

A graphic featuring three overlapping speech bubbles in pink, blue, and yellow. The letters 'Ä', 'ß', and 'Ć' are written in white across the bubbles. A white dotted line forms a semi-circle above the letters.

ÄßĆ

**KOMPETENCJE
OSOBY WIELOJĘZycznej**
Wybrane zagadnienia
kształcenia wielojęzycznego



UNIwersYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

KOMPETENCJE
OSOBY WIELOJĘZYCZNEJ

WYBRANE ZAGADNIENIA
KSZTAŁCENIA WIELOJĘZYCZNEGO

KOMPETENCJE OSOBY WIELOJĘZYCZNEJ

WYBRANE ZAGADNIENIA
KSZTAŁCENIA WIELOJĘZYCZNEGO

pod redakcją

Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Seria
Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (7)

Redaktor serii
Ryszard Kalamarz

Rada Naukowa serii
prof. dr hab. Danuta Gabryś-Barker
prof. dr hab. Jan Iluk
prof. dr hab. Hanna Komorowska
prof. dr hab. Halina Widła
dr hab. Grażyna Kiliańska-Przybyło

Recenzent
Joanna Rokita-Jaśkow

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz</i>)	7
Dorota Zawadzka	
Wyzwania, zadania i problemy w nauczaniu i uczeniu się „drugich języków obcych”	11
Anna Sańczyk-Cruz	
Interculturality in language teacher education: trends and perspectives	25
Anna J. Piwowarczyk	
Fremdsprachenhochschulkurs als Prozess der Konfrontation mit einer anderen Kultur	37
Gabriela Urbańska-Legutko	
Interferencja kulturowa a wielojęzyczność. Refleksje nad wpływem polsko-ukraińskiej interferencji kulturowej na proces przyswajania języka polskiego jako obcego.	51
Maria Stec	
ELT coursebooks for adults: the question of multicultural and multilingual content	65
Dorota Pudo	
Osoba ucząca się języka obcego w wielojęzycznej sieci: pozaszkolne internetowe tożsamości uczniów jako zasób glottodydaktyczny	81
Katarzyna Wędrychowicz	
Trudności w nauczaniu języków obcych na odległość studentów anglojęzycznych na przykładzie języka niemieckiego	99
Halina Chmiel-Bożek	
Możliwości wykorzystania zasobów wielo-/różnojęzycznych w praktyce szkolnej na przykładzie języka francuskiego	111

Anna Wołczyńska	
Podręcznik do nauki języka obcego – zbędny balast czy nieodzowne narzędzie nauki? Analiza formy i funkcji na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka angielskiego dla dorosłych i młodzieży wydanych w Polsce . . .	127
Kamila Miłkowska-Samul	
Wielojęzyczność we Włoszech a podręczniki do nauki języka włoskiego jako obcego	149
Dariusz Idziaszek, Małgorzata Wronka-Szybko	
Pejzaż językowy na Górnym Śląsku: analiza wielojęzyczności regionu na podstawie miejsc przestrzeni publicznej	161
O Redaktorach	173
O Autorach	175

Wstęp

Niniejszy tom zatytułowany *Kompetencje osoby wielojęzycznej. Wybrane zagadnienia kształcenia wielojęzycznego* stanowi próbę określenia, czym jest zjawisko wielojęzyczności i jakie jest jego miejsce we współczesnej praktyce glottodydaktycznej. W czasach gdy dwujęzyczność jest normą, umiejętność posługiwania się i funkcjonowania w kilku językach nie jest jeszcze zjawiskiem powszechnym, choć dzięki globalizacji, migracjom i rozwojowi kontaktów międzynarodowych staje się istotnym wymogiem funkcjonowania w obecnym świecie. W sposób oczywisty stawia to nowe wymagania przed całym systemem edukacji językowej na jej różnych szczeblach. Monografia ta jest próbą ukazania polityki językowej na uczelniach wyższych poprzez indywidualne doświadczenia autorów będących praktykującymi glottodydaktykami, podzielenie się przez nich praktykami promowania i nauczania języków obcych oraz ukazanie wybranych, a uznanych za jedne z najistotniejszych, elementów kształcenia kompetencji wielojęzycznych u studentów.

Monografię otwiera tekst autorstwa Doroty Zawadzkiej zatytułowany *Wyzwania, zadania i problemy w nauczaniu i uczeniu się „drugich języków obcych”* prezentujący kontekst nauczania kolejnego języka obcego (język trzeci, drugi język obcy). Autorka dostrzega i definiuje problem dotyczący uniwersyteckiego kształcenia językowego, które kładzie nacisk głównie na nauczanie języka angielskiego jako dominującego we wszystkich sferach naszego życia. Przeprowadzone badanie pokazuje tę właśnie dominację, jednocześnie podkreślając, że mimo wprowadzenia drugiego języka obcego, jest on oferowany w tak małej liczbie godzin, że trudno tu mówić o kształceniu językowym prowadzącym do rozwinięcia wystarczających kompetencji. Autorka proponuje zmianę podejścia i ukazuje sposoby na podniesienie prestiżu drugiego języka obcego i jego bardziej efektywne nauczanie, tak by umożliwić absolwentom większą „zatrudnialność” na rynku pracy, a także móc wpisać się w politykę różnorodności językowej Rady Europy. Anna Sańczyk-Cruz w tekście *Interculturality*

in language teacher education: trends and perspectives (Międzykulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych: trendy i perspektywy) podkreśla rolę kształtowania w uczących się międzykulturowości, czyli tego aspektu kształcenia językowego, który często traktowany jest jako marginalny wobec nauczania samego języka obcego. Wynika to w znacznym stopniu z konstrukcji i zawartości treściowej podręczników stosowanych przez nauczycieli. Autorka dokonuje przeglądu literatury dotyczącej nauczania międzykulturowego w kontekście kształcenia przyszłych glottodydaktyków oraz proponuje istotne modyfikacje w tym kształceniu, które pozwoliłyby przyszłym nauczycielom w sposób bardziej świadomy kształtować kompetencje międzykulturowe studenta/ucznia. Tematykę roli kultury w kształceniu językowym podejmuje również Anna J. Piwowarczyk w artykule *Fremdsprachenhochschulkurs als Prozess der Konfrontation mit einer anderen Kultur* (Lektorat jako proces konfrontacji z odmienną kulturą), gdzie autorka jednoznacznie określa nauczanie języka obcego podczas lektoratu „jako proces konfrontacji z odmienną kulturą”. Celem kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej zdefiniowanej jako rezultat realizacji intrakulturowego i interkulturowego charakteru kultury. Rozważania teoretyczne uzupełniają wyniki badania ukazującego podejście studentów uczęszczających na uniwersytecki lektorat językowy do wprowadzania elementów kultury danego obszaru językowego. Wielokulturowość jako ważny element wielojęzyczności jest również tematem artykułu pod tytułem *Interferencja kulturowa a wielojęzyczność. Refleksje nad wpływem polsko-ukraińskiej interferencji kulturowej na proces przyswajania języka polskiego jako obcego* autorstwa Gabrieli Urbańskiej-Legutko. Autorka stara się opisać zjawisko wpływu różnic kulturowych polsko-ukraińskich na przyswajanie i funkcjonalne użycie języka polskiego. Dyskusja zilustrowana jest prezentacją badania pilotażowego przeprowadzonego wśród studentów ukraińskich studiujących w Polsce.


Ważnym źródłem przykładów kultury nauczanego języka są niewątpliwie materiały dydaktyczne i autentyczne stosowane przez nauczycieli-glottodydaktyków. Maria Stec w tekście zatytułowanym *ELT coursebooks for adults: the question of multicultural and multilingual content* (Podręczniki do nauczania języka angielskiego dla dorosłych: kwestia treści wielokulturowych i wielojęzycznych) omawia ofertę najnowszych podręczników do języka angielskiego w tym właśnie aspekcie, przyznając, że reprezentują one bogatą tradycję promowania kultury angielskiego obszaru językowego, głównie Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Nie promują one jednak wielokulturowości i wielojęzyczności w dostatecznym stopniu. Ukazuje to analiza ilościowo-jakościowa przeprowadzonego badania w odniesieniu do doboru elementów dotyczących wielojęzyczności, jak również sposobu ich przedstawiania w omawianych podręcznikach. Ekspozycja na treści kulturowe to jednak nie tylko podręcznik czy materiały lekcyjne przyczyniające się do niej, lecz także środowisko poza-szkolne.


Dorota Pudo w tekście *Osoba ucząca się języka obcego w wielojęzycznej sieci: pozaszkolne internetowe tożsamości uczniów jako glottodydaktyczny zasób* w interesujący sposób definiuje tożsamość, a szczególnie tożsamość językową ucznia funkcjonującego językowo nie tylko w klasie, lecz także bardzo aktywnego w rzeczywistości wirtualnej. To co w rzeczywistości klasy językowej jest względnie stałe, w sferze cyfrowych środowisk sieciowych i komunikacji w mediach społecznościowych podlega fluktuacji i zmianom zależnie od zainteresowania uczniów. Tym samym staje się istotnym aspektem kształtowania tożsamości (językowej) ucznia, a co z tego wynika być może i wielojęzyczności.

W tekście autorstwa Katarzyny Wędrychowicz pt. *Trudności w nauczaniu języków obcych na odległość studentów anglojęzycznych na przykładzie języka niemieckiego* pojawia się tematyka nauczania *online* wprowadzonego z powodu zagrożeń epidemicznych we wszystkich placówkach dydaktycznych w Polsce w 2020 roku. Proces ten był nie lada wyzwaniem zarówno dla uczących się, jak i nauczycieli. Artykuł ukazuje trudności w nauczaniu języka niemieckiego *online* w grupie studentów zróżnicowanej pod względem języków pierwszych, w której językiem wykładowym był język angielski. Przeprowadzone wśród studentów badanie ilustruje owe problemy. Autorka proponuje samodzielnie opracowane programy do nauczania języka niemieckiego *online*. W kolejnym tekście pt. *Możliwości wykorzystania zasobów wielo-/różnojęzycznych w praktyce szkolnej na przykładzie języka francuskiego* Halina Chmiel-Bożek w interesujący sposób ukazuje, jak nauczyciel może wykorzystać kompetencje swoich uczniów w różnych językach w procesie nauczania języka francuskiego, dzięki porównywaniu elementów językowych, tłumaczeniu i wykorzystaniu elementów pozajęzykowych. Przeprowadzona analiza podręczników do języka francuskiego ukazała, że prezentowane przez Autorkę podejście jest niestety rzadkością. Tematem wykorzystania podręcznika w procesie glottodydaktycznym zajmuje się również Anna Wołczyńska w tekście zatytułowanym *Podręcznik do nauki języka obcego – zbędny balast czy nieodzowne narzędzie nauki? Analiza formy i funkcji na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka angielskiego dla dorosłych i młodzieży wydanych w Polsce*. Jest to interesująca diachroniczna analiza podręczników językowych sięgająca lat 20. XX wieku. Poza tradycyjnym skupieniem się na metodyce nauczania realizowanej przez podręcznik Autorka pokazuje również zmiany jego formy, tzw. architektury materialnej podręcznika. Kolejny tekst poświęcony podręcznikom, autorstwa Kamili Miłkowskiej-Samul, zatytułowany *Wielojęzyczność we Włoszech a podręczniki do nauki języka włoskiego jako obcego*, poddaje analizie kwestię wielojęzyczności Włochów i jej prezentacji w podręcznikach do nauczania tego języka. Korpus analizy stanowią najpopularniejsze podręczniki wybierane przez nauczycieli języka włoskiego w Polsce zarówno w szkolnictwie średnim, jak i na poziomie uniwersyteckim. Zebrane dane ukazują oczywistą dominację standardowego języka włoskiego z nielicznymi przykładami

regionalizmów. Autorka stawia pytanie, czy tak przygotowane podręczniki faktycznie spełniają swoją rolę narzędzia umożliwiającego rozwijanie kompetencji uczącego się. W ostatnim tekście niniejszego tomu pt. *Pejzaż językowy na Górnym Śląsku: analiza wielojęzyczności regionu na podstawie miejsc przestrzeni publicznej* Dariusz Idziaszek i Małgorzata Wronka-Szybko przedstawiają czytelnikom swoje obserwacje na temat pejzażu językowego Górnego Śląska. Jest to tematyka obecnie bardzo szeroko podejmowana w kontekście badań nad wielojęzycznością. W tym wypadku kontekstem jest przestrzeń publiczna jako manifestacja obecności elementów języków innych niż język polski czy dialekt śląski. Badanie może stanowić istotną refleksję nad stopniem umiędzynarodowienia (Górnego) Śląska jako coraz bardziej atrakcyjnego gospodarczo, społecznie i kulturowo regionu Polski.

Tematyka przedstawionego czytelnikowi tomu jest różnorodna, ale skupia się głównie na zjawisku wielojęzyczności w kontekście edukacji, przede wszystkim na uczelniach wyższych, ukazując zarówno problemy i wyzwania, jak i ciekawe, odautorskie sposoby ich podejmowania. Wszystkie prezentowane w niniejszym tomie teksty łączy głęboka wiara w konieczność kształtowania pozytywnych postaw wobec wielojęzyczności i promowania zachowań i działań, które umożliwiają jej rozwijanie. Mamy nadzieję, że artykuły prezentowanego tomu skłonią czytelników do refleksji nad zjawiskiem wielojęzyczności i będą inspiracją w procesie dalszego rozwijania umiejętności i kompetencji wielojęzycznych, tak własnych, jak i studentów.

 <https://orcid.org/0000-0003-0626-0703>

 <https://orcid.org/0000-0003-2198-6334>

Danuta Gabryś-Barker
Ryszard Kalamarz

Wyzwania, zadania i problemy w nauczaniu i uczeniu się „drugich języków obcych”

Streszczenie: Wielojęzyczność oraz wielokulturowość są dziś integralną częścią naszego życia. Wprawdzie w polskim systemie edukacyjnym szkoły oferują zajęcia z drugiego języka obcego, czynią to jednak w niedostatecznym wymiarze, co ilustruje badanie przedstawione w niniejszym artykule. Na uczelniach wyższych z roku na rok coraz mniej osób decyduje się na naukę innego języka obcego niż angielski i choć lektoraty „drugich języków obcych” pojawiają się w ofercie większości uniwersytetów, to jednak ze względu na przeróżne ograniczenia i uwarunkowania, stosunkowo rzadko dochodzi do utworzenia grup lektoratowych. Drugi język obcy zarówno w szkołach, jak i na uczelniach sprowadzony został do przedmiotu drugiej kategorii. Jednocześnie wielu pracodawców oczekuje od absolwentów znajomości co najmniej dwóch języków obcych. Z nauki wielu języków obcych płyną także korzyści inne niż czysto zawodowe. Rada Europy podkreśla przy tym, jak bardzo różnorodność językowa i uczenie się języków są istotne dla integralności Europy. We wnioskach końcowych artykułu przedstawiono kilka sugestii, w jaki sposób można przywrócić prestiż drugich języków obcych i poprawić efektywność ich nauczania.

Słowa kluczowe: drugi język obcy, efektywność nauczania, wielojęzyczność pozorna, prestiż drugich języków obcych

Wstęp

W związku z rozwojem współpracy międzynarodowej oraz mobilności przestrzennej wielojęzyczność i wielokulturowość stały się zjawiskami, w których uczestniczy coraz więcej osób w coraz bardziej różnorodnych dziedzinach życia. Komunikacja międzyludzka odbywa się coraz częściej w środowisku międzynarodowym i wymaga wielojęzyczności. Niniejszy artykuł analizuje, na ile rekomendacje Rady Europy dotyczące wielojęzyczności realizowane

są na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz innych uniwersytetach w Polsce, i prezentuje wnioski dotyczące znaczenia i efektywności nauczania „drugich języków obcych” w instytucjach edukacyjnych.

1. Wielojęzyczność na uczelniach wyższych

Wielojęzyczność to posługiwanie się językami obcymi lub ich bierna znajomość przez jednostkę lub grupę społeczną. Zjawiska określane jako wielojęzyczność opisują sytuacje, w których używane są języki narodowe, regionalne, dialekty, lecz także języki migowe (RIEHL, 2014: 9). Wielojęzyczność na uniwersytecie jest zjawiskiem wieloaspektowym. Obejmuje takie działania uniwersytetu, jak: doskonalenie umiejętności językowych studentów i pracowników, współpracę naukową w środowisku międzynarodowym, rozwijanie kompetencji międzykulturowej, komunikację studentów z innymi krajami z administracją danej uczelni, możliwość korzystania ze strony internetowej uniwersytetu obsługiwanej w różnych językach czy programy studiów w językach obcych (DANNERER, 2018: 422).

W niniejszym artykule podjęto próbę analizy zadań oraz problemów w nauczaniu i uczeniu się języków innych niż angielski na uczelniach wyższych.

Badacze z licznych europejskich uczelni wyższych zastanawiają się, czy oficjalne deklaracje uniwersytetów dotyczące wspierania wielojęzyczności są zgodne z podejmowanymi przez te ostatnie działaniami, które często koncentrują się wyłącznie na medium języka angielskiego (FRANCHESCHINI, 2018: 404). Tobias Schrodler, opierając się na danych z uniwersytetu w Hamburgu, podaje w wątpliwość funkcjonowanie edukacji wielojęzycznej na uniwersytetach niemieckich (SCHROEDLER, 2020: 261–263). Podobne wątpliwości w odniesieniu do uniwersytetów austriackich ma Monika DANNERER (2018: 423). Nie inaczej niż w krajach niemieckojęzycznych wygląda sytuacja edukacji wielojęzycznej w Polsce. Wzmiankowane zjawisko można nazwać wielojęzycznością pozorną: uczelnie oferują wprawdzie szerokie spektrum kursów językowych, ale najczęściej przeważa czynnik ekonomiczny i tworzone są głównie grupy języka angielskiego. W szkołach wyższych, w których nauczany jest jeden język obcy (czyli na większości uniwersytetów), ponad 90% stanowią lektoraty języka angielskiego. Na niektórych wydziałach, czy nawet na niektórych uczelniach, angielski jest językiem obowiązkowym. Zasadne jest więc pytanie: w jakim stopniu uniwersytety w Polsce wspierają rozwój języków innych niż angielski?

Na podstawie danych pochodzących od lektorów tzw. drugich języków obcych, którzy pracują na kilku krakowskich uczelniach, otrzymujemy obraz

karkołomnego zadania, jakie się przed nimi stawia. Grupy lektoratowe muszą spełniać kryterium minimalnej liczebności. Powoduje to, że przyjmowane są do nich wszystkie osoby zainteresowane uczeniem się danego języka. W konsekwencji oznacza to, że w skład jednej grupy wchodzi osoby będące na poziomach od A do C. Niezwykle trudno jest prowadzić zajęcia w takich warunkach. Kolejnym problemem jest zapisywanie do jednej grupy studentów różnych wydziałów. Ustalenie wspólnego terminu zajęć w tak utworzonej grupie jest często niemożliwe, a nawet jeśli to się uda, to zajęcia odbywać muszą się w godzinach niesprzyjających skupieniu studentów, np. późnym wieczorem w piątek. Staje się to kolejnym powodem rezygnacji z lektoratu danego języka na rzecz angielskiego, by można było w jednorodnej pod względem biegłości językowej grupie uczestniczyć w lektoracie w bardziej dogodnym terminie.

Innym problemem jest realizacja programu nauczania, w którym zapisane są treści branżowe. Bardzo trudna jest realizacja takiego programu ze studentami, którzy na wcześniejszym etapie nauczania nie osiągnęli pozwalającego na to poziomu umiejętności językowych. Lektorat zawierający treści specjalistyczne/branżowe w języku obcym innym niż angielski jest dla nich za trudny i tym samym zniechęca do uczestniczenia w zajęciach. Tym sposobem grupa zainteresowanych „topnieje”. Wszystkie opisane tu okoliczności skutkują tym, że coraz rzadziej można mówić o faktycznie realizowanym postulatcie wielojęzyczności na uczelniach.

2. Lektoraty „języków drugich” na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie

Jeśli mówimy o wielojęzyczności w aspekcie uczenia innych języków obcych niż angielski, to sytuacja na uczelniach ekonomicznych wygląda dużo lepiej niż na pozostałych uczelniach w Polsce, ponieważ na studiach licencjackich stacjonarnych obowiązują lektoraty dwóch języków obcych. Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (dalej: UEK) wymiar godzin na każdy język wynosi 120 godzin (cztery semestry po 30 godzin każdy). Warunkiem minimum, by uczestniczyć w lektoracie z pierwszego języka obcego, jest poziom B1, lektorat drugiego języka można rozpocząć z kolei w grupach na poziomie od A1 do B2. Studenci mogą uczyć się w grupach na poziomie od B1 do C1+ z języka angielskiego oraz grupach A1–B2 z języka francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, polskiego (dla obcokrajowców), rosyjskiego i włoskiego. Oprócz tego oferowany jest im lektorat z języka mandaryńskiego na poziomie A1.

Tabela 1.

Lektoraty języków obcych na studiach licencjackich na UEK
w roku akademickim 2021/2022

Lektorat 2021/2022	Liczba utworzonych grup
język angielski	316
język chiński (mandaryński)	3
język francuski	25
język hiszpański	39
język niemiecki	73
język polski (jako obcy)	10
język rosyjski	14
język włoski	19

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2 pokazuje rozkład grup na różnych poziomach zaawansowania w ramach lektoratów z języków obcych innych niż angielski oferowanych na studiach licencjackich na UEK.

Tabela 2.

Lektoraty z „drugich języków obcych” na studiach licencjackich na UEK
w roku akademickim 2021/2022 – rozkład poziomów

Lektorat	Liczba utworzonych grup			
	A1	A2	B1	B2
chiński (mandaryński)	3	0	0	0
francuski	19	4	2	0
hiszpański	29	4	3	0
niemiecki	45	18	9	3
polski (jako obcy)	2	0	4	5
rosyjski	10	2	1	0
włoski	16	2	0	0

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z Tabeli 2, ok. 70% wszystkich grup lektoratowych z „drugiego języka obcego” stanowią grupy na poziomie A1. W trakcie lektoratu trwającego 120 godzin można osiągnąć poziom A1/A2. Znajomość języka na takim poziomie nie zapewnia dużej przewagi konkurencyjnej na rynku pracy, gdzie oczekuje się, że pracownicy będą w stanie używać języka obcego do komunikacji z klientem. Powstaje więc pytanie, dlaczego tak wielu studentów nie kontynuuje nauki języka obcego, którego uczyli się w szkole przez 3 lata, 6 lub 9 lat. Jedynie 30% uczących się zapisuje się do grup na poziomie wyższym niż A1.

3. Nauczanie i uczenie się „drugich języków obcych” – dlaczego nieskuteczne?

3.1. Badanie przeprowadzone na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie

Około 70% studentów, wybierając lektorat z „drugiego języka obcego” na UEK, decyduje się na uczestnictwo w lektoracie na poziomie A1. By poznać przyczyny takiej decyzji studentów, przeprowadzone zostało badanie ankietowe. Narzędziem badawczym był kwestionariusz składający się z 11 pytań zamkniętych i otwartych. Formularz był dostępny za pośrednictwem aplikacji Google Forms. Prośba o wypełnienie formularza została skierowana do wszystkich studentów I roku studiów licencjackich będących w grupach na poziomie A1. Spośród 150 osób, które wypełniły ankietę, 66% uczęszczało na lektorat języka niemieckiego, 20% na lektorat języka francuskiego, 13,4% uczyło się hiszpańskiego, a niecałe 1% włoskiego. Nikt ze studentów z grup języka rosyjskiego i chińskiego (mandaryńskiego) nie odpowiedział na apel o wypełnienie ankiety.

Pierwsze pytanie dotyczyło języków, jakich studenci uczyli się wcześniej oprócz angielskiego i długości oraz intensywności kursów. Tabela 3 przedstawia przykłady różnych kombinacji języków z wcześniejszych etapów szkolnych (w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum) oraz wybór języka na uczelni. Około połowy studentów z grup A1 uczyło się na każdym etapie edukacji szkolnej innego języka, przeważnie w wymiarze 1–2 godzin tygodniowo.

Tabela 3.

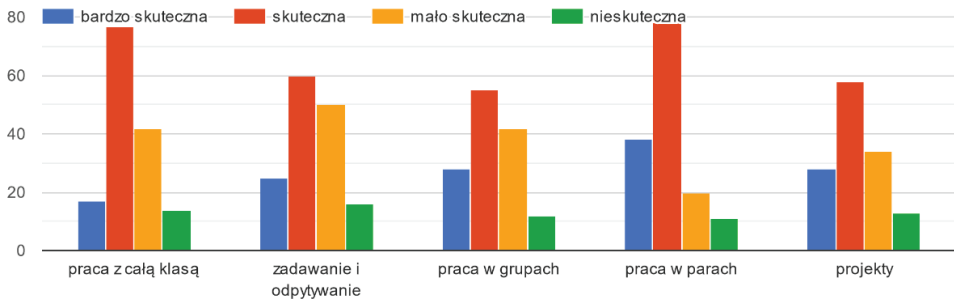
„Drugi język obcy” w szkole oraz wybrany lektorat na uczelni

Języki obce w szkole	Wybrany lektorat A1 na uczelni
niemiecki (3 lata), francuski (3 lata)	niemiecki
niemiecki (6 lat)	niemiecki
hiszpański (6 lat)	hiszpański
rosyjski (3 lata), hiszpański (3 lata)	hiszpański
włoski (3 lata), francuski (3 lata)	francuski
niemiecki (2 lata), rosyjski (3 lata)	niemiecki
niemiecki (3 lata), hiszpański (3 lata)	niemiecki
francuski (9 lat)	francuski
francuski (4 lata), hiszpański (4 lata)	francuski
francuski (3 lata), hiszpański (3 lata)	niemiecki

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie drugie brzmiało: „Dlaczego nauki języka, którego uczyłeś/-aś się w szkole, nie kontynuujesz na poziomie co najmniej A2?”. Możliwy był wybór wielokrotny. Spośród 150 badanych 49,3% wszystkich studentów zadeklarowało, że nie osiągnęło odpowiedniego poziomu w szkole. Odpowiedź „zraziłam/-em się do tego języka” wybrało 32% respondentów. Tyle samo studiujących wybrało język, którego uczyli się wcześniej, ponieważ chcieli mieć więcej czasu na studiach na inne przedmioty. Z kolei 12% osób wolałoby uczestniczyć w innym lektoracie, ale gdy się zapisywali na lektorat, nie było już miejsc w innych grupach. Około 1% badanych nie znalazło w ofercie Centrum Językowego grupy na odpowiednim poziomie w danym języku.

W kolejnych pytaniach studenci wypowiedzieli się na temat form pracy na lekcjach „drugiego języka obcego” w szkołach: jakie formy pracy były stosowane i które uważają za skuteczne. Aż 73% studentów wybrało odpowiedź: „zadawanie i odpytywanie” jako formę pracy najczęściej stosowaną w ich szkole. Na drugim miejscu znalazła się „praca z całą klasą” – taką odpowiedź wybrało 72,7%. Inną często wybieraną odpowiedzią była „praca w parach” (53,3%) oraz „praca w grupach” (40,7%). Najbardziej skuteczną według studentów jest praca w parach, praca z całą klasą oraz zadawanie i odpytywanie.



Wykres 1. Które formy pracy w szkole były twoim zdaniem skuteczne?

Źródło: Badania własne.

Na pytanie, jakie inne formy pracy i metody studenci uważają za skuteczne, padło wiele różnorodnych odpowiedzi. Jest to dowód na to, że każdy uczący musi znaleźć swój własny sposób na uczenie się języka. Metoda, która dla jednych wydaje się idealna, przez innych oceniana jest jako nieskuteczna. Wśród powtarzających się często odpowiedzi studentów można wymienić: podręcznik – 147 osób (98%), ćwiczenia dołączone do podręcznika – 137 osób (91,3%), obrazki i zdjęcia – 64 osoby (42,7%), dodatkowe karty pracy – 86 osób (57,3%), uproszczone teksty – 40 osób (26,7%), materiały z mediów – 33 (22%).

W pytaniu dotyczącym materiałów używanych w szkole na lekcjach języków obcych 98% wskazało podręcznik i ćwiczenia (91,3%). Często też stosowa-

no obrazki i zdjęcia (64%), dodatkowe karty pracy (56,3%), uproszczone teksty (26,7%) oraz materiały z mediów (22%).

Można więc stwierdzić, że zajęcia szkolne były urozmaicone i powinny skutkować opanowaniem języka na poziomie co najmniej A2. Liczby utworzonych grup na poziomie A1 (Tabela 2) pokazują jednak, że rzeczywistość wygląda inaczej.

3.2. Nauczanie języków obcych w polskich szkołach

O powodach małej skuteczności nauczania języków obcych w szkołach piszą m.in. Marta Łockiewicz i Izabela Pietras. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrują autorzy w stosowaniu przez nauczycieli niewłaściwych metod w nauczaniu języków obcych:

Wyniki podjętych badań w dość jednoznaczny sposób wskazują, że pomimo podkreślania przez metodyków znaczenia i efektywności aktywnych metod nauczania, wielu z nich stosuje głównie metody tradycyjne. Zdaniem autorów raportu jest to efekt niewłaściwej organizacji sposobu kształcenia nauczycieli [mowa tu o krajowym raporcie dotyczącym znajomości języków obcych uczniów kończących obowiązkową naukę języków obcych w edukacji szkolnej powstałego w 2011 r. w ramach Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC BE – przyp. aut.]. (ŁOCKIEWICZ, PIETRAS, 2018: 106)

Jan Iluk zauważa, że obniżenie wymagań lub brak konsekwencji w egzekwowaniu wykonywania zadań przez nauczycieli skutkują spadkiem systematyczności i zaangażowania w naukę po stronie uczniów. „Przeładowane” programy i pośpiech w nauczaniu również nie sprzyjają skutecznej nauce:

[...] pospieszna realizacja programu odbywa się kosztem rozumienia treści nauczania, wywołując przy tym niepożądane emocje. Niewątpliwie w dużym stopniu wpływa to negatywnie na efekty nauczania i w rezultacie na podejście do nauki języka w przyszłości. (ILUK, 2020: 61)

Badanie przeprowadzone na UEK pokazuje, że niemal połowa respondentów nie opanowała w trakcie nauki szkolnej podstaw drugiego języka obcego. Można z tego wnioskować, że ponad połowa studentów mogłaby kontynuować naukę języka na poziomie A2, gdyby miała świadomość wymiernych korzyści płynących z lepszego opanowania drugiego języka obcego. Nauka drugiego

języka obcego jest według studentów nieefektywna m.in. dlatego, że młodzi ludzie nie są świadomi korzyści z tego płynących. Żyją w przekonaniu, że znajomość angielskiego w życiu wystarcza. Rzeczywistość szkolna zdaje się to potwierdzać. W programach szkolnych jest znacząco więcej godzin angielskiego niż drugiego języka obcego, nauka angielskiego towarzyszy uczniom od najmłodszych lat: otrzymują dodatkowe wsparcie w formie lekcji prywatnych albo kursów poza szkołą. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice kładą nacisk na edukację językową w zakresie języka angielskiego. Poziom języka obcego, który uczeń opanował lepiej, a najczęściej jest to język angielski, jest sprawdzany na egzaminach na każdym etapie edukacji. Znajomość drugiego języka obcego wydaje się nie mieć znaczenia.

W kolejnym pytaniu ankiety studenci mieli podać powody, które przyczyniły się do niepowodzeń w nauce drugiego języka na etapie szkolnym. Jedną z ważniejszych przyczyn jest w ich opinii przeciążenie nauką. Nacisk w szkołach kładziono na opanowanie przedmiotów egzaminacyjnych. Inne przedmioty były według respondentów traktowane jako niepotrzebne obciążenie ucznia. Studenci podkreślają też, że zbyt mała liczba godzin nie sprzyja opanowaniu drugiego języka obcego. Podobnie niekorzystny jest brak możliwości kontynuacji języka na kolejnym etapie szkolnym.

4. Korzyści wynikające ze znajomości „drugiego języka obcego” dla studentów uczelni wyższych

Pierwszy język otwiera drzwi na świat, każdy kolejny otwiera kolejne okno, umożliwiając pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

(MURRMANN, 2014a: 239)

Już same przykładowe tytuły artykułów w internecie: *Rynek pracy. Znajomość języków obcych gwarantuje pracę nawet w kryzysie*, *Języki obce wyróżnią cię na rynku pracy*, *Kluczowa znajomość języków obcych*, *Ucz się języków, będziesz więcej zarabiać* itp. pokazują, że znajomość drugiego języka jest ceniona na rynku pracy.

Zapotrzebowanie na pracowników posługujących się językami obcymi stale rośnie zwłaszcza w dwóch branżach. Pierwszą z nich są centra świadczące usługi *customer service* dla biznesu. Druga branża to międzynarodowe instytucje finansowe i renomowane centra usług wspólnych (*shared services*). (KOTERWA, 2021)

Agencje rekrutacyjne intensywnie poszukują osób znających inne języki niż angielski. Lepsza konkurencyjność na rynku pracy i wyższe zarobki stanowią bez wątpienia bardzo istotną korzyść dla absolwentów studiów wyższych, ale przecież nie jedyną:

Badania wskazują na wiele korzyści wpływających z wielojęzyczności, m.in. elastyczny umysł (patrzenie na świat z różnych perspektyw), zdolność rozwiązywania problemów (wyżej rozwinięte funkcje wykonawcze), umiejętności metajęzykowe (wzbogacone przetwarzanie informacji), uczenie się (tworzenie hipotez) i umiejętności komunikacji interpersonalnej [...]. (ŁOCKIEWICZ, PIETRAS, 2018: 114)

Zofia Chłopek podkreśla przewagę umiejętności osób wielojęzycznych nad umiejętnościami osób posługującymi się tylko jednym językiem obcym:

Oprócz złożonej wiedzy językowej, osobę dwujęzyczną/wielojęzyczną odróżniają od osoby jednojęzycznej specyficzne umiejętności i wiedza, cechy kognitywne i afektywne, związane z faktem dysponowania co najmniej dwoma systemami językowymi, jak też posiadanie rozmaitych doświadczeń zdobytych w trakcie ich nabywania oraz komunikowania się za ich pomocą. (CHŁOPEK, 2011: 368)

Julia Murrmann zwraca uwagę na inne walory osobowe wynikające ze znajomości języków obcych. Z przeprowadzonych przez nią wywiadów wynika, że rozwinięte kompetencje językowe przyczyniają się do podniesienia prestiżu jednostki:

Z doświadczeń badanych wynika, że wielojęzyczność w opinii publicznej miałaby świadczyć o inteligencji, wysokim intelekcie, potencjale intelektualnym, pracowitości, ciekawości świata, elastyczności. Znajomość języków zawsze robi wrażenie, jest gwarancją pozytywnych cech mentalnych, jest powszechnie uważana za kompetencję, która się zawsze przydaje, jest „imponującym punktem w cv”. (MURRMANN, 2014b: 40)

Według Waldemara Martyniuka opanowanie i używanie języków obcych jest jednym z czynników gwarantujących młodej osobie poczucie własnej wartości i spełnienia, dlatego zadaniem instytucji edukacyjnych jest

zaoferowanie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności posługiwania się (różnymi) językami, które najlepiej służą ich indywidualnym potrzebom oraz pozwalają im wzrastać jako szczęśliwe i zadowolone z siebie jednostki, odnosić sukcesy w życiu zawodowym, a także efektywnie uczestniczyć w działaniach swojej lokalnej społeczności. (MARTYNIUK, 2021: 4)

Podsumowując, można przytoczyć słowa Łukasza Zabielskiego, który uważa, że potrzebę wielojęzyczności warunkują nie tylko aspekty zawodowe, rodzinne i emigracja zarobkowa. W opanowaniu języków obcych widzi on szansę lepszego odnalezienia się i działania we współczesnym świecie:

Pojawia się oto szansa skorzystania z kilku kanałów kontaktu człowieka z rzeczywistością empiryczną, człowieka z drugim człowiekiem czy człowieka z samym sobą. Zwielokrotnia się możliwość wyrażenia siebie, wejścia w interakcję ze światem, oswojenia żywiołu życia. (ZABIELSKI, 2017: 66)

5. Podsumowanie i wnioski

W latach 90. ubiegłego wieku obserwowaliśmy rozkwit wielojęzyczności na uczelniach wyższych. Absolwenci byli przygotowywani do otwarcia się Polski na świat i współpracę międzynarodową. Dziś jesteśmy świadkami zjawiska znikania języków obcych, zwłaszcza „drugich języków obcych” z krajobrazu uniwersytetów. Czy według władz uczelni znajomość języków obcych nie jest potrzebna absolwentom studiów wyższych? Rektorzy i dziekani deklarują wprawdzie, że są zainteresowani rozwojem umiejętności językowych studentów, ale jednocześnie godziny przeznaczone na lektoraty są redukowane. W takiej sytuacji nie można mówić o wspieraniu wielojęzyczności na uczelniach wyższych.

Degradacja statusu drugiego języka obcego do przedmiotu drugorzędnego prowadzi do bagatelizowania go w programie szkolnym i do niezadowolających efektów edukacji językowej w tym zakresie. Badania skuteczności nauczania języków obcych (ILUK, 2020; ŁOCKIEWICZ, PIETRAS, 2018; PALICZUK, 2014) wskazują, że umiejętności językowe uczniów po kilku czy kilkunastu latach nauki są poniżej oczekiwań. Potwierdziło to też badanie przeprowadzone na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, którego studenci po trzech, sześciu lub dziewięciu latach nauki danego języka obcego w blisko 70% wybierają „kontynuację” na poziomie A1.

Co mogłoby spowodować lepsze efekty edukacji językowej? Poniżej przedstawiam kilka propozycji działań naprawczych:

Według opinii studentów nauka drugich języków obcych w szkole byłaby bardziej skuteczna, gdyby stawiano im wyższe wymagania. Chcieliby też, by pokazano im praktyczne aspekty pracy włożonej w opanowanie języka. Utrzymywanie kontaktów z potencjalnymi pracodawcami czy organizowanie praktyk we współpracy z firmami zagranicznymi mogłoby skutkować podniesieniem

świadomości młodych ludzi w zakresie przydatności znajomości języków innych niż angielski.

Kolejną kwestią podnoszoną w ankiecie studenckiej były częste zmiany nauczycieli języków obcych, co w opinii respondentów nie pozostawało bez wpływu na efektywność nauczania. Podkreślany w mediach brak atrakcyjności zawodu nauczyciela, głównie z powodów finansowych, powoduje, że filolodzy, nawet pasjonaci zawodu nauczyciela, po konfrontacji z rzeczywistością szkolną odchodzą do korporacji, które oferują im dużo lepsze warunki pracy i płacy. Zmiany w systemie szkolnictwa z pewnością mogłyby zmienić nastawienie potencjalnych kandydatów do pracy w szkołach.

Nie bez znaczenia jest również przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć w sposób nie tylko efektywny, ale również skuteczny. Instytucje kształcące powinny kłaść większy nacisk na rozwijanie umiejętności praktycznych, by absolwenci kierunków nauczycielskich byli w stanie zaangażować młodych ludzi i umożliwić im rozwijanie umiejętności językowych.

Uczelnie wyższe mogłyby również promować wśród kandydatów znajomość drugiego języka obcego, przyznając dodatkowe punkty przy rekrutacji na studia wyższe kandydatom, którzy uzyskali certyfikat potwierdzający znajomość języka obcego i umożliwiając jego kontynuację na adekwatnym poziomie.

Czy w ciągu kolejnych lat jedynym językiem obcym na uczelniach wyższych będzie język angielski? Jeśli nie zostaną podjęte kroki naprawcze, to prawdopodobnie taki scenariusz się ziści. Biorąc jednak pod uwagę wymagania rynku pracy i oczekiwania studentów w kontekście praktycznego przygotowania do podjęcia zatrudnienia, powinno się wspierać naukę drugich języków obcych w ramach studiów. Optymalnym rozwiązaniem byłoby przywrócenie nauczania dwóch języków obcych do programu studiów.

Bibliografia

- CHŁOPEK Z., 2011: *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- DANNERER M., 2018: *Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen? Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit*. W: M. DANNERER, P. MAUSER (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: StauFFenburg Verlag, s. 421–440.
- FRANCESCHINI R., 2018: *Die Herausforderungen einer Universität vor dem Hintergrund der Internationalisierung der Studiengänge und der Herkunft der Studierenden*. W: M. DANNERER, P. MAUSER (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: StauFFenburg Verlag, s. 403–421.

- ILUK J., 2020: *Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych*. W: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ (red.): *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 50–65.
- PALICZUK A., 2014: *Efektywność nauczania języków obcych w polskich szkołach publicznych z perspektywy ucznia*. W: B. KARPETA-PEĆ, R. KUCHARCZYK, M. SMUK (red.): *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 253–265.
- RIEHL C.M., 2014: *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- SCHROEDLER T., 2020: *Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen*. W: I. GOGOLIN, A. HANSEN, S. McMONAGLE, D. RAUCH (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, s. 259–267.

Źródła internetowe

- KOTERWA G., 2022: *Praca z językami obcymi*, <https://goldmanrecruitment.pl/praca-z-jezykami-obcymi> [dostęp: 10.02.2022].
- ŁOCKIEWICZ M., PIETRAS I., 2018: *Polska szkoła w multijęzykowej Europie. Analiza przebiegu edukacji językowej w odniesieniu do nauczania języków obcych*. „Prace Językoznawcze”, t. XX, nr 1, s. 101–118, <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj/article/view/4597/3592> [dostęp: 10.01.2022].
- MARTYNIUK W., 2021: *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*. „Postscriptum Polonistyczne”, 2(28), https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11_Martyniuk.pdf [dostęp: 1.02.2022].
- MURRMANN J., 2014a: *Homo poliglottus? Społeczna wartość wielojęzyczności we współczesnej Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 225–245, <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/132673/edition/115928/content/homo-poliglottus-spoeczna-wartosc-wielojezycznosci-we-wspolczesnej-polsce-murrmann-julia?language=pl> [dostęp: 11.01.2022].
- MURRMANN J., 2014b: *Wielojęzyczność jako źródło cierpień? pozytyw i negatyw rozbudowanych kompetencji językowych z perspektywy społecznej i lingwistycznej*. „Socjolingwistyka”, nr 28, s. 29–47, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-13280e84-a0a6-4fc2-aae4-516dbf7ddd8f/c/socjo28-05.pdf> [dostęp: 15.01.2022].
- ZABIELSKI Ł., 2017: *Wielojęzyczność. Na rozdrożach kultury i filozofii. Refleksje wstępne*. W: A. BARANOW, J. ŁAWSKI (red.): „Bilingwizm w Europie Środkowo-Wschodniej: literatura, język, kultura. Studia” Seria I. Białystok: Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13618/Lukasz_Zabielski_Bilingwizm.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 1.01.2022].

Challenges, tasks, and problems in teaching and learning “second foreign languages”

Abstract: Multilingualism and multicultural awareness are integral aspects of our everyday lives. In the Polish education system schools offer classes in a second foreign language, but in a way that only apparently allows students to master it, as shown in the research presented in this article. On the other hand, year after year universities restrict the number of language classes other than English. Thus, even though such classes are offered at most universities, there is a number of conditions that have to be met to form such second foreign language groups. Hence, English dominates at universities. The second foreign language courses at both schools and universities have been regarded as a second-rate subject. And yet the labour market in

Poland expects graduates to know at least two foreign languages, to say nothing of other benefits of language acquisition. Furthermore, the European Council recognises and emphasises the importance of linguistic diversity and language study for the integrity of Europe. The article offers, in the conclusions, some suggestions on how to restore the prestige of the second foreign language learning and improve its teaching effectiveness.

Key words: second foreign language, teaching effectiveness, apparent multilingualism, prestige of second foreign language learning

Interculturality in language teacher education: trends and perspectives

Abstract: Poland has become more diverse, and there is a critical need to strengthen intercultural education in higher education. However, some research suggests that language teachers shun discussions from an intercultural perspective, insufficiently implement cultural topics, focus mainly on textbooks, and conduct lessons that are dominated by teaching grammar or vocabulary. Considering such concerns, this article provides a literature review on interculturality in language teacher education, discusses both effective and ineffective intercultural teaching strategies, and proposes changes in language teacher preparation that call for more intentional efforts in intercultural training offered in higher education institutions.

Key words: interculturality, intercultural competence, language teacher education

1. Introduction

As migratory movements intensify, the influx of culturally and linguistically diverse people in European countries is evident. For example, what gave rise to multiculturalism in Poland were special rights granted to minorities after 1989. Apart from the minority groups that have been living in the country for decades, many foreign-born people have arrived here to live temporarily or permanently. In light of such a migration inflow, Polish schools accept a growing number of children who are either born to foreign parents or in families with mixed nationalities. Such an increasingly diverse population stimulates intercultural relations. Such connections, in turn, necessitate acknowledgment of cultural differences, origins, religions, or customs, where culturally and linguistically, various people can thrive in their new communities (GRZELAK, 2015).

Interactions between speakers of various cultural and linguistic backgrounds are encouraged in the context of learning languages. To function successfully in a global world, students must be aware that native culture determines one's perception, interpretation, and behavior. Thus, an increased emphasis should be placed on the inclusion of activities accelerating the acquisition of knowledge or development of skills and shaping the attitudes desired during intercultural interactions. After all, intercultural skills will help students achieve the intended communication goals when interacting with foreigners, including native speakers of certain languages. The interest in intercultural competence results from the fact that it determines respect for otherness and awareness of one's identity. It also creates the possibility of better and more effective cooperation and dialogue. Hence, it is assumed that interactions lacking the appropriate basis of intercultural communication skills will result in misunderstanding. That is why it is vital to shape intercultural sensitivity and awareness in language learning and teaching (BYRAM, 1997; BANDURA, 2007).

When it comes to language education, the role of language teachers is to develop various skills that can help learners succeed in a dynamically diverse world. There is no doubt that language teachers play a crucial role in promoting interculturality. Learning a foreign language cannot be limited to acquiring linguistic competence, for example, knowledge related to systems, such as grammar or vocabulary. This means shifting an approach in foreign language teaching to developing intercultural competence that embraces openness, tolerance, and creativity in using a foreign language. However, some scholars assert that language teachers focus mainly on language objectives and not on intercultural goals, such as building tolerance for otherness or promoting reflection on one's own cultural identity (BICKLEY, ROSSITER, ABBOTT, 2014; ROMANOWSKI, 2017; RÓG, 2014; SOBKOWIAK, 2012). Thus, this article discusses trends and perspectives of interculturality in language teacher education. It will end with recommendations on transforming current practices in higher education in Poland.

2. Interculturality

According to LIDDICOAT and SCARINO (2013: 55), interculturality is not "a passive approach of the observer to otherness, but a more active existence in diversity, which is considered not as an external reality, but as a community in which a person lives and works. [Interculturality] is revealed in language, in the interpretation and expression of meaning at the intersection of cultures, in dialogue with oneself and other participants. This is accompanied by referring

to the awareness and knowledge gained through previous experiences and the recognition of the possibility of many different interpretations of messages and the conviction about the culturally marked nature of meaning.”

BYRAM (1997: 33–38) was the pioneer in defining the concept of intercultural competence. In his work, he explains it as skills and attitudes that enable understanding and appreciation of other cultures and appropriate behavior in various cultural contexts, and such competence encompasses five areas. The first element is *knowledge*: it pertains to gathering information about the world, such as cultural products and practices in the context of oneself and the other. Expanding knowledge, in turn, facilitates adaptation to changing conditions. The second element is *awareness* of the differences and similarities between cultures and the processes that social interactions involve. Next, *skills of interpreting* include observing reality, interpreting, and analyzing cultures in a historical, geographical, and social context. At the same time, the *skills of discovery* are comprised of the ability to utilize gained knowledge in communication and establish interrelationships. And the fifth element is *attitudes* that imply communication readiness, such as inquisitiveness, openness, and tolerance. Byram suggests analyzing the behaviors of representatives of foreign cultures, their diverse identities, and interaction patterns in various social groups. Thus, intercultural learning is a process during which knowledge, attitudes, and emotions change. BANDURA (2007: 57) concurs with the foregoing definition and explains that intercultural competence can generally be defined as “knowledge of the similarities and differences between and views characteristic of different cultures and the ability to apply this knowledge in practical communication.”

To achieve intercultural competence, the learner needs to be involved in the active learning process on both intellectual and emotional levels. Some pedagogical techniques include keeping a reflective journal and using interactive approaches, such as critical incidents, simulation games, role-play, and problem-solving reading. It is also beneficial to provide exercises requiring collaboration, creativity, and empathy (ROMANOWSKI, 2017). In connection with the above, researchers suggest an array of tasks, for instance, promoting the exploration of media materials (CHUDAK, 2013), utilizing drama techniques (CUNICO, 2005), analyzing literature (WAŁOWSKI, 2012), working with film (BALCERKIEWICZ, KUŁACZKOWSKA, 2010), and engaging students in research projects (RÓG, 2014). While participating in such activities, comparative analysis facilitates student reflection and activates their prior knowledge and experiences (BYRAM, ZARATE, 1997). Such culturally rich activities provide an opportunity for students to “experience how to appropriately use language to build relationships and understandings with members of other cultures, examine their own beliefs and practices through a different lens, negotiate points of view different from their own, and gain an insider’s perspective of another culture” (MOELLER, NUGENT,

2014: 14). Gathering new perspectives and insights “leads to not only more successful communication but also to building meaningful relationships with target language speakers” (MOELLER, NUGENT, 2014: 14).

3. Language teachers’ intercultural competence

Multiple research studies have established that developing intercultural competence is an essential part of instruction in language classrooms, in which the language teacher is expected to take a role of an intercultural mediator (BANDURA, 2007; MIHUŁKA, 2009). At the same time, the findings of several studies indicate that language teachers are not prepared to fulfill this role. Some scholars argue that schools in Europe and North America do not focus sufficiently on intercultural content. Given such research, language teachers seem to insufficiently embrace cultural topics and neglect socio-cultural elements in their language instruction as they put emphasis mainly on grammar or vocabulary and utilize content in the textbooks (BICKLEY, ROSSITER, ABBOTT, 2014; COLLINS, DYTNYSHYN, 2012; SERCU, 2005). For instance, COLLINS and DYTNYSHYN (2012: 52–56) report that a Canadian language teacher concentrated mainly on language, provided only cultural information, and evaded resolving culturally laden issues in the classroom. Based on the study’s results, the authors could not conclude whether the ESL teacher promoted interculturality since the language teacher nurtured genuine relationships but did not engage in cultural exchanges in the classroom. Moreover, BICKLEY, ROSSITER and ABBOTT (2014: 145–147) explain that textbooks did not address concepts of intercultural competence, and only 27 percent of language teachers frequently fostered intercultural competence in their classrooms. They conclude that language teachers need more training in integrating intercultural competence practices.

The European studies present a similar trend. YOUNG and SACHDEV (2011: 88–93) conducted research in the USA, UK, and France to investigate language teachers’ perspectives on interculturality. They report that little attention was given to enhancing students’ intercultural competence in the syllabi, and the language teachers were unwilling to implement such activities in their instruction because of the scarcity of support and materials. Moreover, SERCU (2005) explored language teachers’ beliefs regarding intercultural competence teaching in foreign language education in seven European countries. This research suggests that language teachers preferred traditional teacher-directed approaches, avoided discussions from an intercultural perspective, and did not have enough time or materials to integrate intercultural competence in language teaching.

In the light of the research conducted in Poland, a similar trend can be observed. Over two decades ago, WYSOCKA (2001) studied the intercultural competence and skills of 352 English teachers. This study revealed that language teachers did not teach lessons about the culture of English-speaking countries because they lacked the skills to plan and conduct them. In addition, ALEKSANDROWICZ-PĘDICH (2005: 57) examined 45 foreign language teachers' views and practices to analyze how intercultural competence was developed during their classes. The examination of the data revealed that 33 percent of the classes did not have cultural references. Even more recent studies still show the same alarming teaching approach. Language teaching is dominated by teaching grammar, vocabulary, or four language skills, neglecting intercultural elements (CHŁOPEK, 2009; SOBKOWIAK, 2012; ZAGDAŃSKA-DUDEK, 2012). For example, BIAŁEK (2009) asserts that although many teachers are considered ready to act as intercultural mediators, they do not know how to implement an intercultural approach. MIHULKA (2009: 67) also stresses that intercultural content is introduced randomly in the language classroom. If introduced, the content is primarily facts or covers topics that deepen the cultural stereotypes instead of dispelling them. MIHULKA (2012: 344) also asserts that language teachers pay little attention to concepts and issues that require self-reflection.

Intercultural competence in foreign language lessons in Poland seems to be introduced to a minimal extent. For example, lesson observations in MIHULKA'S (2012: 343–352) study confirmed that interculturality was present at the surface level. Texts were usually short and limited to describing specific events typical for a given culture or behaviors considered appropriate in a given situation. Similarly, films shown during lessons often perpetuate stereotypical notions about a foreign culture or the conduct of its representatives. Equally rarely, students were encouraged to ask questions and challenge their assumptions about understanding a given message. Thus, there is an evident gap in promoting intercultural competence in language classrooms since language teachers avoid critical dialogue and negotiation of meaning in a specific intercultural context. In SOBKOWIAK'S (2012) study, for instance, students were not given the opportunity to develop the skills of observing human behavior and analyzing ethnographic data to obtain knowledge about the culture. SOBKOWIAK (2012: 125) concludes that “cultural education rarely takes place in Polish schools, and interculturality does not exist in principle.” In addition, over the past two decades, some researchers have also had reservations after examining English language teaching textbooks. Even though BANDURA (2007: 45) contends that the newest textbooks are conducive to the development of intercultural competence among students after analyzing 15 textbooks for teaching English from the period 1997 to 2007, some scholars are skeptical. For example, ZAWADZKA (2004) and SOBKOWIAK (2012) maintain that language textbooks still

have superficial cultural content. Such superficial content is often included in additional modules and frequently omitted by language teachers due to a lack of time.

4. Intercultural education in language teacher preparation

Interculturality in language teacher education has generated considerable interest in investigating how intercultural learning occurs. Intercultural understanding shapes learners' knowledge and skills, and thus "a process during which changes in knowledge, attitudes, and emotions occur" (BIALEK, 2009: 121). Since it is a continuous development process, the purpose of intercultural courses in higher education is to develop intercultural competence gradually. CORBETT (2003) elucidates that during such a process, students study foreign cultures and mediate between their own and foreign cultures to analyze misunderstandings and conflicts at the intersection of different cultures. Intercultural activities in which students engage enable them to discover their native culture and then the cultures of other nations. For students to be able to perform these types of tasks, they need to develop appropriate intercultural skills, such as the ability to observe, describe, explain, or evaluate interactions and events. He highlights that it is a process of gradual learning, changing, or modifying students' opinions and behaviors through observation and reflection. Thus, intercultural education is transformative and aims at changing students' perceptions of the surrounding reality.

With the critical need to develop intercultural competence in language teachers, it is no surprise that intercultural competence and communication are among the most popular research and thesis topics of undergraduate, graduate, or doctoral students (SIEK-PISKOZUB, 2016). However, many from among the researchers question the effectiveness of its development in language teacher preparation programs. In recent decades, the studied systems of teacher training in Poland and other countries of Europe seem to neglect intercultural training. For example, ALEKSANDROWICZ-PĘDICH (2005) reports that language teachers never experienced intercultural education in their teacher education, except for cultural elements appearing in cultural studies classes. In a more recent study, PAWLAK (2016: 163) adds that the poor preparation for the effective development of intercultural competence stems from students having few opportunities to develop this type of competence, as it most often happens during history classes. He explains that such insufficient preparation can be primarily related to the fact that "the subject of interculturalism is practically nonexistent in teacher education standards – Regulation of the Minister of Science and

Higher Education of 17 January 2012.” PAWLAK (2016: 163) continues his argumentation by providing an example from the Ordinance of the Minister of National Education: “The student recognizes the references to the civilization and cultural context and the meaning of cultural symbols or interprets cultural texts.” However, even here, it is difficult to find any special emphasis on the role of teaching various cultural elements, not to mention the implementation of the assumptions of the intercultural model.

A literature review on interculturality also suggests insufficient awareness regarding the prominence of intercultural education in the training of future translators and teachers. RÓG (2016) indicates that intercultural education plays a marginal role in Polish schools as the curricula and the courses preparing teachers for language education hardly integrate the intercultural matters. He emphasizes that language teacher trainers in practical English classes are aware of the concepts of interculturalism but lack the ability to conduct intercultural training in the classroom. This shows that intercultural education should play a more central role in the education of future language teachers. That said, SOBKOWIAK (2012: 176) reports that 83 percent of the surveyed language teachers acknowledged that intercultural training should be part of the foreign language teaching program, and only 28 percent admitted that they underwent any intercultural training. Although the teachers favored including intercultural training in the foreign language curriculum, they had a vague understanding of what such training should look like. Nowadays, it is evident that people who graduate from language teaching studies display very different levels of intercultural competence (SIEK-PISKOZUB, 2012).

Moreover, MIHUŁKA (2012: 351) believes that prospective foreign language teachers do not represent neutral attitudes towards a foreign culture, let alone positive ones. Their thinking is “marked by ethnocentrism, fear of the foreign, and stereotypes.” ROMANOWSKI (2017) supports this claim. He carried out a research study among students of English philology. He reported that the participants displayed ethnocentric attitudes, showed denial, lacked interest, and avoided intercultural interactions with culturally and linguistically diverse counterparts. However, once students completed the intercultural course, he noticed a positive change in their beliefs and attitudes. They seemed more sensitive towards cultures other than their own by reflecting on their preconceptions and dialogue on cultural barriers. He concludes, “[t]he students remarked unanimously that intercultural training had been recognized as critical in succeeding on the global stage. Thus, such a course is indispensable in helping students attain the skills, knowledge, and experience” (ROMANOWSKI, 2017: 171). In essence, these quantitative and qualitative studies confirm the value of intercultural education courses.

Such a disconcerting decade-long trend has prompted me to explore current intercultural education or intercultural communication courses offered by top

universities in Poland. Drawing from the list of the best universities in Poland 2022 from the *Times Higher Education*, I selected five top universities with an English philology program. It is crucial to note that not all universities from that ranking had an English philology department because some were medical or technical universities. I analyzed BA in English philology study programs to see whether they included intercultural education or intercultural communication courses. Upon detailed examination of the universities' websites, such courses are not on the list of required courses in the English teacher education program. All institutions provide courses that expand students' knowledge and skills of the English language, such as an introduction to literature, an introduction to British and American cultural studies, history, and practical English courses that encompass reading, writing, listening, and speaking skills. Three of the universities also include a single culture and translation course. Such a course aims to broaden awareness of English-Polish cultural differences when translating texts. This finding points to a visible gap in the intentional promotion of intercultural competence in the language teacher preparation programs as all five universities offer only one or two intercultural education or intercultural communication courses, and surprisingly only as electives. For example, Institution A, considered the best university in Poland, offers two elective courses, "Intercultural Communication" and "Options for Reading – Developing Intercultural Communicative Competence." Institution B, the second most prestigious university in Poland, offers an elective "Intercultural Communication in Teaching English." The course aims to increase students' intercultural awareness in English lessons. Also, Institution C offers one specialization seminar, "Intercultural Competence in Language Education." Institution D offers an elective, "Intertextuality and Cultural Communication." This course aims to acquaint the students with different aspects of intercultural communication and the interpenetration of various types of discourses. And finally, Institution E offers an elective – "Intercultural Communication." The course intends to enhance students' oral communication skills on professional topics with the correct use of appropriate and diverse business vocabulary. It is alarming that these top universities in Poland neglect to intentionally expand English philology students' intercultural competence and communication skills as they do not require such courses to complete a bachelor's degree in English philology. However, it was interesting to observe that two universities had a specialization in intercultural communication in their philology departments.

5. Recommendations for the language teacher education in Poland

The most striking observation from reviewing the literature on interculturality is the ineffective promotion of intercultural approaches by language teachers, which could have emanated from limited intercultural training in teacher preparation programs. After examining the disconcerting trends and various perspectives, it is critical to move beyond over-reliance on elective, one-off intercultural education courses and toward more systemic intercultural exposure that becomes part of the committed language teacher education. Some suggestions include,

- a) instituting more intercultural education courses or at least one mandatory in the bachelor's degree program and other spaces for critical analysis of intercultural communication strategies;
- b) creating affirmative campus environments that embrace all the students' identities and experiences, for example, by prioritizing intercultural matters in student organizations and research clubs;
- c) offering more professional development for lecturers and academic teachers that would allow teachers to collectively design more resources for practical language courses, for example, increase the use of transformative videos, such as *Most Dangerous Ways to School* and *Danger of a Single Story*, to engage students in interpreting, relating, and exchanging opinions about stereotypical ideas;
- d) developing opportunities for service learning as a method for self-awareness and connections with the daily realities of culturally and linguistically diverse people;
- e) finally, providing more grants for research and institutional change to shift priorities in language teacher education programs.

6. Conclusions

Even though the topic of interculturality in language teacher education has generated considerable research interest, the reviewed literature and electronic data reveal that little attention is given to developing students' intercultural competence in English philology programs at Polish universities. We must, therefore, take more intentional steps to foster cultural awareness in academia to ensure innovative, culturally responsive language teaching. The solution involves initiating the abovementioned changes to modernize Poland's foreign language education.

References

- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH L., 2005: *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH L., 2007: *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*. In: H. KOMOROWSKA (red.): *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, pp. 39–56.
- BALCERKIEWICZ M., KUŁACZKOWSKA B., 2010: *Spotkania na granicy różnych światów – poznanie siebie i innych. Praca z filmem na zajęciach języka obcego w ramach rozwoju kompetencji interkulturowej*. In: M. MACKIEWICZ (red.): *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, pp. 175–184.
- BANDURA E., 2007: *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- BIAŁEK M., 2009: *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- BICKLEY C., ROSSITER M., ABBOTT M., 2014: *Intercultural communicative competence: Beliefs and practices of adult English as Second Language instructors*. “Alberta Journal of Educational Research,” 60(1), pp. 135–160.
- BYRAM M., 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM M., ZARATE G., 1997: *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Council of Europe Publishing.
- CHŁOPEK Z., 2009: *Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*. “Języki Obce w Szkole,” nr 1, pp. 61–68.
- COLLINS L., DYTYNYSZYN N., 2012: *Culture and interculturality in the adult ESL context in urban Quebec: A case study*. “TESL Canada Journal,” 30(1), pp. 45–68.
- CORBETT J., 2003: *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUNICO S., 2005: *Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource*. “Language Learning Journal,” 31(1), pp. 21–29.
- GRZELAK E., 2015: *Inny w Polsce. Komunikacja interkulturowa w państwie narodowym*. “Porównania,” nr 16, pp. 147–163.
- LIDDICOAT A.J., SCARINO A., 2013: *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MIHUŁKA K., 2009: *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych*. In: M. PAWLAK, A. MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK, A. PIETRZYKOWSKA (red.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. PTN i in, pp. 61–70.
- MIHUŁKA K., 2012: *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- MOELLER A., NUGENT K., 2014: *Building intercultural competence in the language classroom*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.
- PAWLAK M., 2016: *Wielokulturowość i międzykulturowość w polskim kontekście edukacyjnym – realistyczne cele czy mity edukacyjne?* „Neofilolog”, t. 46, nr 2, pp. 153–172.
- ROMANOWSKI P., 2017: *Intercultural communicative competence in English language teaching in Polish state colleges*. Cambridge Scholars Publishing.
- RÓG T., 2016: *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzynarodową*. “Neofilolog”, t. 47, nr 2, pp. 133–152.

- SERCU L., 2010: *Assessing intercultural competence: More questions than answers*. In: A. PARAN, L. SERCU (eds.): *Testing the Untestable in language education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 17–34.
- SIEK-PISKOZUB T., 2016: *Kompetencja międzykulturowa–konceptje i wyzwania*. “Neofilolog”, t. 46, nr 2, pp. 137–152.
- SOBKOWIAK P., 2012: *Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim*. “Neofilolog”, t. 38, nr 1, pp. 107–128.
- SOBKOWIAK P., 2015: *Interkulturowość w edukacji językowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- TIMES HIGHER EDUCATION, 2021: *Best Universities in Poland 2022*, <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-poland> [accessed: 4.04.2022].
- WAŁOWSKI P., 2012: *Literatura piękna jako medium socjohistorycznej kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka niemieckiego. Uwagi i propozycje*. In: E. WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ, A. SZCZEPANIAK-KOZAK, H. LANKIEWICZ (red.): *Interkulturowość, Kreatywność, Refleksyjność w Dydaktyce Języków Obcych*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile, pp. 13–22.
- YOUNG J., SACHDEV I., 2011: *Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices*, “Language Awareness,” 20:2, pp. 81–98.
- ZAGDAŃSKA-DUDEK K., 2012: *Kultura w nauczaniu języka francuskiego: wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli*. In: M. JODŁOWIEC, A. TERESZKIEWICZ (red.): *Dydaktyka języka obcego w okresie przemian*. Kraków: Tertium, pp. 97–106.
- ZAWADZKA E., 2004: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Międzykulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych: trendy i perspektywy

Streszczenie: Polska stała się w ostatnich latach krajem bardziej zróżnicowanym kulturowo, w związku z czym istnieje potrzeba wzmocnienia edukacji międzykulturowej w szkolnictwie wyższym. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele języków unikają dyskusji z perspektywy międzykulturowej, w niewystarczającym stopniu wdrażają tematykę kulturową i skupiają się głównie na podręcznikach, a lekcje dotyczą głównie gramatyki i słownictwa. Niniejszy artykuł zawiera przegląd literatury na temat międzykulturowości w kształceniu nauczycieli języków obcych, przedstawia skuteczne i nieskuteczne strategie nauczania międzykulturowego i proponuje zmiany w przygotowaniu nauczycieli języków obcych, które wymagają bardziej celowych wysiłków w zakresie edukacji międzykulturowej oferowanej w instytucjach wyższych.

Słowa kluczowe: międzykulturowość, kompetencje międzykulturowe, kształcenie nauczycieli języków obcych

Fremdsprachenhochschulkurs als Prozess der Konfrontation mit einer anderen Kultur

Zusammenfassung: Das Hauptziel des Artikels ist es, den glottodidaktischen Prozess als einen Prozess der Konfrontation mit einer anderen Kultur darzustellen. Im Rahmen dieser Zielsetzung wurden theoretische Überlegungen aus dem Bereich der Definition und Architektur der Kulturkategorie vorgestellt. Es wurde die besondere Rolle von Vertiefung des Kulturwissens (in attributiver und distributiver Hinsicht) bei der Entwicklung von interkulturellen Kommunikationskompetenzen hervorgehoben. Diese Kompetenzen haben erhebliche Auswirkungen auf eine friedliche und angemessene Kommunikation zwischen den Vertretern verschiedener Kulturkreise. Kultur ist intra- und interkulturell. Sie findet unter und zwischen Sprechern einer Sprache statt. Der Grad der Offenheit einer Kultur für den Dialog mit einer anderen Kultur spiegelt ihren Reichtum und Entwicklungsstand wider. In dem Artikel wird auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen eine Analyse von Forschungsergebnissen zur Studentenmeinung über Kulturvermittlung im Rahmen von Fremdsprachenhochschulkursen vorgestellt.

Schlüsselwörter: Kultur, Interkulturelle Kommunikationskompetenzen, Universität, Glottodidaktik, Fremdsprachenhochschulkurs.

1. Einleitung

1962 stellte M. McLuhan die These auf, dass die Welt dank einer Reihe von Erfindungen, die zur Entwicklung des Internets geführt hatten, zu einem *globalen Dorf* geworden ist. Dank der elektronischen Medienentwicklung werden von den Menschen weltweit dieselben Ereignisse gleichzeitig erlebt. Außerdem kann man in fast jeder Hauptstadt der Welt das Internet nutzen, auf Englisch kommunizieren, Microsoft-Software installieren, ein Apple iPhone kaufen, bei McDonald's essen, einen Film auf Netflix sehen, Möbel bei Ikea bzw. das neueste Mercedes-Modell kaufen usw. Das wirtschaftliche, soziale,

politische und alltägliche Leben der so genannten „normalen Bewohner“ des globalen Dorfes ist nicht mehr lokal, sondern global geworden. Die meisten von ihnen sind mehr oder weniger darüber informiert, was in den Nachbarländern auf der anderen Seite der Erde vor sich geht. Dieses Wissen scheint jedoch oberflächlich und M. McLuhns These falsch gestellt zu sein. In diesem globalen Dorf gibt es nämlich im Jahr 2022 – nach Angaben von *Statista-Dossier zu Kriegen und Konflikten* – 355 Konflikte, darunter 20 Kriege (STATISTIKEN ZUM THEMA: „KRIEGE UND KONFLIKTE“). Am 24. Februar 2022 brach mit dem russischen Einmarsch in die Ukraine ein großer Konflikt in Mitteleuropa aus (STATISTIKEN ZUM THEMA: „KRIEGE UND KONFLIKTE“). Aus der linguistischen und glottodidaktischen Sicht scheint die Schwierigkeit, zwischen Menschen zu kommunizieren, nicht so sehr auf Unterschiede in den Sprachsystemen zurückzuführen zu sein, sondern vielmehr auf einen Mangel an Kommunikationsfähigkeit, ein mangelndes Verständnis des Anderen sowie auf Unterschiede in den Erfahrungen und Überzeugungen der Erdbewohner.

Internationale Verhandlungen – d.h. Versuche einer Verständigung – scheinen bei der Lösung dieser Konflikte von entscheidender Bedeutung zu sein. Die Gespräche werden in verschiedenen Sprachen zwischen Diplomaten, Politikern und „einfachen Menschen“ geführt. Oft finden die Kommunikationsversuche auf Englisch statt, das zur modernen *Lingua franca* der Welt geworden ist. Es stellt sich also die Frage: Wozu sollte man andere Fremdsprachen lernen, wenn man sich im fast ganzen globalen Dorf auf Englisch verständigen kann? Die Mehrsprachigkeit ist jedoch für die Kultur notwendig, da sie den Informationsreichtum und die Vielfalt der Erfahrungen von Sprachbenutzern offenbart. Hinter der Sprache verbergen sich sozio-kulturelle Codes (JÄGGI, 2009), die es ermöglichen, Vertreter einer anderen Kultur besser zu verstehen. Im vorliegenden Beitrag werden diese Zusammenhänge erörtert.

Bei der Frage des Fremdsprachenunterrichts an den Universitäten sollte auch die wirtschaftliche Perspektive berücksichtigt werden. Fremdsprachenhochschulkurse sind ein Teil des Bildungsprozesses und der Vorbereitung junger Menschen auf die Berufskarriere im globalen Dorf. Der Arbeitsmarktnachfrage und den Arbeitgebererwartungen zufolge zählen Kommunikationsfähigkeiten und interkulturelle Kommunikationskompetenzen zu den Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts. Solche Erwartungen werden sowohl auf dem polnischen als auch auf dem internationalen Markt an die Hochschulabsolventen und Arbeitnehmer gestellt (PIWOWARCZYK, 2015b).

Die Glottodidaktik ist schließlich auch ein Teil eines umfassenden und vielschichtigen Prozesses der nationalen und europäischen Hochschulbildung. Im Bericht für die UNESCO über die Hochschulbildung wird die wichtige Rolle der Kultur, der Öffnung gegenüber anderen Sprachen, der Wissensvertiefung über verschiedene Kulturen und deren Vertreter unterstrichen (J. DELORS et al., 1996). Es wird betont, dass es notwendig ist, über Fähigkeiten zu verfügen,

die eine Zusammenarbeit und ein friedliches Zusammenleben ermöglichen. Im Mittelpunkt der Bildung sollten vier Bildungsaspekte stehen, die nach Ansicht der Kommission in der strukturierten Bildung gleichrangig sein sollten. Zu diesen Säulen gehören:

- lernen, um miteinander zu leben,
- lernen, um zu wissen,
- lernen, um zu handeln,
- lernen, um zu sein (J. DELORS et al., 1996).

Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs, der seinem Wesen nach den Kontakt mit Vertretern anderer Kulturen miteinbezieht, scheint eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte für den globalen Arbeitsmarkt sowie bei der Gewährleistung von Völkerverständigung, Sicherheit und Weltfrieden zu spielen. Die Fremdsprachenkenntnisse, einschließlich des Englischen, sind von großer Bedeutung nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaftsentwicklung. Es stellt sich daher die Frage nach Zielsetzungen, Grundsätzen und Formen der heutigen Glottodidaktik. Angesichts der neuen geopolitischen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen wäre es angebracht, die Komponenten des glottodidaktischen Prozesses nicht nur in der Konzeptionsphase der didaktischen Aktivitäten zu überprüfen, sondern auch in Bezug auf die Berufsausbildung von Fremdsprachenlehrern und Bildungspolitik. Daher ist es empfehlenswert, folgende Frage zu stellen: Was können die Glottodidaktiker tun, um die Friedenswünsche, die zu Ostern 2022 so oft geäußert wurden, in Erfüllung gehen zu lassen?

2. Fremdsprachenhochschulkurs als Prozess der Erweiterung des Kulturwissens

Fremdsprachenhochschulkurs als wichtiger Teil eines systematischen, zeitlich geplanten Prozesses der Fremdsprachenbildung im Hochschulstudium umfasst alle Faktoren, die den Lehr- und Lernprozess ausmachen. Mit anderen Worten, es handelt sich um eine Reihe von miteinander verbundenen Aktivitäten des Lehrers und des Lernenden, die darauf abzielen, den Lernenden in die Lage zu versetzen, mit Vertretern der Fremdsprachenkultur zu KOMMUNIZIEREN. Als Ergebnis dieser Aktivitäten verändern sich die kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten der Studierenden, so dass sie imstande sind, mit Vertretern einer anderen Kultur effektiv und adäquat zu kommunizieren. Während des Fremdsprachenerwerbs im Rahmen eines Hochschulfremdsprachenkurses vertiefen die Studierenden ihre Kulturkenntnisse, verbessern ihre Kommunikationsfähigkeit und entwickeln kulturelle Intelligenz (PIWOWARCZYK A.J., 2015a; PIWOWARCZYK A.J., 2016a; PIWOWARCZYK A.J., 2017).

In dieser Hinsicht kann der Universitätskurs als ein Prozess der Entwicklung und Verbesserung interkultureller Kommunikationskompetenzen (KKM) betrachtet werden. Sowohl in der deutschen (ERLL, GYMNICHT, 2013; THOMAS, 2005; RATHJE, 2006; BOLTEN, 2007; BOLTEN, 2011) als auch in der polnischen Literatur (MACKIEWICZ, 2010; WILCZYŃSKA, MACKIEWICZ, KRAJKA, 2019; BANDURA, 2003) wird hauptsächlich der Begriff *interkulturelle Kompetenz* benutzt. Im Artikel und im Modell wird die Pluralform des Begriffs verwendet, weil die Autorin die Verfassung vertritt, dass diese Kategorie ein Konglomerat von vielen Teilkompetenzen ist. Das Modell der interkulturellen Kommunikationskompetenzen wurde in der Abbildung 1 dargestellt.

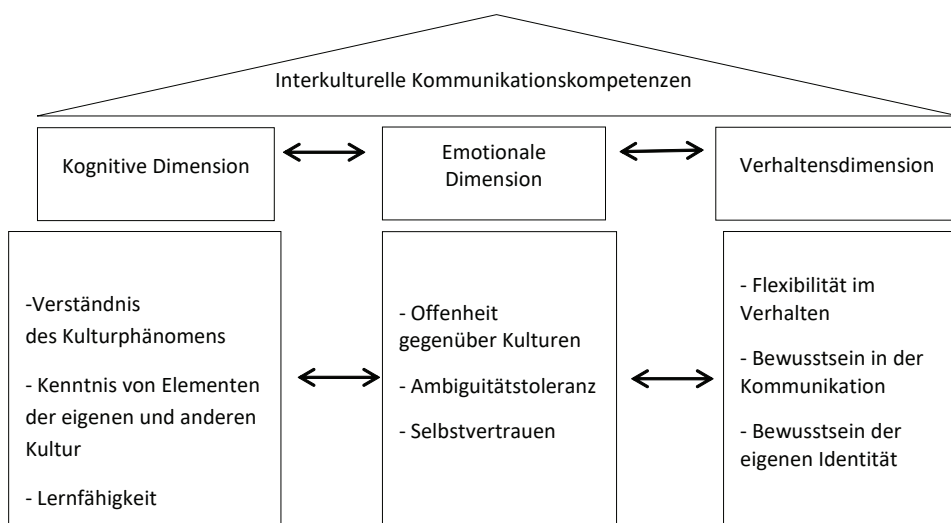


Abbildung 1. Komponenten interkultureller Kommunikationskompetenzen (KKM)

Quelle: PIWOWARCZYK A.J., 2020, s. 68: *Kompetencje komunikacji międzykulturowej. Rozwój kompetencji przyszłych ekonomistów i menedżerów*. Warszawa: C.H. Beck.

Das Modell zeigt, wie wichtig sowohl das richtige Verständnis kultureller Phänomene als auch die Kenntnisse von Elementen der eigenen und fremden Kultur sind. Die genannten Kategorien stellen zwei Unterdimensionen der kognitiven Dimension von KKM dar. Die dritte Unterdimension ist die Lernfähigkeit, d. h. die intellektuellen Fähigkeiten. Die kognitive Dimension, insbesondere das Wissen, bildet die Grundlage für die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen und beeinflusst die Entwicklung der emotionalen und verhaltensbezogenen Dimension. Natürlich ist dies keine einseitige Relation, sondern die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig.

Die Kategorie *Kultur* wird unterschiedlich definiert. Häufig wird sie im Gegensatz zum Begriff *Natur* eingeführt (WŁODARCZYK, 2003: 950). J. SZCZE-

PAŃSKI (1963: 47) betont in seiner Definition, dass Kultur die Gesamtheit der Produkte menschlicher Tätigkeit, Werte und anerkannter Verhaltensweisen ist. A. KŁOSKOWSKA (1980: 40 u. a.), die die Entwicklung des Phänomens Kultur in- und außerhalb Polens beschreibt, versteht unter Kultur die äußere, von Generationen geprägte Welt der Dinge und Gedanken, die die Menschen beeinflusst. Sie betont, dass Kultur nicht die Schöpfung eines einzelnen Menschen sein kann, sondern ein Produkt des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit ist, das sich über Generationen hinweg entwickelt und bereichert. A. KROEBER (1989: 20) weist darauf hin, dass Elemente der Kultur in der Regel bestimmte Werte beinhalten, die nicht offen formuliert, sondern nur von der Gesellschaft empfunden werden. Kultur wird manchmal auch als ein vorgegebenes mentales Programm (HOFSTEDE, 2007: 16) oder als Kommunikation (HALL, 1987: 187) definiert. E.T. Hall behauptet zu Recht, dass Kultur Kommunikation und Kommunikation Kultur ist. Das Wesen der Kultur besteht aus bestimmten Kommunikationssystemen, einem allgemeinen Kommunikationsrahmen.

3. Analyse der Forschungsergebnisse

Das Hauptziel der Untersuchung war die Antwort auf die Frage: Nehmen die Studierenden den Fremdsprachenhochschulkurs als einen Prozess der Konfrontation mit einer anderen Kultur wahr? Das auf diese Weise formulierte Ziel wurde mit Hilfe eines Fragebogens erreicht.

3.1 Die Befragten

An der Studie nahmen 117 Männer und Frauen im Alter von etwa 21 Jahren aus Groß-, Mittel- und Kleinstädten sowie vom Lande teil. Die Umfrage wurde unter Studenten des zweiten Studienjahres der Wirtschaftsuniversität Krakau durchgeführt. Der Fragebogen wurde von Probanden ausgefüllt, die zwei Fremdsprachen lernen, darunter Deutsch als Zweitsprache. Die überwiegende Mehrheit der Befragten lernt Wirtschaftsenglisch auf dem Niveau B2 bzw. C1 und allgemeines Deutsch auf dem Niveau A1 bzw. A2 des Europäischen Referenzrahmens (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*).

3.2 Primärdatenerhebung - das Instrument

Die Studie basierte auf einer Primärdatenerhebung anhand eines Fragebogens. Die Annahme war, Online-Fragebogen-Interviews mit Studenten der Wirtschaftsuniversität durchzuführen. Die Umfrage bestand aus einer Metrik, geschlossenen und offenen Fragen. Als Ergebnis der Arbeiten zur korrekten Durchführung des Forschungsprozesses (SAGAN, 1998) wurde ein Fragebogen formuliert, auf dessen Grundlage die Online-Umfrage im Februar 2022 durchgeführt wurde.

3.3 Forschungsergebnisse

Aus redaktionellen Gründen werden in der Publikation Antworten auf ausgewählte Forschungsfragen¹ präsentiert, die das Problemgebiet der Studie in besonders relevanter Weise illustrieren.

Verständnis des Kulturbegriffs

Um den Kenntnisstand und die Wahrnehmung der Kategorie Kultur zu untersuchen, wurde eine offene Frage formuliert: *Wie verstehen Sie den Begriff Kultur?* Die Spannweite der Antworten war sehr groß.

Kultur als materielle und nicht materielle Artefakte

Die überwiegende Mehrheit der Befragten betonte, dass nach ihrem Verständnis Kultur mit dem Staat sowie mit den materiellen und nicht materiellen Errungenschaften einer Nation oder einer bestimmten sozialen Gruppe verbunden ist:

Kultur ist für mich etwas, das ich mit einem Staat und einer Nationalität verbinde;

Kultur ist für mich eine Eigenschaft, die einen Staat von den anderen unterscheidet;

Das materielle und geistige Erbe eines Staates/einer Gesellschaft;

Alle Bräuche (charakteristisch für eine Region, eine Gesellschaft), das Verhalten oder auch so kleine Details, wie die Art und Weise, wie man sich begrüßt oder von jemandem verabschiedet;

Kultur ist sowohl ein menschliches Verhalten, das auf die gute Erziehung einer Person hinweist, als auch die gesamte Entwicklung einer bestimmten Nation, einer Gemeinschaft. Es ist das Verhalten einer bestimmten ethnischen

¹ Ausgewählte Auszüge werden *in extenso* wiedergegeben.

*Gruppe sowie ihr „Erbe“, ihre Tradition, das Kennenlernen von nationalen Liedern, Dichtern, Künstlern, Kunstwerken;
Kultur ist eine andere Sprache, eine andere Nationalität, eine andere Art zu leben;
Kultur ist für mich das Erbe einer Gesellschaft;
Eine Reihe von Verhaltensweisen, Traditionen und Kunst, die für eine Nation charakteristisch sind;
Das Verhalten, die Traditionen eines Landes. Und zum anderen unser persönliches Verhalten - unsere persönliche Kultur.*

Kultur als kultiviertes Benehmen

Viele von den Befragten assoziieren den Begriff Kultur damit, ein kultivierter Mensch zu sein:

*Die persönliche Kultur ist für jeden Menschen in zwischenmenschlichen Beziehungen wichtig. Es ist auch wichtig, sich Kenntnisse über Kulturen anderer Nationalitäten oder ethnischer Gruppen anzueignen, um sich in der Welt leichter zurechtzufinden;
Dies ist ein sehr umfassendes Thema. Die persönliche Kultur ist für jeden Menschen in zwischenmenschlichen Beziehungen wichtig. Für mich persönlich ist die Musik der wichtigste Teil der Kultur;
Kultur bedeutet, eine kultivierte Person zu sein und eine Lebensweise zu führen, die sich an den Wertvorstellungen einer bestimmten sozialen Gruppe oder Schicht orientiert;
Eine bestimmte Reihe von Verhaltensweisen und erklärten Werten einer Person;
Es ist das Verhalten gegenüber den Menschen, der Sprache, den Errungenschaften der Menschheit, der Tradition und der Respekt vor dem Kulturerbe;
Kultur bedeutet, Wert darauf zu legen, andere Menschen mit Respekt zu behandeln;
Es ist das Verhalten einer bestimmten ethnischen Gruppe sowie ihr Erbe, ihre Tradition, das Kennenlernen von nationalen Liedern, Dichtern, Künstlern, Kunstwerken, die von ihnen stammen;
Kultur ist für mich eine Lebenseinstellung.*

Kultur als Kennzeichen einer sozialen Gruppe

Viele Befragte betonen, dass Kultur etwas ist, das eine soziale Gruppe von einer anderen unterscheidet:

*Sie ist für jede Gesellschaft etwas anderes, was zu Unterschieden zwischen den Menschen führt und worüber es sich zu lernen lohnt;
Kultur ist für jede Nationalität etwas anderes, es sind charakteristische Verhaltensweisen der Menschen, unterschiedliche Reaktionen auf bestimmte Situationen, unterschiedliche Ausdrucksformen von Gefühlen.*

Kultur als kostbarer Wert

Die meisten jungen Menschen stimmen der Aussage zu, dass Kultur für sie ein wichtiger Wert ist:

*Eine höhere, spirituelle Erfahrung;
Kultur ist für mich ein hoher Wert, der gepflegt werden muss;
Kultur bedeutet das menschliche Erbe, das sich im Laufe der Jahre angesammelt hat und einen hohen Wert hat.*

Fremdsprachenkurs als Prozess der Konfrontation mit einer anderen Kultur

Nachdem die Auffassung der Studierenden über die Definitionsmöglichkeiten des Kulturbegriffs festgestellt worden war, wurde ihnen eine geschlossene Frage zum Fremdsprachenkurs gestellt, und zwar ob das Erlernen einer Fremdsprache im Rahmen des Studiums an der Wirtschaftsuniversität Krakau für sie eine Konfrontation mit einer anderen Kultur sei. Die erzielten Ergebnisse sind in Abb. 2. dargestellt.

Wird man beim Erlernen einer Fremdsprache mit einer anderen Kultur konfrontiert?

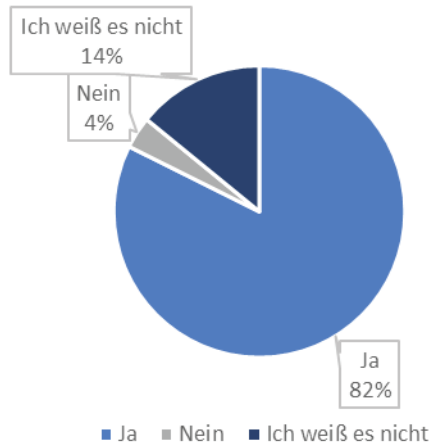


Abbildung 2. Antworten auf die Frage: Wird man beim Erlernen einer Fremdsprache mit einer anderen Kultur konfrontiert?
Quelle: eigene Untersuchungen

Die große Mehrheit der Befragten (82%) bejahte diese Frage. 14% der Befragten waren sich nicht sicher, ob es sich um eine Konfrontation handelt. Andererseits vertraten nur 4% der Studierenden die Meinung, dass sie im Laufe des Studiums nicht mit einer anderen Kultur konfrontiert worden waren.

Bereiche der Kulturkonfrontation

In dem nächsten Schritt wurde den Probanden folgende Frage gestellt:

In welchen Aspekten ist der Fremdsprachenhochschulkurs eine Konfrontation mit einer anderen Kultur?

Sitten und Bräuche

Die meisten Studierenden betonten, dass es wichtig sei, verschiedene Sitten und Bräuche kennenzulernen:

*Kennenlernen anderer Sitten, Bräuche, Vorurteile, Traditionen;
Kennenlernen des Verhaltens in bestimmten Situationen, verschiedenen Gebäudetypen, in Aspekten des täglichen Lebens.*

Verhaltensweisen

Viele Probanden wiesen auch auf den Bereich von Verhaltensweisen hin:

Wir lernen manche Verhaltensweisen und Bräuche kennen, die sich von den polnischen Verhaltensweisen unterscheiden.

Denkweisen

Unter den Äußerungen gab es auch solche, in denen die für eine bestimmte Kultur charakteristische Art zu denken (kognitive Dimension) und zu fühlen (emotionale Dimension) betont wurde:

Unterschiedliche Kulturen haben unterschiedliche Denkweisen, Reaktionen auf Situationen, die in manchen Regionen ganz natürlich und in anderen schockierend sind.

Lehrwerke

Die Rolle des Lehrbuchs (vgl. PIWOWARCZYK, 2016b) und der darin enthaltenen Texte, Materialien und Zeichnungen, die diese kulturellen Unterschiede darstellen, wurde ebenfalls hervorgehoben.

Beim Lernen verwenden wir Bücher, deren Themen sich oft auf die Kultur und Traditionen eines bestimmten Landes stützen. Darüber hinaus enthalten die Bücher zahlreiche Fotos, auf denen die Städte und Sehenswürdigkeiten des jeweiligen Landes dargestellt sind.

Kommunikationsweise

Die Studenten stellten auch fest, dass die Art der Kommunikation im Unterricht je nach Sprache unterschiedlich ist.

*Die Art der Unterhaltung, die Beantwortung von Fragen;
Wir lernen, dass es viele deutsche Wörter gibt, die in unserer Sprache keine Entsprechung haben. Wörter in unserer Sprache gibt es in der Fremdsprache nicht. Das alles bedeutet, dass wir unterschiedliche Kulturen, Bräuche und einen anderen Bedarf an bestimmten Wörtern haben.*

Der Prozesscharakter des kulturellen Wissenserwerbs

Zuletzt wurden die Probanden nach dem Prozesscharakter des Erwerbs von kulturellem Wissen gefragt. Die Antworten der Befragten wurden in Abbildung 3 dargestellt.

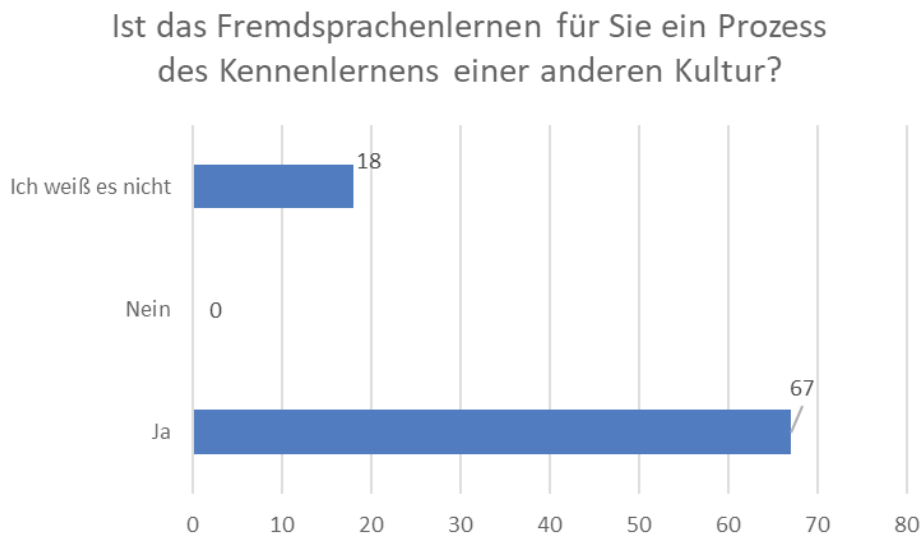


Abbildung 3. Antworten auf die Frage: Ist das Fremdsprachenlernen für Sie ein Prozess des Kennenlernens einer anderen Kultur?

Quelle: eigene Untersuchungen

Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, geben mehr als 67% der Befragten zu, dass das Erlernen einer Fremdsprache ein Prozess des Kennenlernens einer anderen Kultur ist. Es ist anzunehmen, dass sie die zeitliche Dimension des Erlernens einer Fremdsprache im Auge hatten. 18% der Befragten gaben die Antwort „vielleicht“. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass sie sich keine Gedanken über die Formel des Bildungsprozesses gemacht haben oder den Prozesscharakter des Phänomens nicht klar erkennen. Erstaunlich an den erzielten Ergebnissen war, dass es keine einzige negative Antwort gab.

4. Fazit

Wie aus den oben dargelegten theoretischen Überlegungen und der Analyse der Umfrageergebnisse hervorgeht, handelt es sich bei den Fremdsprachenhochschulkursen um mehr als nur um das Erlernen eines Fremdsprachensystems –

einer Reihe von Symbolen und Beziehungen zwischen ihnen. Der glottodidaktische Prozess kann als Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenzen verstanden werden. Während des Prozesses werden die Teilnehmer nicht nur mit einem fremden Sprachsystem, anderen Kostümen, Architekturen, Landschaften, Bildern und Bräuchen konfrontiert, sondern auch mit anderen Überzeugungen, Normen und Werten. So kann man die kultursensible Glottodidaktik verstehen. Mehrsprachigkeit ist ein reiches, jahrhundertealtes Weltkulturerbe und eine kulturelle Errungenschaft der Menschheit, Ausdruck der Vielfalt in der Weltwahrnehmung und im Selbstaussdruck. Für das Weltkulturerbe ist eine Vielzahl von Sprachen deshalb notwendig, weil ihr Informationsgehalt vielfältig ist und jeder spezifische Informationsprozess angemessene Mittel zur Verkörperung benötigt. Eine Bildung ohne Fremdsprachen ist also eine Bildung ohne eine große Dosis an Wissen über andere Kulturen. Und dies beeinträchtigt die Entwicklung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen, die unter den zehn am meisten gewünschten Kompetenzen auf dem globalen und lokalen Arbeitsmarkt und in der globalen und lokalen multikulturellen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts erwähnt werden.

Bibliographie

- BANDURA J., 2003: *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nowych materiałach do nauczania języka angielskiego dla szkół średnich*. W: H. KOMOROWSKA (red.): *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*. Warszawa: IBE.
- BOLTEN J., 2007: *Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*. W: V. KÜNZER, J. BERNINGHAUSEN (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt(Main): Iko-Verlag.
- BOLTEN J., 2011: *Unschärfe und Mehrwertigkeit. „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs*. W: U. HÖSSLER (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BOSKI P., 2009: *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.
- BYRAM M., 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [15.03.2022].
- DELORS J. et al., *Learning, the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*, <http://www.unesco.org/education/pdf/1562.pdf> [30.03.2022].
- ERLL A., GYMNIICH M., 2013: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- HALL E.T., 1984: *Poza kulturą*. Warszawa: PWN.
- HALL E.T., 1987: *Bezgrośny język*. Warszawa: PIW.

- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G.J., 2007: *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- HOFSTEDE G., 2000: *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- JÄGGI CH.J., 2009: *Sozio-kultureller Code, Ritual und Management. Neue Perspektiven in interkulturellen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KROEBER A.L., 1989: *Istota kultury*, przekł. P. Sztompka. Warszawa: PWN.
- MACKIEWICZ M., 2010: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa.
- NOSOWICZ J.F., 2006: *Język jako podstawowy element cech kultury narodowej*. „Studia Elckie” (8).
- PIWOWARCZYK A.J., 2015: *Cultural Intelligence or entrepreneurship in higher education language courses*. W: *Management of Entrepreneurship in a Knowledge Based Economy: the Issue of Knowledge and Intellectual Capital Management*. M. MAKOWIEC, T. KUSIO (eds.), Cracow: Department of Organizational Behaviour, Cracow University of Economics.
- PIWOWARCZYK A.J., 2015a: *Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni ekonomicznej*. W: *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. M. SOWA, M. MOCARZ-KLEINDIENST, U. CZYŻEWSKA (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- PIWOWARCZYK A.J., 2015b: *Oczekiwania pracodawców a kształcenie kompetencji międzykulturowych przyszłych ekonomistów i menedżerów*. „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, nr 3(37).
- PIWOWARCZYK A.J., 2016a: *Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*. „e-mentor”, nr 1 (63).
- PIWOWARCZYK A.J., 2016b: *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*. „Neofilolog”, nr 47/1: *Interdyscyplinarne ujęcia wielojęzyczności i międzykulturowości*.
- PIWOWARCZYK A.J., 2017: *Inteligencja kulturowa jako kompetencja kluczowa przedsiębiorczego studenta*. W: M. MAKOWIEC, A. PIETRUSZKA-ORTYL: *Przedsiębiorczość a źródła przewagi konkurencyjnej w gospodarce opartej na wiedzy*. Kraków: Katedra Zachowań Organizacyjnych UEK.
- PIWOWARCZYK A.J., 2020: *Kompetencje komunikacji międzykulturowej. Rozwój kompetencji przyszłych ekonomistów i menedżerów*. Warszawa: C.H. Beck.
- RATHJE S., 2006: *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 11(3).
- SAGAN A., 1998: *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*. Kraków: Wydawnictwo AE.
- SCHEITZA A., 2007: *Interkulturelle Kompetenz. Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings*. W: M. OTTEN, A. SCHEITZA, A. CNYRIM (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Frankfurt(Main)/London: IKO-Verlag.
- SZCZEPAŃSKI J., 1963: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Statistiken zu Kriegen und Konflikten*, <https://de.statista.com/statistik/studie/id/44470/dokument/kriege-und-konflikte> [24.04.2022].
- THOMAS A., 2005: *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dn. 23 kwietnia 2008 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

Lektorat jako proces konfrontacji z odmienną kulturą

Streszczenie: Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie procesu glottodydaktycznego jako procesu konfrontacji z odmienną kulturą. W ramach tego celu zostały zaprezentowane rozważania teoretyczne z obszaru definiowania oraz architektury kategorii *kultury*. Podkreślono

w nich szczególną rolę pogłębiania wiedzy dotyczącej kultury w ujęciu atrybutywnym i dys-trybutywnym w rozwijaniu kompetencji komunikacji międzykulturowej. Kompetencja ta ma istotny wpływ na pokojowe, skuteczne i stosowne komunikowanie się pomiędzy przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych posługujących się na co dzień językami obcymi. Kultura ma charakter intrakulturowy i interkulturowy. Występuje wśród i pomiędzy użytkownikami danego języka. Stopień otwartości kultur na dialog z inną kulturą świadczy o jej bogactwie i stopniu rozwoju. Na fundamencie rozważań teoretycznych przedstawiono analizę wyników badań dotyczącą opinii studentów na temat nauczania kultury podczas lektoratów na uniwersytecie.

S ł o w a k l u c z o w e: kultura, kompetencje komunikacji międzykulturowej, uniwersytet, glotodydaktyka, lektorat

Interferencja kulturowa a wielojęzyczność Refleksje nad wpływem polsko-ukraińskiej interferencji kulturowej na proces przyswajania języka polskiego jako obcego

Streszczenie: Artykuł podejmuje temat relacji między wielojęzycznością i wielokulturowością a interferencją kulturową w glottodydaktyce. Przedstawione zostały w nim również opis i założenia badań pilotażowych dotyczących wpływu polsko-ukraińskiej interferencji kulturowej na proces przyswajania języka polskiego jako obcego, zrealizowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2021 roku. Finalnie zaprezentowane zostały wyniki oraz wnioski z badań, a także refleksje nad podejmowanymi zagadnieniami.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, wielojęzyczność, wielokulturowość, polsko-ukraińska interferencja kulturowa

1. Wstęp

W niniejszym artykule skupię się na sposobach pojmowania pojęcia wielojęzyczności i wielokulturowości, kompetencjach, które się z nimi wiążą, a także przedstawię założenia prezentowanego badania wraz z jego wynikami oraz wypływające z niego wnioski. Na koniec przedstawię refleksje dotyczące roli nauczyciela w środowisku wielokulturowym.

2. Wielokulturowość i wielojęzyczność (kompetencje)

Wielokulturowość jest sztandarowym pojęciem współczesności czy też tzw. ponowoczesności, którą cechować ma pluralizm (WELSCH, 1987: 4). Pluralizm oznacza mnogość idei, wyznań, kultur oraz, co za tym idzie – antropologii i tożsamości. Wielokulturowość, ujęta teoretycznie przez Mariana Golkę, jest zależna od wielorakich czynników, na przykład od cech grup i stopnia ich otwartości oraz ich kultur tworzących wzajemne relacje, historii ich wzajemnych relacji i pamięci tych relacji, polityki grupy większościowej (tej formalnej, zapisanej w prawie, i tej faktycznie realizowanej), szerszego nad-systemu (np. prawa międzynarodowego, różnych konwencji itp.), obecnie też treści globalnej kultury masowej i atmosfery, którą ona wytwarza (GOLKA, 2010: 105).

Jednym z pierwszych pojęć związanych z wielojęzycznością i wielokulturowością jest pojęcie kompetencji. Zespół określonych kompetencji oraz stopień ich nabycia determinuje znajomość danego języka i jego kultury. Sam termin pochodzi od łacińskiego *competentia*, jak podaje WSJP oznaczającego ‘odpowiedniość, zgodność, związek’, ale też ‘symetrię, podobieństwo’ (WSJP, 2022).

Ucząc się języków obcych, najczęściej dążymy do osiągnięcia podobnego poziomu biegłości językowej do tego, jaki posiadamy w języku rodzimym. Synonimy, za pomocą których podano etymologię tego terminu, mogą się kojarzyć z rozumieniem *mimesis*, czyli greckiej kategorii estetycznej, której głównymi wyznacznikami są między innymi: naśladownictwo, odtwarzanie i reprodukcja. W ten sposób rozumiemy współcześnie pojęcie kompetencji. Ucząc się danego języka i jego kultury, naśladujemy, powielamy schematy i w jakimś sensie tworzymy reprodukcje językowe. Procesy te zachodzą zarówno na poziomie *stricte* językowym, jak i na poziomie wyobraźni językowej. Budowanie kompetencji kulturowej wyraża się przez konstruowanie kompetencji językowej. Tradycyjnie przyjmuje się, że kompetencja językowa to „zdolność posługiwania się językiem, pozwalająca człowiekowi z jednej strony na tworzenie i produkowanie, a z drugiej strony – na odbieranie i rozumienie nieskończonej liczby zdań języka, które dany człowiek opanował” (GUZY, 2011: 9, za: „Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny” 1994–2005). Z psycholingwistycznego punktu widzenia mamy zatem do czynienia z dwoma rodzajami czynności: receptywnymi i produktywnymi.

Jak natomiast rozumieć możemy kompetencję kulturową? Przytoczmy w tym miejscu definicję Bogny Kietlińskiej i Barbary Fatygi, dla których jest to „zasób rozwiniętych w wyniku różnorodnych aktywności, pozostających w danym momencie w dyspozycji jednostki, możliwości jej organizmu i umysłu. Określają one predyspozycje jednostki do uczestniczenia w kulturze własnej oraz w kulturach obcych, a także sposób posługiwania się przez nią wiedzą i rozwiniętymi na danym etapie życia umiejętnościami. Kompetencje

kulturowe mają charakter zarówno odtwórczy i przetwórczy (część), jak i twórczy (rzadziej). Nie tylko umożliwiają rozumienie treści danej kultury, ale także mniej lub bardziej biegle posługiwanie się nimi oraz ich modyfikacje” (KIETLIŃSKA, FATYGA, 2012/2014: online). Widzimy zatem, że w wypadku kształtowania się kompetencji językowej głównymi obszarami aktywności językowej są recepcja i produkcja czy właściwie reprodukcja. Kompetencja kulturowa natomiast nie tylko korzysta z czynności kompetencji językowej, ale poszerza ją o aspekt „przetwórczy”. W kontekście omawianych tu badań właśnie ten wymiar modyfikacji treści kulturowych jest szczególnie istotny. Proces transformacji treści nabywanej/przyswajanej kultury przebiega z reguły automatycznie, na podstawie porównywania i zderzania ich z treściami kultury rodzimej. Wtedy to właśnie oba systemy kulturowe mogą na siebie nachodzić – w procesie interferencji kulturowej. Zachodzi ona na podobnej zasadzie jak interferencja językowa, gdzie określone schematy i konwencje języka rodzimego przenoszone są do języka obcego/przyswajanego (KOMOROWSKA, 1980). Autorka pisze o przenoszonych schematach kulturowych. Wokół tych rozważań przeprowadzone zostały przez Izabelę Wyżgę oraz autorkę artykułu badania pilotażowe na temat interferencji kulturowej na przykładzie grup ukraińskojęzycznych studentów języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo).

3. Badania pilotażowe

3.1. Opis badań

Omawiane badania zostały przeprowadzone w ramach konkursu o mini-grant „Inicjatywa Doskonałości” na Uniwersytecie Jagiellońskim. Nadrzędnym celem badania pilotażowego była próba przyjrzenia się wpływowi interferencji kulturowej na proces nabywania kompetencji językowych w języku polskim jako obcym przez osoby ukraińskojęzyczne. W trakcie przygotowywania badań, okazało się, że konieczne będzie uwzględnienie w nich zjawiska błędu językowego. Zagadnienie interferencji językowej między językiem ukraińskim i polskim było wielokrotnie opisywane. Nie ma jednak dużej ilości prac poświęconych kwestiom polsko-ukraińskich różnic kulturowych oraz zagadnieniom budowania kompetencji kulturowej wśród uczniów języka polskiego jako obcego z Ukrainy. Zagadnienie polsko-ukraińskiej interferencji kulturowej zostało jak dotąd zbadane i opisane głównie przez Jerzego Kowalewskiego (KOWALEWSKI, 2012, 2017). Badacz ten od wielu lat związany jest z ukraińskimi ośrodkami nauczania języka polskiego jako obcego. Jest także twórcą wielu

podręczników przeznaczonych dla Ukraińców uczących się polskiego bądź dla Polaków mieszkających w Ukrainie (BAZHUM, 2022).

Interferencja kulturowa rozumiana jako wpływ pewnych norm sytuacyjnych kultury języka ojczystego na wyrażanie norm kulturowych języka obcego (KOMOROWSKA, 1980: 110) zdaje się szczególnie ważna w wypadku styku dwóch bliskich sobie kultur. Pozornie łatwe do wytłumaczenia różnice i podobieństwa kulturowe mogą nieść za sobą o wiele ciekawsze i bardziej złożone przyczyny. Kwestie interferencji kulturowej wiążą się ze specyficznymi dla każdego języka schematami i wzorcami zachowania i postaw kulturowych. Te z kolei kształtują odrębne językowe obrazy świata, stąd tak istotnym jest podejmowanie prób klasyfikacji tych zjawisk. Zgodnie z opisem wniosku konkursowego, w badaniach „zwrócono uwagę na konieczność rozpatrywania zjawiska polsko-ukraińskiej interferencji kulturowej w szerszym ujęciu, traktując [je] jako zbiór wzorców kulturowych wpływających na rozwój kompetencji językowej powstały w wyniku zderzenia dwóch kultur. Aby osiągnąć założone cele, zaplanowano przeprowadzenie badań pilotażowych w grupie uczniów ukraińskojęzycznych. W badaniu wykorzystane zostały techniki badawcze (ankieta zadań gramatycznych)” (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022). Ankieta zadań gramatycznych nie zawsze zaliczana jest do narzędzi badań jakościowych. W omawianym badaniu jednak, wraz z jego współautorką Izabelą Wyżgą, starałyśmy się wykazać różnice jakościowe pomiędzy konkretnymi rodzajami popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych błędów.

3.2. Założenia badań

Jako główne założenia badań przyjęłyśmy koncepcje błędów językowych i ich interkulturowej realizacji. Posłużyły nam do tego publikacje Jerzego Kowalewskiego, Hanny Komorowskiej i Marty Skury. Skupiłyśmy się głównie na wnioskach Skury, które zaprezentowała przy okazji analizy opisów wypowiedzi pisemnych osób niemieckojęzycznych uczących się jpjo. Błędy tamże opisane naruszały normy kulturowe obecne w języku polskim. Jak pisałyśmy w opisie wniosku, „[b]adaczka na podstawie zgromadzonego materiału badawczego wychwyciła błędy popełnione w krótkich wypowiedziach pisemnych (m.in. ogłoszeniach, listach oficjalnych i nieoficjalnych), a także w realizacji aktów grzeczności językowej (pozdrowieniach, zaproszeniach, życzeniach)” (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022, za: SKURA, 2013).

Zastanówmy się, jakie są implikacje teoretyczne wyników badań Skury. Z teoretycznego punktu widzenia dociekania te jasno pokazują, że używane w piśmie formuły grzecznościowe są niebywale silnie zakorzenione w kontekst-

cie kulturowym, społecznym i wynikają z nich określone kulturowe wzorce zachowania. Na tej podstawie możemy przypuszczać, że „badania nad międzyjęzykowymi wpływami kulturowymi oraz mieszaniem się systemów kulturowych dwu lub więcej języków warto rozpocząć od analizy różnic i podobieństw w wypowiedziach realizujących wybrane akty grzecznościowe. W nich bowiem wyraźniej można zauważyć błędy wynikające z naruszenia norm językowych i różnic kulturowo-językowych” (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022). Bazując na tym założeniu, starałyśmy się uzyskać adekwatne wyniki poprzez „pozyskanie wypowiedzi pisemnych wyraźnie implikujących pewne wzorce kulturowe i normy grzecznościowe – zaproszeń, listów formalnych lub podziękowań” (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022). Należy pamiętać również o niezaprzeczalnym fakcie transferu językowego między językiem ukraińskim i polskim, który determinuje omawiane tu błędy językowe.

Badania Kowalewskiego posłużyły nam jako podstawa podczas analizy danych i wyciągania wniosków. Najistotniejsza dla nas okazała się kategoryzacja błędów językowych uczniów rosyjsko- i ukraińskojęzycznych opracowana na podstawie wieloletniej praktyki dydaktycznej autora. Kowalewski klasyfikuje konkretne błędy składniowe powstające w wyniku styczności ukraińskiego i polskiego systemu kulturowego. Tabela składa się z dwóch części: konkretnej cechy stereotypowego ucznia ze Wschodu oraz przypisanej do niej grupy najczęstszych błędów składniowych:

Tabela 1.

Stereotypowe cechy ucznia ze Wschodu i korespondujące z nimi błędy składniowe
(za: Kowalewski, 2012)

Typowe cechy stereotypowego ucznia/ studenta ze Wschodu	Najczęściej pojawiające się błędy składniowe
Bierność	<i>jechać na autobusie</i> – „brak formy czynnej”, podmiot nie wykonuje tu żadnej intencjonalnej czynności, nie ma faktycznego ukierunkowania na sprawczość działań – „pasażer jest obiektem transportowanym”; <i>po sobotach</i> – „człowiek nie jest w stanie wypełnić czasem dnia, może jedynie dotykać »po« dniu”; <i>iść po ulicy</i> – znów zauważalny brak sprawczości, <i>idę po ulicy</i> , lecz: <i>nie idę ulicą</i> – brak formy narzędnika, brak zaangażowania w przeżywane doświadczenie; <i>oglądać telewizor, patrzeć telewizor- znów bierne</i> wykonywanie czynności, zamiast formy czynnej – „ogłądać telewizję”; <i>chodzić na pracę</i> – brak intencjonalności i sprawczości, „(praca nie wynika z „ja”)”; <i>mistrz po pływaniu</i> – nie w pływaniu, lecz powierzchowne traktowanie czynności i umiejętności;

cd. tab. 1

	<p><i>z pana 5 złotych</i> – brak formy posesywnej, pieniądze nie należą do osoby;</p> <p><i>na praktyce</i> – brak czynnego udziału, zaangażowania w czynności.</p>
Brak wiedzy ogólnej (przeświadczenie o niemożności zdobycia wiedzy, brak wiary w swoje możliwości)	<p><i>zdawać egzaminy po matematyce, ocena po historii</i> – „wiedza po(!)-wierzchowna, w przeciwieństwie do: »z matematyki«, co sugeruje wydobycie z zasobów głębi, całości wiedzy”;</p> <p><i>przekonać się w czymś</i> – „przyimek »w« sugeruje bliższe zaangażowanie, zatem neguje uznanie wiedzy ogólnej »bez« przekonania empirycznego”.</p>
Nieodpowiedzialność	<p>„błąd celowy: w <i>Ukrainie</i> (»na Ukrainie« ma nacechowanie polityczne; jest trzecia godzina, w miesiącu maju, w mieście Winnica (nadwrażliwość na niezrozumienie)”.</p>
Nastawienie kolektywistyczne	<p><i>u mnie jest</i> – „brak własności”, użycie takiej formy sugeruje brak posesywności, coś „jest u mnie”, lecz nie między mną, a tym przedmiotem nie występuje żadna relacja.</p>
Konformizm	<p><i>uważany jest wielkim artystą</i> – błędne użycie formy z narzędnikiem sugeruje, że jest to kwestia sporna, czy dana osoba jest istotnie wielkim artystą;</p> <p><i>prosić rodziców o zgodzie</i> – Kowalewski pojmuje to w kategoriach braku partnerstwa oraz wskazuje na fakt zależności z przyimkiem „u” oraz form takich jak „być u kogoś kimś”, bądź byciem na „czyjejś łasce”.</p>
Wewnętrzne uzależnienie	<p><i>gdyby miałem pieniądze, pojechałem by</i> (jak pisze Kowalewski – jest to tzw. uzależnienie fatalistyczne: „dominacja czasu przeszłego sugeruje bardziej niż w konstrukcji poprawnej niemożność takiej ewentualności”);</p> <p><i>boli mi, u mnie boli</i> – ból pojmowany jako coś oddziałującego na mnie z zewnątrz;</p> <p><i>w gazetach napisali, w telewizji mówili</i> – widoczny podział na „oni” i „my”, podczas gdy „oni” pozostają oddzieleni, są „obcy i niedostępni”.</p>
Posłuszeństwo	<p><i>po instrukcji, po przepisie</i> – zdaje się jedynie powierzchownym traktowaniem danej reguły czy zespołu zasad, zamiast użycia formy <i>według instrukcji, według zasady</i>, jak pisze Kowalewski: „jesteśmy niejako wewnątrz tej instrukcji, ale możliwe są modyfikacje, powierzchowne »po« uniemożliwia refleksję nad wykonywaną czynnością”.</p>

cd. tab. 1

Hierarchizacja (zewnątrzsterowność)	<p><i>ożenić się na kimś</i> – „(być wyżej, dzięki komuś będzie lepiej, istnieć i funkcjonować dzięki komuś)”; <i>pomnik Mickiewiczowi</i> – użycie celownika zamiast dopełniacza określa pewną relacyjność, jest to pomnik dla Mickiewicza od pewnego wyobrażonego „my”, nie jest to jednak pomnik konkretnej osoby, użycie tej formy wskazuje na potencjalną wyższość tej osoby względem „nas”; <i>trzeba mi zdrowo się odżywiać</i> – dla Kowalewskiego to „powinność narzucona z zewnątrz”, jest to pewien rodzaj nakazu, który podmiot winien wykonać; <i>wracać się</i> – „rozdwojenie „ja” na podmiot tu „zewnątrzsterujący” i „ja” przedmiot czynności, decyzyja powrotu jest zewnątrzsterowna”; <i>mnie stało niedobrze</i> – komunikat informuje odbiorcę o zewnętrznej przyczynie aktualnego stanu rzeczy.</p>
Akceptacja autorytaryzmu	<p><i>dzwonić mamie</i> – forma określa pewien nakaz wykonania czynności, jak gdyby jedna osoba wydawała drugiej definitywny rozkaz do podjęcia danego działania.</p>

Opracowanie własne na podstawie: J. Kowalewski: *Językowy obraz świata zamknięty w składni? Hipotezy na podstawie badań błędów popełnianych w pracach pisemnych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” T. 19(16), 2012, s. 83–91, online: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/8923/07-kowalewski.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (nazwy kategoryzacji konkretnych cech oraz przykłady błędów pochodzą z artykułu Jerzego Kowalewskiego).

Autor proponuje podział błędów pod względem składni, morfologii, fleksji i leksyki. Dzieli je ponadto na błędy tworzenia, odtwarzania i wyboru, które mieszać mają się z poziomami języka (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022, za: KOWALEWSKI, 2012). Powyższa tabela zawiera przykłady odzwierciedlania się konkretnych postaw, czy też norm kulturowych, ujętych w języku i ich transformacje wyrażone w języku nabywanym. Interpretacja Kowalewskiego dotyczy przykładów, które łamią konkretne reguły przynależne do kompetencji socjolingwistycznej. Z tego też powodu podjęliśmy się interpretacji wyników badania w podobnym kluczu.

Naszym celem było sprawdzenie, w jaki sposób na poziomie językowym realizuje się ukraińsko-polska interferencja kulturowa. By to osiągnąć, poprosiliśmy kilkunastu studentów ukraińskiego pochodzenia o wypełnienie zadań z krótkimi formami pisemnymi, takimi jak: podziękowanie, zaproszenie czy list formalny. Badani posługiwali się językiem polskim na poziomie od B1 do B2.

3.3. Wyniki badania

Do napisania niniejszego artykułu skłoniły mnie refleksje dotyczące zagadnienia wielojęzyczności i wielokulturowości w procesie glottodydaktycznym. Dodatkowym polem porównawczym do rozważań były z kolei badania pilotażowe przeprowadzone przez autorkę wspólnie z Izabelą Wyżgą. Jako studentki kończące na Uniwersytecie Jagiellońskim studia magisterskie o specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego aplikowałyśmy o grant. Po pomyślnej finalizacji projektu grantowego rozważałyśmy możliwość wprowadzania zmian do obecnych programów nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo), na które – w małej skali – mamy wpływ. Zakres realnej implementacji wniosków i wyników badania pilotażowego okazał się, jak to zwykle bywa – skromny. Badania powstały w czasie bardzo dużego wzrostu zainteresowania nauką jpjo spowodowaną lawinowym wzrostem imigracji z Ukrainy do Polski. To, co przed rokiem uważaliśmy za spore zainteresowanie, w obliczu wojny w Ukrainie, przestało zaskakiwać. Zarysowując szkic badania, liczyłyśmy, że będzie stanowić ono możliwie dobry zaczyn i umożliwi zmiany w sposobach nauczania jpjo. Obecnie można stwierdzić, że badania o tej tematyce są niezwykle potrzebne, a tym bardziej istotne są inicjatywy wdrażające próby nawiązania ściślejszego polsko-ukraińskiego dialogu międzykulturowego.

Poniżej prezentuję dwa wybrane przykłady wypowiedzi pisemnych studentów uczestniczących w badaniu, a także ich interpretację (numeracja przykładów pochodzi z pierwszego opracowania wyników badań – URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022):

Przykład nr 3

Drogi sąsiadu!

*Chciałabym bardzo podziękować **Panu** za przedstawione mieszkanie **na** zorganizowanie zabawy sylwestrowej! [...] Nie znalazłam gdzie go można celebrować, ale Pan mnie uratował i **dał Pan** **mnie** możliwość dobrze przeprowadzić osiemnaste urodziny.*

- a) *Drogi sąsiadu* – sąsiad napisany małą literą, co w języku polskim uznawane jest za błąd, gdyż jest to zwrot grzecznościowy spełniający funkcję powitania i wyrażenia szacunku.
- b) *Mieszkanie na zorganizowanie imprezy sylwestrowej* – nieprawidłowy przyimek „na”, wskazujący na nałożenie cech masowego elementu, tzw. nakładka na coś masowego (KOWALEWSKI, 2012), związana z „nastawieniem kolektywistycznym”.
- c) [...] *dał Pan* *mnie* *możliwość* – ten, kto dał możliwość, posiada władzę, wydaje „rozkaz” – akceptacja autorytaryzmu. Po raz kolejny spotykamy się z własnym wyobrażeniem podmiotu/nadawcy jako jednostki pozba-

wionej sprawczości. Inną, poprawną gramatycznie formą, która byłaby tu dozwolona, mogłaby być na przykład: „umożliwił mi pan/Pan”, która zakłada jednak większy i mocniejszy aspekt sprawczości komunikacyjnej (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022).

Powyższy tekst cechuje wyraźna interferencja kulturowa. Do elementów interpretowanych dołączyć można jeszcze: *ale Pan mnie uratował*, świadczący o nierównomiernym użyciu danego czasownika czy też całej frazy. Użycie tego czasownika jest nierównomierne w znaczeniu niewłaściwego nacechowania emocjonalnego, które prymarnie mogło być ujęte w intencji komunikacyjnej, lecz przez zapośredniczenie językowe nabrało bardziej dramatycznego i patetycznego charakteru. Te i podobne drobne błędy, niuanse błędów językowych również świadczyć mogą o zachodzeniu interferencji językowej rozumianej jako modyfikacja danej normy pragmatycznej czy kulturowej.

Przykład nr 4

Szanowna Pani!

Pragnę podziękować z całego serca za pożycie mi laptopu dwa dni temu. Bardzo mi pomogła, nie wiedziałem, co bym bez Ciebie zrobił. Ponieważ Pani dała mi możliwość pracy nad różnymi projektami, miałem okazję zdążyć 2 ogromne projekty oraz nauczyć się nowego materiału. [...] Zdaję sobie sprawę, że można liczyć na Panią pomoc w trudnych sytuacjach. Pani jest przykładem do naśladowania i chciałbym, żeby więcej ludzi mieli taką hojność. [...] (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022).

- a) *Szanowna Pani, bardzo mi [Pani] pomogła, bez Ciebie*, zamiast *bez Pani* – mieszanie stylu formalnego i nieformalnego, apostrofy połączone z frazami języka potocznego. Co ciekawe w tych błędach, to fakt istnienia silnie nacechowanej intencji komunikacyjnej przy jednoczesnym zachowaniu niespójności składniowej i gramatycznej. Mimo błędów językowych, cel komunikacyjny wydaje się osiągnięty.
- b) *Pragnę podziękować z całego serca* – ta fraza świadczyć może z jednej strony o pewnej nadmiernej emocjonalności zwrotów grzecznościowych, a z drugiej strony wskazywać może na brak wycucia norm kulturowych w języku polskim.
- c) [...] *za pożycie mi laptopu* – błąd gramatyczny, prawdopodobnie spowodowany syntezą znajomości formy czasownika w formie imperatywu – „pożycz” lub rzeczownika „pożyczka” ze znajomością schematu rzeczowników takich jak: „użycie”, „pożycie” etc.
- d) *Pani dała mi możliwość* – fraza prawdopodobnie wyraża przyzwolenie na bierne wykonywanie czynności, do porównania z polskim czasownikiem „umożliwiać” oraz frazy czasownikowej „umożliwiać komuś coś”, łączonej często z celownikiem. Może to być również „akceptacja pewnego wyobraźniowego autorytaryzmu komunikacyjnego” (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022).

- e) [...] *miałem okazję zdążyć 2 ogromne projekty* – intrygujący jest tutaj nieprawidłowy związek frazeologiczny. Jak opisałyśmy to w wynikach badań: „Uczeń możliwie [prawdopodobnie] użył tego wyrażenia jako skutku połączenia dwóch wyrażen: „mieć okazję coś zrobić” oraz „zdążyć na” / „zdążyć z czymś na czas”. Dodatkowo niepoprawnie użyto wyrażenia „zdążyć oddać/zrobić/wykonać projekt”, co prawdopodobnie było skrótem myślowym. Na podstawie analizy powyższych błędów możemy zauważyć, jak błędy gramatyczne świadczyć mogą o konkretnym nastawieniu emocjonalnym czy też o posiadanym konstrukcie wyobrażeniowym. Uczący się niewątpliwie chciał „zdążyć z oddaniem projektu”, czy też chciał „zdążyć oddać projekt”, lecz formy przez niego użyte świadczą o pewnym pozbyciu się autonomii i władzy wykonawczej w tym działaniu. Dodatkowo użycie odmienionej formy „mieć okazję zrobić coś” w połączeniu z czasownikiem „zdążyć”, w kontekście realizowania projektu także nadaje tej wypowiedzi mało sprawczy charakter. Potencjalny odbiorca takiego komunikatu może wręcz odnieść wrażenie, że nadawca celowo nie ma zamiaru podejmować się odpowiedzialności za wykonywane działania (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA 2022).
- f) *Zdaję sobie sprawę, że można liczyć na Panią pomoc* – po raz kolejny mamy do czynienia z pomyleniem fraz grzecznościowych. Użycie frazeologizmu „zdawać sobie sprawę” zdają się tutaj nie na miejscu, użyte niepoprawnie do okoliczności. Poprawne byłoby tutaj użycie formy: „wiem, że”, „jestem wdzięczny, że...” etc. Innym intrygującym elementem frazeologicznym i gramatycznym jest fraza: *liczyć na Panią pomoc*. Jest on prawdopodobnie wynikiem połączenia dwóch znanych już uczniowi konstrukcji, tj.: „liczyć na kogoś” oraz „liczyć na czyjąś pomoc”, a więc czasownika w połączeniu z biernikiem lub z zaimkiem dzierżawczym. Dodatkowym elementem na poziomie norm kulturowych, grzecznościowych jest niezaprzeczalny fakt, że student chciał zwyczajnie wyrazić swoją wdzięczność wobec nauczycielki za okazaną mu pomoc.
- Jak opisałyśmy ten fragment w analizie wyników badań: „Po raz kolejny możemy przypuścić, że wyobrażenie o danej cesze nadawcy (nauczyciela) jest raczej czymś zewnętrznym i nie wiąże się z dużą sprawczością. Jeśliby zastanowić się nad poprawną formą: »liczyć na Pani pomoc«, zobaczymy, że wyraża ona o wiele większą decyzyjność oraz aspekt posiadania i wykonywania danej czynności czy też aktu. Niewątpliwie ta forma jest także reliktem dawnej gwarowej formy »panina«, np.: »panina sukienka/torebka«, która wyraża dany aspekt posiadania” (URBAŃSKA-LEGUTKO, WYŻGA, 2022).
- g) [...] *żeby więcej ludzi mieli taką hojność* – często pojawiające się w wynikach badania dopasowywanie cech charakteru do osób bez łączenia ich z możliwym faktycznym odzwierciedleniem ich w działaniach tych osób. Znowu następuje połączenie dwóch konstrukcji: „mieć hojność”, a „być hoj-

nym". Istnieje zauważalna różnica, na poziomie semantycznym i wyobrażeniowym między faktem posiadania jakiejś cechy charakteru i jej faktyczną realizacją, która mogłaby niejako wpływać na inne obszary działalności człowieka, nie tylko ograniczające się do aktów posiadania.

3.4. Wnioski z badania

Zbierając powyżej omówione przykłady, wyników badania, stwierdzić można, że nawet w wypadku tak małej próbki danych, jakimi są krótkie pisemne formy grzecznościowe, interferencja kulturowa zachodzi i jest widoczna na poziomie językowym, w postaci błędów. Ich kategoryzacja opracowana przez Kowalewskiego wskazuje na faktyczne różnice pojmowania świata i rzeczywistości przez studentów ukraińskojęzycznych w stosunku do studentów polskojęzycznych. Cechą najbardziej widoczną i kluczową dla rozpatrywania wpływu interferencji kulturowej na proces nabywania jppo wśród Ukraińców, zdaje się myślenie kolektywistyczne bądź generalne nastawienie kolektywistyczne, cechujące się małą dozą sprawczości. Wyniki badania wskazały na istnienie rzeczywistego problemu istniejącego podczas nauki jppo w grupach ukraińskojęzycznych. Badania i ich rezultaty mogą i powinny przyczynić się do wzrostu zainteresowania podejmowanym tu tematem, zwłaszcza w obliczu obecnej wojny w Ukrainie.

4. Prognozy rozwoju badań i refleksje nad rolą nauczyciela w środowisku międzykulturowym

Jak wspomniano wcześniej, niniejsze badania są jedynie propozycją do przeprowadzenia ich kontynuacji na większym polu, o większej skali. Podobne badania i implementacja ich wniosków niosłaby za sobą przede wszystkim potrzebę zwiększenia świadomości budowania kompetencji wielokulturowej wśród uczniów oraz nauczycieli. Obecne czasy niejako zmuszają nas do przystosowania naszych programów nauczania do nauczania w kluczu coraz bardziej wielokulturowym i wielojęzycznym. Co za tym idzie, przede wszystkim rola nauczyciela winna być skonkretyzowana i ukierunkowana wielokulturowo. Jak pisze Nikitorowicz: „Funkcjonowanie bowiem nauczyciela w sytuacji zróżnicowania kulturowego wymaga umiejętności widzenia sytuacji społecznej z perspektywy odmiennych kultur i równoczesnego koordynowania tych perspektyw.

Łączy się to z postulatem »bycia intelektualistą«, zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany, bycia niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu oraz bycia »sługą pogranicza« i »międzykulturowym tłumaczem« (NIKITOROWICZ, 2000: 65, za: WITKOWSKI, 1995, 1997). Powyższe słowa badaczy kultury nie-słuchanie trafnie oddają cel i sens roli wielokulturowego dydaktyka. Zwłaszcza funkcja „sługi pogranicza” oraz „międzykulturowego tłumacza” sprawdzałaby się w procesie nauczania języka polskiego jako obcego Ukraińców, biorąc pod uwagę podobieństwa i różnice obydwu systemów kulturowych.

5. Podsumowanie

Zbierając wszelkie zawarte tutaj refleksje, warto wspomnieć raz jeszcze o przetwórczej funkcji kompetencji kulturowej. Interferencja kulturowa rozumiana może być jako nachodzenie na siebie kultur, przetwarzanie jednej kultury na rzecz zrozumienia drugiej. Opisane powyżej badania stanowią mogą niebywale duży potencjał do budowania dialogu międzykulturowego. Ze strony czysto pedagogicznej i glottodydaktycznej nasuwa się jeszcze jedna myśl dotycząca samego usprawnienia procesu nauczania i uczenia się języków obcych. Badanie interferencji kulturowej stwarza możliwości nie tylko analizy i interpretacji zjawisk językoznawczych czy psycholingwistycznych, ale również daje szansę na usprawnienie procesów nauczania języka. Co za tym idzie, dydaktycy języków obcych mogliby wprowadzać wiele nowych strategii motywacyjnych i dydaktycznych mających na celu przybliżenie różnic kulturowych w celu głębszego ich zrozumienia. Badanie interferencji kulturowej w wielojęzyczności i glottodydaktyce otwiera także przestrzeń do tworzenia nowych podręczników i zestawów ćwiczeń skupiających się głównie na błędach językowych wynikających właśnie z nachodzenia na siebie różnych systemów kulturowych. Takie rozwiązania usprawniłyby nie tylko naukę uczniów i pracę nauczycieli, ale działałyby *ad maiorem interculturae gloriam*, na większą chwałę międzykultury.

Bibliografia

- BORYSIEWICZ H., 2013: *Nauczyć prośby: zagadnienia interferencji językowo-kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego w środowisku rosyjskojęzycznym*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, s. 159–166.

- GOLKA M., 2010: *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- GUZY A., 2011: *Kompetencja językowa uczniów a wyobraźnia i orientacja przestrzenna. Praca doktorska*. Katowice: Uniwersytet Śląski, Wydział Filologiczny, Guzy_Kompetencja_jezykowa_uczniow_a_wyobraznia_i_orientacja_przestrzenna.pdf [dostęp: 20.04.2022].
- KACZMARSKA E., 2014: *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- KIETLIŃSKA B., FATYGA B., 2012/2014: Słownik TEORII ŻYWEJ KULTURY, Bogna Kietlińska, definicja autorska dla FOŻK-SB, <http://ozkultura.pl/wpis/962/5> [dostęp: 25.04.2022].
- KOMOROWSKA H., 1980: *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 105–110.
- KOWALEWSKI J., 2017: *Interakcja języka i kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego na Ukrainie*. „Prace Językoznawcze”, nr 19 (1), s. 79–100.
- KOWALEWSKI J., 2017: *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Wydawnictwo Jerzy Kowalewski.
- KOWALEWSKI J., 2012: *Językowy obraz świata zamknięty w składni? Hipotezy na podstawie badań błędów popełnianych w pracach pisemnych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 83–91.
- NIKITOROWICZ J., 2000: *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*. „Chowanna”, T. 2 (15), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, (LV) (15), s. 62–74, <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2000-t2/Chowanna-r2000-t2-s62-74/Chowanna-r2000-t2-s62-74.pdf> [dostęp: 5.04.2022].
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (PSWPZg), 1994–2005. T. 1–50. Red. H. ZGÓŁKOWA. Poznań.
- SKURA M., 2013: *Błędy wynikające z interferencji kulturowej popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, s. 149–158.
- SAVIDAN P., 2014: *Wielokulturowość*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- WELSCH W., 1998: *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. KUBICKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA. Warszawa: Oficyna Naukowa – Terminus Akademia.

Cultural interference and multilingualism. Reflections on the influence of Polish-Ukrainian cultural interference on the process of acquiring Polish as a foreign language

A b s t r a c t: The article deals with the relationship between multilingualism and multiculturalism, and cultural interference in glottodidactics. It also presents the assumptions and description of pilot studies on the impact of Polish-Ukrainian cultural interference on the process of acquiring Polish as a foreign language, carried out at the Jagiellonian University in 2021. Finally, the results and conclusions of the research and reflections on the issues raised are shown.

Key words: glottodidactics, multilingualism, multiculturalism, Polish-Ukrainian cultural interference

ELT coursebooks for adults: the question of multicultural and multilingual content

Abstract: ELT materials have always promoted English culture and traditions around the world. They have been used extensively in language teaching, which presently promotes mediation, multilingualism, and a positive attitude towards learning languages. This article aims to investigate the range and nature of multicultural/multilingual elements offered currently in ELT coursebooks for adults. The research focuses on two questions: What elements of multilingualism can be found in ELT coursebooks for adults? How is multilingualism depicted in the visual-verbal content of ELT coursebooks for adults? The qualitative approach involves a range of cultural content depicting multilingualism. The research analyses a corpus of six coursebooks¹ which have been published recently. They are analysed in terms of their references to multilingualism. Findings show that multilingual elements may be traced in multicultural content. It is hoped that the research findings will support multilingualism in education and enrich the process of materials development.

Key words: adults, materials research, coursebooks, multilingualism, multiculturalism

1. Introduction

ELT (English language teaching) materials reflect developments in the theory of language learning/teaching and are artefacts which contribute to the spread of culture. The representation of culture in ELT materials is linked with a depiction of bilingualism/multilingualism. Certain sets of textual and visual

¹ In this article “coursebooks” and “textbooks” are used interchangeably to refer to commercially published books available for teaching English to adults.

components is to develop adults' sociocultural skills and give them a kind of multicultural/multilingual experience. Then, ELT coursebooks are often described in terms of "a guided-journey experience" (TOMLINSON, MASUHARA, 2018: 283). They are used to prepare students for communication in linguistically and culturally diverse contexts through knowledge and understanding of other cultures and languages. The assumption is that learners are exposed to the materials promoting multilingual and multicultural elements to a certain degree, although the target language and culture play the leading role (VETTOREL, LOPROIRE, 2013: 483–504; MARCZAK, 2013: 116). Multilingualism understood as the use of more than two language has become a common feature nowadays for the majority of speakers all over the world. It is the generic term for the exposure to and knowledge of more than one language, with bilingualism as a case that involves two languages (the native and the other one) (MEHMEDBEGOVIC, BAK, 2017: 151).

In this article, multilingualism is perceived and investigated in the context of multiculturalism. Furthermore, it is assumed that they occur together. The article is a search for multilingual aspects in the multicultural content of ELT coursebooks for adults. These materials are analysed here at the level of content including topics, linguistic information and culture-related information. Global and glocal ELT coursebooks offer various degrees and amounts of intercultural content, which can be interpreted across and between languages. Their components – texts and images serve as icons for characters, concepts, places, and objects. The content analysis of culture indicates that ELT materials have become recently more international in their design, for example introducing characters and settings from outside the UK (MELLITI, 2013: 1–12; HARWOOD, 2014: 2–5; CANALE, 2016: 225–243). The representation of culture in ELT materials is linked with a depiction of bilingualism/multilingualism. This article is inspired by a book on an analysis of coursebooks entitled *Representations of the World in Language Textbooks* written by Karen Risager. Risager's book presents a framework for the analysis of representations of culture and the world in coursebooks for the teaching and learning of languages (English, German, French, Spanish, Danish, and Esperanto).

2. Literature review

2.1. Culture in English materials

English is at the centre of international and global culture, with the constant question related to cross-cultural factors included in language teaching content (PRODROMOU, 1992: 39–50). The questions related to culture embedded in EFL and ELT materials have been discussed since the 1980s with a recommendation to use the local and international contexts (ALPTEKIN C., ALPTEKIN M., 1984: 14–20; MELLI, 2013: 1). Modern language teaching methods require a diverse selection of linguistic and cultural input in accordance with the following claim: “semiotics reminds us that we teach culture even when we do not intend to or are not aware of doing so” (HATOSS, 2004: 28). Lately, there has been a renewed interest in the representation of culture(s) in ELT materials in many countries of Europe and all around the world. This aspect of ELT involves the question of what culture should be represented in English coursebooks (BYRAM, MASUHARA, 2013; KISS, WENIGER, 2015; KISS, WENIGER, 2017; CANALE, 2016; RAIGON-RODRIGUEZ, 2018; PIWOWARCZYK, 2018; POGORZELSKA, YELICH-BINIECKI, 2019). The cultural representation of the target society has to be still paramount. The assumption is to emphasize the context in which English is learned and in which it will be used. English for intercultural communication requires not only the content of English-speaking countries but also other cultures.

ELT materials impose a regime of representation which presents the target language for students. Representation can be understood also in terms of the practices, products, perspectives and people in which the target language and illustrations are used to depict the surrounding world (MORAN, 2001: 49–50; KISS, WENIGER, 2017: 186–196). English and its varieties, as well as examples of other languages, can be used as an opportunity to teach and explore various cultures. The question is about the principles of cultural representation in the coursebooks of different target languages, which have different levels of status (second, foreign or heritage languages) (CANALE, 2016: 226–227). Expanding and Outer Circle cultural aspects are not always balanced and fairly represented in ELT resources. Then, a similar situation may refer to the representation of other English languages (BrE or AmE) (VETTOREL, LOPRIORE, 2013: 488). The study of representations describes what ELT materials represent, how culture is represented and what is ignored or omitted (CANALE, 2016: 230). In other words, some products, places, perspectives and people may be included or excluded in the production of representations. The number of the representations are identified in ELT materials, for example, geographical space and people, aspects

defined as big “C” and small “c” categories of culture, visible and invisible elements of culture (“surface” and “deep” culture) (PRODRIMOU, 1992: 39–50; HATOSS, 2004: 28; GRAY, 2013: 5–7; RAIGON-RODRIGUES, 2018: 281–300).

The relationship between language and culture is highly complex. Still, culture is a key component of any language acquisition. Intercultural content is to promote bilingual/multilingual education and stimulate the development of ICC² (intercultural communicative competence). ICC allows adults to search for the hidden messages mirrored in cultural artefacts. A symbolic view of intercultural competences is presented as the Intercultural Competence Tree similarly to a natural system, having been introduced by UNESCO. The said Tree includes culture and communication as its roots while its trunks involve cultural diversity. Human rights and intercultural dialogues are stressed as five steps, plus their branches (clarifying, teaching, promoting, supporting, and enacting intercultural competences). The leaves refer to the different manners in which intercultural competences can be perceived or articulated, including multilingualism (UNESCO, 2013: 23).

ICC is based on the culture-specific knowledge of oneself and others, attitudes (curiosity), skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and skills of critical cultural awareness. ICC is compatible with multilingualism which promotes learning and understanding of other languages. At the turn of the 21st century, ICC has become intercultural citizenship and follows a transnational approach. Consequently, content that promotes global cultural consciousness is offered to promote intercultural citizenship and intercultural awareness, including moral and political education (BYRAM, MASUHARA, 2013: 143–159; KISS, WENINGER, 2015: 50–66; MARCZAK, 2013: 116–117; PIWOWARCZYK, 2016: 67–80).

2.2. Multicultural and multilingual potential in teaching materials development

This article focuses on the dynamic view of culture and the semiotic exploration of multicultural/multilinguistic potential in ELT materials (KISS, WENINGER, 2013: 19–28). It is assumed that learning new material mixed with different languages does not result in negative learning outcomes (MEHMEDBEGOVIC, BAK, 2017: 159–160). ELT materials become more international in the design (characters and settings represent Extending the Inner Circle). They are

² ICC is described as the ability to function effectively in contexts where communication is mediated through a second/third language. Learners can find their “third position” between the two involved cultures and develop their bilingual/multicultural personalities. For example, the Ukrainian refugees in Poland who use English in communication with Poles.

not only curricula but also cultural artefacts with some (inter)national words (HARWOOD, 2014: 2–10; CANALE, 2016: 225–243). Among many functions (informative, instructional, eliciting) there are two more: experiential and exploratory one, which are linked with the multilingual and multicultural aspects of ELT materials (TOMLINSON, 2012: 143; GRAY, 2013: 3–5). One language can express various cultures, like English in Australia (HATOSS, 2004: 26).

ELT materials have various culture densities and sociocultural contexts. There are texts rich in culture-specific content, for example, literature or dialogues. ELT materials tend to contain universal or specific images, which carry direct and indirect messages. The image-text combinations have the potential to carry multiple layers of meaning. Namely, these are decorative and informative purposes of visual content. The cultural content in textual and visual forms serves as the mediator in the transfer of meanings and values between a sender and receivers. The visual components represent places, objects, and people, contributing to the contextualization of the language, and conveying values and meanings (KRAWIEC, 2012: 106–114).

It is very hard to find a clear and classical example of bilingualism or multilingualism in English coursebooks for adults. There are a few models in German coursebooks for teenagers, for example in a student coursebook entitled *Aha! Neu Język niemiecki* (Warszawa: WSiP, 2020, p. 34) or *Aha! Neu Język niemiecki* exercise book (Warszawa: WSiP, 2020, p. 37). The first model is based on students' previous linguistic experience and knowledge of English in comparison to German. Students are exposed to the English names of family members and are asked to add the German equivalents. It is highlighted that both German and English belong to the same language family. The idea is to find similarities in a comparison task with a focus on bilingualism. The second model focuses on a comparison of a few languages which share Latin and Indo-European origins. Students are exposed to Italian, Dutch and English names of colours and are asked to add the German equivalents. This case indicates the richness of the depicted languages in the colour category with a focus on multilingualism.

2.3. Evaluation of cultural content

The cultural content in language materials has been investigated since the 1980s. The models have been designed for assessing ELT materials in terms of the manifestation of culture and the development of cultural attitudes or intercultural skills. The assumption is that ELT materials prepare learners to live in a globalized world. The initial checklists of questions for evalua-

ting cultural content in ELT materials can be designed following three main dimensions: input (cultural, linguistic, visual), teaching methods, and the goals of teaching culture (HATOSS, 2004: 32; KISS, WENINGER, 2015: 50–66). An analysis of the cultural content can follow a Peircean semiotic approach. This involves the essential principles of meaning-making to focus on the potential of both visual and textual elements. Moreover, it aims to foster a critical understanding of culture (KISS, WENINGER, 2013: 19–28; KISS, WENINGER, 2015: 50–66).

Materials which focus more on multicultural/multilingual education include criteria related to the objective of ICC (BYRAM, MASUHARA, 2013: 150–151). These are as follows:

1. knowledge of oneself and others (learn about the diversity of cultures)
2. awareness of oneself and others (become aware of values and assumptions)
3. attitudes towards oneself and others (be open and avoid stereotypes)
4. skills of exploring, interpreting and interacting (learning about the culture of various social groups, assessing the situation correctly).

The culture component has long been recognized as one of the criteria to appraise materials by, and as a rule, foreign language teachers are enthusiastic towards ELT materials that introduce foreign cultures (MCGRATH, 2013: 122; TOMLINSON, MASUHARA, 2013: 233). The analysis of cultural content in ELT resources may refer to several aspects defined as attitudes (affective), skills (action-oriented), knowledge (cognitive), and critical cultural awareness (educational dimension) (MARCZAK, 2013: 117). BYRAM and MORGAN (1994: 51–53) offer the following checklist of criteria:

1. social identity and social groups
2. social interaction
3. belief and behaviour (daily routines)
4. socio-political institutions
5. socialization and the life cycle (families, schools)
6. national history
7. national geography
8. national cultural heritage
9. stereotypes and national identity.

All questions based on this specification aim to foster the values of intercultural and global education (TOMLINSON, MASUHARA, 2013: 233; POGORZELSKA, YELICH-BINIECKI, 2019: 82–99). The only dilemma relates to the system of values offered and embedded in ELT materials. The value systems underlying cultural behaviours have always been debated in the field of materials development. They are the most challenging when they differ from the values acquired in the first language. Another dilemma is associated with the learning outcomes from the cultural input shown in ELT materials. Then, the adjustment of behaviour (but not values) seems to be easier.

To sum up, content-related criteria, including the intercultural component, can be perceived in terms of three areas:

- 1) *aspects of culture to be taught* incorporate material culture (artefacts), socio-political circumstances (geography), and institutions of culture, cultural behaviour and practices (customs, traditions), verbal and non-verbal patterns of interaction;
- 2) *cultural perspectives* involve various points of view on cultural issues, such as historical or modern, social or realistic, and multicultural or intercultural ones;
- 3) *learner activity* refers to students' tasks and processes experienced in the learning culture (MARCZAK, 2013: 120–123).

As for methodological approaches and conceptual issues, many techniques have been used in the analysis and evaluation of ELT materials in terms of culture (TOMLINSON, MASUHARA, 2018: 59–63). This article describes the following project:

3. Research project

The project is a retrospective analysis of ELT coursebooks and indicates general trends in materials development for adults in terms of multicultural and multilingual issues accepted as a framework of the investigation. A common methodological approach is the content analysis with a focus on textual and visual forms as representations of culture (MELLITI, 2013: 1; KISS, WENINGER, 2013: 4–10; TOMLINSON, MASUHARA, 2018: 58–81).

3.1. Research purpose and questions

The idea is to check the scope and nature of multilingual elements offered in ELT coursebooks for adults (the selection of visual and textual content). The project focuses on two questions:

- 1) What elements of multilingualism can be found in ELT coursebooks for adults?
- 2) How is multilingualism depicted in the visual-verbal content of ELT coursebooks for adults?

3.2. Procedures and data collection

The research project included two stages. The first was a collection of ELT coursebooks published for adults. The second stage was a content analysis of the selected coursebooks and their multicultural/multilingual components. Initially, a list of inclusion and exclusion criteria was designed involving aspects of time (after the year 2000), B1/B2 level, learners' age, publishing house, and cultural content. These are universal/general criteria applied in the coursebook selection. The criteria were identified as the most relevant to this research study, investigating multicultural/multilingual content in ELT materials. Some of them are partly derived from TOMLINSON and MASUHARA (2013: 233–249; 2018: 284–285) and partly from the author's research projects (STEC, 2018: 81–102). Several questions were linked with the above-mentioned criteria, such as:

1. Publication date:

Was the coursebook published before or after the year 2000?

2. B1/B2 level:

What is the linguistic level of the coursebook? Is it B1 or B2 level?

3. Learners' age category:

Is the coursebook for young adults?

4. Publishing house:

What is the publisher's name?

5. Content:

Does the coursebook offer inter-/multicultural content? Is it a global/glocal coursebook?

Having applied these criteria, the corpus of six ELT coursebooks was selected and coded (see Table 1).

These intermedia and upper-intermediate level books are written for young adults (teenagers) and adult learners. They are used mostly in university language centres with students who have achieved B1+/B2 levels. The main criteria for their selection were the linguistic/language level, the group of users, and the year of publishing. Only student coursebooks are analysed as the most popular course components commonly used by both teachers and students. The range of publication dates from 2002 to 2016, it is assumed that this arrangement may provide some reflections regarding the development of multicultural/multilingual issues in ELT materials.

The second stage of this research involved the content analysis of ELT materials including verbal and visual elements of multilingualism. It was a bottom-up approach to start with the identification of modules in the selected coursebooks. To design a checklist, several categories were carefully chosen and constructed by the author herself after a survey of the subject literature on multiculturalism/multilingualism (HALL, 2012: 196) (Table 2).

Table 1.

ELT coursebooks selected for the study

No. code	Title and authors	Publishing house	Year
Upper-intermediate level students' books (B2)			
1 NIO	<i>New Inside Out</i> S. Kay, V. Jones	Macmillan	2009
2 EFup	<i>English File</i> C. Latham-Koening, C. Oxenden	Oxford University Press	2014
3 O	<i>Outcomes</i> H. Dellar, A. Walkley	Cengage, National Geographic Learning	2016
Intermediate level students' books (B1)			
4 E4	<i>Enterprise 4</i> V. Evans, J. Dooley	Express Publishing	2002
5 M	<i>Move</i> A. Holman, B. Milne, B. Webb	Macmillan	2006
6 EFi	<i>English File</i> C. Latham-Koening, C. Oxenden	Oxford University Press	2013

Source: Author's own work.

Table 2.

Categories used in a checklist design

Categories (thematic content)	Representations in written texts, images and tasks
<u>Language</u> (global, ESP)	
Personal/family life	
Symbols, icons	
Music, films, literature	
<u>Geography</u>	
History	
<u>Travelling</u>	
Sport	
Education	
Current events	
Science	
Arts	
Others	

Source: Author's own work.

Initially, there were 13 categories defined. Having conducted a pre-testing, the first category “Language (global, ESP)” was ignored as the issue of multilingualism was aimed to be examined in all thematic content. Another change related to the category of “Geography”, which was replaced by “Festivals”, and moved down as well as combined with the category of “Travelling”. In the end, the checklist included 12 categories and respectively, 12 questions. The checklist was applied to trace multilingual aspects in the selected corpus of books. The detailed analysis followed the same methodology plus comments on verbal and visual content (see Table 4 in the Appendix).

4. Presentation and interpretation of the results

All answers were collected and compared. The findings from the first checklist are presented in Table 3:

Table 3.

The checklist of multilingual aspects in ELT coursebooks

Categories (thematic content) and questions	NIUp	EFup	Oup	E4i	Mi	EFi
	7	7	9	6	4	7
1. Personal/family life						
Are there any (proper) names in a language other than English? (e.g. surnames)	+	+	+	+	+	+
2. Festivals						
Are there any words for festivals/celebrations in a language other than English?			+	+		
3. Symbols, icons						
Are there any words or symbols in a language other than English?	+	+	+	+	+	+
4. Music, films, literature						
Are there any titles/words related to music, film, or literature in a language other than English?		+	+	+		+
5. History						
Are there any words/names related to history in a language other than English?						
6. Travelling						
Are there any words/names related to travelling in a language other than English?	+	+	+	+	+	+

7. Sport						
Are there any words/names of the sport in a language other than English?	+	+	+	+	+	+
8. Education						
Are there any words/names related to learning in a language other than English?	+					+
9. Current events						
Are there any words/names of current events in a language other than English?			+			
10. Science						
Are there any words/names related to science in a language other than English?		+				
11. Arts						
Are there any words/names related to arts in a language other than English?	+		+			
12. Others – lifestyle						
Are there any names of food in a language other than English?	+	+	+			+

Source: Author's own work.

As the table shows, ELT coursebooks for adults offer multicultural examples and traces (e.g. proper names) frequently in the context of personal life, as symbols, icons, and in the thematic area of sport. The other, less common tendency to include multilingual elements, occurs in the field of music, films, literature, festivals, and description of lifestyle. Comparing the series of coursebooks, *Outcomes* is the leader in multilingual issues with a total of 9 elements. Seven elements are found in both *New Inside Out*, *English File* in the upper-intermediate series and *English File* at the intermediate level. The series of *Enterprise 4* and *Move* offer between 6 and 4 elements, respectively. The same results depicted in Figure 1 present the multilingual tendencies over the period, precisely after the year 2000.

The figure illustrates clearly an increasing tendency to include the multilingual issues in ELT materials after 2009 and even more in 2013.

The detailed content analysis provided two examples of multilingual tasks. Here are two of them. The first one was traced in *English File* (the intermediate level) by C. Latham-Koenig and C. Oxenden on the pages 36–37. It is a reading comprehension task entitled “He’s English, but he can speak eleven languages”. The idea is to promote learning languages through a description of the human multilingual experience gathered over the years of life. The task’s aim, identifying the greetings and linking them with a single language, is to

encourage learners to compare languages. The second case is a task of tracing foreign words in English in *English File* (the upper-intermediate level) also by C. Latham-Koenig and C. Oxenden on the page 54. Students are asked to underline in a given list of words the ones originating in Italian, Greek, and French to see the heritage of modern English. They have to compare their spelling and pronunciation. The idea is to refresh the international character of English in the contemporary world. The tendency to refer to other languages than English may increase within the coming years in the glocal and local materials development.

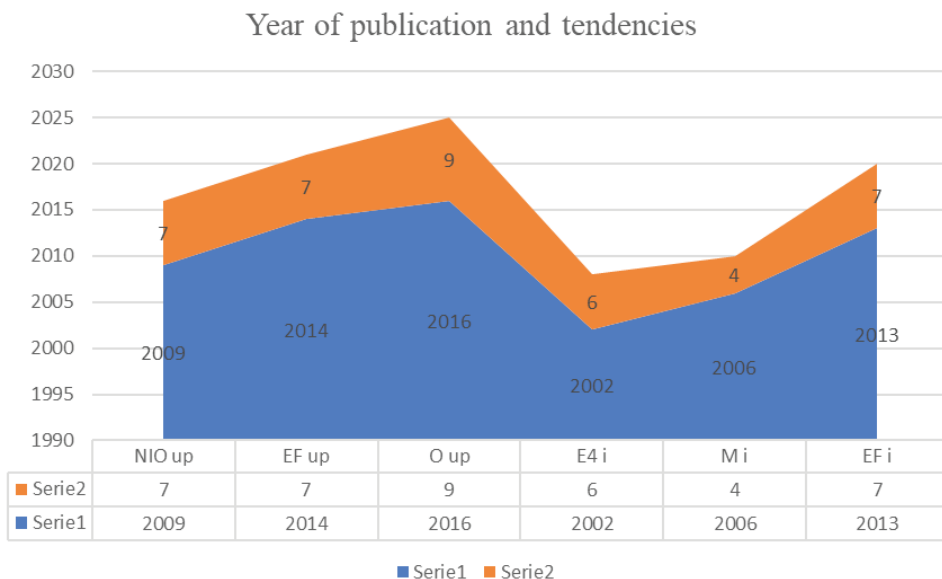


Figure 1. Year of publication and multilingual tendencies in ELT coursebooks

Source: Author's own work.

5. Conclusions and implications

In line with previous research, the results indicate that there have not been significant changes in the recently published ELT coursebooks for adults. Traces of multilingualism are indicated in the cultural context of some ELT coursebooks (the latest ones, the bigger the option). The most popular topics are personal/family life, symbols/icons, travelling, and sport. The least popular topics are history and current events. Some tasks highlight borrowings from other languages but there are no tasks with a clear multilingual aim. Multi-

lingualism is depicted in the standard intermodal integration of visual-verbal content. The image-text relationship tends to be depicted in the integrated layout with a framing.

ELT materials with multilingual elements provide students with broader linguistic experience and various thinking modes. Exposure to more than one foreign language simultaneously enables them to practice flexibility in thinking and improve their metalinguistic skills. The project depicts representations of multicultural and multilingual issues in ELT materials only from the author's perspective. Other users – young adults may read or interpret the content differently due to individual factors like age, gender or cultural experiences. The potential meanings of texts and images observed by all users may bring implications for materials development. To summarise, multilingualism and language learning policy are in the constant process of change. It has an inclusion perspective of multilingual learners in any educational system. In the context of neuroscience, it also provides positive effects over the life course and increases cognitive abilities. Therefore, the field of materials development should reflect it and apply it in coursebook content design.

References

- ALPTEKIN C., ALPTEKIN M., 1984: *The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries*. "ELT Journal," 38(1), January, pp. 14–20.
- BYRAM M., MORGAN C., 1994: *Teaching-and-learning language-and culture*. Clevedon.
- BYRAM M., MASUHARA H., 2013: *Intercultural Competence*. In: B. TOMLINSON (ed.): *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Bloomsbury, pp. 143–159.
- CANALE G., 2016: *(Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek*. "Language, Culture and Curriculum," 29(2), pp. 225–243.
- GRAY J., 2013: *Introduction*. In: J. GRAY (ed.): *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. London: Palgrave Macmillan, pp. 1–16.
- HALL J.K., 2012: *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Routledge.
- HARWOOD N., 2014: *Content, Consumption, and Production: Three Levels of Textbook Research*. In: N. HARWOOD (ed.): *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, and Production*. London: Palgrave Macmillan, pp. 1–44.
- HATOSS A., 2004: *A model for evaluating textbooks*. "Evaluating Textbooks," 39(2), spring, pp. 25–38.
- KISS T., WENINGER C., 2013: *Cultural learning in the EFL classroom: the role of visuals*. "Malaysian Journal of ELT Research," 9(1), pp. 19–28.
- KISS T., WENINGER C., 2015: *Analysing culture in Foreign/Second Language Textbooks: Methodological and conceptual issues*. In: X. CURDT-CHRISTIANSEN, C. WENINGER (eds.): *Language, Ideology and Education: the politics of textbooks in language education*. Abingdon. Routledge, pp. 50–66.

- KISS T., WENINGER C., 2017: *Cultural learning in the EFL classroom: the role of visuals*. "ELT Journal," 71(2), pp. 186–196.
- KRAWIEC M., 2012: *Foreign language textbook as a carrier of cultural values and meanings*. "Papers and Studies in Axiological Linguistics – Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia" 7, pp. 105–116.
- MARCZAK M., 2013: *Predictive Evaluation of the (Inter)cultural Component of Computer Assisted Language Learning Software*. In: A. GRABOWSKA, J. GRACA, L. SMUTEK (eds.): *Problemy Współczesnej Neofilologii*. Tarnów: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, pp. 116–127.
- MCGRATH I., 2013: *Teaching Materials and the Roles of EFL/ELT Teachers*. London: Bloomsbury.
- MEHMEDBEGOVIC D., BAK T.H., 2017: *Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism. From implicit assumptions to current evidence*. "European Journal of Language Policy," 9(2), pp. 150–167.
- MELLITI M., 2013: *Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate*. "Sage Open," Oct-Dec, pp. 1–12.
- MORAN P.R., 2001: *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- PIWOWARCZYK A.J., 2018: *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*. "Neofilolog," 47(1), pp. 63–80.
- POGORZELSKA M., YELICH-BINIECKI S.M., 2019: *Intercultural and global dimensions of textbooks – points of consideration for language teachers*. "Beyond Philology," 16(3), pp. 82–99.
- STEC M., 2018: *Multimodality of cultural content in ELT materials – a comparative study in the Polish context*. In: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ, M. STEC (eds.): *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 81–102.
- TOMLINSON B., 2012: *Materials development for language learning and teaching*. "Language Teaching," 45(2), pp. 143–179.
- TOMLINSON B., MASUHARA H., 2013: *Adult coursebooks*. "ELT Journal," 67(2), pp. 233–249.
- TOMLINSON B., MASUHARA H., 2018: *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. New York: Wiley Blackwell.
- UNESCO, 2013: *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- VETTOREL P., LOPRIORE L., 2013: *Is There ELF in ELT coursebooks?* "Studies in Second Language Learning and Teaching" (SSLT), 3(4), pp. 483–504.

Appendix 1

Table 4.

A detailed list of multilinguistic aspects in *English File intermediate*

Thematic content	ELT Coursebooks <i>English File intermediate</i>		
	Verbal content	Visual content	Comments
Personal / family life	pp. 36–37 Reading about multilingualism	Computer-generated picture with the examples of “Hi” in 11 languages	Unusual topic
Festivals			
Symbols, icons	pp. 47–48 sports star Diego Maradona pp. 68–69 Ideal home		Only proper names Surnames
Music, film, literature	pp. 57 the Cinema, Walkowicz and Spielberg pp. 70–71		Only proper names Surnames

Source: Author's own work.

Podręczniki do nauczania języka angielskiego dla dorosłych: zagadnienie treści wielokulturowych i wielojęzycznych

Streszczenie: Materiały glottodydaktyczne stosowane w edukacji językowej dorosłych zawsze w sposób pośredni lub bezpośredni propagowały angielską kulturę i liczne tradycje. Ich formy i kształt odzwierciedlały aktualne teorie nauczania i uczenia się promowane w danym regionie świata. Przykładowo dziś materiały językowe promują wielojęzyczność i mediację oraz pozytywny stosunek do przyswajania wielu języków. Niniejszy artykuł opisuje zakres i charakter treści o zabarwieniu wielokulturowym/wielojęzycznym w podręcznikach językowych dla dorosłych. Projekt badawczy obejmuje dwa pytania: Jakie elementy wielojęzyczności można znaleźć w podręcznikach języka angielskiego dla dorosłych? Jak wielojęzyczność jest przedstawiana w ich treściach wizualno-werbalnych? Zastosowano tu badanie jakościowe treści kulturowych, które dotyczą wielojęzyczności, a analizowany korpus zawierał sześć podręczników. Podręczniki, które zostały poddane analizie, opublikowano po roku 2000. Niestety wyniki dowodzą, że w pewnym tylko stopniu można odnaleźć elementy wielojęzyczne w treściach wielokulturowych, choć propagowanie wielojęzyczności w krajach Unii Europejskiej trwa od lat 90. ubiegłego wieku.

Sł o w a k l u c z e: dorośli, badania materiałów, podręczniki, wielokulturowość, wielojęzyczność

Osoba ucząca się języka obcego w wielojęzycznej sieci: pozaszkolne internetowe tożsamości uczniów jako zasób glottodydaktyczny

Streszczenie: Ujęcie tożsamości jako zjawiska konstruowanego dyskursywnie w interakcjach społecznych pozwala na analizę różnic w sposobie jej przeżywania i wyrażania w zależności od kontekstu. Tożsamość ucznia języka obcego jest stosunkowo niezmienna, hierarchiczna, narzucona przez instytucję, podczas gdy tożsamości wirtualne są bardziej płynne, plastyczne i dowolne, przez co mogą być dla uczniów bardziej motywujące. Adaptacje cyfrowych środowisk sieciowych dla potrzeb glottodydaktyki często angażują bardziej szkolne tożsamości uczniów niż ich spontaniczne zainteresowania. Jednak wiele zasobów wielojęzycznej sieci, z których uczniowie korzystają, tworząc atrakcyjne dla nich tożsamości (np. autora *fanfiction*), ma także znaczny glottodydaktyczny potencjał.

Słowa kluczowe: tożsamość ucznia języka obcego, tożsamość wirtualna, nowe technologie, glottodydaktyka, *fanfiction*

1. Wprowadzenie

Cyfrowa rewolucja i upowszechnienie nowych technologii komunikacyjnych fundamentalnie zmieniły sposób funkcjonowania człowieka w bardzo wielu sferach życia. Procesy te wpłynęły między innymi na możliwości i potrzeby poznawcze, prowadząc do powstania zupełnie nowych wyzwań w dziedzinie edukacji, także humanistycznej i językowej. Współcześni uczniowie, będący tzw. cyfrowymi tubylcami, muszą być w stanie przetwarzać informacje w sposób nieliniarny, wielozmysłowy i autonomiczny, a szkoła powinna ich do tego przygotować. Wydaje się zatem oczywiste, że praca z tradycyjnym drukowanym tekstem na lekcji języka obcego czy ojczystego nie wystar-

czy, a dydaktyczne wykorzystanie środowisk i narzędzi sieci cyfrowej jest koniecznością.

Nauczyciel ponadto nie może zignorować faktu, że uczeń sporą część swojego czasu wolnego spędza właśnie w sieci, często podejmując działania angażujące jego tożsamość, pragnienia i pasje w stopniu o wiele większym niż jakakolwiek szkolna lekcja na poziomie emocjonalnym i osobistym, ale także społecznym. Działania te, motywowane wewnątrznie i podejmowane przez uczniów z własnej inicjatywy, mogą mieć większy potencjał kształcący, niż wydaje się na pierwszy rzut oka.

Aby przyjrzeć się wybranym środowiskom cyfrowym, w których uczniowie spędzają swój prywatny czas, i ocenić ich edukacyjny potencjał, zacznę od przedstawienia kilku koncepcji funkcjonowania tożsamości ucznia w kontekście edukacji formalnej w zestawieniu z tożsamościami wirtualnymi, które kreuje on na własny użytek. Następnie przedstawię kilka potencjalnie wielojęzycznych środowisk internetowych odwiedzanych przez uczniów w wolnym czasie oraz krótko omówię zarówno edukacyjny potencjał ich spontanicznych użyć, jak i znane sposoby wykorzystania ich do celów glottodydaktycznych, skupiając się najbardziej na przykładzie stron fanfiction.

2. Tożsamość ucznia w klasie i w sieci

2.1. Tożsamość i rola ucznia

Tożsamość jest pojęciem tak pojemnym, złożonym i bogatym w opracowania teoretyczne, że podanie jego spójnej definicji bądź choćby pobieżne zestawienie wszystkich koncepcji czy kontekstów teoretycznych, w których jest ono ujmowane, wymagałoby osobnej książki. Tutaj skupię się wyłącznie na kilku wybranych ujęciach, które umożliwiają, moim zdaniem, uchwycenie różnic między tożsamościami szkolnymi i wirtualnymi uczniów. Są to koncepcje zakorzenione w większości w tradycji analizy dyskursu lub w pewnych ujęciach psychologicznych. Wszystkie one przedstawiają tożsamość jako coś płynnego, co można kreować w relacjach społecznych, co jest wielowarstwowe i zmienne zarówno w czasie, jak i w zależności od kontekstu. Nie będę zatem mówiła o najbardziej esencjalistycznych ujęciach tożsamości, wiążących ją z jakimś obiektywnie istniejącym, stałym i niezmiennym podmiotem, lecz raczej o żywym, elastycznym konstrukcie, kreowanym i negocjowanym przez podmiot w konkretnych interakcjach społecznych.

Jednym ze sposobów opisu tożsamości, który okazał się przydatny w rozważaniach na temat tożsamości uczących się języków obcych, jest zakorzeniony w analizie interakcji podział na tożsamość dyskursywną, usytuowaną i przenośną (*discourse, situated* i *transportable identity*, za: ZIMMERMAN, 1998: 91, tłumaczenie pojęć D.P.). Tożsamość dyskursywna określa rolę mówiącego w odniesieniu do konkretnego aktu mowy, który w danym momencie wypowiedzi on w danej interakcji (pytający, odpowiadający, wyjaśniający itp.). Tożsamość usytuowana wyraża się w zdefiniowanej przez kontekst roli czy pozycji, którą swoimi wypowiedziami dany podmiot buduje lub odzwierciedla w danej sytuacji (np. uczeń i nauczyciel, matka i syn). Wreszcie, tożsamość przenośna odnosi się do tych cech uczestników interakcji, które można im przypisać także poza daną interakcją (takich jak np. wiek czy płeć), a które w konkretnym kontekście mogą być przez rozmówców uwzględniane, negocjowane lub też przemilczane jako nieistotne.

Keith Richards (2006: 51–77) zaadaptował ten model w swoich badaniach nad motywacją osób uczących się języków obcych. Poprzez analizę interakcji w klasie odkrył on bardzo duży wpływ odwoływania się przez nauczyciela do tożsamości przenośnych uczniów, zwłaszcza ich pozaszkolnych zainteresowań i upodobań, na ich zaangażowanie w wypowiedzi w języku obcym. Odwoływanie się do tożsamości przenośnych uczniów, a nie tylko do ich tożsamości usytuowanych, pozwala im zabrać głos na lekcji języka obcego jako prawdziwym osobom, a nie tylko jako uczniom, ze wszystkimi tego konsekwencjami – większe zaangażowanie w wypowiedź to także większa obecność autentycznych emocji czy rozterek na lekcji (USHIODA, 2011: 16–17). Paradoksalnie podejście komunikacyjne, które przeniosło nacisk z nauczania języka jako systemu na język jako narzędzie komunikacji, w swoich sztandarowych technikach, takich jak symulacja czy odgrywanie scenek rozpowszechniło wśród nauczycieli zachowanie polegające na odbieraniu głosu uczniowi jako osobie, by jednocześnie zmusić go do mówienia wyłącznie z perspektywy ucznia odgrywającego scenki nie mające dlań osobiście żadnego znaczenia. Dialog symulowany nie pozwala w żadnym stopniu zaangażować tożsamości przenośnej ucznia.

2.2. Językowe „ja” idealne

Innym podejściem pozwalającym uwzględnić tożsamość osoby uczącej się języka obcego jest teoria „ja” językowych Zoltána Dörnyei (2009). Adaptując psychologiczne teorie rozbieżności „ja” (HIGGINS, 1987) i „ja” możliwych (MARKUS, NURIUS, 1986) na potrzeby glottodydaktycznej teorii motywacji, Dörnyei wyróżnia językowe „ja” idealne i powinnościowe (*ideal L2 self* i *ought-to*

L2 self). Konstrukty te pozwalają włączyć wyobraźnię i tożsamość do teorii motywacji do nauki języka obcego. Językowe „ja” idealne odzwierciedla to, jak uczeń wyobraża sobie siebie w kontekście używania tego języka, „ja” powinnościowe z kolei to projekcja oczekiwań innych osób. Oba mogą być motywujące, choć to „ja” idealne okazało się kluczowym elementem teorii, a motywacyjna skuteczność tworzenia wyrazistych, prawdopodobnych i dostępnych poznawczo językowych „ja” idealnych została potwierdzona wieloma badaniami. Tutaj możemy zauważyć, że aby taka wizja „ja” władającego językiem obcym była dla ucznia przekonująca, musi ona odwoływać się do jego osobistych pragnień i dążeń związanych z planowanym zawodem, zainteresowaniami czy upodobaniami, a nie wyłącznie szkolną tożsamością usytuowaną. Uczeń zdolny wyobrazić sobie siebie mówiącego w obcym języku na firmowej telekonferencji, czytającego książki lub oglądającego ukochany serial w oryginale może być taką wizją zmotywowany. Nieco trudniej wyobrazić sobie pozytywny wpływ wizji siebie jako odgrywającego językowe scenki na zajęciach z języka, choć również ta szkolna tożsamość może mieć dla niektórych uczniów pewne znaczenie, a sukces szkolny może być przez niektórych traktowany jako kluczowy wyznacznik tożsamości. To samo dotyczy idealnego „ja” wielojęzycznego (*ideal multilingual L2 self*, HENRY, 2017), czyli wyobrażenia upragnionej wersji siebie jako osoby wielojęzycznej.

2.3. Tożsamość wirtualna

Nie sposób streścić literaturę przedmiotu na temat sposobów konstruowania i realizowania tożsamości w Sieci. Literatura ta podejmuje wiele różnych wątków i tematów, takich jak problem autentyczności czy spójności z tożsamością niewirtualną (HINE, 2000: 118–146) czy też dyskurs zagrożeń tożsamości (MERCHANT, 2006: 236–237). Jedną ze zmiennych kluczowych dla porównania tożsamości szkolnej ucznia z jego tożsamością wirtualną jest radykalna zmiana wyznaczników tożsamości, jaką do pewnego stopnia umożliwia środowisko wirtualne. Wiek, płeć, wygląd czy miejsce zamieszkania nie muszą odgrywać roli w konstrukcji tożsamości wirtualnej i tylko od samego podmiotu zależy, czy chce te czynniki uwzględnić i ujawnić, czy woli oprzeć swoją tożsamość na czynnikach takich jak poglądy polityczne, zainteresowania i upodobania, przynależność do określonych subkultur itp. Jak pisze Agata Włodarczyk:

W dobie internetu używanie „ja” roboczych [*working selves*] stało się łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej – anonimowość i małe szanse spotkania

pozostałych użytkowników w realnym świecie tworzą przestrzeń, w której osoba może łatwo wypróbować różne robocze „ja”. Media społecznościowe, czaty, fora czy sieciowe gry RPG są świetną przestrzenią testową. Awatary (internetowe wcielenia) mogą posiadać dowolnie wybrane cechy, łącznie ze zmienioną płcią fizyczną lub psychologiczną. (WŁODARCZYK, 2014: 7, tłum. z angielskiego D.P.)

W tym kontekście Guy Merchant wyróżnia tożsamość zakotwiczoną (*anchored*), opartą na tradycyjnych wyznacznikach, takich jak narodowość, płeć czy religia, oraz przejściową (*transient*), ufundowaną na bardziej płynnych przesłankach, takich jak zainteresowania i upodobania (MERCHANT, 2006: 238–240; tłumaczenie pojęć D.P.). Funkcjonując w sieci, można skutecznie angażować elementy obu tych tożsamości, przynajmniej w pewnym zakresie dowolnie kalibrując proporcje, w jakich nawiązuje się do każdej z nich, podczas gdy w rzeczywistości pozawirtualnej, w tym w klasie językowej, pewne elementy tożsamości zakotwiczonej są podstawą tworzenia tożsamości ucznia jako ucznia (wiek, moment w cyklu życiowym), a część innych jest niemożliwa do ukrycia bądź pominięcia (płeć, wygląd).

Jeśli wraz z przywoływanymi autorami zgodzimy się, że tożsamość nie jest czymś spójnym, danym raz na zawsze i przynależnym wyłącznie podmiotowi, lecz raczej czymś, co jest przez podmiot odgrywane, negocjowane i konstruowane w interakcjach społecznych, musimy również przyjrzeć się społecznemu wymiarowi wirtualnej tożsamości. Na szkolnych zajęciach językowych uczniowie zwykle są pogrupowani według takich kategorii, jak wiek i bliskość geograficzna, co sprawia, że są to grupy często bardzo homogeniczne pod wieloma względami związanymi z tożsamością zakotwiczoną, lecz niekoniecznie z tożsamością przejściową (uczniowie niekoniecznie słuchają tej samej muzyki, dzielą się tymi samymi zainteresowaniami itp.). Z kolei kształtując swoją obecność w sieci, uczeń już przez sam wybór aktywności definiuje grono potencjalnych odbiorców, których uważa za najbardziej receptywnych dla tych elementów jego tożsamości, które sam pragnie wyeksponować. Może on mianowicie wybierać strony lub fora tematyczne grupujące internautów zainteresowanych tym samym tematem i wraz z nimi współtworzyć przestrzeń wspólnych zainteresowań (*affinity space*, GEE, 2004). Te różnice w istotności konkretnych wyznaczników tożsamości między klasą a przestrzenią wirtualną, a szczególnie większa dowolność w manipulowaniu nimi w środowisku wirtualnym, mogą być jednym z powodów, dla których bycie *online* często jest dla uczniów tak atrakcyjne. Czy jednak jest dla nich edukacyjnie korzystne?

3. Glottodydaktyczny potencjał aktywności ucznia w internecie

3.1. Gry w edukacji językowej

Rodzice i nauczyciele często wyrażają niezadowolenie, gdy ich wychowankowie spędzają czas w internecie, przeciwstawiając ten rodzaj aktywności uczeniu się, tak jakby to ostatnie nie mogło zachodzić podczas przebywania w Sieci. Dzieci i młodzież grają w gry sieciowe, korzystają z multimediiów, udzielają się w mediach społecznościowych czy też na forach dyskusyjnych. Nie ma wątpliwości, że wiele z tych aktywności wpływa na ich rozwój językowy (niekoniecznie w języku obcym) bez żadnej konieczności dydaktyzacji tego procesu. Fakt ten stał się przedmiotem zainteresowania specjalistów z zakresu teorii i praktyki nabywania i używania języka, takich jak James Paul Gee. Zauważa on, że – choć nie wszystkie dzieci skutecznie opanowują umiejętność czytania i przetwarzania tekstów, zwłaszcza tych związanych bezpośrednio ze szkołą – takich różnic uwarunkowanych przynależnością do określonej klasy społecznej lub mniejszości etnicznej nie obserwuje się przy opanowywaniu nazw, wyglądu, umiejętności i innych cech Pokémonów. Dzieci, z których alfabetyzacją szkoły zdają się mieć problem, potrafią z własnej inicjatywy nauczyć się systemu o wiele bardziej złożonego niż podstawowa wiedza o relacji dźwięku ze znakiem, niezbędna przy nauce czytania (GEE, 2004: 6–8). Oczywiście, obcowanie ze światem Pokémonów i innych produktów multimedialnych, także w internecie, jest dla dzieci znaczące i motywujące, przekłada się na konkretne akty ich uczestnictwa w kulturze, a zatem głęboko angażuje ich tożsamość, co nie zawsze można powiedzieć o treściach przedmiotów szkolnych.

Inną aktywnością wirtualną, o której potencjale dla alfabetyzacji mówi GEE (2004: 52–68), jest granie w gry komputerowe, szczególnie sieciowo z innymi graczami. Niektóre z nich – na przykład te typu RTS, *real time strategy* – umożliwiają ćwiczenie skomplikowanych umiejętności związanych z mikrozarządzaniem, planowaniem, przewidywaniem, podejmowaniem decyzji, po opanowaniu szeregu bardzo złożonych reguł niezbędnych do poruszania się po świecie takiej gry. Odwrotnie niż w szkole, uczenie się zachodzi bez nieprzyjemnego wysiłku czy ryzyka porażki, w przeciwnym razie twórcy gier komputerowych straciliby klientów. Gry są skonstruowane w taki sposób, aby każdy, kto jest dostatecznie zmotywowany, mógł stać się w krótkim czasie skutecznym graczem. Nie da się tego osiągnąć przez bezpośrednie instrukcje, będące nadal powszechnym w szkołach sposobem nauczania, także języków obcych. Gry można się nauczyć jedynie metodą prób i błędów, najpierw w całkowicie bezpiecznych, kontrolowanych warunkach (metafora piaskownicy, GEE,

2004: 61–64), później stopniowo eksplorując poszczególne obszary i ćwicząc poszczególne umiejętności (metafora akwarium, GEE, 2004: 56–60).

3.2. Glottodydaktyczny potencjał aktywności ucznia w sieci

Choć obie te aktywności (obcowanie z różnymi aspektami multimedialnego świata Pokémonów i granie w sieciowe gry strategiczne) mają wyraźny potencjał edukacyjny, Gee nie zajmuje się ich potencjałem glottodydaktycznym. Produkty komercyjne przeznaczone na globalne rynki, takie jak Pokémony czy gry komputerowe, mają niekiedy różne wersje językowe, co pozwala użytkownikom poruszać się w danym wirtualnym świecie w języku ojczystym. Nie zawsze jednak musi tak być: nie wszystkie produkty mają wiele wersji językowych, a ponadto dostęp do dodatkowych opcji – takich jak interakcje z innymi fanami lub graczami – może być przynajmniej w pewnym stopniu uwarunkowany znajomością jakiegoś języka obcego, szczególnie angielskiego.

Ponieważ internet jest siecią globalną i wielojęzyczną, logiczne wydaje się założenie, że realizacja przynajmniej niektórych aktywności spontanicznie podejmowanych przez uczniów będzie wymagała posługiwania się przez nich jednym lub kilkoma językami obcymi. Jako niewyczerpane źródło zasobów multimedialnych, internet pozwala uczniom na ćwiczenie kompetencji receptywnych poprzez obcowanie ze znaczącymi dla nich filmami, serialami czy piosenkami, a im większe ich zaangażowanie emocjonalne w dane zjawisko, tym większa szansa na podjęcie głębszego i bogatszego przetwarzania owych tekstów. Przykładowo, jeśli ktoś lubi piosenki danego piosenkarza, interesuje się jego życiem, będzie być może chciał także wiedzieć dokładnie, o czym one mówią, przeczyta transkrypcję i sprawdzi znaczenie słów, których nie rozumie, a może nawet weźmie udział w obcojęzycznej dyskusji online o możliwościach interpretacji danej piosenki czy też jej miejscu na tle pozostałej twórczości wykonawcy.

Internetowe fora dyskusyjne i strony prywatne lub blogi poświęcone konkretnym fenomenom związanym z kulturą masową są idealnym miejscem do praktykowania interakcji w języku obcym. Forum dyskusyjne jest to automatycznie utrwalana korespondencja elektroniczna, dynamiczny dokument cyfrowy tworzony zbiorowo w wyniku interakcji (MARCOCCIA, 2004: ak. 5–6). Z reguły asynchroniczne (choć niekoniecznie) wymiany opinii bądź informacji pozwalają użytkownikowi wypowiadać się, czytać i reagować na wypowiedzi w odniesieniu do tematu, który jest dla niego osobiście ważny. Jeśli dane forum lub strona dotyczy zjawiska obcojęzycznego i jest domyślnie przeznaczone dla globalnego odbiorcy, uczeń może być zmotywowany do użycia języka obcego

w autentycznej komunikacji. Żeby zostać właściwie zrozumianym w kwestii, która jest dla niego rzeczywiście ważna, może on podjąć działania, na których podjęcie jest „zbyt leniwy” na lekcji języka obcego, podczas której wypowiada się na tematy, które są mu obojętne: może aktywnie szukać potrzebnych mu słów, sprawdzić ich adekwatność w danym kontekście, testować nowe struktury. Co więcej, jeśli ktoś zareaguje na jego wypowiedź, prawdopodobnie nie będzie poprawiał składni czy słownictwa, ale odniesie się do treści, tym samym pośrednio dostarczając informacji zwrotnej w kwestii skuteczności komunikacyjnej. Podtrzymując dyskusję, uczeń może negocjować znaczenia, ćwiczyć strategie komunikacyjne, argumentować, uzasadniać swoją opinię, zadawać pytania, czyli ćwiczyć liczne akty mowy, które przydają się także w praktyce szkolnej, przy tym kształtując i testując te obszary swojej tożsamości, które w danym momencie są dla niego istotne. Jeśli jakiś temat jest dla ucznia szczególnie ważny (hobby, zjawisko popkulturowe, problem), może on założyć własnego bloga, na którym będzie ćwiczył dłuższe formy wypowiedzi pisemnej (lub ustnej, w przypadku vloga). Dokonanie tego w języku obcym mogłoby zwiększyć jego potencjalną grupę odbiorców, lecz nawet tworzenie bloga w języku ojczystym może przełożyć się na zdobycie lub udoskonalenie pewnych kompetencji transwersalnych.

3.3. Adaptacje sieciowych rozwiązań na użytek klasy szkolnej

Oczywiście wszystkie aktywności, które uczniowie w czasie wolnym podejmują z własnej inicjatywy w internecie – niekiedy w języku obcym – były także adaptowane do użycia podczas zajęć szkolnych, w szczególności na lekcji języka obcego. Klasowe blogi i fora, gamifikacja zajęć, wspólne klasowe słuchanie piosenek czy oglądanie występów youtuberów czy tiktokerów, utrzymywanie korespondencji czy przeprowadzanie wideokonferencji z natywnymi użytkownikami języka obcego, webquesty itp. to narzędzia znane i używane w glottodydaktyce. Nie sposób omówić tu tych form pracy szczegółowo ze względu na bogactwo istniejącej literatury (por. BUCKO, PRIZEL-KANIA, 2012), można jednak się zastanowić, czy – nawiązując przynajmniej do formy, choć niekoniecznie do treści spontanicznych poszukiwań ucznia w sieci – pozwalają one aktualizować w trakcie zajęć z języka obcego przenośne, przejściowe elementy tożsamości zamiast odwoływać się wyłącznie do tożsamości usytuowanej i zakorzenionej. Choć wprowadzenie nowych technologii podczas lekcji języka obcego na pewno jest dla uczniów – będących cyfrowymi tubylcami w przeciwieństwie do nauczyciela, który często jest cyfrowym imigrantem – niewielkim krokiem w stronę przybliżenia lekcji do jego codziennej praktyki,

często jest to niewystarczające do tego, żeby uczeń zaangażował znaczące elementy swojej pozaszkolnej tożsamości, a przez to zwiększył motywację do nauki języka obcego. Jako przykład można podać klasowe fora internetowe, które w swoim kształcie mogą okazać się bliższe innym, niewirtualnym formom interakcji w klasie niż spontanicznym działaniom uczniów na innych forach. Charakterystyczna jest struktura interakcji, w której uczniowie na forum zwracają się głównie do nauczyciela, a nie do siebie nawzajem, a także uznają właśnie jego za jedyne wartościowe źródło *feedbacku* (CELIK, MANGENOT, 2004). Oczywiście są także ograniczenia wynikające z zakresu tematycznego takiego forum. Międzynarodowe *chatroomy* mają niekiedy tak luźną strukturę, że trudno w ogóle wyróżnić wątki tematyczne, a spora część używanego języka koncentruje się na samym języku (CHARDENET, 2004). Tematyczne fora dyskusyjne z kolei, ze względu na dobrowolność udziału, gromadzą uczestników z założenia autentycznie zainteresowanych danym tematem. Niekiedy nauczyciele zalecają uczniom skorzystanie z jednego z takich forów w ramach zajęć językowych, co ma wiele zalet dydaktycznych: „[...] w taki sposób uczniowie nabierają kompetencji medialnej, a tego typu zadania wyrabiają w nich nawyk korzystania z obcojęzycznych mediów i konfrontują ich z żywą postacią języka obcego” (ZIÓLEK-WOJNAR, DECZEWSKA, 2015: 47). Zdaniem jednak Ziólek-Wojnar i Deczewskiej, „należy [...] pamiętać o roli nauczyciela – to on powinien dokonać selekcji i ostatecznego doboru po to[,] aby studenci mogli pracować z rzeczywiście wartościowym materiałem” (2015: 47). Nie chodzi zatem o udzielanie się na takich forach, które interesują uczniów i są uważane za wartościowe przez nich, lecz zarówno o zagadnienia, jak i konkretne materiały wybrane przez nauczyciela i posiadające jego akceptację jako „rzeczywiście wartościowe” językowo czy treściowo. Jaki komunikat z takiego postawienia sprawy płynie dla ucznia odnośnie do jego własnych pozaszkolnych internetowych zainteresowań? Nie są dostatecznie wartościowe, żeby pojawić się w klasie, co często stawia przenośną tożsamość uczniów w opozycji do usytuowanej tożsamości szkolnej.

Z kolei forum klasowe, stworzone specjalnie na potrzeby nauki w klasie, koncentruje się na problemach językowych (gramatycznych, leksykalnych) lub sposobach wykorzystania języka, które niekoniecznie muszą być przedmiotem autentycznego zainteresowania wszystkich uczniów lub wchodzić w skład ich pozaszkolnych tożsamości. Nawet w wypadku prezentacji treści ważnych czy ciekawych dla części uczniów, nie ma gwarancji, że zainteresują one innych, gdyż klasa szkolna – a także klasowe forum internetowe jako jej wirtualne przedłużenie czy zamiennik – nie jest przestrzenią wspólnych zainteresowań (*affinity space*, GEE, 2004), lecz grupą osób o określonych cechach demograficznych (wiek i miejsce zamieszkania, w wypadku prywatnych szkół także zasobność portfela rodziców). Zainteresowanie uczniów językiem obcym i treściami proponowanymi na zajęciach jest często *stricte* pragmatyczne, podtrzymywane

wyłącznie przez konieczność uzyskania określonych ocen, promocji do następnej klasy i ukończenia szkoły.

Te same uwagi dotyczą także wykorzystania internetu na zajęciach w inny sposób. Obejrzenie obcojęzycznego filmu na YouTube czy TikToku, przeczytanie lub utworzenie bloga, będzie motywujące, i być może zaangażuje przenośną tożsamość ucznia, zachęcając go do wypowiedzania się we własnym imieniu (por. USHIODA, 2011: 16–17), jeśli tematyka danego materiału jest mu znana skądinąd lub związana z czymś, co lubi; w klasie trudno znaleźć coś, co zainteresuje wszystkich. Webquesty, choć wymagają poruszania się w przestrzeni internetu, swoją tematyką nawiązują często do tematu danego rozdziału w podręczniku, a nie do pozaszkolnych zainteresowań uczniów. Anna TURULA (2010) zwraca uwagę, że prawdziwie innowacyjne zajęcia z języka obcego w środowisku wirtualnym (odbywające się np. na platformie Moodle) nie mogą polegać na serwowaniu uczniom gotowych – choćby i interaktywnych – kursów, lecz raczej zapewnić przestrzeń, którą uczniowie mają współtworzyć, właśnie w formie forów prowadzonych przez uczniów czy różnego rodzaju filtrów zasobów. Jak jednak zauważa autorka, „[w] świecie tym uczeń działa wprawdzie w zakreślonym przez nauczyciela zakresie i zgodnie z nakreślonymi przez niego celami, ale działa też we właściwy dla siebie sposób, przez co kurs współtworzy tak pod względem treści, jak i formy, nadając mu zupełnie nową jakość” (TURULA, 2010: 66–67). To zapewne prawda, lecz nie przesądza o potencjalnym stopniu zaangażowania tożsamości pozaszkolnej właśnie z uwagi na to, że tak kluczowe parametry kursu jak cele i zakres materiału są wciąż pod kontrolą nauczyciela. Być może nie da się tego uniknąć, ponieważ nauka języków obcych w szkole przebiega w sposób standaryzowany i ma zasadniczo inne cele niż spontaniczna aktywność uczniów w czasie wolnym. W wielu wypadkach zresztą szkolne tożsamości młodych ludzi, związane z rolą uczących się języka obcego i innych przedmiotów, są wystarczająco ważne, żeby mniej lub bardziej skutecznie motywować do nauki. Skoro jednak wirtualne tożsamości uczniów i projekty tak bardzo angażują wielu z nich, zasadne wydaje się pytanie, na ile możliwe jest wykorzystanie tych spontanicznych działań do nauki języków obcych.

4. Wirtualne archiwum fanfiction jako potencjalne środowisko uczenia się języków obcych

4.1. Tworzenie fanfikcji i tożsamość fana

Z punktu widzenia języka i komunikacji, pisanie i czytanie *fanfiction* wydaje się jedną z tych czynności spontanicznie podejmowanych przez młodzież, które w naturalny sposób mogą podnieść ich kompetencje w tej dziedzinie. *Fanfiction* (*fan fiction*, fanfikcja, fanfik) jest to amatorskie opowiadanie stworzone na podstawie istniejącego już materiału, zazwyczaj zaczerpniętego z kultury popularnej (książki, filmy, seriale, gry komputerowe, komiksy itp.). Utwór powstały jako fanfiction może mieć dowolną długość (zazwyczaj od kilku do kilkuset tysięcy słów), wpisywać się w ramy różnych gatunków, w tym specyficznych dla tego typu pisarstwa (np. *angst*, *hurt/comfort*) oraz pozostawać w dowolnym stosunku do materiału źródłowego (może być jego dalszym ciągiem, brakującą sceną, alternatywną wersją itp.). Tworzenie tego typu tekstów wymaga rozmaitych kompetencji: *stricte* językowych (umiejętność redagowania dialogów, opisów, sekwencji zdarzeń...) bądź merytorycznych, związanych z materiałem źródłowym (wiedza o postaciach i fikcyjnym świecie) czy też z obowiązującymi konwencjami i popularnymi motywami w świecie samej fanfikcji. W oczywisty sposób, taka praca pozwala również te kompetencje rozwijać, także w języku obcym, jeśli ktoś zdecyduje się zredagować swój utwór w języku innym niż ojczysty.

Mimo czasochłonności, żmudności i oczywistych trudności, z jakimi wiąże się redagowanie szczególnie dłuższych tekstów, liczba fanfikcji zamieszczanych każdego dnia w internecie, a także liczba odsłon, komentarzy i „lajków” pozostawionych przez czytelników pod wieloma z nich świadczy o niezwyklej popularności tego zjawiska, w tym wśród ludzi młodych. Badacze *fanfiction*, choć ich opinie na temat jakości literackiej i wartości tego rodzaju utworów mogą się różnić, rzadko kwestionują kulturotwórcze znaczenie samego zjawiska (por. BACON-SMITH, 1992; JENKINS, 1992; JAMISON, 2013; SIUDA, 2010; GĄSOWSKA, 2015). Niektórzy widzą także potencjał edukacyjny takiego przedsięwzięcia: książka Rebekki Black *Adolescents and Online Fan Fiction* koncentruje się na użyteczności tworzenia fanfików dla edukacji językowej, niekoniecznie obcojęzycznej (BLACK, 2008).

Niewątpliwie część niezwyklej atrakcyjności tego typu pisarstwa dla osób składających niekoniecznie zainteresowanych literaturą jest fakt, że, jak sama nazwa wskazuje, jest ono tworzone i czytane przez fanów jakiegoś tekstu (pop)-kultury. Odbiorcy filmów, seriali, gier, książek itp. są niekiedy tak bardzo zaangażowani w nie emocjonalnie, że pragną przedłużyć przyjemność z obcowania

z ukochanymi postaciami poprzez dopisywanie ich dalszych, wcześniejszych czy też alternatywnych losów, a także poprzez czytanie o nich. Bycie fanem jakiegoś zjawiska często jest silnym i żywym elementem tożsamości przenośnej i przejściowej jednostki: niezwiązanym z jej cechami demograficznymi czy wyglądem, a jednak postrzeganym jako ważny. Fani manifestują swoje zaangażowanie na różne sposoby (kolekcjonowanie gadżetów, *cosplay*, czyli przebieranie się za lubianą i/lub charakterystyczną postać), a także szukają kontaktu z szerszym gronem osób dzielących ich pasję, które mogą być odpowiednimi odbiorcami tego aspektu ich tożsamości, a także wzmacniać go. Pisanie fanfików, a następnie udostępnianie ich online potencjalnie nieograniczonemu gronu odbiorców wraz z otwarciem się na ich reakcje jest jednym ze sposobów realizacji tożsamości fana, a także, być może, zbudowania nowej, satysfakcjonującej tożsamości (poczytano autora fanfikcji). Internetowe strony gromadzące fanfikcje dowodzą, że codziennie tysiące ludzi, w tym młodzież, z własnej nieprzymuszonej woli czyta i pisze setki tysięcy słów złożonych tekstów literackich, podczas gdy część z nich nigdy nie przeczytała ani jednej lektury szkolnej, nie oddała na czas ani jednej pracy pisemnej. Jak podsumowała to pewna fanka:

Kiedy się o tym pomyśli, *fanfiction* jest niesamowite. Są tysiące świetnie napisanych pełnowymiarowych historii, które dzieciaki napisały z własnej głowy o postaciach i programach / książkach / filmach, które kochają [...], a inne dzieciaki z zaangażowaniem czytają te długie opowieści we własnym wolnym czasie. Nikomu nie płacą za pisanie i nikomu nie każą czytać, ludzie to robią po prostu dlatego, że autentycznie lubią. To jest niesamowite (cyt. za KOBUS, 2018: 76, tłumaczenie z angielskiego D.P.).

4.2. Odbiorcy fanfikcji, informacja zwrotna i pisanie we współpracy z innymi

Należy jednak zauważyć, że treść pisanych lub czytanych fanfikcji opartych na ulubionym tekście (pop)kultury nie jest jedynym aspektem, który różni tworzenie dla internetowej społeczności *fanfiction* od wykonywania szkolnych zadań z wypowiedzi pisemnej w języku obcym. Tym, co różni te dwa konteksty, jest również projektowany odbiorca treści. Uczeń w szkole pisze głównie dla nauczyciela, który jest zainteresowany przede wszystkim formalnymi aspektami tekstu. Nauczyciel jest ekspertem, który poprawia tekst, opierając się na konwencjonalnych zasadach poprawnej pisowni czy określonych gatunków, głównie użytkowych lub akademickich. Umieszczając anonimowo swój utwór na stronie fanfiction, autor może być pewien, że osoby, które go przeczytają,

zrobią to dlatego, że są zainteresowane jego treścią, i do niej głównie odniosą się w ewentualnych komentarzach. Black wskazuje na kooperacyjny, kolektywny wymiar takiego pisania (BLACK, 2008: 31–47). Autor może zasięgnąć porady tzw. *beta-readera*, czyli innego uczestnika forum, pełniącego funkcję redaktora lub korektora. Może też opublikować swoją pracę w mniejszych częściach i, jeżeli zechce, uzależnić jej kolejne części od otrzymanych reakcji czytelników, którzy mogą domagać się szczęśliwego zakończenia, sprawiedliwości dla czarnego charakteru itp. Autor może też do pewnego stopnia świadomie wpływać na recepcję swojego utworu poprzedzając go notami odautorskimi, w których może wyjaśniać potencjalne niejasności czy precyzować, jakiego rodzaju feedback go interesuje. Należy zauważyć, że ani beta, ani czytelnicy nie mają jednak ostatecznego głosu i nie odbierają autorowi pozycji eksperta, jak dzieje się to w wypadku nauczyciela, który poprawia prace uczniów z pozycji autorytetu. Autor fanfikcji może skorzystać lub nie z sugestii *beta-readera* (lub w ogóle pominąć ten etap i opublikować autorską wersję pracy), natomiast sugestie czytelników dotyczące treści utworu potraktować jedynie jako wyraz ich pragnień nieobligujący autora do niczego. Warto zauważyć, że – w przeciwieństwie do ocen i komentarzy nauczycieli języków obcych, często skoncentrowanych tylko na formie, a szczególnie na błędach – takie komentarze związane z treścią utworu są niezwykle motywujące, gdyż świadczą o emocjonalnym zaangażowaniu odbiorców.

Zdarza się, że piszący fanfiki decydują się na tworzenie ich i publikację w obcym języku, głównie ze względu na większe potencjalne zaplecze czytelnicze w wypadku publikacji w języku międzynarodowym. W takiej sytuacji, piszący czasami wprost proszą swoich czytelników w notach odautorskich o porady dotyczące kwestii językowych, i niekiedy takie otrzymują w komentarzach. Jednak nawet jeżeli czytelnicy sugerują jakies poprawki – co dzieje się niemal wyłącznie na bezpośrednią prośbę autorów – są one zawsze wyrażone w postaci porad, wskazówek czy sugestii. Przykłady takich wypowiedzi ze wspomnianej książki BLACK (2008: 111–114) pokazują typową strukturę takiego komentarza na fanfiction.net: rozpoczęcie od pochwały treści czy stylu danego utworu, zamieszczenie jakiejś konkretnej i punktowej uwagi językowej, a następnie kolejna uwaga pozytywna bądź wyrażona za pomocą różnych strategii komunikacyjnych próba umniejszenia wagi własnej porady językowej (przeprasziny, umniejszenie znaczenia zauważonego problemu). Komentarze te są zatem rzeczywiście formą wsparcia dla autora, z której może on skorzystać lub nie, lecz nie zagrażają jego kontroli nad tekstem: to autor pozostaje autorytetem i ekspertem, a komentarze dotyczące formy językowej, choć w istocie wskazują pewne usterki czy mankamenty, nie sprawiają wrażenia krytyki – w końcu pochodzą od kogoś, kto znalazł motywację do przeczytania historii i często-kroć sam podkreśla, że lektura ta sprawiła mu dużą przyjemność. Ponadto, jak zauważa Black, użytkownicy stron fanfiction często promują wielojęzyczność,

pozytywnie odnosząc się do używania przez autorów wielu różnych języków w ich tekstach (BLACK, 2008: 87–91).

Trzeba jednak podkreślić, że nawet autor, który nie korzysta z pomocy *beta-readera* ani nie domaga się poprawek w komentarzach, ma możliwość skutecznie rozwijać swoje kompetencje obco- lub wielojęzyczne. Tworzenie złożonego tekstu fikcyjnego wymaga dobrej znajomości gramatyki, a także użycia słownictwa z najróżniejszych dziedzin, w zależności od tego, jakie zadania stoją przed postaciami. Spójność i jasność wypowiedzi są warunkami jej atrakcyjności dla czytelników, więc dbałość o nie często przychodzi autorom naturalnie. Trudno wyobrazić sobie stworzenie jakiegokolwiek fanfika w języku obcym bez wielokrotnego sięgania do słownika czy testowania nieznanych struktur gramatycznych. Warto ponadto zauważyć, że autorzy fanfikcji często są także jej entuzjastycznymi czytelnikami, co pozwala na przyswajanie pewnych struktur i użyć bez dodatkowego wysiłku.

Black opisuje także, interesujący z punktu widzenia niniejszego artykułu, proces kreowania nowej wirtualnej tożsamości, wyrażanej w interakcji z czytelnikami i komunikowanej na różne, mniej lub bardziej skonwencjonalizowane sposoby (BLACK, 2008: 79–87, 92–96).

4.3. Tożsamość twórcy *fanfiction*

Tożsamość twórcy *fanfiction* może przechodzić przez różne stadia – na przykład, od niepewnego, początkującego pisarza zaczynającego swoją przygodę z językiem obcym i proszącego odbiorców o wyrozumiałość, do popularnego, poczytnego pisarza, który odniósł sukces i sam doczekał się licznych fanów. Zmienność tej tożsamości wynika z faktu, że istnieje publiczność niezwłocznie reagująca na publikowane teksty, której często brakuje w szkolnej nauce wypowiedzi pisemnej w języku obcym. Nawet jeśli uczniowie prowadzą klasowy blog, widoczny dla wszystkich uczniów z danej klasy czy nawet szkoły, nie można zagwarantować autentycznego zainteresowania czytelników/ odbiorców żadnym konkretnym tekstem (choć uczniowie mogą być zobligowani do zostawienia komentarza). Ponadto tożsamość autora fanfikcji jest związana z istniejącymi tożsamościami przejściowymi ucznia, który, gdy pisze i publikuje fanfikcję, daje się poznać jako kompetentny fan danego tekstu (pop)kultury, niezadowolający się samą konsumpcją mediów, lecz zdolny do twórczej transformacji swojego ulubionego świata fikcyjnego zgodnie z własną wrażliwością, poruszając przy tym treści, których obecność w szkole jest rzadka, a które dla młodych ludzi bywają bardzo ważne (perypetie uczuciowe, inicjacja seksualna, używki, konflikty w rodzinie itp.). Istnieje zatem wiele powodów, dla których

tożsamość mniej lub bardziej poczytnego anonimowego autora w wirtualnym świecie *fanfiction* może być dla ucznia atrakcyjniejsza niż tożsamość autora wysoko ocenianych przez nauczycieli rozprawek, blogów czy listów motywacyjnych na lekcji języka obcego.

Podsumowując, można zatem wskazać szereg elementów, które czynią ze stron internetowych poświęconych *fanfiction* środowisko przyjazne praktykowaniu czytania i pisania, także w języku obcym, których szkolna klasa, nawet ta wirtualna, często nie potrafi zapewnić. Po pierwsze, wirtualne społeczności *fanfiction* dają dostęp do międzynarodowej, wielojęzycznej, potencjalnie nieograniczonej grupy odbiorców, z założenia podzielających zainteresowania autora. Każdy czytelnik może zostawić „lajka” lub komentarz, nie zawsze w języku, w którym napisana jest dana fanfikcja, co stanowi wartościową i często dowartościowującą informację zwrotną o reakcji publiczności na stworzony tekst – najczęściej jest to emocjonalna reakcja na przedstawione zdarzenia fikcyjne bądź na styl autora. W przypadku klasy szkolnej, odbiorcą tekstu jest albo wyłącznie nauczyciel, który ma go ocenić, albo ewentualnie inni uczniowie z tej samej klasy, których zainteresowanie owym tekstem nie jest pewne, a jego lektura jest zadana przez nauczyciela. Informacje zwrotne z reguły dotyczą głównie formy, a nie treści, i prawie nigdy nie zawierają reakcji emocjonalnych.

Kolejną różnicą jest sama natura tworzonych treści. Fanfiki są opowiadaniem fikcyjnymi, które mogą przyjmować dowolną formę (łącznie z formą poetycką/wierszowaną) i poruszać dowolną problematykę, lecz powinny respektować pewne ogólne reguły rządzące gatunkiem, a w szczególności dowodzić znajomości wybranego świata fikcyjnego przez autora – choć może on dokonywać w nim daleko idących zmian, powinien dokonywać ich w sposób świadomy i uzasadniony. Za pomocą swoich ulubionych bohaterów, autor może testować różne interesujące go sytuacje emocjonalne i społeczne, poruszać trudne dla niego problemy lub po prostu bawić się formą i treścią, stawiając postaci w zabawnych czy niecodziennych sytuacjach. Może przy tym skorzystać z istniejących już w fanfikcji motywów (takich jak *hurt/comfort*, *angst*, pierwsza miłość, męska cięża itp.) albo wymyślić swoje własne. Niezależnie od wybranego gatunku, tonu czy stylu, jego historia może się spodobać choćby kilku osobom, które mogą pozostawić komentarze chwälące jego pomysł lub talent pisarski, co może posłużyć jako motywacja do dalszych prób. W wypadku tekstów szkolnych, zakres tematyczny jest zwykle ograniczony programem i podręcznikiem, i choć niektóre z nich mogą nawiązywać do pozaszkolnych zainteresowań uczniów (np. podróże, popkultura), wiele ma charakter typowo szkolny (ulubione zwierzę, opis swojego pokoju...) i trudno przypisać tworzeniu takich tekstów motywację wewnętrzną czy jakąkolwiek funkcję ludyczną, terapeutyczną czy ekspresyjną właściwą *fanfiction*.

5. Wnioski końcowe

Przedstawione tu zestawienie różnych elementów tożsamości osoby uczącej się języka obcego, ich funkcji motywacyjnej i potencjalnego znaczenia w różnych czynnościach związanych zarówno z nauką szkolną, jak i spontanicznymi działaniami w Sieci, jest z konieczności mocno uproszczone. Dla większej czytelności niniejszego zestawienia pewne cechy konkretnych rodzajów tożsamości zostały zaakcentowane bardziej niż inne, jak to miało miejsce w wypadku przymusu edukacji szkolnej przeciwstawionemu dobrowolnemu charakterowi działań podejmowanych przez uczniów w Sieci; podobnie rzecz się ma z relatywną niezmiennością tożsamości ucznia i nauczyciela oraz asymetrycznością w relacji nauczyciel–uczeń w zestawieniu z płynnością i plastycznością tożsamości wirtualnych. Zależność ucznia od decyzji i wyborów nauczyciela w szkole skontrastowana została też z autonomią działań ucznia w Sieci. Podkreślone w ten sposób elementy sprawiają, że tożsamości tworzone i wyrażane przez uczniów w trakcie ich uczestnictwa w mediach społecznościowych, grach online czy społecznościach *fanfiction* niosą z sobą większą motywację, która może przełożyć się na przyswajanie języka obcego, o ile tylko uczeń zdecyduje się poszerzyć swoje działania o internet obcojęzyczny. Jak wskazują niektórzy badacze, potencjał wirtualnych środowisk dla edukacji językowej może być znaczny ze względu na wymuszane przez nie liczne i złożone operacje językowe, jak w omawianym przeze mnie przykładzie czytania, tworzenia i komentowania *fanfiction*, lecz także podczas grania w gry komputerowe czy udzielania się na forach dyskusyjnych.

Trzeba jednak pamiętać, że takie podejście ma swoje ograniczenia. Po pierwsze, nie można nie doceniać motywacyjnej roli tożsamości szkolnej, mimo jej usytuowanego, powinnościowego i zakotwiczonego charakteru. Szkoła zajmuje dużą część życia uczniów i, szczególnie w przypadku domów o zakorzenionych tradycjach intelektualnych, może stanowić głęboko uwewnętrzniony etos, a zbudowanie tożsamości dobrego ucznia na pewno dla wielu młodych osób jest równie istotne lub nawet istotniejsze niż ich bardziej dowolne, plastyczne tożsamości wirtualne. W takiej sytuacji, uczeń może być bardziej zmotywowany do wykonywania standardowych ćwiczeń gramatycznych, licząc na dobrą ocenę będącą często u podstaw takiej tożsamości, niż przez udział w jakichkolwiek nienagradzanych instytucjonalnie wirtualnych aktywnościach.

Po drugie, potencjał edukacyjny sieci, choć w dziedzinie języków obcych jest w zasadzie nieograniczony, może nie być w pełni wykorzystywany nawet przez uczniów zaangażowanych w działania wymagające obcojęzycznej interakcji. Zapewne znajdą się osoby, które z założenia ograniczają się do zasobów w języku ojczystym, ewentualnie poddadzą się, zamiast odszukać znaczenie interesującego je komentarza czy treści bloga albo zadowolą się produkcją

wypowiedzi ubogiej językowo czy niezrozumiałej. Autonomiczny językowy rozwój wymaga bardzo dużych nakładów czasu, wysiłku i zaangażowania, które uczeń może wykrzesać z siebie w wypadku wyjątkowo dlań atrakcyjnej wirtualnej tożsamości (np. pisarza, gracza, fana...), ale może też porzucić dany obszar zainteresowania lub wrócić do stron w języku ojczystym. Pewnym rozwiązaniem kompromisowym może być szkolna edukacja językowa, która przynajmniej częściowo stara się pozostać otwarta na pozaszkolne zainteresowania i tożsamości uczniów.

Bibliografia

- BACON-SMITH C., 1992: *Enterprising Women. Television Fandom and the Creation of Popular Myth*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BLACK R., 2008: *Adolescents and Online Fan Fiction*. Peter Lang.
- BUCKO D., PRIZEL-KANIA A., 2012: *Wędrowki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu językowym*. „Języki Obce w Szkole”, t. 56, nr 3, s. 50–55.
- CELIK CH., MANGENOT F., 2004: *La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives*. «Les Carnets du CEDISCOR», 8, online.
- CHARDENET P., 2004: *Échanges plurilingues en ligne : à la recherche de l'objet du discours*. «Les Carnets du CEDISCOR», 8, online.
- DÖRNYEI Z., 2009: *The L2 Motivational Self System*. In: Z. DÖRNYEI, E. USHIODA (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- GAŚOWSKA L., 2015: *Fan fiction. Nowe formy opowieści*. Kraków: Korporacja Ha!art.
- GEE J.P., 2004: *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York–London: Routledge.
- HENRY A., 2017: *L2 Motivation and Multilingual Identities*. „The Modern Language Journal”, 101(3), s. 548–565.
- HIGGINS E.T., 1987: *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. „Psychological Review”, 94, s. 319–340.
- HINE CH., 2000: *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- JAMISON A., 2013: *Fic. Why Fanfiction Is Taking Over the World*. Dallas: BenBella Books.
- JENKINS H., 1992: *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*. New York–London: Routledge.
- KOBUS A., 2018: *Fandom. Fanowskie modele odbioru*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- MARCOCCIA M., 2004: *L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques*. «Les Carnets du CEDISCOR», 8, online.
- MARKUS H., WURF E., 1987: *The dynamic self-concept: A social-psychological perspective*. „Annual Review of Psychology”, 38, s. 299–337.
- MERCHANT G., 2006: *Identity, Social Network and Online Communication*. „E-Learning”, Vol. 3, No. 2, s. 235–244.
- RICHARDS K., 2006: *'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation*. „Applied Linguistics”, Vol. 27, Is. 1, s. 51–77.

- SIUDA P., 2010: *From Deviation to Mainstream – Evolution of Fan Studies*. „Studia Medioznawcze [Media Studies]”, 3(42), s. 87–99.
- TURULA A., 2010: *Nauczyciele języków obcych, moodlemy się!* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 58–68.
- USHIODA E., 2011: *Motivating Learners to Speak as Themselves*. In: G. MURRAY, X. GAO, T. LAMB (dir.): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters, s. 11–24.
- WŁODARCZYK A., 2014: *Is There a ‘Fan Identity’?* In: A. CHAUVEL, N. LAMERICHS, J. SEYMOUR (eds.): *Fan Studies: Researching Popular Audiences*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, s. 3–12.
- ZIMMERMAN D., 1998: *Identity, Context and Interaction*. In: CH. ANTAKI, S. WIDDICOMBE (eds.): *Identities in Talk*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 87–106.
- ZIÓLEK-WOJNAR M., DECZEWSKA J., 2015: *Wykorzystanie materiałów internetowych na zajęciach z języka rosyjskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 46–51.

A foreign language learner and the multilingual web: learners' extracurricular virtual identities as a resource for second language acquisition

Abstract: Understanding identity as discursively constructed through social interactions facilitates the analysis of context-dependent differences in its experience and expression. The language learner's school-based identity tends to be relatively constant, hierarchical, and institution-imposed, while virtual identities are more fluid, flexible and optional, which makes them potentially more appealing to the learners. Adapting virtual environments to foreign language classroom often results in mobilising the learners' institutionalised identities rather than their extracurricular passions. However, many resources of the multilingual web that the learners use spontaneously to enact attractive identities (such as a fanfiction author) can also help their foreign language acquisition.

Keywords: second language learner identity, virtual identity, new technologies, SLA, fanfiction

Trudności w nauczaniu języków obcych na odległość studentów anglojęzycznych na przykładzie języka niemieckiego

Streszczenie: Nauka języków obcych w nowych realiach musi się zmierzyć z nietypowymi wyzwaniami. Nauka zdalna dla wielu osób – zarówno wykładowców, jak i uczących się – może okazać się procesem o wiele trudniejszym oraz bardziej męczącym niż w tradycyjnej sali wykładowej. Wideokonferencje dobrze sprawdzają się w kontaktach biznesowych, natomiast za pośrednictwem nowoczesnych technik o wiele trudniej zorganizować efektywne zajęcia z języka obcego online. W artykule przedstawiono zarówno trudności uczenia się języka niemieckiego online dla studentów różnych narodowości, dla których językiem wykładowym jest język angielski, jak również bariery, jakie musi pokonywać wykładowca nauczający języka obcego. W publikacji zaprezentowano także autorskie zakresy tematyczne nauczania języka niemieckiego studentów anglojęzycznych oraz wyniki badań, które przeprowadzono wśród studentów Akademii WSB z Dąbrowy Górniczej, dotyczących nauki online języka niemieckiego.

Słowa kluczowe: język niemiecki, nauka online, wykładowca, uczący się, programy nauczania

1. Wstęp

W niniejszej publikacji skupiono się na dwóch czynnikach w nauczaniu języków obcych z perspektywy zarówno nauczyciela, jak i uczącego się mogących pomóc lub zaszkodzić w efektywnej nauce języka niemieckiego jako obcego studentów anglojęzycznych. Najczęstsze trudności wiążące się z nauką języka obcego online to: izolacja, niewystarczający sprzęt, problemy wynikające z zakłóceń (niestabilne łącze internetowe, wyłączenia atmosferyczne,

brak dostępu do oddzielnego, wyciszonego pomieszczenia itd.), problemy z koncentracją, brak motywacji. Do wymienionych czynników dodać można jeszcze problemy związane z niedostateczną znajomością języka angielskiego (zakładamy, że nauczana grupa to osoby różnych narodowości, dla których język angielski jest językiem drugim/sekundarnym). Poza potencjalnymi problemami technicznymi lektor języka obcego musi także zmierzyć się z wieloma trudnościami innego rodzaju. Musi być na przykład osobą władającą co najmniej dwoma językami obcymi: językiem, którego naucza, w tym wypadku niemieckim, oraz językiem służącym uczącym się do komunikacji między sobą, czyli językiem angielskim). Bardzo ważna jest także liczba godzin, jaką lektor lub lektorka mają do dyspozycji oraz dostęp do podręczników, materiałów, jak również poziom językowy i liczba słuchaczy w danej grupie.

2. Trudności osób uczących się języka niemieckiego online

2.1. Izolacja

Zacisze domowe jest najlepszym miejscem, jakie można wykorzystać do nauki, ponieważ zapewnia spokój, ciszę i komfort, jak również nie trzeba marnować czasu na dojazdy lub wynajmować pokoju/mieszkania w miejscowości, w której się studiuje. Na dłuższą metę jednak samotna edukacja może u wielu osób wzmagać poczucie izolacji i powodować przygnębienie. Uczący się przywykli do grupowego nauczania, dyskusji z wykładowcami oraz kolegami. Nauka w grupie zazwyczaj przychodzi łatwiej niż edukacja w samotności; zwłaszcza jeśli nauczanie na odległość ma miejsce podczas pandemii w bliżej nieokreślonym przedziale czasowym, może działać demotywująco na uczącego się.

2.2. Problemy z koncentracją

Koncentracja jest dla uczniów i słuchaczy umiejętnością niezbędną w procesie uczenia się. W wypadku uczenia się na odległość bardzo łatwo jednak o dekoncentrację, np. gdy sięgamy po telefon.

2.3. Problemy techniczne

Często uczący się napotykają na problemy ze sprzętem, który wykorzystują do nauki języków obcych. Przeszarżały komputer z powolnym procesorem lub często „zawieszający się” laptop z pewnością nie są dobrymi narzędziami do wykonywania wielu zadań, uczestniczenia w wideokonferencjach czy korzystania z programów graficznych. Na problemy techniczne składają się: powolne łącze internetowe, zakłócenia wynikające z warunków atmosferycznych, jak również miejsce, w którym korzystamy z internetu.

2.4. Brak motywacji

Nauczanie na odległość jest trudne i uczącym e-learning także sprawia sporo kłopotów. Przeniesienie się ze specjalnie zaprojektowanych sal wykładowych do sypialni czy kuchni, powoduje, że motywacja do nauki zdecydowanie spada.

2.5. Znajomość języka angielskiego

Założmy, że każdy uczący się rozumie przekaz komunikatu w języku angielskim, co jednak nie niweluje jeszcze trudności w komunikacji, czyli w wyrażaniu własnych myśli, przekazaniu innym komunikatu w tym języku (trudności z wymową, akcentem). Studenci na Akademii WSB są to osoby pochodzące z różnych krajów europejskich oraz spoza Europy (np. z Maroka, Tunezji, Indii, Turcji, Algierii, Azerbejdżanu), każda z tych osób ma inną wymowę oraz posługuje się innym dialektem języka angielskiego.

3. Ankieta dotycząca trudności w uczeniu się języka niemieckiego online przez studentów anglojęzycznych

3.1. Cel ankiety oraz opis procedury badawczej

Celem przeprowadzenia ankiety było wskazanie, na jakie bariery czy trudności mogą natrafić studenci anglojęzyczni uczących się języka niemieckiego online. Celem przeprowadzenia ankiety było zwrócenie uwagi na następujące czynniki: trudności związane ze sprzętem, izolacja, brak koncentracji, brak motywacji oraz niewystarczający poziom znajomości języka angielskiego. Badanie przeprowadzono wśród studentów zarządzania, a także inżynierii zarządzania i komunikacji międzynarodowej, studiujących na I, II i III roku studiów licencjackich oraz na I i II roku studiów magisterskich uzupełniających na Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej oraz jej filii w Krakowie. Badanie przeprowadzono online w marcu i w kwietniu 2022 roku i objęły one grupę 80 studentów. Narzędziem badawczym, którym się posłużono, było pytanie ankietowe, w odpowiedzi na które należało zaznaczyć jedną lub więcej opcji.

3.2. Prezentacja wyników

Tabela 1.

Zestawienie odpowiedzi respondentów na pytanie: „Co sprawia Pani/Panu największe trudności w nauce języka niemieckiego online?”

Odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Izolacja	3
Problemy ze skupieniem się	7
Problemy techniczne	61
Poziom języka angielskiego	32
Inne, jakie?	
• brak miejsca	3
• problem z łączem internetowym	15
• koledzy (w akademiku, na stancji)	2
• brak motywacji	5
• inne zajęcia towarzyszące nauce języka niemieckiego na odległość, takie jak: gotowanie obiadu, pranie, prasowanie	
• mąż, dzieci	3
	2

Źródło: Opracowanie własne.

3.3. Analiza wyników

Podczas analizy odpowiedzi respondentów, naszą uwagę zwróciły następujące kwestie:

- uczącym się języka obcego dorosłym w bardzo małym stopniu przeszkadzała izolacja, brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcą czy kolegami;
- stosunkowo mała liczba respondentów wskazała problemy z koncentracją podczas nauki zdalnej;
- większość badanych studentów za istotne bariery w nauce języka obcego online uznała problemy techniczne oraz swój własny poziom znajomości języka angielskiego;
- inne wymienione przez respondentów przyczyny trudności przeżywanych podczas nauki języka niemieckiego to: brak miejsca na naukę (w domu prywatnym czy w akademiku, gdzie mieszka wielu domowników/studentów, często w jednym pomieszczeniu w tym samym czasie kilka osób ma lekcje zdalne i sobie nawzajem przeszkadzają).

Powyższe badanie dotyczące trudności w nauce języka niemieckiego online studentów anglojęzycznych mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych, bardziej pogłębionych badań w tym zakresie.

4. Bariery, na jakie może napotkać lektor/nauczyciel języka niemieckiego, ucząc obcokrajowców online

W systemie edukacji na odległość nauczyciel pracujący jako lektor języka obcego jest źródłem informacji, a treści nauczania powinny w całości znajdować się w przygotowanych wcześniej materiałach i być dostępne w internecie na wszelkiego rodzaju platformach. Bardzo ważna jest umiejętność uczenia zarówno grup wielonarodowych, jak i wielokulturowych. Ważna jest także umiejętność wykorzystywania interakcji międzyludzkich, nie przejmując się przy tym dystansem geograficznym.

Do zadań lektora języków obcych zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i w nauczaniu online należy także wspieranie procesu kształcenia poprzez kontrolę, czy ma on charakter regularny i systematyczny. Praca lektora języka obcego polega na ocenianiu, które elementy języka zostały opanowane poprawnie, a które wymagają dopracowania. Powstanie dobrych i efektywnych materiałów do nauki języka niemieckiego, jak również innych języków obcych na odległość to jeszcze sprawa przyszłości. Od nauczyciela uczącego któregośkolwiek języka obcego w systemie online należy wymagać:

- dobrej umiejętności korzystania z narzędzi e-learningowych;
- umieszczania na różnych platformach materiałów edukacyjnych oraz informacji administracyjnych;
- prowadzenia dyskusji w komunikacji synchronicznej i asynchronicznej;
- analizowania procesu uczenia się na podstawie danych statystycznych zapewnianych przez daną platformę, np. czasu dostępu przez każdego ucznia do materiałów edukacyjnych oraz liczby wejść na platformę lub liczby prób wykonania testu;
- umiejętności modyfikacji multimedialnych materiałów tekstowych, dźwiękowych oraz wideo w celu dopasowania ich do potrzeb uczących się;
- korzystania z baz danych elektronicznych materiałów do nauki języków obcych, np. www.teloslearning.com (GAJEK, 2004).

Niezbędne jest też przygotowanie pedagogiczne wykładowcy w zakresie kierowania procesem kształcenia na odległość. Doświadczenia edukacyjne instytucji prowadzących kursy e-learningowe z różnych dziedzin pokazują, że nie ma żadnej gwarancji, że dobry nauczyciel/lektor w systemie stacjonarnym, będzie też dobrym nauczycielem w systemie zdalnym. Każdy z systemów wymaga bowiem innych technik i strategii nauczania (GAJEK, 2004).

4.1. Problemy techniczne

Nauczanie online wymaga dostępu do infrastruktury technicznej zarówno od wykładowcy, jak i uczącego się. Z powodu wielowymiarowości procesu przyswajania języka obcego, bardzo ważne w tym procesie są materiały multimedialne czy wizualne, które mogą być wykorzystane jako kontekst wypowiedzi ustnej i/lub pisemnej. Są one nie tylko kosztowne w produkcji i przygotowaniu, lecz także transmisja plików dźwiękowych, grafiki i filmów jest czasochłonna przy obecnym stanie przeciążenia sieci internetowej, więc wymaga ona odpowiedniego sprzętu oraz przeszkolenia wykładowcy w tym zakresie. Jednym ze sposobów na zmniejszenie problemów technicznych jest łączenie materiału językowego z Sieci z materiałem na płytach CD i w podręczniku (GAJEK, 2004), jak również podręczniki i inne materiały dostępne w formacie pdf, które można pobrać z internetu za darmo lub za stosunkowo niewielką opłatą. W obecnych czasach w internecie można znaleźć bardzo dużo materiałów, różnego rodzaju aplikacje, filmy, podręczniki do nauki języka niemieckiego, bardzo często bez dodatkowych opłat, wymaga to jednak od prowadzącego umiejętności korzystania z zasobów edukacyjnych różnych stron internetowych, chęci, zaangażowania, wiedzy oraz poświęcenia czasu.

4.2. Efektywne motywowanie studentów

Działania, które powinien podjąć lektor w celu motywowania uczących się:

- Uświadomienie uczącej/-emu się, że osiąga „małe cele”, którym jest w stanie sprostać, ma olbrzymie znaczenie przy motywowaniu do dalszej nauki.
- Metarefleksja. W procesie nauczania dorosłych metarefleksja odgrywa bardzo istotną rolę. Jej celem jest zwrócenie uwagi na to, że mimo chwilowych porażek w procesie dydaktycznym każdy osiąga też sukcesy. Metarefleksja może mieć charakter krótkiej dyskusji o tym, co sprawia uczącym się trudności, a co postrzega on/ona jako łatwe, lub indywidualnej informacji o tym, jakie sukcesy udało się im osiągnąć w czasie i w kontekście nauki języka obcego.
- Dobór odpowiednich materiałów (w tym autentycznych).
- Wspieranie autonomii. Proces nauczania języka obcego jest długotrwały i żmudny, a dorośli uczący się języka niemieckiego nie chcą być „prowadzeni za rączkę”. Należy ich natomiast wyposażyć w odpowiednie „instrumentarium” (metody, strategie itd.) pozwalające na naukę we własnym tempie języka niemieckiego czy innego języka obcego (KIC-DRGAS, 2017).

Bardzo trudno jest zmotywować uczących się do nauki języka niemieckiego, nie mając z nimi bezpośredniego kontaktu, nie znając ich: mimo że zarówno studenci, jak i wykładowca zazwyczaj mają włączone kamery internetowe, nic nie zastąpi bezpośredniego kontaktu wykładowcy z uczącymi się. Niniejszy opis przedstawiam z autopsji, gdyż pracowałam jako lektor języka niemieckiego w szkole językowej, ucząc dorosłych tego języka (od stycznia 2021 roku do czerwca 2021 prowadziłam zajęcia zdalnie, następnie w tej samej grupie prowadziłam od października 2021 do maja 2022 roku zajęcia stacjonarnie). Nauka na odległość ma zarówno pozytywne strony, takie jak: nie traci się czasu i pieniędzy na dojazdy, jak i negatywne strony: bezpośredniego kontaktu z wykładowcą nigdy nie zastąpi nauczanie zdalne. Optymalnym rozwiązaniem powyżej opisanego problemu byłaby nauka hybrydowa, czyli przeznaczanie części czasu na naukę języka niemieckiego na uczelni lub w szkole w tradycyjnej formie, a pozostałą część, na zajęcia prowadzone online.

4.3. Poziom znajomości języka angielskiego

Bardzo ważnym czynnikiem przy nauczaniu języka niemieckiego grup anglojęzycznych jest znajomość sekundarnego języka, najlepiej *lingua franca*,

który służy do komunikacji. Prócz biegłej znajomości języka niemieckiego, lektor powinien przynajmniej w stopniu komunikatywnym znać język angielski. Lektor języka obcego powinien znać terminologię gramatyczną w języku angielskim, a także podstawy gramatyki języka angielskiego, gdy wyklada gramatykę języka niemieckiego, ponieważ znacznym ułatwieniem w procesie nauczania jest to, że nauczyciel języka niemieckiego zestawia zagadnienia gramatyczne, które występują także w gramatyce angielskiej, z zagadnieniami gramatycznymi języka niemieckiego.

Barierą w porozumiewaniu się z uczącymi się języka niemieckiego zagranicznymi studentami Akademii WSB w systemie nauki zdalnej jest także ich wymowa lub szerzej odmiana języka angielskiego, którą się posługują. Studenci Akademii WSB pochodzą z różnych krajów, np. Maroka, Algierii, Egiptu, Tunezji czy Turcji.

4.4. Ilość godzin, liczebność grup, poziom studentów w grupie, programy nauczania

Istotnym utrudnieniem w nauczaniu języka niemieckiego online jest liczebność grup. Na Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej przeciętna grupa liczy około dwadzieścioro studentów. W nauczaniu języka niemieckiego słuchacze powinni pracować w grupach, parach, wykonywać ćwiczenia czy prowadzić dialogi. Jeśli grupa jest liczna, to po podzieleniu słuchaczy na przykład na 10 grup (praca w parach), trudno jest wykładowcy zweryfikować pracę każdej z nich.

Dużym utrudnieniem dla lektora jest fakt, że w danej grupie uczących się są osoby na różnych poziomach zaawansowania językowego. Studenci, którzy znają już omawiane zagadnienia, nudzą się, podczas gdy nauczyciel/lektor przerabia z pozostałymi studentami materiał na niższym poziomie. Lektor zmuszony jest wówczas do dodatkowej pracy ze studentami na wyższym poziomie, do zadawania im dodatkowych zadań, ćwiczeń, co wiąże się także z dodatkowym czasem poświęconym na weryfikację materiału.

Bardzo ważnym czynnikiem decydującym o skuteczności nauczania języka niemieckiego na odległość jest także liczba godzin, które dany lektor ma do dyspozycji oraz związane z tym zakresy tematyczne. Na Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej studenci studiów magisterskich w trybie niestacjonarnym mają zajęcia z języka niemieckiego przez cztery semestry i wykładowca ma do dyspozycji tylko 12 godzin lekcyjnych (zarówno podczas nauki stacjonarnej, jak i online) zajęć w każdym semestrze nauki języków obcych. Zajęcia odbywają się za pośrednictwem komunikatora MS Teams, całość cyklu kształcenia obejmuje

zaledwie 48 godzin kontaktu bezpośredniego (przez MS Teams) z wykładowcą i jest zakończone egzaminem pisemnym. Oprócz tego studenci mają do dyspozycji platformy: Moodle i Xperia, na których należy zadawać dodatkowe zadania. Trzeba wziąć także pod uwagę, że studenci przypisani do poszczególnych grup na Akademii WSB nie są na tym samym poziomie językowym oraz ich pochodzenie stanowi dodatkową trudność dla lektora języka obcego. Przy tak małej liczbie godzin nie można przerobić w tak krótkim cyklu nauki żadnego podręcznika do języka niemieckiego. Dlatego też opracowałam autorski plan nauczania, realizuję ze studentami w postaci prezentacji na zajęciach oraz materiałów dodatkowych, obejmujących skany, krótkie filmy, grafikę i powiązane z tematami ćwiczenia. Materiały do zajęć umieszczam na platformie MS Teams w pliku, do którego każdy student z danej grupy ma dostęp. Autorski program nauczania obejmuje podstawowe zagadnienia gramatyczne, takie jak: odmiana czasowników regularnych i nieregularnych, przypadki w języku niemieckim, rodzajniki określone i nieokreślone, przeczenia, szyk w zdaniu niemieckim, czas teraźniejszy, przeszły prosty oraz czas przyszły, oraz przyimki i spójniki w języku niemieckim. Uwzględniłam także takie tematy jak: opowiadanie o sobie, czas wolny, liczebniki, godziny, kolory, miesiące, dni tygodnia, pory roku, jedzenie, napoje, dialogi w restauracji, kawiarni, meble, przedmioty gospodarstwa domowego, opis pokoju, hotelu, dialogi w hotelu, ubrania, części garderoby, dialogi w sklepie z ubraniami, obuwniczym, części ciała, choroby, dialogi u lekarza, w mieście: budynki użyteczności publicznej, pytanie o drogę, na dworcu kolejowym, środki lokomocji. Podczas przygotowania autorskiego zakresu tematycznego zajęć ograniczyłam się do podstawowych zagadnień gramatycznych występujących w języku niemieckim, jak również do praktycznej znajomości zagadnień leksykalnych oraz praktycznej znajomości języka niemieckiego, którą studenci mogą wykorzystać w dalszym życiu, w pracy, na wakacjach, w sklepie, u lekarza, jeśli zajdzie taka potrzeba. Niestety na studiach niestacjonarnych (zaocznych) nie ma grup na różnych poziomach językowych, wszystkie grupy zaczynają naukę języka niemieckiego od poziomu początkującego.

Natomiast jeśli chodzi o studia stacjonarne, to na studiach licencjackich w ramach lektoratu języka niemieckiego nauka trwa również cztery semestry, a w każdym semestrze lektor ma do dyspozycji 40 godzin zajęć. W wypadku tak dużej liczby godzin, wskazane jest użycie konkretnego podręcznika. Na Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej korzysta się z podręcznika z serii *Studio d* na poziomie A1 lub A2, w zależności od grupy.

5. Podsumowanie

W artykule podjęłam temat trudności w uczeniu się języków obcych na przykładzie zajęć z języka niemieckiego dla studentów anglojęzycznych realizowanych online, a także omówiłam bariery, na jakie natrafia lektor języka obcego. Trudności, które najczęściej spotykają dydaktyków języków obcych, to: problemy techniczne, brak motywacji, niedostateczny poziom znajomości języka angielskiego, liczebność grup, zróżnicowany poziom studentów, ilość godzin do dyspozycji wykładowcy. W artykule omówiłam również skrótowo autorski zakres tematyczny dla studentów na studiach niestacjonarnych II stopnia oraz przedstawiłam wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można wnioskować, że największą trudność w uczeniu się zdalnie studentom anglojęzycznym sprawiają problemy techniczne, takie jak niedostateczny sprzęt i nie dość szybkie łącze internetowe, a także brak dostatecznej znajomości języka angielskiego. Przeprowadzone badania dotyczące trudności w nauce języka niemieckiego online studentów anglojęzycznych mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań w celu szerszego przedstawienia omówionych problemów.

Bibliografia

- GAJEK E., 2004: *Edukacja językowa w Unii Europejskiej; Informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli*. Warszawa: Fraszka edukacyjna.
- KIC-DRGAS J., 2013: *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław–Dresden: Quaestio/Neisse Verla.

Źródła internetowe

- KIC-DRGAS J., (7/05/2017): *Motywacja a nauka języków obcych*.
- GAJEK E., (2(4)/2004): *Nauczanie języków online*.
- Ograniczenia i trudności w e-learningu, 9.05.2022, E – Pasje.
- Pięć największych trudności w nauczaniu online, Noizz.pl.

Difficulties in distance teaching of foreign languages to English-speaking students
based on the example of the German language

Abstract: The article deals with the difficulties of learning German online encountered by English-speaking students as well as presents the barriers that must be overcome by a teacher of foreign language. The difficulties that foreign language educators most often encounter are: technical problems, increasing motivation among learners, command of English, number of

groups, level of students, number of hours at the disposal of the lecturer. The article also presents the teaching plan for students on part-time studies and the results of survey that was distributed among students at the WSB Academy in Dąbrowa Górnicza regarding remote learning of German. The survey shows that the greatest difficulty in online learning for English-speaking students is caused by technical and English language problems. The presented discussion of the difficulties of learning German online for English-speaking students is an introduction and may serve as a starting point for further research in order to present these issues more broadly.

Key words: German, online learning, lecturer, learner, curricula

Możliwości wykorzystania zasobów wielo-/różnojęzycznych w praktyce szkolnej na przykładzie języka francuskiego

Streszczenie: Celem artykułu jest wyjaśnienie pojęcia wielo-/różnojęzyczności oraz przedstawienie możliwości wykorzystania kompetencji różnojęzycznej w trakcie nauki języka francuskiego. Przedstawione przykłady wyodrębnione zostały w wyniku analizy podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich. Choć w analizowanych podręcznikach podejście różnojęzyczne występuje rzadko, przedstawione przykłady ilustrują za pomocą jakich ćwiczeń rozpoznawać wspólne elementy językowe, porównywać języki, stosować tłumaczenia międzyjęzyczne oraz wykorzystywać elementy parajązyczne.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, różnojęzyczność, kompetencja różnojęzyczna, zasoby różnojęzyczne, podręczniki do nauki języka francuskiego, język francuski

1. Wprowadzenie

„Wielojęzyczność jest elementem na stałe wpisanym w codzienność Unii Europejskiej, który stanowi o jej koherentnym funkcjonowaniu. Wynika stąd konieczność przyjęcia rozwiązań systemowych nakierowanych na jej promowanie i wspieranie jej rozwoju”, pisze Radosław Kucharczyk (KUCHARCZYK, 2018: 17). Ważną rolę w promowaniu i rozwijaniu wielojęzyczności odgrywa proces dydaktyczny, umożliwiając uczniom nie tylko doskonalenie kompetencji w języku ojczystym, lecz także naukę języków obcych. Jednym z zadań szkoły jest promowanie wielojęzyczności poprzez wzbogacanie i poszerzanie wyjściowego repertuaru językowego uczniów. Mimo to, jak pisze Kucharczyk, działania oparte na wykorzystaniu zasobów repertuaru językowego uczniów zazwyczaj nie są „implementowane do procesu uczenia się i nauczania języków w warunkach szkolnych” (KUCHARCZYK, 2018: 12).

Wykorzystanie znajomości innych języków oraz języka ojczystego w nauczaniu/uczeniu się języków obcych było już niejednokrotnie poddawane dyskusji (KOMOROWSKA, 1999: 87–89; TESTA, 2019: 7). Podejście komunikacyjne zachowywało w tej kwestii „pogląd umiarkowany” (KOMOROWSKA, 1999: 88). „Zanim przejdziemy na język ojczysty warto [...] zyskać pewność, że jest to naprawdę konieczne – inaczej tendencja do mówienia w języku polskim może niepotrzebnie narastać zarówno u nauczyciela, jak i u uczniów” (KOMOROWSKA, 1999: 89). Nowe spojrzenie na możliwości, które daje w glottodydaktyce wykorzystanie zasobów językowych, jakimi dysponuje uczący się, pojawiło się dopiero na początku XXI wieku wraz z publikacją *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Zorientowanie na działanie potwierdza zasadność odwołania się do zasobów, nazwanych przez autorów ESOKJ różnojęzycznymi, choć jak pisze Radosław Kucharczyk, „podejście różnojęzyczne [...] wydaje się często pomijane w opracowaniach glottodydaktycznych, a w praktyce szkolnej występuje bardzo rzadko” (KUCHARCZYK, 2018: 57).

Celem niniejszego artykułu będzie próba zdefiniowania wielojęzyczności i różnojęzyczności w odniesieniu do nauki języków w warunkach instytucjonalnych na podstawie zapisów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz tomu uzupełniającego ten dokument¹ oraz odpowiedź na pytanie: w jaki sposób wykorzystywać repertuar wielo-/różnojęzyczny uczących się na lekcji języka francuskiego? Przedstawione zostaną przykłady ćwiczeń, które wyodrębnione zostały w wyniku analizy osiemnastu dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół ponadpodstawowych, tj. serii *C'est parti!* wydanej przez Draco, podręcznika *Défi 1* wydanego przez Klett Polska, serii *En Action!* oraz *Texto* wydanych przez Hachette, serii *Exploits* i *Francofolie express* wydanych przez PWN oraz serii *#LaClasse* wydanej przez CLE International².

¹ Niniejszy artykuł odnosi się do francuskiej wersji dokumentu opublikowanego w 2021 roku.

² Aktualną listę 18 dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka francuskiego w szkołach ponadpodstawowych znaleźć można na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki: <https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1> [dostęp: 10.05.2022].

2. Wielojęzyczność, różnojęzyczność³ i kompetencja różnojęzyczna

Wielojęzyczność jest pojęciem szerokim i wymagającym doprecyzowania. Powołując się na prace Cenoza i Gortera, Mirosław Pawlak definiuje ją jako „znajomość i używanie kilku języków przez jednostkę lub społeczność językową na określonym obszarze geograficznym” (PAWLAK, 2016: 155). Koncentrując się na aspekcie glottodydaktycznym, należy jednak ograniczyć termin wielojęzyczności do kwestii indywidualnej i założyć, że chodzi o „atrybut jednostki [...], która uczy się języków obcych w warunkach instytucjonalnych” (PAWLAK, 2016: 155). Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, wielojęzyczność „może być wynikiem zróżnicowanej oferty językowej danej szkoły lub danego systemu oświaty, może się przejawiać w zachęcaniu uczniów do nauki więcej niż tylko jednego języka obcego, może też być przejawem chęci ograniczenia dominującej pozycji języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej” (ESOKJ, 2003: 16).

Mimo zawężenia pojęcia wielojęzyczności do wymiaru indywidualnego, termin ten pozostaje nadal niejednoznaczny, gdyż „pojęcie to ma przecież zupełnie inne znaczenie w przypadku kogoś, kto płynnie posługuje się pięcioma czy sześcioma językami w różnych sytuacjach [...], i kogoś, kto zna jeden lub dwa dodatkowe języki w dość ograniczonym stopniu, posługując się podstawowymi strukturami gramatycznymi czy też leksyką” (PAWLAK, 2016: 156). Dlatego też bardzo ważnym uzupełnieniem terminu *wielojęzyczności* jest pojęcie *różnojęzyczności*, które zostało wprowadzone przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*, a do którego odwoływać się będzie niniejszy artykuł.

Według Radosława Kucharczyka, różnojęzyczność „zakłada istnienie pewnej relacji pomiędzy językami, które jednostka zna lub z którymi miała kontakt” (KUCHARCZYK, 2018: 57). Wprowadzając na początku XXI wieku pojęcie różnojęzyczności do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, autorzy dokumentu podkreślają fakt, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej

³ Pojęcie różnojęzyczności związane jest z pojęciem różnokulturowości, co eksplicytnie zostało wyrażone w ESOKJ: „Różnojęzyczność należy postrzegać w kontekście różnokulturowości. Język ludzki jest nie tylko istotnym elementem kultury, lecz także środkiem dostępu do jej wytworów. [...] Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają, są stale na nowo porównywane i sobie przeciwstawiane, kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową. Jej istotną częścią składową jest kompetencja różnojęzyczna, wchodząca także w związku z pozostałymi składnikami kompetencji różnokulturowej człowieka” (ESOKJ, 2003: 18). Z uwagi na złożoność problemu niniejszy artykuł skupia się jedynie na różnojęzyczności.

społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają” (ESOKJ, 2003: 15–16).

Zgodnie z tą koncepcją, osoby różnojęzyczne mają unikalne, współzależne zasoby, którymi dysponują na różnym poziomie, w zależności od języka, a które potrafią połączyć w celu wykonania danego zadania. W zależności od sytuacji, dla skutecznej komunikacji rozmówca może czerpać z różnych składników swojej elastycznej kompetencji różnojęzycznej. Może przechodzić z jednego języka na inny, wypowiadać się w jednym języku i rozumieć osobę mówiącą w innym języku, może też próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w języku obcym, korzystając ze swojej znajomości innych języków. Innymi słowy, może rozpoznawać w nieznanym tekście elementy z międzynarodowego zasobu leksykalnego. Mając nawet ograniczoną kompetencję w jakimś języku, może pośredniczyć w komunikacji między osobami nieznanymi wspólnego języka. Może też próbować osiągnąć jakiś stopień porozumienia za pomocą własnej różnojęzycznej kompetencji, używając wszystkich znanych sobie języków, a także stosując środki paralingwistyczne, takie jak mimika czy gesty, co według autorów ESOKJ, przy znacznym uproszczeniu języka, może przynieść sukces komunikacyjny.

Opublikowany dwadzieścia lat później tom uzupełniający do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* poszerza perspektywę nauczania języka na kilka sposobów, choćby poprzez rozwinięcie pojęcia kompetencji różnojęzycznej (CECR: 129–134). W tomie uzupełniającym znaleźć też można wskaźniki biegłości językowej w zakresie kompetencji różnojęzycznej. Choć nie ma jeszcze polskiego tłumaczenia całego dokumentu, w artykule *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego* Waldemar Martyniuk przedstawia główne założenia dokumentu, w tym informacje odnoszące się do kompetencji różnojęzycznej (MARTYNIUK, 2021). Kompetencja różnojęzyczna obejmuje, między innymi, rozumienie wielojęzyczne i korzystanie z repertuaru wielojęzycznego⁴. Tabela 1 zawiera kluczowe pojęcia dotyczące wymienionych skal biegłości językowej w wersji polskiej, zgodnej z nomenklaturą zastosowaną przez Waldemara Martyniuka:

⁴ W dokumencie w wersji francuskiej konsekwentnie używany jest przymiotnik *plurilingue* (np. *compréhension plurilingue, exploiter un répertoire plurilingue* (CECR: 129–134)). Termin ten powinien zatem zostać konsekwentnie przetłumaczony jako „różnojęzyczny” (rozumienie różnojęzyczne, korzystanie z repertuaru różnojęzycznego). Takie tłumaczenie tego terminu wprowadzone zostało w polskim tłumaczeniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z 2003 przez samego Waldemara Martyniuka.

Tabela 1.

Działania językowe z zakresu rozumienia wielojęzycznego i korzystania z repertuaru wielojęzycznego ujęte w tomie uzupełniającym do ESOKJ

Rozumienie wielojęzyczne:	Korzystanie z repertuaru wielojęzycznego:
<ul style="list-style-type: none"> – otwartość i elastyczność w pracy z różnymi elementami z różnych języków; – wykorzystywanie wskazówek śródtekstowych; – wykorzystywanie podobieństw, rozpoznawanie „fałszywych przyjaciół”; – wykorzystywanie źródeł równoległych w różnych językach; – gromadzenie informacji ze wszystkich dostępnych źródeł (w różnych językach). 	<ul style="list-style-type: none"> – elastyczne dostosowanie się do sytuacji komunikacyjnej; – przewidywanie, kiedy i do jakiego stopnia użycie kilku języków będzie użyteczne i właściwe; – dostosowanie języka do umiejętności językowych rozmówców; – mieszanie i zmiana języków w razie potrzeby; – wyjaśnianie w różnych językach; – zachęcanie ludzi do używania różnych języków poprzez dawanie przykładu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie polskiego tłumaczenia skal (MARTYNIUK, 2021: 15–16).

W ramach konkluzji przytoczyć można słowa Radosława Kucharczyka, który określa kompetencję różnojęzyczną mianem kompetencji typu smart, gdyż „uczeń korzysta z niej niczym ze smartfona: w zależności od potrzeb wymuszonych przez sytuację aktu komunikacji „wyszykuje” w swoich zasobach językowych te elementy, które są mu potrzebne *hic et nunc*, a tym samym nawiguje pomiędzy językami, które zna lub z którymi miał kontakt, aby znaleźć sposoby skutecznej komunikacji” (KUCHARCZYK, 2018: 224).

3. Język francuski jako język tercjalny

Przed przystąpieniem do prezentacji możliwości wykorzystania zasobów różnojęzycznych i rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka francuskiego, należy poświęcić słów kilka na przedstawienie statusu języka francuskiego w naszym kraju. W polskich szkołach nauka języka obcego jest obowiązkowa od pierwszej klasy szkoły podstawowej. W szkole ponadpodstawowej kontynuowana jest nauka języka obcego, który nauczany był jako pierwszy w szkole podstawowej. Jak pisze Radosław Kucharczyk i Krystyna Szymankiewicz, „z danych na temat powszechności nauczania języków obcych w polskich szkołach wynika, że pierwszym językiem obcym dla prawie wszystkich uczniów jest język angielski. Jeśli chodzi o drugi język obcy, to wyraźnie zaznacza się dominacja języka niemieckiego, zaś pozycja języka francuskiego wydaje się słaba” (KUCHARCZYK, SZYMANKIEWICZ, 2020: 73).

Choć na poziomie szkoły ponadpodstawowej, język francuski jest dostępniejszy, w porównaniu ze szkołą podstawową, to i tak jest on językiem tercjalnym, nauczany jako drugi język obcy po języku angielskim. Fakt ten bezpośrednio przekłada się na poziom podręczników do nauki języka francuskiego oraz na zawarte w nich treści. W przeważającej mierze uczniowie zaczynają naukę od poziomu najniższego i w najlepszym wypadku kończą naukę na poziomie B1. Pojawiające się w podręcznikach ćwiczenia odwołujące się do zasobów różnojęzycznych nawiązują do języka polskiego lub angielskiego, którego uczniowie w pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej uczą się od co najmniej ośmiu lat.

4. Wykorzystanie zasobów różnojęzycznych w podręcznikach do nauki języka francuskiego

W kolejnych podrozdziałach dokonam analizy możliwości wykorzystania zasobów różnojęzycznych w trakcie nauki języka francuskiego i zaprezentuję przy tym zadania polegające na rozpoznawaniu wspólnych elementów językowych, porównywaniu języków, tłumaczeniu międzyjęzycznym oraz umiejętności przekazywania informacji na poziomie paradyżykowym.

4.1. Rozpoznawanie wspólnych elementów językowych

W analizowanych podręcznikach znaleźć można ćwiczenia, które polegają na zrozumieniu znaczenia wyrazów napisanych w nieznanym języku (ćwiczenia te pojawiają się na samym początku podręczników) na podstawie znajomości języka polskiego. *C'est parti!* 1 proponuje ćwiczenie (Rys. 1) polegające na wskazaniu słów, które po francusku przypominają polskie odpowiedniki, oraz tych, których znaczenia trudno się domyślić.

Podobnego typu ćwiczenie (Rys. 2) znajdujemy w *Francofolie express 1*. Zadaniem ucznia jest wysłuchanie nagrania i wskazanie słów francuskiego pochodzenia lub słów podobnie brzmiących w języku polskim i francuskim oraz przyporządkowanie ich do właściwego obrazka. Poniżej zamieszczono fragment tego ćwiczenia. Na liście francuskich słówek pojawia się między innymi: *un hôtel, un menu, une garde-robe, une boutique*.

Przyjrzyj się przedstawionym poniżej francuskim słowom.



Rys. 1. Przykład ćwiczenia polegającego na rozpoznawaniu wspólnych elementów językowych

Źródło: *C'est parti! 1*: 11.

Un narcisse



Une omelette



Une cravate



Rys. 2. Fragment ćwiczenia polegającego na rozpoznawaniu wspólnych elementów językowych

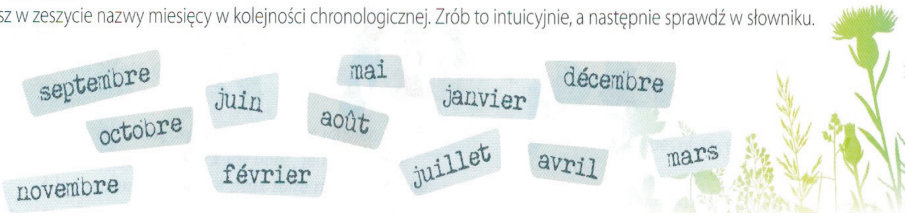
Źródło: *Francofolie express 1*: 7.

C'est parti! 1 proponuje też ćwiczenie polegające na ułożeniu w kolejności chronologicznej miesięcy. Uczeń powinien to zrobić intuicyjnie, a następnie sprawdzić wykonane zadanie, korzystając ze słownika. Z uwagi na podobień-

stwo niektórych nazw miesięcy w języku francuskim do ich angielskich odpowiedników, wykonując to ćwiczenie, uczniowie odwołują się przede wszystkim do znajomości języka angielskiego.

Écris dans le cahier les noms des mois dans l'ordre chronologique. Fais cela intuitivement, après consulte le dictionnaire.

Napisz w zeszyty nazwy miesięcy w kolejności chronologicznej. Zrób to intuicyjnie, a następnie sprawdź w słowniku.



Rys. 3. Przykład ćwiczenia polegającego na rozpoznawaniu wspólnych elementów językowych

Źródło: *C'est parti! 1*: 69.

Tego typu ćwiczenia wpływają na sferę afektywną ucznia, zwiększając motywację do nauki, poprzez uświadomienie mu, iż już na samym początku poznawania nowego języka dysponuje pewnymi zasobami pomagającym w zrozumieniu języka obcego.

4.2 Porównywanie języków

W podręcznikach *C'est parti! 1* i *C'est parti! 2* cyklicznie pojawiają się teksty dwujęzyczne – w języku francuskim i polskim, omawiające elementy odnoszące się do kultury Francji i krajów frankofońskich. Uczeń może porównać zarówno słownictwo, jak i gramatykę obu języków. Poniższy przykład (Rys. 4) jest dwujęzycznym tekstem opisującym zwyczaje dotyczące posiłków w krajach francuskojęzycznych.

Zauważyć należy, że w serii podręczników *C'est parti!* znajdują się również informacje i ćwiczenia, które odwołują się nie tylko do znajomości przez uczniów języka polskiego, lecz także wprost do znajomości angielskiego. Ćwiczenia tego typu, zatytułowane „Porównaj języki”, znaleźć można jedynie w tej serii. Poniżej przedstawiamy przykład (Rys. 5) zaczerpnięty z *C'est parti! 1*. Celem ćwiczenia jest zwrócenie uwagi ucznia na istnienie „fałszywych przyjaciół”:



LES REPAS EN FRANCE ET DANS D'AUTRES PAYS FRANCOPHONES

Les heures des repas sont très importantes pour les Français. Ils prennent leur petit-déjeuner le matin, avant de sortir à l'école ou au travail. À midi, les cours et d'autres activités s'arrêtent, les magasins ferment et tout le monde **déjeune**. Il est populaire de manger dans les cantines scolaires ou les cantines au travail, pour certains aussi dans les restaurants. Le repas du soir - **le dîner** - est mangé plutôt en famille à la maison.

Fait intéressant : en Belgique, en Suisse et au Canada, le repas du soir est appelé différemment : **le souper**. En France, **le souper** c'est un repas consommé tard dans un restaurant après la sortie au théâtre, au cinéma ou au concert. C'est aussi un repas dans les cabarets pendant un spectacle nocturne.

POSIŁKI W KRAJACH FRANCUSKOJĘZycznych

Godziny posiłków są bardzo ważne dla Francuzów. Śniadanie jedzą rano, przed wyjściem do szkoły lub do pracy. W południe nie ma lekcji i innych zajęć, zamyka się sklepy i wszyscy idą na obiad. Popularne jest jedzenie w stołówkach szkolnych i pracowniczych, lecz niektórzy wolą restauracje. Posiłek wieczorny – ciepłą kolację – spożywa się zazwyczaj w domu wspólnie z rodziną.

Ciekawostka: w Belgii, Szwajcarii i Kanadzie posiłek wieczorny nazywany jest inaczej: zamiast słowa **le dîner** używa się **le souper**. We Francji z kolei jest to późny posiłek spożywany w restauracji po wyjściu z teatru, kina czy koncertu. To także kolacja spożywana w kabaretach w trakcie nocnego spektaklu.

Rys. 4. Przykład ćwiczenia polegającego na porównywaniu elementów językowych

Źródło: *C'est parti!* 1: 61.



PORÓWNAJ JĘZYKI faux ami / false friend

armoire	= wardrobe (≠ armor)	four	= oven (≠ four)
chambre	= room (≠ chamber)	lit	= bed (≠ lit)
cuisine	= kitchen (≠ french cuisine/ polish cuisine)	salon	= living room (≠ beauty salon)

Rys. 5. Przykład ćwiczenia polegającego na porównywaniu elementów językowych


Źródło: *C'est parti!* 1: 49.

W kolejnych częściach podręcznika znaleźć można przykłady na poziomie bardziej zaawansowanym. Kolejny przykład zaczerpnięty z *C'est parti! 3* to ćwiczenie polegające na porównaniu wersji francuskiej i angielskiej piosenki, a następnie na próbie przetłumaczenia zdań na język polski.

COMPARONS NOS LANGUES

Si j'avais su t'aimer - c'est le titre d'une chanson de Chimène Badi. Compare les paroles françaises d'un extrait tiré de cette chanson avec leur traduction en anglais. Essaie de traduire ce passage en polonais. Est-il possible d'en faire la traduction littérale, c'est-à-dire au mot à mot du texte? Pourquoi?

Si j'avais su t'aimer	If I had known how to love you
J'aurais été moins pire	I would have been better off
J'aurais été moins lâche	I would have been less cowardly
J'aurais refusé d'être sage	I would have refused to be wise
J'aurais donné bien davantage	I would have given more



Rys. 6. Przykład ćwiczenia polegającego na porównywaniu elementów językowych

Źródło: *C'est parti! 3*: 100.

Ćwiczenia polegające na porównywaniu struktur gramatycznych i słownictwa z językiem polskim lub angielskim zwiększają refleksyjność uczących się. Sprzyjają rozwijaniu świadomości metajęzykowej, pomagają umiejętnie stosować transfer językowy i unikać „fałszywych przyjaciół”.

4.3. Zasoby różnojęzyczne a tłumaczenie międzyjęzyczne⁵

W analizowanych podręcznikach znajdują się też ćwiczenia polegające na tłumaczeniu międzyjęzycznym. Przy korzystaniu z zasobów różnojęzycznych nie chodzi jednak o wykonywanie tłumaczeń dydaktycznych w celu doskonalenia poznanego słownictwa i umiejętnego stosowania reguł gramatycznych. Chodzi raczej o koncepcję tłumaczenia jako aktu komunikacji. *Francofolie Express 1* proponuje przykładowo tworzenie dialogów w języku francuskim na podstawie danych w języku polskim⁶. Zadaniem uczniów jest odegranie scenki w języku francuskim na podstawie wskazówki w języku polskim. Analogiczne ćwiczenia można też wykonywać w formie pisemnej. Wtedy zadaniem uczniów jest zredagowanie tekstu na podstawie wskazówek w języku polskim.

⁵ Więcej na temat ćwiczeń z zakresu tłumaczeń międzyjęzycznych w artykule „La traduction dans les méthodes de français au niveau secondaire en Pologne: état actuel et perspectives” (CHMIEL-BOŻEK, 2021: 89–111).

⁶ Jan Iluk określa tego typu ćwiczenia jako „tłumaczenia rozwijające” (ILUK, 2008: 33).

Deux par deux. Jouez la scène selon les indications données. Puis changez de rôles et rejouez le dialogue.

Gościsz u siebie znajomego/znajomą z Francji. Ciekawo go/ją, jak wygląda twój plan zajęć. Poniżej podane są cztery kwestie, które musisz omówić w rozmowie.

godziny rozpoczęcia i zakończenia lekcji

zajęcia pozaszkolne

nauczane języki obce

miejsce spożywania obiadu: stołówka/dom

Rozmowę zaczyna osoba odgrywająca rolę Francuza/Francuzki.

Rys. 7. Przykład ćwiczenia polegającego na wykonaniu tłumaczenia międzyjęzykowego dla celów komunikacyjnych

Źródło: *Francofolie express 1*: 56.

Ćwiczenia w zakresie rozwijających tłumaczeń międzyjęzykowych uświadamiają uczącym się, że wykonywane tłumaczenie służy przede wszystkim celom komunikacyjnym.

4.4. Zasoby różnojęzyczne na poziomie parajęzykowym

Dla skutecznej komunikacji, osoby uczące się języków obcych powinny nabyć również niezbędne umiejętności pozajęzykowe, w przeciwnym razie, jak pisze Radosław Kucharczyk, „będą stosować takie środki komunikacji niewerbalnej, jakich używają w języku ojczystym, co może skutkować zakłóceniami komunikacyjnymi” (KUCHARCZYK, 2018: 195). Analizowane podręczniki zawierają także ćwiczenia odwołujące się do zasobów różnojęzycznych uczących się na poziomie parajęzykowym. Zadaniem uczniów jest właściwe odczytanie stosowanych środków paralingwistycznych, takich jak mimika, gesty czy wyraz twarzy oraz umiejętne ich stosowanie.

Poniższy przykład zaczerpnięty jest z podręcznika *En action! 1*. Zadaniem ucznia jest pokazanie czynności, klasa ma zgadnąć, o jaką czynność chodzi i wyrazić to w języku francuskim.

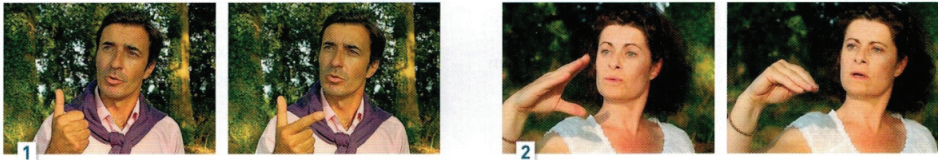


Rys. 8. Przykład ćwiczenia polegającego na wykonaniu tłumaczenia na poziomie parajęzykowym

Źródło: *En action!* 1: 55.

Najwięcej przykładów ćwiczeń odwołujących się do stosowania środków paralingwistycznych, takich jak mimika, gesty czy wyraz twarzy oraz właściwego ich odczytania i przełożenia na język werbalny znaleźć można w podręcznikach *Texto 1* i *Texto 2*. Następujące zadanie polega na wskazaniu właściwego znaczenia zilustrowanych na obrazkach gestów.

Écoutez l'enregistrement et observez Nathalie et Laurent Bonomi.
Quelle est la signification de leurs gestes ? Choisissez.



- a Montrer quelque chose.
b Compter pour insister.
c Montrer son énervement.

- a Assez ! b Tu es fou ! c Tais-toi !

Rys. 9. Przykład ćwiczenia polegającego na wykonaniu tłumaczenia na poziomie parajęzykowym

Źródło: *Texto 2*: 108⁷.

Dodać wypada, że *Texto 2* proponuje nie tylko ćwiczenia polegające na właściwym odczytaniu języka niewerbalnego/komunikatów niewerbalnych. W poniższym zadaniu proponuje się uczniom ćwiczenie odwrotne, to znaczy użycie właściwego gestu we wskazanych sytuacjach.

⁷ Tłumaczenie ćwiczenia: Wysłuchaj nagranie, obserwując Nathalie i Laurent Bonomi. Co znaczą wykonywane przez nich gesty. Dokonaj właściwego wyboru. 1. a) Wskazywanie czegoś. b) Wyliczanie w celu wywołania presji. c) Okazanie zdenerwowania. 2. a) Dość! b) Jesteś szalony! c) Bądź cicho!

Réagissez avec des gestes.

- a Il pleut depuis une semaine.
- b On vous propose d'acheter un portable des années 90.
- c Vous avez recommencé le même travail plusieurs fois.

Rys. 10. Przykład ćwiczenia polegającego na wykonaniu tłumaczenia na poziomie parajęzykowym

Źródło: *Texto 2*: 96⁸.

Dzięki tego typu ćwiczeniom, uczniowie uświadamiają sobie, że każdy z języków posiada własny zakres środków paralingwistycznych, których właściwe odczytanie i stosowanie jest konieczne dla skutecznej komunikacji.

5. Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym artykule ćwiczenia są jedynie przykładowe i z całą pewnością nie wyczerpują wszystkich możliwości wykorzystania zasobów wielo-/różnojęzycznych i doskonalenia kompetencji różnojęzycznej. Przeprowadzona analiza podręczników pozwoliła jednak stworzyć listę przykładowych ćwiczeń, dostosowanych do poziomu A1, A2 i B1 uczniów, którzy w szkole ponadpodstawowej dopiero rozpoczynają naukę języka francuskiego. Tego typu ćwiczenia można wykorzystać chcąc odwoływać się do zasobów wielo-/różnojęzycznych uczniów i rozwijać ich kompetencję różnojęzyczną. Stworzenie takiej listy wydaje się ważne z uwagi na fakt, że ogólnie rzecz ujmując: dopuszczone do użytku szkolnego podręczniki do języka francuskiego dla szkół średnich w znikomym stopniu odwołują się do zasobów różnojęzycznych. Wyjątkiem jest seria podręczników *C'est parti!*, gdzie pojawiają się ćwiczenia wykorzystujące zarówno źródła równoległe w języku polskim i francuskim, jak i porównania słownictwa i struktur gramatycznych do języka angielskiego, co stanowi ewenement w metodach do nauki języka francuskiego w naszym kraju. Seria *Texto* cyklicznie proponuje ćwiczenia nawiązujące do wykorzystania poziomu parajęzykowego w komunikacji. Ćwiczenia w zakresie tłumaczeń międzyjęzycznych, wykonywanych dla celów komunikacyjnych, najczęściej pojawiają się w metodzie *Francofolie Express*. W pozostałych podręcznikach odwołania do zasobów różnojęzycznych nie występują lub pojawiają się spo-

⁸ Zareaguj, używając właściwego gestu: a) Pada już od tygodnia. b) Ktoś proponuje Ci kupno telefonu komórkowego z lat 90. c) Już kilkakrotnie rozpoczęłaś tę samą pracę.

radycznie. Dlatego też wyodrębnione przykłady mogą stanowić pewien punkt odniesienia i wzorzec do tworzenia przez nauczycieli własnych ćwiczeń i to nie tylko w języku francuskim, ale każdym języku tercjalnym. Warto stosować tego typu ćwiczenia, gdyż wpływają one na sferę afektywną ucznia, pogłębiają refleksyjność i świadomość metajęzykową, zwiększają też motywację do nauki kolejnych języków.

Bibliografia

- CHMIEL-BOŻEK H., 2021: *La traduction dans les méthodes de français au niveau secondaire en Pologne: état actuel et perspectives*. „Bulletin suisse de linguistique appliquée”, nr 114, s. 89–111.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2021: *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- ILUK J., 2008: *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 32–41.
- KOMOROWSKA H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KUCHARCZYK R., 2018: *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- KUCHARCZYK R., SZYMANKIEWICZ K., 2020: *Uwarunkowania wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*. „Acta Neophilologica”, nr 1(XXII), s. 73–90.
- MARTYNIUK W., 2021: *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 28(2), s. 1–18. https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.12.
- PAWLAK M., 2016: *Wielojęzyczność i międzykulturowość w polskim kontekście edukacyjnym – realistyczne cele czy mity edukacyjne?*, „Neofilolog”, nr 46/2, s. 153–172.
- RADA EUROPY, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- TESTA M., 2019: *Wykorzystanie innego języka w nauce języka tercjalnego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 7–13.

Lista cytowanych podręczników

- BOUTÉGÈGE R., SUPRYN-KLEPCARZ M., 2019: *Francofolie express 1*. Warszawa: PWN.
- GALLON F., HIMBER C., 2018: *En Action! 1*. Vanves: Hachette.
- LOPES M. J., Le BOUGNEC J. T., 2020: *Texto 2*. Vanves: Hachette.
- PIOTROWSKA-SKRZYPEK M., GAJOS M., DECKERT M., BIELE D., 2019: *C'est parti! 1*. Kraków: Draco.
- SOWA M., DECKERT M., PIOTROWSKA-SKRZYPEK M., 2020: *C'est parti! 3*. Kraków: Draco.

Possibilities of using multi-/plurilingual resources in teaching practices on the example
of the French language

A b s t r a c t: The purpose of this article is to explain the concept of multi-/plurilingualism and to present the possibilities of using plurilingual competence when learning French. The presented exercises were selected from French language textbooks for secondary schools. Although examples of the plurilingual approach are quite infrequent in the textbooks analysed, the explanations provided show which exercises may be used to present common linguistic elements, compare languages, practise interlingual translation and use of para-linguistic elements.

K e y w o r d s: multilinguisme, plurilingualism, plurilingual competence, plurilingual resource, French language textbooks, French language

Podręcznik do nauki języka obcego – zbędny balast czy nieodzowne narzędzie nauki? Analiza formy i funkcji na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka angielskiego dla dorosłych i młodzieży wydanych w Polsce

Streszczenie: Artykuł przedstawia wybrane podręczniki do nauki języka angielskiego wydane w latach 30., 50., 60., 80. i 90. XX wieku. Omówiono najważniejsze aspekty materialnej architektury podręczników, ich wewnętrznej organizacji, a także rozwiązań typograficznych i kompozycji szaty graficznej, jako typowych konstruktów książki kodeksowej. Przeanalizowano formę i funkcję podręczników w kontekście zmieniających się trendów estetycznych i rozwoju metodologii nauczania języka angielskiego. Podręcznik, postrzegany jako nieodłączny element każdego kursu językowego, jest przede wszystkim obiektem bibliologicznym, produktem kultury piśmienniczej i odzwierciedleniem epoki, w której został wydany. Przyszłość podręcznika w formie kodeksu jest nierozzerwalnie związana z przyszłością samej książki, ta z kolei, zależy od wielu czynników, takich jak uwarunkowania ekonomiczne czy preferencje czytelników. W obliczu ekspansji technologii cyfrowych i dynamicznych zmian w sposobach ludzkiej komunikacji dalsze losy podręcznika w formie kodeksu wydają się niepewne. Artykuł podejmuje próbę ich zarysowania.

Słowa kluczowe: podręcznik, książka kodeksowa, forma, funkcja, typografia, estetyka

1. Wprowadzenie

Podręcznik do nauki języka obcego jest postrzegany jako nieodłączny element każdego kursu niezależnie od jego rodzaju, czasu trwania, podmiotu prowadzącego, liczby kursantów i poziomu ich językowej kompetencji. Podręcz-

nik wytycza przebieg nauczania, dzieli materiał dydaktyczny na przyswajalne przez uczniów jednostki, porządkuje proces nauki, a także stanowi wsparcie metodyczne dla nauczyciela i punkt odniesienia dla ucznia. Niezależnie od swej głównej funkcji podręcznik jest produktem kultury materialnej zamkniętym w formie książki kodeksowej, czyli podstawowej postaci książki rękopiśmiennej, a następnie drukowanej, której ciągłość sięga epoki średniowiecza. Książka kodeksowa w naukach bibliologicznych oznacza książkę, której karty papieru, pergaminu lub papieru są trwale połączone przy jednym z brzegów, tworząc w ten sposób zwarty blok. Geneza kodeksu sięga III–II wieku p.n.e. Plik drewnianych tabliczek spiętych razem po dwie (*dyptych*), trzy (*tryptych*) lub więcej (*poliptych*), przypominający swą formą klocek drewna, zaczęto nazywać *caudex*, a następnie *codex* (GRYCZ, 1951: 28, *Encyklopedia Książki*, 2017: 57, hasło: kodeks). Łacińskie słowo *liber*, francuskie *livre* i włoskie *livro* oznaczają książkę, ale również ‘łyko’ (SEMKOWICZ, 2011: 45). Polskie słowo kartka znajduje swój odpowiednik w angielskim słowie *leaf*, którego pierwszym znaczeniem jest liść, a czasownik frazowy *to leaf through* oznacza ‘przeglądać pobieżnie’ (NANCY, 2009: 38). Łacińska nazwa *folium* (liść) oznacza także dwustronicowy arkusz powstały ze złożenia na pół arkusza składki (SEMKOWICZ, 2011: 76). Współczesna książka kodeksowa, której tradycyjna forma jest częścią środowiska życia człowieka, pełni wiele funkcji.

2. Książka jako przedmiot i źródło doświadczeń sensorycznych

Książka jest czymś więcej niż źródłem informacji i jej nośnikiem. Teoretyczna koncepcja książki definiuje ją jako funkcjonalną formę w złożonym organizmie (MIGOŃ, 1984: 217). Książka stanowi samodzielny system komunikacyjny funkcjonujący w obrębie systemu kultury danej społeczności, którego głównym celem jest utrwalanie i rozpowszechnianie wartości poznawczych, ale także artystycznych i moralnych ludzkości (GŁOMBIOWSKI, 1980: 152). Według normy UNESCO z roku 1966 książka to publikacja drukowana powyżej 48 stron, nie licząc okładki. Każda książka jest odzwierciedleniem epoki, w której funkcjonuje: wartości estetycznych, możliwości technicznych i uwarunkowań ekonomiczno-społecznych (MALINOWSKA, SYTA, 1981: 11–12). Wyraża także kulturę bibliologiczną, w obrębie której specjalista tej dziedziny, Krzysztof Migoń, wyróżnia wewnętrzną kulturę wydania (poziom ideowy i naukowy, styl, kompozycja), kulturę zewnętrzną (szata poligraficzna książki) oraz kulturę informacji: rozpowszechniania, dystrybucji czy użytkowania (MIGOŃ, 1984: 217).

Tekla Malinowska i Ludwik Syta stwierdzają, że dobrze zaprojektowana książka to kompozycyjna jedność począwszy od zewnętrznej oprawy, na

szczegółach metryki skończywszy. Dobrze skomponowaną książkę cechuje adekwatne do treści opracowanie graficzne, czytelna organizacja poszczególnych elementów i estetyczny układ typograficzny obejmujący odpowiednio dobrany krój pisma, prawidłowe wymiary i ustawienie kolumny tekstowej, właściwe proporcje odstępów i adekwatnie rozmieszczony materiał ilustracyjny (MALINOWSKA, SYTA, 1981: 26–27). Projektowanie książki „zgrabnej, praktycznej i poręcznej” (IDCZAK, 2004), a zarazem taniej, trwałej i estetycznej jest tematem odwiecznej dysputy bibliologów, księgoznawców, projektantów i artystów – wszystkich ludzi „Galaktyki Guntenberga”.

Specjalistka z dziedziny projektowania komunikacji wizualnej Natalia Pietruszewska-Golba jest zdania, że projektowanie przedmiotów codziennego użytku – a do takich należy zaliczyć także książkę i podręcznik – jest w istocie projektowaniem doświadczeń. Korzystanie z podręcznika, choćby chwilowe i pobieżne, stanowi zawsze wielozmysłowe doświadczenie, które w większym lub mniejszym stopniu wpływa na stosunek użytkownika do zawartych w nim treści (MAZUR, 2019: 15). Beatrice Warde, historyk typografii, w słynnym wykładzie z roku 1955 pt. *Kryształowy kielich* użyła tytułowej metafory do zdefiniowania „typografii przezroczystej” czyli takiej, która sprzyja skutecznemu przekazowi informacji, pozostając jednocześnie niezauważalną dla odbiorcy (WARDE, 2015: 39–45). Współczesny literaturoznawca, historyk i filozof Roland Reuß rozgranicza natomiast dwa pojęcia: *readability* – czytelność rozumiana jako możliwość odczytania i *legibility* – czytelność jako jasność przekazu. Granica pomiędzy lekturą tekstu a zrozumieniem jego sensu powinna być niezauważalna i dawać wrażenie, że „książkę dobrze się czyta”, a dzieje się tak wtedy, gdy obie warstwy, czyli forma i treść, dobrze z sobą współgrają (REUß, 2017: 30–32).

3. Ergonomia książki

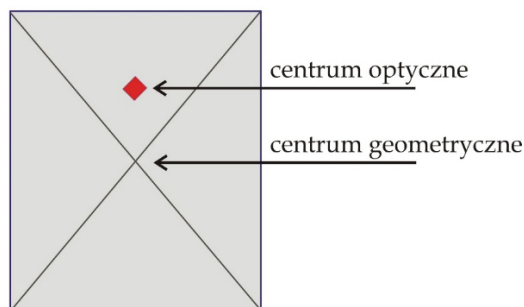
Reuß mówi o ergonomii książki rozumianej dosłownie jako wygoda i poręczność użytkowania, ale także jako zastosowanie konkretnych pryncypiów uwzględniających również fizyczne aspekty „czytania”, które porównuje do kanonów klasycznej architektury. Zwraca uwagę m.in. na odpowiednią szerokość marginesów: „[...] margines dolny i obydwa marginesy zewnętrzne stanowią miejsce, gdzie podczas lektury umieszczamy kciuk – i choćby już z tego względu musi istnieć dolna granica szerokości marginesów wewnętrznych, której nie można przekroczyć, by nie zmniejszyć ergonomii książki” (REUß, 2017: 23–24, 26–27). Jednak marginesy zbyt szerokie mogą być odbierane jako niewygodne i rozpraszające uwagę poprzez narzucającą się asymetrię układu

stronic, podobnie jak za szeroka interlinia, brak wcięć akapitowych i nadmierne rozczłonkowanie tekstu, które nie sprzyjają utrzymaniu ciągłości myśli (CZARNIK, 2002). Męczący może okazać się także brak podziału wyrazów w wyjustowanym składzie, zbyt oryginalne kroje pisma, zbyt zwarte kolumny tekstowe, brak światła w obrębie stronicy i samych liter, nieodpowiednie odstępy między wyrazami (CZARNIK, 2002; MALINOWSKA, SYTA, 1981: 33; RUDER, 2015: 73–76). Optymalna szerokość kolumn tekstu, która powinna wynosić około 90 mm, jest kluczowym czynnikiem dla sprawnego przebiegu procesu czytania. Zbyt wąska kolumna zakłóca płynność tego procesu, zbyt szeroka może być przyczyną zjawiska regresji, czyli powracania wzrokiem do przeczytanych już fragmentów tekstu, jak i trudności z automatycznym odnajdywaniem początku następnej linii tekstu (SOPYŁO, 2008: 52). Zbyt duży kontrast między podłożem a drukiem męczy oczy. Jak stwierdza Reuß: „Materialność książki spotyka się z ludzką fizycznością”, zauważając jednocześnie, że użytkownicy książek przejawiają naturalny odruch porównywania proporcji otaczających przedmiotów do własnego ciała (REUB, 2017: 24, 80). Spostrzeżenie to potwierdza Karol Głombiowski stwierdzając, że „poczucie symetrii osiowej jest głęboko wrodzone człowiekowi dzięki własnej budowie” (GŁOMBIOWSKI, 1980: 50).

4. Sztuka czytania

Nowoczesne techniki badawcze umożliwiają szczegółową analizę percepcji wzrokowej w kontakcie z tekstem. Stwierdzono, że ruch oka nie biegnie równomiernie wzdłuż linii pisma, lecz obejmuje fragmenty tekstu w reakcji na zespoły znaczeniowe; proces ten nie przebiega więc w sposób ciągły, lecz skokowy, a tekst przyswajany jest w momencie tzw. fiksacji, czyli zatrzymania się oka na mniejszej lub większej grupie wyrazów. Umysł czytelnika w dużym stopniu podświadomie rejestruje obrazy całych słów, a sprawni czytelnicy potrafią objąć spojrzeniem całe zdania (FRUTIGER, 2003: 131; GŁOMBIOWSKI, 1980: 75). Znaczący projektowania typograficznego zauważają, że oko czytelnika przyzwyczajone do posuwania się od góry ku dołowi poświęca więcej uwagi tym partiom materiału graficzno-typograficznego, które znalazły się u góry kolumny, oraz że centrum optyczne, na którym mimowolnie koncentruje się wzrok czytelnika, nie pokrywa się z centrum geometrycznym stronicy wyznaczonym punktem przecięcia linii przekątnych (PETERS, 1956: 65)

ryc. 1.



Ryc. 1. Centrum optyczne i geometryczne strony

Źródło: Opracowanie własne.

Małgorzata Sopyło, autorka analizy dotyczącej estetyki książki elektronicznej, cytuje wyniki badań projektu „EyeTrack” amerykańskiego The Poynter Institute. W ramach projektu zbadano ruchy gałek ocznych czytelników gazet i internetowych serwisów informacyjnych, które pokazują, że czytelnik zwraca uwagę najpierw na lewy górny róg strony, a następnie kieruje wzrok na prawo i dopiero potem w dół (SOPYŁO, 2008: 78–79). Badacze wydają się zgodni co do spostrzeżenia, że lewa część strony, zarówno w wydawnictwach tradycyjnych, jak i internetowych, jako pierwsza przyciąga uwagę odbiorcy, co uwarunkowane jest naturalnym duktem pisma (FRUTIGER, 2003: 81). Co więcej, zdaniem niektórych badaczy górna część strony daje wrażenie większej lekkości i rozluźnienia; dolna zaś zagęszczenia i stabilności. Lewą stronę odczuwamy jako coś lżejszego i swobodniejszego, prawą jako coś gęstsze i ciaśniejszego (GŁOMBIOWSKI, 1980: 49).

Specjaliści zaznaczają jednocześnie, że proces czytania jest wysoce skomplikowanym układem wielopłaszczyznowych aktywności począwszy od automatycznego ruchu gałki ocznej, a na świadomej nawigacji, apercpepcji i analizie skończywszy. Pierwszy etap czytania jest zatem aktywnością bierną i wrażeniową, która polega na ewaluacji estetyki układu graficznych elementów na stronie bez określenia ich związku z treścią, drugi to świadoma aktywność poznawcza, której towarzyszy jednak podświadoma weryfikacja adekwatności użytych środków. Jak zauważa Tomasz Bierkowski, projektant, krytyk i wykładowca typografii „zupełnie inaczej odbieramy informacje, patrząc na nie (bez rozpatrywania relacji treść – obraz), a inaczej w trakcie lektury, podczas której czynnie uczestniczymy w akcie komunikacyjnym” (BIERKOWSKI, 2015: 244–245).

Gerard Unger, holenderski grafik i projektant krojów pisma, stwierdza: „każdy, kto wiele czyta, chce trzymać się znajomych kształtów”; badania wskazują przy tym wyraźnie, że „czytelnicy najlepiej czytają to, co czytają najczęściej” (UNGER, 2015: 185–186). Marzeniem wielu dydaktyków jest, aby to był podręcznik do kursu, jaki prowadzą.

5. Analiza wybranych podręczników

Celem diachronicznej prezentacji podręczników omówionych poniżej jest analiza ich formy i funkcji w kontekście nauki języka angielskiego, a także komunikacji społecznej. Jako kryteria opisu przyjęto materialno-konstrukcyjny aspekt podręcznika będącego książką kodeksową, jego treściową organizację jako realizację założeń metodycznych nauczania języka obcego oraz ekspresję typograficzno-plastyczną, która decyduje zarówno o artystycznym wyrazie książki, jak i komforcie jej użytkowania:

1. *England and the English. Podręcznik do nauki języka angielskiego w szkołach średnich ogólnokształcących i handlowych* autorstwa Władysława Kospoth-Pawłowskiego wydano w Wilnie w 1930 roku. Blok książki w formacie A-5 tworzyły składki szyte metalowym drutem. Współczesny reprint zawiera 108 kart zamkniętych w miękkich okładkach broszurowych. Książkę otwierają strony tytułowe, tzw. dwójka tytułowa, czyli strona tytułowa i redakcyjna, która jednakże nie podaje pełnej metryki – widnieje jedynie informacja dotycząca autorstwa projektu okładki (Roman Jakimowicz) oraz adres drukarni (Drukarnia „LUX” Wilno ul. Portowa 7); nieznane są natomiast: wydawca podręcznika, nakład i cena.

Uwagę przykuwa okładzina. Zauważalna jest wyraźna analogia do opraw średniowiecznych inkunabułów zarówno pod względem koloru (ciemny brąz nawiązuje do opraw skórzanych), jak i statyczny układ linearnych obramowań z logotypem otwartej księgi (nawiązanie do gotyckiej kompozycji ramowej ślepo tłoczonej ze zwierciadłem/supereklibrisem na górnej okładzinie). Cytat autorstwa Francisa Bacona umieszczony na kartach tej księgi, „Reading maketh a full man”, swym krojem pisma nawiązuje do pism gotyckich. Nazwisko autora podręcznika i tytuł zostały napisane pismem stylizowanym na krój Broadway opracowany przez Morrisa Bentona w 1927 roku. Oprawa podręcznika nawiązuje więc do tradycji, będąc zarazem ukłonem w stronę nowoczesności i mody lat 20. XX wieku.

Książka złożona jest jednym krojem pisma – szeryfowym krojem Bodoni, opracowanym przez Giambatistę Bodoniego w 1780 roku; jako antykwa klasyczna był typowy krojem epoki klasycyzmu. Zastosowano paginację górną wyśrodkowaną, wszystkie marginesy są szerokości 1,5 cm, wyjustowany skład z wcięciami akapitowymi tworzy zwartą kolumnę tekstową. Podręcznik zawiera jedynie dziewięć (sic!) czarno-białych rycin, zdjęć i rysunków, w tym jeden z komentarzem o charakterze opisowym, ściśle związanym z tekstem. Autorstwo i źródło tych ilustracji nie jest podane, można przypuszczać, że autor podręcznika wykorzystał swe prywatne zasoby.

Podręcznik rozpoczyna przedmowa *To the teacher* w języku angielskim i polskim, natomiast materiały informacyjno-pomocnicze obejmują *Wykaz omy-*

lek w druku, spis treści w formie tabeli w przedniej części książki; w spodniej części książki natomiast słowniczek angielsko-polski, wykaz anglojęzycznych imion i nazwisk, wykaz nazw geograficznych, objaśnienie pisowni fonetycznej według systemu Tytusa Benniego oraz czarno-białą rysunkową mapę Wielkiej Brytanii.

Podręcznik przeznaczony jest dla ucznia na poziomie średnim i zaawansowanym. Jest w całości anglojęzyczny, oparty na czytankach – różnego rodzaju tekstach literackich (m.in. Ch. Dickens, D. Defoe), poezji (G. Byron, R. Kipling), tekstach specjalistycznych (np. filozoficzne H.D. Thoreau), publicystycznych („Royal Osbourne Geography Reader”, „Daily Mail”) i utworach dramatycznych (fragment komedii W. Szekspira *A Midsummer Night's Dream* i dramatu *The Life and Death of Richard III*). Bogaty materiał literacki i społeczno-kulturowy uporządkowany jest w cztery rozdziały (*Sketches from England's Geography, Sketches from England's Social Activity, Traits of English Life and Character, The Sea*) i 23 podrozdziały. Każdy z podrozdziałów opiera się na tekście, po którym następują wyjaśnienia i zadania dla ucznia: *Words explained, Questions, Exercise, Practical exercise* lub *Notes on Grammar, Summary/Revision*.

Cechy szczególne podręcznika to układ typograficzny z wyraźną przewagą zwartych tekstów. Brak jest pustych przestrzeni na stronie; zarówno tekst, glosariusz, tj. *Words explained*, jak i polecenia zadań podane są w ciągłej liniowej formie! Badacze Czesław Kiński i Jacek Łagun zwracają uwagę na fakt, że autor podręcznika zastosował metodę CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, zanim ta została opisana w metodyce (PODHAJECKA, 2021: 372). Za nowość uznano także anglojęzyczne objaśnianie słownictwa za pomocą synonimów i definicji oraz odwołań do słów łacińskich. Autor proponuje indukcyjną metodę nauki, w której wychodzi od kontekstu, nie zaś od reguł gramatycznych, zachęca uczniów do czerpania z własnych doświadczeń i wyrażania ich w formie pisemnej lub ustnej, jak również kreatywnego używania poznanych struktur. Zauważalna jest intencja autora, by podjąć dialog i polemikę z uczniem, którego traktuje jako partnera. Umiejętnie zaprojektowany podręcznik o narastającym stopniu trudności tekstów pozwala ćwiczyć umiejętności bierne (czytanie, słuchanie) i czynne (pisanie, mówienie). Książka wydaje się całkowicie autorskim projektem przeznaczonym dla studentów, których Kospoth-Pawłowski miał możliwość uczyć na Uniwersytecie Stefana Batorego i w Państwowym Liceum im. J. i J. Śniadeckich w Wilnie. Część pierwsza podręcznika sugeruje, że pełen pasji i oddania dydaktyk zamierzał napisać kolejny podręcznik, druga wojna światowa przekreśliła jednak te plany. Autor podręcznika został oskarżony przez NKWD o szpiegostwo na rzecz brytyjskiego wywiadu i osadzony w moskiewskim więzieniu na Butyrkach, gdzie torturowany, zmarł w lutym 1946 roku. Znakomity anglista o wyglądzie „Anglika z karykatury” (PODHAJECKA, 2021: 98–114, 372–377) zostawił po

sobie nowatorski podręcznik, który nawet dziś z powodzeniem mógłby znaleźć uznanie nauczycieli i akceptację uczniów.

2. *Język Angielski dla kl. I Techników Ekonomicznych* autorstwa Zofii Bastgen i wydanej przez Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego w Warszawie w 1958 roku jest ciekawą realizacją podręcznika, głównie ze względu na intrygującą oprawę.

Niewielkich rozmiarów książka formatu A-5 liczy 203 strony zamknięte w twardych okładkach z płóciennym grzbietem (tzw. półpłótno). Składki zszyte są bawełnianą nicią i klejone; blok książki jest niewyrównany, wyraźnie widać poszczególne legi. Wydawca zastosował dwójkę tytułową, której strona redakcyjna podaje pełną metrykę, między innymi informacje o zespole redaktorskim, numer wydania (III), wysokość nakładu (15 tys. egzemplarzy), rodzaj papieru (klasa V), oraz cenę (7,50 zł).

Zastosowano paginację dolną w prawym rogu oraz żywą paginę z nazwą i numerem lekcji. Tekst złożony jest jednym krojem pisma – szeryfowym Times New Roman, zaprojektowanym przez Stanley'a Morrisona dla magazynu *The Times* w 1931 roku. Margines górny i wewnętrzny są szerokości 1,5 cm, dolny i zewnętrzny 2 cm. Skład jest wyjustowany z wcięciami akapitowymi, teksty czytanek i objaśnień gramatycznych drukowane są w jednej kolumnie, natomiast słowniczki do każdej lekcji i niektóre ćwiczenia w składzie dwukolumnowym; wiersze w druku nie padają na siebie. Podręcznik zawiera czarno-białe ilustracje rysunkowe do prawie każdej z 23 lekcji. Zauważalna jest wyraźnie luźniejsza, choć statyczna, kompozycja typograficzna: krótsze teksty, więcej światła między wyrazami i akapitami w porównaniu do pozycji wcześniej omówionej. Rysunkowe ilustracje wykonane przez Zofię Jurakowską-Nowicką są ilustracjami opisującymi, ściśle związanymi z tekstem.

Książka nie ma przedmowy i wstępu, ale w przedniej części książki znajdują się: spis treści w formie tabeli, alfabet angielski wraz z międzynarodowym oznaczeniem fonetycznym (Arend), *Zestawienie dźwięków angielskich wyrażonych znakami fonetycznymi: samogłoski, dwugłoski, spółgłoski*, wykaz „innych znaków” (nawiasy kwadratowe, dwukropek, apostrof); w końcowej części książki znajdziemy słownik angielsko-polski wraz z *Zestawieniem wyrazów stanowiących podstawę dla słownictwa zawodowego*, słownik polsko-angielski, *Spis terminów gramatycznych*, *Zestawienie wiadomości gramatycznych*, oraz notę do użytkowników zachęcającą do kierowania uwag i komentarzy.

Ten dwujęzyczny podręcznik jest przeznaczony dla ucznia początkującego. Treść zorganizowana jest w 23 lekcje oparte na stopniowo wprowadzanych zagadnieniach gramatycznych przedstawionych za pomocą przykładowych zdań, dialogów i krótkich czytanek w języku angielskim. Komentarz gramatyczny i polecenia zadań podane są w języku polskim. Zadania obejmują *Phonetic Drill and Spelling*, ćwiczenie struktur gramatycznych oraz przepisywanie czytanek i tłumaczenie zdań, w myśl założeń klasycznej metody gramatyczno-translacyj-

nej. Brak zadań odwołujących się do kreatywności uczniów lub ich własnych doświadczeń sprawia, że w relacji autor-czytelnik, ten pierwszy przyjmuje rolę instruktora, który nie wchodzi w dialog z uczniem.

Format i wyklejka podręcznika nawiązują do formatu książki literackiej, a niewielka waga ułatwia użytkowanie. Miękki papier klasy V z wyraźnym włóknem ścieru drzewnego jest przyjemny w dotyku. Charakterystyczną cechą książki jest jednakże jej oprawa. Niezwykły jest brak tytułu i nazwiska autorki podręcznika na górnej okładce; brakuje też jakichkolwiek dystynktywnych zdobień i wyróżnień. Okładki przypominają raczej oprawę uczniowskiego zeszytu, jednakże barwna wyklejka na ich wewnętrznej stronie i płócienny grzbiet wykluczają przypuszczenie o oprawie własnoręcznie wykonanej przez użytkownika. Na górnej okładzinie widoczny jest ślad zeszytowej naklejki z nazwiskiem właściciela; naklejona przez użytkownika książki wskazywałaby na wyłączne posiadanie podręcznika. Prostota i zunifikowana forma oprawy może też być wyrazem niedostatku środków w trudnych powojennych czasach, jak i estetyki narzuconej przez wydawnictwa szkolne. Zachęta autorki do zgłaszania uwag i komentarzy umieszczona na ostatniej stronie książki dowodzi dbałości o jakość podręcznika, którego Bastgen – dyplomowana nauczycielka języka angielskiego, polskiego i francuskiego, organizatorka tajnego nauczania w czasie okupacji hitlerowskiej, więźniarka Ravensbrück, a po wojnie wykładowczyni języka angielskiego w Katedrze Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Łódzkiego – była twórczynią.

3. *Say It With Us. An Advanced Course of Spoken English*, Hilda Andrews, Jan Rusiecki i Janina Smólska, Wydawnictwo Wiedza Powszechna (wydanie IV, Warszawa 1967) jest pozycją skierowaną do zaawansowanych kursantów.

Ten wydany pod koniec lat 60. podręcznik do nauki angielskiego ma format A-5 i miękkie broszurowe okładki, które chronią 164 karty z satynowego papieru klasy V. Charakterystyczna oprawa z inicjałami wydawcy i wizerunkiem płyty gramofonowej została stworzona przez wybitnego grafika i plakacistę Józefa Czesława Bieńka. Kompozycja graficzna na górnej i dolnej okładzinie swą kolorystyką, dynamicznym niesymetrycznym układem elementów graficznych i różnych krojów pisma nawiązuje do szkoły polskiego plakatu lat 60. Składki książki szyte są bawełnianą nicią i klejone. Blok książki pozostaje niewyrównany, widoczne są granice poszczególnych leg. Rozbudowana tytulatura mieści się na tzw. czwórce tytułowej, czyli stronie przytytułowej z tytułem książki, przedtytułowej wakatowej, stronie tytułowej i stronie redakcyjnej z pełną metryką, która podaje szczegóły techniczne tego wydawnictwa a także informacje o nakładzie (20 tys. egzemplarzy) i cenie podręcznika, który bez płyt kosztował 21 zł, a łącznie z 3 płytami 225 zł. Nowością jest też adnotacja *copyright* o prawach autorskich Państwowego Wydawnictwa „Wiedza Powszechna”.

Nowatorski na owe czasy jest również projekt typograficzno-plastyczny, oparty na bezszeryfowym kroju pisma Helvetica zaprojektowanym przez Maxa Miedingera w 1957 roku. Skład tekstu jest wyjustowany, jednokolumnowy, lecz w przeciwieństwie do podręczników wydawanych w latach wcześniejszych, wiersze tekstu padają na siebie po obu stronach karty. Zauważalna jest wyraźnie luźniejsza, choć nadal statyczna, kompozycja typograficzna: krótsze teksty, większe odstępy między wyrazami i akapitami. Podręcznik wzbogacony jest także o czarno-białe ilustracje do każdej lekcji. Rysunki wykonane przez Mikołaja Portusa są ilustracjami opisującymi ściśle związanymi z tekstem, jednak humorystyczny sposób przedstawienia postaci oraz adekwatnie dobrany jednozdaniowy opis-wycinek z czytanki, nadają ilustracjom dodatkowej głębi i otwierają pole dla interpretacji.

W przedniej części podręcznik posiada polskojęzyczny wstęp i spis treści w formie punktowanego wykazu; w końcowej części znajduje się klucz do tekstów (tłumaczenie tekstów) i ćwiczeń (propozycje poprawnych wersji zdań) oraz słownik angielsko-polski, a także tabelaryczny wykaz najważniejszych omyłek dostrzeżonych w druku.

Podręcznik przeznaczony jest dla zaawansowanych uczących się. Materiał zorganizowano w 37 lekcje oparte na stopniowo wprowadzanych zagadnieniach gramatycznych przedstawionych za pomocą dialogów. Komentarz gramatyczny i polecenia zadań podane są w języku polskim. Zadania obejmują przekształcenia struktur gramatycznych, tłumaczenie zdań i w niewielkim stopniu także kreatywne zastosowanie przyswojonego słownictwa. Nowatorska metoda *Structural and Audio-Lingual Approach*, wywodząca się z teorii behawioryzmu B.F. Skinnera, znajduje swą realizację także w nagraniach dźwiękowych utrwalonych na płytach winylowych. Jest to duży postęp w stosunku do wcześniej omawianych podręczników, które nie dawały możliwości odsłuchu tekstów, kontaktu z przekazem dźwiękowym, a co za tym idzie, aktywowania zmysłu słuchu w kontakcie z podręcznikiem.

Choć podręcznik utrzymany jest jeszcze w formacie książki literackiej, przedstawia wiele innowacyjnych rozwiązań edytorskich, takich jak zastosowanie kroju bezszeryfowego oraz przeznaczenie wolnego miejsca w ćwiczeniach na odręczne notatki ucznia. Tym samym podręcznik przyjmuje dodatkową rolę użytkową – rolę notatnika, w którym czytelnik zostawia swój spersonalizowany ślad. Nowością jest też konsekwentnie wprowadzony element humoru.

4. *English Every Day. Part Two*, Janina Smólska, Jan Rusiecki (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wydanie II, Warszawa 1981) to popularny w latach 80. podręcznik do nauki języka angielskiego i kolejny przykład ewolucji tego typu wydawnictw.

Organizacja materialno-konstrukcyjna podręcznika już na pierwszy rzut oka przedstawia się inaczej niż wcześniejsze wydawnictwa tego typu. Uwagę zwraca format B-5, większy niż w wypadku wcześniej omawianych podręcz-

ników, oraz wyrównany blok książki. Składki szyte są nicią i ściśle klejone, także grzbiet książki ściśle połączony jest z miękkimi okładkami. Książkę otwiera dwójka tytułowa, kończy zaś metryka, umieszczona na ostatniej stronie wzorem dawnych kolofonów. Podaje ona m.in. informacje dotyczące wysokości nakładu (100 tys. egzemplarzy) oraz ceny (270 zł).

Zastosowano dwa kroje pisma: szeryfowy Times New Roman w przeważającej części tekstów i bezszeryfowy Helvetica dla wybranych czytanek (*Monologues*); zróżnicowano też stopień pisma i szerokość marginesów. Wiersze w druku padają na siebie po obu stronach kart. Zauważalna jest dynamiczna szata graficzna z licznymi czarno-białymi ilustracjami. Rysunki wykonane przez grupę znamienitych grafików, wśród których znajduje się Antoni Chodorowski, Piotr Młodożeniec, Romualda Miranowska, Jan Sawka i Małgorzata Pióro, wyraźnie inspirowane są zarówno sztuką dawną (van Gogh), jak i nowoczesną sztuką pop-artu i op-artu (graffiti, komiks, plakat, drzeworyt, karykatura). Zróżnicowane stylistycznie ilustracje są obwiedzione ramkami. Rysunki nadają podręcznikowi oryginalny i rozpoznawalny charakter.

Podręcznik nie ma wstępu, w przedniej jego części znajduje się jedynie spis treści. Końcowa część książki obejmuje liczne materiały informacyjno-pomocnicze: przypisy do tekstów, objaśnienia gramatyczne do każdego z rozdziałów, tabelę symboli fonetycznych, alfabet angielski, wykaz form czasowników nieregularnych, słownik (angielsko-polski z wymową fonetyczną), słownik imion i nazwisk, a także suplement *Reading For Amusement*, na który składają się adaptowane opowiadanie Hectora H. Munro, fragment z *Three Men in a Boat* Jerome'a K. Jerome'a wraz ze słowniczkiem i wyjaśnieniem wybranych zwrotów.

Podręcznik skierowany jest do uczniów na poziomie średniozaawansowanym. Wszystkie teksty są w języku angielskim, komentarze gramatyczne natomiast w języku polskim. Zagadnienia gramatyczne wprowadzane są stopniowo w 24 lekcjach za pomocą dialogów i tekstów. Każdy rozdział złożony jest z kilku powtarzających się elementów (*Structure Pattern, Dialogues, Monologues, Reading, Communication Practice, Structure Practice, Composition Practice*). Zadania dla uczniów obejmują przekształcenia struktur gramatycznych oraz kreatywne zastosowanie wyuczonego słownictwa zgodnie z metodą *Communicative Language Teaching* (CLT) wywodzącej się z psychologii kognitywnej, założenia której traktują naukę jako aktywny i świadomy proces umysłowy.

Format podręcznika, większy niż w wydawnictwach z pierwszej połowy XX wieku, jest zapowiedzią tendencji wydawniczych we współczesnych wydawnictwach szkolnych, których format zbliżony jest do B-4. Zwraca uwagę miękka broszurowa i kolorowa okładka z fakturą płótna, na której zestawienie dawnego samochodu z kamerą kolorowej telewizji symbolizuje spotkanie tradycji i nowoczesności. Nowością jest zastosowanie różnych krojów i wielkości pisma, a także różne style ilustracji wykonanych przez wybitnych grafików

oraz dużo wolnego miejsca w ćwiczeniach na odręczne notatki ucznia. To, co odróżnia ten podręcznik od poprzedników, to również duży nakład i reklama Wydawnictw Szkolno-Pedagogicznych, które na końcu książki polecają „lekturki w języku angielskim”.

5. *Think About It*, Krzysztof Dąbrowski, Krzysztof Dobrowolski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wydanie I, Warszawa 1990.

Książka ta nie jest typowym podręcznikiem wykorzystywanym regularnie na zajęciach języka angielskiego, ale ze względu na jej zawartość merytoryczną oraz kieszonkowy format B-6 zasługuje na uwagę. Wydana w nakładzie 12 tys. egzemplarzy, książka ta liczy 207 stron i waży zaledwie 160 gramów. Miękkie okładki chronią wyrównany blok książki złożony z klejonych składek dodatkowo szytych wiskozową nicią. Na tylnej okładce, oprócz numeru ISBN, widnieje notka wydawnicza zachęcająca czytelnika do lektury; znajdziemy na niej także nalepkę z ceną, która wiele mówi o sile nabywczej złotego w latach sprzed denominacji – 15 000 zł.

Książkę otwiera dwójka tytułowa. Zastosowano paginację dolną i dwa kroje pisma (Times New Roman i Helvetica), wszystkie marginesy są szerokości 1,5 cm. Skład jest jednokolumnowy wyjustowany, ale w odróżnieniu od wcześniej omawianych podręczników znajdziemy tu także skład na skos, zwłaszcza w ćwiczeniach i przedrukach z gazet, z pozostawionym wolnym miejscem na odręczne notatki użytkownika. Zróznicowano także stopnie pisma, które jest mniejsze w poleceniach i treści ćwiczeń. Kompozycja taka daje wrażenie dynamizmu. Szata graficzna przedstawia się dość skromnie. Książka ma nieliczne czarno-białe ilustracje rysunkowe autorstwa Ryszarda Kryski utrzymane w stylistyce postmodernizmu z elementem celowej brzydoty.

Wprowadzeniem do podręcznika są podziękowania za udostępnienie praw autorskich do tekstów i ilustracji (*Acknowledgements* w języku angielskim) oraz wstęp *Od Autorów*, w którym Dąbrowski i Dobrowolski wyjaśniają koncepcję i organizację książki. Końcowa część książki zawiera odpowiedzi do wybranych ćwiczeń, obok rekomendacji innej publikacji jednego z autorów.

Podręcznik, w głównej części anglojęzyczny, może być realizowany na poziomie średnio i wysoko zaawansowanym. Materiał o rosnącym stopniu trudności zorganizowany jest w 15 rozdziałów tematycznych zaczerpniętych z prasy brytyjskiej i amerykańskiej (np. „Time”, „Newsweek”, „The Times”, „The Guardian”), tekstach z dziedziny psychologii (np. z „Psychology Today” czy *Sense and Nonsense in Psychology* H.J. Eysencka), zawiera także utwory poetyckie, przysłowia i słynne cytaty. Każdy rozdział zawiera ćwiczenia ukierunkowane na naukę słownictwa (parafrazy, kreatywne pisanie, krytyczna analiza tekstu, argumentacja oraz dyskusja). Mocne osadzenie podręcznika w perspektywie psychologicznej jest według autorów znaczącym czynnikiem motywacyjnym zachęcającym do „spojrzenia na samego siebie poprzez angielski”, zgodnie z ideą *Humanistic Language Teaching*. Humanistyczna teoria nabywania dru-

giego języka, wykorzystująca idee psychologa Abrahama Masłowa popularne w latach 70. i 80. XX wieku, opierała się na holistycznym podejściu do ucznia jako jednostki, zakładała zaangażowanie umysłu i emocji ucznia w proces nauki przebiegający w komfortowej i przyjaznej atmosferze oraz promowała budowanie pewności siebie poprzez samopoznanie i samoświadomość. Rolą nauczyciela było wspieranie ucznia przez bycie dla niego przewodnikiem i partnerem; proces nauki miał zaś przebiegać w sposób „taktowny i przemyślany” (DĄBROWSKI, DOBROWOLSKI, 1990: 8 nlb).

Cechą szczególną tego podręcznika jest nowatorska koncepcja nauki języka poprzez refleksję i samopoznanie (wartości pozadydaktyczne, „świat poprzez angielski”), a także kieszonkowy format książki, który nie kojarzy się z podręcznikiem, a raczej z przewodnikiem podróży, literaturą poetycką lub dziecięcą. Uwagę zwraca tytuł „pomyśl o tym” i wizerunek Zygmunta Freuda na okładce. Miękki papier klasy V z wyraźnym włóknem ścieru drzewnego jest przyjemny w dotyku. Czy ta zmysłowa haptyczna przyjemność, jaką oferuje książka, ma przyczyniać się do stworzenia *secure learning environment* – aury sprzyjającej nauce?

6. Podręczniki współczesne

Podręczniki wydawane współcześnie są płaszczyzną spotkań nie tylko użytkowników, ale także twórców. Są zwykle efektem zespołowej pracy wielu specjalistów, w tym językoznawców, metodyków, konsultantów, redaktorów, ilustratorów i grafików. Treść podręcznika wykorzystuje bogaty materiał źródłowy zarówno tekstowy, jak i graficzny. Podręczniki z początków XX wieku powstawały w dużej mierze dzięki staraniom i determinacji indywidualnych nauczycieli języka angielskiego, którzy kierowali swe projekty wydawnicze do własnych uczniów. Bezpośredni kontakt z autorem podręcznika mógł stanowić dodatkowy czynnik motywujący do nauki, zwłaszcza jeśli ciekawość osoby wymagającego profesora przekładała się na ciekawość przedmiotu, który wykładał. Pod tym względem współczesne podręczniki mocno rozluźniają więź z autorem/autorami, których nazwiska rzadko kiedy przywołują postać znajomego nauczyciela.

Gdy weźmiemy pod uwagę aspekt estetyczny współcześnie wydawanych podręczników, łatwo dostrzeżemy wyraźny zwrot ku wizualnej atrakcyjności przy wykorzystaniu technicznych możliwości, jakie daje nowoczesna poligrafia. Różnorodny materiał graficzny dostarcza wysokiej jakości ilustracji, lecz jednocześnie czyni przekaz bardziej dosłownym, co umniejsza rolę wyobraźni czytelnika. Duży format współczesnych podręczników, drukowanych na wyso-

kiej jakości papierze o zwiększonej gramaturze, przybliża je do wydawnictw albumowych, których mankamentem jest znaczny ciężar. Podręczniki drugiej połowy XX wieku to produkty rynkowe podlegające prawom marketingowym wolnego rynku: reklamie, rabatom czy transakcjom wiązanim, np. konieczności zakupu towarzyszących dodatków, takich jak zeszyty ćwiczeń czy płyty. Nadal jednak podręczniki te funkcjonują w kategorii książki kodeksowej – materialnego obiektu podlegającemu zmysłowej recepcji, czasem nawet więcej niż jednego czytelnika naraz.

7. Współczytelnik – współtwórca

Szeroko rozumiany proces czytania odbywający się czy to w zaciszu domowej biblioteki, czy też w przestrzeni publicznej (bilbordy, reklamy, ogłoszenia), ma wyraźny wymiar społeczny. „Stronica – a może to być też ekran – staje się wówczas terenem publicznych spotkań”, stwierdza Robin Kinross w eseju z 1994 roku pt. *Współczytelnicy. Uwagi na temat wielorakości języka*. Dodaje on, że nawet osoby oddalone w czasie i przestrzeni spotkają się na wspólnej płaszczyźnie, jakim jest wspólna lektura, i że „wspólne czytanie może być jedną z ważnych ścieżek do poznania samych siebie w ramach większej wspólnoty ludzkiej” (KINROSS, 2015: 125–126, 132). Czytelnik-użytkownik staje się także współtwórcą finalnej wersji tekstu za sprawą połączenia wielu aktywności, np. czytania, oglądania, dialogowania i pisania postów czy komentarzy, co ma miejsce np. w przypadku hipertekstów, książek internetowych, czy też podręczników interaktywnych (SOCHA, 2017: 99–102). Co więcej, zmieniając na przykład wielkość i krój pisma czy tło podłoża, czytelnik może ingerować w szatę typograficzną książki i dostosować jej wewnętrzną architekturę do swoich potrzeb i preferencji. Staje się prosumentem – współodbiorcą i współtwórcą książki/podręcznika zależnie od możliwości technicznych urządzenia, na którym pracuje i poziomu własnej cyfrowej kompetencji.

O narodzinach czytelnika internetowego pisze projektantka i graficzka Ellen Lupton. Postrzega ona czytelnika jako użytkownika, „figurę rozumianą jako wiązka potrzeb i ułomności – kognitywnych, fizycznych, emocjonalnych”. Przypisywana jest mu zasadnicza cecha, jaką jest niecierpliwość, którą Lupton tłumaczy nie tyle technicznym aspektem tekstu na ekranie, ile odmiennym oczekiwaniem wobec medium. Użytkownik taki chce być produktywny, działa w trybie szukania, a nie przetwarzania, liczy się z możliwością rozproszenia uwagi i straty czasu. Podczas gdy książka tradycyjna sprzyja lekturze niespiesznej, dając przestrzeń dla refleksji, wyobraźni i interpretacji, ekran urządzenia elektronicznego narzuca tempo odbioru, jest środowiskiem informacji krótkiej

i jednoznacznej, a także obszarem gry i zabawy. Miejsce lektury intensywnej, wielokrotnej, uważnej i twórczej zajmuje nawyk czytania ekstensywnego – pospiesznego, jednorazowego, selektywnego i zindywidualizowanego, choć odbywającego się niekiedy w obrębie społeczności danego przekazu (LUPTON, 2015: 214). Badania nad pracą mózgu pokazały, że czytanie stron internetowych pobudza obszary mózgu związane z ośrodkiem podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów; czytanie tekstu drukowanego natomiast angażuje obszary mowy, pamięci i przetwarzania sygnałów wzrokowych. Przyrost połączeń neuronowych po skończonej lekturze trwa po zakończeniu czytania i utrzymuje się przez około pięć dni (CYMES, ROMEDENNE, 2019: 235–237).

Propozycje multimedialnych, interaktywnych podręczników już się pojawiają. Połączenie tradycyjnej książki i funkcjonalności webinarów online poszerza znacząco spektrum możliwości i narzędzi zarówno nauczyciela, jak i ucznia, promuje naukę poprzez zabawę w myśl koncepcji ESAP – *Engage, Study, Activate, Practise*, także poza obszarem zajęć szkolnych. Daje tym samym uczniowi znacznie większą autonomię nie tylko w sferze przebiegu procesu nauki, lecz także kształtu podręcznika, z którego korzysta. Oznacza to również porzucenie linearności w korzystaniu z podręcznika, w tym również odczytywania tekstu wzbogaconego odsyłaczami do dodatkowych audiowizualnych treści. Wirtualny podręcznik zaprasza do wirtualnego świata. Pomimo że uboższy o doświadczenia zmysłowej percepcji materialnego obiektu jakim jest książka, oferuje szeroką paletę audiowizualnych bodźców stymulujących przyswajanie i utrwalanie nowych treści poprzez obraz i dźwięk. Podręczniki elektroniczne stanowią wysoce spersonalizowany multimedialny kanał komunikacyjny, otwierają nową erę w komunikacji ludzkiej.

8. Przyszłość podręcznika

Cyfrowa rewolucja stawia pytania o przyszłość książki i podręcznika w jego tradycyjnej formie. Zdaniem projektantów układów typograficznych książek rozdzielanie tekstu i materialnego podłoża stanowi epokowy i przełomowy moment w dziejach druku porównywalny z wynalezieniem ruchomej czcionki przez Jana Gutenberga w 1455 roku. Tradycyjny związek między medium i słowem pisanym w cyfrowej Galaktyce Gutenberga został zerwany zarówno na etapie wytwarzania (pisania), jak i recepcji (czytania). Poważne konsekwencje tego rozdziału każą zrewidować poglądy i praktykę typograficzną, związki pisania i czytania, sposób dystrybucji i recepcji tekstu, poglądy na pisanie, czytanie i aktywność intelektualną, jak wyrokuje Jack Post, filolog i literaturoznawca (POST, 2017: 150–151, 163). Słowo pisane uwolnione

od materialnego medium, przyczynia się do powstania nowych zachowań i praktyk komunikacyjnych, powołuje nowe role i instytucje kulturowe, co więcej – „modeluje same podstawy kultury: poczynając od kulturowo warunkowanych zasad percepcji, poznania i myślenia, poprzez wzory relacji i więzi międzyludzkich, po zasady organizacji życia społecznego” takie jak prawo czy ekonomia (LUPTON, 2017: 135–136).

„Przedmiotowość, jaką daje pismu książka, jest jego ochroną – inaczej niż w przypadku niedotykalnego przekazu słóconego na serwerach i zachowującego tam swą trwałość jedynie dzięki łasce permanentnie dostarczanej energii”, zauważa Reuß (REUSS, 2017: 30–31). Natomiast historyk i filozof Henk Hoeks w eseju *Typografia i humanizm* zwraca uwagę na postępującą dehumanizację życia kulturalnego. Stwierdza, że choć niesłychany postęp technologiczny podniósł standard życia, to jednak „przenikanie aparatu technonaukowego do dziedziny kultury w żaden sposób nie zwiększa wiedzy, wrażliwości, tolerancji, ani wolności”, a wręcz przeciwnie wprowadza nowy rodzaj ubóstwa i zubożenie językowe, „nędzę umysłową i nieaktualność duszy” (HOEKS, 2017: 186). Bibliolog Karol Głombiowski trafnie przewidział „kult dosłowności i małego realizmu, który obnaża prawdę życia aż do najmniej istotnego szczegółu”. Wskazuje on mentalną granicę technologicznej ekspansji. Mówi on: „dopóki cywilizacja komputerów nie zatrze w świadomości ludzkiej ostatnich śladów humanistycznej kultury śródziemnomorskiej, dopóty książka pozostanie niezastąpionym i niezbędnym narzędziem oddziaływania słowa” (GŁOMBIOWSKI, 1980: 175).

Wyniki ankiety przeprowadzonej w dniach 10–23.01.2022 roku wśród studentów Akademii Górniczo-Hutniczej studiów dziennych i niestacjonarnych nie potwierdzają alarmistycznych tez, ale też nie świadczą o dominacji jednego typu podręcznika. Ankieta objęto 100 respondentów w wieku 20–25 lat, wśród których było 45 kobiet i 55 mężczyzn. Ankieta zawierała dwa pytania zamknięte:

1. Z jakiej formy podręcznika korzystasz (papierowej/elektronicznej)?
2. Czy twoim zdaniem podręcznik do nauki jęz. obcego jest koniecznym elementem kursu?

Uzyskane odpowiedzi nie wskazały jednoznacznie preferowanej formy podręcznika: 45 respondentów podało wersję papierową podręcznika, 41 elektroniczną, jedna osoba przyznała się do braku posiadanego podręcznika. Pewnym zaskoczeniem może być fakt, że 13 osób wskazało na posiadanie obu wersji – tradycyjnej i elektronicznej. Podobnie rozłożyły się głosy dotyczące wykorzystania podręcznika w trakcie kursu: za koniecznością jego posiadania opowiedziało się 35 respondentów i tyle samo było niezdecydowanych; za zbędny uznało podręcznik 30 osób.

Ankieta zawierała także dwa pytania otwarte dotyczące pozytywnych i negatywnych cech podręcznika tradycyjnego i elektronicznego. W przypadku

podręcznika w tradycyjnej papierowej formie zebrane wypowiedzi wskazują jako zalety: materialny aspekt książki (papier, format, faktura, kolor), zmysłowe wrażenia (zapach, dotyk), niezależność od urządzenia (bateria, ekran), komfort i prostotę użytkowania (poręczność, „przejrzystość” organizacji tekstu, możliwość notowania, łatwość wyszukania konkretnej informacji), większa efektywność nauki („łatwiejsza nauka”); jako mankament wskazano: ciężar, gabaryty, cenę oraz możliwość zapomnienia/zgubienia.

W podręczniku elektronicznym respondenci najbardziej docenili: dostępność zakupu i użytkowania („zawsze przy sobie”), mobilność (wiele nośników), przystępną cenę, możliwość wielokrotnego nanoszenia poprawek i powiększenia tekstu. Jako wadę ankietowani uznali: zależność od połączenia internetowego, zasilania i parametrów technicznych urządzenia, dyskomfort dla oczu, utrudnione notowanie, trudność nawigowania w tekście (problem z otwarciem więcej niż jednej strony), a także brak bodźców zmysłowych, zwłaszcza charakterystycznego zapachu książki.

Z powyższych danych wynika, że istnienie podręcznika kodeksowego jest obecnie w decydującym momencie i że najbliższe lata rozstrzygną o jego losie. Wydaje się, że użytkownicy podręcznika w jego elektronicznym wydaniu traktują go bardziej jako wygodny nośnik informacji i tekstu niż obiekt o wartości bibliologicznej i sentymentalnej. Ważne jest jednak to, że dostępność nośnika decyduje o dostępności samego podręcznika, który coraz śmielej wchodzi na księgarski e-rynek.

9. Rynek podręczników w Polsce

Dostępność podręcznika do nauki języka obcego jest elementem złożonego układu ekonomicznych uwarunkowań oraz społecznych i kulturowych zależności w obrębie danej społeczności. Produkcja i dystrybucja książek szkolnych w Polsce polega na rozwiązaniach wolnorynkowych i leży głównie w gestii prywatnych przedsiębiorstw – wydawnictw. Ich działalność zależna jest jednak od polityki Ministerstwa Edukacji i Szkolnictwa Wyższego, które określa podstawę programową i wymogi przyznawanej przez siebie akredytacji. Ministerstwo ma także prawo zlecić wydanie podręcznika opracowanego przez wybranych przez siebie ekspertów: dydaktyków i znawców przedmiotu. Rynek podręczników w Polsce kształtują także preferencje nauczycieli, którzy, zgodnie z Kartą Nauczyciela, mogą dokonywać wyboru podręcznika przy udziale Rady Pedagogicznej i Rady Rodziców. W 2011 roku głównym producentem podręczników były Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (57% rynku książek szkolnych) (STRYCHARZ, 2013), przejęte w 2014 roku przez największą węgier-

ską grupę medialną Central Group (źródło: Business Insider). Obecnie niekwestionowanym liderem na rynku wydawniczym jest Nowa Era. Na 20 pozycji podręcznikowych wydawanych w 2020 roku aż 17 należy do produktów tego wydawnictwa, które zatrudnia 513 osób i rok 2020 zakończyło zyskiem netto w wysokości prawie 11 mln zł (ANAGNOSTOPULU, 2022). Rynek podręczników uważany jest za rentowny z racji wymogu posiadania podręcznika (szkoły podstawowe z dotacji MEN zakupują i wypożyczają książki dzieciom, uczniowie szkół ponadpodstawowych zakupują sami). Według „Biblioteki Analiz” – Rynek Książki, w 2015 roku książki szkolne stanowiły 30,4% przychodów ogólnej sprzedaży książek w Polsce (źródło: Rynek Książki.pl, 2015). Sytuacja podmiotów wydawniczych uległa jednak zasadniczej zmianie z powodu pandemii. Ankieta przeprowadzona przez Polską Izbę Książki wiosną 2020 roku wśród menadżerów firm z obszaru wydawniczo-księgarskiego podaje, że 50% ankietowanych podmiotów zgłosiło obawy o płynność finansową, 31% odnotowała dramatyczny spadek sprzedaży, a 41% określiła go jako duży. W szczytowym okresie kryzysu sprzedaż książek spadła o 80% i choć internetowa sprzedaż wzrosła, nie rekompensuje strat poniesionych w wyniku zamrożenia sprzedaży stacjonarnej (źródło: Polski Rynek Książki 2019–2020). Według badania Goodreader, „Business Insider” z 8.08.2021 składowe ceny książki to: marża księgarń i hurtowni (43%), druk i papier (15%), transport, magazynowanie, dystrybucja i promocja (15%), autorzy, zespół redaktorski, koordynator produkcji (12%), zysk wydawnictwa (11%), oraz podatek VAT (5%) (źródło: Business Insider 2021). Rynek podręczników, jak każdy inny, podlega fluktuacjom mikro- i makroekonomicznym uwarunkowań, i przedstawione tu dane mogą szybko stracić aktualność.

10. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wybranych podręczników ukazuje ich materialną, merytoryczną i estetyczną ewolucję. Oprócz jakościowej zmiany dotyczącej głównie fizycznej konstrukcji (wiązania kart książki i jakości drukowego papieru), zwiększał się format, a co za tym idzie także wizualna prezentacja książki będącej obiektem kultury bibliologicznej. Począwszy od silnych inspiracji starodrukami widocznych w podręczniku Władysława Kospoth-Pawłowskiego, poprzez fascynację sztuką postmodernizmu w podręcznikach z lat 60., 80. i 90. XX wieku, aż po wyraźny wpływ stylistyki cyfrowych mediów we współczesnych wydawnictwach, podręczniki odzwierciedlają epokę i gusta swych twórców i użytkowników. Estetyka książki literackiej ustąpiła miejsca świadomie projektowanej książce do nauki języka. Znajduje to potwierdzenie

w kompozycji plastyczno-typograficznej. Liniowy zapis listy słówek, wąski margines, żywa pagina i zwarta kolumna tekstowa zostały zastąpione przez rozproszone małe sekcje treściowe, szerokie marginesy, światło w obrębie kolumny tekstu, zróżnicowane kroje i stopnie pisma, a także miejsce na odręczne notatki ucznia. Statyczny wyraz stronic nabrał charakteru i dynamiki. Do ubogiej szaty graficznej złożonej z czarno-białych zdjęć, rycin i rysunków, kreślonych nierzadko ręką wybitnego artysty, dołączył kolor, a w podręcznikach elektronicznych także i dźwięk. Wraz z rozwojem nauk metodologicznych zmieniał się też rodzaj zadań dla ucznia oraz charakter relacji nauczyciel – uczeń. Także sam podręcznik przyjął nową rolę. Bezpowrotnie odchodząc od kompendium wiedzy *sensu stricte*, zyskał na znaczeniu jako notatnik, a obecnie także pole zabawy i eksperymentów. Nie zmieniła się tylko zdolność podręcznika do integrowania ludzi połączonych wspólną lekturą, intencją i działaniem.

Przyszłość podręcznika w formie kodeksowej zależeć będzie od wielu czynników takich jak globalna i lokalna ekonomia, decyzje i zarządzenia Ministerstwa Edukacji oraz wymogi szkół. Nie bez znaczenia okażą się także preferencje samych użytkowników, którzy cenią sobie wygodę, ale w nie mniejszym stopniu, zmysłowy, namacalny kontakt z książką, daleką kuzynką drewnianego klocka. Niezależnie od formy podręcznika, jaka będzie obowiązywać za dziesięć, dwadzieścia, czy pięćdziesiąt lat, aktualne będzie spostrzeżenie Marshalla McLuhana, autora określenia „Galaktyka Gutenberga”: „[...] źródłem cywilizacji nie są elektroniczne środki przekazu, tylko język” (GŁOMBIOWSKI, 1980: 170).

Bibliografia

- ANAGNOSTOPULU A.: *Kto zarabia na podręcznikach? Lider rynku jest jeden*, „Business Insider”, <https://businessinsider.com.pl/firmy/podreczniki-szkolne-20212022-jest-jeden-lider-na-rynku/jd3bwq2> [dostęp: 17.01.2022].
- BADANIA GOODREADER, <https://businessinsider.com.pl/firmy/sprzedaz/wlasciciel-wegierskiej-grupy-medialnej-kupuje-polskie-wydawnictwo/ydrs9xd>, materiał filmowy [dostęp: 17.01.2022].
- BIERKOWSKI T., 2015: *Cel typografii*. W: P. DĘBOWSKI, J. MROWCZYK (red.): *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter, s. 244–245.
- CZARNIK J., 2002: *Książki i zmysły*. „EBIB”, nr 10 (39), <http://ebib.oss.wroc.pl/2002/39/czarnik.php> [dostęp: 15.10.2019].
- CYMES M., ROMEDENNE P., 2019: *Twój mózg. Jak zadbać o siebie naprawdę?* Kraków: Wydawnictwo Andromeda.
- DĘBOWSKI P., MROWCZYK J. (red.), *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.

- Encyklopedia Książki*. Red. A. ŻBIKOWSKA-MIGOŃ, M. SKALSKA-ZLAT. 2017 Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- FRUTIGER A., 2003: *Człowiek i jego znaki*. Warszawa: Wydawnictwo Do, Wydawnictwo Optima.
- GŁOMBIEWSKI K., 1980: *Książka w procesie komunikacji społecznej*. Wrocław: Zakład narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- GRYCH J., 1951: *Z dziejów i techniki książki*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich.
- IDCZAK M., 2004: *Druki oficyny Manucjuszów w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu*. „Biblioteka”, nr 8 (17), [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biblioteka/Biblioteka-r2004-t8_\(17\)/Biblioteka-r2004-t8_\(17\)-s25-47/Biblioteka-r2004-t8_\(17\)-s25-47.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biblioteka/Biblioteka-r2004-t8_(17)/Biblioteka-r2004-t8_(17)-s25-47/Biblioteka-r2004-t8_(17)-s25-47.pdf) [dostęp: 28.06.2019].
- KINROSS R., 2015: *Współcześnie. Uwagi na temat wielorakości języka*. W: P. DĘBOWSKI, J. MROWCZYK (red.): *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter, s. 125–126, 132.
- LANGUAGE TEACHING METHODOLOGIES, <http://esl.fis.edu/teachers/support/method.htm> [dostęp: 4.02.2022].
- LUPTON E., 2015: *Narodziny użytkownika*. W: P. DĘBOWSKI, J. MROWCZYK (red.): *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- LUPTON E., 2017: *Powstanie człowieka typograficznego*. W: H. HOEKS, E. LENTJES (red.): *Triumf typografii. Kultura, komunikacja, nowe media*. Kraków: Wydawnictwo d2d.pl, s. 135–136.
- MALINOWSKA T., SYTA L., 1981: *Redagowanie techniczne książki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- MAZUR N., 2019: *Zły projekt miewa groźne skutki. Wywiad z Natalią Pietruszewską-Golba*. „Gazeta Wyborcza” 22 lutego.
- NANCY J.-L., 2009: *On the Commerce of the Thinking. Of Books and Bookstores*. New York: Fordham University Press.
- PODHAJECKA M., 2021: *Lektorzy języka angielskiego w międzywojniu*. Kraków: Universitas.
- POST J., 2017: *Rewolucja cyfrowa*. W: H. HOENKS, E. LENTJES (red.): *Triumf typografii. Kultura, komunikacja, nowe media*. Kraków: Wydawnictwo d2d.pl, s. 150–151, 163.
- RUDER E., 2015: *Typografia porządku*. W: P. DĘBOWSKI, J. MROWCZYK (red.): *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter, s. 73–76.
- REUB R., 2017: *Perfekcyjna maszyna do czytania. O ergonomii książki*. Kraków: Wydawnictwo d2d.pl.
- RYNEK KSIĄŻKI 2015, Biblioteka Analiz [dostęp: 17.01.2022].
- POLSKI RYNEK KSIĄŻKI LATA 2019–2020, <https://mocmedia.eu/polski-rynek-ksiazki-lata-2019-2020/> [dostęp: 19.01.2022].
- SEMKOWICZ W., 2011: *Paleografia łacińska*. Kraków: Universitas.
- SOCZA I., 2017: *Lektura – przekaz, komunikacja, czy relacja?* W: A. ŻBIKOWSKA-MIGOŃ, M. SKALSKA-ZLAT, (red.): *Encyklopedia Książki*, t. 1. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 99–102.
- SOPYŁO M., 2008: *Estetyka książki elektronicznej*. Gdynia: Wydawnictwo Innowacyjne NOVAERES.
- STRYCHARZ J., 2013: *Polski rynek książek szkolnych a interwencja poprzez program „Cyfrowa Szkoła”. Logika rynku i jego aktorów a proces edukacyjny i potencjał zmiany*. Warszawa [dostęp: 15.01.2022].
- THEORIES OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION, <https://www.youtube.com/watch?v=CMdseBEB8Y> [dostęp: 5.02.2022].

- UNGER G., 2015: *Kiedy czytamy*. W: P. DĘBOWSKI, J. MROWCZYK (red.): *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- WARDE B., 2015: *Kryształowy kielich*. W: P. DĘBOWSKI, J. MROWCZYK (red.): *Widzieć/Wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE, <https://businessinsider.com.pl/firmy/sprzedaz/wlasciciel-węgierskiej-grupy-medialnej-kupuje-polskie-wydawnictwo/ydrs9xd> [dostęp: 17.01.2022].

Analizowane podręczniki

- ANDREWS H., SMÓLSKA J., RUSIECKI J., 1967, *Say It With Us. An Advanced Course of Spoken English*. Warszawa: Wiedza Powszechna, wydanie IV.
- BASTGEN Z., 1958, *Język Angielski dla kl. I Techników Ekonomicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego.
- DĄBROWSKI K., DOBROWOLSKI K., 1990: *Think About It*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOSPOTH-PAWŁOWSKI W., 1930: *England and the English. Podręcznik do nauki języka angielskiego w szkołach średnich ogólnokształcących i handlowych*. Wilno.
- PEARSON-INTERAKTYWNY PODRĘCZNIK MULTIMEDIALNY, <https://activebooks.pearson.eu> [dostęp: 8.02.2022].
- SMÓLSKA J., RUSIECKI J., 1981: *English Every Day. Part Two*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wydanie II.

A Foreign Language Coursebook –

a Useless Burden or an Indispensable Learning Tool? The Analysis of Form and Function Based on Chosen English Coursebooks for Adults and Youth Published in Poland

Abstract: The article discusses and analyzes chosen English coursebooks published in Poland in the 1930s, 50s, 60s, 80s, and 1990s. First, it provides an outline of the most important aspects of the coursebooks material construction, their internal organization, including typographic arrangement and graphic composition, both being traditional elements of codex books. The coursebook form and function are analyzed in the context of variable aesthetic trends and development of English teaching methodology. The coursebook, perceived as an indispensable part of every foreign language course, is first and foremost, an object of bibliological investigation, a product of literary culture, and as such, it reflects the epoch in which it was created. The future of the coursebook in its codex form is inseparably tied with the future of the book itself, whose fate, in turn, depends on market conditions and readers' preferences. In the face of cyber technological expansion and dynamic changes in human communication, the future of the codex-type coursebook seems precarious. The article attempts to circumspectly diagnose its prospects.

Keywords: coursebook, codex book, form, function, typography, aesthetics

Wielojęzyczność we Włoszech a podręczniki do nauki języka włoskiego jako obcego

Streszczenie: Niniejszy artykuł podejmuje temat wielojęzyczności Włochów i jej obecności w podręcznikach do języka włoskiego jako obcego. Analizie poddano wybrane podręczniki spośród tych szczególnie chętnie wykorzystywanych w Polsce (w liceach i na uniwersytetach). Celem artykułu jest zbadanie, czy w podręcznikach do języka włoskiego jako obcego występują, obok języka standardowego, elementy regionalne lub dialektalne i czy kwestia wielojęzyczności we Włoszech jest w ogóle w jakiś sposób podejmowana przez autorów podręczników. Artykuł stanowi zatem próbę możliwie pełnej odpowiedzi na pytanie: czy podręcznik może być przydatny dla nauczyciela, który uczy co prawda określonej odmiany języka, lecz chciałby także przygotować ucznia do funkcjonowania w wielojęzycznym kontekście kulturowym współczesnych Włoch.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, podręcznik, język włoski, język, dialekt

1. Wprowadzenie

Wielojęzyczność jest zjawiskiem powszechnym i zarazem złożonym. Według badań Europejskiego Urzędu Statystycznego Eurostat (2016) w samej Unii Europejskiej blisko 65% populacji w wieku 25–64 lat posługuje się więcej niż jednym językiem, a przecież Europa nie stanowi najbardziej bogatego językowo obszaru świata, w porównaniu choćby z krajami afrykańskimi, Australią czy Papuą-Nową Gwineą (ETHNOLOGUE, 2022).

Wielojęzyczność jest również zjawiskiem wielowymiarowym: o wielojęzyczności możemy mówić zarówno w odniesieniu do poszczególnych osób, jak i całych społeczeństw (SOPATA, 2013: 399); może ono nie tylko obejmować różną liczbę używanych języków, lecz także zróżnicowane poziomy kompetencji w posługiwaniu się nimi.

W niniejszym artykule pojęcie wielojęzyczności zostanie użyte do opisanie sytuacji językowej we Włoszech w celu ukazania wyzwań, przed którymi stają nauczyciele języka włoskiego jako obcego, gdy przygotowują swych uczniów do sprawnego komunikowania się w tym kraju. Postawione zostaną pytania o obecność wielojęzyczności w podręcznikach do nauki języka włoskiego: czy włoskie realia językowe znajdują odzwierciedlenie w podręcznikach do nauki języka, a zatem czy podręcznik stanowi w tym zakresie wystarczającą pomoc dydaktyczną dla nauczyciela?

2. Wielojęzyczność we Włoszech

Powszechnie funkcjonujące w świadomości Polaków przekonanie, że język włoski jest prosty i z Włochami łatwo się porozumieć nie do końca znajduje potwierdzenia w rzeczywistości, gdy osoby uczące się języka włoskiego jako obcego odwiedzają Włochy. Problemy komunikacyjne, które napotykają, wynikają przede wszystkim z ogromnego zróżnicowania językowego, a szczególnie z bogactwa odmian terytorialnych funkcjonujących na terenie Włoch. To zróżnicowanie geograficzne znacząco odróżnia Włochy od dość jednorodnej językowo Polski. Bez wątpienia, można mówić o wielojęzyczności i z perspektywy indywidualnej i z perspektywy całego społeczeństwa. Repertuar językowy Włochów jest złożony z licznych i różnorodnych odmian o różnym zasięgu terytorialnym, a więc zbiór zasobów językowych będzie się różnił w zależności od części kraju, wydaje się zatem trafniejsze mówienie o współistnieniu wielu repertuarów na obszarze Włoch. Co więcej, również na poziomie indywidualnym ta wielojęzyczność ujawnia się w sposób bardzo widoczny; można powiedzieć, że każdy Włoch jest co najmniej dwujęzyczny: posługuje się językiem włoskim regionalnym i dialektem, a wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia do repertuaru dołącza język włoski standardowy oraz języki obce.

2.1. Terminy język i dialekt w lingwistyce włoskiej

Właściwe przedstawienie włoskiej rzeczywistości językowej wymaga doprecyzowania terminów, które zostały tu już użyte, a które w językoznawstwie włoskim mają nieco inne znaczenie niż w polskiej literaturze przedmiotu.

W pracach polonistycznych dialekt rozumiany jest zazwyczaj jako odmiana języka narodowego, w związku z czym zostają wyróżnione dialekty języka

polskiego takie jak małopolski, mazowiecki, wielkopolski (URBAŃCZYK, 1984). Innym częstym podejściem jest traktowanie dialektu jako synonimu gwary wiejskiej, a więc odmiany języka ogólnonarodowego nacechowanej głównie fonetycznie i leksykalnie ze względu na terytorium występowania i użycie przez określoną warstwę społeczną (GOŁĄB, HEINZ, POLAŃSKI, 1968).

Warto wskazać także podejście Witolda Doroszewskiego (1953), który dialekt postrzega jako mowę ograniczonego geograficznie obszaru, odmianę, która nie zajmuje pozycji dominującej z punktu widzenia kulturalno-politycznego w danym państwie czy narodzie.

Również w lingwistyce włoskiej dialekty są definiowane głównie z perspektywy czynników historycznych i społecznych. Są to odmiany pozbawione wagi politycznej, nie nobilitowane przez użycie w instytucjach państwowych, politycznych, administracyjnych, często pozbawione tradycji pisanej i funkcjonujące na ograniczonym obszarze. Dialekty nie są jednak w językoznawstwie włoskim odpowiednikami gwar wiejskich. Stanowią autonomiczne systemy językowe, z własną gramatyką i leksyką, a nie odmiany języka włoskiego, a ich status wynika z czynników pozajęzykowych. Są to oddzielne języki, które podobnie jak włoski i inne języki romańskie wykształciły się z łaciny, języka hegemonicznego Imperium Romanum, a górskie ukształtowanie terenu Półwyspu Apenińskiego sprzyjało dużemu zróżnicowaniu (MARCATO, 2007: 21–23). Podzielone przez wieki na wiele organizmów państwowych i ekonomicznych, tereny obecnych Włoch jako zjednoczone państwo powstały dopiero w 1861 roku (GIEROWSKI, 2003) i, według szacunków znamienitego lingwisty włoskiego Tullio De Mauro (1991), w chwili zjednoczenia jedynie 2,5% populacji było w stanie posługiwać się językiem włoskim, a nie dialektem.

Warto podkreślić, że wszystkie języki i odmiany językowe uwarunkowane geograficznie nie stanowią ściśle oddzielonych od siebie bytów, ale tworzą raczej *continuum*. Granice między włoskimi językami regionalnymi nie pokrywają się z granicami administracyjnymi regionów, a cechy fonetyczne, leksykalne czy morfosyntaktyczne płynnie i stopniowo przechodzą jedno w drugie. Podobnie jest w wypadku dialektów: obok pewnych cech wspólnych wyznaczających odmiany stosowane na szerszym obszarze można też dostrzec różnice stanowiące o specyfice dialektu danego miasta, dzielnicy czy niekiedy nawet ulicy, którego nie sposób wydzielić ostrymi granicami.

2.2. Repertuar językowy Włochów

Jako główny składnik repertuaru językowego Włochów należy oczywiście wskazać język włoski standardowy (wł. *italiano standard*): skodyfikowany,

ogólnonarodowy, o statusie języka urzędowego. Powstał on w wyniku podniesienia do rangi języka państwowego jednego z dialektów Włoch, a mianowicie dialektu florenckiego. Język włoski standardowy, zgodny z normami opisanymi w gramatykach i słownikach, napotkać można głównie w formie pisanej. W odmianie mówionej jest praktycznie nieobecny; można go usłyszeć we wzorcowych wypowiedziach logopedów, specjalistów od dykcji, a niegdyś również spikerów włoskiego radia i telewizji (por. GRASSI, SOBRERO, TELMON, 2010: 144).

Język włoski mówiony jest więc niemal zawsze nacechowany, zwłaszcza geograficznie: Włosi w życiu codziennym posługują się odmianami regionalnymi języka włoskiego (wł. *italiani regionali*). Największe różnice, pozwalające na wyodrębnienie poszczególnych odmian geograficznych języka włoskiego, a zarazem pozwalające na stosunkowo łatwe utożsamienie mówiącego z konkretną częścią kraju, z której pochodzi, zauważalne są na poziomie fonologicznym i intonacyjnym. W dalszej kolejności zróżnicowanie regionalne wyraża się na poziomie składni, frazeologii, następnie słownictwa, najmniej widoczne jest natomiast w zakresie morfologii (SOBRERO, MIGLIETTA, 2007: 79–96). Na poziomie leksykalnym wartę odnotowania jest zjawisko geosynonimów, a więc wyrazów równoznacznych, których użycie uwarunkowane jest geograficznie. Doskonałą ilustracją tego zjawiska stanowi leksem oznaczający ‘faworki’, który posiada ponad 20 geosynonimów, np.: w Umbrii, południowym Lacjum i na Sycylii są to *chiacchiere*, w Piemontcie i Ligurii *bugie*, w Rzymie *frappe*, w okolicach Wenecji *galàni* itd.

Kolejnym istotnym komponentem repertuaru językowego Włochów są dialekty, choć ich użycie w ostatnich latach jest coraz rzadsze. Zmniejsza się odsetek osób posługujących się wyłącznie dialektem: tylko 14,1% badanej populacji mówi głównie w dialekcie w kontaktach z rodziną, 12,1% w rozmowach z przyjaciółmi, a w interakcjach z obcymi dialektu używa jedynie 4,2% badanych. We wszystkich tych kontekstach dominuje użycie języka włoskiego standardowego lub użycie mieszane włoskiego standardowego i dialektu. Status dialektu, jak już wspomniano, zależy od czynników społecznych, historycznych, kulturowych i politycznych – są zatem na terenie Włoch obszary, gdzie dialekt cieszy się bardzo wysoką pozycją. Jest tak np. w Kampanii, gdzie język neapolitański, częściowo skodyfikowany, ze swoją tradycją literacką i pieśniarską, nie traci na znaczeniu, a także w Wenecji Euganejskiej, gdzie dialekt wenecki stanowi ważny element tożsamości tego znanego z dążenia do autonomii regionu.

Wyraźnie widać, że nawet gdy pominiemy języki obce, których Włosi uczą się w szkole czy z własnej inicjatywy, a uwzględnimy tylko odmiany i języki, które nabywają w procesie socjalizacji pierwotnej w rodzinie, nie ma wątpliwości, że mamy do czynienia z wielojęzycznością na poziomie indywidualnym. Każdy wykształcony w stopniu przynajmniej podstawowym Włoch posługuje się na

co dzień więcej niż jedną odmianą językową w zależności od kontekstu sytuacyjnego, rozmówcy, celu komunikacji, dominującej funkcji językowej. Ogólnonarodowy włoski język standardowy, języki włoskie regionalne oraz dialekty tworzą bardzo złożoną rzeczywistość, w której zachodzą nieustannie wzajemne wpływy pomiędzy wymienionymi systemami językowymi, a przełączanie czy mieszanie kodów jest na porządku dziennym.

3. Wielojęzyczna rzeczywistość Włoch a podręczniki do nauki języka włoskiego

W świetle powyższych rozważań należy zastanowić się, czy ta niejednorodna rzeczywistość językowa Włoch znajduje lub powinna znajdować odzwierciedlenie w podręcznikach do nauki języka włoskiego jako obcego.

3.1. Cel badania

Odejście od metody gramatyczno-tłumaczeniowej w glottodydaktyce i dominacja podejścia komunikacyjnego, czy nawet metodologii postkomunikacyjnych nastawionych na działanie, zadanie (KALISKA, 2018: 82–134), stawia w centrum kompetencję komunikacyjną, rozumianą szeroko jako umiejętność porozumienia się, użycia języka dostosowanego do odbiorcy i kontekstu. Czy zatem podręczniki do języka włoskiego przygotowują uczącego się do komunikacji w heterogenicznych językowo Włoszech?

Analizie zostały poddane wybrane podręczniki, a kryterium doboru stanowiła ich dostępność w Polsce i realne wykorzystanie w polskich szkołach i na uniwersytetach¹. Do badania wybrano 8 podręczników reprezentujących popularne serie: *Espresso*, *Nuovo Magari*, *Nuovo progetto italiano*, *Affresco italiano*, *L'italiano all'università*, które wydawane są przez uznane włoskie wydawnictwa edukacyjne, specjalizujące się w podręcznikach do języka włoskiego jako obcego, takie jak Mondadori Education i Alma Edizioni, Edilingua. Wzięto pod uwagę podręczniki dla ucznia oraz materiały audio do nich dołączone, co pozwoliło na wychwycenie cech nieogólnonarodowych na poziomie fonetyki. Skupienie się na podręcznikach przeznaczonych dla poziomów od B1 do C2 było podyktowane z jednej strony wymogami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR, 2020), a z drugiej przekonaniem, że świadomo-

¹ Pełna lista analizowanych podręczników znajduje się w oddzielnej części bibliografii.

me wprowadzanie elementów niestandardowych na poziomach wcześniejszych jest niecelowe, jako że może stanowić niepotrzebne dodatkowe wyzwanie dla uczniów rozpoczynających naukę języka.

Badanie zostało przeprowadzone na dwóch poziomach: z jednej strony obserwacji został poddany język podręczników pod kątem obecności elementów regionalnych czy dialektalnych na różnych poziomach systemu językowego, z drugiej strony zbadano obecność refleksji metajęzykowej, tzn. czy podręczniki w jakikolwiek sposób podejmują tematykę wielojęzyczności włoskiej i ukazują uczącemu się tę kwestię.

3.2. Wyniki

Jak wspomniano wcześniej, największe zróżnicowanie repertuaru językowego Włochów zauważalne jest na poziomie fonetyki i prozodii, bogactwo to jednak tylko w niewielkim stopniu widać w analizowanych podręcznikach. Uczącym się na różnych poziomach zaawansowania oferuje się głównie ścieżki dźwiękowe zamierzone jako neutralne, czyli nienacechowane (zbytnio) geograficznie, co w praktyce może znacząco utrudnić zrozumienie autentycznych wypowiedzi we Włoszech (TORQUATO, 2011: 156).

Warto przy tym podkreślić, że jako „uniwersalna” nie jest proponowana wymowa toskańska, mimo że to właśnie ta odmiana stanowi punkt odniesienia języka włoskiego standardowego, lecz wymowa północna, zwłaszcza typowa dla Lombardii (por. CUTRÌ, 2016: 94). Dominację wymowy północnej należy wiązać z postrzeganiem jej jako prestiżowej ze względu na pozycję Mediolanu (i północnych regionów kraju w ogóle), znaczącego ośrodka gospodarczego i kulturalnego. Jest to zgodne z obserwacjami niektórych lingwistów włoskich, którzy zauważają tendencję do traktowania właśnie odmian północnych jako modelowych (CANEPARI, GIOVANNELLI, 2012: 77).

Wśród cech charakterystycznych dla odmian północnych, a obecnych w stopniu znaczącym w materiałach audio zamieszczonych w badanych podręcznikach należy wymienić takie, jak:

- wymowa dźwięczna *s* w pozycji interwokalicznej, podczas gdy wymowa standardowa oparta na wzorcu tokańskim przewiduje *s* bezdźwięczne, np. *cosa* (pol. rzecz) jako /'koza/, *casa* (pol. dom) jako /'kaza/, *mesi* (pol. miesiące) jako /'mezi/, *inglese* (pol. angielski) jako /in'gleze/;
- wymowa zdeginowana spółgłosek podwójnych, a więc np. *spalla* (pl. ramię) jako /'spala/, *latte* (pl. mleko) jako /'late/;
- brak podwojenia fonosyntaktycznego, czyli wymowa jako pojedynczych samogłosek rozpoczynających wyraz, w sytuacjach, w których przewidziana

jest wymowa wydłużona lub podwójna ze względu na wyraz poprzedzający, np. w zestawieniu *a casa* (pol. w domu) głoska *k* w wymowie północnej nie zostaje podwojona;

- wymowa zamknięta samogłosek akcentowanych wymawianych jako otwarte w języku włoskim standardowym, np. *bene* (pol. dobrze) jako /'bene/. Znacznie rzadsze jest wykorzystanie cech typowych dla wymowy centralnej i południowej, pojawiają się tylko nieliczne przypadki afrykacji głosek syczących bezdźwięcznych dźwięcznych po głosce nosowej, np. *pensiamo* /pen'tsjamo/, *insieme* /in'tsjeme/ oraz spirantyzacja, zmieniająca spółgłoski zwarte w szczelinowe, np. wymowa *difficile* (pol. trudny) /di'f:iʃile/ zamiast /di'fiʃile/ czy *specifiche* (pol. specyficzne) /spe'ʃifike/ zamiast /spe'ʃifike/.

Powyższych zjawisk nie należy stygmatyzować i uznawać za błędy, choć stanowią odejście od standardu tokańskiego. W wypadku Włoch wymowa charakteryzuje się wysoką podatnością na zróżnicowanie geograficzne i trudno o rodzimych użytkowników języka, którzy nie ujawniają swojego pochodzenia na poziomie fonetycznym: nawet Toskańczycy w większości nie respektują w pełni zasad uznawanych za standardowe, stosując formy charakterystyczne tylko dla swojego regionu. Dlatego też zasadne wydaje się raczej wykorzystanie w materiałach audio rodzimych użytkowników włoskiego pochodzących z różnych części kraju, tak by uczący się miał możliwość zapoznania się z różnymi modelami wymowy i prozodii, różnymi realizacjami poszczególnych słów, wyrażań i zdań. Aktualnie, uczący się jest wystawiony na określony wzorzec, z którego specyfiki i wybiórczości nie zdaje sobie nawet sprawy.

Problem współistnienia różnych wzorców na terenie Włoch, ale także w repertuarze poszczególnych rodzimych użytkowników języka ujawnia się nie tylko na poziomie fonetyki, ale też w zakresie leksyki i morfoskładni. W analizowanych podręcznikach systematyczne wprowadzanie tych elementów praktycznie nie istnieje, choć np. w wypadku słownictwa takie podejście może prowadzić do nieporozumień oraz błędnego opisu i interpretacji rzeczywistości. Przykładem tu może być typowe śniadanie włoskie: w podręczniku *Nuovo Progetto Italiano 3* (2008: 143) pojawia się przy tej okazji typowy wypiek o nazwie *brioche*. Brakuje tu jakiegokolwiek komentarza czy wyjaśnienia, a przecież słowo *brioche* na północy Włoch oznacza to, co w innych regionach znane jest jako *cornetto*, a więc rogalik, natomiast *brioche* na południu Włoch oznacza okrągłą słodką bułkę z charakterystycznym czubkiem, często z nadzieniem.

Badanie wykazało, że bardzo rzadko podręczniki proponują ćwiczenia mające skłonić do świadomej refleksji nad zróżnicowaniem geograficznym włoskiego. Wyjątkowy pod tym względem jest podręcznik *Affresco italiano B2*: w jednym z ćwiczeń autorzy pokazują różnice w wymowie tych samych słów pomiędzy odmianą standardową i odmianami regionalnymi pod względem otwartości i zamkniętości głosek *o* i *e* (TRIFONE, FILIPPONE, SGAGLIONE,

2008: 141). Ten sam podręcznik podejmuje również zagadnienie zróżnicowania na poziomie leksykalnym (TRIFONE, FILIPPONE, SGAGLIONE, 2008: 68): prezentuje geosynonimy wyrazów *bambino* (pol. dziecko), *ragazzo* (pol. chłopiec), *marinare la scuola* (pol. wagarować), *testa/capo* (pol. głowa). Choć są to ćwiczenia nieliczne i o charakterze raczej anegdotycznym, i tak stanowią rzadki przykład uwzględnienia w podręcznikach form o tej samej denotacji (standardowej i typowej dla danego regionu), którymi w przypadku wielu terminów dysponuje każdy Włoch. Brak świadomości istnienia tego zróżnicowania, nieznajomość odpowiedniego słownictwa i w rezultacie niewłaściwe użycie może prowadzić do zaburzenia komunikacji: niezrozumienia, ale także i pewnego zgrzytu związanego z niedostatecznym poszanowaniem specyfiki lokalnej.

Z kolei temat dialektów jest zupełnie nieobecny w podręcznikach na niższych poziomach zaawansowania, pojawia się w niektórych książkach od poziomu C1. O ile można przyjąć, że dialekty, stanowiące autonomiczne systemy językowe, nie są przedmiotem nauczania w przypadku podręczników języka włoskiego, o tyle całkowite ich zignorowanie jest błędne z punktu widzenia rozwijania kompetencji komunikacyjnej ucznia, zwłaszcza w perspektywie socjolingwistycznej i interkulturowej (por. WILCZYŃSKA, 2002: 324). Warto przy tym zaznaczyć, że wielojęzyczność Włochów oznacza częste przełączanie i mieszanie kodów pomiędzy językiem włoskim i dialektem w zależności od rozmówcy, tematu rozmowy, kontekstu sytuacyjnego; brak zatem świadomości istnienia tego typu zjawisk może utrudnić uczącemu się komunikację z rodzimymi użytkownikami języka i zniechęcić go do dalszej nauki.

W analizowanych podręcznikach przykłady rozwijania świadomości istnienia dialektów we Włoszech są rzadkie. W przypadku *Nuovo Magari C1-C2* w rozdziale 21. zatytułowanym *Lingua e dialetti* (pl. język i dialekty) uczeń zapoznaje się ze zróżnicowaniem języków na terenie Włoch poprzez ćwiczenie na słuchanie w dialekcie z Molise, Sycylii i Ligurii oraz lekturę tekstu na temat pozycji i funkcji dialektów.

W podręczniku *Nuovo progetto italiano 3* rozdział 32. poświęcony jest postaci literackiej komisarza Montalbano, stworzonej przez autora popularnych kryminałów Andreę Camilleriego. Dla celów stylizacji literackiej Camilleri wykorzystał dialekty rodzimej Sycylii, tworząc specyficzny kod językowy swoich powieści. Postać komisarza Montalbano staje się okazją do refleksji nad obecnością dialektów w telewizji, muzyce i literaturze.

Zagadnienie dialektów, ale i elementów regionalnych oraz zapożyczeń, pojawia się również w podręczniku *Espresso 3* w rozdziale 1. Proponuje się tu ćwiczenie na słuchanie, którego treść porusza kwestię ochrony języka włoskiego, polityki językowej i ma na celu rozbudzenie świadomości ucznia co do wpływu powyższych elementów na normę języka włoskiego. W części podsumowującej rozdziału, poświęconej refleksji nad językiem, celami i sposobami nauki, zachęca się ucznia do zastanowienia się nad użyciem dialektów, odmian regionalnych

i słów pochodzenia obcego w ojczystym języku. Jak widać, współistnienie dialektu, języka standardowego i odmian regionalnych w repertuarze danego użytkownika zostaje ledwie zaznaczone, bez pogłębienia czy przedstawienia przykładów, czego można by oczekiwać na wyższych poziomach.

4. Podsumowanie

Obraz języka włoskiego i wyzwań komunikacyjnych stojących przed osobą uczącą się go, który wyłania się z analizy podręczników na niższych poziomach zaawansowania (A1–B2) jest zdecydowanie uproszczony: w większości przypadków brak informacji o wielojęzyczności Włochów, o istnieniu odmian regionalnych i dialektów oraz ich roli w codziennej komunikacji. Dopiero na najwyższych poziomach (C1–C2) niektóre podręczniki wprowadzają elementy refleksji metajęzykowej, gdzie zwraca się *explicite* uwagę uczącego się na zróżnicowanie terytorialne języka.

Częściowo takie podejście może wydać się uzasadnione: podjęcie tematu włoskiej wielojęzyczności na niższych poziomach może być ryzykowne. Zbyt duża trudność w zrozumieniu przykładów i samego zjawiska mogłaby spowodować uruchomienie filtra afektywnego i zniechęcić do nauki języka. Należy pamiętać, że nawet dla samych Włochów zróżnicowanie dialektalne niekiedy jest wyzwaniem, np. serial *Gomorra* w dużej mierze zrealizowany w dialekcie neapolitańskim był nadawany w telewizji z podpisami w języku włoskim, w przeciwnym razie byłby niezrozumiały dla wielu włoskich odbiorców.

Można jednak mieć wątpliwości, czy podręczniki w takiej formie, w jakiej funkcjonują dzisiaj są wystarczającym narzędziem dla nauczyciela, którego zadaniem jest nie tylko nauczyć określonej odmiany języka, ale i przygotować ucznia do zmierzenia się z wielojęzycznym kontekstem kulturowym Włoch. Podręczniki oferują uczącemu się głównie pseudoneutralną wymowę, przez co nie ma on *de facto* kontaktu z autentycznym użyciem języka, a zarazem ucząc się języka, nie poznaje w pełni rzeczywistości społecznej. Dopiero na najwyższych poziomach i to w przypadku tylko niektórych podręczników ma szansę zyskać świadomość istnienia poszczególnych odmian oraz ich mieszania się w codziennym użyciu, co stanowi przecież ważny komponent kompetencji komunikacyjnej. Jak można przeczytać w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (CEFR, 2020), rozumienie socjolingwistycznych i socjokulturowych implikacji wypowiedzi i umiejętność odpowiedniej reakcji jest niezbędną sprawnością na poziomie C2.

Ekspozycja ucznia na kontakt z odmianami regionalnymi i dialektami wydaje się więc niezbędna, by mógł on rozwinąć świadomość i kompetencję

(przynajmniej) pasywną w tym zakresie. Wskazane byłoby sukcesywnie wprowadzanie elementów regionalnych i dialektalnych na wszystkich poziomach zaawansowania, stopniowe rozwijanie zarówno wrażliwości, jak i świadomości, co pozwoliłoby na rozwinięcie kompetencji socjolingwistycznej i interkulturowej uczącego się, niezwykle istotnej z punktu widzenia sukcesu komunikacyjnego w kontakcie z mieszkańcami Włoch.

Bez wątplenia w świetle braków, jakie dostrzec można w przypadku wielu podręczników, szczególne zadanie staje przed nauczycielem, którego rolą jest dostarczenie uczniowi materiałów, w tym materiałów autentycznych, które pokazałyby w pełni rzeczywistość językową Włoch i uwrażliwiły ucznia na zróżnicowanie terytorialne języka. Sprzymierzeńcem nauczyciela jest tu internet, który oferuje wiele wartościowych materiałów, czy to na różnych stronach internetowych, czy to w serwisie YouTube. Naturalnie, dialekty i odmiany regionalne włoskiego stanowią niebagatelne wyzwanie glottodydaktyczne dla nauczyciela nie-Włocha, szczególnie przydatne w tym kontekście wydaje się więc odpowiednie przygotowanie, w szczególności wykształcenie filologiczne czy lingwistyczne.

Bibliografia

- BERRUTO G., 2002: *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma–Bari: Laterza.
- BESZTERDA I., 2011: *Varietà del repertorio della comunità linguistica italiana e l'insegnamento dell'italiano a livelli avanzati*. „Italica Wratislaviensia”, (2), s. 13–29.
- CANEPARI L., GIOVANNELLI B., 2012: *La buona pronuncia italiana del terzo millennio. Manualetto d'italiano neutro con sonori, esercizi e test*. Roman: Aracne.
- CEFR, 2020 = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020. Council of Europe Publishing.
- CUTRÌ A., 2016: *Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero*. „Italiano LinguaDue”, V. 8, N. 1, s. 84–102.
- D'AGOSTINO M., 2007: *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- DARDANO M., 1996: *Manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.
- DE MAURO T., 1991: *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma–Bari: Laterza.
- DOROSZEWSKI W., 1953: *Przedmiot i metody dialektologii*. „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 1–12.
- ETHNOLOGUE, 2022: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> [dostęp: 20.04.2022].
- EUROSTAT, 2016: *65% know at least one foreign language in the EU*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_l21/default/table?lang=en [dostęp: 20.04.2022].
- GIEROWSKI J., 2003: *Historia Włoch*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- GOŁĄB Z., HEINZ A., POLAŃSKI K., 1968: *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- GRASSI C., SOBRERO A.A., TELMON T., 2010: *Introduzione alla dialettologia italiana*. Roma–Bari: Laterza.

- ISTAT, 2017: *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*, https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Usa-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf, [dostęp: 20.04.2022].
- KALISKA M., 2018: *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/19338/Marta_Kaliska_Model_uczenia_jezykow.pdf?sequence=1 [dostęp: 20.04.2022].
- MARCATO C., 2007: *Dialetto, dialetti e italiano*. Bologna: Il Mulino.
- PACIOTTI E., 2020: *Varianti linguistiche e di genere nei manuali*. „Bollettino Itals”, A. 18, N. 85, s. 13–28.
- SOBRERO A., MIGLIETTA A., 2007: *Introduzione alla linguistica italiana*. Roma–Bari: Laterza.
- SOPATA A., 2013: *Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice*. W: S. PUPPEL, T. TOMASZKIEWICZ (red.): *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 399–408.
- TORQUATO C.P., 2011: *Le varietà del repertorio linguistico e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. „Revista de italianistica”, XXI–XXII, s. 149–160.
- URBAŃCZYK S., 1984: *Zarys dialektologii polskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- WILCZYŃSKA W., 2002: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych: doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.


Analizowane podręczniki


- BALÌ M., RIZZO G., 2002: *Espresso 2: Corso di Italiano*. Firenze: Alma Edizioni.
- BALÌ M., ZIGLIO L., 2003: *Espresso 3. Corso di italiano*. Firenze: Alma Edizioni.
- DE GIULI A., GUASTALA C., NADDEO C.M., 2013: *Nuovo Magari: B2*. Firenze: Alma Edizioni.
- DE GIULI A., GUASTALA C., NADDEO C.M., 2013: *Nuovo Magari C1/C2*. Firenze: Alma.
- LA GRASSA M., DELITALA M., QUERCIOLO F., 2013: *L'italiano all'università 2. Corso di lingua per studenti stranieri. B1-B2*. Roma: Edilingua.
- MARIN T., 2008: *Nuovo progetto italiano 3. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio-avanzato B2-C1*. Roma: Edilingua.
- MARIN T., MAGNELLI S., 2009: *Nuovo progetto italiano 2. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio B1-B2*. Roma: Edilingua.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., 2008. *Affresco italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*. Firenze: Mondadori Education.

Multilingualism of Italians and textbooks for Italian as a foreign language

A b s t r a c t: This article deals with the subject of multilingualism among Italians and its presence in Italian language textbooks. It analyses a selection of textbooks which are particularly popular in Poland (in secondary schools and universities). The aim of the article is to examine whether the textbooks on Italian as a foreign language include, alongside the standard language, regional or dialectal elements and whether the issue of multilingualism is addressed at all. In effect, it is an attempt to address the question whether the textbook is a useful tool for the teacher whose task is not only to teach a particular variety of language, but to prepare the student to face the multilingual cultural context of Italy.

K e y w o r d s: multilingualism, textbook, Italian, language, dialect

 <https://orcid.org/0000-0002-6739-4820>

 <https://orcid.org/0000-0001-7044-2099>

Dariusz Idziaszek
Małgorzata Wronka-Szybko

Pejzaż językowy na Górnym Śląsku: analiza wielojęzyczności regionu na podstawie miejsc przestrzeni publicznej

Streszczenie: W ostatnich latach jesteśmy świadkami swoistej uzurpacji przestrzeni publicznej przez język wizualny. Mimo to język pisany nie traci na znaczeniu i funkcjonuje jako integralna część naszego środowiska. Można w związku z tym zaobserwować zainteresowanie badaczy zjawiskiem pejzażu językowego (ang. *linguistic landscape*), czyli obecności języka w sferze publicznej i jego socjolingwistycznej funkcji. Celem artykułu jest przedstawienie wyżej wymienionego zagadnienia oraz zbadanie go na obszarze Górnego Śląska. Na podstawie przeprowadzonych badań możliwe będzie wysunięcie wniosków, czy miejsca publiczne regionu są częścią wielojęzycznej przestrzeni. Analiza będzie dotyczyła bowiem nie tylko występowania w środowisku języka polskiego i śląskiego, lecz również częstotliwości pojawiania się innych języków na terenie Górnego Śląska. Zgromadzone wyniki mogą posłużyć jako wskazówka do ewentualnych zmian na Górnym Śląsku, aby uczynić region jeszcze bardziej przyjaznym dla osób posługujących się innymi językami.

Słowa kluczowe: pejzaż językowy, *linguistic landscape*, wielojęzyczność, Górny Śląsk

1. Pojęcie pejzażu językowego

Z uwagi na postępującą globalizację, w dużych miastach na całym świecie coraz częściej spotykamy się z wielojęzycznością. Jak zauważa Peter BACKHAUS (2006), przechadzając się ulicami miast, można natknąć się na wielojęzyczne nazwy sklepów, restauracji, znaków drogowych, nazwy instytucji kulturowych oraz państwowych. Ową różnorodność w socjolingwistyce, socjologii, psychologii społecznej czy też naukach o mediach nazywamy pejzażem językowym (ang. *linguistic landscape*).

Pejzaż językowy jest relatywnie nowym pojęciem w naukach humanistycznych i społecznych (DIXSON, 2015), po raz pierwszy użytym przez kanadyjskich badaczy Landry'ego i Bourhisa (GÓRAL, 2017). LANDRY i BOURHIS (1997) definiują pejzaż językowy jako:

Język znaków drogowych, bilbordów reklamowych, nazw ulic, nazw miejscowości, szyldów sklepowych i znaków informacyjnych na budynkach rządowych składa[jący] się na krajobraz językowy danego terytorium, regionu lub aglomeracji miejskiej. [tłumaczenie: własne]

Wymienione elementy składowe pejzażu językowego przyczyniają się w dużej mierze do budowania relacji między członkami danej społeczności.

Jak podkreśla Bogumiła GÓRAL (2011), dzięki coraz większym możliwościom jego rejestracji (np. z uwagi na dostępność aparatów fotograficznych w urządzeniach mobilnych), pejzaż językowy pozwala nam na dokładniejsze przyjrzenie się społeczności zamieszkującej dany obszar kulturowo-językowy. Przykładem na to, w jaki sposób pejzaż językowy może być źródłem cennych informacji na temat struktury społeczno-kulturowej danego obszaru, jest język baskijski, w dużym stopniu odgrywający w społeczności baskijskiej funkcję podtrzymującą tożsamość kulturową; mimo że mógłby zostać wyparty przez język hiszpański, którym posługuje się większość społeczeństwa, nadal jest używany w przestrzeni publicznej. Z drugiej strony przykład Szkocji pokazuje, że język gaelicki szkocki nie należy do cenionych w tamtejszym społeczeństwie, stąd też jest on praktycznie nieobecny w przestrzeni publicznej.

Pejzaż językowy jest cennym źródłem informacji na temat sytuacji społecznej w danym regionie, są również inne czynniki, które mają wpływ na rozwój wielojęzyczności w wielu miastach, jak na przykład turystyka. Język angielski niezaprzeczalnie ma największy wpływ na kształtowanie się pejzażu językowego w większości ośrodków turystycznych, przez co nie ma on większego znaczenia w kontekście kulturowo-historycznym (BRUYÈL OLMEDO, JUAN-GARAU, 2009). Jak zauważyła RUZAITÈ (2017: 197), zarówno w litewskich, jak i polskich kurortach turystycznych wielojęzyczność nie ma zbyt dużego powiązania z sytuacją kulturowo-historyczną tych regionów, ponieważ w dużej mierze owa wielojęzyczność jest spowodowana kwestią ekonomiczną. Jednocześnie RUZAITÈ (2017) podkreśla, że z tych właśnie powodów w Polsce najczęściej spotykanymi językami są polski, angielski i niemiecki.

Według Durka GORTERA (2013) na pejzaż językowy danego regionu wpływ może mieć duża liczba czynników, a badania nad nim mają na celu ustalenie następujących kwestii: w jakim stopniu na danym obszarze występuje wielojęzyczność, jaka jest hierarchia języków, w jakim stopniu mieszkańcy regionu biegle posługują się tymi językami, jakie są regulacje prawne dotyczące danych

języków, a także wielu innych, które mogą mieć wpływ na kształtowanie się językowej przestrzeni publicznej. Ponadto pejzaż językowy niekoniecznie musi być związany z wielojęzycznością. Przedmiotem badań naukowców są również terytoria, na których z różnych względów dominuje tylko jeden język.

2. Historia i język Górnego Śląska

Jako że celem niniejszego artykułu jest zilustrowanie pojęcia wielojęzyczności i *linguistic landscape* na przykładzie obszaru Górnego Śląska, istotnym wydaje się nakreślenie postaw historycznych, a co za tym idzie językowych, mieszkańców tego regionu. Ich obecne poczucie odrębności kulturowej i językowej jest silnie związane z sześciusetletnią historią regionu. Od XIV wieku do czasów zakończenia II wojny światowej Ślązacy żyli na pograniczu różnych kultur i tradycji. Górny Śląsk stał się konglomeratem odrębnych do tej pory obyczajów, wyznań i języków, w którym niełatwo było utrzymać łączność z polską obyczajowością. Na skutek wydarzeń dziejowych, które doprowadziły do oderwania Śląska od Rzeczypospolitej i przyłączenia go do państwa czeskiego, a następnie austriackiego oraz pruskiego, w Ślązakach wykształciło się poczucie wyobcowania, a zarazem chęć utrzymania swojej tożsamości. Odseparowani od Rzeczypospolitej zostali poddani obcym wpływom, których rządy niejednokrotnie posługiwały się odmiennymi aparatami społecznymi i politycznymi od tych, które funkcjonowały w ramach państwa polskiego.

Podczas gdy na Dolnym Śląsku proces germanizacji przebiegał stosunkowo szybko, sytuacja na Górnym Śląsku oraz ziemi cieszyńskiej kształtowała się odmiennie. Jak wskazuje Mirosława SIUCIAK (2011: 225), „[t]utaj ostoją polskości pozostały warstwy ludowe, traktujące niemiecką kulturę i język jako byty obce, narzucone odgórnie, a przede wszystkim sprzeczne z moralnością i mentalnością występującą od wieków w tym regionie”. W konsekwencji gwara śląska stała się ostoją tożsamości tamtejszych mieszkańców i ich głównym środkiem komunikacji. Należy podkreślić fakt, że ze względu na położenie Górnego Śląska jedynie w niewielkim stopniu ukształtowała się tu kultura wysoka. Ślązacy wykształceni w niemieckich szkołach wyższych zwykle ulegali germanizacji, stąd też nie upowszechnił się literacki język polski, a głównym źródłem przekazu języka polskiego był Kościół. Również SIUCIAK (2011: 225–226) podkreśla istotną rolę Kościoła i rodziny w przekazywaniu polskich wartości: „choć łączność z polską kulturą i literaturą była w tym regionie bardzo osłabiona, to dzięki konsolidującej, kulturotwórczej roli Kościoła katolickiego oraz wszechobecnej w śląskich domach i w większych społecznościach gwarze polskość przetrwała na Górnym Śląsku aż do okresu zakończenia I wojny światowej,

kiedy Ślązacy otrzymali możliwość opowiedzenia się za przyłączeniem do odradzającej się Polski”.

Przez cały ten czas jednak Ślązacy zmagali się z poczuciem alienacji i nieodpasowania kulturowo-językowego. Najpierw traktowani przez Niemców jak tania siła robocza spychana na margines społeczeństwa ze względu na swój brak wykształcenia, w okresie międzywojennym musieli po raz kolejny zmierzyć się z problemem niedostosowania. Tym razem ludność Górnego Śląska stanęła wobec poczucia odizolowania od pozostałych regionów Polski ze względu na brak własnej elity społecznej. W konsekwencji również śląska mowa zaczęła być piętnowana i utożsamiana z ludźmi niewykształconymi oraz, przez naleciałości germańskie, uznawana za antagonistyczną wobec polskiej, na co zwraca uwagę SIUCIAK (2011: 228–229):

[...] językiem codziennych kontaktów była gwara śląska, która, co należy odnotować, nie miała jednoznacznie pozytywnych konotacji. Złożyły się na to dwa czynniki: po pierwsze przedostawało się do niej sporo germanizmów związanych z codziennym życiem oraz z praktyką urzędową, a po drugie odbiegała znacznie od wzorcowej polszczyzny literackiej. Stało się to koronnym argumentem propagandy pruskiej, która określała mowę Górnoślązaków pejoratywnym epitetem *wasserpolsish*, mającym sugerować, że jest to zniekształcony, zanieczyszczony język polski, który wzbudzić może tylko pogardę w ludziach posługujących się poprawną, literacką polszczyzną.

Sytuacja, w której znaleźli się Ślązacy, doprowadziła do wzmocnienia ich więzi, przechodząc w dążenie do stworzenia wspólnoty kulturowej i ugruntowania ich tożsamości etnicznej. Idea autonomii Górnego Śląska zaczęła ponownie przybierać na sile wraz z powstaniem w 1989 roku Związku Górnośląskiego, w 1990 roku Ruchu Autonomii Śląska oraz w 1996 roku Związku Ludności Narodowości Śląskiej. Dla członków tych organizacji gwara śląska stała się jednym z kluczowych elementów w odbudowaniu swojej tożsamości i argumentem opowiadającym się za dążeniem do emancypacji regionu.

Od kilkunastu lat trwa dyskusja na temat statusu języka śląskiego. Liczne inicjatywy przeprowadzone do tej pory miały na celu jego upowszechnienie, podniesienie jego rangi i ujednolicenie zasad pisowni. Jak jednak wskazuje Bogusław WYDERKA (2018: 6):

Śląski problem językowy stał się problemem ideologicznym, chociaż z natury rzeczy tak odbierany być nie musi i nie powinien. Zniechęca to część polskiej opinii publicznej i gremiów naukowych do popierania dążeń Ślązaków. W Sejmie odrzucone zostają kolejne projekty ustawy przyznającej językowi śląskiemu status języka regionalnego (2007, 2010, 2012 r.).

Kodyfikacja języka śląskiego z pewnością podniosłaby jego rangę i tym samym wzmocniła poczucie przynależności mieszkańców do regionu. Byłby to proces czasochłonny i skomplikowany, gdyż należy pamiętać, że ze względu na brak tradycji piśmienniczej, w języku śląskim nie zostały usystematyzowane zasady gramatyczne czy ortograficzne. Pozostaje on zatem nadal głównie językiem komunikacji werbalnej. Mimo to jest fundamentem śląskiej tożsamości zarówno dla jego użytkowników, jak i dla mieszkańców nieposługujących się gwara. Warto przytoczyć słowa SIUCIAK (2011: 232), która pisze: „Kulturowa i językowa identyfikacja pozwala Ślązakom zaznaczyć własną odrębność na tle innych wspólnot regionalnych, ale nie jest to odrębność budowana – jak chce Ruch Autonomii Śląska – w opozycji do polskości, ale wprost przeciwnie w polskości właśnie głęboko osadzona”. Dlatego też Śląsk nie powinien być postrzegany w kategoriach etnocentryzmu, lecz raczej należy traktować go jako konglomerat, na co wskazuje dwukulturowość i dwujęzyczność tego regionu. Jako że celem naszego artykułu jest analiza występowania języka śląskiego (i nie tylko) w przestrzeni publicznej Górnego Śląska, w kolejnej części pracy pragniemy przyjrzeć się bliżej temu zjawisku, jednocześnie zwracając uwagę na to, czy wydarzenia historyczne miały realny wpływ na to, jak obecnie prezentuje się pejzaż językowy regionu.

3. Opis badania

3.1. Opis metody oraz badanych miejsc

W celu obliczenia procentowego udziału poszczególnych języków na terenie Górnego Śląska, autorzy badania w okresie od 1.01.2022 roku do 28.02.2022 roku zbierali informacje na temat języków występujących w różnych miejscach przestrzeni publicznej na terenie pięciu miast Górnego Śląska, tj. Katowic, Mikołowa, Gliwic, Rudy Śląskiej oraz Cieszyna. Łącznie udało się zgromadzić informacje na temat sześćdziesięciu miejsc, wszystkim tym miejscom zostały zrobione zdjęcia. Zebrane miejsca zostały podzielone na dwie kategorie, z których każda składa się z trzydziestu miejsc:

- a. Oficjalne elementy pejzażu językowego – w tym nazwy ulic, znaki informacyjne na dworcach, w muzeach miejskich czy teatrach.
- b. Nieoficjalne elementy pejzażu językowego – w tym nazwy sklepów, restauracji czy kawiarni.

W celu uzyskania jak najdokładniejszych wyników wprowadzone zostały następujące kryteria w procesie zbierania informacji oraz późniejszego obli-

czania procentowego udziału poszczególnych języków w obrębie wyżej wymienionych kategorii:

- a. W obszarze oficjalnych elementów pejzażu językowego nie wliczano języka polskiego, co spowodowane było tym, że na każdym oficjalnym elemencie pojawiał się ten język.
- b. W obszarze nieoficjalnych elementów pejzażu językowego nie brano pod uwagę nazw sklepów, restauracji czy kawiarni należących do firm działających w całej Polsce i za granicą, co miało na celu dokładniejsze przedstawienie sytuacji językowej samego Górnego Śląska.

Po zebraniu wystarczających informacji na temat języków występujących w przestrzeni publicznej Górnego Śląska, autorzy badania obliczyli procentowy udział wszystkich języków w obrębie przyjętych kategorii oraz uwzględnili przyjęte kryteria doboru. Wszystkie wyniki zostały przedstawione w sposób graficzny i omówione w trzeciej części artykułu.

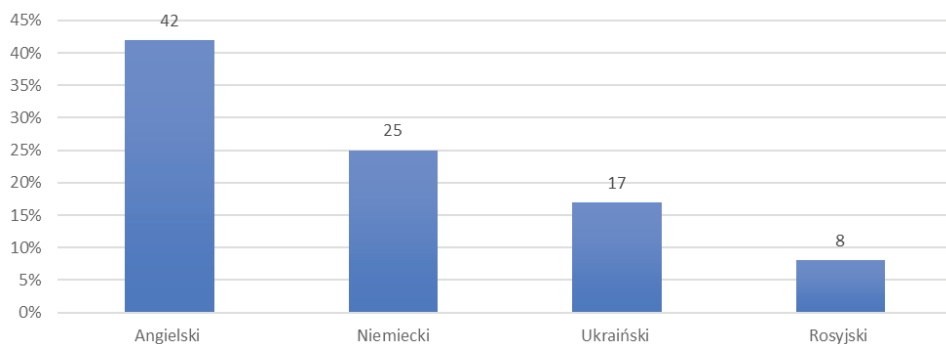
3.2. Pytania badawcze

1. Jakie języki oprócz polskiego pojawiają się w oficjalnych elementach pejzażu językowego i jaki jest ich udział procentowy?
2. Jakie języki pojawiają się w nieoficjalnych elementach pejzażu językowego i jaki jest ich udział procentowy?
3. Czy i jak często pojawia się gwara śląska w oficjalnych i nieoficjalnych elementach pejzażu językowego?

3.3. Wyniki badań

Pierwsza część wyników badań dotyczy występowania języków obcych w oficjalnych elementach pejzażu językowego Górnego Śląska. Analiza statystyczna wykazała, że dominującym językiem jest angielski (42%). Na drugim miejscu znalazł się język niemiecki (25%) oraz kolejno język ukraiński (17%)¹ i rosyjski (8%).

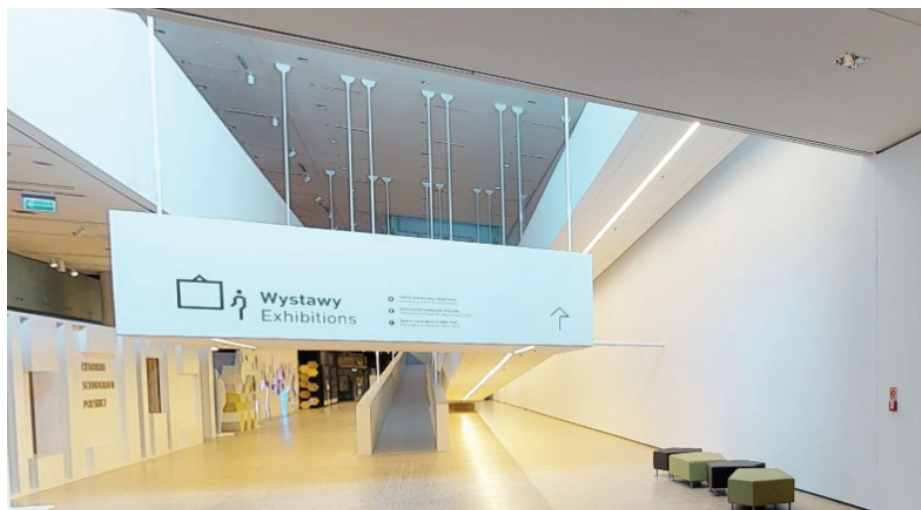
¹ Dane statystyczne dotyczą okresu od 1.01.–28.02.2022, zanim odnotowano znaczący wzrost liczby uchodźców związany z wojną na terytorium Ukrainy.



Wykres 1. Procentowy udział języków w oficjalnych elementach pejzażu językowego

Źródło: Badania własne.

Jako że język polski obecny jest we wszystkich oficjalnych elementach pejzażu językowego, powyższe języki pojawiają się jako element współwystępujący z polskim. Pojawiają się one na znakach informacyjnych w miejscach takich jak Muzeum Śląskie w Katowicach, Narodowa Orkiestra Symfoniczna Polskiego Radia w Katowicach oraz dworce kolejowe w całym regionie. Poniżej znajdują się przykładowe zdjęcia miejsc, w których pojawiły się znaki informacyjne w językach obcych.



Zdjęcie 1. Muzeum Śląskie w Katowicach

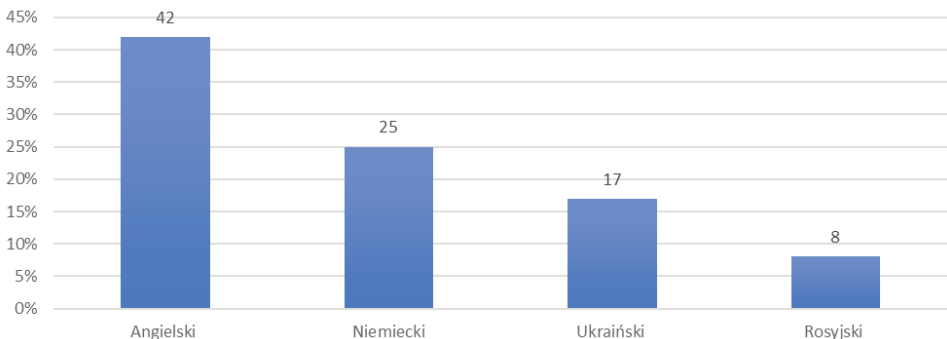
Źródło: Własne.



Zdjęcie 2. Tablica upamiętniająca żołnierzy września 1939

Źródło: Własne.

Druga część badań odnosi się do nieoficjalnych elementów pejzażu językowego i wskazuje na zdecydowanie większą różnorodność językową w porównaniu do oficjalnych komunikatów występujących w śląskim pejzażu językowym. Wykres 2 wskazuje na obecność dwunastu języków, z czego najczęściej występującym jest język polski (46%). Język angielski występuje w 16% spośród badanych przez nas miejsc. Następnie analiza przedstawia język włoski (12%), japoński (6%) oraz śląski (4%). Przeprowadzone badania pokazują również obecność języków takich jak niemiecki, ukraiński, gruziński, czeski, hiszpański, wietnamski i francuski, z których wszystkie pojawiają się w nieoficjalnej przestrzeni publicznej z wynikiem 2%.



Wykres 2. Procentowy udział języków w nieoficjalnych elementach pejzażu językowego

Źródło: Badania własne.

Nieoficjalne elementy pejzażu językowego dostrzec można w nazwach sklepów, restauracji czy kawiarni. Ich przykładowe nazwy w poszczególnych językach to: „Wiejska Chata”, „Silesia City Center”, „Liberio”, „Kyoto Sushi”, „Gryfny Chop”, „WunderBar”, „La Cantina” oraz „C’est si bon”. Poniższe zdjęcie przedstawia przykładowy element nieoficjalnego pejzażu językowego Górnego Śląska.



Zdjęcie 3. Szyld częściowo w dialekcie śląskim

Źródło: Zdjęcie własne.

4. Podsumowanie

W artykule przedstawiono zjawisko pejzażu językowego na obszarze Górnego Śląska. Analiza poszczególnych elementów językowych wskazuje na dominację języka polskiego w przestrzeni publicznej badanego regionu, a także na stosunkowo wysoki poziom obecności języka angielskiego zarówno w wypadku oficjalnych, jak i nieoficjalnych znaków informacyjnych, co potwierdza jego status jako *lingua franca* także na terenie regionu. Spośród wielu języków obcych pojawiających się w regionie Górnego Śląska, warto zwrócić uwagę na występowanie języka ukraińskiego zarówno w przestrzeni oficjalnej, jak i nieoficjalnej. Obecność języka ukraińskiego zaznaczyła się jeszcze przed pełnoskalową wojną w Ukrainie, czyli przed 24 lutego 2022 roku, a ze względu

na zaistniałą sytuację bez wątpienia język ten wzmacni swój udział w dywersyfikacji językowego krajobrazu Górnego Śląska. W kwestii wpływów historii na język istotną rolę odgrywają języki niemiecki i rosyjski, które w większości wypadków pojawiają na pomnikach lub tablicach upamiętniających czasy II wojny światowej. Aspekty historyczne jednakże nie znajdują odzwierciedlenia w obecności języka śląskiego, czego można by oczekiwać ze względu na dzieje historyczne regionu. Mimo że przeprowadzone badania wskazują, że język śląski nie jest obecny w żadnym z oficjalnych elementów regionu, to zyskuje on na popularności w przestrzeni nieoficjalnych elementów pejzażu językowego, o czym świadczy obecność punktów usługowych z szyldami w języku śląskim, np. sieć sklepów „Gryfnie” lub fryzjer męski „Gruba”.

Bibliografia

- BACKHAUS P., 2006: *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters Ltd.
- BRUYÈL OLMEDO A., JUAN-GARAU M., 2009: *English as a lingua franca in the linguistic landscape of the multilingual resort of S'Arenal in Mallorca*. „International Journal of Multilingualism”, nr 6(4), s. 386–411.
- DIXSON A.E., 2015: *Analyzing the multilingual linguistic landscape of Buffalo*. New York: State University of New York at Fredonia.
- GORTER D., 2013: *Linguistic Landscape in a Multilingual World*. Cambridge University Press.
- GÓRAL B., 2011: *Czym jest pejzaż językowy (linguistic landscape)?*. W: K. JUSZCZYK, B. MIKOŁAJCZYK, J. TABORKA, W. ZABROCKI (red.): *Język w poznaniu 2*. Poznań: Wydawnictwo Rys, s. 41–42.
- LANDRY R., BOURHIS R.Y., 1997: *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Variety: An Empirical Study*. „Journal of Linguistics and Social Psychology”, nr 16(1), s. 23–49.
- RUZAITĖ J., 2017: *The Linguistic Landscape of Tourism: Multilingual Signs in Lithuanian and Polish resorts*. „Eesti ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakir”, nr 8(1), s. 197–220.
- SIUCIAK M., 2011: *Historyczne podstawy świadomości narodowej Ślązaków*. „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 11, s. 223–235.
- WYDERKA B., 2018: *O standaryzacji języka śląskiego*. „Kwartalnik Opolski”, nr 1, s. 3–18.

Linguistic Landscape in Upper Silesia: analysis of the region's multilingualism on the basis of public places

A b s t r a c t: In recent years, public space has been thoroughly dominated by the visual language. Nevertheless, the relevance of written language for social communication does not lose its importance and it still functions as an integral part of our environment. One can observe the interest of researchers in the phenomenon of linguistic landscape, namely, the presence of language in the public sphere and its sociolinguistic function. The aim of the article is

to present the aforementioned issue and to examine them based on the Upper Silesian region. Based on the conducted research, conclusions are arrived at as to whether the public places of the region are part of a multilingual space. The analysis concerns not only the presence of the Polish and Silesian languages in the environment, but also the occurrence of other languages in Upper Silesia. The results may prompt a reflection and inspire changes in Upper Silesia leading to the region becoming even more friendly to people using other languages.

Key words: linguistic landscape, multilingualism, Upper Silesia

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker – profesor doktor habilitowany, emerytowany pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Przez wiele lat pracy na Uczelni zajmowała się również kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych. Opublikowała dwie monografie naukowe i ponad dwieście artykułów naukowych w kraju i za granicą oraz zredagowała dwadzieścia cztery tomy monograficzne. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „International Journal of Multilingualism” (Taylor & Francis/Routledge) oraz (do 1.10.2022 r.) półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition” (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Uhonorowana tytułem Distinguished Scholar of Multilingualism (IAM 2022). W latach 2012–2022 pełniła funkcję Pełnomocnika Rektora ds. nauczania języków obcych.

Ryszard Kalamarz – absolwent filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik dydaktyczny w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. Jako dyrektor SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów oraz stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor rozprawy doktorskiej na temat e-learningu w procesie nauczania języków obcych ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych; autor publikacji poświęconych glottodydaktyce i e-learningowi akademickiemu; certyfikowany metodyk zdalnego nauczania (SEA) i akredytowany tutor (Collegium Wratislaviense).

O Autorach

Halina Chmiel-Bożek – romanistka, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Glottodydaktyki i Nauczania Zdalnego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, autorka jednej monografii i ponad dwudziestu artykułów naukowych. Obecnie prowadzi zajęcia z PNJF oraz tłumaczeń specjalistycznych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą głównie tłumaczeń dydaktycznych i dydaktyki tłumaczeń.

Dariusz Idziaszek – uzyskał tytuł magistra na Uniwersytecie Śląskim. Przez kilka lat zdobywał doświadczenie zawodowe jako nauczyciel języka angielskiego, pracując m.in. w szkole podstawowej, szkołach językowych oraz zajmując się organizacją licznych projektów, którym celem było propagowanie znajomości języka angielskiego wśród osób dorosłych. Obecnie jest zatrudniony na stanowisku lektora języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego.

Kamila Milkowska-Samul – doktor habilitowana w zakresie językoznawstwa włoskiego, magister socjologii, adiunkt w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jest autorką książek *La persuasione nella comunicazione politica in Italia e in Polonia* (2011) i *(S)cortesia e social network. Opportunità e rischi del dibattito pubblico su Facebook* (2019) oraz licznych publikacji z zakresu socjolingwistyki, pragmatyki językowej oraz retoryki. Interesuje się głównie tematyką (nie)grzeczności, języka polityki i perswazji, ale również problematyką płci w języku, także z perspektywy dydaktyki.

Anna Piowarczzyk – doktor, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Centrum Językowe, Zespół Języka Niemieckiego. Absolwentka Filologii Germań-

skiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Doktor nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Autorka artykułów naukowych i monografii *Kompetencje komunikacji międzykulturowej. Rozwój kompetencji przyszłych ekonomistów i menedżerów*. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół rozwoju kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia języków obcych, kompetencji międzykulturowych oraz inteligencji kulturowej.

Dorota Pudo – adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii o późnośredniowiecznych adaptacjach prozą starofrancuskich eposów rycerskich, które były przedmiotem jej pracy doktorskiej. Obecnie interesuje się dydaktyką nauczania języka francuskiego, szczególnie psychologią uczących się języków, ich przekonaniami dotyczącymi procesu uczenia się oraz ich obrazem „ja” w kontekście nabywania nowego języka.

Anna Sańczyk-Cruz – doktor nauk humanistycznych, lektor na Uniwersytecie w Białymstoku, prowadzi badania nad tożsamością nauczycieli języków obcych, pedagogiką krytyczną i edukacją międzykulturową.

Maria Stec – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, zajmuje się lingwistyką stosowaną, prowadzi lektorat języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych oraz w Szkole Doktorskiej, zatrudniona na stanowisku profesora uczelni na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz w Cieszynie. Jest autorką czterdziestu artykułów opublikowanych w kraju i za granicą, tłumaczką tekstów filozoficznych, prawniczych i artystycznych, recenzentem materiałów dydaktycznych dla polskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki z zakresu nauczania języka angielskiego. Jej główne zainteresowania obejmują przyswajanie języków obcych i multimodalność. W szczególności interesuje się konstrukcją, implementacją i ewaluacją materiałów do nauczania języków obcych, a także metodologią wizualną oraz multimodalną analizą dyskursu w materiałach dydaktycznych.

Gabriela Urbańska-Legutko – absolwentka Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UJ, w ramach których ukończyła studia I stopnia z zakresu polonistyki w specjalności antropologiczno-kulturowej oraz filozofii. Obecnie studentka MISH II stopnia na UJ w Katedrze Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Pracuje jako asystent kursów językowych w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej, kursu przygotowawczego do studiów w Polsce z ramienia NAWA. Od 2015 roku jest także asystentem i współorganizatorem Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej na UJ. Obecnie prowadzi badania nad motywacją studentów zagranicznych do podjęcia nauki języka polskiego. Zajmuje się także recepcją platonizmu w filozofii chrześcijańskiej.

Katarzyna Wędrychowicz – magister filologii germańskiej, absolwentka UJ w Krakowie. Wieloletnia lektor, asystent oraz nauczyciel języka niemieckiego w szkole średniej. Zainteresowania badawcze: językoznawstwo, dydaktyka języków obcych, języki fachowe.

Anna Wolczyńska – absolwentka filologii angielskiej oraz Studiów Specjalnych Języka i Kultury Włoskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (1996, 1997). W roku 2007 ukończyła studia podyplomowe w zakresie nauczania języka angielskiego osób z dysfunkcją wzroku w Instytucie Filologii Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim zorganizowanych w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Od 1997 roku uczy języka angielskiego w Studium Języków Obcych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, a od 2008 roku prowadzi zajęcia lektoratowe dla studentów z niepełnosprawnością wzrokową. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na zagadnieniach związanych z psychologią i bibliologią. Przetłumaczyła na język polski *Decline and Fall of the Freudian Empire* H. Eysenck (wyd. polskie: *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, wyd. WiR Partner, 2002) oraz *Life Without Fear: Anxiety and Its Cure* Josepha Wolpe'a i Davida Wolpe'a (wyd. Polskie: *Wolni od lęku*, wyd. WiR Partner, 1999). Jej zainteresowania bibliofilskie obejmują także tworzenie dotykowych książek dla dzieci z dysfunkcją wzroku, z których dwie zostały nagrodzone wyróżnieniem w Międzynarodowym Konkursie TYPHLO & TACTUS 2007, oraz I nagrodą w II Ogólnopolskim Konkursie na Dotykową Książeczkę dla Małego Dziecka Niewidomego 2010.

Małgorzata Wronka-Szybko – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Śląskim. Pracownik dydaktyczny w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują obszar interdyscyplinarności, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Prywatnie mama wychowująca swojego syna w wielojęzyczności zamierzonej.

Dorota Zawadzka – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Studiowała też w Grazu (Austria) oraz w Heidelbergu (Niemcy). Pracuje jako wykładowca języka niemieckiego oraz języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Brała udział w licznych szkoleniach dydaktycznych oraz konferencjach naukowych. Próbuje znaleźć wspólną płaszczyznę łączącą badania naukowe w dziedzinie glottodydaktyki z praktyką dydaktyczną.



STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach



Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych jest jednostką międzywydziałową Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zajmującą się prowadzeniem uniwersyteckich lektoratów oraz kursów dokształcających w zakresie nauki języków obcych, przeprowadzaniem egzaminów certyfikujących zakończonych przyznaniem Akademickiego Certyfikatu Znajomości Języka Obcego Uniwersytetu Śląskiego, organizowaniem zajęć i warsztatów dla szkół oraz wydarzeń propagujących naukę języków obcych, organizowaniem warsztatów, szkoleń i konferencji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych.

www.spnjo.us.edu.pl

www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/kursy

www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/certyfikaty

www.konferencjaspnjo.us.edu.pl

el.us.edu.pl/spnjo



Redakcja
Krystian Wojcieszuk, Krzysztof Kłosowicz

Projekt okładki
Adam Malski

Korekta
Marzena Marczyk

Łamanie
Marek Zagniński

Redaktor inicjujący
Michał Kompała, Przemysław Pieniążek

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna
Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



 <https://orcid.org/0000-0003-0626-0703>

 <https://orcid.org/0000-0003-2198-6334>

<https://doi.org/10.31261/PN.4161>

Kompetencje osoby wielojęzycznej : wybrane zagadnienia kształcenia wielojęzycznego / pod redakcją Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza. – Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2023. – (Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych ; 7)

ISBN 978-83-226-4285-6

(wersja elektroniczna)

ISSN 2719-8065

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 11,25. Liczba arkuszy wydawniczych: 12,0. PN 4161.

Monografia *Kompetencje osoby wielojęzycznej. Wybrane zagadnienia kształcenia wielojęzycznego* jest kolejną pozycją w serii *Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych*, w której ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

Książka porusza bardzo aktualną tematykę, jaką jest zjawisko wielojęzyczności we współczesnym zglobalizowanym świecie, a także przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznej społeczności w toku kształcenia uniwersyteckiego. Zwraca ona uwagę na konieczność przygotowania absolwentów szkół wyższych do współczesnego rynku pracy w zakresie kompetencji wielojęzycznej z jednej strony, a z drugiej na fakt zaniedbywania nauczania innych języków obcych niż język angielski. Wskazuje na możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy, a także możliwe dalsze konsekwencje braku zainteresowania i wsparcia w nauczaniu innych języków obcych, co może skutkować np. ogólnie niską kompetencją wielojęzyczną, brakami w kadrze wykładowców, brakiem rozwoju dydaktyki itp. [...]

Książka stanowi wartościowe kompendium wiedzy nt. rozwijania wielojęzyczności w toku uczenia się przez całe życie, zarówno w instytucji edukacyjnej, jak i w społeczeństwie. Zawarte w niej artykuły poruszają oryginalne kwestie, dotąd raczej nieomawiane. Zachęcają one do dalszych dyskusji i badań. Monografia będzie stanowić interesującą lekturę zarówno dla początkujących badaczy wielojęzyczności w wymiarze dydaktycznym i socjolingwistycznym, jak i osoby decydujące o programach i sposobach organizacji nauczania języków obcych w uczelniach.

Z recenzji wydawniczej
dr hab. Joanny Rokity-Jaśkow, prof. UKEN

ISSN 2719-8065

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4285-6



9 788322 642856

Więcej o książce

