, O.J. (2011), *The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats*, „Reading Psychology”, nr 32(1), s. 1–27.
- Sun, T., Wang, C. (2020), *College Students' Writing Self-efficacy and Writing Self-regulated Learning Strategies in Learning English as a Foreign Language*, „System”, nr 90.

- Stęchły, W. (2021), *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, <depot.ceon.pl/handle/123456789/20843> [dostęp: 27.12.2023].
- Wang, Y., Cao, Y., Gong, S., Wang, Z., Li, N., Ai, L. (2022), *Interaction and Learning Engagement in Online Learning: The Mediating Roles of Online Learning Self-efficacy and Academic Emotions*, „Learning and Individual Differences”, nr 94.
- Wu, R. (2023), *The Relationship between Online Learning Self-efficacy, Informal Digital Learning of English, and Student Engagement in Online Classes: The Mediating Role of Social Presence*, „Frontiers in Psychology”, nr 14.

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

KAMILA STYŚ Absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie na kierunku filologia angielska ze specjalizacją nauczycielską. Laureatka Nyskiej Nike. Obecnie kontynuuje studia na Uniwersytecie Opolskim. Jej zainteresowania naukowe dotyczą wpływu cech osobowości, szczególnie poczucia własnej skuteczności i lęku językowego, na akwizycję języka obcego. Interesuje się psychologią i metodami nauczania przyjaznymi uczniom.

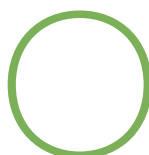


Znaczenie kapitału kulturowego dla praktyk uczenia się pozaformalnego w dorosłości

DOI: 10.47050/jows.2024.2.29-42

Nierówności w obszarze pozaformalnego uczenia się w dorosłości są zauważalne w różnych wymiarach.

Dotyczą zarówno samego udziału, jak i podejścia do tego typu aktywności. W artykule przyglądamy się temu, jakie cechy sprzyjają, a jakie zmniejszają szansę na zaangażowanie w uczenie się. Analizujemy też, jak wybrane czynniki – związane z wykształceniem własnym i rodziców – oddziałują na podejmowane działania edukacyjne w dorosłości.



d jakiegoś czasu zainteresowanie badaczy zajmujących się uczeniem się dorosłych wykracza poza wyłącznie ekonomiczne rozumienie jego znaczenia. Wyniki badań dostarczają argumentów za traktowaniem edukacji dorosłych jako procesu budującego podmiotowość, pełniącego również rolę transformacyjną (zob. Fleming 2016; Tett 2018; Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2021). Jak wskazują Tom Schuller i David Watson (2009), uczenie się wzmacnia zdolność do przejmowania kontroli nad własnym życiem w różnych wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Oprócz postrzeganego pierwszoplanowo zwiększenia zakresu wiedzy i umiejętności, aktywności edukacyjne przyczyniają się do budowania kapitału społecznego, otwierają nowe ścieżki rozwoju osobistego, pozwalają lepiej poruszać się w mniej zaznajomionych obszarach rzeczywistości społecznej, a także mogą mieć wpływ na szeroko rozumiany dobrostan jednostki, pewność siebie, otwartość etc. Uczenie się w dorosłości jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmuje szerokie spektrum aktywności o zróżnicowanej charakterystyce: formalnych, pozaformalnych i nieformalnych. Wielość sposobów, podejść czy działań, które możemy określić tym mianem, wiąże się ze zróżnicowaniem motywacji, przebiegu aktywności, bądź też korzyści, jakie odnosi jednostka (Petelewicz i Pieńkosz 2023).

Uczestnictwo w uczeniu się w dorosłości determinowane jest przez liczne czynniki. W literaturze wskazuje się na nierówności dotyczące tak samego faktu podejmowania aktywności, jak i jakości działań edukacyjnych (Boeren 2016; Lee i Desjardins 2019; Kosyakova i Bills 2021). Na poziomie mezostrukturalnym istotne są przede wszystkim instytucje, które świadczą usługi szkoleniowe i edukacyjne, zaś na poziomie makro – państwo i jego agendy. Te ostatnie mogą mieć wpływ na procesy uczenia, np. poprzez dbanie o jakość świadczonych usług, zwiększanie dostępu do informacji, wypracowanie i wprowadzenie mechanizmów finansowych czy zagwarantowanie doradztwa zawodowego i usług walidowania kompetencji (Worek 2019). Z kolei z perspektywy jednostki kluczowe dla uczestnictwa w edukacji są, z jednej strony, czynniki ekonomiczne i społeczno-kulturowe, jak m.in. wiek, płeć, wykształcenie, status na rynku pracy, dochód, zawód, miejsce zamieszkania; z drugiej zaś dyspozycje behawioralno-psychologiczne, tj. potrzeby, intencje, motywacje, postawy, oczekiwania, poczucie sprawstwa (Boeren i in. 2010).

JULITA PIEŃKOSZ

Instytut Badań Edukacyjnych

MARTA PETELEWICZ

Instytut Badań Edukacyjnych

W artykule koncentrujemy się na perspektywie mikrospołecznej. Skupimy się na pozaformalnym uczeniu się w dorosłości, które obejmuje zinstytucjonalizowane i ustrukturyzowane aktywności edukacyjne, nieujęte w programach prowadzących do nadania kwalifikacji pełnych. Innymi słowy, działania edukacyjne podejmowane w tej formie prowadzą do zwiększenia wiedzy lub umiejętności, ale nie do zmiany poziomu wykształcenia jednostki (Stęchły 2021). Potocznie pozaformalne uczenie się utożsamiane jest zwykle z udziałem w różnego rodzaju kursach, szkoleniach i warsztatach, ale obejmuje również inne formy, np. lekcje jeden na jeden, uniwersytety II i III wieku, jak też prelekcje, odczyty, spotkania tematyczne. Celem artykułu jest analiza relacji pomiędzy kapitałem kulturowym (własnym i rodziny pochodzenia) a pozaformalnym uczeniem się w dorosłości. Analizujemy zarówno zróżnicowanie poziomu uczestnictwa w działaniach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym, jak i charakterystykę pozaformalnego uczenia się w grupach wyróżnionych ze względu na poziom kapitału kulturowego. Zakładamy, że tego typu zasoby, którymi jednostka dysponuje, mają znaczenie dla angażowania się w działania, natomiast wśród osób uczestniczących w pozaformalnym uczeniu się – dla wzorów działania i podejścia. Opierając się na przeprowadzonych analizach, postaramy się udzielić odpowiedzi na pytania:

- ➔ czy kapitał kulturowy (własny i rodziny pochodzenia) warunkuje uczestniczenie w edukacji pozaformalnej w dorosłości?
- ➔ czy w grupie osób uczących się pozaformalnie występuje zróżnicowanie w zakresie praktyk i stosunku do uczenia się w zależności od poziomu kapitału kulturowego (własnego i rodziny pochodzenia)?
- ➔ jak można scharakteryzować tę relację w różnych aspektach (ciągłości, preferowanych typów aktywności edukacyjnych, nastawienia do uczenia się, poszukiwania informacji)?

Podejście teoretyczne

W analizie czynników oddziałujących na podejmowanie aktywności edukacyjnych oraz na charakterystykę tych aktywności wykorzystujemy ustalenia teorii reprodukcji Pierre'a Bourdieu, szczególnie dotyczące znaczenia kapitału kulturowego, zarówno własnego, jak i rodziny pochodzenia. Zgodnie z tą teorią rodzinne postawy, wartości i doświadczenia wpływają na wyższe prawdopodobieństwo odnoszenia sukcesów edukacyjnych przez jednostkę. Stosunek do szkoły, to, jak uczeń się w niej czuje, jakie ma podejście, w jaki sposób stosuje się do zasad, może się istotnie różnić w zależności od kapitału kulturowego rodziny. Wyniki badań pokazują, że im wyższy rodzinny kapitał kulturowy, tym bogatsze doświadczenia prorozwojowe uczniów z niej wyniesione. Kapitał ten staje się głównym czynnikiem wzmacniającym lub osłabiającym jednostki w drodze do sukcesu edukacyjnego (Mikiewicz 2005; Dudzikowa 2010).

Kapitał kulturowy przybiera cztery formy: zinstytucjonalizowaną, ucieleśnioną, zobiektywizowaną (posiadane dobra) oraz ekonomiczną (zasoby materialne) (Bourdieu 1986). Z punktu widzenia analiz przedstawionych w niniejszym artykule najważniejszy jest zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy – zarówno własny, jak i rodziny pochodzenia. Uzewnętrznia się on w formie sformalizowanego wykształcenia potwierdzonego przez dyplomy, certyfikaty czy świadectwa. Jednocześnie przyczynia się on do osiągnięcia prestiżowego zawodu i może być konwertowany na inne formy kapitału. Według francuskiego socjologa jednostki pochodzące z rodzin o wyższym poziomie kapitału kulturowego mają większe szanse odniesienia sukcesu edukacyjnego. Dzięki temu zdobywają kwalifikacje edukacyjne, które odblokowują dostęp do lepszych stanowisk na rynku pracy. Z kolei zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy jednostki stanowi wyjściowe możliwości (ang. *starting opportunities*) oraz ustala kierunek, w którym może się rozwijać życie jednostki, a w konsekwencji warunkuje również jej społeczne

usytuowanie (Alheit 2011). Szkoła jest kluczowym miejscem ćwiczenia formalnego uczenia się, a przez internalizację konkretnych treści kształcenia jednostki uczą się również określonych form zdobywania wiedzy i umiejętności. Kwalifikacje i doświadczenie zdobyte w szkole w znacznym stopniu strukturyzują następne etapy biografii ściśle związane ze statusem jednostki, tj. kształcenie zawodowe i/lub podjęcie pracy.

Ponadto uczestnictwo w edukacji na poziomie wyższym samo w sobie jest wydłużeniem okresu oddziaływania instytucji edukacyjnych i gromadzenia doświadczeń z tym związanych, co sprzyja utrwalaniu pozytywnych asocjacji dotyczących uczenia się. Studiowanie na wyższej uczelni jest również doświadczeniem odmiennego, w porównaniu z wcześniejszym okresem, sposobu zdobywania wiedzy, a także bardziej dojrzałej relacji student–nauczyciel i może prowadzić do zwiększenia wiary we własną skuteczność i kompetencje w zakresie uczenia się. W literaturze podkreśla się także, że w ramach formalnej edukacji dorośli „zdobywają gotowość do nauki, w tym narzędzia potrzebne do efektywnego przekształcenia dalszego uczenia się w kompetencje, a także wewnętrzną motywację do tego [...], tworzenie kompetencji wymaga posiadania kompetencji” (Desjardin i in. 2006: 67).

W literaturze wskazuje się, że status rodziny pochodzenia oddziałuje nie tylko na poziom osiągniętego wykształcenia przez jednostkę, ale także podejmowanie przez nią praktyk edukacyjnych w dorosłości (Rubenson 1977; Cross 1981; Darkenwald i Merriam 1982; Cookson 1986; Baert i in. 2006; Cincinato i in. 2016; Kocór i Worek 2016). Inspirując się opracowaniami teoretycznymi i wynikami badań empirycznych wskazujących na dziedziczenie statusu społecznego i powielanie wzorców, w tym edukacyjnych, zakładamy, że istotnym czynnikiem kształtującym gotowość do podjęcia uczenia się w dorosłości jest charakterystyka rodziny pochodzenia, a szczególnie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego rodziców (Bourdieu i Passeron 1990; Mikiewicz 2005; Dudzikowa 2010; Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2021).

Zakładamy, że zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy rodziców i jednostki nie tylko oddziałuje na sam fakt podejmowania uczenia się w dorosłości, ale ma także znaczenie dla innych charakterystyk związanych z tym zjawiskiem, w tym dla: kształtowania nastawienia do uczenia się, motywacji, intensywności i regularności procesu nauki, jak również dla uzyskiwanych efektów.

Metodologia i operacjonalizacja zmiennych

Analizy zostały przeprowadzone z wykorzystaniem danych pochodzących z badania ilościowego „Uczenie się dorosłych Polaków” (Petelewicz i in. 2023) przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych¹. Zrealizowano je w okresie od sierpnia do listopada 2020 r. techniką wywiadów kwestionariuszowych wspomaganą komputerowo (CAPI)², na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków, w wieku 25–65 lat, wylosowanej z operatu PESEL. Wskaźnik realizacji próby netto wyniósł 39%, w analizach uwzględniono dane z 2571 wywiadów kwestionariuszowych. Celem badania była wielowymiarowa diagnoza zjawiska uczenia się w dorosłości, ze szczególnym uwzględnieniem jego uwarunkowań.

W analizach prezentowanych w artykule uczestnictwo w edukacji pozaformalnej definiujemy jako udział w choć jednej z wymienionych w kwestionariuszu aktywności z obszaru edukacji pozaformalnej w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Taka cezurą czasową jest często stosowana w badaniach dotyczących pomiaru uczenia się w dorosłości [Bilans Kapitału Ludzkiego – Adult Education Survey (AES), Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)]. Dokładne brzmienie pytania o edukację pozaformalną oraz listę uwzględnionych w badaniu aktywności z tego obszaru przedstawia tabela 1.

1 Badanie „Uczenie się dorosłych Polaków” zrealizowano w ramach projektu: „Wspieranie realizacji II etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewnających jakość nadawania kwalifikacji” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

2 W związku z pandemią COVID-19 22% wywiadów zostało zrealizowanych techniką CATI. Szczegółowe informacje metodologiczne dostępne są w publikacji Petelewicz M. i in. (2023).

Tab. 1. Stwierdzenia wykorzystane do pomiaru uczestnictwa w edukacji pozaformalnej

CZY W CIĄGU OSTATNICH 12 MIESIĘCY UCZESTNICZYŁ(A) PAN(I) W...?	
kursach, szkoleniach, warsztatach – stacjonarnych, nie przez internet, proszę nie brać pod uwagę BHP i ppoż.	0. NIE 1. TAK
kursach, szkoleniach przez internet, proszę nie brać pod uwagę BHP i ppoż.	
konferencjach, odczytach, prelekcjach, spotkaniach tematycznych	
prywatnych lekcjach, zajęciach (nauczyciel, instruktor oraz jedna lub kilka osób)	
zajęciach rozwojowych typu coaching, mentoring	
zajęciach uniwersytetu II i III wieku	
płatnych praktykach lub stażu w firmie lub instytucji	
bezpłatnych praktykach lub stażu w firmie lub instytucji	

Źródło: kwestionariusz badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Kolejną ważną zmienną w prowadzonych analizach jest zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy rodziny pochodzenia oraz zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy jednostki. W obu przypadkach jest on, zgodnie z teorią reprodukcji Pierre’a Bourdieu, mierzony poziomem sformalizowanego wykształcenia potwierdzonego przez dyplomy, certyfikaty lub świadectwa. Mimo że w swoich ustaleniach teoretycznych i prowadzonych badaniach socjolog, definiując zinstytucjonalizowany kapitał rodziny pochodzenia (Bourdieu i Passeron 1990), odnosił się głównie do wykształcenia ojców, zdecydowaliśmy się w analizach dwuzmiennych oraz w modelu regresji logistycznej uwzględnić poziom wykształcenia obojga rodziców. Jest to podyktowane tym, że prowadzone przez nas analizy koncentrują się na współczesnym społeczeństwie polskim, o bardziej otwartej strukturze społecznej i wysokim poziomie skolaryzacji wśród kobiet. W niektórych badaniach i analizach mówi się wręcz o bardziej znaczącej roli wykształcenia matek, jeśli chodzi o kształtowanie preferencji edukacyjnych i podejścia do uczenia się (Kurantowicz i Nizińska 2012). W prezentowanym w artykule modelu regresji logistycznej zmienna ta odnosi się do pytania o wykształcenie rodziców/opiekunów, gdy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej. Wartość zmiennej w modelu wynosi 1, gdy co najmniej jeden rodzic legitymował się wykształceniem wyższym lub średnim, 0 – w przypadku obojga rodziców z wykształceniem poniżej średniego.

Zarówno w analizach prowadzonych przez Bourdieu, jak i przez innych badaczy posługujących się elementami jego teorii (Cincinnati i in. 2016; Kocór i Worek 2017), zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy jednostki mierzony był poziomem jej wykształcenia. Analogicznie w przedstawionych w niniejszym artykule analizach zinstytucjonalizowany kapitał został zoperacjonalizowany jako posiadanie przez respondenta wyższego wykształcenia. W modelu regresji logistycznej jest to zmienna binarna przyjmująca wartość 1 dla osób, które w pytaniu o wykształcenie wskazały jedną z trzech odpowiedzi: wyższe I stopień (licencjat, inżynier); wyższe II stopień (magister, magister inżynier, lekarz); wyższe III stopień (doktorskie) i 0 dla osób o innych poziomach wykształcenia (w tym niepełnego podstawowego).

W analizie dotyczącej charakterystyki aktywności edukacyjnych wyróżniłyśmy dwie grupy: grupę osób o wyższym poziomie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego oraz grupę osób o niskim poziomie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego. Do grupy pierwszej zostały zakwalifikowane te osoby, które miały wykształcenie wyższe oraz w których przypadku co najmniej jeden z rodziców miał wykształcenie wyższe lub średnie w momencie, gdy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej. W grupie drugiej znalazły się osoby z wykształceniem poniżej wyższego, w których przypadku oboje rodziców miało wykształcenie poniżej średniego w momencie, gdy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej. W obu grupach znaleźli się respondenci, którzy zadeklarowali podjęcie chociaż jednej aktywności w obszarze edukacji pozaformalnej w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.

Następnie analizowane były różnice między osobami z obu powyższych grup pod kątem następujących zmiennych: typów podejmowanych aktywności w obszarze edukacji pozaformalnej, liczby typów podejmowanych aktywności w obszarze edukacji pozaformalnej,

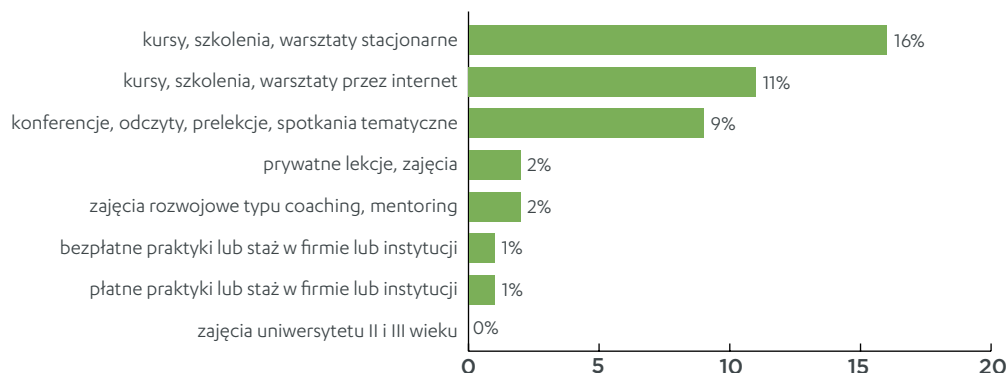
uczestnictwa w edukacji pozaformalnej wcześniej niż w ciągu ostatnich 12 miesięcy, nastawienia do uczenia się, poszukiwania informacji o możliwościach uczenia się oraz tego, kto był pomysłodawcą podjęcia nauki.

Uwarunkowania podejmowania uczenia pozaformalnego – kontekst

Dane dotyczące pozaformalnego uczenia się pokazują umiarkowaną popularność tej formy zdobywania wiedzy i umiejętności. Wartości wskaźników uzyskiwanych w różnych badaniach różnią się też od siebie (patrz: Eurostat, BKL, UD, PIAAC), na co wpływa wiele czynników związanych głównie z metodologią. Jeśli weźmiemy pod uwagę badanie „Uczenie się dorosłych Polaków”, podjęcie co najmniej jednej z aktywności w systemie pozaformalnym w ciągu 12 miesięcy przed badaniem zadeklarowało 26% dorosłych Polaków. Interesujące jest w tym kontekście, czy respondenci mają takie doświadczenia także z wcześniejszego okresu – udział w co najmniej jednej aktywności tego typu w dorosłym życiu (w roku poprzedzającym badanie i wcześniej, ale już po zakończeniu edukacji formalnej w cyklu ciągłym) zadeklarowało 57% respondentów.

Według wyników badania „Uczenie się dorosłych Polaków” najbardziej popularne aktywności w ramach tej formy kształcenia to kursy i szkolenia w formule stacjonarnej. W ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie uczestniczyło w nich 16% ankietowanych, natomiast w tego typu aktywnościach edukacyjnych online – 11%. Nieco mniej popularne były: konferencje, odczyty, prelekcje, spotkania tematyczne, w których uczestniczyło 9% ankietowanych. W innych pozaformalnych działaniach edukacyjnych poziom uczestnictwa osiągnął znikome wartości – do 2%.

Rys. 1. Aktywności podejmowane w ramach uczenia się pozaformalnego



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Jak pokazują wyniki licznych badań, uczestnictwu w uczeniu się w dorosłości sprzyjają określone cechy – najczęściej wskazuje się wiek, wykształcenie, status na rynku pracy. Mają one znaczenie dla podejmowania działań formalnych, pozaformalnych i nieformalnych. Prześledzenie zależności pomiędzy wspomnianymi cechami a uczestnictwem w aktywnościach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym na podstawie wyników analizowanego badania wpisuje się w te wzorce. Częściej w działaniach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym brały udział kobiety – 29% w porównaniu z 23% mężczyzn. Znaczące dysproporcje można zaobserwować w grupach wyróżnionych ze względu na wiek – odsetek uczestnictwa w co najmniej jednej aktywności w ramach pozaformalnego uczenia się był wśród osób w wieku 55–66 lat o połowę niższy (16%) niż w dwóch najmłodszych grupach: 25–34 lata i 35–44 lata (po 32%).

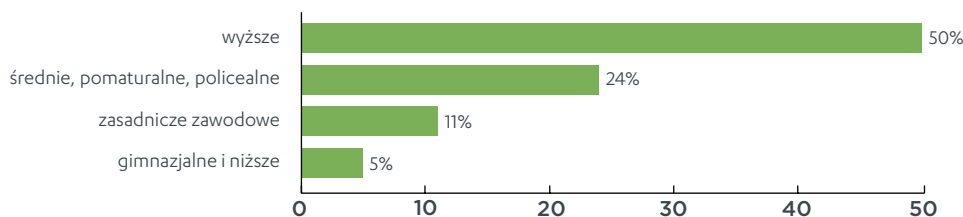
Kapitał kulturowy a uczestnictwo w pozaformalnym uczeniu się

W perspektywie dalszych rozważań kluczowe są cechy, które traktujemy jako wskaźniki zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego: poziom wykształcenia respondenta oraz poziom

wykształcenia jego rodziców. W analizach dotyczących determinantów uczestnictwa związanych z zasobami kulturowymi przywołuje się – opisany przez Roberta Mertona – efekt św. Mateusza³, wskazujący na to, że osoby, które zgromadziły większy kapitał edukacyjny, częściej uczestniczą w praktykach, które dodatkowo go zwiększają (Petelewicz i in. 2023). Te prawidłowości potwierdzają się również w analizie relacji pomiędzy uczestnictwem w co najmniej jednej aktywności pozaformalnej a poziomem wykształcenia (Petelewicz i in. 2023). Wartość wskaźnika uczestnictwa dla osób z wykształceniem wyższym była dziesięciokrotnie wyższa niż w grupie dorosłych z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym lub gimnazjalnym, spośród osób z pierwszej grupy taką aktywność podjęła połowa respondentów, w drugiej zaś jedynie 5%. Wśród osób z wykształceniem średnim, pomaturalnym lub policealnym uczenie pozaformalne podjął co czwarty ankietowany, a w kategorii wykształcenia zawodowego – 11%.

3 Efekt św. Mateusza („Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma”; Mt 25, 29 – teoria, wg której osoby zaможne, dobrze usytuowane, dobrze wykształcone itd. mają łatwiejszy dostęp do zasobów i ich pomnażania, co prowadzi do ich dalszego bogacenia się, zaś ubogie, niewykształcone wg tej samej zasady ubożeją – przyp. red.

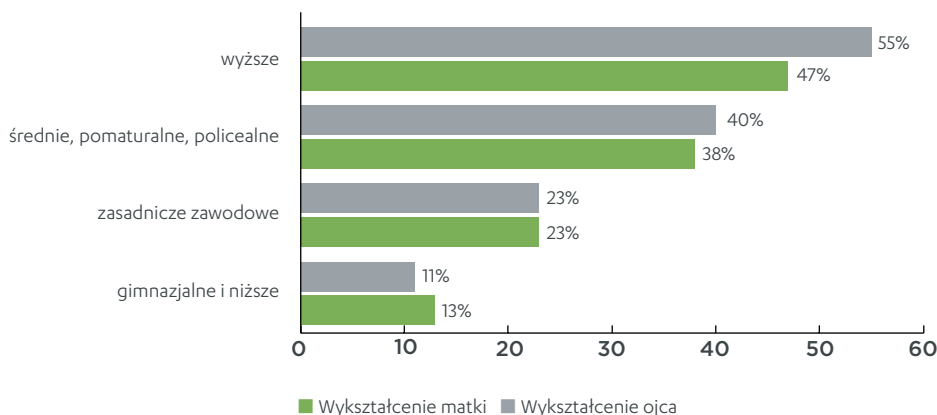
Rys. 2. Udział uczestniczących w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy w grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Poniżej w analizach dwuzmiennowych uwzględniliśmy znaczenie wykształcenia obojga rodziców dla podejmowania aktywności edukacyjnych w dorosłości. Wśród osób, których matka miała wykształcenie gimnazjalne lub niższe (kiedy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej), uczestnictwo w edukacji pozaformalnej kształtuje się na poziomie 13%. Wraz ze wzrostem wykształcenia matki wskaźnik ten rośnie. Najwyższe odsetki osób uczących się widoczne są w przypadku tych, których matka osiągnęła wykształcenie średnie, pomaturalne lub policealne (38%) oraz wyższe (niemal połowa badanych). Podobnie wskaźnik uczestnictwa rośnie wraz z poziomem wykształcenia ojca i wynosi aż 55% wśród osób, których ojciec osiągnął wykształcenie wyższe.

Rys. 3. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy a poziom wykształcenia matki i ojca



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

W celu pogłębienia analizy zastosowano metodę regresji logistycznej (logit). Ta technika analizy statystycznej umożliwia pokazanie, w jakim stopniu wybrane cechy (zmiennie niezależne) zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia określonego zjawiska (zmienną zależną). Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia respondenta i wykształcenie jego rodziców, chcemy określić, jakie jest ich łączne znaczenie dla przewidywania uczestnictwa w przynajmniej jednej aktywności pozaformalnej w okresie 12 miesięcy przed badaniem, oraz sprawdzić siłę oddziaływania poszczególnych zmiennych niezależnych. Zmienne dotyczące wykształcenia respondenta oraz wykształcenia rodziców zostały poddane transformacji na zmienne dichotomiczne – w modelu uwzględniono: wyższe wykształcenie badanego i co najmniej średnie lub wyższe wykształcenie przynajmniej jednego rodzica.

Tab. 2. Model regresji logistycznej

PREDYKTOR	UCZESTNICTWO W EDUKACJI POZAFORMALNEJ	
	ODDS RATIO	β
Wykształcenie wyższe	3,71***	1,313
Wykształcenie średnie lub wyższe u co najmniej jednego z rodziców	2,02***	0,713
Stała	0,15***	-1,839
R-kwadrat Coxa i Snella	0,121	
R-kwadrat Nagelkerkego	0,177	

Źródło: oprac. własne.

Analiza statystyczna potwierdza, że silnym predyktorem podejmowania uczenia się pozaformalnego jest wyższe wykształcenie respondenta. Zwiększa ono prawdopodobieństwo udziału w uczeniu się pozaformalnym aż o 3,7 raza. Mniej znaczącym predyktorem w prezentowanym modelu jest posiadanie co najmniej jednego rodzica z wykształceniem średnim lub wyższym – w tym przypadku szansa udziału w edukacji pozaformalnej zwiększa się dwukrotnie. Analiza ta potwierdza wnioski z innych badań, że wykształcenie rodziców oddziałuje na aktywność edukacyjną dorosłych słabiej niż ich własne wykształcenie (Worek 2019). Należy jednak zaznaczyć, że model regresji logistycznej nie daje możliwości pokazania ciągłości relacji pomiędzy kapitałem kulturowym rodziców, własnym kapitałem kulturowym oraz uczestnictwem w edukacji w późniejszym życiu. Badania i analizy wskazują jednak, że to poziom wykształcenia rodziców w sposób pośredni, poprzez wykształcenie jednostki, oddziałuje na uczestnictwo w uczeniu się w dorosłości (Cincinnati i in. 2016). Wyniki badania wskazują na dziedziczenie statusu rodziny pochodzenia. Spośród osób, których obydwój rodziców miało wyższe wykształcenie, ponad 90% też kończy studia, natomiast wśród tych, spośród których żaden z rodziców nie miał takiego wykształcenia, studia kończy tylko nieco ponad jedna piąta (Petelewicz i in. 2023).

Przedstawione analizy pozwalają wskazać na uwarunkowania mechanizmu nierówności edukacyjnych w dorosłości zakorzenione także w rodzinie pochodzenia. Ujawnione zależności mogą być traktowane jako jedno z możliwych wyjaśnień paradoksu nierównej potrzeby edukacji ustawicznej, poprzez wskazanie, że osoby o wysokiej potrzebie edukacji uczestniczą w niej mniej (Boreen i in. 2010). Kulturowe i edukacyjne niedostatki utrwalają się i pogłębiają poprzez selektywność w dostępie do edukacji dorosłych, co świadczy o nieskuteczności w wypełnianiu przez nią funkcji spójnościowej i przeciwdziałaniu nierównościami społecznymi. Dysproporcje między osobami o wysokim i niskim poziomie kapitału kulturowego łączą się dodatkowo w szersze wzorce nierówności społecznych – tymczasem w politykach publicznych bazujących często na danych statystycznych, w podejściu opartym na wskaźnikach, sam fakt uczestnictwa w edukacji pozaformalnej w dorosłości jest celem i często jest traktowany jako sukces (np. Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030).

Charakterystyka podejmowanych aktywności u osób z różnym poziomem kapitału kulturowego

Ważnym wątkiem dalszych analiz było pokazanie charakterystyki podejmowanych działań edukacyjnych oraz próba odpowiedzi na pytanie dotyczące „jakości” i efektywności uczenia się wśród osób zróżnicowanych pod kątem poziomu kapitału kulturowego. Jak wskazują wyniki badania, uczą się także ci, którzy tych zasobów nie mają, chociaż w ich przypadku partycypacja występuje rzadziej. Na potrzeby dalszych analiz wyróżniliśmy dwie, wspomniane już wcześniej grupy uczących się pozaformalnie:

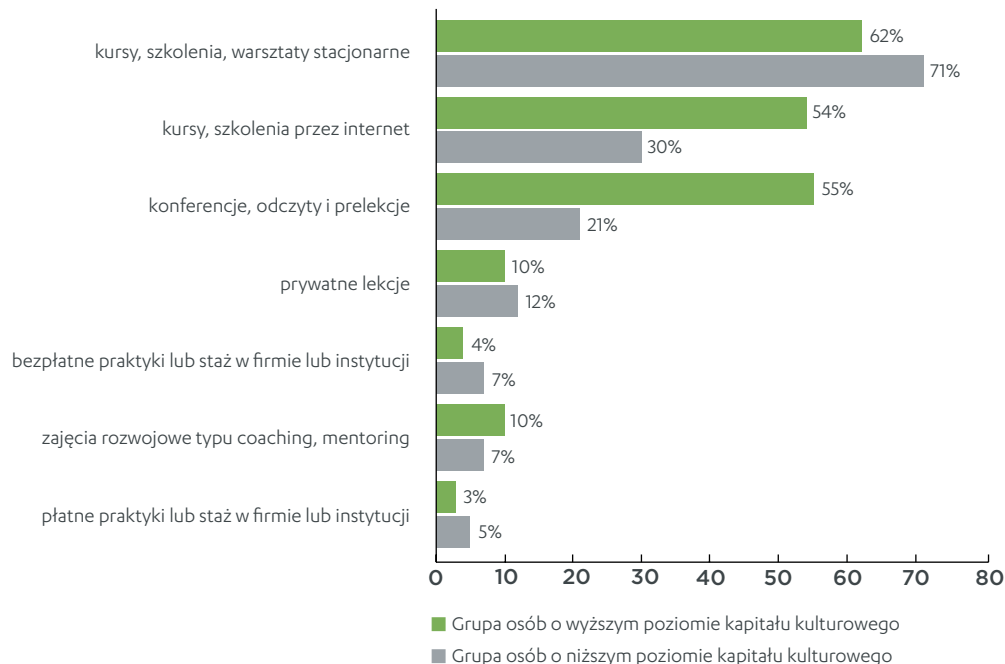
1. **osoby o wyższym zinstytucjonalizowanym kapitale kulturowym** – z wyższym wykształceniem, których co najmniej jeden z rodziców legitymował się wykształceniem średnim lub wyższym. W grupie tej znalazło się N = 272;
2. **osoby o niższym zinstytucjonalizowanym kapitale kulturowym** – z wykształceniem poniżej wyższego, których oboje rodziców miało wykształcenie poniżej średniego. Liczebność tej grupy to N = 160.

W dalszej części artykułu porównamy charakterystykę uczenia się w tych dwóch grupach, zwracając uwagę na: podejmowane typy aktywności, liczbę działań, ciągłość uczenia się, nastawienie do uczenia się, a także motywację i poszukiwanie informacji.

RODZAJE I CIĄGŁOŚĆ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ

Analizując częstość podejmowanych aktywności z uwzględnieniem ich **typów**, możemy przede wszystkim dostrzec zróżnicowanie w przypadku kursów i szkoleń stacjonarnych oraz tych realizowanych przez internet. Respondenci z grupy o wyższym poziomie kapitału kulturowego o 24% częściej niż osoby z grupy drugiej wskazywali korzystanie z tej formy podnoszenia wiedzy i umiejętności. Z kolei osoby z niższym kapitałem kulturowym preferują bardziej tradycyjne uczenie się, częściej wybierając kursy, szkolenia i warsztaty odbywające się w trybie stacjonarnym.

Rys. 4. Aktywności podejmowane w ramach uczenia się pozaformalnego w grupie o wyższym i niższym poziomie kapitału kulturowego



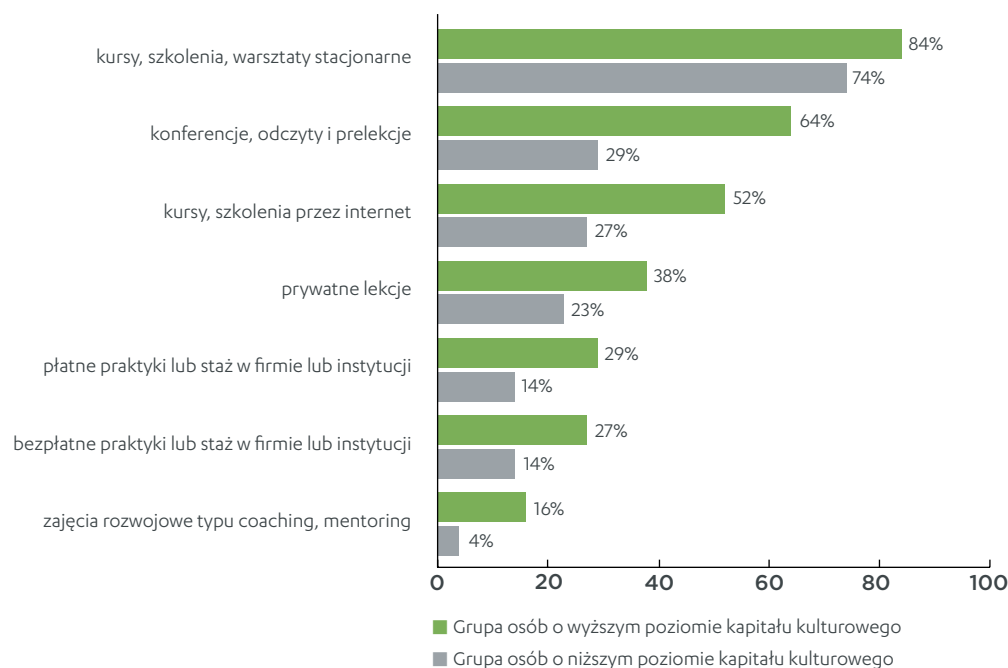
Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Możemy przypuszczać, że osoby o niższym kapitale kulturowym mają mniejszy dostęp do narzędzi cyfrowych. Badania pokazują przy tym, że osoby o niższym poziomie wykształcenia częściej są mniej przekonane i gotowe do korzystania ze zdalnych form uczenia się, co wzmacnia nie jest także przez niższy poziom kompetencji cyfrowych w tej grupie, stąd preferują uczenie się w tradycyjny, stacjonarny sposób (Yamashita i in. 2022). Jednocześnie podnoszenie podstawowych kompetencji cyfrowych u osób dorosłych jest wskazywane jako jeden z priorytetowych celów w dokumentach unijnych i krajowych. Same e-learningowe formy podnoszenia wiedzy i umiejętności są coraz bardziej popularne, co jest konsekwencją szerokiego zastosowania narzędzi internetowych do kształcenia i szkoleń w czasie pandemii. Zmiany te mogą radykalnie przyspieszyć proces wykorzystania e-learningu w obszarze edukacji pozaformalnej. W tym przypadku osoby o niższym kapitale kulturowym mogą być jeszcze bardziej narażone na wykluczenie z uczestnictwa w tej formie edukacji.

W przypadku odczytów, konferencji i prelekcji różnice między obiema grupami są jeszcze bardziej znaczące – w grupie osób o niższym kapitale kulturowym ta forma jest zdecydowanie rzadziej wskazywana niż w grupie pierwszej. Różnice między obiema grupami widać także, jeśli weźmiemy pod uwagę zróżnicowanie podejmowanych typów aktywności edukacyjnych. Okazuje się, że osoby z grupy z wyższym poziomem kapitału kulturowego częściej niż osoby z drugiej grupy łączą różne typy aktywności. Osoby z tej grupy uczących się podejmują średnio dwa typy działań, podczas gdy osoby o niższym poziomie kapitału kulturowego średnio uczestniczą tylko w jednym typie aktywności.

Jak wskazują wyniki innych badań (Petelewicz i Pieńkosz 2023), osoby legitymujące się wysokim poziomem zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego charakteryzuje określony styl życia, w którym coraz częściej uczenie staje się stałym elementem, czymś bardzo dla nich naturalnym. Jedną aktywność edukacyjną staje się punktem wyjścia do zaangażowania w kolejną. W ich przypadku można też zaobserwować kompleksowe podejście do uczenia się i większe zróżnicowanie, jeśli chodzi o podejmowane formy: uczenie pozaformalne uzupełniane jest uczeniem się samodzielnym albo uczeniem w rodzinie bądź w środowisku pracy (Petelewicz i Pieńkosz 2023).

Rys. 5. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w okresie wcześniejszym niż ostatnie 12 miesięcy w grupach o wyższym i niższym poziomie kapitału kulturowego



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej wśród osób z grupy o wysokim kapitale kulturowym charakteryzuje też pewna **ciągłość**, jeśli weźmiemy pod uwagę udział w aktywnościach edukacyjnych we wcześniejszym niż ostatnie 12 miesięcy okresie. Osoby mające niższy poziom kapitału kulturowego rzadziej niż osoby z pierwszej grupy podnosiły poziom swojej wiedzy i umiejętności, uczestnicząc w poszczególnych aktywnościach z obszaru edukacji pozaformalnej także w okresie wcześniejszym niż ostatni rok. Różnice widać w przypadku każdego typu aktywności.

PODEJŚCIE I MOTYWACJA DO UCZENIA SIĘ

To, co jednak najbardziej różnicuje obie grupy, to **nastawienie** do uczenia się w dorosłości. Postawa wobec danego zjawiska jest jednym z kluczowych czynników wpływających na gotowość do podjęcia określonego działania, ale także ma znaczenie dla podtrzymania tego działania. Badacze uczenia się dorosłych podkreślają znaczenie dyspozycji, opinii, poglądów wobec aktywności edukacyjnych dla podejmowania uczenia się (Cross 1981). Dorośli z negatywnym czy nieprzychylnym stosunkiem do uczenia się są mniej skłonni do podejmowania działań w tym zakresie (Darkenwald i Merriam 1982).

Nastawienie do uczenia się w dorosłości mierzone było za pomocą ośmiu stwierdzeń. Służyły one pomiarowi zarówno zachowań, jak i opinii, i odnosiły się do przekonań respondentów na temat angażowania się przez dorosłych w aktywności związane z poszerzaniem wiedzy i umiejętności w ogóle, a także do jego własnych działań w tym zakresie. Odpowiedzi udzielano korzystając ze skali 1–5, od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”. Dokładne brzmienie pytań przedstawia poniższa tabela.

Tab. 3. Stwierdzenia dotyczące uczenia się w dorosłości

PRZEDSTAWIĘ RÓŻNE STWIERDZENIA DOTYCZĄCE ZDOBYWANIA I POSZERZANIA WIEDZY, ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI W WIEKU DOROSŁYM...

Ludzie, którzy odnieśli sukces zawodowy, nie muszą się już uczyć	
Jeśli mam czas wolny, to lubię przeznaczać go na uczenie się	
Na uczenie się mogą sobie pozwolić tylko osoby, które mają dużo wolnego czasu	1. zdecydowanie się nie zgadzam 2. raczej się nie zgadzam
Cenię ludzi, którzy ciągle uczą się nowych rzeczy	3. trochę się zgadzam, trochę się nie zgadzam
Nie chce mi się już uczyć	4. raczej się zgadzam
W moim wieku uczenie się nie przynosi korzyści	5. zdecydowanie się zgadzam
Uczenie się sprawia mi przyjemność, daje satysfakcję	
Ważne jest dla mnie, aby wzbogacać swoją wiedzę i/lub umiejętności	

Źródło: kwestionariusz badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

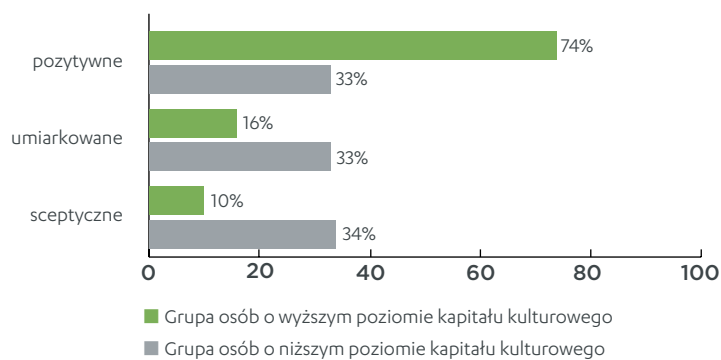
Stworzony został ogólny wskaźnik nastawienia (alfa Cronbacha: 0,83), w którym wyróżnione zostały trzy poziomy nastawienia do uczenia się: sceptyczne, umiarkowane i pozytywne. Analizując, jakie jest nastawienie do uczenia się w dorosłości w obu grupach, możemy dostrzec znaczne różnice w samej postawie wobec uczenia się. Grupa o wysokim kapitale kulturowym znajduje się blisko górnej granicy – aż 74% jej członków manifestuje pozytywne nastawienie do nauki. Co więcej, w tej grupie odsetek sceptycznie nastawionych jest niski (sięga jedynie 10%). Natomiast grupa z niższym kapitałem kulturowym lokuje się w środkowym przedziale – jej członkowie zdecydowanie częściej w porównaniu z drugą grupą mają umiarkowane lub obojętne/sceptyczne nastawienie do uczenia się.

Nastawienie do uczenia się, jak wskazują wyniki badań (Petelwicz i in. 2023), może być kształtowane przez przeszłe wzorce edukacyjne nabywane w rodzinie pochodzenia oraz w szkole. Duże znaczenie dla kształtowania wzorców wydają się mieć udokumentowane już wielokrotnie w literaturze przedmiotu czynniki kulturowe domu rodzinnego: kapitał

kulturowy, który oddziałuje na wyznawane i transmitowane wartości w sferze edukacji, oraz aspiracje i oczekiwania rodziców w stosunku do edukacji, które z kolei mogą wzmacniać pozytywną postawę wobec uczenia się w dalszym cyklu życia.

Samo poszukiwanie informacji o możliwościach zdobywania wiedzy wymaga poświęcenia czasu i energii na znalezienie odpowiedniej oferty, co może być wskaźnikiem wysokiego poziomu zainteresowania i zaangażowania w proces nauki. Osoby z grupy o wyższym kapitale kulturowym częściej (55%) w przeciwieństwie do osób z drugiej grupy (40%) poszukiwały w ciągu ostatnich 12 miesięcy informacji o możliwościach uczenia się, rozwoju czy zdobywania dla siebie kwalifikacji. Ważne jest także to, skąd płynie energia do podjęcia wysiłku edukacyjnego i inspiracja do nauki: na ile jest to wewnętrzna potrzeba, na ile zaś motywacja do nauki płynie z zewnątrz. W grupie osób z wyższym kapitałem kulturowym częściej (72%) niż w drugiej grupie (57%) to sam badany był pomysłodawcą uczenia się.

Rys. 6. Nastawienie do uczenia się w grupach o wyższym i niższym poziomie kapitału kulturowego



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Wyniki badań jakościowych (Petelewicz i Pieńkosz 2023) wskazują, że osoby o wysokim poziomie kapitału kulturowego własnego i rodziny pochodzenia poszukują oferty edukacyjnej nie tylko dla podnoszenia swoich umiejętności zawodowych. Chcą także znaleźć rozwiązanie dla różnych problemów życiowych oraz zwiększyć swoją skuteczność w innych obszarach. Towarzyszy im wiara, że uczenie się jest środkiem przybliżającym do osiągnięcia określonego celu. Osoby te są zwykle też bardzo dobrze zorientowane w ofertach uczenia się dla dorosłych. Stają się coraz bardziej zaawansowane i biegłe w poruszaniu się w polu edukacji dorosłych, mają umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, tworzą swoje mini strategie, które pozwalają im na weryfikację dostępnych propozycji. Swobodnie poruszają się w obszarze ofert, narzędzi, form i tematyki uczenia się w dorosłości (Petelewicz i Pieńkosz 2023).

Podsumowanie

Znaczenie całożyciowego podnoszenia wiedzy i umiejętności dla szeroko pojętego dobrostanu jednostki jest niepodważalne. Trójfazowy model egzystencji – przygotowanie do życia, okres aktywności, a następnie emerytury – stracił na aktualności. Edukacja kształtuje typowe struktury biegu życiowej trajektorii i wywiera decydujący wpływ na subiektywne plany oraz doświadczenia ludzi w przebiegu całego życia. Niemniej, jak wiemy z licznych analiz, nie wszyscy w równym stopniu mają dostęp do uczenia się. Nierówności w edukacji to temat wielokrotnie eksplorowany w badaniach naukowych, które zwykle koncentrują się na zależności między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia a funkcjonowaniem w roli ucznia, osiągnięciami szkolnymi czy uzyskanym poziomem wykształcenia. Z kolei w obszarze uczenia się dorosłych podkreśla się zależność

między uzyskanym poziomem wykształcenia a uczestnictwem i interpretuje się je w kontekście efektu św. Mateusza.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wyłania się obraz, w którym to kapitał kulturowy w postaci wykształcenia własnego i wykształcenia rodziny pochodzenia zwiększają szansę na podejmowanie pozaformalnych praktyk edukacyjnych w dorosłości. Osoby z niższym kapitałem kulturowym, nawet jeśli się uczą, to robią to z mniejszą częstotliwością, w nieco mniej zróżnicowany sposób, rzadziej też decydują się na naukę zdalną. Osoby z wyższym poziomem kapitału kulturowego mogą mieć większą motywację, ponieważ częściej charakteryzuje je pozytywne nastawienie do nauki, ale też częściej same poszukują informacji o możliwościach nauki. Wszystkie te kwestie mogą mieć znaczenie dla utrzymania motywacji w toku realizacji procesu edukacyjnego, jak również dla korzyści, które mogą z niego płynąć.

Analizy przedstawione w artykule unaoczniają wzorce związane z uczestnictwem w aktywnościach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym w dorosłości. Pokazują na różnych poziomach ogólności relacje pomiędzy partycypacją a kapitałem kulturowym w populacji osób dorosłych. Już spojrzenie na zależności między pojedynczymi zmiennymi pokazuje wyraźnie, że częściej uczą się osoby z wyższym poziomem wykształcenia, których rodzice legitymowali się również wyższym poziomem wykształcenia. Nakreślony wzorzec zależności pogłębiony został przy pomocy modelu regresji, który pokazuje, jak znaczące dla prawdopodobieństwa wzięcia udziału w aktywnościach pozaformalnych są te cechy, wśród których najsilniejszym determinantem jest poziom wykształcenia. Jednakże to, że w grupie osób z wyższym wykształceniem statystycznie częściej spotykamy osoby uczące się pozaformalnie, nie znaczy, że w innych wyróżnionych ze względu na te cechy kategoriach nie ma osób uczących się – spotkamy tam jednostki podejmujące aktywności edukacyjne, ale relatywnie rzadziej. Partycypacja nie jest jedynym aspektem wielowymiarowego zjawiska uczenia się w dorosłości. Zagłębienie się w temat pozwala pokazać inne charakterystyki związane z jakością procesu, podejściem, wzorcami itp. Możemy stwierdzić, że kapitał kulturowy oddziałuje nie tylko na prawdopodobieństwo uczestnictwa, lecz również na to, jak ten proces przebiega i jak jednostka się w nim odnajduje.

Przeprowadzone analizy pokazują z jednej strony, że nie samo uczestnictwo w aktywnościach edukacyjnych jest źródłem budowania przewagi i petryfikacji nierówności strukturalnych, ale jakość tego uczestnictwa, dyspozycje jednostki, by uczestniczyć w nich w sposób refleksyjny, świadomy i sprawczy, i przełożyć uzyskane korzyści na poprawę swojego dobrostanu w różnych jego wymiarach: życiowym i zawodowym. Wielość podejść czy działań, które możemy określić mianem uczenia się w dorosłości, wiąże się ze zróżnicowaniem motywacji, przebiegu aktywności bądź korzyści, jakie odnosi jednostka. Kluczowe w tym kontekście są pytania nie tyle o wzmacnianie podejmowania uczestnictwa w edukacji wśród osób o niższym poziomie kapitału kulturowego, ile o rozwiązania zmierzające do wzmocnienia procesów uczenia się w dorosłości, by były one najbardziej efektywne.

Równie istotne jest opracowanie różnorodnych podejść do nauki osób dorosłych z uwzględnieniem początkowych dyspozycji i postaw wobec uczenia się. Nastawienie wpływa nie tylko na uczestnictwo w uczeniu się osób dorosłych, lecz może też oddziaływać na proces aktywności edukacyjnej, autonomię w uczeniu się, wzorce uczenia się oraz osiągnięte rezultaty. Koncepcja uczenia się transformacyjnego, w ramach którego poprzez krytyczną refleksję jednostka może zidentyfikować, ocenić, a być może nawet przeformułować kluczowe założenia, na których opiera się jej perspektywa, jest jednym z podejść, które należy wziąć pod uwagę (Christie i in. 2015; Hoggan i Kloubert 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P. (2011), *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 55(3), s. 7–21
- Baert, H., De Rick, K., Van Valckenborgh, K. (2006), *Towards the Conceptualization of Learning Climate*, [w:] R. Vieira de Castro, A.V. Sancho, P. Guimaraes (red.), *Adult Education: New Routes in a New Landscape*, Braga, Portugal: University of Minho, s. 87–111.
- Boeren, E. (2016), *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory*, Palgrave Macmillan.
- Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2010), *Theoretical Models of Participation in Adult Education: The Need for an Integrated Model*, „International Journal of Lifelong Education”, nr 29(1), s. 45–61.
- Bourdieu, P. (1986), *The Forms of Capital*, [w.]: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (red.), *Education: Culture, economy, and society*, Oxford: Oxford University Press, s. 280–291.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. (2021), *Adult Education as Empowerment. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., Grainger, P. (2015), *Putting Transformative Learning Theory into Practice*, „Australian Journal of Adult Learning”, nr 55(1), s. 9–30.
- Cincinnato, S., De Wever, B., Van Keer, H., Valcke, M. (2016), *The Influence of Social Background on Participation in Adult Education: Applying the Cultural Capital Framework*, „Adult Education Quarterly”, nr 66(2), s. 143–168.
- Cookson, P.S. (1986), *A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation*, „Adult Education Quarterly”, nr 36, s. 130–141.
- Cross, K.P. (1981), *Adults as Learners*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006), *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International perspectives*, Paris: UNESCO.
- Darkenwald, G.G., Merriam, S.B. (1982), *Adult Education: Foundations of a Practice*, New York: Harper & Row.
- Dudzikowa, M. (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 337–413.
- Fleming, T. (2016), *Reclaiming the Emancipatory Potential of Adult Education: Honneth’s Critical Theory and the Struggle for Recognition*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, nr 7(1), 13–24.
- Hoggan, C., Kloubert, T. (2020), *Transformative Learning in Theory and Practice*, „Adult Education Quarterly”, nr 70 (3), s. 295–307
- Kocór, M., Worek, B. (2016), *Providing Equal Opportunities or Widening Differences. The Polish Case*, „British Journal of Educational Studies”, 65(2), s. 1–22.
- Kosyakova, Y., Bills, D.B. (2021), *Formal Adult Education and Socioeconomic Inequality: Second Chances or Matthew Effects?*, „Sociology Compass”, nr 15(9), e12920.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lee, J., Desjardins, R. (2019), *Inequality in Adult Learning and Education Participation: The Effects of Social Origins and Social Inequality*, „International Journal of Lifelong Education”, nr 38(3), s. 339–359.
- Mikiewicz, P. (2005), *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Worek, B. (2019), *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rubenson, K. (1977), *Participation in Recurrent Education*, Paris: CERI/OECD.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J. (2023), *Patterns of Learning. Coping with School Failure and its Relevance to Educational Practices in Adulthood*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, nr 86, s. 91–111.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023), *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schuller, T., Watson, D. (2009), *Learning through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning*, Leicester: NIACE.
- Stęchły, W. (2021), *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju 2020 (wydłużona do roku 2030), www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju, [dostęp: 15.03.2024].
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030, www.gov.pl/web/rodzina/strategiarozwoju-kapitalu-ludzkiego-2031, [dostęp: 15.03.2024].
- Tett, L. (2018), *Participation in Adult Literacy Programmes and Social Injustices*, [w:] M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (red.), *Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, Palgrave Macmillan, s. 359–374.
- Yamashita, T., Zhang, J., Sun, N., & Cummins, P. A. (2022), *Sociodemographic and Socioeconomic Characteristics, and Basic Skills of the Nonformal Distance Education Participants among Adults in the US*, *Adult Education Quarterly*, 72(3), s. 242–261.

DR JULITA PIEŃKOSZ Ekspertka ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szeroko pojętej problematyki edukacji, szczególnie strukturalnych uwarunkowań uczenia się w dorosłości.

DR MARTA PETELEWICZ Socjolożka, ekspertka do spraw badań i analiz w Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się badaniami uczenia się w dorosłości. Jej zainteresowania zawodowe obejmują problematykę metodologii badań społecznych, nierówności społecznych, jakości życia i edukacji.

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

Czy dorośli też potrzebują feedbacku?

Rola informacji zwrotnej z perspektywy dorosłego ucznia

DOI: 10.47050/jows.2024.2.43-48

W globalnym społeczeństwie umiejętność posługiwania się językiem angielskim jest podstawą sukcesu osobistego i zawodowego. Dla dorosłych uczniów podjęcie nauki tego języka może być fascynującą podróżą. Jej ważnym elementem powinna być informacja zwrotna. Czy jednak sami dorośli uważają, że feedback jest niezbędny? Odpowiedź na to pytanie oraz teorię dotyczącą informacji zwrotnej podczas tutoringu z języka angielskiego przybliży poniższy artykuł.

Feedback (informacja zwrotna) to pojęcie szerokie, definiowane przez badaczy na różne sposoby. Według Hanny Komorowskiej (2018) ma on swoje korzenie w świecie cybernetyki i medycyny, Dylan Wiliam (2018) twierdzi zaś, że to społeczność biznesowa dała życie temu pojęciu. A czym jest feedback w kontekście edukacyjnym? Otóż w edukacji jest to proces informacyjny, w którym nauczyciele przekazują uczniom zindywidualizowaną, konstruktywną ocenę ich pracy w celu wspierania ich rozwoju i poprawy osiągnięć. W najnowszej literaturze przedmiotu podkreśla się, że feedback powinien być oparty na konkretnych, mierzalnych danych, dostosowany do potrzeb indywidualnych uczniów oraz skoncentrowany na aspektach, które są istotne dla rozwoju ich umiejętności i zrozumienia materiału. Należy też pamiętać, że informacja zwrotna będzie efektywna, jeśli zachęci uczniów do refleksji nad swoimi działaniami i zmotywuje ich do dalszego wysiłku w procesie nauki.

John Hattie i Helen Timperley (2007) twierdzą, że feedback może być pojęciowo rozumiany jako informacja dostarczana przez „agenta”, pośrednika (np. nauczyciela, rówieśnika, rodzica, książkę) i może dotyczyć aspektów działalności ocenianej osoby lub jej postrzegania. Według autorów feedback jest więc niczym innym jak konsekwencją naszych działań. Paul Black i wspomniany już Dylan Wiliam (1998) w jednym ze swoich badań skupili się na znaczeniu oceniania kształtującego (ang. *formative assessment*). Oznacza ono takie dostarczanie informacji zwrotnej uczniom w trakcie procesu nauki, które wspiera ich rozwój i postępy. Najważniejszym wnioskiem z tego badania było stwierdzenie, że feedback – przekazywany w sposób właściwy i konstruktywny – może mieć większy wpływ na osiągnięcia uczniów niż inne czynniki, takie jak motywacja czy poziom inteligencji. Badanie to odegrało istotną rolę w zmianie podejścia do oceniania i nauczania, promując szersze wykorzystanie informacji zwrotnej w procesie edukacyjnym.

Także Jeremy Harmer (2007) mówi, że informacja zwrotna odgrywa kluczową rolę w pomaganiu uczniom w doskonaleniu umiejętności językowych. Badacz opowiada się za zapewnianiem uczniom konstruktywnej informacji zwrotnej, która koncentruje się na obszarach wymagających poprawy przy jednoczesnym podkreślaniu ich mocnych stron. Aby te informacje były maksymalnie skuteczne, muszą być konkretne, aktualne i dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów oraz ich stylów uczenia się. Penny Ur (1996) zwraca uwagę na ścisłą zależność między

oceną (ang. *assessment*) a korektą (ang. *correction*). W swojej pracy podkreśla konieczność ich wzajemnej relacji w procesie nauczania języka angielskiego. Ocena umożliwia nauczycielowi śledzenie postępów uczniów i identyfikację obszarów, które wymagają dalszej pracy, korekta zaś pozwala na skuteczne poprawianie błędów i udzielanie informacji zwrotnej, a to z kolei przyczynia się do eliminacji popełnianych pomyłek i dalszego rozwoju umiejętności językowych. Według Ur właściwe wykorzystanie zarówno oceny, jak i korekty umożliwia nauczycielom dostosowanie swojego podejścia do indywidualnych potrzeb uczniów, co prowadzi do lepszych wyników w nauce oraz efektywniejszego procesu nauczania.

Jak widać, edukatorzy są zgodni co do kluczowej roli informacji zwrotnej. Z perspektywy nauczyciela feedback wydaje się więc niezbędnym elementem lekcji. Pozostaje zadać sobie pytanie: czy dorośli uczniowie podzielają to zdanie?

Tutoring

Artykuł analizuje przekazywanie informacji zwrotnej w trakcie tutoringingu z języka obcego, warto więc odpowiednio zdefiniować także to drugie pojęcie. Tutoring – a co za tym idzie, rolę tutora – można rozumieć wielorako. Kierując się etymologią łacińskiego słowa *tūtōr*, odkrywamy, że pierwotnie określano tak obrońcę lub protektora; współcześnie nazywa się tak osobę, np. pracownika uczelni, czuwającą nad przebiegiem nauki studentów kształcących się w indywidualnym trybie (*Słownik języka polskiego* 2024). Jak twierdzą Piotr Czekierda, Bartosz Fingas i Marcin Szala (2018), sam tutoring to proces nauczania, w którym wykwalifikowany nauczyciel lub ekspert udziela indywidualnego wsparcia edukacyjnego jednemu albo kilku uczniom. W ramach tego procesu tutor i uczeń prowadzą interaktywne sesje, w których trakcie omawiają materiał, rozwijają umiejętności oraz pracują nad osiągnięciem określonych celów edukacyjnych.

Tutoring jako forma indywidualnego wsparcia edukacyjnego ma zarówno zalety, jak i wady. Istotą tutoringingu jest personalizacja procesu nauczania, dzięki której tutor może dostosować tempo i metodę do indywidualnych potrzeb oraz poziomu zrozumienia każdego ucznia. Kluczową rolę odgrywa także ciągła ocena postępów uczniów oraz dostarczanie im natychmiastowej informacji zwrotnej, co pozwala na skuteczne dostosowanie strategii nauczania. W rezultacie dzięki tutoringowi rośnie motywacja ucznia do nauki, buduje on pewność siebie i osiąga lepsze wyniki. Należy jednak wziąć pod uwagę pewne wady tego podejścia. Koszty tutoringingu mogą stanowić duże obciążenie finansowe, prowadzące do nierówności w dostępie do tego rodzaju wsparcia. Ponadto istnieje ryzyko, że uczniowie staną się zbyt zależni od wsparcia tutora, co może utrudniać samodzielne uczenie się. Zależnie od tego, jak tutor prowadzi podopiecznego, może się pojawiać nierównowaga w umiejętnościach i wiedzy uczniów, a to może negatywnie wpływać na atmosferę w grupie. Ważne więc, aby decydując się na tutoring, uwzględnić zarówno płynące z niego korzyści, jak i jego potencjalne ograniczenia i trudności.

Feedback z perspektywy dorosłego ucznia

Wiek, doświadczenie życiowe oraz różnorodne cele edukacyjne wpływają na sposób, w jaki dorośli interpretują i reagują na informacje zwrotne. Dlatego istotne jest dogłębne zrozumienie ich perspektywy w kontekście feedbacku, aby lepiej dopasować procesy nauczania do ich potrzeb. Poniżej przedstawiono analizę wyników badania dotyczącego postrzegania informacji zwrotnej przez osoby dorosłe.

Opis badania

Celem badania było zebranie i przeanalizowanie opinii dorosłych uczniów na temat informacji zwrotnej podczas uczestnictwa w zajęciach w formie tutoringingu z języka angielskiego. Badanie miało dostarczyć odpowiedzi na pytania badawcze podejmujące następujące zagadnienia:

- ➔ Czy dorośli uczniowie oczekują od nauczycieli feedbacku podczas nauki języka angielskiego?
- ➔ Jakie formy i sposoby otrzymywania feedbacku są preferowane przez uczące się osoby dorosłe?
- ➔ Czy dorośli uczniowie czują się komfortowo podczas otrzymywania informacji zwrotnej od nauczycieli?
- ➔ Jakie oczekiwania mają uczący się dorośli względem otrzymywanego feedbacku?
- ➔ Jakie jest ogólne nastawienie dorosłych do informacji zwrotnej?

Dane i wrażenia uczestników zostały zebrane przez zastosowanie metody ilościowej, która polegała na wypełnieniu elektronicznego kwestionariusza składającego się z 19 pytań zamkniętych. Badanie to przeprowadzono wśród 50 dorosłych uczniów uczęszczających na zajęcia z języka angielskiego w formie online. W grupie tej znalazły się 32 kobiety oraz 18 mężczyzn w wieku od 18 do 49 lat. Zajęcia odbywały się regularnie, o stałej porze raz w tygodniu i były prowadzone przez doświadczonych lektorów ze stopniem magistra. Lekcje trwały 60 minut i były realizowane w formie tutoringu (nauczania jeden na jednego), w którym nauczyciele zwani są tutorami, a uczniowie tutorantami. Na potrzeby badania przyjęto założenie, że poszukiwanie feedbacku oznacza chęć jego otrzymania. Taka postawa ucznia oznacza otwarcie się na wysłuchanie informacji zwrotnej od nauczycieli oraz chęć jej wykorzystania. Poniżej przedstawiono najistotniejsze wnioski płynące z badania.

Wyniki badania

Pytanie 1:

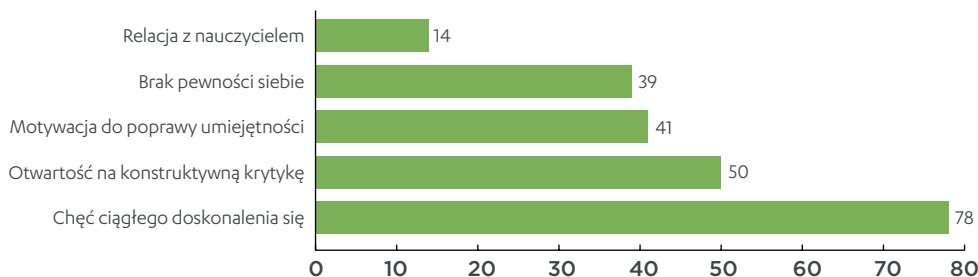
Czy poszukujesz informacji zwrotnej (feedbacku) u nauczyciela lub nauczycielki podczas nauki języka angielskiego?

Jak się okazuje, aż 97,1% respondentów oczekuje informacji zwrotnej od swojego instruktora języka angielskiego. Pragnienie otrzymywania feedbacku dotyczącego postępów w nauce jest zatem powszechne i podkreśla znaczenie wsparcia oraz konstruktywnej oceny w procesie uczenia się. W dzisiejszym dynamicznym świecie, w którym niezbędne jest ciągłe doskonalenie się, feedback od nauczyciela staje się cennym punktem odniesienia, umożliwiając świadome kierowanie własnym rozwojem edukacyjnym. Tak jednoznaczna odpowiedź większości respondentów nie tylko podkreśla ich potrzebę otrzymywania wsparcia, ale także ich zaangażowanie w proces nauki języka angielskiego.

Pytanie 2:

Jakie czynniki wpływają na Twoją chęć poszukiwania feedbacku w procesie nauki języka angielskiego? Możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Zgodnie z danymi przedstawionymi na wykresie 1, głównym czynnikiem wpływającym na zainteresowanie feedbackiem u osób dorosłych jest pragnienie ciągłego doskonalenia się, co potwierdza aż 78% respondentów. Wśród badanych 41% uważa, że na ich chęć otrzymywania feedbacku od nauczyciela lub nauczycielki istotny wpływ ma motywacja do poprawy swoich umiejętności. Co ciekawe, tylko 14% respondentów wskazuje relację z nauczycielem lub nauczycielką jako główny powód chęci otrzymania informacji zwrotnej podczas nauki języka angielskiego. Fakt, że tak mały procent respondentów określa ten czynnik jako główny powód poszukiwania informacji zwrotnej podczas nauki języka angielskiego, może sugerować, że większość respondentów nie uznaje tej relacji za kluczową dla efektywności swojego procesu nauki. Można spekulować, że jeśli relacja z nauczycielem jest dobra, to uczeń będzie bardziej skłonny do szukania informacji zwrotnej od nauczyciela, ponieważ czuje się komfortowo w takiej interakcji i docenia opinie tutora. Z kolei jeśli uczeń i nauczyciel pozostają w złej relacji, to ten pierwszy może unikać szukania informacji zwrotnej z obawy przed negatywnymi konsekwencjami lub brakiem wsparcia.

Wykres 1. Czynniki wpływające na chęć poszukiwania feedbacku wśród uczniów dorosłych


Źródło: opracowanie własne.

Pytanie 3:

Czy preferujesz otrzymanie informacji zwrotnej w formie pisemnej czy ustnej?

W odpowiedzi na pytanie dotyczące upodobań odnośnie do formy informacji zwrotnej ponad połowa respondentów (58%) wybrała formę pisemną, podczas gdy 42% wskazało na informację ustną. Różnicowanie preferencji wśród badanych może wynikać z potrzeb dotyczących czasu na przetworzenie informacji, możliwości powrotu do niej w razie potrzeby czy też komfortu wynikającego z oddzielenia się od bezpośredniej presji obecności drugiej osoby.

Pytanie 4:

Czy preferujesz, aby feedback był udzielany indywidualnie czy grupowo?

Zdecydowana większość respondentów, bo aż 82%, chce otrzymywać feedback indywidualnie, podczas gdy tylko 2% woli otrzymywać go na forum grupy. Pozostali nie przywiązują większej wagi do tego aspektu. Wyniki sugerują, że uczestnicy badania mogą się opowiadać za bardziej skoncentrowanym, spersonalizowanym przekazywaniem informacji zwrotnej, które jest dostosowane do ich konkretnych potrzeb i osiągnięć. Takie wybory respondentów mogą również wskazywać na kwestie prywatności i intymności w procesie otrzymywania feedbacku, dzięki którym jednostki mogą się czuć bardziej swobodnie w wyrażaniu swoich myśli i uczuć.

Pytanie 5:

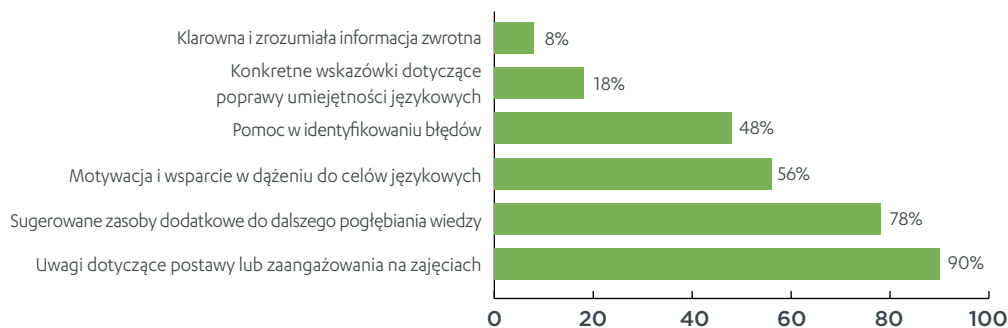
Czy uważasz, że feedback powinien być udzielany na bieżąco czy okresowo, np. po zakończeniu konkretnej lekcji lub kursu?

Odpowiadając na pytanie o częstotliwość udzielania feedbacku, aż 76% pytanym wyraża preferencję dla otrzymywania informacji zwrotnej na bieżąco, podczas gdy 24% opowiada się za udzielaniem jej okresowo. Ta dominująca tendencja sugeruje, że uczestnicy mogą postrzegać feedback dostarczany w czasie rzeczywistym jako bardziej wartościowy i użyteczny. Regularne monitorowanie postępów i szybka reakcja na ewentualne trudności wydają się dla nich istotne, co może wynikać z przekonania o większej skuteczności tego działania w motywowaniu do dalszego wysiłku i zaangażowania w proces uczenia się. Powyższy wynik pokrywa się z badaniami Chrisa Sweigarta, Timothy'ego Landruma i Roberta Penningtona (2015), które wykazały, że najefektywniejszy feedback to ten podawany na bieżąco.

Pytanie 6:

Czego oczekujesz względem feedbacku udzielanego przez nauczyciela lub nauczycielkę? Możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Wykres 2. Czynniki wpływające na chęć szukania feedbacku przez uczniów dorosłych



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać na wykresie 2, największym priorytetem uczących się jest klarowna i zrozumiała informacja zwrotna, co potwierdza aż 90% respondentów. Dodatkowo 78% zwróciło uwagę na potrzebę otrzymywania konkretnych wskazówek dotyczących poprawy umiejętności. Pomoc w identyfikowaniu błędów jest istotna dla 56% badanych, podczas gdy motywacja i wsparcie w dążeniu do celów językowych są ważne dla 48%. Z kolei sugerowane zasoby dodatkowe do dalszego pogłębienia wiedzy, jak wskazuje 18% respondentów, mają mniejsze znaczenie. Jako najmniej istotne (8%) uznaje się uwagi dotyczące postawy lub zaangażowania na zajęciach. Wyniki sugerują, że dorośli cenią sobie jasne wytyczne i wyjaśnienia, które prowadzą do efektywnego przyswajania nowej wiedzy. Potrzeba świadomości własnych błędów oraz wsparcie motywacyjne również wydają się mieć istotne znaczenie w długotrwałym procesie nauki.

Pytanie 7:

Czy kiedykolwiek zdarzyło Ci się zaniechać nauki języka angielskiego ze względu na negatywny feedback?

Odpowiedzi udzielone na ostatnie pytanie pokazały, że znacznej większości respondentów, bo aż 68%, nie zdarzyło się zrezygnować z nauki ze względu na negatywny feedback, podczas gdy 32% przyznało, że takie sytuacje miały miejsce. Cieszy to, że mimo otrzymywania negatywnego feedbacku, większość uczestników kontynuuje naukę języka angielskiego, co wskazuje na ich wytrwałość i determinację w osiągnięciu celów językowych. Jednakże tak duży odsetek respondentów, którzy zaniechali nauki właśnie ze względu na negatywną informację zwrotną, sugeruje, że ten rodzaj feedbacku ma istotny wpływ na motywację i zaangażowanie uczniów w proces nauki. Wyniki wskazują na potrzebę świadomego i konstruktywnego przekazywania feedbacku przez tutora, który nie tylko identyfikuje obszary do poprawy, ale także motywuje do dalszego rozwoju i samodoskonalenia.

Wnioski

Z perspektywy dorosłego ucznia feedback odgrywa kluczową rolę w procesie nauki języka obcego, co potwierdzają wyniki przeprowadzonego badania. Wysoka liczba uczestników poszukujących informacji zwrotnej od nauczyciela podkreśla wagę wsparcia i konstruktywnej oceny. Warto więc świadomie feedback wykorzystywać, aby motywować uczniów do dalszego rozwoju i angażowania się w naukę. Poprawa efektywności nauczania wymaga dopasowania formy oraz treści informacji zwrotnej do indywidualnych potrzeb uczniów, co może przyczynić się do osiągnięcia lepszych wyników i większej satysfakcji z nauki. W ten sposób feedback staje się nie tylko narzędziem oceny, lecz także drogowskazem w podróży ku opanowaniu języka angielskiego, inspirującym uczniów i nauczycieli do ciągłego doskonalenia i rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Black, P., Wiliam, D. (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, Phi Delta Kappan 80, kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment.
- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (2018), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Harmer, J. (2007), *The Practice of English Language Teaching Fourth Edition*, Harlow, England: Pearson Longman.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007), *The Power of Feedback*, „Review of Educational Research, University of Auckland”, nr 77(1), s. 81–112.
- Komorowska, H. (2018), *Feedback in Language Learning and Teaching*, „Glottodidactica”, nr 45(2), s. 185–199.
- *Słownik języka polskiego* (2024), Wydawnictwo Naukowe PWN, sjp.pwn.pl/szukaj/tutor.html.
- Sweigart, C.A., Landrum, T.J., Pennington, R.C. (2015), *The Effect of Real-Time Visual Performance Feedback on Teacher Feedback: A Preliminary Investigation*, „Education and Treatment of Children”, nr 38, s. 429–450.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Wiliam, D. (2018), *Feedback: At the Heart Of – But Definitely Not All of – Formative Assessment*, [w:] A.A. Lipnevich, J.K. Smith (red.), *Cambridge Handbook of Instructional Feedback*, Cambridge University Press, s. 376–408.

NATALIA SZKOP Absolwentka językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Główne obszary jej zainteresowań to kompetencja komunikacyjna, pozytywna dyscyplina w klasie języka obcego oraz andragogika. Obecnie nauczycielka akademicka na Uniwersytecie WSB Merito w Chorzowie, Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej oraz Wyższej Szkole Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach.

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

Motywacje uczestników kursu języka włoskiego w perspektywie edukacji całożyciowej

DOI: 10.47050/jows.2024.2.49-56

Z perspektywy glottodydaktycznej bardzo ważna jest identyfikacja i analiza impulsów, które stoją za decyzją dorosłych ludzi o podjęciu nauki języka obcego. Umożliwia to z jednej strony skuteczne przygotowanie programu nauczania, z drugiej zaś może prowadzić do szerszych wniosków na temat roli edukacji w dojrzałym życiu.

W ostatnim czasie w przestrzeni publicznej dużo uwagi poświęca się motywacji. Powszechne stały się takie zjawiska jak: wyjazd motywacyjny¹ fundowany przez pracodawcę dla wyróżniających się pracowników, stypendium motywacyjne² będące nagrodą dla najlepszych uczniów, tablice motywacyjne³, na których zapisuje się zadania do wykonania, kalendarze motywacyjne⁴ zawierające mobilizujące cytaty czy coaching motywacyjny⁵, czyli metoda rozwoju osobistego skupiona na zdobywaniu motywacji do realizacji celów. Ze względu na częste użycie tego samego przymiotnika można odnieść wrażenie, że jego znaczenie się rozmywa.

Także w piśmiennictwie naukowym obserwuje się rosnące zainteresowanie zagadnieniem bodźców do działania, czyli czynników motywacyjnych. Badacze stawiają sobie za cel usystematyzowanie zagadnienia motywacji w aktywności człowieka. Wymienić tu można takie dziedziny, jak: zarządzanie (Osuch 2012: 102), psychologia (Reykowski 2015: 4), turystyka (Mereu 2010: 1), dydaktyka (Borawska-Kalbarczyk 2017: 102). Powstały liczne prace traktujące o stymulatorach również w kontekście glottodydaktycznym. Robert Gardner i Padric Smythe konkludują, że w uczeniu się języka obcego najistotniejsze jest nie to, jaki rodzaj motywacji nam przyświeca, lecz jej intensywność (Gardner i Smythe 1975). Krystyna Wojtynek-Musik kładzie z kolei nacisk na zabiegi służące wzmocnieniu motywacji wewnętrznej uczniów (Wojtynek-Musik 1999). Zgodnie z poglądem Silvii Gilardoni (2005) znajomość bodźców jest niezbędną w skutecznym planowaniu procesu nauczania języka obcego. Według Paola Balboniego (2014: 171) nie jest możliwe wzbudzenie zainteresowania uczniów językiem obcym, jeżeli w ich życiu nie występuje żaden związek z przedmiotem nauczania.

Dowodem na to, jak ważna jest motywacja w rozwoju mowy człowieka, są zachowania w pierwszym etapie życia. W nabywaniu sprawności językowej przez małe dziecko kluczowe jest pojawienie się intencji komunikacyjnej. Jest to powstała w umyśle chęć przekazania komunikatu (zainteresowanie), a więc rodzaj bodźca (motywacji), dzięki któremu może nastąpić akt mowy (Cieszyńska-Rożek 2018: 2; Wiaterny 2019: 249). Ów zamiar przekazania komunikatu jest niezbędny dla procesu przyswajania pierwszego języka (Porayski-Pomsta 2015).

¹ Źródło: commplace.pl/blog/wyjazd-motywacyjny-dlaczego-warto (dostęp: 14.01.2024).

² Źródło: spes.org.pl/twoje-prawa/swiadczenia-dla-uczniow-i-studentow/stypendia-motywacyjne-dla-uczniow (dostęp: 14.01.2024).

³ Źródło: mamazone.pl/zabawa-i-czas-wolny/tablica-motywacyjna (dostęp: 14.01.2024).

⁴ Źródło: albipolska.pl/kalendarz-motywacyjny-2024 (dostęp: 14.01.2024).

⁵ Źródło: wiktortokarski.pl/coaching-motywacyjny (dostęp: 14.01.2024).

MAŁGORZATA
DZIEDUSZYŃSKA

Lektorka języka włoskiego, tłumaczka

W późniejszym życiu, podczas opanowywania języka obcego, mamy pozornie do czynienia z analogią do sytuacji, która ma miejsce w ontogenezie⁶ i nabywaniu pierwszego języka. Wówczas motywacja jest także nierozzerwalnie związana z zainteresowaniem, bez którego nie jest możliwe osiągnięcie celu komunikacyjnego (Gilardoni 2005: 16). Dowodzi to, iż motywacja nie jest jedynie modą, ale stanowi mechanizm głęboko zakodowany w zachowaniu człowieka.

W świetle powyższego niezbędna wydaje się dokładniejsza analiza problemu impulsów leżących u podstaw decyzji dorosłego człowieka o nauce obcego języka. Moje kilkuletnie doświadczenie jako lektorki języka włoskiego w prywatnej szkole językowej, działającej w systemie kształcenia pozaformalnego⁷, uświadomiło mi, że motywacja do nauki jest kluczowa dla sukcesu edukacyjnego i dlatego wyrażam przekonanie, że jej rozpoznanie jest fundamentalne dla określenia właściwej ścieżki glottodydaktycznej.

Badanie motywacji i celów uczniów prywatnej placówki

Identyfikacja rodzajów motywacji, które przyświecają podejmowaniu decyzji o nauce języka obcego, oparta została na analizie odpowiedzi na pytania ankiety, którą opracowałam i przeprowadziłam w 2021 r. wśród uczniów prywatnej szkoły języka włoskiego mieszczącej się w Łodzi (zob. Dzieduszyńska 2024)⁸. Wzięto w niej udział 59 słuchaczy w przedziale wiekowym 20–70 lat. W zdecydowanej większości były to kobiety – 85%. Osoby z wyższym wykształceniem reprezentowało 51 respondentów, co stanowiło 87% słuchaczy. Badani uczestniczyli w kursach indywidualnych lub grupowych (do 4 uczniów w grupie). Zajęcia trwały 60 lub 90 minut i odbywały się raz w tygodniu, na poziomach zaawansowania od A1 do C1 według sześciostopniowej skali ESOKJ (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*).

Kursanci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Dlaczego zdecydował(a) się Pan(i) na naukę języka włoskiego? (można podać więcej niż 1 odpowiedź):
 - a. w pracy wymagana jest znajomość języka włoskiego
 - b. dla zwiększenia możliwości zawodowych
 - c. dla przyjemności
 - d. ze względów turystycznych
 - e. ze względu na podróże służbowe do Włoch
 - f. ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne (np. żeby podszkolić w praktyce znajomość języka)
 - g. z powodów naukowych
 - h. ze względu na rodzinę, znajomych lub partnera(-rkę) we Włoszech
 - i. inne (jakie.....)

2. Jaki jest Pana(-ni) cel w nauce języka włoskiego? (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź):
 - a. chcę prowadzić proste konwersacje w języku włoskim
 - b. zależy mi na biegłości językowej
 - c. chcę zdać certyfikat z języka włoskiego
 - d. inne (jakie.....)

⁶ Ontogeneza – rozwój osobniczy człowieka. Źródło: encyklopedia.pwn.pl/haslo/ontogeneza-czlowieka;3951173.html (dostęp: 13.04.2024).

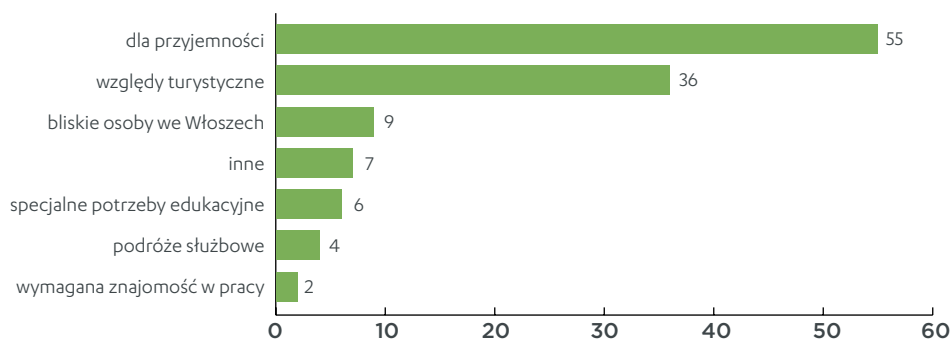
⁷ Według definicji nauczanie pozaformalne określa się jako edukację instytucjonalną, nieprowadzącą do zdobycia kwalifikacji zarejestrowanej (Sławiński i in. 2013).

⁸ Analiza preferencji dorosłych słuchaczy została przedstawiona w artykule pt. *Rozwijanie sprawności na kursie języka włoskiego*, opublikowanym w nr 1/2024 „Języków Obcych w Szkole”, dostępnym pod adresem: jows.pl/brepo/panel_repo_files/2024/03/20/jcmpfm/jows-1-2024-online.pdf – przyp. red.

Wyniki ankiety

Z analizy odpowiedzi wynika, że zdecydowana większość słuchaczy podjęła naukę języka włoskiego dla przyjemności, odpowiedź tę wskazało 55 z 59 respondentów. Drugim w kolejności powodem (36 głosów) były względy turystyczne. Dla 9 osób bodźcem do nauki były względy osobiste, czyli obecność rodziny, znajomych bądź partnera(-rki) we Włoszech. Kilkoro respondentów (7 wskazań) wybrało opcję „inne” i dopisało niewymienione w formularzu motywacje, takie jak na przykład: zamiłowanie do włoskiego jedzenia, pasja do piłki nożnej, chęć przeprowadzki do włoskojęzycznej części Szwajcarii, zainteresowanie językami obcymi w ogóle. Kolejna grupa (6 głosów) to osoby, które zdecydowały się na naukę ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne. Dla 4 osób bodźcem do wzięcia udziału w kursie były podróże służbowe do Włoch, a ostatnia grupa, reprezentowana przez 2 respondentów, to osoby, które zaznaczyły opcję „w pracy wymagana jest znajomość włoskiego”. Nikt nie zadeklarował podjęcia nauki dla zwiększenia możliwości zawodowych ani z powodów naukowych.

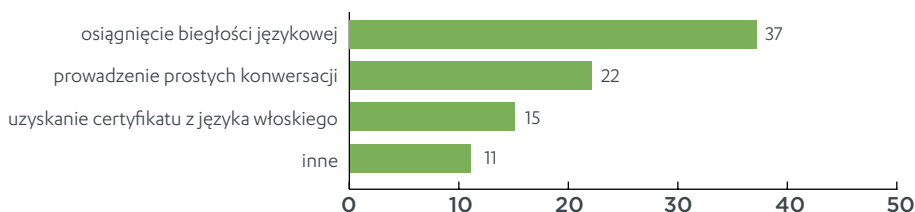
Rys. 1. Odpowiedzi na pytanie o motywację do nauki języka włoskiego



Źródło: opracowanie własne.

Analizując cele, które towarzyszyły decyzji o rozpoczęciu lub kontynuacji języka, obserwujemy, że najliczniejszą grupę ankietowanych stanowiły osoby, których aspiracją było osiągnięcie sprawności komunikacyjnej. Dla 37 osób nadrzędne było osiągnięcie biegłości językowej, a 22 osoby wskazały na potrzebę zdobycia umiejętności prowadzenia prostych konwersacji. Stosunkowo niewielka liczba respondentów (15 osób) podjęła naukę włoskiego z zamiarem uzyskania certyfikatu językowego. Odpowiedź „inne” została wskazana przez 11 ankietowanych; z analizy ich dopisków można dowiedzieć się, że zależało im m.in.: na rozwoju osobistym, umiejętności czytania włoskich przepisów kulinarnych, swobodnym śledzeniu włoskich stron internetowych czy na opanowaniu włoskiego w takim zakresie, by móc porównać go z innymi językami obcymi.

Rys. 2. Odpowiedzi na pytanie o cele przyświecające nauce języka włoskiego



Źródło: opracowanie własne.

Interpretacja wyników i dyskusja

Wyniki ankiety pokazują, że nauka języka włoskiego nie jest podyktowana zawodowym przymusem (tab. 1, odp. 6 i 7), gdyż aż 55 respondentów, to jest 93%, jako impuls wskazało „przyjemność” (tab. 1, odp. 1). Wybór tego bodźca jest dość ogólny i trudno go jednoznacznie zinterpretować. Język włoski w powszechnej świadomości jest często uznawany za język nieskomplikowany, którego można nauczyć się w krótkim czasie. Być może to przekonanie wpływa na fakt, że kursanci z przyjemnością rozpoczynają naukę. Często przytaczanym argumentem jest też melodyjność języka. Włoski kojarzony jest ze znanymi w Polsce utworami muzycznymi, takimi jak na przykład *Felicità* Al Bani i Rominy Power, oraz filmami, jak na przykład *La Dolce Vita* Federica Felliniego. Ponadto poprzez nagromadzenie włoskich onimów⁹ w nazwach firm w Polsce (Gałkowski 2017: 59) oraz dość liczne włoskie zapożyczenia obecne w polszczyźnie (Ciesielka i Berezowski 2023), prawdopodobnie większość osób zna choć pojedyncze słowa w omawianym języku. Postrzegamy Włochów jako sympatycznych, mających pogodny usposobienie, radosnych; według badań¹⁰ są drugą najbardziej lubianą przez Polaków narodowością. Wracając do najczęściej wskazywanej pobudki, to jest przyjemności, możemy mieć do czynienia z całym wachlarzem motywacji: muzycznych, filmowych, kulinarnych, brzmieniowych itd. Profesor Artur Gałkowski (2014: 13) określił owe motywacje jako „kaprysy”, czyli tak naprawdę brak sprecyzowanego bodźca, poza ładnym brzmieniem języka czy jego nietrudną ortografią.

Drugim czynnikiem motywującym do nauki włoskiego typowanym w ankiecie były względy turystyczne (tab. 1, odp. 2). W kontekście omawianego kraju nie powinno to budzić zaskoczenia. Włochy to jeden z najczęściej wybieranych wakacyjnych kierunków podróży Polaków¹¹ i kolebka europejskiej cywilizacji. Mnogość i majestatyczność zabytków, ale także rzadko spotykane w obrębie jednego kraju zróżnicowanie abiotycznych warunków przyrodniczych, mogą zachwycić nawet niewprawionych podróżników. Wyprawy do Włoch to także okazja do przysłuchiwania się rozmowom mieszkańców tego kraju. Istnieje nierozzerwalne powiązanie między kulturą a językiem, który jest jej nośnikiem – atrakcyjność kraju wpływa zatem pozytywnie na postrzeganie lokalnej mowy (Gillardoni 2005).

Ze względu na chęć dokładniejszego przeanalizowania kluczowych aspektów skupiłam się na odpowiedziach najczęściej zaznaczanych przez ankietowanych, pominięłam marginalne wybory, takie jak: „bliskie osoby we Włoszech” (tab. 1, odp. 3), „specjalne potrzeby edukacyjne” (tab. 1, odp. 5), „uzyskanie certyfikatu z języka włoskiego” (tab. 2, odp. 3).

Aby móc dokonać głębszej analizy motywacji do nauki języka, zasadna jest konfrontacja pobudek z celami deklarowanymi przez respondentów ankiety. Okazuje się, że choć słuchacze wskazali najczęściej z pozoru błahy impuls do nauki – przyjemność (tab. 1, odp. 1), nie stoi to w sprzeczności z faktem, że większość stawia sobie wysokie cele, czyli osiągnięcie biegłości językowej (tab. 2, odp. 1). Taka aspiracja świadczy niewątpliwie o zdeterminowaniu uczestników do nauki. Uważam, że biorąc pod uwagę czynniki takie jak: dorosły wiek i wyższe wykształcenie większości oraz życie w dużym mieście, możemy mówić o realizacji koncepcji *lifelong learning*. Pojęcie to, tożsame z edukacją permanentną, najczęściej tłumaczone jest na język polski jako „edukacja całożyciowa” i zakłada potrzebę ciągłego podnoszenia swoich kompetencji w celu przystosowania do zmieniającego się świata¹². Wraz z szybkim rozwojem społecznym wzrasta potrzeba innowacyjności, a jej osiągnięcie jest możliwe jedynie w społeczeństwie, które nieustannie doskonali swoje umiejętności (Beck 2007; Osborne, Maitra i Uflewski 2022). Z pojęciem bodźców ściśle związane jest pojęcie motywacji zewnętrznej, będącej wynikiem na przykład presji społecznej, oraz motywacji wewnętrznej, odczuwanej samodzielnie, która prowadzi do poczucia spełnienia¹³. Włoski jest językiem niszowym¹⁴, co sprawia, że w analizowanej grupie słuchaczy możemy mieć do czynienia z jednej strony z motywacją zewnętrzną, czyli chęcią bycia zauważonym w społeczeństwie, jak i wewnętrzną – samodoskonaleniem. Udowodniono, iż obie mają znaczenie w akwizycji języka obcego (Borah 2021: 551).

⁹ Onim – nazwa własna. Źródło: dobryslownik.pl/slowo/onim/223738 (dostęp: 14.04.2024).

¹⁰ Źródło: shorturl.at/5YIwR (dostęp: 1.02.2024).

¹¹ Źródło: shorturl.at/QQHID (dostęp: 20.01.2024).

¹² Źródło: shorturl.at/PD1mP (dostęp: 18.01.2024).

¹³ Źródło: shorturl.at/pDd1k (dostęp: 28.01.2024).

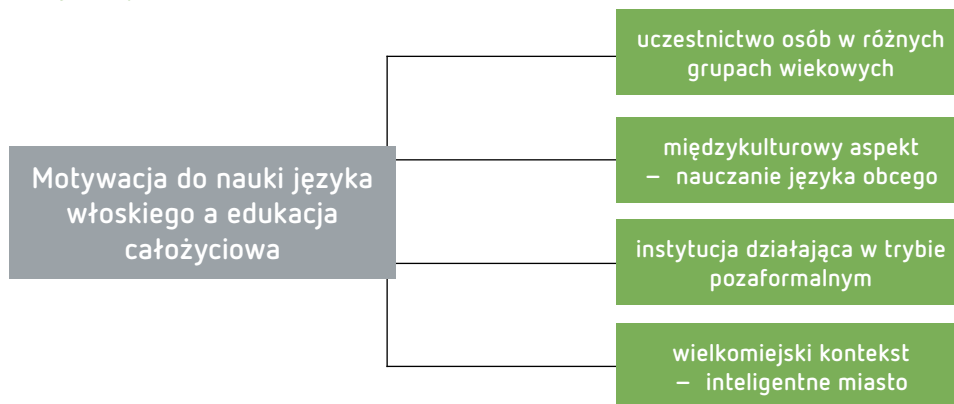
¹⁴ Język włoski zajmuje 5 miejsce wśród języków obcych nauczanych w Polsce. Źródło: shorturl.at/zF9ab (dostęp: 3.02.2024).

Dorośli ludzie są coraz częściej świadomi tego, że aktywność umysłowa wpływa pozytywnie na jakość ich życia. Dowiedziono, że zajęcia takie jak nauka języka obcego opóźniają procesy neurodegeneracyjne, zatem udział w kursie można postrzegać jako profilaktykę pierwszorzędną przed szeregiem chorób (Kliś 2016: 128). Mózg ludzki wykazuje plastyczność, czyli możliwość permanentnego tworzenia połączeń w siatce neuronalnej. Zjawisko to ma miejsce przez całe życie człowieka i jest stymulowane poprzez aktywność umysłową. W ostatnim czasie wykazano, że uczenie się języka w dorosłym wieku wpływa w zauważalny sposób na strukturę połączeń mózgowych, zmniejsza bowiem przewagę lewej półkuli nad prawą (Wein i in. 2024). Miałoby to niebagatelne znaczenie w przypadku hipotetycznego udaru i konieczności poddania się terapii, podczas której kompensacja lewej półkuli jest szczególnie pożądana.

15 Źródło: Lista miast w Polsce (spis miast, mapa miast, liczba ludności, powierzchnia, wyszukiwarka) (pol-skawliczbach.pl) (dostęp: 22.01.2024).

Szkoła, w której prowadzone było badanie, ma siedzibę w Łodzi, czyli trzecim pod względem liczby mieszkańców mieście w Polsce¹⁵. Lokalizacja to także element, którego nie można pominąć w rozważaniach na temat motywacji i celów badanej grupy słuchaczy. Z pojęciem edukacji całościowej bardzo silnie związany jest bowiem koncept *smart cities*, czyli inteligentnych miast. W skrócie termin ten dotyczy nowoczesnego miasta, które wspiera technologie, ludzi, instytucje (Nam i Pardo 2011), ponadto stawia nacisk na świadomość ekologiczną i inwestycje w kapitał społeczny (Lombardi i in. 2012). Jednym z fundamentów inteligentnego miasta jest zapewnienie jego mieszkańcom takiego dostępu do edukacji, aby możliwa była realizacja idei uczenia się przez całe życie. Misję tę spełniają z powodzeniem instytucje oferujące językowe kształcenie w systemie pozaformalnym (rys. 1); jest to jednym z założeń koncepcji *lifelong learning* w wymiarze mezospołecznym, tj. skupionym na instytucji bardziej niż uczącym się (Muszyński 2023: 225).

Rys. 3. Motywacja do nauki włoskiego w prywatnej placówce językowej w perspektywie edukacji całościowej



Źródło: opracowanie własne.

Uważam, że w podejściu *lifelong learning* wpisują się również motywacje, których źródłem jest aktywność turystyczna. Dowodem na słuszność takiego powiązania jest chociażby powszechnie znane powiedzenie: „podróże kształcą”. Każdy wyjazd, prywatny czy służbowy, może stać się impulsem do działań związanych z samorozwojem. Kiedy opuszczamy swój kraj, miejsce znane i bezpieczne, i nagle znajdujemy się w obcym środowisku, wówczas w organizmie ludzkim wzrasta poziom adrenaliny i gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Im bardziej atrakcyjny jest dany kraj, tym większa jest chęć zanurzenia się w obcej kulturze za pośrednictwem języka. W konsekwencji może być to jedna z determinant podjęcia decyzji o nauce (Balboni 2014).

Implikacje glottodydaktyczne

Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej jest szczególnie istotne dla poczucia zadowolenia z życia (McFarlane i Kędzióra-Kornatowska 2019: 58). Z tego względu instytucja prywatna powinna być świadoma odpowiedzialności na niej ciążącej. Lekcje języka obcego w takich placówkach to nie tylko dodatkowe zajęcia, ale czas, który może znacząco wpłynąć na komfort życia uczestników. Należy wystrzegać się sytuacji, w której lektor swoimi wyborami glottodydaktycznymi zdemotywuje słuchaczy. Przykładem złego wyboru mógłby być, w kontekście wyników analizowanego badania i chęci czerpania przyjemności z nauki języka, nadmierny nacisk na słownictwo specjalistyczne, np. język zawodowy. W systemie pozaformalnym lektor ma dużą swobodę w nakreślaniu planu dydaktycznego i wyboru materiałów, gdyż nie jest objęty formalnymi regulacjami. Dużym błędem byłby zatem również schematyczny, a co za tym idzie nużący sposób prowadzenia zajęć. Biorąc pod uwagę fakt, że celem przeważającej części badanych słuchaczy jest osiągnięcie biegłości językowej i prowadzenie prostych konwersacji, zasadny wydaje się nacisk na kompetencję komunikacyjną. Uważam, że warto zwracać szczególną uwagę na ćwiczenia dialogów inscenizujących życiowe sytuacje – w restauracji, w hotelu, w środkach komunikacji publicznej itd. Pozwoli to zaspokoić potrzeby tych uczniów, którzy zdecydowali się na kurs z powodów turystycznych. Ze względu na przeważające motywacje dotyczące szeroko pojętej rekreacji warto wprowadzać też ćwiczenia ludyczne, które pozytywnie wpływają na różnorodność zajęć oraz pozwalają na prowadzenie ich w sposób bezstresowy (Sampietro 2015: 10; Ciepielewska-Janoschka 2023: 64). Jednocześnie należy pamiętać, że aspiracje większości kursantów, czyli zdobycie wysokich kompetencji (tab. 2, odp. 1), nie mogą być osiągnięte jedynie przez wykorzystanie gier. Lektorzy powinni uwzględniać wszystkie sprawności językowe podczas wyboru ćwiczeń, ale jednocześnie mieć świadomość przeważających motywacji „dla przyjemności” w nauczaniu języka niszowego pod kątem popularności w Polsce (tab. 1, odp. 1).

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badania ukazują, że szczególnie w kształceniu pozaformalnym niezwykle istotna jest identyfikacja potrzeb kursantów, gdyż może to wpłynąć na sposób konstruowania materiału dydaktycznego, a w dalszej kolejności na zadowolenie słuchaczy. Przedstawiona w artykule perspektywa *lifelong learning* w kontekście podejmowania decyzji o nauce języka obcego pokazuje, że za motywacjami nie kryją się jedynie ulotne chęci, lecz często nawet nieuświadomione korzyści. Życie w metropolii, zdobyte wykształcenie i wynikający z niego kapitał kulturowy dają impuls do ciągłego kształcenia i niewątpliwie przyczyniają się do rozwoju osobistego. Z drugiej zaś strony, aktywni umysłowo obywatele tworzą dojrzałe społeczeństwo, które jest w stanie sprostać wyzwaniom nowoczesności. Nauka niszowego języka to odpowiednia ilustracja owego sprzężenia zwrotnego. Polska zajmuje niechlubne miejsce wśród krajów, w których obywatele realizują edukację permanentną. Mamy wskaźnik o połowę niższy od średniej w Unii Europejskiej (4,3% ogółu społeczeństwa), (Maniak 2015: 133). Wyniki prezentowanego badania dają jednak nadzieję, że wraz z rozwojem społeczeństwa, sytuacja ta powoli ulega zmianie.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. (2014), *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*, [w:] L. Landolfi (red.), *Crossroads Languages in (E)motion*, Napoli: City University Press, s. 165–178.
- Beck, U. (2007), *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Borah, M. (2021), *Motivation in learning*, „Journal of Critical Reviews”, nr 8(2), s. 550–552.

- Borawska-Kalbarczyk, K. (2017), *Wirtualne środowisko kształcenia w procesie wspierania motywacji do uczenia się*, „Konteksty Pedagogiczne”, nr 2, s. 153–164.
- Ciepielewska-Janoschka, A. (2023), *Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–67.
- Ciesielka, J., Berezowski, Ł.J. (2023). *Italiano vero. Leksyka włoska w polszczyźnie XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2018), *Glottodydaktyka i logopedia (metoda krakowska)*, [w:] I. Janowska, P.E. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie: glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 87–99.
- Dzieduszyńska, M. (2024), *Rozwijanie sprawności na kursie języka włoskiego. Badanie preferencji słuchaczy prywatnej placówki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 21–31.
- Gałkowski, A. (2014), *L'insegnamento dell'italiano in Polonia: stato attuale, motivazioni, percezioni, difficoltà, tipologia degli studenti*, [w:] A. Kucharska (red.), *Nauczanie i uczenie się języka hiszpańskiego i włoskiego*, Lublin: Werset, s. 9–21.
- Gałkowski, A. (2017), *Chrematonimia w kulturze współczesnej*, „Onomastica”, nr LXI(1), s. 55–71.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975), *Motivation and second-language acquisition*, „Canadian Modern Language Review”, nr 31(3), s. 218–233.
- Gilardoni, S. (2005), *La didattica dell'italiano L2*, Milano: EDUCatt.
- McFarlane, O., Kędziora-Kornatowska, K. (2019), *Edukacja całościowa osób starszych z perspektywy biopsychospołecznej*, „E-mentor”, nr 2(79), s. 55–60.
- Kliś, M. (2016), *Psychologiczne podstawy i korzyści wynikające z uczenia się języków obcych*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 3(16), s. 113–129.
- Lombardi, P., Giordano, S., Farouh, H., Yousef, W. (2012), *Modelling the smart city performance*, „Innovation – The European Journal of Social Science Research”, t. 25, s. 137–149.
- Maniak, G. (2015), *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 214, s. 128–139.
- Mereu, A. (2010), *La motivazione al turismo*, „HT Psico-Pratika”, nr 16, s. 1–4.
- Muszyński, M. (2023), *Trzy przykłady całościowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej*, „Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie”, nr 3, s. 221–231.
- Nam, T., Pardo, T.A. (2011), *Conceptualizing smart city with dimensions of technology, people, and institutions*, Proceedings of the 12th Annual International Digital Government Research Conference: Digital Government Innovation in Challenging Times, s. 282–291.
- Osborne, M., Maitra, S., Uflewski, A. (2022), *Smart learning cities promoting lifelong learning through working live*, [w:] M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (red.), *The SAGE Handbook of Learning and Work*. London: SAGE Publications, s. 376–389.
- Osuch, J. (2012), *Motywacja jako czynnik zarządzania*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis, Zeszyty Naukowe Sectio A”, nr 1, s. 101–120.
- Porayski-Pomska, J. (2015), *O rozwoju mowy dziecka*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Reykowski, J. (2015), *O dwóch rodzajach mechanizmów motywacyjnych. Koncepcja psychologii według Tadeusza Tomaszewskiego*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 21(1), s. 19–25.
- Sampietro, A. (2015), *Gli stili di apprendimento nella classe di lingua straniera ad adulti. Valutazione e integrazione in aula*, „Revista Electrónica del Lenguaje”, nr 1, s. 1–13.
- Sławiński, S., Dębowski, H., Michałowicz, H., Urbanik, J. (2013), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.



- Wein, X.I., Gunter, T.C., Adamson, H., Schwendemann, M., Friederici, A.D., Goucha, T., Anwander, A. (2024), *White matter plasticity during second language learning within and across hemispheres*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, nr 121(2), s. 1–9.
- Werry, M. (2008), *Pedagogy of/as/and Tourism: Or, Shameful Lessons*, „Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies”, vol. 10(1), s. 14–42.
- Wiater, A. (2019), *Pojęcie intencji komunikacyjnej w modelach wytwarzania mowy*, „Prace Językoznawcze”, nr 3, s. 235–250.
- Wojtynek-Musik, K. (1999), *Zasadność form działaniowych w nauczaniu języków obcych*, „Neofilolog”, nr 18, s. 25–33.

MAŁGORZATA DZIEDUSZYŃSKA Magister filologii włoskiej, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Lektorka języka włoskiego w prywatnej szkole „Studia, parla, ama” w Łodzi, stażystka szkół języka włoskiego dla obcokrajowców w Rzymie i Palermo, tłumaczka. Absolwentka podyplomowych studiów na kierunku logopedia medialna z logopedią ogólną na Uniwersytecie Łódzkim.

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



Wpływ reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych i stereotypów na rozwijanie kompetencji interkulturowej

DOI: 10.47050/jows.2024.2.57-63

W dzisiejszym kontekście edukacyjnym rozwój kompetencji interkulturowej jest jednym z kluczowych aspektów w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. W artykule podkreślam znaczenie tej kompetencji w nauczaniu języków obcych z perspektywy ucznia, a także opisuję wpływ, jaki mogą mieć na jej rozwój reprezentacje społeczne, teorie subiektywne i stereotypy.

Proponuję też kilka metod dydaktycznych, które pozwolą nauczycielom języków obcych na lepszą identyfikację wspomnianych czynników.

Wielojęzyczność i wielokulturowość to integralna część dzisiejszej polityki edukacyjnej, przez co rozwijanie kompetencji interkulturowej w klasie języka obcego jest niezbędne, aby „przygotować wszystkich uczących się do lepszego współistnienia w pluralistycznym społeczeństwie” (Larochelle-Audet, Borri-Anadon i Potvin 2016 – tłum. własne)¹. Przez kompetencję interkulturową rozumiem wszystkie umiejętności i działania mające na celu identyfikację oraz krytyczne zrozumienie różnic kulturowych i przygotowanie uczących się do skutecznego, pełnego szacunku komunikowania się z innymi. Jak podkreślają Marta Wojakowska i Wojciech Sosnowski (2023), nauczyciele powinni przede wszystkim koncentrować się w swoich praktykach pedagogicznych na interakcji ucznia z drugą osobą, aby sprzyjać aktywnemu rozwojowi tej kompetencji.

W perspektywie podejścia zorientowanego na działanie (fr. *approche actionnelle*) uczeń musi zdobyć odpowiednie umiejętności, aby aktywnie i efektywnie brać udział w procesie uczenia się języka obcego. Warto zaznaczyć, że nauka języków jest ściśle związana z odkrywaniem i poznawaniem kultury języka docelowego oraz obcowaniem z nią. Niezwykle ważne jest więc, aby nauczyciel potrafił stosować odpowiednie strategie i metody pedagogiczne, które pomogą uczniom zwiększać świadomość dotyczącą nie tylko różnic kulturowych jako takich, lecz także czynników, które mogą wpływać na postrzeganie innych kultur i języków. Według Wojakowskiej i Sosnowskiego (2023) „najważniejszym elementem kształcenia kompetencji interkulturowej jest samopoznanie, dyskusja, umiejętność funkcjonowania w środowisku wielokulturowym, kształcenie na poziomie kognitywnym, ale też afektywnym”. Wobec tego złożoność procesu ujawnia potrzebę uwzględnienia wielu aspektów, nie tylko różnic kulturowych czy wyzwań komunikacyjnych, lecz także wpływu reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych i stereotypów na kształtowanie kompetencji interkulturowej. W dalszej części postaram się wyjaśnić różnice między tymi pojęciami.

¹ *Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste.*

Rozpoznawanie czynników wpływających na rozwój kompetencji interkulturowej

Reprezentacje społeczne, teorie subiektywne i stereotypy to trzy koncepcje, które ze względu na swój charakter poznawczy mogą potencjalnie wpływać na sposób, w jaki dana osoba postrzega otaczającą rzeczywistość. W konsekwencji mogą one odgrywać kluczową rolę w procesie kształtowania i rozwoju kompetencji interkulturowych. Chociaż te pojęcia nie są nowością w glottodydaktyce, świadomość różnic między nimi i umiejętność efektywnego rozpoznawania ich u uczniów zdają się istotne z punktu widzenia wielokulturowości. Reprezentacje społeczne, teorie subiektywne i stereotypy są ze sobą blisko powiązane, jednak różnią się pod wieloma względami. W dalszej części artykułu postaram się przedstawić najbardziej charakterystyczne z tych różnic.

REPREZENTACJE SPOŁECZNE

Reprezentacje społeczne można zdefiniować jako system wartości, idei i praktyk wspólnych dla danej grupy (Moscovici 1989). Są one formą wiedzy lub informacji o rzeczywistości umożliwiającej osobom należącym do określonej grupy społecznej identyfikację i kategoryzację różnych aspektów świata materialnego. Informacje te mogą dotyczyć również sposobu postrzegania innych kultur, ról w społeczeństwie oraz języków. Według Véronique Castellotti i Danièle Moore (2002) „reprezentacje wydają się zatem odgrywać decydującą rolę w zarządzaniu relacjami społecznymi, zarówno pod względem zachowania, jak i komunikacji” (tłum. własne)². Biorąc pod uwagę społeczny aspekt reprezentacji społecznych, ich rola w kształtowaniu kompetencji interkulturowej jest znacząca – mogą one bowiem decydować o sposobie, w jaki postrzegamy i interpretujemy różnice kulturowe. Reprezentacje społeczne mogą też wpływać na nasze oczekiwania wobec odmiennych kultur i zachowania w kontakcie z innymi ludźmi, a także determinować nasze podejście do różnych sytuacji komunikacyjnych. Należy również zauważyć, że charakteryzują się one wysokim poziomem abstrakcji i ogólności (Smuk 2022), a zatem często nie są zgodne z rzeczywistością. Jak zauważa Zuzanna Zbróg (2017): „reprezentacje społeczne nie powinny być postrzegane jako logiczne i spójne wzorce/schematy myślowe”. W kontekście edukacyjnym, w zależności od tego, czy skonstruowane przez uczniów w ten sposób przekonania na temat języka obcego są pozytywne czy negatywne, mogą one albo motywować do dalszej nauki, albo hamować lub nawet zniechęcić ucznia do kontynuowania zdobywania wiedzy.

TEORIE SUBIEKTYWNE

W przeciwieństwie do reprezentacji teorie subiektywne mają bardziej indywidualny charakter, to znaczy mogą się różnić w zależności od osobistych doświadczeń i unikalnej perspektywy danej osoby. Jak argumentuje Maciej Smuk (2022): „subiektywne teorie [...] są bardziej złożone i często opierają się na mniej lub bardziej zweryfikowanej, uproszczonej i nieaktualnej wiedzy” (tłum. własne)³. Ich powierzchowny i bezrefleksyjny charakter wpływa na sposób myślenia oraz ocenę rzeczywistości, co w konsekwencji może prowadzić do powstania uprzedzeń i stereotypów. W związku z tym w kontekście dydaktyki języków obcych istotne jest, aby zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mieli świadomość wpływu teorii subiektywnych na proces uczenia się. Zrozumienie tego, że nie wszystkie nasze przekonania o otaczającym świecie są w istocie prawidłowe i racjonalne, jest niezbędnym krokiem w pracy nad samoświadomością, a co za tym idzie – nad kompetencją interkulturową. Wszak, gdy jesteśmy świadomi własnych ograniczeń poznawczych i uprzedzeń, możemy stać się bardziej skłonni do akceptacji innych perspektyw i doświadczeń. W rezultacie samoświadomość umożliwia nam skuteczniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie pluralistycznym.

² *Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.*

³ *Les théories subjectives [...] sont plus complexes et s'appuient, le plus souvent, sur des connaissances: plus ou moins vérifiées, simplifiées, surannées, etc.*

STEREOTYPY

Istniejące w pamięci zbiorowej pojęcie stereotypu odnosi się głównie do cech przypisywanych innym grupom społecznym, które wpływają, często negatywnie, na relacje między tymi grupami (Castellotti i Moore 2002). Stereotypy charakteryzuje wysoki poziom ogólności i uproszczenia, co sprawia, że deformują rzeczywistość. Z uwagi na to, że stereotypy są wspólne dla danej społeczności, trudno jest je wyeliminować. Jak zauważa Anna Michońska-Stadnik (2013: 33): „do modyfikacji, czy wręcz zmiany utrwalonych zachowań potrzebna jest przede wszystkim umiejętność refleksji, która powinna zostać wprowadzona jako obowiązkowy element kursów kształcących nauczycieli”. Na zajęciach języka obcego jest to szczególnie istotne z punktu widzenia wielokulturowości. W ich trakcie nauczyciel może stworzyć odpowiednie i sprzyjające warunki, dzięki którym uczniowie będą mieli możliwość skonfrontowania własnych przekonań i uprzedzeń dotyczących danej kultury lub języka, którego się uczą, z otaczającą ich rzeczywistością. Podsumowując tę część artykułu, zestawiam opisane powyżej pojęcia w tabeli 1.

Tab.1. Reprezentacje społeczne, teorie subiektywne, stereotypy – podobieństwa i różnice

REPREZENTACJE SPOŁECZNE	TEORIE SUBIEKTYWNE	STEREOTYPY
przekonania, normy, wartości powszechnie wspólne dla danego społeczeństwa	przekonania stworzone na podstawie własnego doświadczenia	uproszczone, zgeneralizowane wyobrażenia o innych grupach społecznych
wpływają na identyfikację i kategoryzację różnych aspektów rzeczywistości	wpływają na rozumienie i interpretację otaczającego świata; unikatowe dla każdej osoby	często prowadzą do uprzedzeń i dyskryminacji społecznych
mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na postrzeganie rzeczywistości	mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na postrzeganie rzeczywistości, w zależności od indywidualnych doświadczeń	często mają negatywny charakter; bazują na fałszywych wyobrażeniach

Kształtowanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego

Istnieje szeroki wybór technik nauczania, które mogą wspierać uczniów w odkrywaniu wpływu reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych i stereotypów na ich procesy poznawcze. Ze względu na to, że nauczanie języka obcego jest ściśle związane z poznawaniem kultury innego kraju, lekcje języka obcego w szkole mogą stanowić fundament kształtowania kompetencji interkulturowej. Zadania proponowane przez nauczycieli powinny zmierzać do rozwijania wrażliwości kulturowej, autorefleksji oraz umiejętności krytycznej oceny różnic między własną kulturą a kulturą poznawaną. Oto przykłady narzędzi dydaktycznych, które mogłyby stanowić podstawę do realizacji tych zadań i odpowiadać na wymienione wcześniej potrzeby.

WYKORZYSTANIE TEKSTU LITERACKIEGO

Teksty literackie są silnie skontekstualizowane, co umożliwia uczniom naturalne poszerzenie swoich horyzontów i zrozumienie innych perspektyw kulturowych, zwyczajów oraz wartości. Jak zauważa Dorota Miłułka (2017): „kontakt z Innością powoduje zmianę nastawienia wobec kultury obcej i własnej”. Zatem czytanie i analizowanie takich tekstów sprzyja rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia, autorefleksji i może przyczyniać się do zwiększania świadomości kulturowej, co jest kluczowe w procesie kształtowania kompetencji interkulturowej uczniów. Przedstawione w nich reprezentacje lub stereotypy związane z różnymi grupami społecznymi wpływają na postrzeganie danego społeczeństwa. Dlatego praca z tekstami literackimi może pomóc w procesie zminimalizowania, a nawet wyeliminowania negatywnego wpływu istniejących reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych i stereotypów uczniów w odniesieniu do innej kultury.

Analiza fragmentów powieści zaproponowanych przez nauczyciela umożliwiłaby uczniom porównanie ich wyobrażeń dotyczących wybranych elementów danej kultury z wyobrażeniami osoby pochodzącej z innego kraju. Trzeba pamiętać, że wprowadzenie literatury na zajęciach językowych może być wyzwaniem dla uczniów początkujących, w związku z tym trzeba ostrożnie dobierać materiały, aby nie zniechęcić uczniów do dalszej nauki języka. Niemniej jednak może ona stanowić urozmaicenie zajęć i atrakcyjną metodę na poznawanie zarówno języka, jak i kultury oraz reprezentacji z nią związanych. Jako przykład wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka francuskiego przytoczę pracę z powieścią *W ou Le souvenir d'enfance* Georges'a Pereca.

W OU LE SOUVENIR D'ENFANCE

Powieść *W ou Le souvenir d'enfance*, wydana w 1975 roku, zawiera wspomnienia dziecka dorastającego podczas II wojny światowej. Chłopiec w bardzo młodym wieku stracił ojca, który poległ w trakcie wojny, oraz matkę, z pochodzenia polską Żydówkę, zesłaną do obozu koncentracyjnego w Auschwitz. Autor przeplata elementy autobiograficzne z fikcją literacką, co pozwala czytelnikowi na poznanie osobistych doświadczeń głównego bohatera oraz lepsze zrozumienie kontekstu kulturowego i historycznego. Na lekcji języka francuskiego proponuję wykorzystać fragment rozdziału VIII, w którym autor opisuje moment, kiedy matka zostaje zatrzymana podczas łapanki i deportowana do Auschwitz:

Ma mère devint veuve de guerre. [...] Elle tenta plus tard, me raconta-t-on, de passer la Loire. Le passeur qu'elle alla trouver, et dont sa belle-sœur, déjà en zone libre, lui avait communiqué l'adresse, se trouva être absent. Elle n'insista pas davantage et retourna à Paris. On lui conseilla de déménager, de se cacher. Elle n'en fit rien. Elle pensait que son titre de veuve de guerre lui éviterait tout ennui. Elle fut prise dans une rafle avec sa sœur, ma tante. Elle fut internée à Drancy le 23 janvier 1943, puis déportée le 11 février suivant en direction d'Auschwitz. Elle revit son pays natal avant de mourir. Elle mourut sans avoir compris.

Na podstawie powyższego fragmentu nauczyciel mógłby poruszyć temat masowych aresztowań (fr. *rafle*), które były przeprowadzane na terenie Francji w trakcie niemieckiej okupacji, jako jednego z powszechnych sposobów represji. Chociaż w polskim tłumaczeniu tego terminu często się używa słów *łapanka* lub *obława*, dla czytelnika francuskojęzycznego słowo *rafle* niesie ze sobą nieco inne znaczenie kulturowe. W polskim kontekście *łapanka* odnosi się do masowych aresztowań ludności okupowanych przez Niemców miast. Natomiast *rafle* jest we francuskiej świadomości silnie związane między innymi z wydarzeniem la Rafle du Vel' d'Hiv, czyli masowego aresztowania francuskich Żydów w Paryżu dokonanego zarówno przez Niemców, jak i przez funkcjonariuszy kolaborującej francuskiej policji. Choć na pierwszy rzut oka te dwa pojęcia mogą wydawać się tożsame, to jednak w zależności od kontekstu kulturowego, w jakim są używane, reprezentacje z nimi związane mogą się różnić. Zadaniem nauczyciela byłoby wytłumaczenie różnic między tymi pojęciami w kulturze polskiej i francuskiej oraz zastanowienie się wspólnie z uczniami, w jaki sposób wyobrażenia czytelnika polskojęzycznego oraz francuskojęzycznego dotyczące tych wydarzeń mogą wpływać na odbiór omawianego tekstu literackiego. Celem takiej analizy jest zwrócenie uwagi na różnorodność punktów widzenia oraz na to, w jaki sposób postrzeganie rzeczywistości może się zmieniać w zależności od kontekstu kulturowego i historycznego. Dzięki temu uczniowie mogliby rozwijać swoją wrażliwość i świadomość kulturową.

WYKORZYSTANIE PIOSENKI JAKO PRETEKSTU DO OBCOWANIA Z INNĄ KULTURĄ

Piosenka wciąż nie jest wystarczająco często stosowana podczas zajęć języka obcego. Z perspektywy rozwijania kompetencji interkulturowej teksty utworów są niezwykle bogatym źródłem nie tylko słownictwa osadzonego w konkretnym kontekście, lecz również wiedzy na temat norm społecznych. Mogą one posłużyć za punkt wyjścia do późniejszej

rozmowy z uczniami o różnicach i podobieństwach kulturowych. Na przykład piosenka *Balance ton quoi* autorstwa Angèle, która bezpośrednio odnosi się do wydarzeń z 2017 roku dotyczących dyskryminacji na tle seksualnym kobiet w krajach francuskojęzycznych, może zainspirować nauczyciela i uczniów do rozpoczęcia dyskusji w klasie o przemocy na tle seksualnym.

Wspólnie analizując piosenki podczas zajęć językowych, możemy zachęcić uczniów do głębszej refleksji na dany temat oraz do poznania różnych perspektyw związanych z konkretnym problemem poprzez porównanie kontekstu kulturowego zaprezentowanego w piosence z własną kulturą. W taki sposób nie tylko rozwijamy umiejętności językowe uczniów, ale również możemy podnosić ich świadomość kulturową. Piosenki odzwierciedlają często wartości zakorzenione w danym społeczeństwie, dlatego proponując uczniom poznanie kontekstu, w którym utwór jest osadzony, poszerzamy zrozumienie innych kultur i ich wartości.

Poniżej przedstawiam przykładowy scenariusz lekcji języka francuskiego, który zakłada wykorzystanie piosenki jako narzędzia do rozwijania kompetencji interkulturowej.

Temat lekcji: *Liberté, Égalité, Sororité* – Wolność, Równość, Siostrzeństwo, czyli temat dyskryminacji płciowej na przykładzie piosenki *Balance ton quoi* Angèle

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: B2–C1

Cele lekcji:

➔ komunikacyjne

Uczeń:

- rozumie treść piosenki;
- formułuje i uzasadnia własne opinie;
- wyraża swoje uczucia i refleksję na temat treści piosenki;
- bierze udział w dyskusji.

➔ językowe

➔ gramatyczne

Uczeń:

- używa czasowników wyrażających opinię, np.: *penser, croire, critique, apprécier, douter, préférer*;
- poprawnie stosuje tryb subjonctif.

➔ leksykalne

Uczeń:

- tworzy zdania złożone ze spójnikami, np.: *ainsi, par conséquent, parce que, tandis que, vu que*;
- używa zwrotów wyrażających opinię, np.: *je suis d'accord; je ne suis pas sûr; pas du tout; je doute que*.

➔ cele socjokulturowe

Uczeń:

- rozumie kontekst społeczny tekstu piosenki;
- dostrzega różnice kulturowe i społeczne pomiędzy swoim krajem a krajami francuskojęzycznymi;
- jest świadomy swoich reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych i stereotypów związanych z tematem;
- rozwija umiejętność krytycznego myślenia.

Metody i techniki pracy: praca indywidualna, praca w grupach, praca z tekstem, rozumienie ze słuchu, wypowiedź ustna, dyskusja

Przebieg zajęć:

Przygotowanie do zajęć (10 min)

Wstęp (3 min)

Nauczyciel wita się z uczniami i sprawdza listę obecności. Następnie prowadzący przedstawia uczniom temat lekcji i omawia cele lekcji.

Rozgrzewka językowa (7 min)

W ramach rozgrzewki językowej i wprowadzenia do tematu nauczyciel zapisuje na tablicy pytanie: *Qu'est-ce que la discrimination?* i prosi uczniów, aby w grupach dwuosobowych stworzyli mapę myśli ze słowami, które im się kojarzą w odpowiedzi. Następnie uczniowie odczytują zapisane wyrażenia na głos.

Prezentacja materiału lekcyjnego (10 min)

Nauczyciel zapisuje na tablicy tytuł piosenki, po czym tłumaczy jego znaczenie i objaśnia kontekst utworu. Prowadzący włącza nagranie bez klipu oraz prosi uczniów o uważne przesłuchanie piosenki, zanotowanie głównych myśli w niej poruszanych, a także określenie, do kogo zwraca się narrator i z jakiego powodu. Następnie uczniowie wymieniają się zapisanymi spostrzeżeniami na forum klasy. Ten etap pozwoli uczniom nie tylko na zapoznanie się z treścią piosenki i osłuchanie się z jej słownictwem, lecz również na podzielenie się obserwacjami i interpretacją utworu.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (7 min)

Nauczyciel rozdaje uczniom tekst piosenki. Ich zadaniem jest przeczytanie go i zastanowienie się nad znaczeniem poniższych słów oraz zapisanie w kilku zdaniach swoich interpretacji w zeszytach:

Balance ton quoi
Même si tu parles mal des filles
Je sais qu'au fond t'as compris
Balance ton quoi
Un jour peut-être ça changera

Następnie nauczyciel wybiera kilku uczniów i prosi ich o podzielenie się swoimi spostrzeżeniami. Ten etap lekcji ma przygotować uczestników do otwartej dyskusji na temat dyskryminacji płciowej.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 min)

W tej części zajęć nauczyciel zaprasza uczniów do aktywnego udziału w dyskusji, podczas której dzielą się oni swoimi spostrzeżeniami, przemyśleniami i obserwacjami na temat dyskryminacji płciowej. Uczniowie analizują osobiste podejście do tego zagadnienia w kontekście przesłania zawartego w piosence oraz porównują, w jaki sposób jest ono przedstawiane w krajach francuskojęzycznych. Nauczyciel prowadzi dyskusję poprzez zadawanie pytań, które mają na celu rozwijanie świadomości kulturowej oraz skłanianie do refleksji. Ten etap jest kluczowy w procesie identyfikacji reprezentacji społecznych, teorii subiektywnych i stereotypów wśród uczniów. Proces ten prowadzi do zwiększenia ich wrażliwości na różnice kulturowe i społeczne, a także pozwala na zrozumienie innych perspektyw związanych z tym problemem.

Podsumowanie (3 min)

Na zakończenie nauczyciel podsumowuje dyskusję, zapraszając uczniów do podzielenia się swoimi wnioskami z lekcji.

Zakończenie

Rozwój kompetencji interkulturowej jest złożonym procesem, który wymaga świadomego i refleksyjnego podejścia. W dzisiejszym kontekście edukacyjnym istotne jest rozpoznawanie i rozumienie różnic kulturowych, a także umiejętność efektywnej i skutecznej komunikacji w sytuacjach, w których konieczna jest interakcja z osobami z innych kultur. Mając na uwadze, że kształtowanie kompetencji interkulturowej jest determinowane przez wiele czynników, np. przez reprezentacje społeczne, teorie subiektywne i stereotypy, ważne jest, by nauczyciele mieli świadomość istnienia tych zjawisk od samego początku swojego przygotowania zawodowego. Dzięki temu będą mogli uwzględnić je we własnych praktykach pedagogicznych, modyfikując swoje metody nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Castellotti, V., Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, <rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>, [dostęp: 14.03.2024].
- Laroche-Audet, J., Borri-Anadon, C., Potvin, M. (2016), *La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant: conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles*, „Éducation et francophonie”, t. 44, nr 2, s. 172–195.
- Michońska-Stadnik, A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Miłułka, D. (2017), *Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 102–108.
- Moscovici, S. (1989), *Des représentations collectives aux représentations sociales*, [w:] D. Jodelet (red.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, s. 62–87.
- Smuk, M. (2022), *Le français subjectivement parlant*, [w:] M. Lipińska, M. Szeplińska-Baran (red.), *L'art de vivre, de survivre, de revivre. Approches linguistiques*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 239–250.
- Wojakowska, M., Sosnowski, W. (2023), „Językowy telemost” jako nowa forma kształcenia kompetencji interkulturowej i doskonalenia warsztatu nauczyciela języka obcego, „Neofilolog”, nr 60(1), s. 174–186.
- Zbróg, Z. (2017), *Teoria reprezentacji społecznych w interdyscyplinarnych badaniach nad dyskursem edukacyjnym – potencjał zbiorowego pisania biografii*, „Kultura-Spółczesność-Edukacja”, t. 12, nr 2, s. 224–243.

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

RADOSŁAW WEGNER Absolwent filologii romańskiej w zakresie studiów licencjackich na Uniwersytecie Warszawskim. Posiada uprawnienia egzaminatora DELF-DALF A1.1, A1, A2. Jego zainteresowania naukowe są związane z glottodydaktyką.



Co robić, by polska szkoła była miejscem spotkań wszystkich?

DOI: 10.47050/jows.2024.2.65-68

Współcześni nauczyciele w obliczu rosnącej liczby imigrantów stają przed koniecznością rozwijania kompetencji interkulturowych uczniów. Obcokrajowcy w Polsce są różnorodni pod względem etnicznym, kulturowym i religijnym, co wpływa na relacje społeczne i stawia przed nami wyzwania edukacyjne. Należy wspierać dzieci w rozwoju otwartości i tolerancji, by mogły funkcjonować w zróżnicowanym społeczeństwie bez uprzedzeń i stereotypów. W tym kontekście pomoc może edukacja nieformalna.

Wędrowka jest stałym elementem historii ludzkości. Człowiek przenoślił się z miejsca na miejsce w poszukiwaniu jedzenia, bezpiecznego schronienia, ziemi i lepszego klimatu – migracje te wymagały od niego porozumienia międzykulturowego. W sytuacji, w jakiej obecnie znajduje się Polska, obserwujemy dużą i gwałtowną potrzebę rozwijania kompetencji interkulturowych. Wybuch wojny w Ukrainie, sytuacja na granicy z Białorusią, migracje ludzi niemalże z całego świata, powroty Polaków do kraju po dłuższej nieobecności, to tylko niektóre ze zjawisk kształtujących współczesną Polskę. Obecny świat wymusza na nas codzienny kontakt z obcymi kulturowo ludźmi, bez względu na to, czy ktoś sobie tego życzy, czy też nie.

Obcokrajowcy w Polsce są grupą zróżnicowaną ze względu na pochodzenie etniczne, kulturę, religię, pozycję społeczną, typ wykonywanej pracy, a także długość pobytu w naszym kraju. Wszystkie te czynniki nie są bez znaczenia, jeśli chodzi o stosunek Polaków do poszczególnych grup ludzkich innych niż „nasze”.

Swoją stosunek do *obcych* mają nie tylko osoby dorosłe – ukształtowane, świadome i w większości odpowiedzialne. Choć istnieje dość powszechne przekonanie, że dzieci są dużo bardziej otwarte na nowość i odmiennosc (a ich postawy, stereotypy i uprzedzenia kształtują się dopiero później, w okresie dojrzewania), rzeczywistość przedstawia się nieco inaczej. Badania empiryczne nad powstawaniem uprzedzeń i stereotypów – prowadzone najczęściej w Stanach Zjednoczonych (Winkler 2009; Weigl 2024), ale również w Polsce (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król 2015) i Europie (Bigler 2013) – jednoznacznie dowodzą, że pierwsze oznaki świadomości etnicznej, na przykład różnicy koloru skóry, pojawiają się w 4–5 roku życia dziecka. W tym czasie dzieci wykazują pierwsze preferencje i uprzedzenia wobec innych, a do 7 roku życia wyraźnie faworyzują swoją grupę etniczną (Weigl 2024). Wszystkie te dane świadczą o tym, że przekonanie o naturalnej otwartości dziecka oraz łatwości akceptowania inności jest fałszywe. Dlatego dzieci potrzebują wsparcia i towarzyszenia im w tej drodze „mądrygo dorosłego”, który w sposób rzetelny wprowadzi ich w świat *Innego* i następnie zmierzy się z nieadekwatnymi, często krzywdzącymi postawami wobec tej odmiennosci. Paradoksalnie największą świadomość swojej kultury zyskuje się, poznając inne, odmienne. Tylko wtedy, otwierając się na nowe, jesteśmy w stanie porównać swój kraj i kulturę, w jakiej żyjemy, z inną, czasami dalece odmienną. Porównanie może prowadzić do wzbogacenia naszego życia oraz zmiany.

W Polsce większość projektów i badań skoncentrowanych jest na osobach dorosłych: nauczycielach, wychowawcach, na weryfikowaniu

MAJA WENDERLICH

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ich wiedzy, sposobów przekazywania tej wiedzy, postaw i umiejętności komunikacyjnych. Uważam zatem, że warto się przyjrzeć perspektywie dziecka i w zgodzie z jego możliwościami, zarówno umysłowymi, jak i psychicznymi, budować solidne podstawy tolerancji i akceptacji. Mogłoby to się przyczynić do ukształtowania jednostki bez uprzedzeń i lęków, otwartej na siebie i Innych. W dzisiejszej Polsce, ze względu na liczbę osób obcych kulturowo, jest to szczególnie ważna i paląca kwestia. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z 31 grudnia 2019 roku aż 2 106 101 cudzoziemców mieszkało w Polsce (Lis 2020). To pierwsze tego rodzaju zbiorcze opracowanie. Można przyjąć, że liczba ta w roku 2022/23 drastycznie się zwiększyła z powodu inwazji Rosji na Ukrainę¹.

Kształtowanie kompetencji interkulturowych u najmłodszych

Kompetencje interkulturowe to zespół umiejętności, które pozwalają na efektywne funkcjonowanie w środowisku międzykulturowym. Ułatwiają zrozumienie osób pochodzących z innych kultur, komunikację z nimi, budowanie trwałych, satysfakcjonujących relacji oraz sprawne działanie.

W jaki sposób edukacja nieformalna może sprzyjać rozwojowi kompetencji interkulturowych? Rozważmy najpierw, czym jest edukacja nieformalna. W moim rozumieniu odnosi się ona do procesu zdobywania i rozwijania umiejętności językowych oraz wszystkiego, co z tym związane, poza tradycyjnymi strukturami edukacyjnymi, takimi jak szkoły (typowe lekcje) lub kursy wszelkiego rodzaju. Ta forma nauki jest elastyczniejsza i opiera się na indywidualnym podejściu. Wprowadzając elementy edukacji nieformalnej w proces wychowania najmłodszych, można im pomóc kształtować kompetencje interkulturowe w naturalny i przyjemny sposób. Oto kilka rozwiązań, które można przy tym wykorzystać:

- Międzykulturowe zajęcia i gry:** Organizowanie zabaw, gier i działań artystycznych, które promują różnorodność kulturową. Można również organizować tematyczne dni kulturowe, podczas których dzieci mogą próbować potraw, słuchać tradycyjnej muzyki, tańczyć i poznać obyczaje różnych krajów. Jest to chyba najczęstsza praktyka, jeżeli chodzi o edukację interkulturową najmłodszych w Polsce.
- Książki i opowieści z różnych kręgów kulturowych:** Czytanie pomaga dzieciom rozwijać empatię i zrozumienie wobec innych kultur. Najlepiej w tym wypadku wybierać książki, które opowiadają o bohaterach z różnych środowisk kulturowych.
- Znajdowanie przyjaciół z różnych kultur:** Warto zachęcać dzieci do zawierania przyjaźni z rówieśnikami z różnych krajów i kultur. To pozwoli im na naturalną wymianę doświadczeń i zrozumienie Innych. Przykładem może być nauczyciel (autorytet), który opowie o swoich doświadczeniach z tym związanych i tym samym zachęci dzieci do podobnej praktyki. Bez wątplenia należy ukazać zalety kontaktów międzykulturowych.
- Wyjścia i wizyty:** Organizowanie wyjazdów do muzeów, galerii sztuki, restauracji lub uczestniczenie w festiwalach, gdzie dzieci mogą na własne oczy zobaczyć różnorodność kultur i tradycji. Takie doświadczenia mogą się zamienić w niesamowitą przygodę, wspomnianą nawet w dorosłości. Pozytywne podłoże emocjonalne takiego wydarzenia, zachowując się w pamięci, stworzy podwaliny do wychowania bardziej otwartego na inność człowieka.
- Rozmowy i refleksje, wspieranie komunikacji:** Zachęcanie dzieci do rozmów na temat różnic kulturowych i do refleksji nad własnymi przekonaniami i stereotypami. Nie ma nic bardziej fascynującego niż poznawanie siebie i świata poprzez dialog ze sobą i z innymi. Wskazywanie dzieciom, że różnice kulturowe nie są przeszkodą, ale okazją do ciekawej wymiany informacji i doświadczeń. Zachęcanie ich do zadawania pytań i słuchania uważnie innych.
- Nauczyciele i opiekunowie jako wzory:** Nauczyciele i opiekunowie powinni być wzorcami promującymi akceptację różnorodności. Powinni posiadać wiedzę na temat innych kultur, tradycji, obrzędów, obyczajów.

¹ Nie podaję dokładnej liczby uchodźców wojennych, gdyż stale się ona zmienia.

Badania nad zagadnieniem interkulturowości nie są czymś nowym. Istnieje wiele opracowań zarówno w Polsce (Strzałka 2005; Wójcik 2010; Szczurek-Boruta 2013), jak i na świecie (Wach 2015), które zgłębiają ten temat w różnych obszarach. Kluczowe obszary składające się na kompetencję interkulturową są złożone – obejmują wiele kompetencji częściowych. Jej nabycie to, tak jak wcześniej wspomniałam, rezultat uczenia się przez całe życie (Bednarz 2019). Dlatego tak ważne jest moim zdaniem nadawanie im kształtu już od najmłodszych lat.

Na szczególną uwagę zasługuje model kompetencji interkulturowych zaproponowany przez Rusella Gerstena (1992). Obejmuje on trzy wymiary, które częściowo na siebie nachodzą: emocjonalny, poznawczy, komunikatywny\behawioralny. Warto byłoby w przyszłości przyjrzeć się trzem obszarom, które wchodzi w skład tego modelu w odniesieniu do dzieci, czyli wiedzy (wymiar kognitywny), postawom-nastawieniom (afektywny) oraz komunikacji (komunikacyjno-pragmatyczny).

Innym, ciekawym rozwojowym modelem dotyczącym wrażliwości międzykulturowej jest ten zaproponowany przez Milтона Bennetta, znany jako Skala Bennetta. Autor opisuje etapy rozwoju w kierunku głębszego zrozumienia i docenienia różnic międzykulturowych. Bennett (2017) określił, że na poziomie wrażliwości kulturowej dochodzi do przejścia od etnocentryzmu (charakteryzującego się zaprzeczaniem, obroną i minimalizacją kontaktów z obcymi kulturowo ludźmi) do etnorelatywizmu (cechującego się akceptacją, adaptacją bądź integracją). Zmiana sposobu myślenia nie zachodzi w ciągu pięciu minut. Jest to proces bardzo złożony i rozłożony w czasie, uzależniony również od konkretnych okoliczności.

Uczenie formalne mimo swych niewątpliwych zalet posiada pewne ograniczenia. Najważniejszym jest to, że nie jest w stanie przygotować młodych ludzi na rozwój kompetencji interkulturowych w pełnym zakresie. Dlatego tak ważne są wszelkie alternatywne formy kształcenia najmłodszych, by poszerzając swe horyzonty, czerpali oni radość i wiedzę z różnorodności. Należy pamiętać, aby działania nieformalne nastawione na otwieranie uczniów na inne kultury były dostosowane do wieku i poziomu rozwoju dzieci. Dzięki temu będą one mogły naturalnie rozwijać swoje kompetencje interkulturowe i uczyć się, szanując oraz doceniając różnice między ludźmi z różnych kultur.

Zakończenie

Tak pięknie się różnimy – to popularne powiedzenie podkreśla piękno i wartość różnorodności kulturowej, etnicznej i społecznej. To przypomnienie, że nasze różnice w wyglądzie, języku, przekonaniach, tradycjach i doświadczeniach są tym, co czyni naszą planetę ciekawą i bogatą. Zdanie to zachęca do szacunku, akceptacji i empatii wobec innych ludzi, niezależnie od tego, skąd oni pochodzą oraz jakie są ich przekonania. Wspólna akceptacja i zrozumienie różnic mogą prowadzić do bardziej pokojowego i harmonijnego współżycia między ludźmi.

Czy Polska szkoła jest miejscem prawdziwych spotkań wszystkich? Chyba nie ma jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Niektóre placówki aspirują do bycia otwartymi, idącymi z duchem czasu. Inne zaś są bardziej zamknięte i wspierają tylko swoje tradycje. Jedno jest pewne – najważniejszy wydaje się tu odpowiedni dialog nauczyciela z uczniem, jego wspierająca postawa. Dodatkowym atutem w szkole, gdzie wszyscy bez wyjątku mogą „się spotkać”, będzie różnorodna kadra pedagogiczna – może to pomóc w stworzeniu bardziej reprezentatywnego środowiska edukacyjnego. Niezbędne jest również wsparcie psychologiczne i doradcze. Szkoły, lub ogólnie placówki edukacyjne, mogą zatrudniać psychologów i doradców, którzy są wyposażeni w narzędzia oraz wiedzę potrzebną do wsparcia uczniów w radzeniu sobie z problemami związanymi z tożsamością, dyskryminacją bądź trudnościami emocjonalnymi. Nieocenione mogą okazać się także programy edukacyjne i działania społeczne, które promują akceptację i zrozumienie różnorodności, takie jak np. warsztaty dotyczące tolerancji, szkolenia antydyskryminacyjne czy projekty edukacyjne dotyczące różnorodności kulturowej i etnicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarz, K. (2019), *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka” nr 11, s. 81.
- Bennett, M.J. (2017), *Development Model of Intercultural Sensitivity*, [w:] Y. Kim (red.), *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bigler, R.S. (2013), *Understanding and Reducing Social Stereotyping and Prejudice Among Children*, [w:] R. Mahzarin, S.A. Banaji, *Navigating the Social World: What Infants, Children, and Other Species Can Teach Us*, Oxford: Oxford University Press, s. 327–331.
- Gersten, R. (1992), *Bilingual immersion: A longitudinal Evaluation of the El Paso Program*, [w:] *Research in English Acquisition and Development*, Waszyngton D.C.: The READ Institute.
- Lis, M. (2020), *GUS podał szacowaną liczbę cudzoziemców w Polsce. Przekroczyła dwa miliony*, <businessinsider.com.pl/wiadomosci/liczba-cudzoziemcow-w-polsce-topynad-dwa-miliony-gus-podal-dane/tjldtmd>, [dostęp: 6.01.2024].
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (2015), *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Dialog.
- Strzałka, A. (2005), *Rozwijanie pedagogicznej świadomości interkulturowej przyszłych i obecnych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] M. Dąbrowska (red.), *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, Kraków: Tertium, s. 371–379.
- Szczurek-Boruta, A. (2013), *Edukacja międzykulturowa na Śląsku Cieszyńskim*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 9–27.
- Wach, A. (2015), *Advanced Learners Intercultural Experience Through Computer-Enhanced Technology: A study of Polish and Romanian Students*, [w:] L. Piasecka, M. Adams-Tukiendorf, P. Wilk (red.), *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching*, Cham–Heidelberg–Nowy Jork–Dordrecht–Londyn: Springer, s. 21–38.
- Weigl, B. (2024), *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, <miedzykulturowa.org.pl/cms/dylematy-edukacji-wielokulturowe.html>, [dostęp: 5.01.2024].
- Winkler, E.N. (2009), *Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race*. *High Reach Learning*, „PACE” nr 3(3), s. 1–8.
- Wójcik, D. (2010), *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika „Partnersprache”*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań, s. 163–174.

DR MAJA WENDERLICH Adiunkt w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej oraz języka angielskiego specjalizująca się w nauczaniu najmłodszych.



Happy students, happy lesson

Jak prowadzić lekcje w miłej atmosferze i osiągać lepsze efekty

DOI: 10.47050/jows.2024.2.69-73

Często zastanawiamy się, co zrobić, żeby uczniowie byli bardziej chętni i gotowi do działania na lekcjach.

Wymyślamy coraz to nowsze gry i zabawy, chcąc wzbudzić ich zainteresowanie. Często zapominamy jednak o emocjach, jakie towarzyszą nam i naszym uczniom w trakcie lekcji, i o tym, jak istotny mają one wpływ na zachowanie i przyswajanie wiedzy.

Dlatego warto się im przyrzec i nimi zająć. Do tego posłużą przedstawione w artykule ćwiczenia.

Dzięki projektowi finansowanemu z programu Erasmus+ miałam szansę uczestniczyć w pięciodniowym kursie zatytułowanym „A Happy Lesson. Valuable tips to create a joyful classroom”. Kurs odbywał się w Barcelonie w szkole Europass Teacher Academy. Brali w nim udział nauczyciele z różnych państw, m.in. z Polski, Włoch, Hiszpanii, Czech i Chorwacji. Grupa była bardzo zróżnicowana zarówno pod względem językowym, jak i przedmiotowym. Tematyka kursu obejmowała zagadnienia związane z uważnością, medytacją oraz pozytywnym sposobem myślenia. Prezentowane w ramach kursu ćwiczenia miały pokazać, jak przyjazne i elastyczne środowisko tworzone na zajęciach zwiększa chęć przebywania w klasie, a zabawy integracyjne pomagają nauczycielom oraz uczniom nawiązać kontakt i budować trwałą, pozytywną relację.

Zainspirowana tym międzynarodowym spotkaniem przedstawiam kilka pomysłów na ćwiczenia, które pomogą w budowaniu dobrych stosunków w grupie, ułatwią komunikację, a także pomogą zapanować nad trudnymi emocjami, a tym samym zwiększą efektywność prowadzonych zajęć. Można je z powodzeniem wykonywać na każdej lekcji i praktycznie na każdym przedmiocie. W zależności od sytuacji i zapotrzebowania można je włączyć na początku, w trakcie lub na końcu zajęć. Mogą być stosowane jednorazowo, jeśli wymaga tego sytuacja, warto jednak wprowadzić je jako stały element lekcji.

Przerwa dla mózgu (ang. *brain break*)

Cel: Poprawa koncentracji, pobudzenie aktywności mózgu, odpoczynek

Grupa wiekowa: wszystkie (z uwzględnieniem dostosowania trudności ćwiczenia do wieku)

Pierwsza propozycja to tzw. *brain break*, czyli dosłownie „przerwa dla mózgu”. Celem ćwiczenia jest chwilowe przekierowanie uwagi na zupełnie inną czynność niż wykonywane do tej pory zadania, a co za tym idzie – odpoczynek. Często możemy zaobserwować, że uczniowie w trakcie lekcji mają problemy z koncentracją, ze skupieniem uwagi na czymś na dłużej. Warto wtedy wykorzystać proste ćwiczenia, które pomogą zrelaksować mózg, a tym samym wspomogą jego pracę. Wielu z nas na pewno pamięta z dzieciństwa ćwiczenie, w którym należało jedną ręką głaskać brzuch ruchami okrężnymi, a drugą w tym samym czasie klepać czubek głowy. Jednym z podstawowych ćwiczeń typu *brain break* jest właśnie ćwiczenie z wykorzystaniem

SYLWIA WOJTUNIK

Bernardyńska Szkoła Podstawowa
i Bernardyńskie Liceum Ogólnokształcące w Łodzi

dłoni. Zaczynamy od uniesienia ich przed sobą na wysokość twarzy. Jedną, na przykład prawą dłoń, zaciskamy w pięść, pozostawiając kciuk wystawiony na zewnątrz, natomiast w drugiej dłoni, w tym przypadku w lewej, kciuk zaginamy do środka, a pozostałe cztery palce pozostawiamy wyprostowane. Ćwiczenie polega na jednoczesnej zmianie ustawienia obu dłoni, zmiana powinna być płynna i z czasem w miarę możliwości coraz szybsza. Ćwiczenie to posiada wiele wariantów, niektóre łatwiejsze (np. łapanie na zmianę jedną dłonią za nos, a drugą za ucho, czy wspomniane wcześniej głaskanie brzucha i klepanie po głowie), a niektóre trudniejsze (np. rysowanie w powietrzu, w tym samym czasie jedną dłonią trójkąta, a drugą kwadratu).

Podobnym zadaniem, również wspierającym pracę mózgu, jest ćwiczenie wykonywane w parach. W tym przypadku wyzwanie polega na skupieniu całej uwagi na działaniu (odliczaniu i gestach) własnych i partnera. Rozpoczynamy zadanie od odliczania do trzech, według następującego schematu:

- Osoba A: jeden
- Osoba B: dwa
- Osoba A: trzy
- Osoba B: jeden
- Osoba A: dwa
- Osoba B: trzy

Powtarzamy kilkakrotnie tę czynność, która pozornie wydaje się łatwa, ale w rzeczywistości na początku dochodzi do wielu pomyłek. Następnie, każdą jedynekę zamieniamy na klaśnięcie, czyli schemat wygląda następująco:

- Osoba A: klaśnięcie
- Osoba B: dwa
- Osoba A: trzy
- Osoba B: klaśnięcie
- Osoba A: dwa
- Osoba B: trzy

W kolejnym etapie zamieniamy każdą liczbę dwa na pstryknięcie i powtarzamy następujący schemat:

- Osoba A: klaśnięcie
- Osoba B: pstryknięcie
- Osoba A: trzy
- Osoba B: klaśnięcie
- Osoba A: pstryknięcie
- Osoba B: trzy

Oczywiście ostatnim etapem jest zamiana liczby trzy na przykład na uderzenie dłonią w stół, w ten sposób powstaje następujący schemat:

- Osoba A: klaśnięcie
- Osoba B: pstryknięcie
- Osoba A: uderzenie dłonią w stół
- Osoba B: klaśnięcie
- Osoba A: pstryknięcie
- Osoba B: uderzenie dłonią w stół

Liczby możemy zmieniać na dowolne znaki, gesty, słowa, za każdym razem pamiętając, aby zmiany pojawiały się stopniowo.

Koordinacja grupowa (ang. *group coordination*)

Cel: poprawa integracji w grupie, komunikacja/współpraca, koncentracja

Grupa wiekowa: wszystkie

Kolejną propozycją jest ćwiczenie, które nie tylko pozwala poprawić koncentrację uczniów, ale także wspiera pracę w grupie i poczucie przynależności do niej. W tym przypadku również dysponujemy wieloma opcjami. Pierwsza z nich to „przekazanie kłaśnięcia”. Najlepiej, aby grupa siedziała w okręgu lub półokręgu, tak by wszyscy widzieli się wzajemnie. Prowadzący, w tym przypadku nauczyciel, jest ogniwem zamykającym okrąg. Aby rozpocząć ćwiczenie, „przekazuje” kłaśnięcie do osoby z brzegu (zwykłe kłaśnięcie w dłonie w kierunku jednej, konkretnej osoby), ta przekazuje je osobie siedzącej obok i tak po kolei, aż kłaśnięcie dotrze do prowadzącego od drugiej strony okręgu. Kłaśnięcie biegnie coraz szybciej – może być przekazywane, kiedy jeszcze poprzednie kłaśnięcie nie dotarło do całej grupy lub prowadzący może je zawrócić. Najważniejsza w tym ćwiczeniu jest właśnie współpraca w grupie, dzięki której kłaśnięcie przekazywane jest szybko i płynnie. Dla urozmaicenia lub utrudnienia zadania można na przykład dodać kłaśnięcie przed sobą, zanim prześlemy je dalej, kłaśnięcie może być podwójne, możemy zastąpić je tupnięciem.

Kolejnym zadaniem wspierającym integrację grupy jest wspólne liczenie. Jego trudność polega na tym, że nie wskazujemy osób, które mają wypowiedzieć kolejne liczby, liczenie odbywa się grupowo i... spontanicznie. Trzeba bardzo uważnie obserwować pozostałych uczestników, tak aby wychwycić moment, w którym nikt się nie odzywa i nie planuje mówić. Kiedy dwie osoby wypowiedzą się w tym samym momencie, liczenie rozpoczyna się od nowa. Jest to bardzo ciekawe ćwiczenie, zwiększające umiejętności komunikacji, obserwacji oraz działania na podstawie odczytywania gestów i zamiarów pozostałych uczestników.

Ćwiczenia z wykorzystaniem technik *mindfulness*

Cel: wyciszenie, poprawa koncentracji, uspokojenie emocji

Grupa wiekowa: wszystkie (wybór wariantu dostosowanego do wieku i poziomu zaawansowania grupy)

Techniki *mindfulness* kojarzą się przede wszystkim z medytacją, warto jednak wiedzieć, że są częścią tzw. pozytywnej psychologii, zajmującej się tematem szeroko pojętego szczęścia. Techniki te mają za cel pomoc w skupieniu się na chwili obecnej, na tym, co się dzieje „tu i teraz” oraz świadomym przeżywaniu tej chwili. Niewątpliwą zaletą ćwiczeń z zakresu *mindfulness* jest również fakt, że mogą one być prowadzone w języku obcym i tym samym wspierać jego naukę. Podstawą tego typu ćwiczeń jest oddech i panowanie nad nim. Rodzaj ćwiczeń możemy dostosować do wieku i zaawansowania grupy.

Dla klas szkoły podstawowej: rozdajemy uczniom kartki oraz flamastry lub kredki (lepiej, aby było to coś, co nie będzie wymagało dużego nacisku przy rysowaniu), prosimy o zamknięcie oczu i skoncentrowanie się na oddechu (mile widziana spokojna, wyciszająca muzyka). Następnie uczniowie starają się „narysować swój oddech”, to może być na przykład linia, która będzie się wznosić i opadać. Uczniowie starają się regulować swój oddech i ponownie na tej samej kartce powtarzają rysunek, używając innego koloru flamastra czy kredki. Czynność można powtórzyć kilkakrotnie.

W przypadku liceum natomiast możemy poprosić uczniów o zajęcie wygodnej pozycji na krzesłach i zamknięcie oczu, następnie uczniowie regulują oddech, starają się, aby był rytmiczny i regularny. Wtedy możemy rozpocząć opowieść o pięknym, spokojnym miejscu, które uczniowie próbują sobie wyobrazić. W bardziej zaawansowanych grupach można poprosić uczniów, aby sami tworzyli opis, mówili, co „widzą” w zaproponowanym przez nas miejscu. Kontynuacją tego typu ćwiczenia może być oczywiście próba odtworzenia w formie obrazu bądź opisu miejsca widzianego „oczami wyobraźni”.

Ćwiczenia oddechu mogą być z powodzeniem stosowane na każdym etapie nauki, zarówno w przedszkolu, szkole podstawowej, jak i w liceum czy na uczelniach. Wspomagają koncentrację oraz ułatwiają kontrolę w sytuacjach stresowych.

Pozytywna trójka

Cel: integracja grupy, poznawanie własnych mocnych stron, pozytywne wzmocnienie

Grupa wiekowa: wszystkie

Kolejnym ćwiczeniem wartym uwagi jest, jak to nazwałam, „pozytywna trójka”. Był to element naszych zajęć przez cały tydzień kursu. Zadanie polega na wskazaniu trzech pozytywnych rzeczy z danego dnia. Nie muszą one dotyczyć samych zajęć, mogą być związane z czymkolwiek, co się dzieje. Często nie skupiamy się na tym, z jakim wrażeniem czy odczuciami uczniowie wychodzą z lekcji, koncentrujemy się na zadaniu, które my mamy do wykonania – np. nauczeniu konkretnego zagadnienia. Często też nie dostrzegamy (zarówno my, jako nauczyciele, jak i uczniowie) pozytywów, ponieważ ludzki mózg ma tendencję do skupiania się na tym, co negatywne. Dlatego myślę, że warto poprosić uczniów o wykonanie tego, wydawałoby się, prostego zadania, które skłoni ich do refleksji. Być może zwrócą uwagę na coś, czego nie zauważali wcześniej. Być może usłyszą od kolegów coś, co ich pozytywnie zaskoczy i zmotywuje do działania. Często na początku uczniowie się wstydzą lub mówią o rzeczach, które chciałyby według nich usłyszeć nauczyciel. Jednak z czasem, kiedy pytanie pojawia się regularnie na koniec lekcji i już tak bardzo nie dziwi, uczniowie potrafią zaskoczyć odpowiedziami, dostrzegają drobne gesty, sytuacje, sukcesy i potrafią się nimi cieszyć. Istotą tego ćwiczenia jest wypracowanie w uczniach umiejętności dostrzegania tego, co pozytywne, radości z małych sukcesów. Takie podejście podnosi ich samoocenę, pewność siebie, wiarę we własne możliwości, a co za tym idzie, chęć do dalszego rozwoju.

Pomówmy o emocjach

Cel: rozpoznawanie i regulacja emocji, rozwój empatii

Grupa wiekowa: wszystkie

Sednem *mindfulness* i pozytywnej psychologii jest bycie „tu i teraz”, a z tym wiąże się rozpoznawanie emocji. Ostatnia grupa ćwiczeń, o której warto wspomnieć, to właśnie ćwiczenia wspomagające nazywanie i świadome doświadczanie emocji. Prezentowane na kursie przykłady ćwiczeń wykorzystywały gotowe zestawy kart przedstawiających różne uczucia. Tego typu karty można kupić lub wykonać samodzielnie, najważniejsze, aby przedstawiały symbole różnych uczuć lub też sytuacji wywołujących konkretne emocje.

W pierwszym zadaniu, w kilkuosobowych grupach, każdy otrzymuje po pięć losowych kart. Jedna osoba („prowadząca rundę”) zadaje pytanie „Jak bym się czuł(a), gdyby...?” („*How would I feel when...*”), na przykład „Jak bym się czuła, gdyby do klasy wszedł teraz mój ulubiony aktor?”. Zadaniem pozostałych członków grupy jest wybrać spośród swoich kart tę, która ich zdaniem najlepiej oddałaby uczucia osoby prowadzącej w opisanej sytuacji. Wybrane karty układamy na środku, tak aby osoba prowadząca rundę nie wiedziała, kto jest właścicielem danej karty. Następnie osoba prowadząca rundę wybiera kartę, która najlepiej opisuje jej uczucia i argumentuje ten wybór. Uczestnik, którego karta została wybrana, otrzymuje jeden punkt. Gra toczy się dalej, za każdym razem zmienia się osoba prowadząca rundę. Powyższe ćwiczenie w bardzo ciekawy sposób ukazuje różnice w odczuwaniu emocji, pozwala na lepsze poznanie grupy i wspiera rozwój empatii.

Kolejne ćwiczenie również należy wykonywać w mniejszych, trzy- lub czteroosobowych grupach. Wszystkie karty z uczuciami rozkładamy przed grupą, a zadaniem każdego uczestnika jest wybrać dwie karty określające, jak czuje się w tej chwili, oraz jedną kartę pokazującą, jak chciałby się czuć. Następnie uczniowie wymieniają się informacjami w swojej grupie i podpowiadają każdemu uczestnikowi, co może zrobić, żeby czuć się tak, jak by tego chciał.

Realizacja tego ćwiczenia może być utrudniona w grupie, która zbyt krótko się zna lub jej członkowie są nieśmiali. Jest jednak bardzo dobrym sposobem na zacieśnienie relacji i budowanie w uczniach empatii.

Podsumowanie

Przedstawione ćwiczenia mogą odbiegać od tematu lekcji czy schematu, według którego planujemy nasze zajęcia. Myślę jednak, że warto czasem poświęcić fragment lekcji na poznanie naszych uczniów, uspokojenie buzujących w nich emocji czy po prostu relaks. To inwestycja w poczucie bezpieczeństwa, integrację grupy i poprawę komunikacji, które w przyszłości ułatwią pracę na lekcji.

[Wszystkie ćwiczenia opisane w artykule są inspirowane ćwiczeniami omawianymi w trakcie kursu „A Happy Lesson. Valuable tips to create a joyful classroom”, prowadzonego przez Marię del Monte, nauczycielkę Europass Teacher Academy (www.teacheracademy.eu). Szkoła specjalizuje się w organizowaniu oraz prowadzeniu kursów dla nauczycieli i pedagogów w ramach programu Erasmus+. Maria del Monte jest nauczycielką, psychologiem i pedagogiem, ekspertką od neuropsychologii. Jest również certyfikowaną instruktorką *mindfulness* i muzykoterapeutką.]

SYLWIA WOJTUNIK Nauczycielka języka hiszpańskiego z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu języka na różnych poziomach oraz różnych etapach nauczania. Absolwentka filologii hiszpańskiej z amerykanistyką filologiczną na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie naucza w Bernardyńskiej Szkole Podstawowej i Bernardyńskim Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi. Pasjonatka podróży, nie tylko do krajów hiszpańskojęzycznych.

Współpraca zamiast rywalizacji

DOI: 10.47050/jows.2024.2.75-79

Jak stworzyć atmosferę wspierającą rozwój i efektywne przyswajanie języka obcego przez małe dzieci?

Jak integrować grupę podczas zajęć? Jak rozwijać w dzieciach empatię? W artykule opisuję, jak na zajęciach języka obcego w zerówce zastąpiłam rywalizację grami i zabawami opartymi na współpracy. Prezentuję, jak moje obserwacje i doświadczenia związane z rywalizacją wśród dzieci korelują z badaniami naukowymi dotyczącymi emocji. Dzielę się również praktycznymi pomysłami na łatwe do przeprowadzenia działania oraz stosowanie bogatego języka na zajęciach w przedszkolu.

DOMINIKA BUJAS

Szkoła Podstawowa z oddziałami integracyjnymi nr 22 w Krakowie

Gdy w 2013 r. zaczynałam pracę w zerówce, próbowałam metod opartych na rywalizacji, np. wyścigów lub bardzo dyrektywnych drylów. Dość szybko jednak odkryłam, że te metody podobają się niewielkiej grupce dzieci – tym, które lubią rywalizację. Czułam więc, że jest to droga donikąd.

Nie chciałam wzmacniać rywalizacji w grupie, nie chciałam, aby dzieci się porównywały. Zwłaszcza że pochodzili z różnych środowisk, byli na różnych poziomach zaawansowania, mieli też różne charaktery i możliwości.

Rywalizacja przynosi krótkotrwały wzrost motywacji, ale i negatywne skutki – ustawia ludzi przeciwko sobie, a satysfakcję odczuwają tylko nieliczni zwycięzcy. Pisała o tym w swoim artykule prof. Hanna Komorowska (2020b: 9). Widziałam te negatywne skutki i traciłam motywację do pracy, gdy moje pieczołowicie przygotowane zajęcia według ścisłego scenariusza prowadziły do takich właśnie niezdrowych sytuacji: radości niewielkiej grupki i zniechęcenia pozostałych.

Jeśli nie rywalizacja, to co...?

W trakcie moich poszukiwań skutecznych metod pracy z dziećmi trafiłam na gry oparte na współpracy. W niniejszym artykule chciałabym podzielić się kilkoma pomysłami na aktywności zgodne z tą koncepcją, które organizuję w mojej codziennej pracy z uczniami i uczennicami szkolnej zerówki. Na tym etapie edukacyjnym podstawa programowa przewiduje 60 minut języka angielskiego w tygodniu. W szkole, w której pracuję, zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po 30 minut. Jest to integracyjny oddział przedszkolny przy szkole podstawowej.

PAJĄK I MUSZKI

W mojej pracy dużą inspiracją do działań są same dzieci. To one nauczyły mnie zabawy w „pająka i muszki”, zaczerpniętej z repertuaru przedszkolnych aktywności. Zabawę można modyfikować w zależności od nauczanego słownictwa, u mnie jest to na przykład „głodny krokodyl”.

Ja jestem tym pająkiem/krokodylem. Włączam fragment piosenki (najlepiej takiej, której wcześniej uczyłam dzieci, aby mogły podśpiewać) i udaję, że śpię. Następnie zatrzymuję muzykę i wychodzę na łowy: „I’m hungry. I’m so hungry. I want to eat... Arrrrrr!”. Dzieci zastygają w bezruchu. Te, które się poruszają, stają się moim „śniadaniem”, „obiadem” lub „kolacją” – siadają na krzeselkach albo na sofie w sali i pomagają mi w obserwowaniu reszty uczestników zabawy, w moich kolejnych „łowach”.

W trakcie zabawy opisuję w języku angielskim, co robię: „It’s breakfast time. What can I eat? Let me see... Nina, I can see your fingers! Oh no! You moved!”. I to działa! Nie od razu, nie na wszystkich, ale nic

tak nie cieszy, jak chwila, kiedy pod koniec zajęć uczeń pokazuje na brzuszek i mówi: „I’m hungry”. Tak, zgłódnił i wyraził to w języku angielskim. Czyż nie piękna interakcja? W tej zabawie nie ma problemu z odpadaniem uczestników, tak jak np. w grze „muzyczne krzesła”. Tu każde dziecko cały czas bierze udział w tym, co się dzieje. „Pająka i muszki” można wykorzystać do utrwalenia nazw posiłków, części ciała, niektórych czasowników (*move, see, eat, hear, sleep*), nazw zwierząt (można się wcielić w różne postacie). Jest to też dobry *brain break*, czyli krótka aktywność rozluźniająca dla ciała i umysłu – odrobina ruchu, który jest naturalną potrzebą dzieci.

WHO TOOK THE COOKIE?

Kolejna zabawa to „Who took the cookie”. Mam w słoiku tekturowe „ciasteczka”. Dzieci zamykają oczy, a ja podaję ciasteczka kilku z nich. Dzieci chowają je w rękawie, pod koszulką, siadają na nich itd. Następnie mówię: „Now, open your eyes...” i skandujemy kilka razy „Who took the cookie from the cookie jar”, rytmicznie klaszcząc. Potem przechodzimy do zgadywania, kto ma ciasteczko. Dzieci proponują imię kogoś z kolegów. Wymienione dziecko mówi: „Who, me?”, na co odpowiadamy: „Yes, you”. Jeśli dziecko nie ma ciasteczka, odpowiada: „Not me”. Pozostałe dzieci pytają więc chórem: „Then who?” i proces zgadywania zaczyna się od początku.

Jak już napisałam, w jednej rundzie daję dzieciom kilka ciasteczek. Dzięki temu zgadywanie odbywa się dość szybko. Dzieci nie od razu znają cały tekst, ale stopniowo, wraz z powtarzaniem zabawy uczą się go na pamięć. Można dodatkowo wprowadzić piosenkę „Who took the cookie” w wersji Super Simple Songs. Zabawę warto też modyfikować i wprowadzić dodatkowe słownictwo np. nazwy smaków ciasteczek.

TOR PRZESZKÓD

Kolejna zabawa to tor przeszkód (zamiast wyścigów). W końcu ruch to potrzeba rozwojowa dzieci w tym wieku. Układam tor przeszkód z tego, co mam dostępne w sali: krzesła, klocków, szarf. Następnie dzieci losują rysunek ze zwierzątkiem i przechodzą „przelatują” lub pełzają po torze. W tej aktywności dzieci ćwiczą nazwy zwierząt, a także czasowniki dotyczące sposobów poruszania się. Po wylosowaniu obrazka dziecko nazywa zwierzę. Następnie nauczyciel udziela instrukcji np. „Stomp like an elephant” albo „Crawl like a snail”.

Można rozbudować tę zabawę, wprowadzając przysłówki: *fast, slowly, carefully, quickly* itd. Czasem układam też trasę z kolorów i dzieci przechodzą przez nią, słuchając instrukcji moich lub innego dziecka. Miło jest obserwować, jak się przy tym wspierają, jak koncentrują na zadaniu. Sporo jest przy tym również śmiechu i zabawy.

TĘCZA Z KLOCKÓW

Dzieci uwielbiają tworzyć i budować. Dlatego podczas wprowadzania kolorów budujemy wieże z klocków (a potem burzymy). Dzieci mogą po kolei słuchać, jaki kolor klocka zabrać, albo mogą powiedzieć, jakiego koloru chciałyby użyć, mówiąc po prostu: „blue (block), please”.

Dzieci fascynuje też tęcza oraz jej kolor. Pójdźmy za tą fascynacją. Zbudujemy tęczę z klocków, z kolorowych zabawek dostępnych w sali. U mnie np. sprawdza się budowanie tęczy w poziomie, na stolikach. Dzieci uczą się pracy w grupie, ćwiczą umiejętności społeczne, dyskutując nad projektem i wyborem materiałów. Uczą się też od siebie, chociażby kolejności kolorów w tęczy.

SIMON SAYS...

Oczywiście bardzo dobrze w tym kontekście się sprawdza TPR (ang. *Total Physical Response*). Jest to metoda nauczania języka oparta na reagowaniu ruchem na usłyszany język. Przykładem TPR jest dobrze znana wśród nauczycieli języków zabawa „Simon says”. Polega ona

na tym, że dzieci wykonują jakiś ruch tylko wtedy, gdy jest poprzedzony słowami „Simon says” np. „Simon says – jump!” albo „Simon says – touch your nose!”. Jeśli nauczyciel powie tylko nazwę czynności, nie poprzedzając jej słowami „Simon says”, dzieci nie wykonują tej czynności.

Poza celami językowymi zabawa ta uczy koncentracji i uważnego słuchania. Można ją modyfikować w zależności od okazji np. na „Teddy says” w Dzień Pluszowego Misia czy „Banana says”, gdy wprowadzamy owoce. Kiedy gram z dziećmi w „Simon says”, nie gramy w odpadanie. Jeśli ktoś się pomyli, po prostu zaczynam kolejną rundę i podkręcam tempo.

Radość

Większość dzieci uczęszczających do „mojego” oddziału przedszkolnego kontynuuje naukę w szkole podstawowej, przy której on się znajduje. Mam więc okazję obserwować, jak przebiega ich rozwój językowy do około 15 roku życia. Mogę się dowiedzieć, które aktywności uczniowie wspominają jako ciekawe, fajne, co im się podobało na lekcjach, gdy byli młodszy.

Dlaczego ważne jest dla mnie, aby uczniowie mieli pozytywne skojarzenia z nauką języków obcych, gdy wkraczają na kolejny etap edukacji? Tu chciałabym poczynić refleksję i docenić rolę radości w nauce języków obcych. Na moją pracę z dziećmi duży wpływ ma moje zainteresowanie dwujęzycznością zamierzoną i rolą emocji w nauce języków obcych. Bardzo inspiruje mnie praca dr Sonii Szramek-Karcz w tym zakresie (Szramek-Karcz 2019). Językowcy dobrze znają ten okrzyk radości dzieci po wejściu do sali na nasz widok – „Pani od angielskiego!” i ich pytanie „W co się dziś pobawimy?...”. Pięcio- i sześciolatki (i nie tylko, ale o nich przede wszystkim dziś piszę) chcą działać, bawić się i doświadczać. Tworząc na zajęciach atmosferę niewymuszonej zabawy, podczas której dzieci posługują się językiem (na miarę swoich możliwości i gotowości), umożliwiamy im to. Ponadto zdejmujemy z nich presję osiągania określonych wyników. Ta ochota na działanie połączona z radością, jaką z niego czerpią, powoduje, że dzieci nabierają chęci do nauki. Tylko bazując na pozytywnej motywacji jesteśmy w stanie wzmacniać ich wewnętrzną skłonność do nauki (Szramek-Karcz 2019).

Pozytywne wspomnienia z zajęć są niezmiernie ważne, ponieważ budują fundament pod dalszą edukację językową. Uczniowie kojarzą naukę języka z czymś przyjemnym, łatwym, przystępnym, dlatego lubią się uczyć, a zarazem wzrasta ich poczucie kompetencji. Dzieci w swoim tempie dojrzewają do wypowiedzenia pierwszego słowa, a potem zdania w obcym języku. Musi się to odbywać w bezpiecznym, wspierającym środowisku, bez nacisku na szybkie efekty. Dlatego, jak już napisałam wcześniej, odeszłam od drylów i aktywności opartych na rywalizacji. Tak naprawdę nauczyłam się tego od dzieci, obserwując ich reakcje. Przejdę zatem do opisów konkretnych przedszkolnych zabaw, które dzieci na etapie nauki szkolnej wspominają jako ich ulubione aktywności z wczesnej edukacji.

Zabawy wskazywane jako ulubione przez same dzieci

KOLORY

Jedną z ulubionych zabaw jest gra w kolory, czyli najprostsza zabawa z piłką. Umawiamy się z dziećmi, że „nie łapiemy” np. kolorów *white* i *black*. Dzieci podają sobie piłkę, przy każdym podaniu wymawiając nazwę koloru.

SKLEP

Kolejną z takich miłe wspominanych zabaw jest zabawa w sklep. Przygotowuję czarno-białe obrazki do pokolorowania związane z wprowadzaniem zakresem słownictwa, np. *fast food*, przekąski, owoce, ubrania. Aby je zdobyć, dzieci muszą poprosić o nie po angielsku, mówiąc np. „Watermelon, please”. Następnie kolorują zakupione rzeczy (rysunki są małe, więc dzieci szybko się z tym uporają) i przygotowują np. sałatkę owocową, naklejając owoce na talerzyk narysowany na kartce albo wymyślają zestawy ubrań i dorysowują części ciała, tworząc jakąś postać. Czasem też wspólnie siadamy na dywanie i opowiadamy o tym, co jemy, lub organizujemy piknik.

PODŁOGA TO LAWY!

Kolejna zabawa, która uczy uważnego słuchania, to „podłoga to lawa” oraz zabawy typu „freeze!”. Ważne jest jednak, aby dobrać ciekawe materiały muzyczno-językowe do tych aktywności. W tym miejscu bardzo polecam kanał Youtube *Scratch Garden* i ich serię *Freeze*. Gdy gra muzyka, dzieci wykonują usłyszaną czynność, np. „dance”, a na hasło „freeze!” oraz zatrzymanie muzyki zastygają w bezruchu. Czynności te powtarzamy z kolejnymi czasownikami.

„Podłoga to lawa” ma podobny przebieg. Dzieci pokazują na dywanie usłyszone polecenie np.: „fly like a bird” albo „jump like a kangaroo”, a na hasło „the floor is lava!” uciekają na krzeselka, na sofę itp. Warunek jest taki, że ich stopy nie mogą dotykać podłogi. Do tej zabawy również polecam jej interpretację na Youtube: *The floor is hot cocoa* na kanale *Be Well Played – Videos for active kids*.

Język zabawy

W swojej pracy z przedszkolakami od kilku lat stosuję tzw. bogaty język, czyli nieuproszczony, bardziej rozbudowany i cechujący się większą dozą swobody w doborze struktur gramatycznych oraz słownictwa. Jest to starannie dobrany input językowy, który ma stymulować intuicyjne uczenie się (Kotarba-Kańczugowska 2013: 20). Gdy odchodziłam od dryłów i nauki słówek na pamięć – często stosowanych technik pracy z przedszkolakami – na rzecz stosowania na zajęciach bogatego języka, miałam dwie zasadnicze obawy. 60 minut w tygodniu (tyle przewiduje podstawa programowa w zerówce) – czy to nie za mało? Czy warto? Czy osiągnę zamierzone cele? Jednocześnie czułam, że to dobry kierunek. Druga obawa dotyczyła uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Czy poradzą sobie z taką formułą zajęć, w której ramach język obcy używany przez nauczyciela będzie bardziej złożony? Czy zrozumieją, co się dzieje? Moje obawy szybko zostały rozwiane.

Okres bez mówienia, bez produkcji językowej może trwać u dzieci bardzo długo. Można wykorzystać ten czas na osłuchanie ich z bogatym językiem, nawet jeśli jest to tylko godzina tygodniowo. Pozytywne efekty moich działań pokazały mi, że dobrze jest maksymalnie rozszerzyć czas ekspozycji na bogaty język – dzieci potrafią się świetnie bawić niezależnie od poziomu zaawansowania języka stosowanego przeze mnie na zajęciach.

Korzyści edukacyjne

Jak wynika z opisanych wyżej przykładów, większość proponowanych przeze mnie zabaw jest dość prosta i szybka w przygotowaniu, zakłada korzystanie z elementów wyposażenia sali i nie wymaga noszenia licznych pomocy, co jest dość wygodne dla nauczyciela. Wyzwaniem może być jedynie zdecydowanie większy wysiłek głosowy, zwłaszcza że grupy przedszkolne są liczne. Dlatego warto powtarzać zabawy. Dzieci szybko opanowują ich dość proste reguły, a wtedy mniej czasu i wysiłku trzeba przeznaczać na tłumaczenie zasad. Można od razu przejść do głównej aktywności, czyli... zabawy.

My, nauczyciele, wiemy jednak, ile edukacyjnych korzyści można odnieść z tych aktywności, które dla dzieci są po prostu dobrą zabawą. Warto je tutaj przytoczyć:

- ekspozycja na bogaty język, osłuchiwanie się z językiem,
- zaspokajanie potrzeb rozwojowych dzieci m.in. potrzeby ruchu, zabawy,
- integracja.

Co więcej, dając dzieciom możliwość maksymalnego osłuchania się z bogatym językiem, doskonale dopasowujemy się do naturalnej dla tego wieku ciekawości i możliwości poznawczych. Z przeprowadzonych wywiadów z rodzicami dowiedziałam się, że niektóre dzieci spontanicznie używały angielskich słów i zwrotów w domu – i były to dzieci, które styczność z angielskim miały jedynie na zajęciach w oddziale przedszkolnym. Dlatego też polecam tego rodzaju podejście już od najwcześniejszych etapów nauczania języków obcych.

Podsumowanie

W ramach podsumowania przytoczę słowa prof. Hanny Komorowskiej: „Działanie każdego nauczyciela jest niezwykle ważne, nie pozostaje bowiem bez znaczenia dla sytuacji ogólnej” (2020b: 10). Dlatego starajmy się już od najmłodszych lat budować w dzieciach umiejętność współpracy, współdziałania. Uczmy wrażliwości na innych. Są to niezwykle potrzebne umiejętności w naszych większych i mniejszych społecznościach. Twórzmy środowisko, w którym te kompetencje będą wzmacniane – wbrew pozorom do tego nie potrzeba wiele, wystarczy wybór odpowiedniej zabawy, podczas której naturalnie robimy rzeczy wspólnie, wspieramy się, słuchamy się nawzajem, ale jednocześnie przestrzegamy reguł gry, np. czekamy na swoją kolej, gramy fair itd. Radość z zabawy i przyjazne środowisko nauki będą wspierały realizację ambitnych celów edukacyjnych – zarówno tych językowych, jak i społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Komorowska, H. (2020a), *Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 16(2), s. 11–29.
- Komorowska, H. (2020b), *Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–11.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2013), *Dynamika wczesnej nauki języków obcych, czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 16–21.
- Szramek-Karcz, S. (2019), *Dlaczego motywacja pozytywna jest tak skuteczna?* [webinar] <www.youtube.com/live/iB0_n3pwyf4?si=7AfjSNikO5udNWVB> [dostęp: 20.04.2024].

DOMINIKA BUJAS Nauczyciel dyplomowany języka angielskiego. Pracuje w klasach 1–8 w Szkole Podstawowej z oddziałami integracyjnymi nr 22 w Krakowie oraz w oddziale przedszkolnym przy szkole. Egzaminator Egzaminu Ósmoklasisty z języka angielskiego.

Nauczyciel jako przewodnik

Analiza metafor w wypowiedziach nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2024.2.81-88

Na popularnych blogach i stronach internetowych poświęconych tematyce edukacyjnej świadomi pedagogów obserwują rosnące zainteresowanie rolą, zadaniami i obowiązkami nauczycieli. Coraz częstsze staje się postrzeganie nauczyciela jako przewodnika ucznia w procesie edukacyjnym.

Przyczyną tego mogą być wyniki badań z psychologii i glottodydaktyki, które wskazują na przededefiniowanie celów aktywności zawodowej i obowiązków nauczycieli.

Mając na uwadze zmiany w postrzeganiu roli nauczyciela, uzasadnione wydaje się porównanie interesującego nas zagadnienia, tj. roli nauczyciela jako przewodnika ucznia, w ujęciu naukowo-teoretycznym z doświadczeniami nauczycieli praktyków. Głównym celem niniejszego artykułu jest zbadanie języka, jakim posługują się nauczyciele w rozmowach o edukacji z innymi nauczycielami, oraz sprawdzenie, w jakim stopniu język nauczycielski odzwierciedla postrzeganie roli nauczyciela prezentowane w literaturze i innych źródłach informacji dostępnych nauczycielom. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem teorii metafory konceptualnej, która jest jednym z narzędzi językoznawstwa kognitywnego wykorzystywanych do analizy języka.

Zmieniające się postrzeganie ról nauczyciela

Podjęwając próbę opisu ról nauczyciela w historii współczesnej edukacji, warto pamiętać, że do XX wieku psychologia edukacji była często utożsamiana z psychologią ogólną, a skupiając się przede wszystkim na adaptowaniu i dostosowywaniu ogólnych teorii psychologicznych do edukacji, nie była postrzegana jako odrębna dziedzina nauki (Kiński 2019). W praktyce oznaczało to, że główna teoria psychologiczna danego okresu miała duży wpływ zarówno na rozumienie natury procesu uczenia się, jak i na postrzeganie roli nauczyciela.

Według wczesnego behawioryzmu¹ rolą nauczyciela jest wykonanie jednego zadania – dostarczenie odpowiedniego bodźca, na który uczeń ma zareagować. Należy zauważyć, że późniejsze teorie behawiorystyczne proponują bardziej złożone zrozumienie roli nauczyciela, który nie tylko koncentruje się na dostarczaniu bodźców, lecz uznaje też każdego ucznia za jednostkę z własnym popędem i siłą nawyku (Hull 1943) oraz nagradza pożądane zachowania, oferując odpowiednie wzmocnienie (Skinner 1953). Jak wskazuje John Woollard (2010), wzmocnienie pomaga nauczycielowi „kształtować” zachowanie ucznia, co zawsze powinno być poprzedzone „modelowaniem”, tj. pokazywaniem przykładu.

Przekonanie, że behawioryzm nie zapewnia kompleksowego wyjaśnienia powodów, dla których uczniowie poszerzają swoją wiedzę oraz sposobów przyswajania wiedzy, sprawiło, że psychologowie i nauczyciele zwrócili uwagę ku teoriom kognitywistycznym². Proces uczenia się jest w nich postrzegany jako aktywność umysłowa, której głównym

¹ Behawioryzm – filozofia nauki uznająca istotną rolę środowiska jako czynnika warunkującego proces uczenia się, skupiona na obserwacji zachowań bodźcowo-reakcyjnych.

² Celem teorii kognitywistycznych jest poznanie, jak działa umysł ludzki, oraz budowa modeli dotyczących funkcji mentalnych człowieka, takich jak rozumowanie, percepcja, pamięć, świadomość, emocje, rozumienie języka itp.

MAGDA JANCZURO

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

celem staje się modyfikacja schematów umysłowych (Piaget 1923, 1947) oraz odkrywanie powiązań między wcześniejszymi doświadczeniami a nowymi informacjami poprzez aktywne eksperymentowanie i interakcję ze środowiskiem (Kelly 1955). W konsekwencji nauczyciel zyskuje nową rolę, która opiera się na tworzeniu przyjaznego środowiska umożliwiającego uczniowi aktywne budowanie swojej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności.

Podkreślając znaczenie społecznego aspektu poznania, konstruktywizm społeczny³ wprowadza rolę mediatora (Wygotski 1978, 1986), którego zadaniem jest dostosowanie przekazywanej wiedzy i umiejętności do wieku, poziomu kompetencji i potrzeb ucznia oraz nauczanie poprzez interakcje społeczne. Ponieważ nauczyciel dysponuje większymi kompetencjami, wiedzą i doświadczeniem, jest w stanie pomóc uczniowi w procesie uczenia się i ułatwić zdobywanie nowych umiejętności poprzez dobór materiałów odpowiednich do jego poziomu. Ponadto rolą nauczyciela jest przeprowadzenie Mediowanego Doświadczenia Edukacyjnego (MDE, ang. *Mediated Learning Experience*), które polega na zapewnieniu uczniowi okazji do rozwoju funkcji poznawczych poprzez zmianę częstotliwości, kolejności, intensywności i kontekstu odpowiednich bodźców. Odpowiednie interakcje MDE ułatwiają rozwój różnych funkcji poznawczych, zestawów uczenia się, operacji umysłowych, strategii i systemów potrzeb (Feuerstein i in. 2010), a zinternalizowane procesy MDE pozwalają uczniowi korzystać z doświadczeń edukacyjnych w różnych kontekstach i modyfikować jego system poznawczy za pomocą samodzielnej mediacji (Tzuruel 2012).

Koncepcje humanistyczne⁴ podkreślają rolę myśli, uczuć i emocji ucznia oraz nadają znaczenie wewnętrznemu światu jednostki (Williams i Burden, 1997: 30), a zadania nauczyciela postrzegają w ramach zapewnienia odpowiedniej pomocy, często rozumianej w kategoriach relacji doradca–klient lub starszy brat–młodszy brat. Według Masłowa (1943) pomoc ta jest niezbędna, aby jednostka osiągnęła główny cel edukacji, tj. samorealizację. Zapewniając wsparcie, nauczyciel może pomóc uczniowi stać się możliwie najlepszą wersją siebie (Kiński 2019). Teorie humanistyczne podkreślają konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb, zanim podejmie się próby efektywnego nauczania, a realizacja tych potrzeb, prowadząca do samourzeczywistnienia, jest możliwa tylko w klimacie sprzyjającym rozwojowi, którego stworzenie należy do zadań nauczyciela (Rogers 1979).

Po przeanalizowaniu roli nauczyciela w wyżej wymienionych teoriach można zauważyć wyraźną ewolucję od „badacza” dostarczającego odpowiednich bodźców do pozycji „mediatora” udzielającego wskazówek i pomocy uczniowi. Warto podkreślić, że zmiana ta nie powinna być postrzegana jako umniejszenie roli nauczyciela, ale jako efekt postrzegania ucznia jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego oraz przypisania mu pewnej dozy autonomii, sprawczości i odpowiedzialności. Trafnym określeniem roli nauczyciela w takiej rzeczywistości edukacyjnej wydaje się miano „łagodnego przewodnika” (Kiński 2023: 451).

Teoria metafory konceptualnej

Warto wspomnieć, że metafora jako taka jest powszechnie postrzegana jako narzędzie retoryczne i część języka figuratywnego⁵, który ze względu na swoją wartość estetyczną znajduje zastosowanie głównie w poezji i literaturze (Baldick 2001: 153). Według Meyera Howarda Abramsa (1999: 155) metafora „służy głównie wzmocnieniu wartości przekazu retorycznego oraz stylistycznej barwności i atrakcyjności dyskursu⁶”. George Lakoff i Mark Johnson (1980: 3–6) twierdzą natomiast, że metafora jest narzędziem pojęciowym, które kształtuje nasze codzienne zachowanie, komunikację oraz rozumienie poszczególnych pojęć i zjawisk. W związku z faktem, że język i myśli są zakorzenione w tym samym systemie pojęciowym, metafory muszą być obecne w codziennej komunikacji i wszelakich formach ludzkiej aktywności (Lakoff i Johnson 1980). Jako że ludzie nie są często świadomi struktury swojego systemu pojęciowego, używają metafor w sposób automatyczny

³ Konstruktywizm społeczny – teoria, według której rozwój człowieka jest uwarunkowany społecznie, a wiedza powstaje w wyniku interakcji z innymi ludźmi.

⁴ Teorie humanistyczne podkreślają rolę racjonalnego myślenia i charakteryzują się troską o potrzeby, szczęście oraz swobodny rozwój człowieka.

⁵ Język figuratywny zawiera wyrażenia mające na celu wzmocnienie emocjonalności, obrazowości oraz symboliki wypowiedzi.

⁶ Wszystkie tłumaczenia pochodzą od autorki.

i nieświadomy. Zoltan Kövecses (2002: 4) definiuje metaforę jako „rozumienie jednej domeny pojęciowej w kategoriach innej domeny pojęciowej”. Głównym celem metafor jest umożliwienie ludziom zrozumienia jednego konceptu za pomocą innego.

Metafory zawsze składają się z dwóch spójnie zorganizowanych domen pojęciowych (Kövecses 2002: 4). Domena docelowa i domena źródłowa są z kolei zbudowane na doświadczeniach i wiedzy, jaką ludzie mają na temat różnych pojęć i zjawisk. Mogą one mieć swoje źródła zarówno w badaniach i faktach, jak i opierać się na wiedzy oraz powszechnych przekonaniach (Lakoff 1987: 118). Domena źródłowa dostarcza metaforycznych wyrażen językowych, które są wykorzystywane w celu zrozumienia domeny docelowej uważanej za trudniejszą do zdefiniowania lub opisaną.

Aby zobrazować mechanizm działania metafory konceptualnej, Lakoff i Johnson (1980: 7–9) podają wyrażenia metaforyczne ilustrujące metaforę *czas to pieniądz*, której przykładem do obserwacji można w codziennej komunikacji:

1. *Tracisz mój czas.*
2. *Zainwestowałem w nią dużo czasu.*
3. *Musisz oszczędzać czas.*
4. *Zaczyna brakować ci czasu.*

W powyższych przykładach wyrażenia zaczerpnięte z domeny źródłowej (*pieniądz*) mają za zadanie ułatwienie zrozumienia bardziej abstrakcyjnej domeny docelowej (*czas*). Czas przedstawiony jest w nich jako wartościowy środek, którym możemy dysponować w mniej (*tracić czas*) lub bardziej (*zainwestować czas*) roztropny sposób. Jak każdy cenny przedmiot/zasób czas jest towarem ograniczonym, który powinno się oszczędzać, bo może go zabraknąć. Postrzeganie czasu w kategoriach pieniędzy związane jest w oczywisty sposób ze sposobem funkcjonowania ludzi we współczesnej kulturze (we współczesnym systemie społeczno-ekonomicznym), w której wynagrodzenie za pracę rośnie zwykle wprost proporcjonalnie do ilości spędzonego nad nią czasu. Otrzymując pieniądze za przepracowane godziny, dni czy tygodnie, ludzie zaczęli utożsamiać czas z pieniędzmi i pojmować go w ten właśnie sposób.

Cel i opis badania

Celem badania była analiza języka, jakim posługują się nauczyciele języka angielskiego jako języka obcego, odpowiadając na pytania autorki dotyczące edukacji. Na tej postawie autorka zamierzała ustalić role pełnione przez nauczycieli w klasie, wykorzystując metaforyczne wyrażenia językowe zebrane podczas wywiadów.

Wywiady przeprowadzono między październikiem 2022 r. a styczniem 2023 r. W badaniu wzięło udział 40 nauczycieli (28 kobiet i 12 mężczyzn) języka angielskiego jako języka obcego, w wieku od 28 do 55 lat, z minimum pięcioletnim stażem w zawodzie. Ankietowani nauczyciele pracują w szkołach podstawowych i średnich i uczą na poziomach od A2 do C2. Pragnąc porozmawiać z wysoce kompetentnymi i zaangażowanymi nauczycielami, autorka skontaktowała się z jednym z szeroko rozpoznawalnych trenerów nauczycieli w Polsce i poprosiła go o rekomendację. Zgodnie z głównymi założeniami metody kuli śnieżnej⁷ każda badana osoba rekrutowała kolejnego nauczyciela lub nauczycieli, w zależności od ich dostępności oraz chęci wzięcia udziału w badaniu (Thompson 2002). Część spotkań odbyła się na żywo, a pozostałe za pośrednictwem platformy Zoom, w zależności od preferencji i dostępności rozmówców. Po przeprowadzeniu wywiadów z 40 uczestnikami autorka zauważyła, że ostatnie rozmowy nie przyniosły nowych wyników ani obserwacji, więc zdecydowała się nie kontynuować badania zgodnie z ideą teoretycznego nasycenia kategorii⁸. Uczestnikom zadawano 10 pytań dotyczących procesu edukacyjnego. W celu zachowania zgodności ze standardami etycznymi prowadzenia badań rozmówcy zostali poinformowani przed rozpoczęciem rozmowy, że będzie ona nagrywana na nośnik audio, a wyniki zostaną udostępnione w ich analizie wyłącznie anonimowo.

7 Badanie przeprowadzone metodą kuli śnieżnej polega na nieprzypadkowym doborze uczestników, w którym obecni badani polecają przyszłych badanych spośród grona swoich znajomych.

8 Nasycenie kategorii jest terminem opisującym punkt w badaniach jakościowych, w którym gromadzenie nowych danych przestaje przynosić nowe spostrzeżenia lub tematy.

Pytania wykorzystane w wywiadach zostały sformułowane na podstawie własnych obserwacji powtarzających się tematów poruszanych przez nauczycieli na popularnych blogach (Edutopia, EducationWeek, MindShift) i w literaturze przedmiotu (Scrivener 2011; Harmer 2015; Gębał 2019).

Uczestnikom zadano następujące pytania:

1. Czym jest dla Pani/Pana edukacja?
2. Jaki według Pani/Pana jest cel edukacji?
3. Jak Pani/Pan postrzega swoją rolę w procesie kształcenia?
4. Czy uważa Pani/Pan, że Pani/Pana rola zmienia się w zależności od wieku uczniów, z którymi Pan/Pani pracuje?
5. Czym według Pani/Pana jest dobra lekcja?
6. Jak opisałaby Pani/opisałby Pan relację między Panią/Panem a uczniami?
7. Z jakimi problemami lub trudnościami w klasie zmagają się Pani/Pan na co dzień?
8. Jaki jest najtrudniejszy aspekt bycia nauczycielem?
9. Co jest najbardziej satysfakcjonujące w pracy nauczyciela?
10. Czego oczekują od Pani/Pana uczniowie? Czego oczekują ich rodzice? Czy te oczekiwania są takie same, czy różne?

Na podstawie wywiadów autorka wyodrębniła 18 metafor ilustrujących role pełnione przez nauczycieli w klasie i podzieliła na trzy grupy metafor: związane z wychowaniem, z organizacją procesu edukacyjnego oraz z nauczaniem. Ze względu na ograniczenia objętości niniejszego artykułu oraz aktualne zainteresowanie badaczki rolą przewodnika zaprezentowane i przeanalizowane zostaną jedynie wybrane przykłady ilustrujące metaforę *nauczyciel to przewodnik*. Za elementy domeny źródłowej (*przewodnik*) autorka przyjęła aspekty związane z działalnością przewodnika, takie jak podróż, etapy podróży, turyści, środki transportu, przeszkody, wskazówki itp. Elementy domeny docelowej (*nauczyciel*) dotyczą zagadnień odnoszących się do pracy nauczyciela, np. edukacja, inni uczniowie, inni nauczyciele, podręcznik, problemy i błędy, informacja zwrotna.

Analiza

Poniższa sekcja zawiera pochodzące z wywiadów przykłady metafory *nauczyciel to przewodnik* wraz z omówieniem przedstawionego materiału.

1. *Wspieram i prowadzę – nie jako dyktator, ale jako osoba, która inspiruje i motywuje – ktoś, za kim młodzi ludzie chcą **podążać – podążać tą ścieżką i osiągać kolejne etapy.***
2. *Kiedy uczniowie nie są dobrze przygotowani i rozsądnie **prowadzeni, zaczynają błędzić** – przestają się uczyć, jeśli chodzi o sytuację szkolną, a w szerszym kontekście – nie radzą sobie w życiu.*

Przykład 1 pokazuje, że nauczyciel może być osobą, która jest w stanie rozbudzić ciekawość i zainteresowanie oraz zapewnić swoim uczniom inspirację do nauki i pogłębiania wiedzy w taki sam sposób, w jaki przewodnik oprowadza zwiedzających po różnorodnych obszarach, opowiadając historie i ciekawostki z nimi związane, aby zachęcić ich do dalszego eksplorowania tych terenów. Co więcej, słowo „podążać” odnosi się do uczniów, którzy czując się zainspirowani i wspierani przez swoich nauczycieli, stają się bardziej otwarci na ich sugestie i porady, co w oczywisty sposób może przyczynić się do rozwoju ich kompetencji i chęci nabywania nowych umiejętności. Omawiany przykład podkreśla również fakt, że edukacja jest procesem długotrwałym, składającym się z wielu etapów, z których każdy musi zostać ukończony, aby można było rozpocząć kolejny. Przykład 2 skupia się na odpowiedzialności związanej z zawodem nauczyciela, pokazując, że niewystarczające kompetencje nauczycieli mogą prowadzić do sytuacji, w których uczniowie nie

otrzymują potrzebnego im wsparcia, co hamuje ich rozwój. Uczniowie, którzy nie otrzymują wystarczającej pomocy, przypominają turystów, którzy „złądzili”, ponieważ nie dostali jasnych wskazówek.

3. Edukacja polega również na wskazywaniu, czego i jak się uczyć, **prowadzeniu i kierowaniu** ucznia.
4. Jestem tu po to, by pokazywać, co jest ważne, a co mniej ważne, kierować ucznia do **celu**.
5. Uczniowie potrzebują **drogowskazów**. Muszą wiedzieć, co robią dobrze, a co źle. I to jest moja rola, aby im to zapewnić.

Przykłady 3–5 pokazują, że zarówno praca przewodników, jak i nauczycieli polega nie tylko na wyznaczaniu celów, lecz także na wskazywaniu, w jaki sposób wspomniany cel może zostać osiągnięty. Podczas gdy turyści otrzymują od przewodników „wskazówki”, dokąd muszą się udać i jakimi ścieżkami powinni podążać, rolą nauczycieli jest wyjaśnienie uczniom, w jaki sposób powinni pracować nad poprawieniem poszczególnych umiejętności oraz zwrócenie ich uwagi na elementy najbardziej istotne w danym momencie i sytuacji. Nauczyciele pomagają uczniom ustalić zarówno krótko-, jak i długoterminowe cele oraz na bieżąco monitorują, czy robią oni postępy. Słowo „drogowskazy” w przykładzie 5 odnosi się do informacji zwrotnej udzielanej przez nauczyciela, którą uczniowie powinni otrzymywać regularnie, aby mieć świadomość swoich postępów oraz obszarów, na których powinni się skupić, by poprawić swoje wyniki.

6. Edukacja to **droga, podróż, podróż w nieznanie**. Zawsze powtarzam moim uczniom, że nawet jeśli teoretycznie jestem wyżej w hierarchii, nadal jesteśmy **towarzyszami**. Zaczynamy razem w pewnym punkcie i nigdy nie wiemy, gdzie skończymy, ponieważ nigdy nie wiemy, co zostanie dodane po drodze. To droga pełna **przygód i przeszkód**. Czasami musisz zawrócić lub zatrzymać się, ponieważ nie wiesz, dokąd iść dalej.
7. Nauka to złożony i skomplikowany proces. Czasami rezultaty widać od razu, ale zazwyczaj jest to **długa droga pełna przeszkód**. Problemy uczniów, niechciane nawyki. Ale szczerze mówiąc, podczas gdy natychmiastowe efekty są imponujące i dają wiele satysfakcji, pomaganie słabszym, niezmotywowanym uczniom w **dotarciu do celu** jest najlepszą rzeczą w tej pracy.
8. Czasami musisz zaakceptować fakt, że znalazłeś się w **ślepych zaułku**. Jeśli widzisz, że coś nie działa, musisz znaleźć nową strategię. Ale czasami trzeba po prostu zaakceptować fakt, że nie można zrobić więcej. Nie możesz nauczyć kogoś, kto nie chce się uczyć.

Przykład 6 pokazuje, że przedstawienie nauczyciela jako przewodnika jest częścią bardziej złożonej metafory *edukacja to podróż*. Warto zauważyć, że chociaż nauczyciele z założenia zajmują inną pozycję w układzie dydaktycznym, część z nich widzi siebie raczej jako współtowarzyszy edukacyjnej podróży, na której końcu czeka wspólny cel. Powyższe przykłady pokazują też, że pomimo zaangażowania i przygotowania nauczyciela, istnieją różne nieprzewidywalne sytuacje, które mogą zaburzyć proces edukacyjny. Znaczne różnice między kompetencjami uczniów, ich możliwościami intelektualnymi i chęcią do nauki mogą utrudniać ich rozwój, często zmuszając nauczyciela do reorganizacji zajęć i zastanowienia się nad przyczynami, dla których strategie wdrożone w danym kontekście nie przynoszą pożądanego efektów (7 i 8). Przykład 8 podkreśla również znaczenie zaangażowania uczniów w ich własny rozwój, pokazując, że odpowiedzialność za powodzenie procesu edukacyjnego zależy nie tylko od nauczycieli, lecz także uczniów.

9. Edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także **poszerzanie horyzontów**, co można osiągnąć poprzez rozbudzenie ciekawości uczniów, inspirowanie ich.

Wyrażenie „poszerzanie horyzontów” użyte w przykładzie 9 odnosi się do zachęcania uczniów do odkrywania treści nierzadko wykraczających poza obowiązkowy materiał. Nauczyciele motywują uczniów do poszerzania swoich zainteresowań i poszukiwania nowych, co może być porównane do sytuacji, w których przewodnicy zapewniają podróżnikom możliwość poznania nowych kultur, zwyczajów i kuchni. Przykłady te wskazują, że proces edukacyjny może być niezwykle wzbogacającym doświadczeniem, które pozytywnie przyczynia się do holistycznego rozwoju uczniów.

10. *Chciałbym, aby moi uczniowie mogli uczyć się samodzielnie, czerpać przyjemność z odkrywania, badania i zdobywania wiedzy. Ale moją rolą jest pokazanie im, jak mogą to osiągnąć.*

11. *Edukacja to proces samodzielnego odkrywania. Nauczyciel musi otworzyć młodym ludziom drzwi do świata.*

Po wyposażeniu uczniów w określoną wiedzę i umiejętności oczekuje się, że staną się oni autonomicznymi i niezależnymi podmiotami. Powyższe przykłady pokazują, że rola nauczyciela powinna być w pewnym sensie ograniczona, ponieważ głównym celem edukacji jest wzmocnienie pozycji uczniów i pomoc w przejęciu odpowiedzialności za własną naukę. Tę transformację można porównać do sytuacji, w której podróżnicy stają się wystarczająco pewni siebie i dobrze przygotowani do samodzielnego odkrywania świata po tym, jak przez pewien czas byli prowadzeni przez kogoś innego. „Otwieranie drzwi do świata” może być rozumiane w kategoriach umiejętnego prowadzenia uczniów przez nauczycieli i zdobywania przez uczniów wystarczających kompetencji, aby zaangażować się w proces samodzielnego odkrywania jako ostatecznego celu uczenia się. Przykłady 10 i 11 zwracają uwagę na potrzebę rozwijania sprawczości i autonomii ucznia, pożądaných w procesie edukacyjnym, a koniecznych do kontynuowania nauki po zakończeniu formalnej edukacji. Po przeanalizowaniu powyższych stwierdzeń można zauważyć, że wybrane elementy domeny docelowej (*nauczyciel*) odpowiadają konkretnym elementom domeny źródłowej (*przewodnik*), co podsumowuje poniższa tabela:

Tab. 1. Porównanie elementów domeny docelowej z elementami domeny źródłowej

DOMENA ŹRÓDŁOWA: PRZEWODNIK	DOMENA DOCELOWA: NAUCZYCIEL
podróż	edukacja
turyści/zwiedzający	uczniowie
współtowarzysze	inni uczniowie/nauczyciel
etapy	poziomy edukacji, umiejętności, kompetencje
środek transportu	klasa
miejsce docelowe	ukończenie konkretnego poziomu, nabycie określonych kompetencji
poszerzać horyzonty	pokazywać nowe możliwości
mapa	podręcznik, podstawa programowa
przeszkody	problemy, błędy
wskazówki	informacja zwrotna

Elementy domeny źródłowej (*przewodnik*) oraz docelowej (*nauczyciel*), wspomniane wcześniej w opisie badania, zostały określone z wykorzystaniem aspektów i obszarów działalności typowej dla każdego z wymienionych zawodów. Domena źródłowa jest zbiorem pojęć związanych z pracą przewodnika, który ułatwia zrozumienie bardziej abstrakcyjnego zbioru pojęć kojarzonych z zawodem nauczyciela.

9 Językoznawstwo kognitywne – gałąź językoznawstwa zakładająca ścisły związek pomiędzy językiem a umysłowymi procesami dotyczącymi postrzegania świata.

Implikacje i wnioski

Mimo że badanie przedstawione w artykule zostało przeprowadzone w nurcie językoznawstwa kognitywnego⁹, wyniki analizy języka nauczycieli mogą zainteresować świadomych edukatorów praktyków. Biorąc pod uwagę to, że analiza języka może dostarczyć informacji o procesach myślowych wpływających na rozumienie otaczającego nas świata (Levelt 1989), wnioski płynące z tego badania mogą skłonić nauczycieli do refleksji nad własnym postrzeganiem swojej profesji oraz działań, które podejmują w ramach aktywności zawodowej.

Analiza wypowiedzi cytowanych w artykule pokazuje, że w opinii ankietowanych nauczycieli współpraca z nauczycielem-przewodnikiem daje uczniom poczucie aktywnej sprawczości, wynikające ze wsparcia, pomocy i sugestii oferowanych, a nie narzucanych, przez nauczyciela. Wskazując na wybór, z jakiego mogą skorzystać uczniowie, metafora *nauczyciel to przewodnik* pokazuje jednocześnie, że powodzenie procesu edukacyjnego w znacznym stopniu zależy od zaangażowania uczniów oraz ich chęci do skorzystania z oferowanych możliwości. Co więcej, metafora ta podkreśla znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej udzielanej i otrzymywanej regularnie, będącej dla uczniów punktem wyjścia do dalszego rozwoju. Brak rzetelnych informacji na temat postępów i obszarów wymagających poprawy skutkuje bezradnością i niepewnością uczniów. Warto zauważyć także, że rola nauczyciela-przewodnika nie ogranicza się tylko do wskazywania potencjalnie problematycznych elementów i na ich podstawie wyznaczania kolejnych celów edukacyjnych. Nauczyciel przybierający taką rolę wyjaśnia także, a może przede wszystkim, w jaki sposób uczeń może osiągnąć oczekiwane rezultaty. Metafora podkreśla również to, że głównym celem edukacji jest wyposażenie uczniów w wiedzę, narzędzia i umiejętności, które umożliwią im rozwój i samodzielną naukę w przyszłości. Rola nauczyciela-przewodnika promuje zatem ideę uczenia się przez całe życie i edukacji, która nie kończy się po opuszczeniu szkoły.

Można przyjąć, że po zapoznaniu się z wnioskami przedstawionymi powyżej niektórzy praktykujący nauczyciele będą zainteresowani zbadaniem własnego języka. Mając na uwadze to, że metafory używane są zwykle nieświadomie, taka analiza pozwoliłaby nauczycielom na sprawdzenie, co ich język mówi o ich własnym postrzeganiu swojej roli w klasie. Niektórzy mogą uznać za ciekawe przeanalizowanie języka uczniów w celu porównania wyników i sprawdzenia, czy samo postrzeganie edukacji oraz płynące z niego oczekiwania w obu grupach są spójne. Warto zwrócić uwagę na to, że niektóre metafory mogą przyczynić się do nieporozumień i błędnego postrzegania procesu edukacyjnego. Jednym z przykładów na to jest ta, która przedstawia nauczanie jako przekazywanie wiedzy. Takie ujęcie może wywoływać nierealistyczne założenie, że wiedza to stateczny byt, który może być powierzona uczniom bez zaangażowania i wysiłku z ich strony. Oczywiście konsekwencją zastosowania takiej metafory jest chwalenie nauczycieli za osiągnięcia uczniów lub krytykowanie za brak rozwoju oraz przypisywanie im pełnej odpowiedzialności za powodzenie lub porażkę edukacyjną. Warto nadmienić, że już samo postrzeganie powodzenia i porażki w kategoriach przekazania lub nieprzekazania danej porcji wiedzy jest odległe od konstruktywistyczno-humanistycznych założeń edukacji jako procesu trwającego całe życie i będącego formą samorealizacji. Pamiętając, że metafory odzwierciedlają postrzeganie przez ludzi określonych pojęć i zjawisk, wyniki takiego eksperymentu mogłyby przyczynić się do zainicjowania rozmów między nauczycielami i uczniami na temat ich ról i obowiązków oraz ustalenia wspólnych, lepiej dopasowanych do danego kontekstu oczekiwań wobec uczenia się i nauczania. Warto wspomnieć, że taki eksperyment może być przeprowadzony w każdej klasie, ponieważ każda grupa uczących się może być postrzegana jako odrębne środowisko edukacyjne. Z uwagi na ograniczoną rozmiarem grupy liczbę uczniów, badanie takie byłoby dość łatwe do przeprowadzenia, a wyniki mogłyby dostarczyć ciekawych wniosków i ułatwić zrozumienie funkcjonowania konkretnej grupy uczniów i ich nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, M.H. (1999), *A Glossary of Literary Terms*, Boston: Heinle & Heinle.
- Baldick, C. (2001), *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L.H. (2010), *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*, Nowy Jork: Teachers College Press.
- Gębał, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harmer, J. (2015), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Pearson.
- Hull, C.L. (1943), *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*, Nowy Jork: Appleton-Century-Crofts.
- Kelly, G.A. (1955), *The Psychology of Personal Constructs. Vol. 1. A Theory of Personality. Vol. 2. Clinical Diagnosis and Psychotherapy*, Nowy Jork: Norton.
- Kiński, C. (2019), *Teacher-Student Relationship and the Student's Subjective Well-being in the Foreign Language Education Process* [niepublikowana rozprawa doktorska], Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Kiński, C. (2023), *Roles of Language Teachers* [w:] P.E. Gębał, C. Kiński, S. Mercer, S.A. Nowak, M. Szulc-Kurpaska (red.), *Teaching and Learning English. Education for Life*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 449–458.
- Kövecses, Z. (2002), *Metaphor: A Practical Introduction*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Levelt, W.J.M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maslow, A.H. (1943), *A Theory of Human Motivation*, „*Psychological Review*”, nr 50(4), s. 370–396.
- Piaget, J. (1923), *The Language and Thought of the Child*, Nowy Jork: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (1947), *The Psychology of Intelligence*, Nowy Jork: Routledge
- Rogers, C.R. (1979), *The Foundations of the Person-centered Approach*, „*Education*”, nr 100(2), s. 98–107.
- Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Londyn: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1953), *Science and Human Behavior*, Nowy Jork: Macmillan.
- Thompson, S.K. (2002), *Sampling*, Nowy Jork: Wiley.
- Tzuriel, D. (2012), *Mediated Learning Experience (MLE) and Cognitive Modifiability* [w:] N.M. Seel, (red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Boston, MA: Springer.
- Williams, M., Burden, R. (1997), *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Woollard, J. (2010), *Psychology for the Classroom: Behaviourism*, Londyn: Routledge.
- Wygotski, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wygotski, L.S. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.

MAGDA JANCZURO Absolwentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, gdzie jest obecnie zatrudniona na stanowisku asystentki w Katedrze Języka Angielskiego. Od kilku lat uczy także w szkole językowej English Perfect w Olsztynie, a od niedawna pracuje nad doktoratem poświęconym tematowi rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich.

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

Przyszli nauczyciele języka niemieckiego o wyborze swojej drogi zawodowej

DOI: 10.47050/jows.2024.2.89-99

Stojąc przed wyborem przyszłego zawodu, młody człowiek analizuje wszystkie za i przeciw, w tym to, czy dana profesja cieszy się popularnością, uznaniem i szacunkiem społecznym.

W ostatnich dekadach spadku prestiżu doświadczył niestety zawód nauczyciela, w tym nauczyciela języka niemieckiego. Pomimo tego trendu absolwenci szkół średnich nadal decydują się na studia germanistyczne o specjalności nauczycielskiej. Co nimi kieruje?

Wybór zawodu wpisuje się w grupę tzw. wyborów przemyślanych, które w znacznym stopniu determinują życie człowieka, nadając mu określony kształt. Analiza pejzażu zawodowego pozwala na stwierdzenie, że mimo upływu dekad niosących ze sobą szereg zmian polityczno-gospodarczo-kulturowych niektóre zawody, jak np. zawód nauczyciela, na stałe się w niego wpisały. W przeciwieństwie do innych profesji, które coraz częściej konkurują ze sztuczną inteligencją lub są przez nią wypierane, zawód nauczyciela, którego istotą stanowi właśnie pierwiastek ludzki¹, jest zawodem w tej kwestii mniej zagrożonym. Mierzy się jednak z problemami innej natury. W Polsce na pierwszy plan wysuwa się tu pogłębiający się z roku na rok spadek prestiżu zawodu nauczyciela². Ta tendencja to pokłosie nietrafionych decyzji rządzących dotyczących systemu kształcenia nauczycieli, ich praw i obowiązków, niskiego uposażenia oraz, a może przede wszystkim, dewaluacji wartości wiedzy w polskim społeczeństwie. Pomimo tych trudności kandydatów na studia przygotowujące do zawodu nauczyciela na razie nie brakuje, chociaż dają się zauważyć znaczne różnice w liczebności grup nauczycielskich między poszczególnymi kierunkami. Podczas gdy np. pedagogika wczesnoszkolna nadal jest oblegana przez kandydatów (por. Kosz-Szumaska 2023: 137), tak filologie obce odnotowują od kilku lat spadek liczby studentów wykazujących zainteresowanie przedmiotami w ramach specjalizacji nauczycielskiej, a w konsekwencji zdobyciem uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela (por. Smuk i in. 2023: 60, 89; Grabowska i in. 2024: 13, 16). Nie bez znaczenia jest także studiowany język. Widoczne są bowiem wyraźne dysproporcje pomiędzy filologią angielską a innymi filologiami, których absolwenci, biorąc pod uwagę polską politykę językową i pozorne wspieranie wielojęzyczności, mają małe szanse na zatrudnienie w szkole na pełnym etacie. Ponadto istotny przy wyborze filologii obcej jest status danego języka w polskim społeczeństwie i nastawienie wobec niego. Język niemiecki zajmuje wprawdzie drugie miejsce pod względem liczby osób uczących się go w Polsce, jednak stosunek uczniów – ale i dorosłych – do niego jest wyjątkowo negatywny (Łada 2017; Miłułka 2020: 65–67).

Biorąc powyższe pod uwagę, nadzwyczaj interesująca wydaje się odpowiedź na pytanie, dlaczego absolwenci szkół średnich wybierają studia germanistyczne i pragną w przyszłości wykonywać zawód nauczyciela języka niemieckiego. Artykuł, głównie poświęcony dyskusji

¹ Na ten aspekt zwracał uwagę w 1912 roku Jan Władysław Dawid: „W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczyciela (1959: 34)”. Pomimo upływu ponad stu lat powyższe stwierdzenie Dawida pozostaje aktualne, ponieważ wpływ wychowawczego nauczyciela dotychczas nie zastąpiła i w mojej opinii nie jest w stanie zastąpić żadna maszyna, gdyż tylko człowiek jako istota myśląca i współodczuwająca może w pełni wspierać rozwój intelektualny i emocjonalny innych osób (w tym wypadku uczniów) oraz kształtować ich osobowość i postawy.

² Zobacz np.: Kutrowska (2016: 145), Kunat i Szorc (2022: 137–138), Pytlak (2022), Kosz-Szumaska (2023: 144) i Nowosad (2023: 164).

wokół wyników badania statycznego przeprowadzonego wśród studentów filologii germańskiej, dostarcza odpowiedzi na to pytanie poprzez nazwanie i opisanie motywów, jakimi kierowali się oni podczas wyboru specjalizacji nauczycielskiej i zawodu nauczyciela. Analizę zgromadzonych danych poprzedza krótki zarys teoretyczny zawierający przegląd badań poświęconych motywom wyboru zawodu nauczyciela w Polsce.

Motywy wyboru zawodu nauczyciela w Polsce – zarys teoretyczny

Motyw to pewna dyspozycja wartości tkwiąca w każdym człowieku, która pobudza jednostkę do działań mających na celu zaspokojenie jakiejś potrzeby. Motywy występują tylko w obrębie konkretnej sytuacji, która nasila lub osłabia ich działanie. Jednak od rodzaju motywu uzależnione jest to, czy w miarę zaspokajania potrzeby stan napięcia ulega redukcji, czy wręcz przeciwnie – wzmacnia się (Okoń 1998: 245; Kleppin 2002: 26; por. także Riemer 2010: 168). Dalsze rozważania oparte na wynikach badań empirycznych (badania ankietowe, narracyjne i autobiograficzne zawierające retrospektywne opinie badanych) przeprowadzonych w Polsce w ostatnim stuleciu³ poświęcone zostały motywom wyboru zawodu nauczyciela. Ich analiza pozwala na wyszczególnienie szerokiej palety motywów szczegółowych (o bardziej bądź mniej wyraźnych konturach), które można przyporządkować do motywów wewnętrznych (MW) lub zewnętrznych (MZ). Opis opiera się na klasyfikacji motywów zaproponowanej przez Annę Wiłkomirską (2002: 69).

Przegląd badań przeprowadzonych w I, ale przede wszystkim w II poł. XX wieku⁴, pozwala na stwierdzenie, że znaczna większość uczestniczących w nich nauczycieli kierowała się podczas wyboru zawodu MW, tj. powołaniem, zamiłowaniem pracy naukowej (Dzierzbicka 1926: 23–24), ale także zainteresowaniem pracą szkolną (chęcią prowadzenia ulubionego przedmiotu) i zamiłowaniem zawodowym oraz możliwością pracy z dziećmi i młodzieżą (Bromberek 1973: 46; Kopka 1981: 56–57; Rojek 1999: 244–248). W projektach badawczych pochodzących z pierwszej dekady XXI wieku widać wyraźnie przewagę MW (zamiłowanie/powołanie, rozwijanie osobistych zainteresowań, potrzeba nauczania, kształtowania postaw, potrzeba pracy z dziećmi) nad MZ (motywy ideowe, ale także przypadek/konieczność), chociaż te ostatnie były wymieniane przez nauczycieli częściej, niż miało to miejsce w XX wieku (Dróżka 2004: 240–253; Wiłkomirska 2002: 58–69). W kolejnych dekadach obecnego stulecia nie zmieniła się wprawdzie hierarchia motywów wyboru zawodu nauczyciela, jednak widać pewną zmianę dotyczącą różnorodności motywów szczegółowych. W obrębie MW obok kwestii osobistych (powołanie/zamiłowanie i chęć rozwoju intelektualnego i osobowościowego) badani coraz częściej wskazywali na motywy pedagogiczne (kształtowanie postaw i zainteresowań uczniów, przekazywanie wiedzy i wartości). Z kolei w ramach MZ motywy strukturalne (pewność zatrudnienia, dogodny czas pracy) i kwestie przypadku wyprzedzone zostały przez motywy ideowe (przeświadczenie o atrakcyjności lub społecznej przydatności przyszłej pracy, chęć poprawy poziomu edukacji w Polsce, ale też tradycja rodzinna, wzór nauczyciela); (por. Prokopczuk 2012: 36; Kosiba i in. 2014: 78–80; Kutrowska 2016: 139–158; Sosnowska-Bielicz 2020: 78–85, 2021: 73–75; Nowosad 2023: 160–161).

Projekty badawcze dotyczące motywów wyboru zawodu nauczyciela zrealizowane wśród studentów (wkrótce absolwentów) kierunków pedagogicznych dostarczają porównywalnych danych, tzn. także i w tej grupie badanych wybór przyszłego zawodu był w przypadku większości studentów wynikiem ich wewnętrznej potrzeby oraz chęci pracy z dziećmi. Ponadto badani pisali m.in. o powołaniu, posiadaniu predyspozycji osobowościowych, ale także możliwości samorealizacji, rozwijaniu swoich pasji i rozwoju intelektualnym. Wśród MZ wymieniano pozytywny obraz profesji nauczyciela, tradycje rodzinne, wzór nauczyciela, chęć dokonania zmian edukacji na lepsze, stabilność zatrudnienia oraz alternatywę i przypadek (Dróżka i Madalińska-Michalak 2016: 174–175; Kosz-Szumiska 2023: 141; Kunat i Szorc 2023: 143–144).

³ Z powodu ograniczeń objętościowych artykułu przegląd badań zawężono tylko do Polski. Trzeba dodać, że badania przywołane w niniejszym tekście objęły swoim zasięgiem nauczycieli w ogóle, a nauczyciele języków obcych stanowili w niektórych z nich jedynie część badanej populacji. Problematyka wyboru zawodu nauczyciela języka obcego (nie uwzględniając podziału na poszczególne języki obce) nie cieszyła się dotychczas zainteresowaniem wśród polskich glottodydaktyków, dlatego badań z tego zakresu brak w polskim piśmiennictwie naukowym. W ostatnich dekadach polscy glottodydaktycy (teoretycy i praktycy) podejmowali przede wszystkim zagadnienia dotyczące kwalifikacji zawodowych i szeroko rozumianych kompetencji niezbędnych w zawodzie nauczyciela języka obcego oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych, zob. np. Gruzca (1993: 7–96), Komorowska (1999: 82–83), Pfeiffer (2001: 194–199), Zawadzka (2004: 110–111), Karpińska-Musiał (2015: 91–98), Szymankiewicz (2017: 83–87), Miłułka i Chojnacka-Gärtner (2021: 62–67), Miłułka i Grabowska (2021: 136–139, 155–161) oraz tomy zbiorowe (np.: Pawlak i in. 2009, Gębał i in. 2021) i zeszyty specjalne czasopism naukowych (np.: JOWS 4/2016, 2/2022, „Neofilolog” 2013 nr 40/1, 40/2, 2015 nr 44/2, 45/1, 45/2, 2020 nr 55/1, „Roczniki Humanistyczne” 71, z. 10).

⁴ Kontrastownego przeglądu badań prowadzonych w Polsce w latach 70–90. XX w. dokonała Anna Wiłkomirska (2002: 51–58).

Wnioski wyciągnięte przez przywołanych wyżej badaczy umożliwiają sformułowanie ogólnych konkluzji dotyczących motywów wyboru zawodu nauczyciela. Znaczna większość czynnych zawodowo nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych wybrała swoją drogę zawodową świadomie, kierując się wewnętrzną potrzebą bycia nauczycielem. Motywy osobiste i pedagogiczne stanowią grupę motywów najczęściej wymienianych przez badanych, chociaż i te rodzaje motywów ewoluowały na przestrzeni lat, tzn. zostały doprecyzowane przez szereg motywów szczegółowych. Podobnie rzecz ma się z MZ, którymi znacznie rzadziej w porównaniu z MW kierują się badani podczas wyboru studiów i zawodu. Najczęściej przywołują oni dwa rodzaje motywów, tj. wpływ znaczących osób oraz motywy ideowe, chociaż na konieczność wprowadzenia zmian na lepsze w edukacji wskazują częściej studenci niż pracujący w zawodzie nauczyciele. Rozpoczęcie pracy na stanowisku nauczyciela może powodować weryfikację motywów i (niekiedy) zmianę ich hierarchii (Kosz-Szumaska 2023: 144; por. też Wiłkomirska 2002: 61). Nie bez znaczenia są w tej kwestii także wiek nauczycieli i warunki społeczno-ustrojowe, w których dorastali i zdobywali wykształcenie (Rojek 1999: 244–248; Wiłkomirska 2002: 63–64).

Ponadto od motywów wyboru zawodu nauczyciela zależy poziom zadowolenia z wykonywanej pracy. Na podstawie analizy materiału badawczego Anna Wiłkomirska (2002: 64–68), Agnieszka Prokopczuk (2012: 47–48) i Katarzyna Nowosad (2023: 160–161) stwierdzają, że czynni zawodowo nauczyciele kierujący się podczas wyboru zawodu powołaniem oraz innymi MW są zadowoleni ze swojej profesji i różnych jej aspektów, odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy i nie zamierzają zmieniać zawodu pomimo niekorzystnych warunków wynagradzania, w przeciwieństwie do nauczycieli, u których o wyborze zawodu zdecydowały MZ.

Większość wyżej zaprezentowanych projektów badawczych objęła swoim zasięgiem czynnych zawodowo nauczycieli w różnych przedziałach wiekowych, z różnym stażem pracy i nauczających różnych przedmiotów. Zdecydowanie mniej jest badań poświęconych nauczycielom nauczającym konkretnego przedmiotu. Wyjątek stanowią projekty badawcze, w których uczestniczyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studenci tych kierunków (Dróżka i Madalińska-Michalak 2016; Sosnowska-Bielicz 2020, 2021; Kosz-Szumaska 2023; Kunat i Szorc 2023). Wypada dodać, że dotychczas nie przeprowadzono w Polsce badań, których celem byłoby zestawienie motywów wyboru zawodu nauczyciela języka obcego (w tym niemieckiego), chociaż nauczany przez nich przedmiot czyni z nauczycieli języków obcych specyficzną podgrupę nauczycieli. Język obcy jest bowiem jednocześnie przedmiotem nauczania i środkiem komunikacji podczas lekcji.

Motywy wyboru zawodu nauczyciela języka niemieckiego przez studentów filologii germańskiej⁵ – projekt badawczy

Celem opisywanego projektu badawczego było zdobycie wiedzy na temat motywów wyboru specjalizacji nauczycielskiej i zawodu nauczyciela języka niemieckiego przez studentów filologii germańskiej. W latach 2021–2023 przeprowadzono badania sondażowe wśród studentów drugiego roku filologii germańskiej o specjalności nauczycielskiej rozpoczynających czwarty semestr studiów licencjackich. Badani zostali poproszeni o udzielenie pisemnej odpowiedzi na następujące otwarte pytanie badawcze: „Dlaczego chciał(a)by Pan(i) zostać w przyszłości nauczycielem języka niemieckiego?”. Aby zapewnić badanym możliwie jak najwyższy poziom swobody podczas formułowania wypowiedzi, nie otrzymali oni żadnych instrukcji dotyczących jej formy i na pytanie odpowiadali anonimowo.

Opisywane badanie to badanie poprzeczne, nazywane również statycznym, gdyż dane pozyskane zostały tylko podczas jednego pomiaru w obrębie każdej z grup. W przedstawiony wyżej sposób materiał badawczy zebrano w lutym 2021 r., marcu 2022 r. oraz marcu 2023 r. Każdorazowo w badaniu brała udział inna liczba studentów odpowiadająca liczebności grupy

⁵ Opisany projekt badawczy przeprowadzony został wśród studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

nauczycielskiej na studiach pierwszego stopnia. W 2021 r. w badaniu uczestniczyło 25 studentów (grupa I), w 2022 r. 18 (grupa II), a w 2023 r. tylko 9 osób (grupa III). Wyłoniona w poszczególnych latach próba to próba celowa⁶, zaliczana pod względem liczebności do prób małych (Łobocki 2009: 175), dlatego zebranych wyników nie należy uogólniać, lecz jedynie traktować w kategoriach tendencji panującej w obrębie tej konkretnej próby. Pozyskany materiał badawczy ma jednak istotny aspekt poznawczy, gdyż pozwala na uzyskanie wglądu w sposób myślenia młodych ludzi, którzy w przyszłości pragną wykonywać zawód nauczyciela języka niemieckiego, dostarcza też informacji o tym, co zaważyło na ich decyzjach związanych z wyborem studiów germanistycznych o specjalizacji nauczycielskiej oraz jakie są ich aspiracje zawodowe.

Podczas każdego z pomiarów wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi na postawione pytanie. Biorąc pod uwagę objętość i jakość wypowiedzi, większość stanowiły refleksyjne narracje liczące ok. 700–800 znaków. Zdarzały się też odpowiedzi jednozdaniowe mieszczące się w przedziale ok. 200–250 znaków. Pomimo otwartej techniki pozyskiwania danych zgromadzony materiał badawczy umożliwił przeprowadzenie zarówno analizy ilościowej, jak i jakościowej.

Analiza ilościowa zgromadzonych danych

W wypowiedziach studentów germanistyki opierających się na ich doświadczeniach przedzawodowych (zdarzenia z dzieciństwa, przeżycia szkolne, system wychowania) i okresie kształcenia wstępnego⁷ wyróżniono 11 grup motywów szczegółowych (patrz tabela 1), którymi kierowali się badani podczas wyboru specjalizacji nauczycielskiej i przyszłej profesji. Motywy te przyporządkowane zostały do poszczególnych rodzajów motywów w obrębie MW i MZ, wyróżnionych przez Wiłkomirską (2002: 69). Z uwagi na to, że znaczna większość wypowiedzi badanych z grupy I, II i III dała się przyporządkować do tych samych zakresów tematycznych, podczas analizy ilościowej w tabeli 1 zachowano podział na poszczególne grupy oraz podano wyniki zbiorcze uwzględniające członków wszystkich grup (52 osoby), pomijając czas przeprowadzenia badania.

Tab. 1. Motywy wyboru zawodu nauczyciela języka niemieckiego – podejście ilościowe

	GR. I	GR. II	GR. III	OGÓŁEM
LICZBA WSKAZAŃ W PROC.				
MOTYWY WEWNĘTRZNE (MW)				
motywy osobiste				
powołanie – zamiłowanie				
zawód nauczyciela (języka niemieckiego) jako wymarzony zawód	52	11,1	33,3	34,6
odczuwanie satysfakcji i spełnienia	8	27,8	11,1	15,4
możliwość własnego rozwoju intelektualnego i osobowościowego				
zainteresowanie językiem niemieckim i kulturą niemiecką	44	55,6	55,6	50
uczenie się przez całe życie, doskonalenie zawodowe i podnoszenie swoich kwalifikacji	28	16,7	0	19,2
motywy pedagogiczne				
potrzeba nauczania				
przekazywanie wiedzy innym osobom i niesienie pomocy, głównie w nauce	76	72,2	44,4	69,2
potrzeba kształtowania postaw				
wywieranie wpływu wychowawczego na uczniów	12	33,3	0	17,3
potrzeba pracy z dziećmi i młodzieżą				
(ciągły) kontakt z ludźmi, z uczniami w różnym wieku	80	50	55,6	65,4

⁶ Próba celowa nie jest próbą całkowicie reprezentatywną (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 138), jednak z uwagi na podejmowane zagadnienia, dotyczące osobistych przekonań i stwierdzeń badanych, pozwala na uzyskanie danych umożliwiających wnioskowanie także w szerszym kontekście.

⁷ Wanda Dróżka i Joanna Madalińska-Michalak (2016: 162) są zdania, że w procesie wyboru zawodu znaczącą rolę odgrywają właśnie doświadczenia przedzawodowe potencjalnych nauczycieli oraz ich przeżycia z okresu kształcenia wstępnego.

MOTYWY ZEWNĘTRZNE (MZ)				
motywy ideowe				
przydatność społeczna				
zmiana obecnego stanu rzeczy w zakresie kształcenia językowego, szczególnie nauczania i uczenia się języka niemieckiego	52	50	11,1	44,2
wpływ osób znaczących				
tradycja rodzinna, autorytet nauczyciela	16	5,6	11,1	11,5
motywy strukturalne				
względy socjalne – warunki pracy				
zawód łatwy, z licznymi przywilejami	12	5,6	0	7,7
motywy przypadkowe				
przypadek, niepowodzenia na studiach / w innych zawodach				
rozważanie możliwości pracy na stanowisku tłumacza (w razie niepowodzeń w pracy z uczniami)	8	11,1	0	5,7

Analiza ilościowa zgromadzonego materiału badawczego w odniesieniu do wyszczególnionych grup motywów pozwala na jednoznaczną konstatację, iż o wyborze specjalizacji nauczycielskiej i zawodu nauczyciela języka niemieckiego przez badanych zdecydowały MW, spośród których na pierwszy plan wysunęły się motywy pedagogiczne. Tuż za nimi, z niewielką stratą ilościową, znalazły się motywy osobiste. Z kolei w obrębie MZ kluczową rolę odegrały motywy ideowe, co tylko potwierdza przekonanie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego o wadze i misji tego zawodu. Pozostałe rodzaje motywów, tj. względy socjalne i przypadek, pełniły jedynie podrzędne funkcje.

Aby uchwycić hierarchię szczegółowych motywów wyboru zawodu nauczyciela, przeprowadzono dodatkową analizę uwzględniającą liczbę wskazań. Pozwoliła ona na stwierdzenie, że prawie 70% studentów wybrało zawód nauczyciela języka niemieckiego, aby móc przekazywać wiedzę uczniom i pomagać im, szczególnie w nauce. Kolejnym motywem przemawiającym za podjęciem zawodu nauczyciela przez pytanych (65,4%) była możliwość regularnego kontaktu z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Połowa badanych kierowała się podczas wyboru swojej drogi zawodowej zainteresowaniem językiem niemieckim i kulturą krajów niemieckojęzycznych. Chęć dokonania zmian w sposobie kształcenia w zakresie drugiego języka obcego (niemieckiego), w tym podniesienia rangi tego języka wśród uczniów polskich szkół, stała się kluczowa dla 44,2% przyszłych nauczycieli. Jedna trzecia respondentów określiła zawód nauczyciela języka niemieckiego zawodem wymarzonym, o którym myślała już od (wczesnego) dzieciństwa. Badani (19,2%) byli zdania, że zawód nauczyciela (języka niemieckiego) umożliwi nieustanny rozwój, tj. podnoszenie kwalifikacji zawodowych⁸, jak i rozwój emocjonalny pod wpływem kontaktu z drugim człowiekiem. Studenci germanistyki (17,3%) wyrazili przekonanie, że nauczyciel wychowuje swoich podopiecznych. Zawód nauczyciela jawi się badanym (15,4%) także jako zawód dający satysfakcję i spełnienie.

⁸ Badanie przeprowadzone wśród polskich czynnych zawodowo nauczycieli języków obcych potwierdziło ich znaczny udział w różnych formach doskonalenia zawodowego (Mihułka i Adamczak-Krysztofowicz 2023).

Analiza jakościowa zebranych danych

Podział motywów wyboru specjalizacji nauczycielskiej, a w dalszej perspektywie zawodu nauczyciela języka niemieckiego (tabela 1), stanowił punkt wyjścia do analizy jakościowej. Poniżej przedstawiono efekty interpretacji materiału empirycznego wraz z wybranymi reprezentacjami danych jakościowych, tj. stosownie oznaczonymi cytowanymi fragmentami wypowiedzi studentów germanistyki⁹.

⁹ Podczas numerowania prac w poszczególnych grupach posłużono się zapisem zawierającym odniesienie do grupy (I, II, III) oraz konkretnej pracy studenckiej w jej obrębie (S/1, S/2, ...).

MOTYWY WEWNĘTRZNE WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELA JĘZYKA NIEMIECKIEGO

MW omówiono z uwzględnieniem podziału na motywy osobiste i pedagogiczne. W obrębie motywów osobistych dominowały w narracjach badanych dwie grupy motywów szczegółowych, tj. powołanie do zawodu nauczyciela oraz możliwość rozwoju intelektualnego

i osobistego. Studenci wyrazili w swoich pracach przekonanie, że zawód nauczyciela języka niemieckiego jest zawodem, o którego wyborze myśleli od dawna.

Chciałabym zostać nauczycielką języka niemieckiego, ponieważ od dziecka marzyłam o tym zawodzie. Bardzo lubię dzieci i jeszcze jako mała dziewczynka bawiłam się w nauczycielkę. Prowadziłam lekcje próbne przed moją siostrą, uważam też, że potrafiłabym współpracować z dziećmi i dobrze przekazałabym swoją wiedzę. Język niemiecki to moja kolejna pasja, więc nie wyobrażam sobie siebie w innym zawodzie.¹⁰ (II/S/5)

10 Wszystkie wypowiedzi badanych odpowiadają oryginałowi.

Niektórzy badani wskazywali na istotę powołania w tej profesji: „od zawsze podziwiałam nauczycieli, którzy wkładają wiele trudu w swoją pracę, są z powołania, w przyszłości również chciałabym, aby mnie tak postrzegano” (II/S/18), a inni akcentowali „dużą satysfakcję, radość i poczucie spełnienia” (II/S/16), jakie może dawać praca na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego. Zdaniem studentów zawód nauczyciela umożliwia uczenie się przez całe życie, podnoszenie kwalifikacji poprzez uczestniczenie w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz zbieranie nowych doświadczeń: „nauczyciel to taki zawód, gdzie ciągle trzeba się uczyć, ponieważ nauka wciąż się rozwija, a język się zmienia” (II/S/16). Ponadto praca z uczniami wspiera rozwój osobowościowy i emocjonalny nauczyciela, pozwala mu na przyjęcie innej perspektywy podczas postrzegania i oceniania rzeczywistości: „praca z dziećmi daje nam możliwość patrzenia na świat przez ich pryzmat, możemy się czasami więcej nauczyć od nich niż od dorosłych” (I/S/21). Poza tym w zawodzie nauczyciela „nie ma problemu z rutyną, każdego dnia jest się zaskakiwanym” (II/S/18), ponieważ „lekcje odbywają się z różnymi klasami i różnymi osobowościami” (I/S/2).

Zainteresowanie językiem niemieckim i kulturą niemiecką zmotywowało połowę badanych do podjęcia studiów germanistycznych: „język niemiecki to moja pasja!” (I/S/12; II/S/3). Niektórzy z nich już od najmłodszych lat wiązali swoją przyszłość z językiem niemieckim, inni odkryli zamiłowanie do tego języka dopiero w szkole: „Języka niemieckiego zaczęłam uczyć się dopiero w gimnazjum, ale od samego początku czułam, że to jest coś dla mnie” (I/S/11). Studenci germanistyki postrzegają uczenie się języka niemieckiego jako przyjemność, a nie przykry obowiązek, oraz dodają, że jako nauczyciele będą mogli „dzielić się swoją pasją do języka niemieckiego z innymi” (III/S/1). Zdaniem przyszłych nauczycieli języka niemieckiego „najlepszym momentem w karierze nauczyciela jest spotkanie po latach swojego ucznia, którego być może zaraziłaś(-eś) miłością do swojego przedmiotu” (I/S/21). Wśród motywów pedagogicznych studenci odnieśli się w swoich narracjach do trzech rodzajów motywów, tj. potrzeby przekazywania wiedzy, kształtowania postaw oraz pracy z dziećmi i młodzieżą. Znaczna większość z nich chciałaby w przyszłości wykonywać zawód nauczyciela języka niemieckiego, aby móc przekazywać wiedzę i pomagać uczniom w nauce. Możliwość niesienia pomocy czyni w opinii respondentów zawód nauczyciela zawodem wyjątkowym: „Będę nauczycielem, który nigdy nie odmówi uczniowi pomocy w razie problemów z nauką, co jest dziś rzadkością” (II/S/14).

Wywieranie wpływu wychowawczego na uczniów to kolejny aspekt, na który zwrócili uwagę pytani. Zauważyli oni, że „nauczyciel ma wpływ nie tylko na poziom wiedzy uczniów, lecz także na ich decyzje i wybory życiowe” (I/S/2), „przekazuje nie tylko wiedzę, która jest przydatna w dorosłym życiu, ale także wychowuje” (II/S/8), „uczy ważnych życiowych wartości, takich jak szacunek do innych ludzi” (II/S/18), dlatego „na nauczycielu spoczywa zawsze bardzo duża odpowiedzialność” (I/S/12). Jedna z osób dodaje: „uważam, że to piękny zawód, ponieważ można nie tylko uczyć dzieci przedmiotu, ale także dbać o ich rozwój emocjonalny, po prostu o to, by były szczęśliwe” (II/S/18). Innym istotnym motywem decydującym o wyborze specjalizacji nauczycielskiej przez studentów germanistyki było zamiłowanie do pracy z dziećmi, wyrażone słowami „bardzo lubię dzieci, lubię spędzać czas z dziećmi”, a także możliwość stałego kontaktu z drugim człowiekiem, z uczniami w różnych przedziałach wiekowych: „jako nauczyciel mamy możliwość ciągłego budowania nowych relacji i poznawania coraz większej grupy osób” (I/S/2).

MOTYWY ZEWNĘTRZNE WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELA JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Wśród MZ na pierwszy plan wysuwają się motywy ideowe, a szczególnie przydatność społeczna. Poczucie misji oraz chęć wprowadzenia zmian w sposobie nauczania języka obcego (niemieckiego) w polskich szkołach¹¹ zdecydowały o wyborze zawodu nauczyciela przez badanych. Studenci germanistyki, odnosząc się do swoich szkolnych doświadczeń („Przez wiele lat spędzonych w szkole jako uczeń widzi się wiele rzeczy, które chciałoby się poprawić” I/S/10), wskazywali na różne obszary, w których obrębie chcieliby, pracując już na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego, wprowadzić większe bądź mniejsze zmiany skutkujące podniesieniem jakości kształcenia w zakresie drugiego języka obcego oraz wzmocnieniem u uczniów motywacji do nauki języka niemieckiego. Stanowisko biorących udział w badaniu studentów germanistyki obrazuje poniższa wypowiedź:

Myślą przewodnią [...] jest chęć poprawienia przynajmniej w niewielkim stopniu poziomu nauczania języka obcego w polskich szkołach. Obecnie jest on raczej średni, biorąc pod uwagę, jak wiele uczniów nie potrafi posługiwać się językiem obcym po kilku latach nauki w szkole. Istotne więc jest dla mnie zmienienie pewnych sposobów nauczania, tak aby treści były bardziej interesujące i zachęcały uczniów do aktywnego uczestniczenia w lekcji. Jednym z największych problemów dotyczących kwestii nauczania jest bardzo mała ilość praktycznego podejścia do zagadnień. Mam na myśli głównie niepoświęcanie dostatecznej uwagi na mówienie, tylko na uczenie choćby samych słówek na pamięć. (I/S/25)

Studenci wielokrotnie przywoływali w swoich pracach negatywny obraz nauczyciela języka niemieckiego, który jawi się jako osoba z jednej strony odpychająca, z drugiej o niezbyt dobrze wykształconych kompetencjach dydaktycznych. Powoduje to, że przedmiot nauczany przez takiego dydaktyka staje się przedmiotem nielubianym przez uczniów:

Wiele osób chodzących do szkoły nie lubi lekcji języka niemieckiego właśnie ze względu na to, jakich nauczycieli spotkali na swojej drodze. Chciałabym zmienić obraz nauczyciela niemieckiego ze starszej niemiłej pani na miłą i wyrozumiałą, która ma chęć w przyjemny dla uczniów sposób nauczać. (II/S/8)

Chciałabym przełamać stereotyp wrednej nauczycielki niemieckiego. (II/S/14)

Studenci nawiązywali także do stereotypu języka niemieckiego jako języka bardzo trudnego oraz do przeświadczenia wielu uczniów, że tego języka nie warto się uczyć:

Chciałabym zostać nauczycielką języka niemieckiego, ponieważ często ten język uważany jest przez uczniów za jeden z najtrudniejszych przedmiotów szkolnych. Dzieje się tak dlatego, że zazwyczaj nauczyciele tego przedmiotu podchodzą do niego zbyt niedbale, z uwagi na to, że większą uwagę poświęca się w szkole językowi angielskiemu. Uważam, że trzeba „odczarować” język niemiecki jako niemożliwy lub bardzo trudny do nauczenia na poziomie komunikatywnym, ponieważ wielu Polaków pracuje w Niemczech i znajomość tego języka jest bardzo przydatna. (II/S/6)

Co więcej, przyszli nauczyciele języka niemieckiego zauważyli, że współcześnie język angielski jako *lingua franca* XXI wieku wypiera konieczność posługiwania się innymi językami podczas komunikacji. Tę negatywną tendencję krytykowali w swoich wypowiedziach: „w obecnych czasach większość młodych ludzi uważa, że wystarczy znajomość tylko jednego języka obcego, jakim jest język angielski, natomiast ja, zostając nauczycielem języka niemieckiego, chciałabym w przyszłości w środowisku moich uczniów zmienić to nastawienie i pokazać, że nauka i znajomość języka niemieckiego to również świetna sprawa” (I/S/19). Badani podkreślali nierzadko, że bardzo chcieliby zmienić nastawienie uczniów do języka niemieckiego oraz chcieliby, „aby uczniowie uczyli się go nie z przymusu, a przynajmniej w małym stopniu z przyjemnością” (I/S/9).

11 Na chęć „naprawienia szkoły” oraz potrzebę bycia lepszym nauczycielem od tych, z którymi dotychczas miały styczność, wskazywały również studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Kunat i Szorc 2022: 131; 141–142).

Kolejnym motywem w obrębie motywów ideowych, który zdecydował o wyborze specjalizacji nauczycielskiej przez badanych, był bezpośredni lub pośredni wpływ osób znaczących, tj. nauczyciela/nauczycieli języka niemieckiego, rodziców-nauczycieli, ale także innych osób, które zauważyły potencjał badanych: „udzielałam kiedyś korepetycji, podczas których zasugerowano mi, że byłabym dobra w roli nauczyciela. To zasiało we mnie pomysł na bycie nauczycielem” (I/S/1).

Motywy strukturalne wymienione zostały jako istotne podczas wyboru zawodu tylko przez nielicznych studentów, którzy prawdopodobnie kierując się stereotypowym wyobrażeniem o zawodzie nauczyciela, pisali, że zawód ten „nie wywiera stresu, jak wiele innych zawodów. To zawód przyjemny, niestresujący, lekki, daje dużo wolnego czasu” (I/S/10). Na ten ostatni aspekt jako na dodatkowy atut pracy na stanowisku nauczyciela powoływali się także inni respondenci.

Zaledwie kilku studentów odniosło się w swoich wypowiedziach do motywów przypadkowych, podkreślając, że celowo studiują dwie specjalizacje (nauczycielską i tłumaczeniową), aby w obliczu ewentualnych niepowodzeń w jednym zawodzie, rozpocząć pracę na innym stanowisku.

MOTYWY WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELA JĘZYKA NIEMIECKIEGO – PODSUMOWANIE

Przedstawiony projekt badawczy koresponduje z wynikami badań omówionymi w sekcji zatytułowanej *Motywy wyboru zawodu nauczyciela w Polsce – zarys teoretyczny*. Analiza ilościowa zgromadzonych danych potwierdza tendencje dotyczące motywów wyboru zawodu nauczyciela w Polsce skłania do sformułowania wniosku, że nauczyciele języków obcych kierujący się tymi samymi motywami, co nauczyciele innych przedmiotów, nie stanowią specyficznej podgrupy. Analiza jakościowa narracji badanych podaje jednak w wątpliwość powyższe, pochopnie wyprowadzone stwierdzenie. Wynika z niej jednoznacznie, że wiele nazywanych przez studentów motywów szczegółowych występuje w korelacji z językiem niemieckim (powołanie, rozwój osobisty, potrzeba nauczania i wprowadzenia zmian na lepsze w edukacji językowej). Nauczyciele języków obcych stanowią zatem swoistą grupę nauczycieli, ponieważ poprzez intensywną naukę języka obcego, poznanie kultury krajów z nim związanych i stopniowe wrastanie w nią postrzegają język nie tylko jako narzędzie komunikacji, lecz także poznania pozwalające na wielowymiarową percepcję rzeczywistości. Interakcja z innym językiem i kulturą prowadzi z kolei do nieustannego kreowania tożsamości (inter)kulturowej nauczycieli, która uwidacznia się w ich działaniach, w tym w czynnikach generujących działania prowadzące do wyboru zawodu nauczyciela języka obcego (niemieckiego).

Droga do zawodu nauczyciela języka niemieckiego – wnioski końcowe

Wypowiedzi studentów napawają optymizmem, ponieważ osoba, która świadomie, a nie z przypadku, zdecydowała o tym, aby w przyszłości zostać nauczycielem języka niemieckiego, gdyż lubi dzieci/młodzież, ma do nich dobre podejście i ma z nimi dobry kontakt, a do tego jest świadoma odpowiedzialności spoczywającej na tym zawodzie w kwestii przekazywania wiedzy i wywierania wpływu wychowawczego, jest pasjonatem nauczanego przedmiotu, kieruje się wiedzą, zna jej wartość w kształceniu innych oraz samodoskonaleniu, jak i czuje się powołana do wykonywania tego zawodu, będzie *najprawdopodobniej* dobrym nauczycielem języka niemieckiego. Słowo *najprawdopodobniej* użyte zostało celowo i z dużym naciskiem, ponieważ pytani studenci znajdują się dopiero na początku drogi prowadzącej do uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela. Ich wypowiedzi opierają się zatem na doświadczeniach przedzawodowych, tj. na marzeniach, niekiedy jeszcze z okresu dziecięcego, szkolnych doświadczeniach, włączając pozytywny wpływ autorytetów, z którymi mieli kontakt na wcześniejszych szczeblach edukacji oraz wynikają z chęci dokonania czegoś ważnego w kształceniu językowym¹². Nie

¹² Kosiba i in. (2014: 83) podkreślają, że „często to dopiero studia [...], a następnie praca w zawodzie i zdobywanie w niej doświadczenia, tak naprawdę weryfikują trafność i sens [...] wyboru [zawodu nauczyciela]”.

13 Na ważność praktyk studenckich w procesie stawiania się nauczycielem zwracają uwagę m.in. Mihułka (2016), Kosz-Szumiska (2023: 147) i Szymankiewicz (2023).

14 Cechy dobrego nauczyciela języka obcego pogrupowane i opisane zostały przez Mihułkę i Chojnacką-Gärtner (2019).

wiadomo, jakich nauczycieli spotkają jeszcze na swojej drodze, mogących wpłynąć na ich dalsze wybory. Mowa tu o wykładowcach (głównie w ramach specjalizacji nauczycielskiej), ale także opiekunach praktyk¹³ w szkole i opiekunach stażu, tworzących ostatnie ogniwo w procesie kształcenia nauczycieli, gdyż to właśnie oni wprowadzają studentów i młodą kadrę w tajniki tego zawodu. Od wspomnianej wyżej grupy nauczycieli i opiekunów będzie zależało w dużej mierze to, czy uczestniczący w badaniu kandydaci do zawodu nauczyciela po zakończeniu studiów i w pierwszych latach swojej pracy nadal w sposób tak idealistyczny będą mówić o zadaniach nauczyciela i podążać drogą wyznaczoną przed podjęciem studiów prowadzącą do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie, czy może pod wpływem nieodpowiednich nauczycieli i opiekunów przestaną myśleć o ideałach i wybiorą drogę prostą, bez zakrętów, skupiającą się na kilku punktach, tj. byle od poniedziałku do piątku, od pierwszego do ostatniego danego miesiąca, od września do czerwca, od rozpoczęcia pracy do emerytury... Czy nauczyciel myślący w kategoriach „od... do...” może być dobrym nauczycielem?

Każdy uczeń chciałby spotkać na swojej drodze dobrego nauczyciela¹⁴. Często uzależnia się to jednak od szczęścia, co sugeruje, że dobry nauczyciel nie jest normą w polskim szkolnictwie. Zatem szczęście mają ci przyszli/„świeżo upieczeni” nauczyciele, którzy na swojej drodze spotkają życzliwego, dobrego nauczyciela, mentora, przewodnika wskazującego drogę. Jednak czy w przypadku kształcenia nowej kadry nauczycieli powinniśmy mówić o szczęściu? Absolutnie nie, gdyż fart może towarzyszyć osobom biorącym udział w loterii. Natomiast proces kształcenia nauczycieli (języków obcych), obejmujący oprócz okresu studiów wraz z praktyką również pierwsze lata pracy w zawodzie, nie powinien w żadnym wypadku przypominać loterii, lecz powinien być procesem rzetelnie i skrupulatnie zaplanowanym oraz wzorowo realizowanym na wszystkich etapach. Może warto raz jeszcze pochylić się nad korektą systemu kształcenia nauczycieli (języków obcych) w Polsce, aby przyszłe pokolenia nie musiały już liczyć na tutejsze szczęścia, by spotkać na swojej drodze dobrego nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Bromberek, B. (1973), *Role społeczne nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dawid, J.W. (1959), *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 33–51.
- Dróżka, W. (2004), *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka, W., Madalińska-Michalak, J.M. (2016), *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe”, nr 28(1), s. 161–179, <forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416>, [dostęp: 30.01.2024].
- Dzierzbicka, W. (1926), *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów–Warszawa: Książnica–Atlas.
- Gębał, P.E., Jaroszewska, A., Kumiega, Ł. (red.) (2021), *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung. Konzepte, Herausforderungen*, Göttingen: Perspektiven. V&R unipress | Brill Deutschland.
- Grabowska, M., Smuk, M., Sowa, M. (2024), *The Last of Us? Czy istnieje przyszłość dla neofilologii?*, „Neofilolog”, nr 62/1, 9–23.
- Grucza, F. (1993), *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, [w:] F. Grucza, H.J. Krumm, B. Grucza (red.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–96.
- Karpińska-Musiał, B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Kleppin, K. (2002), *Motivation. Nur ein Mythos? (II)*, „Deutsch als Fremdsprache”, t. 39, z. 2, s. 26–30.
- Komorowska, H. (1999), *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – potrzeby i propozycje rozwiązań*, [w:] L. Aleksandrowicz-Pędich, H. Komorowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 75–88.
- Kopka, J. (1981), *Wybór zawodu w opiniach nauczycieli*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Sociologica, t. 3, s. 55–65.
- Kosiba, G., Madejski, E., Jaworski, J. (2014), *Motywy wyboru zawodu a pełnienie roli nauczyciela*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 67(3), s. 75–87.
- Kosz-Szumaska, J. (2023), *Między oczekiwaniami a rzeczywistością – perspektywa zawodowa kandydatów do zawodu i początkujących nauczycieli wczesnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, t. 56, nr 1, s. 136–148.
- Kunat, B., Szorc, K. (2022), „*Chcę być nauczycielem, ponieważ...*” *Proces wyboru zawodu na tle autobiografii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Kultura i Edukacja”, nr 3(137), s. 120–147.
- Kutrowska, B. (2016), *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łada, A. (2017), *Weltweit führend beim Deutschlernen*, „Info. Magazin des deutsch-polnischen Jugendwerk”, nr 1/2017, Sprache und Kommunikation, s. 4–5.
- Łobocki, M. (2009), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Impuls.
- Mihułka, K. (2016), *O wartości praktyk pedagogiczno-dydaktycznych w kształceniu językowym na przykładzie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 53–63.
- Mihułka, K. (2020), *Zum Stellenwert des Deutschen in Polen*, „Glottodidactica”, t. 48, nr 1, s. 53–71.
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2019), *A jednak osobowość! Dobry nauczyciel języka obcego w świetle wypowiedzi uczniów i studentów*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 64, nr 2(252), s. 38–53.
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2021), *Persönlichkeit und berufliche Qualifikationen von Fremdsprachenlehrkräften*, [w:] P.E. Gębal, A. Jaroszewska, Ł. Kumięga (red.), *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung. Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven*, Göttingen: V&R Unipress | Brill Deutschland, s. 61–78.
- Mihułka, K., Grabowska, A. (2021), *O nauczycielu języków obcych jako mediatorze interkulturowym, jego kompetencjach zawodowych, osobistych, empatii, otwartości, wykształceniu i stojących przed nim wyzwaniach*, [w:] A. Jaroszewska, R. Kucharczyk, M. Smuk, K. Szymankiewicz (red.), *Rozmowy o glottodydaktyce. Studia ofiarowane Profesor Jolancie Sujeckiej-Zajęc*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 135–162.
- Mihułka, K., Adamczak-Krysztofowicz, S. (2023), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w Polsce – cele i założenia a ich realizacja*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 71, z. 10 *Glottodydaktyka*, s. 197–212.
- Nowosad, K. (2023), *Motywy wyboru zawodu a zadowolenie z pracy nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 42, nr 2, s. 153–167.
- Okoń, W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.) (2009), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz: Uniwersytet Adama Mickiewicza.

- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Prokopczuk, A. (2012), *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy*, „Management and Business Administration. Central Europe”, t. 118, nr 5, s. 29–49 <journals.kozminski.edu.pl/system/files/Prokopczuk.pdf>, [dostęp: 30.01.2024].
- Pytlak, J. (2022), *Dlaczego jeszcze są nauczyciele?!*, „Edunews” <www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/5926-dlaczego-jeszcze-sa-nauczyciele>, [dostęp: 24.01.2024].
- Riemer, C. (2010), *Motivation*, [w:] W. Hallet, F.G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, s. 168–172.
- Rojek, M. (1999), *Różnice międzypokoleniowe dążeń i orientacji zawodowych trzech generacji nauczycieli Ostrowi Mazowieckiej*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego”, t. 13, s. 243–259.
- Smuk, M., Grabowska, M., Sowa, M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*, Kraków: Universitas.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2020), „*Marzyłam, aby zostać nauczycielką*”. O motywach wyboru zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – doniesienie z badań, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 39, nr 4, s. 75–88.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2021), *Motywy wyboru zawodu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 599, nr 4, s. 68–80.
- Szymankiewicz, K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*, Lublin: Werset.
- Szymankiewicz, K. (2023), *Rola szkolnego opiekuna praktyk w świetle analizy rozmów pohospitacyjnych z przyszłymi nauczycielami języka francuskiego*, „Neofilolog”, nr 61 z. 1, s. 50–68.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: AVALON.
- Wiłkomirska, A. (2002), *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.

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

DR HAB. KRYSZYNA MIHUŁKA, PROF. UR Kierownik Pracowni Glottodydaktyki i Komunikacji Interkulturowej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autorka trzech książek, autorka i współautorka ponad 80 artykułów naukowych oraz współredaktorka pięciu monografii wieloautorских. Jej zainteresowania naukowo-badawcze obejmują dydaktykę języków obcych, dydaktykę języka niemieckiego jako obcego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych, nauczanie interkulturowe, komunikację interkulturową, nowe media, dydaktykę literatury oraz badanie stereotypów i uprzedzeń.

Wpływ prezentacji multimedialnych na usprawnianie dynamiki grupy i przyswajanie nowych treści

DOI: 10.47050/jows.2024.2.101-106

Efektywność w nauczaniu języka angielskiego można uzyskać zarówno poprzez korzystanie z podręcznika i materiałów dodatkowych oferowanych przez wydawnictwa, jak i z licznych możliwości nowoczesnych technologii. Jedną z form pracy jest wykonywanie przez uczniów prezentacji multimedialnych. Wprowadzenie ich jako elementu lekcji nie tylko podnosi jej jakość, lecz także wzbogaca wiedzę uczniów oraz usprawnia relacje uczeń–uczeń i nauczyciel–uczeń.

Andrzej Janowski (2002: 55) charakteryzuje klasę szkolną jako grupę społeczną, która została stworzona dla konkretnych celów w szkole. Chociaż każda klasa szkolna jest inna i kieruje się zupełnie innymi normami oraz przyzwyczajeniami, można w niej dostrzec typowe relacje pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielem. Z tego względu ważne jest przywołanie pojęcia zwanego „ekologią rówieśniczą”. Wywodzi się ono z ekologicznej teorii systemów, która opisuje, w jaki sposób osoby „osiedlają się” w różnych miejscach (Bronfenbrenner 1979). Proces ten jest typowy dla uczniów klas licealnych, którzy wchodzą ze sobą w interakcje, oddziałują na siebie, socjalizują się, wymieniają spostrzeżeniami, rozwijają swoje pasje i podejmują ważne decyzje dotyczące klasy oraz szkoły, do której przynależą. Wszystko to się sprowadza do opisanie dynamiki grupy w klasie. Wpływa na nią wiele czynników: wyznaczenie lidera w danej klasie, podział ról i zadań, sposoby rozdzielania zadań i ich wykonywania, próby rozwiązywania konfliktów i zapobiegania im, wzajemna pomoc i tolerancja. Dynamika grupy może być zarówno pozytywna, jak i negatywna. Bardziej pożądana jest ta pierwsza, która opiera się na zaufaniu, współpracy, dążeniu do wspólnego celu i wyzbywaniu się negatywnych emocji (Tłuściak-Deliowska 2017b: 109–117).

Badanie i charakterystyka jego uczestników

By sprawdzić, jak na relacje interpersonalne między uczniami oraz proces uczenia się wpływa praca z prezentacją multimedialną, przeprowadziłem badanie z udziałem uczniów klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego. Zgodnie z teorią Piageta (2006) w tym okresie uczniowie znajdują się w czwartym stadium, które jest powszechnie znane jako stadium operacji formalnych. Rozwija się wówczas wśród uczniów myślenie abstrakcyjne i dominuje inteligencja werbalna. Erik Erikson (2000) z kolei przypisuje uczniom w tym przedziale wiekowym do piątego etapu, który opiera się na tożsamości osobowej w kontekście pełnienia ról społecznych. Nastolatki zaczynają bowiem w tym okresie kształtować swoją osobowość i zauważać postrzeganie siebie przez innych. Na tym etapie są też w stanie wziąć większą

MATEUSZ OSTALAK

II Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. E. Plater w Sosnowcu

odpowiedzialność za podejmowane przez siebie zadania i są świadomi tego, że czasami należy znaleźć kompromis pomiędzy tym, czego oczekują od siebie, a tym, czego będą oczekiwać od innych.

Opis zadania wykorzystanego do przeprowadzenia badania

Zadanie, którego użyto do przeprowadzenia badania, polegało na przygotowaniu prezentacji multimedialnej i zademonstrowaniu jej na forum klasy. Uczniowie zostali wcześniej poproszeni o dobranie się w pary, aby czuli się komfortowo podczas wspólnej pracy. Pary te losowały następnie karteczki z tematami prezentacji oraz z datą jej przedstawienia. Uczniowie mieli za zadanie przygotować pokaz o wybranym stanie w USA, uwzględniając jego położenie, gospodarkę, klimat, atrakcje turystyczne oraz inne typowe elementy dla danego stanu. Prezentacja miała być przygotowana i omówiona w języku angielskim, na poziomie B2+/C1, który jest adekwatny do poziomu badanej grupy. Musiała ona zawierać istotne komponenty podlegające ocenie: wstęp, rozwinięcie, zakończenie, jeden filmik wideo oraz bank nowego słownictwa dla pozostałych uczniów w klasie. Najważniejsze było to, że uczniowie zostali poproszeni o uwzględnienie na slajdach jak największej liczby elementów wizualnych (rysunki, wykresy, tabele), a jak najmniejszej ilości tekstu. Mogli jedynie umieścić pojedyncze słowa kluczowe albo trudniejsze definicje, które pomogłyby im doprecyzować daną myśl. Miało to na celu rozwijanie ich umiejętności mówienia w języku angielskim i komunikacji z innymi uczniami. Na zaprezentowanie tematu każda para otrzymała 15–30 minut. Czas ten był odmierzany stoperem.

Metodologia

W trakcie badania postawiłem następujące pytania:

1. Czy wspólne tworzenie prezentacji multimedialnej w warunkach domowych bardziej usprawniało relację uczeń–uczeń niż wspólne prezentowanie jej na forum klasy?
2. Jakie czynniki w trakcie prac przygotowawczych miały wpływ na usprawnienie relacji między uczniami?
3. Co pomagało, a co przeszkadzało podczas wspólnego prezentowania na forum klasy?
4. Czy tworzenie prezentacji multimedialnej usprawniło proces przyswajania nowych treści?
5. Czy przedstawianie prezentacji na forum klasy wpłynęło również na wzmocnienie lub osłabienie relacji uczeń–nauczyciel?

Badanie przeprowadziłem wykorzystując dwa narzędzia badawcze. Pierwszym z nich była obserwacja, a drugim wywiad. Obserwacja jawna, którą wykorzystałem podczas lekcji języka angielskiego, miała na celu zweryfikowanie postawionych przeze mnie celów badawczych oraz znalezienie odpowiedzi na nurtujące mnie problemy badawcze. Uczniowie mieli świadomość tego, że są obserwowani, nie znali jednak celu badania i w związku z tym nie wiedzieli, które elementy będą podlegać ocenie albo weryfikacji. Obserwacje były przeprowadzane regularnie co tydzień w piątek podczas prezentacji multimedialnych uczniów. Okres ten obejmował czas od września do grudnia. Prezentacje multimedialne miały trwać 15–30 minut. Wszyscy uczniowie zdążyli zaprezentować swoje tematy w tym zakresie czasu. Wywiad z uczniami był przeprowadzany jeden raz w każdym miesiącu, po zakończonej lekcji. Łącznie w trakcie badania udało mi się przeprowadzić wywiady z dziesięcioma uczniami.

Analiza wypowiedzi zaprezentowanych przez uczniów podczas wywiadu

W poniższej sekcji chciałbym zaprezentować najważniejsze pytania i odpowiedzi, które zostały odnotowane podczas wywiadu, aby zweryfikować cele badania i pytania badawcze. Poniższe fragmenty wywiadów zawierają najistotniejsze treści, które okazały się kluczowe podczas weryfikowania założonych celów badawczych. Przyjmuje się następujące oznaczenia: S (student) oraz N (nauczyciel).

Wywiad nr 1

- N:** Dziękuję wam za świetnie przygotowaną prezentację. Czy wylosowany przez was temat o Ohio sprawił wam jakieś trudności?
- S1:** Dla mnie nie był on problemem. Bez problemu odnalazłem się w tym temacie.
- S2:** Ja również.
- N:** To świetnie! Chciałbym zapytać was, w jaki sposób układała wam się współpraca podczas przygotowywania prezentacji multimedialnej?
- S1:** Spotkaliśmy się trzy razy po lekcjach. Na samym początku zdecydowaliśmy, ile slajdów będziemy tworzyć i jakiej długości one będą. Kolejnym krokiem było podzielenie się zadaniami. Ja zajmowałem się wyszukiwaniem informacji na temat położenia, klimatu oraz gospodarki danego stanu, a mój kolega skupiał się na turystyce, pogodzie i atrakcjach.
- S2:** Bardzo sprawnie nam to poszło. Nie przypuszczaliśmy nawet, że tak łatwo uda się nam dokonać podziału zadań. Jak już to zrobiliśmy, to mogliśmy pomału tworzyć prezentację.
- N:** Czy prezentacje tworzyliście wspólnie w jednym domu, czy każdy z was tworzył slajdy w swoich domach i potem jeden z was sklejał wszystko w jedną całość?
- S1:** Tworzyliśmy prezentację od początku do końca w jednym domu. Była to nasza praca wspólna i chcieliśmy to wszystko zrobić razem, a przy okazji miło spędzić czas.
- N:** Ile razy po utworzeniu prezentacji ćwiczylście to przed finałowym wystąpieniem?
- S1:** Pamiętam, że dość wiele razy. Chcieliśmy się zmieścić w czasie i to chyba było najbardziej stresujące.
- N:** Stresujące? Czy to znaczy, że był to jeden z czynników, który mógł zakłócić wam proces wspólnego prezentowania tematu?
- S2:** Może nie tyle zakłócić, ile sprawić, że bardzo przejmowaliśmy się tym zadaniem. Wiedzieliśmy, że prezentację mamy dokładnie opracowaną, ale się baliśmy, że się nie wyrobimy czasowo.
- N:** Jak oceniacie swoje wystąpienie publiczne? Czy wszystko poszło zgodnie z planem?
- S1:** Według mnie tak. Udało się nam zmieścić w czasie i mam nadzieję, że nie popełniliśmy, aż tak dużo błędów (śmiech).
- S2:** Ja się trochę stresowałem. Wiedziałem, że umiem to, co chciałem zaprezentować, ale bałem się, czy kolega nie przedłuży swojej wypowiedzi, co by z kolei oznaczało, że ja muszę trochę przyspieszyć. Na pewno ogromnie pomagały nam nasze gesty niewerbalne. Wiedziałem, że jak kolega skończył swoją część i skierował wzrok na mnie, to oznaczało, że ruch jest po mojej stronie.
- N:** Świetna współpraca! Czy jest coś jeszcze, co wam pomagało podczas prezentacji?
- S1:** Tak. Pomagało mi to, że mój kolega zawsze nawiązywał do mojego kolejnego slajdu, co sprawiało, że wiedziałem, kiedy będzie moja kolej.
- N:** W jaki sposób nawiązywał do kolejnego slajdu?
- S1:** Nawiązywał, używając zdań: „Za chwilę dowiecie się czegoś więcej o klimacie danego stanu” albo „W kolejnym slajdzie zobaczycie, w jaki sposób turystyka wpływa na gospodarkę danego kraju”.
- N:** Czy taka wspólna forma współpracy odpowiada wam i chcielibyście więcej takich prezentacji przygotować w przyszłości?
- S1:** Jak najbardziej tak. Wzajemna burza mózgów sprawiła, że bardzo szybko opracowaliśmy ten temat. Do tego wszystkiego mogliśmy się pośmiać i miło spędzić ten czas.
- S2:** Mnie również się podobało. Systematyczna praca i wzajemne słuchanie siebie odgrywają ogromną rolę w wystąpieniach publicznych, a nawet w trakcie przygotowań.

Wnioski

Wspólne tworzenie prezentacji multimedialnej wpłynęło pozytywnie na wzmocnienie relacji uczeń–uczeń. Uczniowie nie mieli żadnych problemów z nawiązaniem współpracy oraz bardzo dobrze poradzi sobie z podziałem obowiązków. Potencjalny stres, który mógł się pojawić, był wywołany przez dwa czynniki. Pierwszy obejmował ograniczenia czasowe, które związane były z przedstawieniem prezentacji multimedialnej na forum klasy. Uczniowie mieli świadomość tego, że muszą zakończyć swoje przemówienia w czasie 30 minut. Drugi czynnik stresogenny wiązał się z faktem, że uczniowie nie do końca byli w stanie przewidzieć swoje zachowanie podczas prezentowania danej partii materiału (obawy dotyczyły głównie tego, że jeden z uczniów zbyt długo będzie przedstawiał swoje treści, co może spowodować opóźnienie). Pomocne okazały się gesty niewerbalne (kontakt wzrokowy) oraz wzajemne naprowadzanie się podczas prezentowania kolejnych slajdów.

Kolejny fragment wywiadu, który chciałbym zaprezentować w niniejszym artykule, różni się trochę od wywiadu zaprezentowanego powyżej.

Wywiad nr 2

- N:** Dziękuję wam za zaprezentowanie tak wielu informacji o Florydzie. Czy możecie mi powiedzieć, w jaki sposób przebiegała wasza współpraca, zanim pojawiliście się tutaj, na forum klasy?
- S1:** Współpraca układała się dobrze – podzieliliśmy się zadaniami i każdy z nas w domu przygotował swoje slajdy, które potem połączyliśmy w jedną prezentację.
- N:** Czyli rozumiem, że każdy z was przygotowywał slajdy osobno w swoim domu?
- S2:** Tak. Wynikało to głównie z oszczędności czasu. Nie mieszkamy zbyt blisko siebie. Dojazd zająłby nam dużo czasu, a biorąc pod uwagę godziny, o których kończymy nasze lekcje, i ilość nauki, jaką mamy codziennie do przyswojenia, uznaliśmy, że takie rozwiązanie będzie lepsze i faktycznie tak było.
- N:** Rozumiem. Czy napotkaliście jakieś trudności w tworzeniu prezentacji multimedialnej?
- S1:** Hmm. Dla mnie największą trudnością był dobór informacji. Bałem się, że wybiorę takie treści, o których ciężko mi będzie opowiadać, biorąc pod uwagę fakt, że na slajdach nie można było umieszczać zbyt dużej ilości tekstu. Wiadomo, że słownictwo również było bardziej zaawansowane, ponieważ pojawiały się treści związane z zaludnieniem, przemysłem, gospodarką, czy nawet klimatem.
- S2:** Zgadza się z moim kolegą. Dobór treści odgrywał tutaj stosunkowo ważną rolę. Nie chcieliśmy wybrać czegoś zbyt oczywistego, ale też nie chcieliśmy przesadzać z treściami.
- N:** Rozumiem. Treści, które dobraliście, były naprawdę fantastyczne. Jakie dostrzegacie plusy wystąpień wraz z prezentacjami multimedialnymi?
- S1:** Dla mnie największą zaletą jest to, że mogę usprawniać swoje umiejętności językowe, które obejmują nie tylko wzbogacenie słownictwa, lecz także płynność wymowy, komunikację oraz zwracanie uwagi na poprawność gramatyczną tworzonych przeze mnie wypowiedzi. Dodatkowo poprzez tworzenie slajdów byłem w stanie zapamiętać więcej informacji o tym, co robię.
- S2:** Jeśli chodzi o mnie, takie wystąpienia stresują mnie trochę. Obawiam się, że wciąż mam pewne bariery językowe i komunikacyjne, które nie zawsze pozwalają mi w pełni przekazać treści w taki sposób, w jaki bym chciał. Mam świadomość tego, że popełniłem parę błędów podczas prezentowania moich slajdów, i nie chciałem wracać do nich i ich poprawiać, ponieważ wiem, że wtedy już całkowicie nic bym nie powiedział. W warunkach domowych mogłem liczyć na jakąś wiadomość zwrotną od mojego kolegi, co w pewnym stopniu pomagało mi i dawało do zrozumienia, nad czym jeszcze muszę popracować.
- S1:** Jeśli chodzi o mnie, to jedynym czynnikiem stresowym, który mógł się pojawić, była obecność nauczyciela, który obserwował nasze przemówienia. Może nie tyle nauczyciel, ile sam fakt bycia obserwowanym i ocenianym sprawiał, że poziom stresu lekko się

podnosił. Jednakże pana gesty niewerbalne (potakiwanie głową, uśmiechanie się, kontakt wzrokowy) sprawiały, że czułem się pewniej podczas tej mojej prezentacji.

Wnioski

Zaprezentowany fragment wywiadu pokazuje, że obecność fizyczna w jednym miejscu nie jest kluczowym elementem do stworzenia wspólnej idealnej prezentacji multimedialnej. Uczniowie stwierdzili, że dobra współpraca, wzajemna komunikacja i podział obowiązków są połową sukcesu, jeśli chodzi o osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Uczniowie zgadzają się z faktem, że sam proces tworzenia, wygłaszania prezentacji multimedialnej i poszukiwania nowych informacji zdecydowanie wpływa pozytywnie na ich proces uczenia się. Dzięki temu nie tylko pogłębiają wiedzę z danego zakresu, lecz także usprawniają swoje umiejętności językowe i komunikacyjne. Czynniki stresogenne, które mogą się pojawić podczas wygłaszania prezentacji multimedialnej, mogą być związane z barierą językową i komunikacyjną oraz z faktem bycia obserwowanym przez nauczyciela. Dodatkowym ograniczeniem bywa to, że zbyt mała ilość napisanego tekstu na slajdach silnie mobilizuje uczniów do mówienia w języku obcym, co w niektórych przypadkach może wywoływać większy stres. Odczytanie informacji jest z reguły łatwiejsze niż mówienie o czymś z pamięci. Stres, który może się uaktywnić podczas wygłaszanej prezentacji, może mieć negatywny wpływ na zakłócenie procesu komunikacyjnego, co w końcowym efekcie sprawia, że może obniżyć się jakość wygłaszanego przemówienia. Informacja zwrotna uzyskana podczas tworzenia lub prezentowania danego materiału pozytywnie wpływa na usprawnienie procesu dydaktycznego.

Wnioski z obserwacji jawnej prowadzonej przez nauczyciela podczas wygłaszanych prezentacji

W okresie od września do grudnia publicznie wystąpiło 30 uczniów z 15 prezentacjami. Wszyscy z nich wyrazili pozytywną opinię o pracy w parach. Uczniowie nie mieli problemów, aby zmieścić się w wymaganym przedziale czasowym od 15 do 30 minut. Jeden uczeń potrzebował 5 minut więcej na to, aby przeprowadzić podsumowującą grę dydaktyczną na koniec swojej prezentacji. W tabeli poniżej zestawiono najważniejsze wnioski dotyczące tego, w jaki sposób tworzenie i przedstawianie prezentacji multimedialnych może wpłynąć na relacje uczeń–uczeń oraz uczeń–nauczyciel, które zaobserwowano podczas wystąpień publicznych.

Tab. 1. Porównanie relacji uczeń–uczeń oraz uczeń–nauczyciel podczas tworzenia i omawiania prezentacji

RELACJA UCZEŃ-UCZEŃ	RELACJA UCZEŃ-NAUCZYCIEL
<ul style="list-style-type: none"> – współpraca oparta na zrozumieniu i słuchaniu siebie nawzajem – dzielenie się pracą i systematyczność w wykonywaniu zadania pozytywnie wpływa na rozwój procesu dydaktycznego – rola komunikacji werbalnej i niewerbalnej odgrywa dużą rolę podczas prezentowania danego tematu na forum klasy (gesty, kontakt wzrokowy, uśmiech, przytakiwanie głową itp.) – stres związany z tym, że kolega/koleżanka potrafi mówić lepiej po angielsku i bariery językowe nie będą stanowić dla niego/niej żadnego problemu – stres związany z tym, że kolega/koleżanka zapomni jakiejś treści i potrzebna będzie pomoc współtowarzysza – stres spowodowany wydłużeniem czasu prezentowania przez jednego z uczestników prezentacji – stres wywołany pytaniami zadawanymi przez grupę (pytania dotyczące treści prezentowanego materiału) 	<ul style="list-style-type: none"> – obecność nauczyciela jako jeden z czynników stresogennych, które mogą się pojawić podczas prezentowania danego tematu (fakt bycia obserwowanym i ocenianym) – nauczyciel jako pomocnik i „drogowskaz” podczas prezentowanego tematu (rola komunikacji werbalnej i niewerbalnej podczas słuchania prezentujących) – nauczyciel jako źródło wiedzy (pomoc przed tworzeniem prezentacji multimedialnej) – informacja zwrotna jako niezbędny element prezentacji multimedialnej (przekazanie uczniom, co było wykonane poprawnie, nad czym należy jeszcze popracować, wskazanie mocnych i słabszych stron)

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Aktywne wykorzystanie prezentacji multimedialnych na lekcjach języka angielskiego wpływa nie tylko na jakość przyswajanego materiału, lecz także na rozwój dynamiki grupy. Zaprezentowane wyniki badań pokazują, że zarówno proces tworzenia prezentacji multimedialnej, jak i sposób jej przedstawiania mogą się przyczynić do usprawnienia relacji uczeń–uczeń oraz uczeń–nauczyciel. Dotyczy to całej grupy społecznej, jaką jest dana klasa. Każdy uczeń spełnia przypisane mu role społeczne, które pomagają mu w usprawnianiu relacji interpersonalnych. Praca w parach oraz współpraca to nieodłączne elementy procesu komunikacji. Z kolei sam proces tworzenia prezentacji, poszukiwania niezbędnych informacji oraz selekcji najbardziej istotnych faktów wzmacnia przyswajanie nowych treści.

Wykorzystanie prezentacji multimedialnych na lekcjach języka angielskiego sprawia, że uczeń ma również okazję do przełamania barier językowych i rozwijania umiejętności językowych w zakresie danego tematu. Potencjalne czynniki stresogenne mogą mieć wpływ na to, w jaki sposób przedstawimy daną prezentację, ale nie możemy zapominać o tym, że te same czynniki pomagają nam przyzwyczajając się do funkcjonowania w stresujących sytuacjach.

BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Erikson, E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Rebis.
- Janowski, A. (2002), *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Piaget, J. (2006), *Studia z psychologii rozwoju*, Warszawa: WN PWN.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017b), *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

DR MATEUSZ OSTALAK Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwent Uniwersytetu Śląskiego, nauczyciel mianowany języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. E. Plater w Sosnowcu, egzaminator OKE, autor artykułów z zakresu językoznawstwa i metodyki nauczania języka angielskiego.

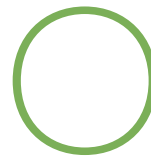
Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Frazeologizm na lekcji języka niemieckiego

Propozycje użycia

DOI: 10.47050/jows.2024.2.107-111

Nie sposób mówić o frazeologizmach wyłącznie jako ustalonych zwrotach językowych, gdyż to właśnie one kryją w sobie bogactwo kulturowe i historyczne. Nie można też traktować ich tylko jako nośnika specyficznego znaczenia, bo odzwierciedlają ewolucję społeczną. W artykule przyjrzymy się definicji frazeologizmów, zwracając uwagę na znaczenie ich pochodzenia w procesie dydaktycznym, i zaproponujemy przykłady ich użycia w pracy z uczniami.



frazeologizmach jako specyficznej formie związku między wyrazami można przeczytać wiele w literaturze przedmiotu. Określany jest on zwykle jako idiomatyczna, zleksykalizowana i polyleksykalna kombinacja wyrazowa. Idiomatyczność cechuje się tym, że znaczenie frazeologizmu nie wywodzi się ze znaczeń poszczególnych wyrazów, ale jest ono postrzegane jako „zewnątrzne”, niesione przez cały związek (Topczewska 2004: 24–25). Leksykalizacja to z kolei przechowywanie frazeologizmu w danym języku jako gotowej jednostki wyrazowej, która może być reprodukowana (Gustafsson i Piirainen 1985: 25). Trzecia cecha, czyli polyleksykalność, rozumiana jako wielowyrazowość, może jednak zastanawiać. Pojawia się tutaj bowiem pytanie, czy np. wyraz „nerwograjek” (*Nerventöter*) utworzony od związku „grać komuś na nerwach” (*jmdm. den Nerven töten*) można uznać za frazeologizm. Burger, Buhofer i Sialm wyróżniają tzw. złożenia idiomatyczne, takie jak „babie lato” (*Altweibersommer*), które należy odróżnić od frazeologizmów (za: Topczewska 2004: 24). Nam jednak od razu rzuca się w oczy, że owo „babie lato” nie powstało – jak wspomniany „nerwograjek” – w wyniku zmiany budowy morfologicznej istniejącego już polyleksykalnego związku wyrazowego, uznawanego za taki na podstawie dwóch pozostałych cech opisanych powyżej. Na potrzeby tego artykułu przyjmijmy zatem, że mówiąc o frazeologizmach, mamy na myśli przede wszystkim idiomatyczne, powtarzalne i wielowyrazowe związki, ale też pojedyncze wyrazy, których budowa i znaczenie wyraźnie wskazują na ich bezpośrednie pochodzenie od bardziej rozbudowanych związków frazeologicznych.

A co ze znaczeniem frazeologizmów? Jak uczyć poprawnego posługiwania się nimi? Czy bazować na kryterium leksykalizacji, czyli na tym, że są one wprowadzone np. do słownika, mają więc już swoją definicję, i tym samym należy je tylko zapamiętać? Co w przypadku pojedynczych wyrazów o cechach frazeologizmów (rzeczony *Nerventöter*) lub nowych związków, które dopiero powstały/powstają? Zastanówmy się nad tym, uzupełniając definicję Urszuli Topczewskiej wygenerowaną przez sztuczną inteligencję sformułowaniem powstałym na bazie ogólnodostępnych baz wiedzy. Frazeologizm to zatem „specyficzna forma związku między wyrazami lub grupami wyrazów, w której znaczenie całości nie wynika jedynie z sumy znaczeń poszczególnych składników. Związki frazeologiczne są ustalonymi zwrotami językowymi, których znaczenie jest trudne do przewidzenia na podstawie znaczeń poszczególnych słów. W wyniku tego

ARKADIUSZ BARAŃSKI

Badacz niezależny

są [one] często używane jako całość, a ich znaczenie jest zazwyczaj bardziej idiomatyczne¹. Nie bez powodu pada tu określenie „suma”, czyli termin zaczerpnięty z matematyki. Znaczenie frazeologizmu stanowi bowiem rzut, projekcję jednostki znaczeniowej, czyli odwzorowanie jej w układzie współrzędnych XYZ, przy czym jego osie to nic innego jak czas, miejsce i tło. Związki frazeologiczne tworzone są zatem w określonym czasie, przez członków danej społeczności, dysponujących określonym zasobem leksykalnym ku zobrazowaniu pewnej rzeczywistości pozajęzykowej. Topczewska objaśnia to tak: „Na każdym etapie swojego rozwoju historycznego każdy język ma pewne ustalone i znane kombinacje słów, które są powszechnie używane w danej społeczności językowej” (2004: 1). Kwestię powszechnego użycia i tworzenia związków frazeologicznych oraz ich rozwoju pod wpływem różnych czynników podejmuje Grażyna Majkowska, twierdząc, że: „[o]bserwacja sposobów funkcjonowania stałych połączeń wyrazowych [...] prowadzi do wniosku, że część nowo powstających frazeologizmów pełni [...] prymarne funkcje nominowania (nazywania) zmieniających się elementów rzeczywistości” (1996: 39). Wyrazy we frazeologizmach mogą zachowywać swoje pierwotne znaczenie i tworzyć związki z tzw. ostrym tłem, rozumiałe na podstawie poszczególnych składników. Wraz z upływem czasu znaczenie słów w związkach może też się zmieniać, pozostawiając tło frazeologizmów nieostre – do poprawnego użycia potrzebna jest nie tylko znajomość ich znaczenia, ale przydaje się też wiedza na temat ich genezy.

¹ Wykorzystano ChatGPT; pytanie brzmiało: „Jak brzmi definicja związku frazeologicznego?”.

Frazeologizmy z ostrym tłem

Ostre tło, czyli takie, w którym leksemy zachowują swoje dosłowne znaczenie, obrazują Ulla Gustafsson i Ilpo Tapani Piirainen (1985: 62–64):

- ➔ *Industriell unterentwickelte Gebiete* (tereny słabo rozwinięte przemysłowo),
- ➔ *eine Frage der Zeit* (kwestia czasu),
- ➔ *lange Minuten des Wartens* (długie minuty oczekiwania).

W tym przypadku wydaje się potrzebna jedynie znajomość poszczególnych słów, by zrozumieć całość. W procesie dydaktycznym mogą pojawić się jednak problemy związane z prawidłowym rozumieniem kontekstu oraz z wyciągnięciem esencji znaczenia poszczególnych składników frazeologizmu. Nauczanie frazeologizmów o ostrym tle wymaga zatem uwzględnienia ich kontekstu użycia, różnorodności, a także praktycznych ćwiczeń, które pomogą uczniom zrozumieć ich istotę. Ćwiczenia, jakie nauczyciel może zaproponować w przypadku „długich minut oczekiwania”, to:

1. Scenki sytuacyjne

Prosimy uczniów o odegranie krótkiej scenki długiego oczekiwania.

2. Kalambury

Wybrani uczniowie pokazują związek frazeologiczny *lange Minuten des Wartens*, a inni uczniowie zgadują, o czym jest mowa.

3. Zabawa ze sztuczną inteligencją (ćwiczenia w pisaniu)

Uczniowie lub nauczyciel generują kilka zdań, a następnie na podstawie ich analizy uczniowie zapisują własne. Przykładowe polecenie dla ChatGPT może brzmieć: „Podaj zdania z wykorzystaniem związku frazeologicznego *lange Minuten des Wartens*”. W rezultacie otrzymamy np.:

- ➔ *In den langen Minuten des Wartens auf das Ergebnis des Experiments stieg die Spannung.* (W długich minutach oczekiwania na wynik eksperymentu wzrastało napięcie).
- ➔ *Die langen Minuten des Wartens auf die Rückkehr des verlorenen Gepäcks waren beunruhigend.* (Długie minuty oczekiwania na powrót zaginionego bagażu były niepokojące).

➔ *Nach langen Minuten des Wartens erschien endlich der Bus.* (Po długich minutach oczekiwania pojawił się wreszcie autobus).

4. Krzyżówki oparte na skojarzeniach

Prosimy uczniów o ułożenie krzyżówki z hasłem i asocjacjami dotyczącymi poszczególnych wyrazów wskazanego frazeologizmu:

- *lange* (**L**angeweile, **A**lter, **A**bstand, **N**achlässigkeit, **P**rozess),
 - *Minuten* (**T**ermin, **P**ünktlichkeit, **g**enaue Zeitangabe, **Z**eitmessung, **T**erminkalender, **D**auer, **S**chnelligkeit),
 - *Warten* (**U**ngewissheit, **E**rwartung, **V**orbereitung, **Z**eitverlust, **G**eduld, **S**pannung).
- Podczas ćwiczenia możemy dodatkowo przypomnieć zasady używania dopełniacza w języku niemieckim.

5. Quiz frazeologiczny

Przygotowujemy quiz, w którym uczniowie muszą dopasować sytuacje do odpowiednich znaczeń:

Situation 1: Du wartest vor dem Amt auf die Bearbeitung deiner Papiere. Die Zeit vergeht sehr langsam und du fühlst dich zunehmend ungeduldig.
Welche Bedeutung von *Lange Minuten des Wartens* passt am besten zu dieser Situation?

- a. Die Einheit zur Messung von Zeit
- b. Langeweile bei der Bearbeitung der Papiere
- c. Die Zeit des langen und ungeduldigen Wartens auf etwas oder jemanden

Situation 2: Du wartest seit einer Stunde auf den Anruf deines Freundes. Du sitzt am Schreibtisch und starrst gespannt auf dein Telefon. Die langen Minuten des Wartens lassen dein Herz schneller schlagen, denn du erwartest wichtige Nachrichten von ihm. Endlich, wenn das Telefon klingelt, greifst du erleichtert nach dem Hörer, wissend, dass das Warten vorbei ist.
Welche Bedeutung von *Lange Minuten des Wartens* passt am besten zu dieser Situation?

- a. Spannung vor dem Treffen
- b. Stressiges Warten auf die Entscheidung
- c. Ungeduldiges Warten auf die Verbindung

Situation 3: Du wartest auf die Ergebnisse des Literaturwettbewerbs. Du sitzt auf der Kante des Stuhls und nagst nervös an deinen Nägeln. Du starrst auf die Uhr an der Wand und jede Minute kommt dir wie eine Stunde vor.
Welche Bedeutung von *jede Minute wie eine Stunde vorkommen* passt am besten zu dieser Situation?

- a. Lange Minuten des Wartens
- b. Lange Stunden des Wartens
- c. Lange Sekunden des Wartens

Antworten:

Situation 1: c

Situation 2: c

Situation 3: a

Frazeologizmy z nieostrym tłem

Inaczej przedstawia się sytuacja frazeologizmów, w których przypadku tło pozostaje nieostre lub częściowo nieostre na skutek upływu czasu. Takie związki frazeologiczne nie są łatwe do opanowania, gdyż wymagane jest sięgnięcie do ich genezy i, oprócz zrozumienia znaczenia, poznanie ich źródła. Wiele takich związków ma swoje korzenie w Biblii², np.:

- ➔ alfa i omega (*das A und O*) – biegły w czymś, znający się doskonale na czymś:
„Jam Alfa i Omega, Pierwszy i Ostatni, Początek i Koniec” (Ap 22, 13);
- ➔ być kozłem ofiarnym (*Sündenbock*) – stać się osobą, na którą niesłusznie zrzucone są winy/odpowiedzialność za coś:
„Potem Aaron przyprowadzi cielca na ofiarę przebłagalną za siebie samego i dokona przebłagania za siebie i za swój dom. Weźmie dwa kozły i postawi je przed Panem, przed wejściem do Namiotu Spotkania. Następnie Aaron rzuci losy o dwa kozły, jeden los dla Pana, drugi dla Azazela. Potem Aaron przyprowadzi kozła, wylosowanego dla Pana, i złoży go na ofiarę przebłagalną. Kozła wylosowanego dla Azazela postawi żywego przed Panem, aby dokonać na nim przebłagania, a potem wypędzić go dla Azazela na pustynię” (Kpł 16, 6–10);
- ➔ hiobowe wieści (*Hiobsbotschaft*) – tragiczna wiadomość:
„Pewnego dnia, gdy synowie i córki jedli i pili w domu najstarszego brata, przyszedł posłaniec do Hioba i rzekł: «Woły orały, a oślice pasły się tuż obok. Wtem napadli Sabejczycy, porwali je, a sługi mieczem pozabijali, ja sam uszedłem, by ci o tym donieść»” (Hi 1, 13–15);
- ➔ syn marnotrawny (*verlorener Sohn*) – człowiek, który się opamiętał:
„Zabiorę się i pójdę do mego ojca, i powiem mu: Ojcze, zgrzeszyłem przeciw Bogu” (Łk 15, 18);
- ➔ wieża Babel (*Turm von Babel*) – pomieszanie, chaos:
„A Pan zstąpił z nieba, by zobaczyć to miasto i wieżę, które budowali ludzie, i rzekł: «Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić. Zejdźmy więc i pomieszajmy tam ich język, aby jeden nie rozumiał drugiego!»” (Rdz 11, 5–7);
- ➔ wilk w owczej skórze (*Wolf im Schafspelz*) – człowiek udający bezbronnego, aby ukryć prawdziwe zamiary:
„Strzeżcie się fałszywych proroków, którzy przychodzą do was w owczej skórze, a wewnątrz są drapieżnymi wilkami” (Mt 7, 15).

² Przytoczone przykłady pochodzą z Biblii Tysiąclecia (2003).

Proweniencja związków frazeologicznych o nieostrym tle może być umiejscowiona także w mitologii³:

- ➔ pięta Achillesa (*Achillesferse*) – słaby punkt/miejsce:
Achilles – bohater *Iliady* został zanurzony w wodzie Styksu. Jego ciało stało się dzięki temu odporne na ciosy oprócz pięty, za którą trzymała go matka;
- ➔ syzyfowa praca (*Sisyphusarbeit*) – ciężka praca bez żadnych efektów:
Syzyf za swoje występki wtaczał głaz na górę, a kiedy był już blisko szczytu, głaz spadał i Syzyf na nowo podejmował tę samą pracę, aby odzyskać wolność;
- ➔ koń trojański (*Trojanisches Pferd*) – podstępny podarunek:
Koł z drewna, w którym ukryło się wojsko greckie w celu zdobycia Troi;
- ➔ piękna Helena (*schöne Helena*) – symbol sporu o coś:
Żona króla Menelaosa stała się bezpośrednią przyczyną wojny trojańskiej.

³ Część przytoczonych przykładów pochodzi z książki Czuriejewej i Żuchowskiej (2006), pozostałe – z internetu.

Frazeologizmy o nieostrym tle mogą stanowić wyzwanie w procesie dydaktycznym z powodu (a) złożoności znaczenia – związki frazeologiczne o nieostrym tle mają znaczenie, którego zrozumienie wymaga poznania kontekstu kulturowego lub historycznego. To sprawia,

że są one dla uczących się bardziej złożone, oraz (b) różnic w użyciu – w przypadku frazeologizmów o nieostrym tle występują subtelne różnice w użyciu, których nie da się łatwo przewidzieć. Na przykład *das A und O* może być w języku niemieckim stosowane w różnych sytuacjach, aby podkreślić coś jako kluczowe, i ma wydźwięk bardziej powszedni, podczas gdy w języku polskim alfa i omega miewa także konotacje religijne i może być używane w sytuacjach bardziej uroczystych.

W celu przyswojenia sobie użycia związków frazeologicznych o nieostrym tle można zastosować:

- ➔ analizę kontekstu – jedną z możliwości jest poproszenie uczniów o przeczytanie krótkich fragmentów zawierających związki frazeologiczne o nieostrym tle w języku niemieckim i polskim, a następnie zwrócenie uwagi na kontekst, w którym zostały użyte;
- ➔ *role-playing* – dopuszcza się odgrywanie scenek z życia codziennego z użyciem frazeologizmów występujących zarówno w języku niemieckim, jak i polskim. Następnie warto omówić różnice w ich zastosowaniu;
- ➔ porównanie tłumaczeń – inną możliwością jest przygotowanie tekstów zawierających związki frazeologiczne o nieostrym tle w języku niemieckim i poprosić uczniów o przetłumaczenie tekstu na język polski;
- ➔ debatę na temat różnic kulturowych – w zależności od wieku uczniów nauczyciel decyduje się na zorganizowanie debaty na temat tego, jakie kulturowe i historyczne czynniki wpływają na użycie związków frazeologicznych o nieostrym tle w języku niemieckim i polskim.

Jak pokazano powyżej, nauczanie frazeologizmów wymaga szczególnej uwagi i staranności, nie wystarczy bowiem zaprezentowanie ich uczniom przez podanie tłumaczenia z języka obcego na język polski. Na lekcji języka obcego potrzebne są zróżnicowane ćwiczenia, które w pełni zobrazują ich znaczenie, zasięg i możliwości użycia.

BIBLIOGRAFIA

- Biblia Tysiąclecia (2003), wersja online, Wydawnictwo Pallottinum.
- Czuriejewa, A., Żuchowska, D. (2006), *Polskie i rosyjskie związki frazeologiczne o proveniencji antycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 3–13.
- Fleischer, W. (1982), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Fleischer, W. (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gustafsson, U., Piirainen, I.T. (1985), *Untersuchungen zur Phraseologie in Zeitungstexten der deutschsprachigen Ländern*, Vaasa: Vaasan Korkeakoulun Julkaisuja.
- Majkowska, G. (1996), *Funkcje frazeologizmów w tekstach publicystycznych*, Warszawa: Energeia.
- Topczewska, U. (2004), *Phraseolexeme in Paulusbrieffen und ihre Wiedergabe im Deutschen und im Polnischen anhand ausgewählter Bibelübersetzungen*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

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

ARKADIUSZ BARAŃSKI Nauczyciel mianowany języka niemieckiego, absolwent filologii germańskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, informatyki na Politechnice Wrocławskiej oraz public relations w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu.

Monolit czy mozaika?

Globalne języki angielskie w nauczaniu języka

DOI: 10.47050/jows.2024.2.113-122

Język angielski, którego korzenie sięgają V wieku n.e., rozprzestrzenił się poza Wyspy Brytyjskie, stając się prawdziwym światowym *lingua franca*. Model globalnych języków angielskich dla nauczania powstał jako odpowiedź na nieustannie zmieniającą się sytuację tego języka na świecie. Artykuł ma na celu przedstawienie modelu szerszemu gronu czytelników i zachęcenie do dyskusji.

¹ Wielka Brytania, Irlandia, Stany Zjednoczone, Australazja, Kanada, Republika Południowej Afryki. Więcej o modelu Kachru w dalszej części artykułu – przyp. red.

W nieustannie globalizującym się świecie język angielski stał się nie tylko głównym językiem komunikacji międzynarodowej, lecz także symbolem różnorodności, który przenika granice kultur i tożsamości (Baker 2018). Coraz częściej zarówno badacze, jak i nauczyciele oraz użytkownicy języka angielskiego zaczynają kwestionować monolityczną naturę tego języka, skupioną na krajach Wewnętrznego Kręgu (ang. *Inner Circle*)¹, (Kachru 1985), do której zostaliśmy przyzwyczajeni. Współcześnie się uważa, że na każdego rodzimego użytkownika języka angielskiego przypada około czterech nierodzimych (Crystal 2008). To sugeruje, że w codziennej komunikacji istnieje dużo większe prawdopodobieństwo, że polski użytkownik tego języka będzie musiał się porozumieć z innymi osobami, dla których język angielski nie jest językiem pierwszym. Taka sytuacja stawia nowe wymagania przed nauczającymi języka angielskiego, którzy być może powinni więcej uwagi poświęcić kształtowaniu odpowiednich umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych, uwzględniając tę zwiększoną różnorodność. Wydaje się to kluczowe, ponieważ osoby posługujące się językiem angielskim muszą być gotowe do komunikacji z tymi pochodzącymi z innych krajów, kultur, tradycji językowych i o różnych poziomach zaawansowania. Jedną z teoretycznych ram, której celem jest odpowiedź na te potrzeby, są globalne języki angielskie dla nauczania języka (*Global Englishes for Language Teaching*). Należy podkreślić, że artykuł ten nie ma na celu promocji owego modelu jako jedyne słusznego. Jego głównym zamierzeniem jest dostarczenie materiału do przemyśleń, zachęcającego do otwartej dyskusji na temat elastyczności w nauczaniu języka w dobie globalizacji.

Początki języka angielskiego

Często uznajemy za oczywiste utożsamianie języka angielskiego z Anglikami, pomijając fakt, że jego obecna forma jest używana w Anglii dopiero od niedawna. Historia języka angielskiego rozpoczyna się w połowie V wieku wraz z najazdem plemion germańskich na Brytanię. Anglię podbili wówczas Jutowie, Sasi i Anglowie. Współistnienie tych plemion sprawiło, że ukształtowany przez nich język staroangielski nie był jednorodny (Fisiak 2009: 27–60). Dodatkowo w regionach mniej zamieszkałych przez Anglosasów utrzymywała się obecność osób posługujących się językiem celtyckim, z kolei na obszarach szeroko najeżdżanych lub zasiedlanych przez nordyckich podróżników i Wikingów wyraźniejszy wpływ wywarł język nordycki (Townend 2006). Pomimo że wzajemne zrozumienie się niektórych mieszkańców wysp było ograniczone, ta różnorodność dialektów zapoczątkowała język angielski, jaki znamy dzisiaj.

TOMASZ PACIORKOWSKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

NATALIA RZONSOWSKA

Politechnika Poznańska

W 1066 r. Normanowie dokonali podboju Wysp Brytyjskich, ustanawiając tym samym francuskojęzyczny rząd, który utrzymywał się około 300 lat. W tym okresie francuski normański był językiem prestiżowym, znacząco wpływając na angielski i doprowadzając do poważnych jego modyfikacji oddalających go od germańskich korzeni. Angielski spotkał się z ograniczeniami w polityce, prawie i administracji rządowej, co wskazuje na jego niższy status. Mimo to w tym okresie język angielski został wzbogacony o ponad 10 tys. słów francuskich. Utrata Normandii i oderwanie się Anglii od francuskich wpływów przyczyniły się do tego, że w roku 1362 język angielski odzyskał swoją pozycję na dworze. Ten przełom stanowił początek okresu znanego jako średniowieczna angielszczyzna (Bough i Cable 2002: 98–116).

W późnym średniowieczu i wczesnej epoce nowożytnej język angielski przechodził kolejne znaczące zmiany wywołane przez różne czynniki. Język był kształtowany przez wpływy zewnętrzne, takie jak kontakt z łaciną w kontekstach religijnych i naukowych oraz utrzymujący się wpływ języka francuskiego. Handel wprowadził do Wielkiej Brytanii nowe elementy, w tym obce słowa opisujące florę, faunę, przedmioty i idee. Zmiany społeczne, takie jak zwiększona mobilność populacji, umiejętność czytania i pisania, również odegrały ważną rolę, wystawiając społeczność na różne dialekty języka angielskiego. Nacisk klas wyższych na prestiżowy język mówiony przyczynił się do istotnych zmian językowych, takich jak Wielka Przesuwka Samogłoskowa (ang. *Great Vowel Shift*)², (Gramley 2012). Procesy te zakończyły się pod koniec XVII wieku i wówczas pojawiły się formy współczesnego języka angielskiego, przypominające tę, którą można obecnie spotkać w niektórych regionach Anglii. Co istotne, zmiany w języku angielskim zaczęły następować jeszcze przed jego wypłynięciem z Wysp Brytyjskich. Niemniej jednak jego ekspansja miała się rozpocząć dopiero w epoce kolonialnej.

2 Kluczowa zmiana w języku angielskim polegająca na modyfikowaniu wymowy długich samogłosek lub ich pominięciu przy zachowaniu dawnej pisowni – przyp. red.

Angielski kolonializm językowy

Światowa ekspansja języka angielskiego, napędzana przez brytyjski kolonializm, obejmuje cztery główne aspekty: handel i transakcje, przepływ kapitału i inwestycji, migrację i mobilność ludzi oraz rozpowszechnianie wiedzy (Selvi i in. 2023). Angielski zdominował każdą z tych dziedzin, przyczyniając się do jego zwiększonego użycia na całym świecie. Jednak na to rozprzestrzenianie się wpływają różnorodne czynniki historyczne i polityczne, co prowadzi do nierównych skutków socjolingwistycznych pod względem czasu, sposobu i dystrybucji.

Jednym z najpopularniejszych modeli omawiających rozprzestrzenianie się języka angielskiego jest Model Kręgów (ang. *Circles Model*) wspomnianego już Braja Kachru (1985), który dzieli ten proces na trzy kręgi: wewnętrzny (ang. *Inner Circle*), obejmujący rodzime kraje anglojęzyczne, takie jak Wielka Brytania i Stany Zjednoczone; zewnętrzny (ang. *Outer Circle*), obejmujący byłe kolonie brytyjskie, w których język angielski jest używany jako drugi język w różnych środowiskach językowych (np. Singapur); oraz rozszerzający się (ang. *Expanding Circle*), składający się z narodów bez historii kolonialnej ani oficjalnego statusu, w których angielski jest uznawany za język międzynarodowy, jak Japonia czy Polska (Villanueva 2009: 92). Pomimo wpływowego charakteru pracy Kachru i inspiracji, jaką przyniosła ona badaniom nad globalną ekspansją języka angielskiego, spotkała się ona również z krytyką, głównie z powodu zbyt dużego uproszczenia zjawiska oraz braku klarowności w definiowaniu poszczególnych kręgów (Selvi i in. 2023: 17).

Inny model, opisany przez Janinę Brutt-Griffler (2002: 107–125), identyfikuje dwie fazy rozprzestrzeniania się języka angielskiego. Faza I, która została opisana w poprzedniej sekcji, miała miejsce od V do XVI wieku na Wyspach Brytyjskich, natomiast faza II rozpoczęła się w XVII wieku, kiedy język angielski dotarł do Ameryki Północnej. Faza ta trwała do XVIII wieku, kiedy w koloniach w Australazji i na Karaibach rozwinęły się angielskie języki pidżynowe i kreolskie. Istnieją także inne modele starające się opisać i zrozumieć ekspansję języka angielskiego, na przykład Dynamiczny Model Schneidera (Schneider 2003), który później

Buschfeld i Kautzsch (2016: 11) modyfikują tak, aby tłumaczył również dalsze rozprzestrzenianie języka angielskiego jako światowego *lingua franca*.

Światowe popularyzowanie się języka angielskiego, początkowo wywołane brytyjskim kolonializmem, objęło kluczowe obszary, takie jak handel, migracja i dystrybucja wiedzy, zwiększając użycie tego języka na całym świecie. Fazy rozprzestrzeniania się angielskiego ukazują jego ewolucję od kolonizacji na Wyspach Brytyjskich do migracji do krajów Ameryki Północnej, Australazji i Karaibów.

Język angielski dziś

Niezaprzeczalnie język angielski jest obecnie językiem prawdziwie globalnym, na co złożyło się wiele współgrających ze sobą czynników. Po pierwsze, wspomniana wcześniej kolonizacja miała oczywisty wpływ na rozprzestrzenienie się języka angielskiego poza Wielką Brytanię. Jest to jednak niewystarczający powód, dla którego to właśnie ten język, a nie hiszpański lub francuski uzyskał swój status — kraje te również były przecież potęgami kolonialnymi. David Crystal doszukuje się przyczyn w zwykłym zbiegu okoliczności, mówiąc, że język angielski przede wszystkim: „wielokrotnie znajdował się we właściwym miejscu, o właściwym czasie” (2012: 77–78; tłum. własne). Na przykład po II wojnie światowej Stany Zjednoczone stanęły na czele odbudowy handlu zagranicznego i relacji międzynarodowych, co doprowadziło do fali globalizacji poprzez ekspansję kapitalizmu jako systemu ekonomicznego (Phillipson 2008). Dodatkowo dzięki pozycji Stanów Zjednoczonych jako światowej potęgi ekonomicznej język angielski stał się biletem wstępu do świata biznesu, podróży czy nauki (Kachru 1985). Wiele rządów, organizacji i firm, ale także pojedynczych osób zwiększyło wysiłki włożone w nauczanie i uczenie się języka angielskiego, co jeszcze bardziej wzmocniło jego pozycję.

Obecnie ciężko jest dokładnie policzyć, ilu ludzi posługuje się językiem angielskim, natomiast istnieją pewne wartości szacunkowe. Już prawie 30 lat temu David Graddol (1997) sugerował, że na świecie żyło 750 milionów użytkowników nierodzimych i 375 milionów rodzimych. David Crystal w 2008 r. mówił już o 2 miliardach członków obu wcześniej wymienionych grup. Bardziej współczesne dane podają, że liczba ta jest bliższa 1,5 miliarda (Statista 2023), jednakże bardzo ciężko jest ocenić, jakie kryteria zostały przyjęte w tych obliczeniach (Selvi i in. 2023). Pomimo różnic w wartościach jedno jest pewne od dawna — większość użytkowników języka angielskiego jest nierodzima. Przede wszystkim oznacza to, że to właśnie w rękach tych osób leży odpowiedzialność za dalsze rozprzestrzenianie się języka angielskiego jako języka komunikacji międzynarodowej, ponieważ bez względu na dalsze losy krajów takich jak Stany Zjednoczone jego pozycja wydaje się stabilna (Selvi i in. 2023). Z tego powodu osoby, które obecnie się uczą języka angielskiego, muszą być gotowe na wyzwania stawiane przed nimi przez taki stan rzeczy, tj. nabyć zdolności do skutecznego używania języka angielskiego nie tylko w kontaktach z mówcami rodzimymi, lecz także z innymi użytkownikami nierodzimymi, których kompetencje językowe, kulturowe i społeczne mogą się zdecydowanie różnić.

Język czy języki?

Zanim zdefiniujemy teoretyczne ramy koncepcji globalnych języków angielskich (ang. *Global Englishes*), istnieje potrzeba odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy powinniśmy mówić o ‘globalnym języku angielskim’ w liczbie pojedynczej, czy może o ‘globalnych językach angielskich’ w liczbie mnogiej? Po pierwsze, można oczywiście rozpatrywać ten problem w świetle odpowiedniego tłumaczenia. Natomiast oryginalny anglojęzyczny termin otwarcie wskazuje, że jego autorzy mieli na myśli termin ‘języki angielskie’ (ang. *Englishes*), a nie ‘język angielski’ (ang. *English*). Pomimo że ta różnica terminologiczna może wydawać się tylko grą słów, jest ona odzwierciedleniem głębokich zmian, jakie następują w tym języku oraz w jego dydaktyce (Jenkins 2015).

Niektórzy badacze sugerują, że koncepcja globalnego języka angielskiego łączy się z postrzeganiem tego języka jako monolitu, który promuje modele oparte na normach krajów Wewnętrznego Kręgu, takich jak Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania (np. Jenkins 2015; Rose i Galloway 2020). Takie podejście może być jednak postrzegane jako sprzeczne z globalnym charakterem języka, ponieważ może prowadzić do marginalizacji innych jego odmian oraz kultur z nimi związanych. Z drugiej strony termin w liczbie mnogiej kładzie nacisk na policentryczność oraz lokalne adaptacje języka angielskiego w różnych częściach świata. Takie podejście sugeruje, że język globalny ewoluuje w różnorodne formy, które odzwierciedlają lokalne konteksty kulturowe, społeczne i językowe. Dodatkowo mówienie o językach angielskich oznacza uznanie współczesnej różnorodności języka jako wartości i zasobów, a nie problemu czy jedynie odchylenia od normy (Rose i Galloway 2020). Biorąc pod uwagę intencje badaczy zajmujących się tą koncepcją, zdaje się, że przekład terminu w liczbie mnogiej jest adekwatnym wyborem.

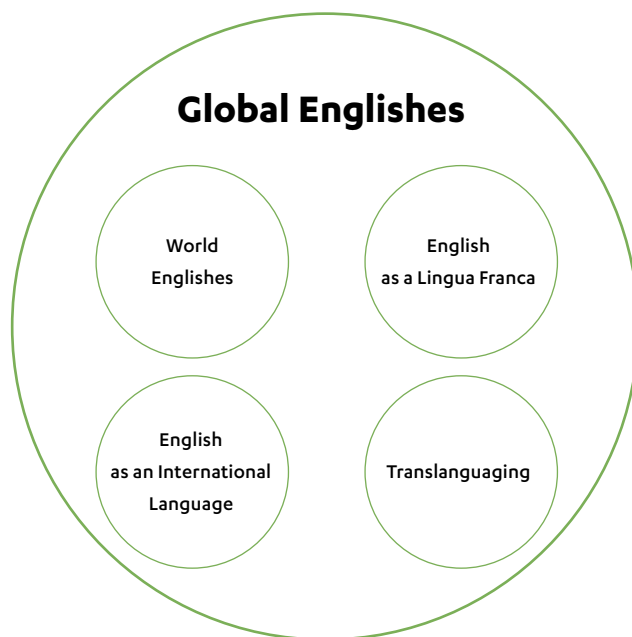
Globalne Języki Angielskie

Według Alastaira Pennycooka koncepcja globalnych języków angielskich może zostać zdefiniowana jako: „rozprzestrzenianie się i używanie różnych form języka angielskiego w ramach procesów globalizacji” (2007: 4; tłum. własne). Podobnie Heath Rose i Nicola Galloway mówią, że jest to: „inkluzywny paradygmat uwzględniający językową, socjolingwistyczną i socjokulturową różnorodność oraz elastyczność użycia języka angielskiego i osób używających go w zglobalizowanym świecie” (Rose i Galloway 2019: 4; tłum. własne). Termin ‘globalne języki angielskie’ ma służyć jako nadrzędny, który będzie określeniem zbiorczym dla różnorodnych podejść i perspektyw w badaniach nad zjawiskiem rozprzestrzeniania się języka angielskiego na całym świecie. W jego ramach mają się znajdować działania badaczy reprezentujących takie koncepcje, jak angielski jako język ogólnoswiatowy³ (ang. *World Englishes*), angielski jako *lingua franca* (ang. *English as a Lingua Franca*), angielski jako język międzynarodowy (ang. *English as an International Language*) oraz koncepcja translanguagingu⁴ (ang. *translanguaging*).

³ Zgodnie z ustaleniami Autorów jedyną publikacją, gdzie termin *World Englishes* został przetłumaczony na język polski, jest praca Bobin (2020). W celu większej jasności terminologicznej Autorzy zdecydowali się skorzystać z tego tłumaczenia. Nie da się jednak nie zauważyć, że tłumaczenie polskie nie do końca oddaje zamysł Kachru (1985).

⁴ Autorzy polskojęzycznych prac dotyczących tego zagadnienia używają raczej anglojęzycznego terminu, tj. *translanguaging*, dodając czasem słowa takie jak model, teoria lub koncepcja jako modyfikator (np. Romanowski 2018 i Krasuska-Betiuk 2023).

Rys. 1. Paradygmat globalnych języków angielskich



Źródło: Galloway 2017.

5 Więcej na temat tej koncepcji przeczytać można również na łamach „Języków Obcych w Szkole” w artykule Strzałki (2017).

6 Więcej na temat translanguagingu przeczytać można w artykule Romanowskiego (2018) również w „Językach Obcych w Szkole”.

Oczywiście każda z tych ram teoretycznych wyznaczyła sobie inny cel prowadzonych badań. Nicola Galloway (2017) sprawnie podsumowuje te różnice, wskazując, że perspektywa angielskiego jako języka ogólnoswiatowego skupia się na opisie nowych wariantów tego języka (lub w zasadzie innych języków angielskich) na świecie. Podejście badaczy wewnątrz teorii angielskiego jako *lingua franca* zajmuje się przede wszystkim eksploracją użycia tego języka między mówcami, którzy posługują się innymi językami jako ich pierwszymi⁵. Głównym celem traktowania angielskiego jako języka międzynarodowego wydaje się podkreślenie międzynarodowości i różnorodności tego języka, natomiast model translanguagingu bada sposoby, w jakie użytkownicy łączą różne znane sobie języki w komunikacji, tworząc płynne przejścia między nimi⁶.

Można powiedzieć, że model globalnych języków angielskich stara się zakwestionować dotychczasowy *status quo* funkcjonujący w nauczaniu języka angielskiego jako obcego. Po pierwsze, powtarza zadawane już od dawna pytanie dotyczące tego, do kogo właściwie należy język angielski – mówców rodzimych czy jego użytkowników. Po drugie, podważa sensowność modelu mówcy rodzimego jako celu dla osób uczących się języka. Cel ten wiąże się nie tylko z dążeniem do perfekcyjnego naśladowania gramatyki, słownictwa oraz wymowy rodzimych użytkowników, ale także naśladowania wzorców pragmatycznych. Jednak w kontekście globalnym, gdzie większość użytkowników języka angielskiego jest nierodzima, ważne jest uwzględnienie różnorodnych wzorców komunikacji. Tym samym model globalnych języków angielskich podkreśla, że nierodzimi użytkownicy języka angielskiego to nie tylko niedoskonalni mówcy rodzimi, ale to osoby, które potrafią się kompetentnie komunikować i powinny mieć prawo do wyrażania samych siebie i swojej kreatywności w języku angielskim.

Podsumowując, koncepcja globalnych języków angielskich jest złożona, dynamiczna, obejmuje różne perspektywy i podejścia badawcze. Biorąc pod uwagę różnice między jej częściami składowymi, mogłoby się wydawać, że ciężko je zamknąć w jednej wspólnej ramie. Można jednak zauważyć, że pomimo powierzchownych różnic każde z wyżej opisanych podejść ma jeden nadrzędny cel, tj. zmierzenie się z policentrycznością współczesnego języka angielskiego w zglobalizowanym świecie (Boonsuk i in. 2022). W dążeniu do tego zarówno badacze, jak i nauczyciele powinni być świadomi różnorodności i elastyczności, być może dostosowując swoje metody, aby lepiej odpowiadać na potrzeby przyszłych użytkowników języka angielskiego (Karakas 2021). Konsekwencją tego podejścia wydaje się większe skupienie na umiejętnościach komunikacyjnych i negocjacyjnych niż na ścisłym podążaniu za modelem mówcy rodzimego.

Globalne Języki Angielskie dla Nauczania Języka

Częstym zarzutem, z którym mierzy się wyżej opisany model globalnych języków angielskich, jest fakt, że jest on bogaty w teorię, ale ubogi w zakresie swoich praktycznych zastosowań (Rose i in. 2020). Odpowiedzią na tę słuszną krytykę ma być koncepcja ‘globalnych języków angielskich dla nauczania języka’, mająca służyć za pewną podstawę programową, na której według jej autorów powinna być budowana przyszłość nauczania języka angielskiego. Rose i in. (2020: 3; tłum. własne) stworzyli listę sześciu założeń, które tworzą szkielet tego modelu:

1. Zwiększenie ekspozycji na język angielski jako język ogólnoswiatowy oraz język angielski jako *lingua franca* w nauczaniu języków obcych;
2. Podkreślenie szacunku dla wielojęzyczności w nauczaniu języka angielskiego;
3. Podnoszenie świadomości na temat globalnych języków angielskich w nauczaniu języka angielskiego;
4. Podnoszenie świadomości na temat strategii angielskiego jako *lingua franca* w programach nauczania języków obcych;

5. Położenie nacisku na szacunek wobec różnorodnych kultur i tożsamości w nauczaniu języka angielskiego;
6. Zmiana praktyk zatrudniania nauczycieli języka angielskiego w branży językowej.

Ciężko nie zauważyć, że sugerowane zmiany są w znacznym stopniu rewolucyjne i wymagają przekroczenia wielu barier, które dość trafnie diagnozują Nicola Galloway i Heath Rose w swojej książce z 2015 r.:

1. Brak odpowiednich materiałów – w dobie globalizacji bardzo niewielu nauczycieli ma wiedzę lub osobiste doświadczenie dotyczące wszystkich wariantów języka angielskiego oraz sposobów ich użycia (Matsuda 2012). Nie dziwi zatem, że w sytuacji, w której liczba materiałów pozwalających nauczycielom na zapoznanie swoich uczniów ze współczesną sytuacją językową jest skąpa, są oni niechętni do prowadzenia takich lekcji na własną rękę.
2. Kształcenie nauczycieli – wielu nauczycieli może być niechętnych do zmiany postrzegania funkcjonowania języka angielskiego. Bywa to spowodowane własnym przywiązaniem do poprawności językowej, ale także narzucanymi im programami nauczania, które wymagają dążenia do osiągnięcia kompetencji bliskich mówcom rodzimym.
3. Przywiązanie do standardowego języka angielskiego – niejednokrotnie nauczyciele poświęcają znaczną część swojego życia, żeby osiągnąć kompetencje językowe bliskie mówcom rodzimym. Bardzo często powoduje to, że postrzegają siebie jako „strażników” poprawności językowej i projektują swoje ambicje na uczniów, którzy niekoniecznie mogą mieć takie same potrzeby.
4. Praktyki rekrutacji nauczycieli – jak wskazuje wiele badań (np. Kiczkowiak 2015; Ruecker i Ives 2015; Daoud i Kasztalska 2022), rodzimi nauczyciele języka angielskiego są ciągle idealizowani i postrzegani jako lepszy wybór od nauczycieli nierodzimych. Z tego powodu bardzo często dochodzi do dyskryminacji nauczycieli nierodzimych na językowym rynku pracy, który zamiast na profesjonalizmie w edukacji i doświadczeniu często się skupia na pochodzeniu i pokupności.

Jak można zauważyć, koncepcja globalnych języków angielskich dla nauczania języka stawia przed nami nie tylko teoretyczne wyzwania, lecz także praktyczne bariery do przezwyciężenia. Sugerowane zmiany można bez wątplenia odebrać jako rewolucyjne, ale według ich autorów oraz innych badaczy (Jenkins 2014; Seidlhofer i Widdowson 2020) są one niezbędne w celu dostosowania sposobu nauczania języka angielskiego do rzeczywistych potrzeb uczniów w erze globalizacji. W kontekście tych rozważań potrzebne wydaje się zasugerowanie konkretnych strategii i podejść, które mogą skutecznie pomóc w przekształceniu teorii w praktykę nauczania.

Przykłady praktycznych zastosowań

W swojej książce Selvi i in. (2023: 44–61) przedstawiają praktyczne sugestie zaczerpnięte z wcześniejszych badań, kierowane zarówno do nauczycieli, jak i osób, które zajmują się ich kształceniem. Mają one na celu pomóc dostosować podejście do nauczania tak, żeby jak najlepiej potrafiło odzwierciedlić obecną dynamikę socjolingwistyczną języka angielskiego poprzez zaadresowanie, m.in. wcześniej opisanych barier. Swoje rady dzielą na obszary, które ich zdaniem wymagają zmian.

1. **Docelowi rozmówcy** – nauczyciele powinni przemyśleć, z kim tak naprawdę ich uczniowie będą się komunikować w przyszłości, biorąc pod uwagę, że liczba mówców nierodzimych na świecie znacznie przewyższa liczbę mówców rodzimych. Z tego powodu materiały używane na lekcjach powinny prezentować szersze spektrum skutecznych użytkowników języka angielskiego. Co więcej, w miarę

możliwości uczniowie powinni móc się komunikować z innymi użytkownikami języka niekoniecznie z tradycyjnych krajów anglojęzycznych, np. przez projekty międzynarodowe.

2. **Przynależność języka angielskiego** – nauczyciele mogą pomóc swoim uczniom zrozumieć, jak rozprzestrzenianie się języka angielskiego potrafi wpływać na tożsamość jednostki oraz społeczeństw. Mogą też wesprzeć uczniów w kwestionowaniu tradycyjnego podejścia, które mówi o tym, że język angielski należy tylko do mówców rodzimych, a inni użytkownicy powinni ślepo podążać za ich normami – przekonując, że skuteczni użytkownicy powinni mieć również prawo do wyrażania swojej tożsamości i kreatywności przez ten język.
3. **Docelowa kultura** – biorąc pod uwagę, w jak wielu miejscach i kontekstach używany jest w dzisiejszym świecie język angielski, lekcje powinno się wzbogacać o informacje kulturowe pochodzące również spoza anglojęzycznego obszaru kulturowego. Nauczyciele mogą spróbować zarówno porównać kultury krajów docelowych z innymi kulturami (Cortazzi i Jin 1999), jak i spróbować wdrożyć bardziej poststrukturalne rozumienie kultur i wskazać na ich dynamiczność, różnorodność oraz dyskursywne konstrukcje kultury (Kubota 2003).
4. **Normy językowe** – nauczyciele mogą spróbować pomóc uczniom zrozumieć i dostosować się do różnorodności norm językowych w języku angielskim, wskazując przykładowo różnice między odmianami regionalnymi, społecznymi i kontekstualnymi. Jednocześnie powinni pamiętać, że nie wszystkie normy muszą opierać się na obrazie wyidealizowanego mówcy rodzimego. Ważne jest, żeby uczniowie byli świadomi, że nie istnieje jeden „poprawny” sposób używania języka angielskiego, a wiele wariantów, z których każdy może być poprawny w odpowiednim kontekście. Zrozumienie tej różnorodności norm prowadzi do akceptacji różnic między nimi występujących, a dostosowanie się ma polegać na umiejętności skutecznej komunikacji w różnych kontekstach społeczno-kulturowych⁷.
5. **Nauczyciele** – szkolenie zarówno nauczycieli przygotowujących się do zawodu, jak i tych pracujących powinno skupić się na przygotowaniu ich do zrozumienia współczesnego krajobrazu językowego. Oprócz wcześniej opisanej policentryczności języka angielskiego powinni być także świadomi zagadnień takich jak uprzywilejowanie i dyskryminacja w nauczaniu języka angielskiego, żeby mogli lepiej przygotować swoich uczniów do skutecznego używania języka w dzisiejszym świecie.
6. **Wzory do naśladowania** – oprócz skupiania się tylko na mówcach rodzimych jako osobach, których kompetencje językowe powinni naśladować uczniowie, nauczyciele mogą przedstawiać na swoich lekcjach przykłady osób wielojęzycznych, które odniosły sukces. Może to pomóc uczniom w wyznaczaniu sobie bardziej realistycznych celów.
7. **Źródła materiałów** – w miarę możliwości nauczyciele powinni krytycznie oceniać dostępne materiały, poszukując różnorodnych źródeł, a czasem tworząc własne, uwzględniając różnorodność językową i kulturową. Jeśli nauczyciele nie mają wpływu na wybór materiałów, mogą spróbować razem z uczniami podejść do nich krytycznie, np. dyskutując o ich zawartości.
8. **Pozycja innych języków i kultur** – nauczyciele powinni korzystać z pedagogicznych praktyk translanguagingu, budując i wspierając językową świadomość swoich uczniów. Całkowite wyłączenie języka ojczystego uczniów z praktyki pedagogicznej może prowadzić do negatywnych konsekwencji, dlatego jego użycie nie powinno być zakazane.
9. **Potrzeby** – współczesne potrzeby językowe osób uczących się języka angielskiego są różnorodne i złożone. Praktyczne podejście do tych potrzeb wymaga

⁷ Warto tutaj przykładowo odnieść się do postmetody zaproponowanej przez Kumaravadevelu (2006), która kładzie nacisk na elastyczność, autonomię zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz dostosowanie metod nauczania w zależności od potrzeb uczniów i kontekstu, w którym nauczanie się odbywa.

rozumienia, oceny i dostosowania. Nauczyciele powinni zidentyfikować potrzeby swoich uczniów i w tym świetle ocenić program nauczania, który ostatecznie należałoby dostosować do wcześniej określonych potrzeb.

10. **Cele uczenia się** – w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu nauczania języka angielskiego, który dąży do osiągnięcia kompetencji zbliżonej lub równej mówcy rodzimemu, nauczanie języka angielskiego jako globalnego stawia sobie za cel wykształcenie multikompetentnych użytkowników (Cook 1999). Cele nauki powinny być określone na podstawie analizy potrzeb z uwzględnieniem osobistych, lokalnych i globalnych kontekstów.
11. **Kryterium oceny** – mimo popularności międzynarodowych testów językowych, które cechują się konserwatywnym w sposobie oceniania, większość testów, z którymi rzeczywiście mierzą się uczniowie, jest tworzona przez lokalnych nauczycieli. Mogą więc oni dopasowywać zadania w taki sposób, aby odpowiadały autentycznym praktykom językowym, np. symulując realne sytuacje komunikacyjne.
12. **Ideologia i orientacja teoretyczna** – nauczanie wewnątrz ram globalnych języków angielskich dąży do destabilizacji normatywnych zasad i praktyk w nauczaniu języka angielskiego, które kształtowane są przez ideologię standardowego języka i wyidealizowany obraz mówcy rodzimego. Proponuje się tu zatem podejście auto/duo/tri-etnograficzne oraz analizę zagadnień społecznych i politycznych – nauczyciele oraz uczniowie powinni być kształceni w podejściu krytycznym, które kwestionuje normy i ideologie zakorzenione w nauczaniu języka angielskiego.

Wydaje się, że wszystkie opisane obszary zachęcają do krytycznej refleksji i autentycznego zaangażowania w praktyki nauczania języka angielskiego, co pozwala sprostać współczesnemu złożonemu krajobrazowi językowemu. Poprzez skupienie się na różnorodnych aspektach, takich jak reprezentacja skutecznych użytkowników języka angielskiego, tożsamość językowa czy potrzeby socjolingwistyczne, te praktyczne sugestie mają zapewnić wsparcie dla nauczycieli w dostosowywaniu swoich metod do aktualnych potrzeb uczniów oraz zmieniającej się globalnej sytuacji językowej.

Podsumowanie

Tak jak wspomniano we wstępie artykułu, nie było naszym celem promowanie jako słusznego modelu globalnych języków angielskich dla nauczania języka, choć wiele jego założeń jest przekonujących. Nie da się jednak nie zauważyć pewnego idealizmu w podejściu badaczy zajmujących się poszczególnymi koncepcjami w obszarze globalnych języków angielskich. Na przykład ciężko wymagać od nauczycieli indywidualnej analizy potrzeb każdego ucznia, biorąc pod uwagę liczebność grupy, z jaką przychodzi im na co dzień pracować, oraz inne obciążenia pozadydaktyczne. Nauczyciele uczący w szkołach państwowych, ale równie często i ci uczący w prywatnych placówkach, odpowiadają nie tylko za realizację podstawy programowej, lecz także za przygotowanie uczniów do testów formalnych, takich jak test ósmoklasisty i matura. Nie mogą zatem pozwolić sobie na zrezygnowanie z mówcy rodzimego jako modelu. Wiele sugestii badaczy może być jednak wprowadzanych małymi krokami, np. poprzez uwzględnianie różnorodności językowej i kulturowej na lekcjach lub dyskusje na temat funkcjonowania języka angielskiego we współczesnym świecie. Być może dzięki rozbudzeniu zainteresowania uczniowie wkroczą w swoje życie zawodowe bardziej otwarci, ponieważ: „świadomość językowa rodzi językową odpowiedzialność” (Friedrich 2009: 413; tłum. własne).

BIBLIOGRAFIA

- Baker, W. (2018), *English as a Lingua Franca and Intercultural Communication*, [w:] J. Jenkins, W. Baker, M. Dewey (red.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, London: Routledge, s. 25–36.
- Bobin, J. (2020), „Język angielski jako lingua franca a kształcenie nauczycieli języka angielskiego”, *„Studia – Konteksty Pogranicza”*, nr 4, s. 9–18.
- Boonsuk, Y., Wasoh, F., Ambele, E.A. (2022), *Global Englishes Pedagogical Activities for English-as-a-Foreign Language Settings And Beyond: Understanding Thai Teachers’ Practices*, „RELC Journal”, nr 0(0).
- Bough, A.C., Cable, T. (2002), *A History of English Language*, London: Routledge.
- Brutt-Griffler, J. (2002), *The Becoming of a World Language*, [w:] J. Brutt-Griffler (red.), *World English: A Study of its Development*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 107–125.
- Buschfeld, S., Kautzsch, A. (2016), *Towards an Integrated Approach to Postcolonial and Non-Postcolonial Englishes*, „World Englishes”, nr 36, s. 104–126.
- Cook, V. (1999), *Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching*, „TESOL Quarterly”, t. 33, nr 2, s. 185–209.
- Cortazzi, M., Jin, L.X. (1999), *Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom*, [w:] E. Hinkel (red.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 196–219.
- Crystal, D. (2008), *Two Thousand Million?*, „English Today”, t. 24, nr 1, s. 3–6.
- Crystal, D. (2012), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Daoud, S., Kasztalska, A. (2022), *Exploring Native-Speakerism in Teacher Job Recruitment Discourse through Legitimation Code Theory: The Case of the United Arab Emirates*, „Language Teaching Research”, nr 0(0).
- Fisiak, J. (2009), *An Outline History of English. Volume One: External History*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Friedrich, P. (2009), *World Englishes and Peace Sociolinguistics: Towards a Common Goal of Linguistic Understanding*, [w:] T. Hoffmann, L. Siebers (red.), *Varieties of English Around the World*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 407–414.
- Galloway, N., Rose, H. (2015), *Introducing Global Englishes*, Abingdon: Routledge.
- Galloway, N., Rose, H. (2017), *Global Englishes and Change in English Language Teaching: Attitudes and Impact*, New York: Routledge.
- Graddol, D. (1997), *The Future of English?*, London: British Council.
- Gramley, S. (2012), *The History of English: An Introduction*, London: Routledge.
- Jenkins, J. (2014), *Global Englishes*, New York: Routledge.
- Jenkins, J. (2015), *Global Englishes: A Resource Book for Students*, London: Routledge.
- Kachru, B. (1985), *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle*, [w:] R. Quirk, H. Widdowson (red.), *English in the World*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 11–30.
- Karakaş, A. (2021), *Enhancing Global Englishes Awareness Among Pre-Service Language Teachers Through Audio/Video-Based Resources*, [w:] A.F. Selvi, B. Yazan (red.), *Language Teacher Education for Global Englishes*, London: Routledge, s. 20–26.
- Kiczkowiak, M. (2015), *Native Speakers Only*, „IATEFL Voices”, t. 2, nr 243, s. 8–9.
- Krasuska-Betiuk, M. (2023), *Pluralizm w edukacji językowej – konceptualizacje, implikacje dydaktyczne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 18, nr 3(70), s. 67–79.
- Kubota, R. (2003), *Critical Teaching of Japanese Culture*, „Japanese Language and Literature”, t. 37, nr 1, s. 67–87.
- Kumaravivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, New Jersey: Routledge.

- Matsuda, A. (2012), *Teaching Materials in EIL*, [w:] L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu, W.A. Renandya (red.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*, London: Routledge, s. 168–185.
- Pennycook, A. (2007), *Global Englishes and Transcultural Flows*, London: Routledge.
- Phillipson, R. (2008), *The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire*, „Critical Inquiry in Language Studies”, t. 5, nr 1, s. 1–43.
- Romanowski, P. (2018), *O modelu translanguaging i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Rose, H., Galloway, N. (2019), *Global Englishes for Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, H., McKinley, J., Galloway, N. (2020), *Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research*, „Language Teaching”, t. 54, nr 2, s. 157–189.
- Ruecker, T., Ives, L. (2015), *White Native English Speakers Needed: The Rhetorical Construction of Privilege in Online Teacher Recruitment Spaces*, „TESOL Quarterly”, t. 49, nr 4, s. 733–756.
- Schneider, E.W. (2003), *The Dynamics of New Englishes: From Identity Construction to Dialect Birth*, „Language”, nr 79, s. 233–281.
- Seidlhofer, B., Widdowson, H. (2020), *What do We Really Mean by ELF-Informed Pedagogy? An Enquiry Into Converging Themes*, [w:] M. Konakahara, K. Tsuchiya (red.), *English as a Lingua Franca in Japan: Towards Multilingual Practices*, Cham: Springer International Publishing, s. 323–331.
- Selvi, A.F., Galloway, N., Rose, H. (2023), *Teaching English as an International Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Statista (2023), *The Most Spoken Languages Worldwide*, <www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide>, [dostęp: 23.05.2024].
- Townend, M. (2006), *Contacts and Conflicts: Latin, Norse, and French*, [w:] L. Mugglestone (red.), *The Oxford History of English*, Oxford: Oxford University Press, s. 61–85.
- Villanueva, O.O. (2009–2010), *The Spread of English and its Contact with Other Languages*, „Milenio. Revista de Artes y Ciencias”, nr 13–14, s. 88–102.

DR TOMASZ PACIORKOWSKI Filolog angielski, doktor językoznawstwa, adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Angielskiego Wydziału Językoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jego zainteresowania badawcze obejmują m.in. sytuację mówców rodzimych i nierodzimych na rynku pracy, globalne języki angielskie oraz język angielski jako *lingua franca*.

NATALIA RZONSOWSKA Filolożka angielska, magistra językoznawstwa, lektorka języka angielskiego na Politechnice Poznańskiej. Lektorka i nauczycielka angielskiego dla dzieci, młodzieży i dorosłych w szkole językowej. Jej zainteresowania badawcze obejmują m.in. historię języka angielskiego, zmiany językowe na przestrzeni czasu, nauczanie języka angielskiego jako języka obcego oraz globalne języki angielskie.

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

Deutsch in Płock

Śladami języka niemieckiego w mieście

29 maja 2024 roku w Płocku odbyła się trzecia edycja gry miejskiej Deutsch in Płock, organizowana przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku oraz płocki Oddział Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Wydarzeniu patronowały „Języki Obce w Szkole”.

Śladami języka niemieckiego podążyło dziewięć drużyn z lokalnych szkół podstawowych. Uczestnicy wykonywali różnorodne zadania w różnych punktach miasta, m.in. w Domu Darmstadt, Muzeum Żydów Mazowieckich i Nowym Kinie Przedwiośnie.

Wśród zadań znalazły się takie, jak zamawianie lodów w języku niemieckim, wejście na wieżę w Małachowiance, żeby nazwać po niemiecku szczególne miejsca w Płocku i odpowiadanie na różne pytania, na przykład, gdzie odbywa się słynny festiwal filmowy w Niemczech czy jakie płyty wydał Rammstein.

Zwyciężyła Szkoła Podstawowa w Wyszynie, debiutująca w tegorocznej edycji. Dwa drugie miejsca zdobyły Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna w Płocku u oraz Szkoła Podstawowa w Nowym Grabiu. Wszystkie drużyny otrzymały atrakcyjne nagrody i dyplomy.

Organizatorom bardzo dziękujemy za zaangażowanie w przygotowanie kolejnej edycji konkursu, a nagrodzonym uczniom i ich nauczycielom-opiekunom serdecznie gratulujemy.

Więcej informacji i fotorelacja znajdują się na stronie www.szlafroko-wybelfer123.blogspot.com/2024/06/iii-edycja-gry-miejskiej-deutsch-in.html

Fot. 1. Uczestnicy podczas konkursu.



Fot. Organizatorzy

Arkadiusz Barański**Phraseologisms on a German Lesson**

Phraseologisms, i.e., fixed expressions whose meaning does not result solely from the sum of the meanings of individual words, constitute a significant challenge in language teaching. They are idiomatic, polylexical, and lexicalized word combinations, the understanding of which requires knowledge of cultural and historical contexts. They can be divided into two groups: those with a sharp background, where the lexemes retain their literal meaning, and those with a vague background, where the meaning is more complex and requires knowledge of their provenance. Effective teaching of phraseology requires a variety of methods, such as context analysis, role-playing, comparison of translations, and debates about cultural differences. Phraseologisms with a blurred background, having their roots in the Bible or mythology, are particularly difficult to master and require a careful didactic approach.

KEY WORDS: PHRASEOLOGISMS, IDIOMS, LEXICALIZED PHRASES, LANGUAGE TEACHING, CONTEXT ANALYSIS

Dominika Bujas**Cooperation instead of Competition**

In the article it is presented how competition games can be replaced by cooperative activities in foreign language classes at preschool level. It is shown how author's observations and experiences concerning competitiveness among children correlate with academic research on emotions. Some practical ideas for easy-to-follow activities and the use of rich language at preschool level are shared

KEY WORDS: COOPERATION, COMPETITION, RICH LANGUAGE, PRESCHOOL

Małgorzata Dzieduszyńska**Motivations of the Participants of the Italian Language Course in the Perspective of Lifelong Education**

This article concerns the motivation of adult students to learn a foreign language. The aim was to understand how these impulses connect with the goals declared by the group of listeners. The answer to this question was possible thanks to the analysis of questions previously asked to students learning Italian in the non-formal system. The study shows that the largest part of the surveyed group decided to learn "for pleasure", with the intention of becoming fluent in the language. The juxtaposition of such a dominant motivation with an ambitious goal, as well as other issues such as the adult age of students, non-formal context, and metropolitan environment, allow us to qualify the discussed case as an exemplification of lifelong education.

KEY WORDS: MOTIVATION, ADULT STUDENT, LIFELONG EDUCATION, ITALIAN

Magda Janczuro**„The Teacher as a Guide” Metaphor**

The present article aims at analysing the role of the teacher as a guide, which seems to have gained a significant amount of attention in the teaching community recently. The paper presents conclusions emerging from the original research conducted in compliance with the theory of conceptual metaphor, and it intends to demonstrate how the perception of the teaching profession is reflected by the language that educators use while discussing various aspects of the educational process. The source material was gathered during the interviews with practising teachers organised by the author, in the course of which the participants were

asked eleven education-related questions. The analysis of teacher discourse can provide a valuable source of information about the teaching profession as perceived by the teachers themselves, in keeping with one of the main assumptions of cognitive linguistics positing that language reflects people's perception of the surrounding world.

KEY WORDS: TEACHERS' ROLES, GUIDE, TEACHER DISCOURSE, CONCEPTUAL METAPHOR, COGNITIVE LINGUISTICS

Krystyna Miłułka

Future German Teachers on Choosing their Career Path

The aim of the article is to discuss the motives for choosing the teaching profession by the students of German studies who have decided on a teaching specialization. The article is empirical in nature and focuses mainly on the quantitative and qualitative analysis of the results of a study conducted in 2021-2023 among students beginning their studies in the teaching specialization, i.e. those that are only at the beginning of the path leading to obtain teaching qualifications. The analysis of the collected data reveals that the choice of the teaching specialization and teaching profession was determined by the respondents' internal motives, mainly pedagogical ones (the need to teach, shape attitudes and work with children and youth) and personal motives, among which the passion for the German language came to the fore. Within the external motives, ideological motives predominated, primarily the desire to introduce changes in language education and improve the status of the German language in Poland. The obtained data correspond to a large extent to the results of other studies conducted among Polish teachers in the last century. A selection of these is discussed in the theoretical part of the article.

KEY WORDS: TEACHER, GERMAN TEACHER, MOTIVE, MOTIVES FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION

Mateusz Ostalak

Audiovisual Presentations in Enforcing Group Dynamics and Acquiring New Content

The research conducted aims to prove that preparing audiovisual presentations may influence mutual interactions between student-student and student-teacher both in a positive and negative way. Nowadays it is believed that coursebooks and additional materials are not the only reliable sources of improving effectiveness in learning English. Omnipresent access to new technology and digital novelties offer us a wide diversity of different possibilities. One of these forms can be audiovisual presentations prepared by our students. The process itself and the way the students present the content can not only improve the quality of our lessons, but also develop students' knowledge in particular fields and improve group dynamics. Two research tools have been used in the following article in order to verify the main research problems: an observation and an interview with the students. The analysis includes the most remarkable conclusions and it illustrates that different stress-inducing factors may have an influence on group dynamics and increasing or decreasing the effectiveness of learning process.

KEY WORDS: AUDIOVISUAL PRESENTATIONS, GROUP DYNAMICS, INTERACTIONS, TEACHING, NEW CONTENT, NEW TECHNOLOGIES

Tomasz Paciorkowski, Natalia Rzonsowska
Global Englishes and Language Teaching

The English language, whose roots date back to the fifth century AD, has spread beyond the British Isles to become a truly global lingua franca. The Global Englishes for Language Teaching framework was developed as a response to the ever-changing situation of the language in the world. This paper does not aim to promote this approach, but rather to introduce it to a wider readership and encourage further discussion.

KEY WORDS: GLOBAL ENGLISHES, GLOBAL ENGLISHES FOR LANGUAGE TEACHING, GLOBALISATION, ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

Julia Pieńkosz, Marta Petelewicz
The Significance of Cultural Capital for Practices of Nonformal Adult Education

Participation in adult learning is unequally distributed in terms of cultural characteristic; the educational attainment and socio-economic status of the family of origin. The aim of the analyses presented in the article is to capture the significance of cultural capital not only for the participation in adult learning but also for its characteristics. In the article, we focus on a group of adults engaging in nonformal education, but we primarily pay attention to the differences in nonformal learning practices among individuals with varying levels of cultural capital: their attitudes, motivations, continuity of educational activities, and the benefits they obtain. The analyses were conducted based on the results of the survey “Adult Learning in Poland” among individuals aged 25-65, supplemented by insights from qualitative research among those engaged in nonformal education.

KEY WORDS: ADULT EDUCATION, INEQUALITIES, CULTURAL CAPITAL, ATTITUDES

Kamila Styś
Self-efficacy as a Determinant of Students’ Success in the Process of Foreign Language Acquisition

Nowadays, knowledge of foreign languages is becoming indispensable on the path to success. Language learning is a complex process influenced by many factors, including personality traits. One of them is self-efficacy described as belief in one’s abilities to achieve specific goals. It functions as a dynamic cognitive force that influences choices, effort, and resilience in the face of challenges. This concept is an important element related to academic achievement in the school and non-school system. Recognizing the needs of students with different levels of self-efficacy is essential in the process of effective foreign language learning and teaching.

KEY WORDS: SELF-EFFICACY, PERSONALITY TRAITS, LANGUAGE LEARNING, NON-FORMAL TEACHING, INFORMAL TEACHING

Natalia Szkop
The Role of Feedback from the Perspective of an Adult Student

This article explores the necessity and significance of feedback in the process of English language learning from the perspective of adult learners. Drawing from the scholarly contributions of esteemed educators and researchers such as Penny Ur, Jeremy Harmer, Paul Black, and Dylan Wiliam, the article elucidates perspectives on the nature of feedback and its impact on language learning outcomes. Furthermore, this article delves into the perceptions

and experiences of adult learners in relation to feedback. By employing an original authorial questionnaire crafted for adult students partaking in tutoring sessions, the study captures firsthand insights into how adults interpret this phenomenon. Through the data obtained from this survey, the article aims to uncover the diverse attitudes, preferences, and challenges faced by adult learners in navigating the feedback process. Moreover, this study aims to inform and inspire educators, researchers, and practitioners alike in their endeavors to optimize the language learning journey for adult learners.

KEY WORDS: FEEDBACK, ADULTS, ENGLISH TEACHING

Radosław Wegner

The Influence of Social Representations, Subjective Theories and Stereotypes on the Development of Intercultural Competence

The main aim of this article is to accentuate the role of intercultural competence in the educational context and to explore the influence of social representations, subjective theories and stereotypes on the process of developing said competence. Given the importance of multiculturalism in language learning, it is important to increase students' self-awareness and support them in developing the skills necessary to interact effectively with members of other cultures and understand cultural differences crucial for coexistence in diverse societies.

KEY WORDS: INTERCULTURAL COMPETENCE, SOCIAL REPRESENTATIONS, SUBJECTIVE THEORIES, STEREOTYPES, CULTURAL DIFFERENCES

Maja Wenderlich

Polish School as a Meeting Place for Everyone

School plays a much broader role than just a place of education. It's also a community where people meet, develop, learn from each other and prepare for life in the society. Is it sufficient to shape people with high intercultural competences? Can informal education help with this? The author presented several possibilities to fruitfully encourage children to broaden their intercultural horizons.

KEY WORDS: INTERCULTURAL COMPETENCE, INFORMAL EDUCATION, CHILDREN, DEVELOPMENT.

Sylwia Wojtunik

How To Teach in a Pleasant Atmosphere

We often wonder what to do to make students more lively and ready to act during lessons. We invent new games and activities to arouse their interest. However, we often forget about the emotions that accompany us and students, which undoubtedly have a strong impact on behavior and the acquisition of knowledge. I would like to present a few ideas that will help build relationships with the group, facilitate communication, and help control emotions, thus increasing the effectiveness of classes. This article focuses on exercises that support emotional regulation, relaxation and meditation, such as brain breaks, mindfulness, team building activities and talking about emotions.

KEY WORDS: MINDFULNESS, EMOTIONS, POSITIVE PSYCHOLOGY, COMMUNICATION, TEAM BUILDING



Home

