

Kształcenie filologiczne

Kształcenie filologiczne

Od teorii do praktyki

pod redakcją

Marzanny Karolczuk

Ewy Lewickiej-Mroczek

Katarzyny Sawickiej-Mierzyńskiej



Białystok 2021

Recenzenci

prof. dr hab. Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (SWPS)

prof. dr hab. Jerzy Zybert (SAN)

dr hab. Ewa Dźwierzynska, prof. UR

dr hab. Maria Mocarz-Kleindienst, prof. KUL

Opracowanie graficzne

Janusz Świnarski

Redakcja i korekta

Olga Anchimiuk, Ewa Gorlewska, Marcin Pędich

Skład i redakcja techniczna

Krzysztof Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku

Białystok 2021

ISBN 978-83-7431-721-4

Projekt finansowany w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019–2022, nr projektu: 009/RID/2018/19, kwota finansowania 8 791 222,00 zł



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

 Wydział
Filologiczny
UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok

tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59

e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl

www: <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa

Hot Art Przemysław Zaczek

SPIS TREŚCI

Kształcenie filologiczne. Od teorii do praktyki · Od Redakcji 9

Część I

KSZTAŁCENIE FILOLOGICZNE – TREŚCI, TRUDNOŚCI, ROZWIĄZANIA

MAGDALENA DĄBROWSKA

Współczesne koncepcje kanonu literackiego a program kształcenia literaturoznawczego na kierunku filologia rosyjska 17

MARZANNA KAROLCZUK

Wiedza o kulturze rosyjskiej w językowej świadomości studentów rusycystyki (perspektywa glottodydaktyczna) 35

JAROSŁAW KRAJKA

Internationalized double-degree philology studies in the COVID-19 era – mission (im)possible? 51

Część II

STUDENT JAKO PODMIOT KSZTAŁCENIA FILOLOGICZNEGO

MAREK KRAWIEC

Involvement of foreign philology students in extracurricular activities and its effects 69

JAKUB PRZYBYŁ

Facilitating self-regulation in foreign language learning 93

MAREK KOCHANOWSKI

Wyróżnij się. Jak zachęcić studentów do aktywności? 115

JAN ZDUNIK

Jakie kształcenie filologiczne dzisiaj? Wykorzystanie elementów programu matury międzynarodowej (IB) w literaturoznawczym kształceniu akademickim 127

KAROLINA SZYMBORSKA

Młodzi w edukacji. *Children studies* w praktyce 147

Część III

EDUKACJA ZDALNA – ROZWIĄZANIE NA CZAS PANDEMII
CZY KIERUNEK ROZWOJU KSZTAŁCENIA FILOLOGICZNEGO?

ZBIGNIEW P. MOŻEJKO

On the notion of effect size and teacher efficacy in distance teaching of foreign languages in higher education 173

ИРИНА СЕМАН

Использование мессенджеров в процессе обучения РКИ 189

ELENA ONČEVSKA AGER • RUSKA IVANOVSKA-NASKOVA

What constitutes good quality online teaching in a university setting during a pandemic: insights from a mixed-methods study 205

НАТАЛИЯ ГРУШИНА

Опыт адаптации учебных заданий к формату *онлайн*-обучения 219

DIANA SANKOWSKA • ANNA SZUCHALSKA

Praktyczna nauka języków obcych w trybie zdalnym – perspektywa studentów I roku filologii obcych 231

Część IV

KOMPETENCJE ABSOLWENTÓW
KIERUNKÓW FILOLOGICZNYCH A RYNEK PRACY

WERONA KRÓL-GIERAT

Kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie
specjalnych potrzeb edukacyjnych 257

URSZULA LIPATO

Losy zawodowe absolwentów filologii rosyjskiej i ich ocena jakości
kształcenia na uniwersytecie 277

TERESA DALECKA

Potrzeby litewskiego rynku pracy a kształcenie w zakresie
języka polskiego 289

MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ

Kształcenie filologiczne na każdy czas, również na czas kryzysu
(zastosowanie metody projektu) 301

KSZTAŁCENIE FILOLOGICZNE. OD TEORII DO PRAKTYKI. OD REDAKCJI

Dydaktyka w zakresie filologii – czy to polskiej, czy obcej – wydaje się niezbywalnym elementem tej dziedziny, ważnym dopełnieniem prowadzonych w jej obrębie badań. Czym byłaby bowiem filologia bez twórczej wymiany myśli nie tylko pomiędzy naukowcami, ale też ze studentami czy uczniami? Chodzi oczywiście o efektywne kształcenie przyszłych kadr – nauczycieli, tłumaczy, dziennikarzy, animatorów kultury, których filolodzy wyposażają w niezbędną wiedzę, kompetencje i umiejętności, uczą kreatywności i krytycznego myślenia, uwarunkowanego dogłębną znajomością języków (własnego i obcych). Ważna jest jednak również inspiracja, jaką kadra akademicka może czerpać od młodych ludzi, ucząc się ich świata i sprawdzając, czy i na ile nadąża za nim tradycyjna filologia i używane w niej kategorie. Istotne wydaje się też sukcesywne dostosowywanie metod kształcenia do wymogów dwudziestopierwszowiecznej rzeczywistości, związanych choćby z globalizacją czy nowymi mediami. Niestety w wyniku kolejnych reform szkolnictwa wyższego i reguł parametryzacji uczelni, dowartościowujących przede wszystkim kryteria naukowe, dydaktyka została zepchnięta na dalszy plan, a nauczyciele akademicy często muszą sami rozwiązywać wszelkie problemy w jej zakresie. Osobny temat to oczywiście pandemia i wyzwanie, jakim stało się utrzymanie ciągłości i poziomu kształcenia zarówno dla kadry uniwersyteckiej, jak i dla studentów.

Prezentowana książka stanowi wyraz przekonania redaktorek i autorów, że kształcenie filologiczne to temat ważny nie tylko w codziennej praktyce, ale też wart pogłębionego namysłu. Zawarte w niej artykuły (w języku

polskim, angielskim lub rosyjskim) zostały podzielone na cztery części. Pierwszą (*Kształcenie filologiczne – treści, trudności, rozwiązania*) rozpoczyna tekst Magdaleny Dąbrowskiej (*Współczesne koncepcje kanonu literackiego a program kształcenia literaturoznawczego na kierunku filologia rosyjska*), w którym autorka odtwarza zasady opracowania listy lektur dla studentów filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Warszawskim, odnosząc je do koncepcji kanonu i klasyki literackiej, sformułowanych przez Itala Calvina i Harolda Blooma. Filologii rosyjskiej dotyczy również artykuł Marzanny Karolczuk (*Wiedza o kulturze rosyjskiej w językowej świadomości studentów filologów (perspektywa glottodydaktyczna)*), która przeanalizowała zakres wiedzy o kulturze rosyjskiej wśród studentów tego kierunku. Autorka przedstawiła wyniki eksperymentu asocjacyjnego, które mogą być wykorzystane w planowaniu i realizacji treści dydaktycznych na poziomie akademickim.

Liczne wskazówki dotyczące wdrażania programów studiów dających absolwentom podwójne dyplomowanie (na przykładzie kierunku „Polsko-niemieckie studia kulturowe i translatorskie”, prowadzonego przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie we współpracy z Uniwersytetem Poczdamskim) znajdziemy w artykule Jarosława Krajki (*Internationalized double-degree philology studies in the COVID-19 era – Mission (im)possible?*). Przedstawiony w nim opis tej rzadkiej, a jednocześnie spotykającej się z dużym zainteresowaniem studentów oferty dydaktycznej, dzięki prezentacji konkretnych doświadczeń i interesującym wnioskom autora może posłużyć innym uczelniom jako inspiracja do opracowania podobnych programów, które podniosą stopień umiędzynarodowienia proponowanych przez nie studiów.

Autorzy tekstów zamieszczonych w drugiej części książki – *Student jako podmiot kształcenia filologicznego* – skupiają się, zgodnie z tytułem, na studentach i uczniach w przekonaniu o potrzebie maksymalnego dowartościowania ich roli w procesie kształcenia. Artykuł Marka Krawca (*Involvement of foreign philology students in extracurricular activities and its effects*) traktuje o korelacji zachodzącej pomiędzy zajęciami dodatkowymi a zaangażowaniem studentów kierunków neofilologicznych w proces kształcenia językowego. Autor wykazuje w nim, że w opinii studentów zajęcia dodatkowe podnoszą nie tylko atrakcyjność edukacji językowej, ale także

wspierają rozwój umiejętności i wiedzy studentów, stanowiąc doskonałe wsparcie w ich dalszej pracy naukowej i karierze zawodowej. Z kolei Jakub Przybył (*Facilitating self-regulation in foreign language learning*) dokonuje przeglądu badań ukierunkowanych na analizę zależności pomiędzy samoregulacją a osiągnięciami edukacyjnymi. Autor przekrojowo, a przy tym nie rezygnując z aspektów praktycznych, przybliży w nim procedury ukierunkowane na rozwój samoregulacji, uwzględniając przy tym główne umiejętności i komponenty budujące kompetencję językową osób uczących się języka obcego. O sposobach na zmobilizowanie studentów do kreatywnego działania, z przełożeniem na podnoszenie kwalifikacji zawodowych, pisze Marek Kochanowski (*Wyróżnij się. Jak zachęcić studentów do aktywności?*), dzieląc się pomysłami wypracowanymi podczas prowadzenia zajęć z takich przedmiotów, jak dziennikarstwo czy edytorstwo. Autor następnego artykułu (*W poszukiwaniu inspiracji. Elementy programu matury międzynarodowej (IB) w filologicznej dydaktyce uniwersyteckiej*), Jan Zdunik, zastanawia się nad tym, które rozwiązania zastosowane w programie matury międzynarodowej w zakresie kształcenia literackiego można by było przenieść na grunt dydaktyki akademickiej. Szczególnie atrakcyjna wydaje mu się koncepcja stworzenia specjalnego przedmiotu nauczającego dokładnej, powolnej lektury oraz zmiana metodologii prowadzenia zajęć kursowych dotyczących historii literatury (metoda *close reading* zamiast porządku historycznoliterackiego). Ostatni tekst tej części (*Młodzi w edukacji. Children studies w praktyce*), autorstwa Karoliny Szymborskiej, bazuje na metodologii wypracowanej w ramach *children studies*, dzięki której możliwa staje się redefinicja samego procesu edukacji, rozumianego tradycyjnie jako przekazywanie wiedzy uczniom przez nauczyciela. Zgodnie z tezą artykułu dzieci mogą być pełnoprawnymi autorami treści i narzędzi edukacyjnych – jako przykład tego typu praktyk opisany zostaje projekt „Razem dla Edukacji”.

Na trzecią część książki, zatytułowaną *Edukacja zdalna – rozwiązanie na czas pandemii czy kierunek rozwoju kształcenia filologicznego?* składa się pięć tekstów, z których możemy dowiedzieć się między innymi tego, w jaki sposób nauczyciele akademicy z różnych krajów usiłowali sobie radzić z pandemią i jakie wnioski wyciągnęli z tych doświadczeń. Celem artykułu Zbigniewa

Możejki (*On the notion of effect size and teacher efficacy in distance teaching of foreign languages in higher education*) jest przybliżenie pojęć „wielkość efektu” i „samoskuteczność nauczycieli”. Autor zwraca uwagę, że oba terminy, aczkolwiek używane powszechnie w badaniach glottodydaktycznych, zdają się być mało rozpoznawalne w środowisku praktyków. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli i studentów filologii angielskiej potwierdzają niską świadomość respondentów w zakresie obu pojęć i jednocześnie zasadność ich rozpowszechniania, co w efekcie pozwoli nauczycielom podnosić poczucie „samoskuteczności”. Iryna Sukharieva (*Использование мессенджеров в процессе обучения РКИ*) przedstawia wyniki szczegółowej analizy takich komunikatorów internetowych, jak Telegram, Viber i WhatsApp, które można wykorzystać jako efektywne narzędzia w kształceniu językowym. Autorka podzieliła się swoim doświadczeniem pracy na Uniwersytecie Preszowskim w Preszowie i zaprezentowała zadania wykorzystywane w dydaktyce języka rosyjskiego jako obcego. Problemami dotyczącymi dydaktyki w okresie pandemii zajęły się Elena Ončevska Ager i Ruska Ivanovska-Naskova (*What constitutes good quality online teaching in a university setting during a pandemic: Insights from a mixed-methods study*), które prezentują wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów i pracowników Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Skopje. Uzyskane dane, dzięki praktycznym implikacjom, mogą wspomóc dydaktyków w bardziej efektywnym planowaniu kursów z zakresu kształcenia filologicznego w formie *online*. Ważny i aktualny temat kształcenia językowego w czasie pandemii COVID-19 podejmuje również Natalia Grushina (*Опыт адаптации учебных заданий к формату онлайн-обучения*), która zwraca szczególną uwagę na adaptację zadań do warunków nauczania języka obcego w formie zdalnej. Anna Szuchalska i Diana Sankowska (*Praktyczna nauka języków obcych w trybie zdalnym – perspektywa studentów I roku filologii obcych*) koncentrują się na problemie efektywności wykorzystania narzędzi cyfrowych podczas nauczania zdalnego na uczelniach wyższych. Autorki zaprezentowały również wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku, którego celem było zdiagnozowanie poziomu ich zadowolenia z edukacji *online*.

Ostatni wyodrębniony fragment publikacji (*Kompetencje absolwentów kierunków filologicznych a rynek pracy*) został poświęcony losom absolwentów kierunków filologicznych. Weronia Król-Gierat (*Kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*) zastanawia się nad tym, czy i na ile polskie uniwersytety, kształcące nauczycieli języków obcych, realizują wytyczne ministerialne, z których wynika, że po zakończeniu edukacji na szczeblu wyższym każdy absolwent z przygotowaniem pedagogicznym powinien znać i rozumieć zagadnienie edukacji włączającej, sposoby realizacji zasady inkluzji oraz potrafić pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przedmiotem zainteresowania Urszuli Lipato (*Losy zawodowe absolwentów oraz ich ocena jakości kształcenia na Uniwersytecie w Białymstoku*) stają się losy zawodowe absolwentów filologii rosyjskiej oraz to, jak oceniają oni jakość kształcenia na Uniwersytecie w Białymstoku. Autorka zaznacza, że wyniki badań dotyczące tego obszaru powinny być przedmiotem dyskusji podczas modyfikacji programów studiów w celu podnoszenia jakości kształcenia językowego na uczelniach wyższych. Potrzeby litewskiego rynku pracy z perspektywy osób polskojęzycznych przybliża Teresa Dalecka (*Potrzeby litewskiego rynku pracy a kształcenie w zakresie języka polskiego*), zaś Małgorzata Niemiec-Knaś (*Kształcenie filologiczne na każdy czas, również na czas kryzysu*) przygląda się metodzie projektów jako jednemu ze sposobów przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych do reagowania na różnego rodzaju kryzysowe sytuacje.

Oddając do rąk Czytelników niniejszą publikację, pragniemy serdecznie podziękować wszystkim Autorom za współpracę oraz Recenzentom: prof. Ewie Dźwierzynskiej, prof. Marii Mocarz-Kleindienst, prof. Lucynie Aleksandrowicz-Pędich oraz prof. Jerzemu Zybertyowi za ich wnikliwe komentarze i ważne wskazówki. Wyrażamy nadzieję, że teksty zamieszczone w tym tomie staną się źródłem inspiracji do podejmowanych prac badawczych oraz doskonalenia warsztatu dydaktycznego.

Część I

———— KSZTAŁCENIE FILOLOGICZNE
– TREŚCI, TRUDNOŚCI, ROZWIĄZANIA

Magdalena Dąbrowska

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-4014-4725

**WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE KANONU LITERACKIEGO
A PROGRAM KSZTAŁCENIA LITERATUROZNAWCZEGO
NA KIERUNKU FILOLOGIA ROSYJSKA**

| Streszczenie

Artykuł zawiera omówienie programu kształcenia literaturoznawczego na kierunku filologia rosyjska (Uniwersytet Warszawski, od roku akademickiego 2019/2020). Zasady opracowania listy dzieł autorów rosyjskich XI–XXI wieku (reprezentatywność, tradycyjność, nowatorstwo, atrakcyjność) zostają porównane z wybranymi współczesnymi koncepcjami kanonu literackiego i klasyki literackiej Harolda Blooma (*Zachodni kanon. Książki i szkoła wieków*) i Italo Calvina (*Po co czytać klasyków*). Zgodnie z nimi kanon literacki powinien być krótki i atrakcyjny dla czytelnika.

- Słowa kluczowe: kanon literacki, literatura rosyjska, filologia rosyjska, Harold Bloom, Italo Calvino

| Summary

THE MODERN IDEAS OF THE LITERARY CANON AND THE PROGRAMME OF LITERARY STUDIES IN THE FIELD OF RUSSIAN PHILOLOGY

The paper presents the programme of literary studies in the field of Russian Philology (University of Warsaw, since 2019/2020). The rules for preparing the list of the works of the Russian authors from 11th to 21st century (representation, tradition, innovation, attraction) are being compared with the selected modern ideas of the

literary canon and literary classics created by Harold Bloom (*The Western Canon. The Books and School of Ages*) and Italo Calvin (*Why Read the Classics*). According to them, the literary canon ought to be short and attractive for the readers.

- Key words: literary canon, Russian literature, Russian Philology, Harold Bloom, Italo Calvino
-

Kanon, mimo że powszechnie kojarzony jest z czymś stałym, stabilnym, utrwalonym, należy do zjawisk płynnych, dyskusyjnych, podlegających – często w wyniku sporów – zmianom i wymianom. Nieprzypadkowo Ryszard Nycz w artykule *O kanonie, klasykach i arcydziełach* pytał: „czy kanon [...] jest nienaruszalnym korpusem dzieł czy raczej architektem wariantów osadzających się w historii kultury?”. Badacz starał się przedstawić racje obu stron: z jednej padają więc argumenty za stałością kanonu literackiego jako swoistego „ogniska krystalizacji”, pozwalającego odzyskać „poczucie centrum” i dojrzeć „punkt przecięcia i [...] promieniowania najbardziej nawet różnorodnych tendencji epoki”, z drugiej mowa jest o potrzebie poddania (czy raczej systematycznego poddawania) go przewartościowaniom, rewizjom i rewindykacjom, pozwalającym odrzucić naleciałości i obciążenia ideologiczne epok minionych (Nycz 1993: 2–3). Stałe ze zmiennym walczy nie tylko w obrębie kanonu literackiego w znaczeniu szerokim, które miał na myśli badacz, czyli zestawu dzieł literackich zalecanych ogółowi społeczeństwa czy nawet ludzkości, ale także – jak w naszym przypadku – w spisie lektur przeznaczonych dla osób uczących się na określonym poziomie i według konkretnego programu. Co więcej, walka stałego ze zmiennym wydaje się być gwałtowniejsza właśnie w przypadku kanonu literackiego w tym drugim, wąskim znaczeniu, w nim bowiem skutkuje konkretnymi, podejmowanymi i egzekwowanymi na poziomie instytucjonalnym decyzjami. Zwolennicy pierwszej wskazanej przez Nycza opcji opowiedzieliby się – jeśli posłużyć się podziałem Jacka Gładziewskiego – za kanonem narastającym, którego istotę stanowi to, że „do listy dopisuje się kolejne arcydzieła, a teksty wcześniejsze

nie znikają z hierarchii”, przedstawiciele drugiej z wymienionych grup uznałyby za właściwszy kanon selektywny, polegający na sukcesywnym usuwaniu z listy jednych pozycji i wprowadzaniu na nią innych „w zależności od potrzeb i trendów społecznych” (cyt. za: Żelazińska 2014: 72). Pytanie o kanon literacki jest w istocie pytaniem, jak pisze Maryla Laurent w artykule *Dzieło kanoniczne projekcją w przyszłość*, o to, co „względne, a co absolutne między przeszłością i przyszłością” (Laurent 2012: 107).

Stworzenie kanonu literackiego, rozumianego jako lista dzieł literackich obowiązkowych do przeczytania przez studentów, należy do największych wyzwań stojących przed organizatorami kształcenia literaturoznawczego na studiach filologicznych. Złożoność tego zadania wynika z wielości i przynajmniej częściowej zmienności czynników, które należy wziąć pod uwagę: od ogólnych kryteriów klasyfikacyjnych i przyjętych efektów uczenia się do możliwości czasowo-percepcyjnych jego odbiorców, przez co należy rozumieć liczbę godzin zajęć dydaktycznych przeznaczonych na przedmioty literaturoznawcze oraz ich rozłożenie w cyklach kształcenia. Możliwości czasowo-percepcyjne studentów obejmują przy tym nie tylko same zajęcia dydaktyczne, ale także samodzielną lekturę i refleksję nad nią. Efekty uczenia się są dzielone tradycyjnie na efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, przy czym jest to podział przyjmowany na każdym kierunku studiów. Z jednej strony o zawartości listy lektur decyduje więc przyjęta „filozofia” kanonu literackiego, wypływająca z przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych oraz podbudowana antropologią filozoficzną, estetyką i etyką (por. Gołaszewska 1989: 23–34), z drugiej zaś – motywacja czysto praktyczna, organizacyjna, a pogodzenie obu tych racji jest wyzwaniem samym w sobie.

Celem niniejszego artykułu nie jest ani przedstawienie spisu dzieł zakwalifikowanych jako lektura obowiązkowa na studiach rusycystycznych, ani określenie roli i miejsca literatury rosyjskiej w europejskim czy światowym kanonie literackim. Obie te kwestie stawały się już przedmiotem rozpatrzenia (zob. Dąbrowska 2016a: 77–86, Woźniak 2016: 43–62, *Проблемы...* 2017), pierwsza głównie w odniesieniu do piśmiennictwa staroruskiego i literatury rosyjskiej XVIII wieku (zob. Dąbrowska 2013: 32–39, Dąbrowska

2016b: 81–93). Niniejszy artykuł powstał z myślą o przedstawieniu ogólnych zasad konstruowania programu kształcenia historycznoliterackiego na studiach rusycystycznych i możliwości wykorzystania w nim koncepcji kanonu literackiego.

Kształcenie literaturoznawcze na kierunku filologia rosyjska, realizowanym w Katedrze Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, obejmuje 450 godzin zajęć obowiązkowych i 90 godzin zajęć wybieranych przez studentów z oferty przedmiotów literaturoznawczych i językoznawczych (na studiach I stopnia) oraz 150 godzin zajęć obowiązkowych i 180 godzin zajęć wybieranych przez studentów z oferty przedmiotów literaturoznawczych i językoznawczych (na studiach II stopnia). Łączna liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach I stopnia wynosi 2258 (dla osób przyjmowanych ze znajomością języka rosyjskiego) lub 2378 (dla studentów zaczynających na studiach naukę języka rosyjskiego). Liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach II stopnia to 1020 godzin (na studia są przyjmowane wyłącznie osoby ze znajomością języka rosyjskiego, a postępowanie rekrutacyjne obejmuje pisemne egzaminy z języka rosyjskiego na poziomie C1 oraz z literatury rosyjskiej). W puli przedmiotów literaturoznawczych na obu stopniach studiów znajduje się 60 godzin przedmiotów kierunkowych do wyboru: student wybiera dwa z szerszej – zmieniającej się co semestr – oferty. Dyscyplinami realizowanymi na studiach I i II stopnia są językoznawstwo i literaturoznawstwo. Dyscyplinę wiodącą stanowi językoznawstwo, na którego wyborze zaważyła, jak w przypadku wielu innych kierunków neofilologicznych, duża liczba godzin nauki (praktycznej) języka rosyjskiego. Przedstawiony program studiów został wprowadzony po raz pierwszy w roku akademickim 2019/2020 i bez zmian jest realizowany do chwili obecnej¹.

¹ Całościowe wyobrażenie o kształceniu literaturoznawczym w Katedrze Rusycystyki UW daje załączone jako aneks 1 zestawienie przedmiotów o tym charakterze z podziałem na lata i semestry studiów oraz ze wskazaniem na liczbę godzin i formę zajęć. Przedmioty zmieniające się z częstotliwością semestralną oznaczono jako „oferta zmienna”. Aneks 2 zawiera zestawienie efektów uczenia się zdefiniowanych dla przedmiotu historycznoliterackiego wykładanego jako pierwszy. Propozycje odnośnie do

Z problemem kanonu literackiego warszawscy rusycyści stykają się na dwóch płaszczyznach: w perspektywie teoretycznej (w ramach przedmiotu „Literatura rosyjska w kontekście zachodnioeuropejskim”, którego program zakłada przegląd wybranych stanowisk badawczych wobec kanonu i klasyki literackiej) oraz w aspekcie praktycznym (gdy poszczególne koncepcje wpływają na decyzje o zawartości listy lektur na przedmiotach „Historia literatury rosyjskiej” na studiach I stopnia oraz „Wielkie tematy literatury rosyjskiej” na studiach II stopnia).

Program kształcenia historycznoliterackiego na studiach I stopnia opiera się na prezentacji dziejów literatury rosyjskiej w porządku chronologicznym, od czasów staroruskich do najnowszych. Poszczególne odcinki procesu historycznoliterackiego są omawiane na zajęciach dydaktycznych w wymiarze 30- lub 60-godzinny (wykład lub wykład i ćwiczenia). W formie wykładu są przedstawiane piśmiennictwo staroruskie i literatura XVIII wieku oraz literatura lat 1929–1991. Okresy usytuowane między wiekiem XVIII a 1929 rokiem – literatura pierwszej połowy XIX wieku, literatura drugiej połowy XIX wieku oraz literatura lat 1895–1929 – są przedmiotem namysłu na równoległe prowadzonych wykładach i ćwiczeniach. Periodyzacja literatury rosyjskiej przełomu XIX i XX wieku oraz XX stulecia pochodzi ze zbiorowego opracowania dziejów literatury rosyjskiej pod redakcją Andrzeja Drawicza (*Historia...* 1997). Literatura współczesna (po 1991 roku) stanowi treść 30-godzinnego konwersatorium. Dobór lektur w ramach kształcenia historycznoliterackiego opiera się na czterech kryteriach: reprezentatywności dzieła literackiego dla epoki czy kierunku, jego zakorzenienia w tradycji i stopnia oraz rodzaju nowatorstwa, atrakcyjności czytelniczej (zob. Dąbrowska 2016b: 86). W ogólnych zarysach jest on zbieżny z propozycją Tomasza Wroczyńskiego odnoszącą się do studiów polonistycznych (Wroczyński 2012: 332). Przyjęcie powyższej koncepcji skutkuje przede wszystkim tym, że na liście lektur obok arcydzieł znajdują się pozycje na niższym poziomie artystycznym i mniej odkrywcze literacko, niemniej typowe dla swoich czasów, odzwierciedlające

listy lektur z różnych okresów dziejów literatury rosyjskiej zawierają wcześniejsze publikacje tejże autorki (zob. Dąbrowska 2016b: 81–93).

ich preferencje estetyczne i światopoglądowe, szeroko rozumianego „ducha” epoki. Atrakcyjność czytelniczą należy rozumieć natomiast jako potencjał dialogowy dzieła literackiego: nawet powstałe przed wiekami nie straciło nic ze swojej aktualności, jest w stanie „przemówić” do przedstawicieli epok późniejszych, uznających je za korespondujące z ich własnym doświadczeniem. Tak rozumiana atrakcyjność dotyczy literatury różnych epok, ale przynajmniej teoretycznie można założyć, że jest większa w przypadku pozycji współczesnych czytelnikom. Z tego powodu dobór tekstów z literatury najnowszej wykazuje największą dozę swobody: jako lektury dopuszczone mogą być pozycje nawet tuż po ukazaniu się, niejako z dnia na dzień, aby zajęcia przekształciły się w żywą dyskusję nad współczesnością literacką. Powyższe zasady doboru lektur obowiązują również na studiach II stopnia w ramach 30-godzinnego wykładu „Wielkie tematy literatury rosyjskiej”, niebędącego już jednak zarysem dziejów literatury rosyjskiej w porządku chronologicznym, ale pomyślanego jako przegląd jej repertuaru problemowo-tematycznego. Na studiach II stopnia wymagana jest od studentów lektura dzieł literackich w języku oryginału. Na I roku studiów I stopnia studenci otrzymują dwa warianty listy lektur: w języku oryginału (osoby przyjęte na studia ze znajomością języka rosyjskiego) oraz w przekładach polskich (osoby rozpoczynające na studiach naukę języka rosyjskiego). W kilku miejscach oba warianty różnią się od siebie, gdyż pozycje nieprzetłumaczone na język polski zostają zastąpione przez inne – przetłumaczone – o zbliżonej tematyce, wydźwięku, poetyce, przynależności genologicznej itp. Na roku II i III studiów I stopnia wszystkich studentów obowiązuje lektura dzieł literackich w języku rosyjskim.

Dzieła literackie pojawiają się jako materiał dydaktyczny także na innych przedmiotach literaturoznawczych, przy czym kryteria ich doboru na każdym z nich są odmienne. Na konwersatorium „Literatura rosyjska w kontekście zachodnioeuropejskim” jest to związek (genetyczny lub typologiczny) z literaturami europejskimi (poza polską, gdyż polsko-rosyjskich związków literackich dotyczy oddzielny przedmiot), szeroko rozumiane funkcjonowanie literatury rosyjskiej na płaszczyźnie międzynarodowej; na „Zagadnieniach metodologii literaturoznawczej” – przydatność do pokazania zasad wyboru

metody badawczej optymalnej dla konkretnego tekstu czy korpusu tekstów itd. Jeszcze inne kryteria doboru dzieł literackich obowiązują na przedmiotach spoza ścisłego kształcenia literaturoznawczego, w głównej mierze na nauce języka rosyjskiego, gdzie na plan pierwszy wysuwa się przydatność danej pozycji w kształceniu umiejętności językowych. W szczególności na przedmiotach spoza zasadniczego „trzonu” kształcenia historycznoliterackiego perspektywiczne wydaje się zastosowanie metody *close reading*, opartej na odseparowaniu dzieła literackiego od kontekstów zewnętrznych oraz zapoznawaniu się z nim na zasadzie „blisko tekstu” (por. Cieślak-Sokołowski 2017: 37–48).

Refleksję nad zasadami tworzenia spisu dzieł literackich obowiązkowych dla studentów pobudzają trojakiemu rodzajowi opracowania. Po pierwsze, za inspirację mogą posłużyć propozycje innych praktyków organizacji studiów filologicznych, by wymienić Tomasza Wroczyńskiego, autora przywołanego artykułu *Literatura polska XX wieku – w poszukiwaniu kanonu* (Wroczyński 2012: 331–335). Po drugie, nie bez znaczenia mogą okazać się prace poświęcone nauczaniu literatury w szkole średniej, często bowiem zawierają one porównanie z nauczaniem literatury na poziomie wyższym. Do tej grupy należy szkic Michała Głowińskiego *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję* (Głowiński 2001: 253–262). Po trzecie, są to opracowania na temat klasyki literackiej i kanonu literackiego (bez odniesień do kwestii ich roli w programie studiów filologicznych albo z odniesieniami marginalnymi). O dwóch z nich – amerykańskiego literaturoznawcy Harolda Blooma (1930–2019) i włoskiego pisarza oraz eseisty Itala Calvina (1923–1985) – będzie mowa w dalszej części artykułu.

Główne prace obu badaczy z tej tematyki – obszerna monografia Blooma *Zachodni kanon. Książki i szkoła wieków* oraz zbiór esejów Calvina *Po co czytać klasyków* – zostały wydane w przekładzie polskim w ciągu ostatnich dwóch lat (zob. Bloom 2019, Calvino 2020). Znajomość polskich czytelników z ich dorobkiem ma jednak dłuższą historię. W 2002 roku do ich rąk trafiła książka Blooma *Lęk przed wpływem. Teoria poezji* (Bloom 2002), rok później ukazał się poświęcony mu numer „Literatury na Świecie” (2003). Esej tytułowy ze zbioru Calvina został opublikowany po raz pierwszy w Polsce

w czasopiśmie „Odra” w 1997 roku (pod tytułem *Dlaczego warto czytać klasykę*); oprócz „Odry”, goszczącej na swych łamach teksty Calvina także w latach 1998–1999, zamieszczała je w latach 2000, 2006 i 2013 „Literatura na Świecie” (zob. spis polskich wydań dzieł Calvina: Calvino 2020: 307–310). W pracach obu badaczy mowa jest o literaturze rosyjskiej. Do „ścisłego” kanonu Bloom zaliczył *Hadzi-Murata* Lwa Tołstoja. Calvino wspominał w kontekście klasyki o Aleksandrze Puszkynie, Nikołaju Gogolu, Lwie Tołstoj, Fiodorze Dostojewskim, Antonie Czechowie, osobne eseje poświęcił Tołstojowskiemu *Dwóm huzarom* i Borisowi Pasternakowi. Wydanie książki Blooma w Rosji (Блум 2017) wywołało dyskusję w konwencji „za i przeciw” z udziałem Marii Nesterenki (głos „przeciw”) oraz Iwana Martowa (głos „za”) (Мартов 2017). Nesterenko – jakby w charakterze przeciwwagi dla książki Blooma – przywołuje dwa opracowania odnoszące się do rosyjskich realiów literackich: wydaną w Estonii pracę o kanonie poetyckim w praktyce pedagogicznej XIX wieku („Acta Slavica Estonica” 2013) i książkę Borisa Dubina o klasyce literackiej w przełomowych momentach dziejowych (Дубин 2010). Eseje Calvina pochodzą z lat 1954–1985, esej tytułowy – z 1981 roku. Monografia Blooma ukazała się po raz pierwszy w 1994 roku (zob. Dąbrowska 2020: 242–248).

Wybory literackie Blooma i Calvina mają wymiar subiektywny. Bloom wielokrotnie podkreśla, że nie podsuwa innym osobom gotowej listy lektur, choć nie wyklucza, że pod jego wpływem ktoś sięgnie po tę czy inną pozycję; czytanie uważa bowiem za akt „samotniczy”, a wybór lektury za przejaw indywidualizmu ludzkiego. Calvino idzie jeszcze dalej, ogranicza się do odpowiedzi na pytanie, kogo z pisarzy i za co lubi, by następnie niektórym z nich poświęcić osobne eseje. Jakie wnioski płyną z takiego postawienia sprawy dla twórców listy lektur na studiach rusycystycznych? Tok myślenia Blooma i Calvina wpłynął na włączenie do treści nauczania przykładów kanonu subiektywnego, wyrażających jednostkowe preferencje pisarzy, krytyków literackich i badaczy literatury w zakresie klasyki. Jednym z nich jest „ranking pisarzy rosyjskich” Wiktora Jerofiejewa, zaprezentowany w wywiadzie udzielonym w 2011 roku Annie Żebrowskiej. Polska dziennikarska zaczęła rozmowę z pisarzem słowami: „gdy studiowałam rusycystykę, literatura XX w. miała

ściśle ustaloną hierarchię: Gorki, Szołochow, Fadiejew, Furmanow, Leonow; spis klasyków kończyło nazwisko aktualnego sekretarza Związku Pisarzy, wtedy był to Georgij Markow – jak dziś wygląda twoja złota dziesiątka literatury rosyjskiej?”, na co rozmówca odpowiedział, że „nastąpiła zupełna wymiana idoli”, po czym odniósł się do twórczości Andrieja Płatonowa, Michaiła Bułhakowa, Warłama Szalamowa, Borisa Pasternaka, Osipa Mandelsztama, Maksima Gorkiego, Władimira Nabokowa, Lwa Tołstoja, Aleksieja Tołstoja, Jurija Oleszy (*Ranking...* 2021). Ten i inne „kanony subiektywne” w istocie zawierają w sobie dozę wiedzy obiektywnej: powstałe w określonym momencie dziejowym odzwierciedlają nie tylko opinię jednostkową, ale też atmosferę intelektualną danego czasu. Pytanie o „złotą dziesiątkę” literatury rosyjskiej i nawiązanie w odpowiedzi do idoli skłania do tego, by zastanowić się nad relacją kanonu literackiego wobec list rankingowych czy wyników różnego rodzaju i rangi konkursów.

Jedna z zaproponowanych przez Blooma definicji kanonu brzmi: „relacja indywidualnego czytelnika i pisarza do tego, co zachowało się z napisanych rzeczy” (Bloom 2019: 27). Za kanonicznego badacz uznaje pisarza „autorytatywnego w [...] kulturze”, którego twórczość odznacza się „wniosłością i reprezentatywnością”, sam zaś kanon określa jako „wybór [...] tekstów walczących o przetrwanie” (Bloom 2019: 11–12, 30). Warunkiem kanoniczności jest oryginalność, a właściwie jej stopień wyższy – dziwność (albo: „silna oryginalność”, o której czytamy: „cała silna oryginalność literacka staje się kanoniczna”), pozwalająca danemu wybitnemu pisarzowi wyrazić odróżnić od wybitnego poprzednika (Bloom 2019: 36). Praca Blooma pozwala odpowiedzieć na pytanie, czym jest arcydzieło literackie i co kieruje jego autorem w procesie twórczym. Badacz akcentuje związki między dziełami literackimi oraz zjawisko intertekstualności. Osnute wokół tych kwestii rozważania Blooma wyostrzają myślenie o literaturze w kategoriach jej zakorzenienia w tradycji i nowatorstwa, one zaś, jak było powiedziane wcześniej, stanowią kryteria doboru lektur na studiach rusycystycznych.

Na pytania, czym jest klasyka literacka i jak należy ją czytać, Calvino odpowiada w czternastu punktach, stanowiących ramę kompozycyjną eseju *Po co czytać klasyków*. Jeśli ująć rzecz bardziej precyzyjnie, należałoby

powiedzieć tak: w dziesięciu punktach autor precyzuje, czym jest klasyka literacka, najczęściej posługując się anaforyczną formułą „do klasyki należą te książki...” (lub jej wariantami), w dwóch punktach określa relację między pierwszą i kolejnymi lekturami dzieła klasycznego, w dwóch innych odnosi się do relacji między pisarzem klasycznym i czytelnikami. W kontekście programu kształcenia historycznoliterackiego i listy dzieł literackich do obowiązkowego przeczytania ważne wydają się zwłaszcza punkty z drugiej wyodrębnionej grupy o treści: „każda ponowiona lektura klasyka jest równie odkrywczą jak jego pierwsza lektura” oraz „każda pierwsza lektura klasyka jest w gruncie rzeczy lekturą ponowioną” (Calvino 2020: 11). Od chwili wprowadzenia podziału na studia I i II stopnia, który zastąpił dotychczasową formułę jednolitych studiów magisterskich, wybrzmiewa pytanie o zasady doboru treści programowych na studiach II stopnia, aby, z jednej strony, były one nowe dla osób, które ukończyły studia na tym kierunku na poziomie licencjackim, oraz, z drugiej, zapewniały nabywanie wiedzy i umiejętności osobom, które studia licencjackie odbyły na zupełnie innym kierunku. Albo bardziej obrazowo: wykładowca jednocześnie musi wyjść naprzeciw merytorycznym potrzebom studentów, którzy już przeszli „kurs” historii literatury od czasów najdawniejszych do współczesności i, co za tym idzie, czytali *Słowo o wyprawie Igora*, *Biedną Lizę* Nikołaja Karamzina czy *Ojców i dzieci* Iwana Turgieniewa, oraz studentów, którzy sami kierowali swoimi lekturami w zakresie literatury rosyjskiej i te czy inne utwory mogli przeczytać, ale bynajmniej nie musieli, a już na pewno nie mieli obowiązku zapoznać się ze stanem badań. Egzamin wstępny z literatury rosyjskiej na studia II stopnia pozwala „wyłować” kandydatów najlepiej obeznanych z tematem, niemniej nie jest ani możliwe, ani celowe sprawdzenie na nim całej wiedzy w zakresie odpowiadającym programowi rusycystycznych studiów licencjackich. Z kryteriami konstruowania listy lektur wiążą się jeszcze punkty z grupy trzeciej w koncepcji Calvina: „klasyk nigdy nie przestaje mówić tego, co ma nam do powiedzenia” i „«twój» klasyk to ktoś, kto nie może być ci obojętny, i ktoś, dzięki komu zdołasz określić samego siebie w relacji z nim albo też w opozycji do niego” (Calvino 2020: 11, 14). Mowa jest w nich o tym, co wcześniej zostało nazwane atrakcyjnością dzie-

ła literackiego, czyli jego zdolnością „przemawiania” do czytelników oraz kierowania ich autorefleksją.

Warto zauważyć, że o ponowionej lekturze pisze również Bloom: „choć kanony, jak wszelkie listy i katalogi, skłaniają się raczej do inkluzywności niż do ekskluzywności, dotarliśmy teraz do punktu, w którym czytanie i ponawianie lektury przez całe życie z trudem zapewni zapoznanie się z całym zachodnim kanonem” (Bloom 2019: 49). Jeszcze ważniejszy jednak niż wskazanie roli ponowionej lektury wydaje się kontekst, w którym o niej mowa, przy czym jest to jedna z perspektyw konstytuujących wywód Blooma: jawi się on jako zwolennik nie tylko samego kanonu, rozumianego tak jak przedstawiono powyżej, ale kanonu niezbyt obszernego, słabo „zaludnionego”. Argumentacja badacza przedstawia się następująco: ludzkiego życia nie starczy na przeczytanie (już nie wspominając o ponownym przeczytaniu) wszystkich dzieł kanonicznych, dlatego ich lista powinna zostać rozumnie ograniczona. I jest to również argumentacja twórców przeznaczonej dla studentów listy lektur, jako jednostką czasu operujących jednak nie życiem ludzkim, lecz – skromniej – liczbą semestrów studiów. Elżbieta Wichrowska w przedmowie do monografii zbiorowej *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, zawierającej zresztą wzmianki o koncepcji Blooma, nazwała kanon „lekturą »rozumnie zaleconą«”, tworzącą „intelektualny i estetyczny trzon kultury” (Wichrowska 2012: 11, 14). Można zmodyfikować nieznacznie określenie badaczki i nazwać kanon „lekturą rozumnie zaleconą i ograniczoną”. W kontekście słów o „trzonie intelektualnym i estetycznym” warto przytoczyć pytanie retoryczne Ryszarda Nycza: „czyż samo istnienie literackiego kanonu nie świadczy dostatecznie o trwałości substancji narodowej literatury, niezmiennej hierarchii ucieleśnionych w niej wartości oraz uniwersalności oddziaływania?” (Nycz 1993: 2).

Jak wynika z powyższych rozważań, pracom Blooma i Calvina nie sposób odmówić potencjału refleksyjotwórczego dla autorów programu kształcenia historycznoliterackiego na studiach filologicznych. Na plan pierwszy wysuwa się refleksja nad ograniczonością listy lektur (modelem kanonu selektywnego) przy jednoczesnym uznaniu celowości powtórnej lektury i ponownego pokierowania nią (z innego punktu widzenia, z odmiennym rozłożeniem

akcentów, uruchomieniem nowych odniesień kontekstowych). O wartości lektury ponowionej przekonuje zwłaszcza tytułowy esej zbioru Calvina. Obaj badacze zwracają uwagę na kanony subiektywne i sami je zresztą tworzą. W rozważaniach obydwu można znaleźć potwierdzenie zasadności oparcia się przy tworzeniu listy lektur (szerzej: projektowaniu treści programowych, których lista obowiązkowych do przeczytania dzieł literackich jest jednym ze składników) na trzech wymienionych wyżej kryteriach: zakorzenieniu danej pozycji w tradycji, jej nowatorstwie (odkrywczości) oraz atrakcyjności czytelniczej. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że skoro ich głównym tematem są pisarze najwybitniejsi i ich arcydzieła, będące same w sobie osobnymi „instytucjami” literackimi i zajmujące oddzielne – jakby „punktowe” – miejsce w procesie historycznoliterackim, to nie znajdziemy w nich uzasadnienia kryterium reprezentatywności utworów literackich dla epoki czy kierunku. Jeżeli zagłębić się jednak w monografię Blooma, to okaże się, że przewija się w niej problem twórczości pisarzy spoza ścisłego grona najwybitniejszych, poruszony przede wszystkim w kontekście rozróżnienia pomiędzy nimi a owymi najwybitniejszymi oraz mechanizmów psychologicznych rządzących poczynaniami twórczymi jednych i drugich. Jeszcze raz należy podkreślić, że za wyborem reprezentatywnych dla danej epoki czy kierunku dzieł literackich przemawia fakt, iż dają wizję swoich czasów, a jeśli pozycje reprezentatywne dla epoki czy kierunku będą dobierane do listy lektur z każdego odcinka procesu historycznoliterackiego, to w sumie – wraz z arcydziełami – dadzą całościową i spójną wiedzę o dziejach literatury oraz, szerzej, rzeczywistości, której literatura stanowiła część. Praca Blooma ma znaczenie refleksjotwórcze dla organizatorów szkolnictwa wyższego także z tego względu, że badacz – choć marginalnie – pisze o nim, przy czym w krytycznym duchu. Warto przytoczyć jedną z wypowiedzi Blooma na ten temat, mając pełną świadomość tego, że pochodzi sprzed lat i tyczy się obcego dla nas (choć dostępnego) systemu edukacyjnego: „kiedy nasze wydziały literatury angielskiej i innej skurczą się do rozmiarów obecnych wydziałów filologii klasycznej, cedując co donioślejsze funkcje na legiony kulturoznawstwa, będziemy może w stanie wrócić do studiowania rzeczy niezbywalnych, do Szekspira i kilku jego towarzyszy, którzy w końcu wynaleźli nas wszystkich” (Bloom 2019: 27).

ANEKS 1

Program kształcenia literaturoznawczego na studiach I i II stopnia w Katedrze Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego

Studia I stopnia (licencjackie)

Rok studiów	Semestr	Przedmioty literaturoznawcze obowiązkowe (forma zajęć, liczba godzin)	Przedmioty kierunkowe literaturoznawcze do wyboru (forma zajęć, liczba godzin)	Przedmioty obowiązkowe do wyboru z dyscypliny językoznawstwo lub literaturoznawstwo (forma zajęć, liczba godzin)
I	zimowy	<ul style="list-style-type: none"> Historia literatury rosyjskiej X–XVIII w. (wykład, 30 godz.) Wstęp do literaturoznawstwa (konwersatorium, 30 godz.) 	–	–
	letni	<ul style="list-style-type: none"> Historia literatury rosyjskiej pierwszej połowy XIX w. (wykład, 30 godz.) Historia literatury rosyjskiej pierwszej połowy XIX w. (ćwiczenia, 30 godz.) 	–	–
II	zimowy	<ul style="list-style-type: none"> Historia literatury rosyjskiej drugiej połowy XIX w. (wykład, 30 godz.) Historia literatury rosyjskiej drugiej połowy XIX w. (ćwiczenia, 30 godz.) Literatura rosyjska w kontekście zachodnioeuropejskim (konwersatorium, 30 godz.) Polsko-rosyjskie związki literackie (konwersatorium, 30 godz.) 	<ul style="list-style-type: none"> Przedmiot kierunkowy literaturoznawczy do wyboru I (konwersatorium, 30 godz., oferta zmienna) 	–
	letni	<ul style="list-style-type: none"> Historia literatury rosyjskiej 1895–1929 (wykład, 30 godz.) Historia literatury rosyjskiej 1895–1929 (ćwiczenia, 30 godz.) Zagadnienia metodologii literaturoznawczej (konwersatorium, 30 godz.) 	–	<ul style="list-style-type: none"> Proseminarium licencjackie literaturoznawcze (konwersatorium, 30 godz.)
III	zimowy	<ul style="list-style-type: none"> Historia literatury rosyjskiej 1929–1991 (wykład, 30 godz.) 	<ul style="list-style-type: none"> Przedmiot kierunkowy literaturoznawczy do wyboru II (konwersatorium, 30 godz., oferta zmienna) 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarium licencjackie literaturoznawcze I (seminarium, 30 godzin)
	letni	<ul style="list-style-type: none"> Współczesna literatura rosyjska (konwersatorium, 30 godz.) 	–	<ul style="list-style-type: none"> Seminarium licencjackie literaturoznawcze II (seminarium, 30 godzin)

Studia II stopnia (magisterskie)

Rok studiów	Semestr	Przedmioty literaturoznawcze obowiązkowe (forma zajęć, liczba godzin)	Przedmioty kierunkowe literaturoznawcze do wyboru (forma zajęć, liczba godzin)	Przedmioty obowiązkowe do wyboru z dyscypliny językoznawstwo lub literaturoznawstwo (forma zajęć, liczba godzin)
I	zimowy	<ul style="list-style-type: none"> • Wielkie tematy literatury rosyjskiej (wykład, 30 godz.) • Teoria literatury I (konwersatorium, 30 godz.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Przedmiot kierunkowy literaturoznawczy do wyboru I (konwersatorium, 30 godz., oferta zmienna) 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarium magisterskie literaturoznawcze I (seminarium, 30 godz.) • Wykład monograficzny literaturoznawczy I • (wykład, 30 godz., oferta zmienna)
	letni	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria literatury II (konwersatorium, 30 godz.) 	–	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarium magisterskie literaturoznawcze II (seminarium, 30 godz.) • Wykład monograficzny literaturoznawczy II • (wykład, 30 godz., oferta zmienna)
II	zimowy	–	<ul style="list-style-type: none"> • Przedmiot kierunkowy literaturoznawczy do wyboru II (konwersatorium, 30 godz., oferta zmienna) 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarium magisterskie literaturoznawcze III (seminarium, 30 godz.)
	letni	–	–	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarium magisterskie literaturoznawcze IV (seminarium, 30 godz.)

ANEKS 2

Efekty uczenia się (szczegółowe – dla wybranego przedmiotu historycznoliterackiego w Katedrze Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego)

Stopień i rok studiów, semestr	Przedmiot, forma zajęć, liczba godzin	Efekty uczenia się – wiedza	Efekty uczenia się – umiejętności	Efekty uczenia się – kompetencje społeczne
I stopień, I rok, semestr zimowy	Historia literatury rosyjskiej X–XVIII w., wykład, 30 godz.	<ul style="list-style-type: none"> • student ma uporządkowaną wiedzę szczegółową o dziejach literatury rosyjskiej X–XVIII wieku (okresy, tendencje, kierunki literackie, poszczególne dzieła literackie, twórczość poszczególnych pisarzy; problemy, gatunki), • student ma podstawową wiedzę na temat słownej twórczości ludowej, • student zna podstawową terminologię literaturoznawczą, • student zna treść lektur, • student wymienia wybranych polskich, rosyjskich i zachodnioeuropejskich badaczy literatury staroruskiej i powołuje się na ich prace. 	<ul style="list-style-type: none"> • student dokonuje periodyzacji literatury rosyjskiej X–XVIII wieku oraz w sposób szczegółowy charakteryzuje okresy i kierunki literackie, • student charakteryzuje dzieła literackie reprezentatywne dla poszczególnych epok i kierunków literackich oraz umieszcza je w szerszym kontekście historycznym oraz kulturowym i literackim, • student stosuje podstawową terminologię literaturoznawczą, • student posiada podstawowe umiejętności badawcze w zakresie analizy i interpretacji dzieł literackich epok dawnych, • student rozpoznaje wybrane cytaty z dzieł literackich X–XVIII wieku. 	<ul style="list-style-type: none"> • student ma świadomość roli i znaczenia oraz swoistości piśmiennictwa epok dawnych, • student ma świadomość współodpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego epok dawnych, • student ma potrzebę rozwijania własnych zainteresowań czytelniczych oraz świadomość współodpowiedzialności za rozwój czytelnictwa.

| BIBLIOGRAFIA

- Bloom H., 2002, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Bloom H., 2019, *Zachodni kanon. Książki i szkoła epok*, przeł. B. Baran i M. Szczubiałka, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Calvino I., 2020, *Po co czytać klasyków*, przeł. A. Wasilewska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cieślak-Sokołowski T., 2017, *Powroty do close reading we współczesnych lekturach literatury XX wieku*, „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura”, nr 1(34), s. 37–48.
- Dąbrowska M., 2013, *Nauczanie literatury rosyjskiej X–XVIII wieku na studiach rusycystycznych w grupach bez znajomości języka rosyjskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 32–39.
- Dąbrowska M., 2016a, *Długie trwanie. O kanonie literackim (wokół literatury rosyjskiej)*, „Komunikacja Specjalistyczna”, nr 12, s. 77–86.
- Dąbrowska M., 2016b, *Kanon lektur na studiach rusycystycznych. Propozycje w odniesieniu do literatury epok dawnych*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIV, z. 7, s. 81–93.
- Dąbrowska M., 2020, *Elegia (?) dla kanonu: Harold Bloom, Zachodni kanon. Książki i szkoła epok. Przeł. B. Baran i M. Szczubiałka. (Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, ss. 643)*, „Studia Rossica Gedanensia”, t. 7, s. 242–248.
- Głowiński M., 2001, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Metodyka literatury*, red. J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz, t. 1, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, s. 253–262.
- Gołaszewska M., 1989, *Filozoficzne podstawy teorii literatury*, [w:] *Poszukiwania teoretycznoliterackie*, red. E. Czaplejewicz i E. Kasperski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 23–34.
- Historia literatury rosyjskiej XX wieku*, 1997, red. A. Drawicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laurent M., 2012, *Dzieło kanoniczne projekcją w przyszłość*, [w:] *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 107–115.
- „Literatura na Świecie” 2003, nr 9/10.
- Nycz R., 1993, *O kanonie, klasykach i arcydziełach*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 1–4.
- Ranking rosyjskich pisarzy według Wiktora Jerofiejewa. Rozmawiała Anna Żebrowska*, https://wyborcza.pl/1,75410,10045741,Ranking_rosyjskich_pisarzy_wedlug_Wiktora_Jerofiejewa.html?disableRedirects=true (dostęp: 15.02.2021).

- Wichrowska E., 2012, *Avant-propos*, [w:] *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 11–18.
- Woźniak A., 2016, *O literaturze rosyjskiej, jej nauczaniu i literaturocentryzmie*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIV, z. 7, s. 43–62.
- Wroczyński T., 2012, *Literatura polska XX wieku – w poszukiwaniu kanonu*, [w:] *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 331–335.
- Żelazińska E., 2014, *Spyry kanoniczne*, „Polityka”, nr 28(2966), s. 70–72.
- „Acta Slavica Estonica”, 2013, *Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX*, т. IV: *Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон*.
- Блум Г., 2017, *Западный канон. Книги и школа всех времен*, перев. Д. Харитонов, изд. 2: 2019, Москва: Новое литературное обозрение.
- Дубин Б., 2010, *Классика, после и рядом. Социологические очерки о литературе и культуре*, Москва: Новое литературное обозрение.
- Мартов И., 2017, *Леваки vs Шекспир. «Западный канон» Гарольда Блума: за и против*, <https://gorky.media/reviews/levaki-vs-shekspir> (dostęp: 14.02.2021).
- Проблемы каноничности русской литературы: теория, эволюция, перевод*, 2017, ред. К. Ястжембска, М. Охнак, Э. Пиларчик, Kraków: Wydawnictwo „Scriptum” Tomasz Sekunda.

Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-3457-4910

WIEDZA O KULTURZE ROSYJSKIEJ W JĘZYKOWEJ ŚWIADOMOŚCI STUDENTÓW RUSYCYSTYKI (PERSPEKTYWA GLOTTODYDAKTYCZNA)

| Streszczenie

W artykule podjęto rozważania na temat wiedzy kulturowej w kształceniu filologicznym; przedstawione zostały wyniki badania przeprowadzonego wśród 128 studentów filologii rosyjskiej. Celem badania było określenie zakresu wiedzy respondentów na temat kultury rosyjskiej. Zastosowano eksperyment asocjacyjny (metoda wolnych skojarzeń), w wyniku którego pozyskano 270 reakcji werbalnych na wskazany bodziec. Rezultaty badania pokazały, że wiedza kulturowa studentów jest dość uboga i stereotypowa.

- Słowa kluczowe: wiedza kulturowa, kształcenie filologiczne, eksperyment asocjacyjny, stereotypy

| Summary

KNOWLEDGE OF RUSSIAN CULTURE IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS
OF PHILOLOGY STUDENTS (GLOTTODIDACTIC PERSPECTIVE)

The article reflects on cultural knowledge in philological education and presents the results of a study conducted among 128 students of Russian philology. The aim of the survey was to determine the extent of respondents' knowledge about Russian culture. An associative experiment (free association method) was used,

resulting in 270 verbal responses to the indicated stimulus. The results of the study showed that students' knowledge is quite poor and stereotypical.

- Key words: cultural knowledge, philological education, associative experiment, stereotypes
-

W procesie kształcenia filologicznego student uzyskuje odpowiednie efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, szczególnie określonych w programie studiów oraz w sylabusach przy każdym przedmiocie dydaktycznym. Spośród trzech wymienionych składników to właśnie wiedza, szczególnie jeśli jest rzetelna, różnorodna, systematycznie poszerzana, powiązana z wcześniejszym doświadczeniem intelektualnym studenta, staje się filarem edukacji akademickiej, ponieważ na jej podstawie rozwijane są umiejętności i kształtowane kompetencje społeczne.

W literaturze przedmiotu wiedza definiowana jest jako „repozytorium informacji zdobytych przez człowieka w procesie rozwoju i kształcenia formalnego i przechowywanych w pamięci, a wydobywanych w sytuacjach wymagających odwołania się do doświadczeń przeszłych” (Ciepiela 2014: 114) czy też jako „wynik procesu poznania rzeczywistości, adekwatne jej odzwierciedlenie w świadomości człowieka w postaci idei, sądów, wniosków, teorii” (Azimow, Szczukin 1999: 84)¹. Z psychologicznego punktu widzenia wiedza to „system informacji zakodowany w strukturach pamięci długotrwałej”. Składają się na nią „głównie pojęcia oraz ich wzajemne powiązania” (Chlewiński 1999: 124). Pamięć długotrwała charakteryzuje się zarówno nieograniczoną pojemnością, jak i nieograniczonym czasem przechowywania informacji w życiu człowieka. To, czy informacja trafi do pamięci trwałej, zależy od wielu czynników, m.in. od rodzaju treści, jej powiązań z wiedzą już przyswojoną,

¹ „результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий”, tłum. M.K.

liczby powtórzeń, wykorzystania emocji i wszystkich zmysłów w procesie nauczania i uczenia się, zainteresowania materiałem dydaktycznym i rozumienia go (Brzeziński 1987: 86–101, Figarski 2003: 106–109, Dźwierżyńska 2016: 55–59). W procesie komunikacji szczególnie ważną fazę stanowi odtwarzanie wiedzy, czyli przywoływanie informacji, która została przyswojona i przechowana w pamięci. Odtworzenie treści rozumiane jest jako gotowość, szybkość i poprawność reakcji językowej na bodźce zewnętrzne. Skuteczne przywołanie wiedzy zależy od efektywnego jej zapamiętania, czyli uwzględnienia w procesie uczenia się i nauczania m.in. emocji, zainteresowań jednostki, kontekstu przyswajania informacji i powiązania jej z dotychczasowymi doświadczeniami (Figarski 2003: 110).

Celem artykułu jest podjęcie refleksji na temat wiedzy kulturowej w edukacji akademickiej oraz prezentacja wyników badania empirycznego przeprowadzonego wśród studentów filologii rosyjskiej, dotyczącego zakresu ich wiedzy kulturowej.

1. Wiedza o języku i kulturze w kształceniu filologicznym

Jak już wspomniano, wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne to obszary, w zakresie których student powinien wykazać odpowiednie efekty uczenia się. Są one ważne w przypadku każdego przedmiotu realizowanego w ramach kształcenia akademickiego. Wiedza na studiach filologicznych dotyczy różnych aspektów języka i kultury, tak obcej, jak i rodzimej. Stanowi ona istotny komponent i kontekst gramatyki, fonetyki, ortografii, literatury, komunikacji, przekładu, ponieważ wpływa na proces uczenia się i przyswajania języków, rozwój umiejętności i kompetencji społecznych, a w konsekwencji na porozumiewanie się międzykulturowe (Kejko 2014, Żebrowska 2014, Orzechowska 2016, Pstyga 2016, Karasek, Gaze 2019, Owiński 2019, Wójtowicz 2016, Mocarz-Kleindienst 2014). Wiedza o języku jest też jednym z kluczowych wyznaczników wysokiego poziomu znajomości tego języka (Pawlak 2018: 30). Jak podkreśla J. Cholewa (2013: 52), także wiedza specjalistyczna „odgrywa zasadniczą rolę w każdym aspekcie nauczania języków

obcych dla potrzeb zawodowych, w tym ustnej komunikacji specjalistycznej, [...]. Braki w tym zakresie przekładają się na realizację powierzonych studentom zadań komunikacyjnych, utrudniając im osiągnięcie porozumienia, co można zaobserwować podczas interakcji ustnych”. Mimo że wiedza wpływa na umiejętności i kompetencje, to, jak słusznie zauważa Mirosław Pawlak (2015: 159), „posiadanie tego czy innego rodzaju wiedzy wcale nie musi oznaczać umiejętności jej zastosowania w praktyce, jako że – może za wyjątkiem osób obdarzonych swego rodzaju darem do nauczania – wymaga to sporego doświadczenia w wielu różnych sytuacjach”.

Język i kultura są ze sobą ściśle powiązane (Sapir 1978, Levi-Strauss 1970, Whorf 1982, Wierzbicka 2001). Znaczenie roli i miejsca kultury w dydaktyce języków obcych, w tym w dydaktyce na poziomie filologicznym, nie wydaje się być kwestią sporną. Istnieje powszechna zgoda, że „wiedza kulturowa ułatwia czy też umożliwia sprawne funkcjonowanie w komunikacji z członkami danej społeczności” (Wawrzeń 2018: 1, zob. też Karolczuk 2016). Kultura jest szeroko rozumiana i różnie definiowana przez językoznawców, antropologów, psychologów, etnografów, filozofów czy socjologów. Przykładowo Anna Duszak proponuje, aby kulturę analizować z jednej strony jako rezultat materialnej, intelektualnej i artystycznej działalności człowieka, z drugiej – jako sposób życia i współistnienia (Duszak 1998: 243–244). Kultura może być postrzegana jako system informacji i komunikacji, zbiór wzorów myślenia, reagowania, odczuwania (Mikułowski Pomorski 2006: 225–226) czy też jako wspólne narzędzie, za pomocą którego członkowie określonej grupy porozumiewają się między sobą (Łotman 1994: 5). Jeżeli przyjmiemy podział wiedzy kulturoznawczej zaproponowany przez Waldemara Pfeiffera (2001: 157–159), zgodnie z którym kulturoznawstwo obcojęzyczne (*sensu largo*) dzieli się na kilka obszarów wzajemnie uzupełniających się, tj. realioznawstwo, krajoznawstwo, socjoznawstwo oraz kulturoznawstwo *sensu stricto*, to okazuje się, że wiedza kulturowa jest obecna na większości przedmiotów realizowanych na kierunkach filologicznych (np. praktyczna nauka języka rosyjskiego, gramatyka, przekład, kultura Rosji, literatura). Co więcej, często te same treści pojawiają się na różnych przedmiotach, ale w odmiennych kontekstach i w powiązaniu z posiadaną już przez studentów określoną wiedzą,

co zapewne sprzyja efektywnemu zapamiętaniu, zrozumieniu, a następnie stosowaniu w komunikacji. Wiedza kulturowa jest istotna niezależnie od poziomu kształcenia i realizowanej specjalności na kierunku filologicznym (np. przekładoznawstwo/translatoryka, komunikacja językowa w biznesie, przygotowanie do zawodu nauczyciela itp.). Znajomość kultury innych nacji pozwala lepiej je zrozumieć i przełamywać stereotypy. Zwraca się również uwagę na to, że wiedza na temat zwyczajów i tradycji użytkowników danego języka zwykle wpływa pozytywnie na motywację do jego poznania, a sama nauka staje się łatwiejsza (Wójtowicz 2016: 107, Kucharska 2016: 11–12). Mimo że posiadanie wiedzy kulturowej nie jest tożsame ze zrozumieniem innej kultury i jej przedstawicieli (Orzechowska 2016: 27–28), to wiedza stanowi fundament rozwijania kompetencji interkulturowej. Choć analiza faktów kulturowych nie zawsze kończy się przyswojeniem Inności, to jednak bez odpowiedniej wiedzy osoba ucząca się nie jest w stanie zrozumieć obcej kultury. Zrozumienie jest możliwe na podstawie zdobytej wiedzy oraz umiejętności rozwiniętych na bazie wcześniejszych doświadczeń. Jak zaznacza Alicja Pstyga (2016: 83),

o poziomie kompetencji komunikacyjnej studentów świadczy bowiem umiejętność posługiwania się językiem rodzimym i obcym, zachowanie językowe zgodne z komunikacyjnymi normami kulturowymi, co w praktyce oznacza umiejętność rozpoznawania elementów kulturowych w wypowiedziach i interpretację tekstów (uwzględniającą rozpoznanie intencji mówiącego) w kategoriach określonej (odpowiednio: własnej lub obcej) kultury.

Można konstatować, iż zidentyfikowanie tych elementów jest możliwe, jeśli student dysponuje określoną wiedzą na ten temat.

Wiedza – językowa i kulturowa – stanowi jeden ze składników wspomagających działania mediacyjne w kształceniu językowym na wszystkich poziomach edukacji akademickiej, a następnie w realnej komunikacji. Mediacyjne działania językowe, tak pisemne, jak i ustne, zarówno receptywne, jak i produktywne, rozumiane jako przetwarzanie tekstów, umożliwiają komunikację pomiędzy jednostkami, które nie mogą się ze sobą porozumiewać. Jednak należy zaznaczyć, że mediacja często wykracza poza aspekt tylko

językowy, szczególnie wtedy, gdy tekst źródłowy jest silnie osadzony w kontekście kulturowym. Student musi przygotować się wówczas do przyjęcia roli mediatora między różnymi kulturami, szczególnie między kulturą własną a kulturą obcą (Kucharczyk 2020: 6–7). Realizacja zadań rozwijających umiejętności mediacyjne wymusza na wykładowcy uwzględnienie czynników kulturowych i językowych, z którymi studenci mogą spotkać się poza audytorium, tj. w realnej sytuacji komunikacyjnej. Tym samym korzystanie z zasobów językowych i kulturowych, którymi studenci dysponują, wydaje się wskazane i uzasadnione (Kucharczyk 2020: 13). Alicja Pstyga (2016: 84) podkreśla, że

w rozumieniu tekstu obcojęzycznego najwięcej trudności przysparzają studentom jednostki w szczególny sposób łączące się z kulturą danego kraju (tzw. elementy kulturowe), do których należą różne w swej istocie jednostki tekstowe: nazwy własne, frazeologizmy, skrzydlate frazy, asocjacje, symbole, znaczenia konotacyjne słów, struktura gramatyczna, nawiązania intertekstualne itp.

Podsumowując, należy powiedzieć, że wiedza kulturowa jest niezbędnym elementem pełnego rozwoju studenta filologa. W kształceniu akademickim student pozyskuje nową wiedzę, pogłębia i poszerza ją, łączy z posiadanymi już informacjami i zdobytym w realnej rzeczywistości doświadczeniem, weryfikuje ją, generując w ten sposób „nową”, bogatszą i rzetelną. Te wszystkie działania oraz treści zazwyczaj wiążą się ze sobą, zazębiają się, wykorzystywane są w ramach różnych przedmiotów uczelnianych i na różnych rocznikach oraz stopniach edukacji. Niejednokrotnie student powtarza te same treści kulturowe, ale w innych kontekstach, samodzielnie może dogłębnie analizować te informacje, które go interesują. Rzadko wiedza kulturowa i związane z nią pojęcia istnieją w oderwaniu od innych treści i kategorii. Treści te połączone są z innymi informacjami, podobnie jak zakotwiczone w świadomości językowej pojęcia nie istnieją samodzielnie, przeciwnie: każde powiązane jest w dalece uporządkowany, logiczny i uhierarchizowany sposób z szeregiem innych słów i pojęć. Są one z jednej strony częścią osobistego doświadczenia jednostki, efektem jej własnych

czynności poznawczych, z drugiej zaś – stanowią odzwierciedlenie wiedzy przedmiotowej transmitowanej na różne sposoby przez określoną kulturę i układ społeczny (Rodziewicz 2017: 232).

2. Metodologia badania

W niniejszym badaniu zastosowano jeden z eksperymentów asocjacyjnych, tj. metodę swobodnych skojarzeń, polegającą na podaniu przez respondentów pierwszego słowa lub wyrażenia, które przychodzi na myśl po przeczytaniu wyrazu-bodźca. Zastosowanie testu asocjacyjnego pozwala dotrzeć do świata obrazów utrwalonych w świadomości językowej człowieka (Gawarkiewicz 2012: 118), określić poziom wiedzy respondentów dotyczącej badanego obszaru, ustalić sposób odbierania i wartościowania otaczającej ich rzeczywistości (tamże, s. 123), wnikać „w nacechowane społecznie i kulturowo treści leksykonu umysłowego (pojęciowego) użytkownika języka” (Rodziewicz 2014: 46).

Człowiek dysponuje w swojej pamięci ogromnym zbiorem pojęć, między którymi tworzą się różnego rodzaju powiązania. Powiązania te są następstwem rozwoju umysłowego jednostki i nabywania przez nią nowych informacji ze świata zewnętrznego. Wraz z powstaniem nowego pojęcia tworzą się jego powiązania z już istniejącymi, dzięki czemu pojawiają się kolejne informacje. Różne pojęcia mogą generować się jednocześnie i pozostawać we wzajemnej zależności, budując coraz większe i coraz bardziej różnorodne siatki (Chlewiński 1999: 128–129). Zakorzone w umyśle pojęcia są składnikami wiedzy jednostki. Człowiek przyswaja je w dwojaki sposób: w drodze szeroko rozumianego kształcenia, w postaci wiedzy przedmiotowej społecznie przekazywanej, lub w efekcie osobistych doświadczeń poznawczych. Nabywane są poprzez powtarzanie, poprawianie, utrwalanie skojarzeń słów ze znaczeniem (Chlewiński 1999: 11–12). Nabyte pojęcia przechowywane są w pamięci i szczególnie łatwo dostępne naszemu myśleniu, a ich treści odzwierciedlają nasz obraz rzeczywistości (tamże, s. 14). Jednak pojęcia to nie tylko wiedza, ale, jak zaznacza Zdzisław Chlewiński (1999: 14), również „coś na kształt

»węzłów« w wysoce złożonej i hierarchicznie zorganizowanej »sieci« naszej wiedzy, od których prowadzą połączenia do innych pojęć”.

Test asocjacyjny przeprowadzono w czerwcu 2019 roku. Badanie objęło 128 Polaków – studentów filologii rosyjskiej (I rok I stopnia – 35 osób, II – 22, III – 18, I rok II stopnia – 29, II – 24) podlaskiej uczelni wyższej, którzy mieli podać pierwsze słowo lub wyrażenie przychodzące na myśl po przeczytaniu wyrazu-bodźca – „kultura rosyjska”. Przed badaniem założono, że obraz kultury rosyjskiej (i odzwierciedlona w nim wiedza) będzie zawierał bogate i różnorodne skojarzenia, a jednocześnie – wyraźnie zróżnicowane na poszczególnych latach. Założenie takie wynikało po pierwsze z tego, że treści kulturowe na studiach filologicznych są wielostronne, pogłębiane i poszerzane na kolejnych latach studiów, a niektóre powtarzane w ramach odrębnych przedmiotów, a po drugie – studenci studiują filologię rosyjską, czyli kierunek teoretycznie zgodny z ich zainteresowaniami, które potencjalnie pogłębiają również samodzielnie. Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jaki jest obraz kultury rosyjskiej w językowej świadomości studentów filologii rosyjskiej?
- 2) Jaka wiedza na temat kultury rosyjskiej jest zakorzeniona w świadomości ankietowanych?
- 3) Czy i jak wiedza ta zmienia się na poszczególnych rocznikach studiów?

W wyniku badania pozyskano 270 reakcji słownych na bodziec „kultura rosyjska”, w tym na I roku I stopnia – 46 asocjacji, na II – 56, na III – 46, na I roku II stopnia – 58, na II – 64.

3. Wyniki przeprowadzonego badania

3.1. I rok studiów

Kultura rosyjska zdecydowanie najczęściej (47,83% wypowiedzi) kojarzy się z folklorem, tradycją, zwyczajami i ich wytworami (*ciekawe obrzędy, pieśni*

*ludowe, tradycje przekazywane z pokolenia na pokolenie, folklor, prawosławie, piękne pieśni i stroje, ludowość, bardzo mocno zakorzeniona, matrioszka, samowar*²). Dość dużą grupę językowych skojarzeń (21,74%) stanowią określenia wskazujące na różnorodność, piękno, wielkość kultury rosyjskiej (*interesująca, ciekawa, różnobarwność, bogato rozwinięta, patriotyczna, zróżnicowana, wielka, specyficzna*). Studenci kojarzą wspomniany bodziec z kuchnią, tj. potrawami (8,70% – *dobra kuchnia regionalna, bliny, dania*) oraz kulturą wysoką (8,70% – *Puszkina, literatura, sztuka, zabytki*). Pozostałe skojarzenia to pojedyncze reakcje językowe, które trudno jest przyporządkować do większej grupy (*wódka, alkohol, Krym, sprzymierzenie, bogata historia*).

Studenci I roku studiów wymienili zaledwie kilka (13,5% konotacji) konkretnych wytworów czy przedstawicieli kultury rosyjskiej, które można uznać za wiedzę ankietowanych: *matrioszka, samowar, bliny, Puszkina, Krym*.

3.2. II rok studiów

Największa grupa reakcji (30,36%) na omawiany tu bodziec wskazuje na różnobarwność, piękno i bogactwo kultury Rosji (*bogata, różnorodna, interesująca, przepych, bogactwo kolorów, wzniosłość, wesola, rozwinięta*). Druga grupa skojarzeń (19,64%) odnosi się do atrybutów sztuki ludowej, tradycji, zwyczajów (*matrioszka, samowar, prawosławie, cerkiew, piękne i ciekawe tradycje, bogactwo obyczajów, piękny śpiew i taniec, kultura przekazywana z pokolenia na pokolenie*). Skojarzenia z kulturą rosyjską oscylują również wokół kultury wysokiej oraz znanych miejsc (17,86%). W tym punkcie ankiety studenci pisali: *Puszkina, balet rosyjski, Ermitaż, Teatr Wielki, Trietiaowska Galeria, rosyjska architektura, dużo dzieł sztuki, Plac Czerwony*. Kilka skojarzeń (10,71%) dotyczyło Rosjan, którzy postrzegani są przez ankietowanych jako osoby otwarte, gościnne, mające dobry kontakt z innymi ludźmi. Pozostałe reakcje były pojedynczymi skojarzeniami, niekwalifikującymi się do większej grupy (*pyszne jedzenie, język rosyjski, alkohol, dania rosyjskie*).

² Kursywą zostały podane oryginalne odpowiedzi ankietowanych studentów.

Na II roku studiów ankietowana młodzież wymieniła zaledwie kilka produktów kultury ludowej (*matrioszka, samowar*), miejsc (*Teatr Wieki, Ermitaż, Plac Czerwony, Trietiakowska Galeria*) i jednego przedstawiciela literatury rosyjskiej (*Puszkina*). Reakcje te, oparte na wiedzy, stanowią 21,43% skojarzeń wywołanych bodźcem „kultura rosyjska”.

3.3. III rok studiów

Dość duża grupa asocjacji językowych (26,09%) wskazuje na ludowy, tradycyjny, muzyczny i religijny charakter kultury rosyjskiej (*folklor, tańce narodowe, melodyjność, fajna muzyka, muzyka cerkiewna, ikony*). Odrębną grupę skojarzeń (23,91%) stanowią wytwory sztuki ludowej (*matrioszka, samowar, walonek, chochloma*). Wśród konotacji z omawianym tu bodźcem znalazły się też reakcje (15,22%) podkreślające wyjątkowość kultury Rosji (*bardzo bogata, kolorowa, ciekawa, różnorodna, pielęgnowana, mistycyzm*). Studenci kojarzą kulturę rosyjską również z takimi atrybutami (13,04%), jak literatura, muzyka klasyczna, film, zabytki (*literatura, filmy, zabytki, Tolstoj, Dostojewski, Czajkowski*). Wśród reakcji językowych znalazły się również skojarzenia (13,04%) związane z kuchnią rosyjską (*herbata z wkładką, pielmieni, bliny, solianka, różne zupy syte*). Niewielką grupę tworzą pojedyncze skojarzenia, które trudno zakwalifikować.

Studenci III roku wymienili kilka wytworów sztuki ludowej (*matrioszka, samowar, walonek, chochloma*), popularnej („Kalinka”), trzech przedstawicieli kultury wysokiej (*Tolstoj, Dostojewski, Czajkowski*), jedno święto (*Maslenica*) oraz nazwy tradycyjnych dań rosyjskich (*pielmieni, bliny, solianka*). Skojarzenia te stanowiły 41,30% reakcji językowych na bodziec „kultura rosyjska”.

3.4. I rok II stopnia (IV rok studiów)

Największa grupa skojarzeń (55,17%) to asocjacje związane z ludowym charakterem kultury rosyjskiej, tradycjami, zwyczajami (*przywiązanie do tradycji, dbanie o tradycje, nieprzerwane tradycje, prawosławie, gościnność, miłość do akcentów słowiańskich i do korzeni, folklor, ludowość, stroje ludowe, kokosznik, motywy kwiatowe, matrioszki, samowar*).

Kolejną grupę (17,24%) stanowiły konotacje wskazujące na niezwykłość, oryginalność kultury Rosji (*inna niż wszystkie, imponująca, piękna, różnorodna, ciekawa, bogata*). Studenci kojarzą wspomniany bodziec z kulturą, muzyką inną niż ludowa (10,34% – *hard bass, literatura, Puszkina, Czajkowski*). Kuchnia rosyjska to sfera (8,20%), która dość często kojarzy się z kulturą. Wyszczególnione zostały tu takie asocjacje, jak: *bliny, jedzenie, dania tradycyjne*. Pozostałe wyrazy nie kwalifikują się do większej grupy konotacji.

Studenci I roku II stopnia studiów wymienili kilka konkretnych przykładów odnoszących się do kultury rosyjskiej, które można uznać za podstawę ich wiedzy. Są to: *bliny, kokosznik, matrioszka, samowar, Czajkowski, Puszkina*. Stanowią one zaledwie 27,59% wszystkich skojarzeń.

3.5. II rok II stopnia (V rok studiów)

Atrybutami kultury rosyjskiej (45,31%), zdaniem ankietowanej młodzieży, są przede wszystkim literatura, muzyka, architektura i miejsca turystyczne. Skojarzenia dotyczące literatury stanowiły 21,87% wszystkich asocjacji (*bardzo bogata literatura, wspaniała literatura, Achmatowa, Bułhakow, Czechow, Lermontow, Szołochow, Puszkina, Szukszyn, Tołstoj*), muzyki – 10,94% (*balet, muzyka, Chór Aleksandrowa, Jezioro Łabędzie, Миллион алых роз*), a architektury i miejsc turystycznych – 12,5% (*wspaniałe dzieła architektury, piękna architektura, kolorowe budynki, Plac Czerwony, Kreml, bogato zdobione cerkwie*). Wytwory sztuki ludowej, folklor, zwyczaje, tradycja (*matrioszka, samowar, folklor, stroje narodowe, piękne stroje ludowe, Maslenica, prawosławie, religijność*) to kolejna grupa konotacji (29,69%) zapisanych przez studentów. Asocjacje dotyczą również kuchni rosyjskiej (10,94%). Ankietowani V roku studiów wymieniają najczęściej takie skojarzenia, jak: *bliny, kapuśniak, różnorodność dań, zupa rybna*. Kolejna grupa konotacji (6,25%) obejmuje takie słowa, charakteryzujące wskazany bodziec, jak: *zróżnicowana, różnorodność, bogata, kolorowa*. Pozostałe pojedyncze skojarzenia nie tworzą większej grupy asocjacji.

Studenci II roku II stopnia studiów zapisali najwięcej konkretnych przykładów kultury rosyjskiej, a wśród nich znalazły się takie atrybuty, jak:

Achmatowa, Bułhakow, Czechow, Lermontow, Szołochow, Puszkina, Szukszyn, Tołstoj, Chór Aleksandrowa, Jezioro Łabędzie, Plac Czerwony, Kreml, matrioszka, samowar, maslenica, bliny, kapuśniak, zupa rybna, Миллион алых роз. Stanowią one połowę wszystkich skojarzeń (51,56%).

4. Wnioski i podsumowanie

Wyniki przeprowadzonego badania pokazują, że obraz kultury rosyjskiej w językowej świadomości badanych respondentów można określić jako pozytywny i zdecydowanie tradycyjny. Pozytywna deskrypcja odzwierciedlona jest w takich asocjacjach wartościująco-oceniających kulturę rosyjską, jak: piękna, dobra, ciekawa, imponująca, wspaniała, fajna, bogata, bardzo bogata, kolorowa, wesoła, różnorodna, różnobarwna, wielka, bogato rozwinięta, interesująca, dobra, pyszna, pielęgnowana, bogato zdobiona. Tradycyjny, wręcz stereotypowy obraz kultury rosyjskiej przejawia się w sieci skojarzeniowej, na którą składają się takie ogólne słowa i wyrażenia, jak: tradycje, obrzędy, obyczaje, ludowość, folklor, pieśni ludowe, stroje ludowe, stroje narodowe, tańce narodowe, prawosławie, dania tradycyjne oraz konkretne asocjacje, pojawiające się we wszystkich punktach ankiety i wywołane pod wpływem posiadanej informacji, np. matrioszka, samowar, bliny, syte zupy, ikony, cerkwie, chochłoma, walonki, kokosznik, motywy kwiatowe, maslenica, a także pojedyncze nazwy miejsc (Plac Czerwony, Kreml, Ermitaż, Teatr Wielki, Trietiaowska Galeria), kilku wybitnych twórców tak zwanej wysokiej i popularnej kultury (Czajkowski, Puszkina, Dostojewski, Tołstoj, Achmatowa, Bułhakow, Czechow, Lermontow, Szukszyn, Chór Aleksandrowa) oraz pojedyncze ich wytwory („Jezioro łabędzie”, „Миллион алых роз”) i ogólne pojęcia (np. balet, muzyka, dzieła sztuki, literatura, filmy).

Wyniki testu asocjacyjnego ukazują wiedzę studentów, którą można określić jako ubogą, stereotypową i raczej niewykraczającą poza treści edukacji na poziomie szkoły średniej oraz informacje pozyskiwane przez środki masowego przekazu (zob. Karolczuk 2016). Respondenci wszystkich rocz-

ników w pierwszej kolejności kojarzą kulturę rosyjską przede wszystkim z tradycją, ludowością, artefaktami rosyjskiego folkloru. Również wszyscy badani studenci zakodowali w pamięci trwałej bardzo pozytywną deskrypcję kultury rosyjskiej. Zachwyty wskazanym w badaniu bodźcem wyrażali niejednokrotnie poprzez te same asocjacje. Nie można stwierdzić, że wiedza respondentów z zakresu realoznawstwa, krajoznawstwa czy socjoznawstwa jest urozmaicona. W wygenerowanych asocjacjach można odnaleźć ślady posiadanych informacji zarówno z zakresu kulturoznawstwa *sensu largo*, jak i kulturoznawstwa *sensu stricto*. Studenci wymieniają kilka powszechnie znanych miejsc, nazw dań rosyjskich, dwa tytuły popularnych piosenek, jedną nazwę święta oraz kilku wybitnych twórców kultury rosyjskiej, w tym głównie z obszaru literatury. Konotacje ze słowem-bodźcem różnią się na poszczególnych rocznikach nieznacznie, z reguły powtarzają się. Najbardziej urozmaicone skojarzenia, wywołane pod wpływem konkretnej wiedzy, odnotowano przy odpowiedziach studentów II roku II stopnia. Trudno je jednak uznać za zadowalające, ponieważ oparte są na stereotypowych schematach myślowych³.

Konkludując, należy stwierdzić, iż akademicka wiedza o kulturze rosyjskiej, wygenerowana za pomocą testu asocjacyjnego, nie jest ani bogata i różnorodna, ani zdecydowanie zróżnicowana na poszczególnych rocznikach. Trudno wyjaśnić, dlaczego jedynie pobieżna, bardzo ogólna i stereotypowa wiedza (mimo że różnorodna i bogata z punktu widzenia kształcenia filologicznego, wielokrotnie powtarzająca się w różnych zestawieniach na kolejnych rocznikach studiów, teoretycznie skorelowana z zainteresowaniami młodych ludzi) została silnie zakorzeniona w pamięci trwałej studentów. Warto uwzględnić te dane podczas realizacji treści dydaktycznych, uzupełniając je o informacje na temat współczesnej kultury rosyjskiej, przy wprowadzaniu zmian w programach i efektach uczenia się, a także w autorefleksji o sposobach pracy ze studentami.

³ Podobną niewystarczającą, a nawet szczątkową wiedzą kulturową charakteryzują się studenci filologii romańskiej (Kucharska 2016).

| BIBLIOGRAFIA

- Azimow, Szczukin 1999: Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 1999, *Словарь методических терминов*, Санкт-Петербург: «Златоуст».
- Brzeziński J., 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chlewiński Z., 1999, *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cholewa J., 2013, *Rola wiedzy specjalistycznej w ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego*, „Neofilolog”, nr 41/1, s. 51–62.
- Ciepiela K., 2014, *Refleksja nad działaniem a tożsamość społeczna nauczyciela we wspólnocie praktyków*, „Neofilolog”, nr 43/1, s. 111–124, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/19310/19085> (dostęp: 10.01.2021).
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dźwierżyńska E., 2016, *Psychologiczne czynniki warunkujące możliwość intensyfikacji przyswajania obcojęzycznej leksyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej*, „Linguodidactica”, nr 20, s. 51–61.
- Figarski W., 2003, *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gawarkiewicz R., 2012, *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy. Polacy – Niemcy – Rosjanie*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Karasek M., Gaze M., 2019, *Co przyszli lektorzy języka polskiego jako obcego wiedzą o czasowniku?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 55–59.
- Karolczuk M., 2016, *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kejko 2014: Кейко А., *О лингвокультурологическом аспекте в обучении РКИ в аспекте межкультурной коммуникации*, „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXXIX, s. 103–107, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/strp/article/view/4893/4990> (dostęp: 8.01.2021).
- Kucharczyk R., 2020, *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14, https://issuu.com/frse/docs/jows-2-2020_online1 (dostęp: 8.01.2021).
- Kucharska A., 2016, *Myślenie szybkie a stereotypy – jak rozwijać kompetencję kulturową*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIV, z. 5, s. 7–20, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6435/6230> (dostęp: 10.01.2021).

- Lévi-Strauss C., 1970, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Łotman 1994: Лотман Ю.М., 1994, *Беседы о русской культуре*, Санкт-Петербург: Искусство – СПб.
- Mikułowski Pomorski J., 2006, *Jak narody porozumiewają się między sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków: Universitas.
- Moczar-Kleindienst M., 2014, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce przekładu*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXII, z. 10, s. 127–137, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6221/6016> (dostęp: 10.01.2021).
- Orzechowska J., 2016, *Элементы культуры в пособии А знает ли вы Россию?*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIV, z. 10, s. 27–35, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6519/6312> (dostęp: 8.01.2021).
- Owsiński P., 2019, *Kompetencje wielojęzyczne i wiedza z zakresu historii języka – narzędzie pomocne w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 25–29.
- Pawlak M., 2015, *Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności*, „Neofilolog”, nr 44/2, s. 155–169, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/17783/17504> (dostęp: 8.01.2021).
- Pawlak M., 2018, *Wiedza językowa a kształcenie nauczycieli języków obcych – dylematy i wyzwania*, [w:] *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, red. A. Rozumko, E. Awramiuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 29–46.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: WARGOS.
- Pstyga A., 2016, *Kompetencja komunikacyjna i motywacja kulturowa jednostek tekstowych z perspektywy glottodydaktyki*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIV, z. 10, s. 83–95, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6522/6315> (dostęp: 10.01.2021).
- Rodziewicz B., 2014, *Wartości: Niemcy – Rosjanie – Polacy*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Rodziewicz B., 2017, *Konceptualizacja prawdy w świadomości językowej Polaków, Rosjan i Niemców (perspektywa aksjologiczna)*, „Studia Rossica Posnaniensia”, t. 42, s. 231–241.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wawrzeń M., 2018, *Kultura jawna (obiektywna) i ukryta (subiektywna) w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVI, z. 10, s. 191–199, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6852/6614> (dostęp: 10.01.2021).
- Whorf B.L., 1982, *Język, myśl, rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Wierzbińska A., 2001: Вежбицкая А., 2001, *Понимание культур через посредство ключевых слов*, Москва: Языки славянской культуры.
- Wójtowicz B., 2016, *Elementy kulturowe w nauczaniu języków afrykańskich*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIV, z. 10, s. 97–113, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6523/6316> (dostęp: 8.01.2021).
- Żebrowska 2014: Жебровская А., *О межкультурной осведомленности студентов-русистов (на материале эмпирических данных)*, „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXXIX, s. 393–399, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/strp/article/view/4922/5019> (dostęp: 8.01.2021).

Jarosław Krajka

Maria Curie-Skłodowska University
ORCID: 0000-0002-4172-9960

INTERNATIONALIZED DOUBLE-DEGREE PHILOLOGY STUDIES IN THE COVID-19 ERA – MISSION (IM)POSSIBLE?

| Streszczenie

UMIĘDZYNARODOWIENIE PROGRAMÓW PODWÓJNEGO DYPLMOWANIA
W ERZE COVID-19 – CZY TO MISJA SKAZANA NA NIEPOWODZENIE?

Wraz z ugruntowaniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, dobrze funkcjonującym programem Erasmus+ i coraz większym zainteresowaniem studentów i wykładowców odbywaniem studiów i realizacją zajęć na partnerskich uniwersytetach za granicą, władze uniwersyteckie coraz częściej myślą o uruchamianiu programów podwójnego dyplomowania. O ile takie kierunki są prestiżowe i mogą być wykorzystane marketingowo, o tyle ich realizacja w wymiarze praktycznym potrafi być dosyć kłopotliwa. Rozważania na ten temat w niniejszym artykule będą opierać się na doświadczeniach kierunku „Polsko-niemieckie studia kulturowe i translatorskie”, wspólnie prowadzonych przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Uniwersytet Poczdamski.

- Słowa kluczowe: umiędzynarodowienie, programy podwójnego dyplomowania, konstruowanie programów kształcenia

| Summary

The emergence of the European Higher Education Area, effective operation of Erasmus+ exchanges, and increased interest of students and lecturers in visiting,

studying and working at partner universities prompt university decision makers to consider establishing double-degree programmes. While such undertakings might become prestigious and carry significant marketing value, their practical implementation and design may be quite troublesome. The present paper will report upon the most serious obstacles and challenges encountered while designing and implementing the “Polish-German Culture and Translation Studies”, co-run by Maria Curie-Skłodowska University (Lublin, Poland) and University of Potsdam (Germany).

- Key words: double-degree programmes, internationalization, curriculum design
-

1. Introduction

With the strengthening of the Bologna Process, well-established connections between universities within the Erasmus+ framework, and increased interest of students in taking their studies (fully or partially) abroad, seeking opportunities for collaboration between partner universities in constructing study programmes seems more than natural. However, both preparation and implementation of such double-degree programmes co-run by two universities encounter a number of problems and challenges. It is important to be aware of these, to predict and prevent them well in advance, as well as to react promptly and address major issues while they arise, without letting them aggravate to an extent that is difficult to cope with.

The purpose of the present paper is to report upon the process of preparing and implementing the internationalized double-degree programme “Polish-German Culture and Translation Studies”, run together by the Institute of Slavic Studies at University of Potsdam (Germany, henceforth referred to as UP) and the Department of Applied Linguistics of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland, henceforth referred to as MCSU). The discussion will be exemplified with actual challenges and problems encountered during the programme’s implementation in the years 2017–2021.

2. Background to the study – Inspiration for the internationalized study programme

2.1. Telecollaborative research

Literature on applied linguistics, teacher and translator training, foreign language acquisition and sociocultural dimensions of foreign language methodology shows clear benefits of collaboration via electronic means (telecollaboration) both in terms of language proficiency improvement as well as professional skills buildup. Telecollaborative studies (e.g., Guth et al. 2012) advocate the use of virtual teaming up of partner groups at partner universities in order to improve learners' linguistic competence (more expert conversation partners), cultural awareness, digital literacy with techno-pedagogical skills, intercultural competence (IC) and intercultural communicative competence (ICC). All of these are conducted in a tandem learning setup (where there are two languages involved with native speakers on both sides), so that there is a reciprocal expert-trainee relationship.

The concept of tandem learning, with students being native speakers for their partners, has also been utilized in the “Polish-German Culture and Translation Studies” framework (henceforth referred to as PGCTS), organized by the Institute of Slavic Studies at the University of Potsdam (Germany) and the Department of Applied Linguistics of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland). Recruiting students by both universities leads to a situation in which there is a (more or less) similar number of native Polish students acquiring German (enrolled at UMCS from among Polish candidates) and native German students acquiring Polish (enrolled at UP from among German candidates).

A significant number of telecollaborative studies also show the benefits of virtual teaming in professional skills buildup – both in teacher and translator education (Guichon & Hauck 2011, Guth et al. 2012, Dooly & Sadler 2013, Krajka et al. 2013). An especially interesting (though at the same time demanding) one is that of knowledge co-construal in teacher/translator awareness raising (Bueno-Alastuey 2014), where tandem work is not limited to mere information

exchange, but rather collaborative knowledge buildup means equal involvement of partners on both sides. Here, some of our previous studies served as inspiration for the PGCTS project:

- ***OBSERVE ME FROM A DISTANCE*** (2013) – project groups consisted of teacher trainees from two partner institutions exploring post-practicum reflections in synchronous and asynchronous modes;
- ***I CAN'T, YOU CAN*** (2014) – tandems of Polish students and Slovenian ESP teachers collaborated on ESP materials development;
- ***MENTORING AT A DISTANCE*** (2019) – tandems of Polish (more experienced) student teachers giving help to Turkish student teachers during their practicum in Burdur, Turkey.

While many programmes use telecollaboration as an additional component of various subjects, the PGCTS project makes systematic use of blending telecollaboration and face-to-face collaboration. Keeping telecollaboration during the first and last semester of studies, while ensuring face-to-face collaboration during common studies at partner institutions for both groups (semesters 2 and 3 for both Polish and German students in Potsdam, semesters 4 and 5 for both in Lublin) is a truly innovative solution ensuring effective knowledge co-construal, development of language proficiency and intercultural communicative competence.

2.2. Intercultural methodology research in the European language policy

Much interest of both teachers and learners is drawn nowadays to intercultural research and, in particular, the effects of social and cultural variables on nature, pace, and effectiveness of foreign/second language acquisition. The contribution of theories on culturally-conditioned communication styles (Katz 2006), cultural intelligence and the multicultural class (Earley & Ang 2003, Ang et al. 2007, Ahmadi et al. 2013), cultural relevance of language teaching methods and cultures of learning (Cortazzi et al. 2009, Jin & Cortazzi 2011), instructional methods and sociocultural expectations of learners (Liao 2004; Chowdhury 2003, Kramersch & Sullivan 1996), as well as socially-sensitive pedagogy (McKay & Bokhorst-Heng

2008) constitute a solid foundation on which to base the concepts of language training in internationalized settings. As far as study programmes co-run by two different higher education institutions are concerned, it is particularly interesting to see the shape of language instruction (e.g., Polish and German in the case of the programme analysed in this paper) across the cultural border. By taking language classes interchangeably in Germany and Poland, students have the opportunity to try out different approaches to language teaching and learning, seeing the sociocultural differences in the field of language acquisition in action.

Figure 1. 'Translation as social service' descriptors from CEFR Companion Volume (Council of Europe 2018)

ACTING AS INTERMEDIARY IN INFORMAL SITUATIONS (WITH FRIENDS AND COLLEAGUES)	
C2	Can communicate in clear, fluent, well-structured (Language B) the sense of what is said in (Language A) on a wide range of general and specialised topics, maintaining appropriate style and register, conveying finer shades of meaning and elaborating on sociocultural implications.
C1	Can communicate fluently in (Language B) the sense of what is said in (Language A) on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, conveying significant information clearly and concisely as well as explaining cultural references.
B2	Can mediate (between Language A and Language B), conveying detailed information, drawing the attention of both sides to background information and sociocultural cues, and posing clarification and follow-up questions or statements as necessary. Can communicate in (Language B) the sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying and when necessary explaining the significance of important statements and viewpoints, provided speakers give clarifications if needed.
B1	Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying straightforward factual information and explicit cultural references, provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly in everyday language. Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects of personal interest, whilst following important politeness conventions, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for clarification and pause to plan how to express things.
A2	Can communicate in (Language B) the overall sense of what is said in (Language A) in everyday situations, following basic cultural conventions and conveying the essential information, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for repetition and clarification. Can communicate in (Language B) the main point of what is said in (Language A) in predictable, everyday situations, conveying back and forth information about personal wants and needs, provided that the speakers help with formulation.
A1	Can communicate (in Language B) other people's personal details and very simple, predictable information available (in Language A), provided other people help with formulation.
Pre-A1	No descriptors available

Source: Common European Framework...

Another interesting phenomenon that gave rise to a double-degree philology programme, teaming up Polish and German students in a tandem relationship, is the growing significance of interlingual mediation in the European language policy. As evidenced in the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2018), mediation has become the fourth pillar of language competence, growing in importance in language education across European states. With the addition of reference scales with validated descriptors for different areas of mediation (see Figure 1 above and Figure 2 below), the focus of philological university education will not only be on a selected language, its culture and literature (e.g., German for Polish students), but rather flexible switching and moving away from one language/culture/work of literature to the other, from one language system to the other.

Figure 2. 'Translation as mediation' descriptors from CEFR Companion Volume (Council of Europe 2018).

TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN SPEECH	
Note: As in any case in which mediation across languages is involved, users may wish to complete the descriptor by specifying the languages concerned.	
C2	Can provide fluent spoken translation into (Language B) of abstract texts written in (Language A) on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, successfully conveying evaluative aspects and arguments, including the nuances and implications associated with them.
C1	Can provide fluent spoken translation into (Language B) of complex written texts written in (Language A) on a wide range of general and specialised topics, capturing most nuances.
B2	Can provide spoken translation into (Language B) of complex texts written in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest.
B1	Can provide spoken translation into (Language B) of texts written in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, provided that they are written in uncomplicated, standard language.
	Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of clear, well-structured informational texts written in (Language A) on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.
A2	Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of short, simple everyday texts (e.g. brochure entries, notices, instructions, letters or emails) written in (Language A).
	Can provide a simple, rough, spoken translation into (Language B) of short, simple texts (e.g. notices on familiar subjects) written in (Language A), capturing the most essential point. Can provide a simple, rough spoken translation into (Language B) of routine information on familiar everyday subjects that is written in simple sentences in (Language A) (e.g. personal news, short narratives, directions, notices or instructions).
A1	Can provide a simple, rough spoken translation into (Language B) of simple, everyday words and phrases written in (Language A) that are encountered on signs and notices, posters, programmes, leaflets etc.
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

Source: Common European Framework...

New descriptors for mediation encompassing translation as a social service and relaying information in writing create a need for training students how to mediate between languages in different real-life settings. Thus, the PGCTS project aims at building students' translation and interpretation skills within the two languages (Polish and German) in a variety of contexts: sight translation, written translation of general and specialist texts, audiovisual translation, consecutive and simultaneous interpretation.

2.3. Internationalization of higher education as a solution to the demographic changes

With the severe drop in the number of students in the second decade of the 21st century in many European countries, universities got into an 'arms race' to attract the highest numbers of foreign students. This was particularly visible in Poland until the current act on higher education was passed in 2018, which freed the funding of universities from strict reliance on the number of students. Before 2018, though, internationalization was used as a means to compensate for Polish student loss and funding drop (in the previous per-student-capita funding system) and attracting students from abroad became the main purpose of many university agendas. New fee-based study programmes were thus offered to students from foreign locations (for instance, from Belarus or Ukraine) to increase revenue.

However, such a chase for foreign students proved to be of dubious effectiveness, with Polish students often complaining about being discriminated against in comparison to fee-paying foreign ones. For philology studies, especially German philology outside Germany, the challenge becomes to find a format that would encourage foreign students to take up their German studies in Poland. In particular, finding an attractive format for German studies 600 km away from the German border and 100 km from the Ukrainian border, in the city of Lublin, proved to be a great challenge. Here, the facilities and didactical know-how in the area of translation and interpretation, gathered at the Department of Applied Linguistics of MCSU within the EU-funded project "MCSU for the job market and knowledge-driven economy" (2010–2015), managed to attract the German partner's attention

and interest in reaching a synergy with MCSU. EU-funded interpretation facilities (two boothed labs, portable interpretation sets, portable interpreter booths, CAT software) and know-how (materials, curricula, resources for interpretation instruction) were seen by the German partner as essential for the development of translation and interpretation skills when German partners were given a showcase of different translation/interpretation courses during a study visit. Thus, the PGCTS project is a unique example of synergy, where partners use each other's facilities, resources and know-how in a planned and systematic way to give the best educational experience possible both to Polish students studying German language and culture and German students dealing with Polish language and culture.

3. Internationalized double-degree programmes in the times of COVID-19 – mission (im)possible?

3.1. Curriculum design

Given all the problems and challenges brought about to higher education by the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021, such as class lockdowns, sudden switch to emergency remote teaching, quarantines and travel bans, it might seem impossible to continue operating an internationalized double-degree programme, such as the one described above in the paper. Paradoxically, in some ways emergency remote teaching facilitated some of the processes and eased the financial burden on students. Thus, the discussion below will consider the ambitious Polish-German Culture and Translation Studies programme in the context of online teaching and learning.

Since the two universities were interested in establishing as close cooperation in terms of education as possible, the model adopted for the studies was that of a new joint full-time study programme (BA or MA) in culture and translation studies. Even before the pandemic, the design, negotiation and implementation of such a programme required a long and highly complicated preparatory phase. Before the first recruitment in 2019/20, it took two years for both universities to agree on the common programme, gain internal and external approvals and

accreditations, invent an attractive name and promote the new programme to win the trust of candidates.

The curriculum organization of PGCTS demanded a high level of mobility, with transfer of groups of students from one location to the other for particular semesters. This was done in order to exploit to the fullest the potential of partners in their specialties (literature and culture studies of the German partner, translation, interpretation and audiovisual translation of the Polish one). The specific arrangement of the double-degree curriculum, as evidenced below, aimed at reaching reciprocity and acknowledging the expertise of both partners, while satisfying at the same time local (national) requirements for some elements of the B.A. humanities degree programme:

- 1) First and last semester is studied separately at home universities.
- 2) Both universities acknowledge the courses and grades taken in the other one to award a double is degree diploma.
- 3) First and last semester separate (though similar) in order to satisfy peculiar national demands
- 4) Semesters 2, 3, 4 and 5 are jointly agreed by both partners, with all the courses taken together by Polish and German students.
- 5) In semesters 2 and 3 courses and exams are offered by UP, in semesters 4 and 5 by UMCS.
- 6) Both partners follow their separate study regulations/Studien- und Prüfungsordnung to satisfy national requirements.
- 7) Final dissertation is written in one of the study languages (German or Polish).
- 8) After completing the jointly agreed course curriculum and collecting 180 ECTS points both universities award a graduate the B.A. title.
- 9) Each university issues a separate officially stamped B.A. diploma.

The curriculum resulted in a relatively complicated arrangement, which is shown in Figures 3 and 4 below. While in general (and for the most part) both groups took exactly the same subjects at their universities, which were transferred to the records of the partner institution, in some cases (highlighted in the table below) for logistical or legal reasons there had to be slight discrepancies between the courses taken by both groups.

Figure 3. Joint curriculum for Semester 2 (taken by both groups in Potsdam)

2. Semester (Sommersemester): alle Studierende in Potsdam		2. semestr (letni): wszyscy studenci w Poczdamie
Studierende aus Lublin		zajęcia dla studentów z Lublina
Studierende aus Potsdam		zajęcia dla studentów z Poczdamu
SLP_BA_020	Einführung in die Literatur- und Kulturwissenschaft 2 <i>Wprowadzenie do kulturoznawstwa 2</i>	9 ECTS
Seminar	Einführung in die Literatur- und Kulturwissenschaft 2 <i>Wprowadzenie do literaturoznawstwa i kulturoznawstwa 2</i>	3
Übung / Tutorium	Begleitende Übung <i>Tutorium / ćwiczenia</i>	3
Modulprüfung	Klausur <i>Egzamin pisemny</i>	3
Z_DE_B2_01 Z_PL_BA_02	Sprachpraxis Polnisch 2 / Sprachpraxis Deutsch 2 <i>Praktyczna nauka języka (język niemiecki lub polski) 2</i>	9 ECTS
Übung	Mündliche Kommunikation 2 <i>Komunikacja ustna 2</i>	3
Übung	Schriftliche Kommunikation 2 <i>Komunikacja pisemna 2</i>	3
Übung	Grammatik 2 / Sprachstrukturen <i>Gramatyka 2 / struktury językowe</i>	3
Übung	Deutsch als Fremdsprache (DaF) B2 <i>Komunikacja pisemna i ustna na poziomie B2 GER</i>	6
Übung	Sprachentandem <i>tandem językowy</i>	3
SLP_BA_007	Aufbaumodul Polnische Literatur und Kultur (Typ C) <i>Literaturo- i kulturoznawstwo</i>	6 ECTS
Seminar	Polnische Literatur und Kultur <i>Zajęcia z zakresu literatury i kultury polskiej</i>	3
Modulprüfung	Hausarbeit (10 Seiten) oder mündliche Prüfung (30 Min.) <i>Praca semestralna pisemna (10 stron) albo egzamin ustny (30 minut)</i>	3
GER_BA_005 Schlüsselkompetenzen	Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde / Schlüsselkompetenzen <i>Komunikacja interkulturowa / Przedmiot do wyboru</i> Schlüsselkompetenzen (Studiumplus) <i>Przedmioty do wyboru</i>	6 ECTS
Seminar	Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde <i>Komunikacja interkulturowa i realizoznawstwo</i>	6
Lehrveranstaltung	Wahl aus dem Angebot Schlüsselkompetenzen <i>Zajęcia do wyboru</i>	6

Source: officially approved curriculum of Polish and German Culture and Translation Studies (Maria Curie-Skłodowska University / University of Potsdam) – compiled by the author.

Figure 4. Joint curriculum for Semester 4 (taken by both groups in Lublin)

4. Semester (Sommersemester):
Alle Studierende in Lublin

4. semestr (letni):
wszyscy studenci w Lublinie

LUB_BA_002	Językoznawstwo 2 <i>Sprachwissenschaft 2</i>	9 ECTS	h
Zajęcia	Kultura języka polskiego <i>Kultur der polnischen Sprache</i>	3	30
Zajęcia	Gramatyka konfrontatywna języka polskiego i niemieckiego <i>Konfrontative Grammatik</i>	3	30
Zajęcia	Wstęp do translatoryki <i>Sprachwissenschaftliche Grundlagen der Translationswissenschaft</i>	3	30
LUB_BA_003	Tłumaczenia 1 <i>Übersetzen/Dolmetschen 1</i>	9 ECTS	
Zajęcia	Tłumaczenia à vista <i>Avista (schriftl. Text übersetzen mündlich) poln.-dt. und umgekehrt</i>	3	30
Zajęcia	Narzędzia komputerowe w pracy tłumacza <i>Computerunterstütztes Übersetzen</i>	3	30
Zajęcia	Tłumaczenia konsekutywne <i>Konsekutivdolmetschen</i>	3	30
LUB_BA_004	Turystyka jako obszar działań językowych <i>Touristik als Bereich sprachlichen Handelns</i>	9 ECTS	
Zajęcia	Podstawy komunikacji interkulturowej <i>Grundlagen interkultureller Kommunikation</i>	3	30
Zajęcia	Przekład tekstów turystycznych <i>Übersetzen im Bereich Touristik</i>	3	30
Zajęcia	Wprowadzenie do turystyki historycznej <i>Einführung in die Touristik mit Schwerpunkt Geschichte</i>	3	30
Przedmiot do wyboru / Schlüsselkompetenzen	Przedmiot do wyboru – lektorat języka obcego <i>Schlüsselkompetenzen – zweite Fremdsprache</i>	3 ECTS	30

Source: officially approved curriculum of Polish and German Culture and Translation Studies (Maria Curie-Skłodowska University / University of Potsdam) – compiled by the author.

Paradoxically, the COVID-19 pandemic did not devastate the program due to its interchangeable design. The first semester was taken at home universities, which was conveniently done once the pandemic started. The second semester, taken by both groups in Potsdam, was taken online by Polish students, which was an opportunity to cut down on their subsistence costs.

3.2. Program management

Even though quite neat at first glance, the double-degree curriculum proved to be difficult to manage and oversee by the university administration. Once established after a two-year accreditation process in Germany and authorization of the Ministry of Higher Education of Brandenburg and a slightly shorter accreditation process in Poland, no changes in the curriculum were possible. Promotion and enrollment difficulties (usual for new study programmes) and high dropout in the first semester on the Polish side, coupled with unclear situation with financial support for Polish students going to Germany, made the beginnings of the programme on the Polish side quite difficult.

Fortunately, thanks to the devotion and involvement of both partners, the programme showed a much better enrollment and a greater number of more devoted and determined students in the second year. Even though the second year of PGCTS started in the middle of the pandemic crisis, candidates were enrolled in the programme on both sides and it was proceeding much more smoothly.

Another source of challenges for the university administration are the systemic differences between Polish and German curriculum design regulations, which result in certain obstructions during ECTS points transfer. The German curriculum setup system assumes each course must be awarded 3 ECTS points, while the Polish one has a varied number. Additionally, the German student load proves to be lower than the Polish one. Finally, German study transcripts end up with a collective grade for a module (3 course modules), while the Polish USOS study system requires separate grades.

While eventually slowly and gradually overcome with an immense amount of inventiveness and good will, those administrative concerns can have a significant

effect on the success or failure of an internationalized double-degree programme. Even though both partner countries might be following the Bologna Process and might belong to roughly the same cultural circle, still, educational traditions will differ, and the resultant differences in the curricula will have to be effectively bridged. The pandemic, unfortunately, obstructed the whole process, since it took longer for grade transcripts to be transferred and effectively implemented in the partner's system.

3.3. Study reality

The last area to be discussed in the present paper concerns the practical reality of studying. Here, one can expect the greatest number of cultural differences, socially-established patterns, ritual behaviours, which have to be mastered and accommodated by foreign students. At the same time, the partner countries may show economic disparities, which will result in considerable differences in the cost of living and studying. Even though studies in Germany are free of charge, obligatory student fees are quite high and paid for each semester of studies. While Polish students were luckily exempted from obligatory student fees for all semesters but the two practically studied in Potsdam, still, due to very expensive accommodation in Potsdam and lack of external funding, there were some dropouts on the Polish side. In the consecutive years effective solutions for providing full funding within the Erasmus+ framework were implemented, which should improve the situation and remove the financing gap experienced by the Polish students.

Since the double-degree programme described in the present paper assumes collaboration and knowledge co-construal of the two groups of students at the same time, it is essential that proper socialization and teambuilding takes place during the first semester taken separately at their home universities. Here, luckily, the COVID-19 pandemic did not have any harmful effects as socialization and teambuilding of Polish and German students was supposed to take place online anyway. On the other hand, what proved to matter – quite to a surprise of the instructors on both parts – was the selection of environments in which students were socializing. There are different digital habits and

preferences of the two cultures (e.g., social media preferences, attitude towards Facebook, reliance on WhatsApp) and it is only when a proper understanding of these ‘cultures of use’ was gained did the socialization and teambuilding process proceed smoothly.

4. Conclusion

Conceptualizing, designing and implementing an internationalized double-degree programme, as exemplified by the collaboratively run Polish-German Culture and Translation Studies, may seem mission impossible, even in non-pandemic conditions. Differences in ECTS points allocation, socially-accepted student workload or authorization/accreditation processes may be difficult to bridge and may lead to premature failure and discouragement despite initial enthusiasm. Extreme circumstances may aggravate these problems, or, paradoxically, alleviate them, for instance by easing the financial pressure on students. While difficult to organize and troublesome to manage, such double-degree programmes are surely an extremely valuable element of the European Higher Education Area and, as such, should be taken care of with the utmost sensitivity.

| REFERENCES

- Ahmadi S.A.A., Safarzadeh H., Hozoori M.J., Dehnavi F., 2013, *The role of cultural intelligence of managers in promoting employees’ collaboration*, “Management Science Letters”, No. 3, pp. 1915–1926.
- Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A., 2007, *Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance*, “Management and Organization Review”, No. 3(3), pp. 335–371.
- Chowdhury R., 2003, *International TESOL teacher training and EFL contexts: The cultural disillusionment factor*, “Australian Journal of Education”, No. 47(3), pp. 283–302.

- Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 9.12.2021).
- Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg.
- Cortazzi M., Jin L., Wang Z., 2009, *Cultivators, cows and computers: Chinese learners' metaphors of teachers*, [in:] *Internationalizing the University. The Chinese Context*, ed. by T. Coverdale-Jones, P. Rastall, London: Palgrave Macmillan, pp. 107–129.
- Dooly M., Sadler R., 2013, *Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education*, "ReCALL", No. 25(1), pp. 4–29.
- Earley P.C., Ang S., 2003, *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford: Stanford University Press.
- Guichon N., Hauck M., 2011, *Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever*, "ReCALL", No 23 (3), pp. 187–199.
- Guth S., Helm F., O'Dowd R., 2012, *University Language Classes Collaborating Online. A Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities. INTENT Project Final Report*, European Commission, Brussels.
- Jin L., Cortazzi M., 2011, *Re-evaluating approaches to second language teaching and learning*, [in:] *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. by E. Hinkel, New York: Routledge, pp. 558–575.
- Katz L., 2006, *Negotiating International Business – The Negotiator's Reference Guide to 50 Countries Around the World*, Charleston: BookSurge Publishing.
- Krajka J., Marczak M., Tatar S., Yildiz S., 2013, *Building ESP teacher awareness through intercultural tandems – post-practicum experience*, "English for Specific Purposes World", No. 14(38), pp. 1–18, http://www.esp-world.info/Articles_38/krajka_et_al_final_Copy.pdf (date of access: 31.07.2017).
- Kramersch C., Sullivan P., 1996, *Appropriate pedagogy*, "ELT Journal", No. 46(4), pp. 340–349.
- Liao X., 2004, *The need for communicative language teaching in China*, "ELT Journal", No. 58, pp. 270–273.
- McKay S.L., Bokhorst-Heng W., 2008, *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive pedagogy*, New York: Routledge.

Część II

—— STUDENT JAKO PODMIOT
KSZTAŁCENIA FILOLOGICZNEGO

Marek Krawiec

Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna
w Środzie Wielkopolskiej
ORCID: 0000-0001-6584-1976

INVOLVEMENT OF FOREIGN PHILOLOGY STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND ITS EFFECTS

| Streszczenie

ZAANGAŻOWANIE STUDENTÓW KIERUNKÓW NEOFILOLOGICZNYCH W ZAJĘCIA
DODATKOWE ORAZ WYNIKAJĄCE Z TEGO EFEKTY

Głównym celem niniejszego artykułu jest omówienie zaangażowania studentów kierunków neofilologicznych w zajęcia dodatkowe oraz wskazanie wynikających z tego efektów. Żeby zilustrować zagadnienie, autor przedstawia opracowane przez siebie zadania (np. pisanie artykułów, redagowanie tekstów), które studenci Wyższej Szkoły Filologicznej (WSF) we Wrocławiu oraz innych uczelni wyższych zdecydowali się podjąć i skutecznie realizować w latach 2012–2020. W niniejszym artykule autor ukazuje efekty ich pracy z tymi zadaniami, prezentuje wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród wybranych studentów, przytacza ich opinie i komentarze na temat działań, jakie podejmowali i na tej podstawie dochodzi do wniosku, iż zajęcia dodatkowe, jakie dla nich przygotował, są stymulującą i sprawiającą przyjemność formą kształcenia, która służy między innymi rozwojowi wiedzy i umiejętności młodych ludzi, jak również osiągnięciu przez nich celów zawodowych i naukowych.

- Słowa kluczowe: zajęcia dodatkowe, studenci kierunków neofilologicznych, efekty pracy, opinie studentów

| Summary

The main goal of this article is to discuss involvement of foreign philology students in different extracurricular activities and point to the effects it brings. In order to illustrate the issue in question, the author enumerates and describes here the tasks (e.g. paper writing, editorial work) which he designed and which a group of students from the Philological School of Higher Education (WSF) in Wrocław and other universities decided to face and successfully complete in the years 2012–2020. In this account the author presents the outcomes of the participants' work with such tasks, as well as findings from a questionnaire survey among selected student-respondents, including quotations of their opinions and comments on the activities they were involved in. Based on this he concludes that the extracurricular work was a stimulating and enjoyable form of education, which serves, among others, to aid the development of their knowledge and skills, as well as to attain professional and academic goals.

- Key words: extracurricular activities, foreign philology students, work effects, students' opinions
-

1. Introduction

Knowledge, skills and interests of students can be developed not only during regular classes but also in extracurricular activities offered to them by schools and individual teachers. Considering the enormous potential and abilities of his B.A. and M.A. seminar participants and aiming to prepare them to face and solve different demanding tasks in life, the author of this paper – a lecturer at the Philological School of Higher Education (Wyższa Szkoła Filologiczna – WSF) in Wrocław – designed a set of extracurricular activities, which he addressed to students not only from the school mentioned above but also to volunteers from other universities. The set of activities was meant to develop their knowledge and skills, to motivate them to intensive work and to let them attain their own goals. It was also designed to make them aware of what they were capable of and in consequence to raise their self-confidence and self-esteem.

Before this set is described and evaluated in this paper, it is necessary to present in the forthcoming section some theoretical considerations about extracurricular activities and their role in the educational setting.

2. Extracurricular activities from a theoretical perspective

Participation in extracurricular activities (ECAs) is for many students nowadays a part of their educational life and a strategy which helps them to demonstrate competences and to become aware of their own dispositions, abilities and ways of solving problems. They treat it as a useful tool which prepares them to face the challenges of the modern world, to compete with others in different professional areas and to meet the demands of today's labour market (Bartkus et al. 2012, Roulin and Bangerter 2013). Thanks to this form of work they can "distinguish themselves from their peers", show their creativity and initiative and develop the skills that are appreciated by present-day employers (Roulin and Bangerter 2013: 22–23). They can for instance engage in clubs, societies, organizations, fraternities, associations and sport teams (Roulin and Bangerter 2013: 26) which are usually chosen on the basis of one's interests and needs and which can essentially contribute to one's enhancement in specific fields of life.

Students who are involved in the work of societies, clubs and organizations can add value to what they think and do, gain a sense of belonging, increase their motivation to learn, acquire leadership and interpersonal skills, popularize their achievements, develop their confidence and self-esteem and generally perform in life better than others (Bartkus et al. 2012, Johnston 2013, Reeves 2008, Roulin and Bangerter 2013, Swain 2019). In the extracurricular setting they may not only extend and enrich previously learned academic skills (e.g. writing skills) but also master and practice artistic, musical and psychomotor talents as well as acquire future career and occupational competences, adequately to the interests, needs and goals which they have. This implies that extracurricular activities can be either an extension of their academic coursework or an element peripheral to it (Haensly et al. 1986: 110).

As scholars report, extracurricular activities are optional, voluntary undertakings which are outside the regular school curriculum and which do not take place during normal classroom time (Bartkus et al. 2012: 697–698). They are additional pursuits which broaden students' educational experience (Bartkus et al. 2012: 697) and which help them “learn about themselves and develop and use their knowledge and skills in different contexts” (Swain 2019), thus preparing them for better functioning in real life. They are a part of informal classes, which are usually coordinated or guided by teachers or other educational professionals, such as coaches, librarians, entertainers, actors, artists, or specialized teams (Chisiu 2013: 68).

Out of numerous types of extracurricular activities offered by schools and universities it is worth enumerating here three major ones (Swain 2019):

- sports teams – which prioritize the development of physical fitness;
- subject-based groups – which concentrate on the problems from a particular subject;
- social clubs – which are organized around a shared interest (e.g. books, movies, hiking or dance).

It seems that subject-based groups are the most common in the context of FL studies. Bearing this context in mind, it is necessary now to outline a profile of foreign philology students and to discuss their educational needs and goals.

3. Profile of foreign philology students

To describe foreign philology students and to present their profile, it is crucial in this section to relate to the information available on the website of the Philological School of Higher Education (WSF) in Wrocław (www.wsf.edu.pl), the institution from which the group of B.A. and M.A. seminar participants was involved by the author of this paper in different extracurricular activities elucidated and evaluated in more detail in the following, empirical part (see section 4).

As this source indicates, foreign philology students are expected to make every effort to master their language skills, broaden their competences in chosen fields (e.g. linguistics, literary and cultural studies), and passionately prepare for the achievement of future professional and career objectives. They are individuals who care not only about improving their language, but also developing interdisciplinary knowledge that will allow them to effectively function in the contemporary world and in consequence to succeed in life.

As suggested on the website, candidates who apply for foreign philology programmes have to meet certain criteria and requirements. One of them is a command of English at a specific level (as defined in CEFR) and another one – an interest in the language and culture of English-speaking countries. When enrolling in the programme, an applicant is requested to decide about his/her specialization, which in the case of B.A. and M.A. studies offered by the WSF University in Wrocław can be chosen from the following options:

B.A. programme:

- 1) Translation and communication in a professional environment
- 2) Language for business and IT
- 3) Foreign language teaching for educational levels 1 and 2 (early and primary)

M.A. programme:

- 1) Translation and interpreting
- 2) Language for business and media
- 3) English language teaching for educational level 3 (secondary)

In the course of their university education, students, apart from studying obligatory subjects, can choose non-compulsory courses which match their interests, needs and specializations. They can also engage in extracurricular activities, of which those offered by the author of this paper are described and evaluated in the forthcoming section.

4. Extracurricular work of foreign philology students and its effects

In order to help his students from the Philological School of Higher Education (WSF) in Wrocław:

- to develop knowledge, skills and interests in chosen areas;
- to raise motivation to learn;
- to prepare for intensive and effective work;
- to achieve professional and academic goals;
- to face different challenges in life; and
- to build self-confidence and higher self-esteem,

the author of this paper designed and implemented extracurricular activities related to his B.A. and M.A. seminar courses in glottodidactics and applied linguistics taught at the aforementioned school. The types of tasks which the students decided to take up were:

- Type A:** Conference presentations/workshops – which required description, explanation and elaboration of the chosen topic in public;
- Type B:** Authorship and co-authorship of articles/book chapters – which involved preparation of theoretical and empirical papers according to academic standards;
- Type C:** Editorial work – which necessitated among others planning, revising and supplementing a manuscript for publication;
- Type D:** Book formatting – which came down to adjusting text documents to the publisher's requirements.

The four types of tasks were taken up and completed only by those seminar students who were willing and ready to engage in extracurricular work offered to them in 2012–2020 by the author. When assigning tasks to them, the author took into account their potential, different skills (including critical thinking, language skills and ICT skills) and interests, which helped him to individualize the process of learning and teaching and make it more effective. In the course of their extracurricular work the students had a chance to consult their supervisor and to ask for help and guidelines when needed.

Their volunteer work led them eventually to score higher grades in seminar classes and to experience feelings of satisfaction and self-fulfillment. The numerous outcomes which their work resulted in can in fact be distinguished within the four types of tasks/activities listed above:

Type A: Conference presentations/workshops (11 items)

Student's name	Type of contribution	Title, date	More details
Banaś A.	Presentation	Teaching English to preschoolers – a set of practical activities, 31.05.2014	3 rd International Conference “Cross-Curricularity in Language Education”, Centre for Further Education in Krotoszyn, 30.05–1.06.2014
Dusza G.	Presentation	Radio and the Internet in foreign language teaching and learning (1), 19.04.2013	2 nd International Conference “From language to culture, literature, art and media – towards integrated learning and teaching”, Centre for Further Education in Krotoszyn, 19–20.04.2013
Dusza G.	Workshop	“English on the air” – tasks and activities for EFL students, 19.04.2013	2 nd International Conference “From language to culture, literature, art and media – towards integrated learning and teaching”, Centre for Further Education in Krotoszyn, 19–20.04.2013
Dusza G.	Presentation	Radio and the Internet in foreign language teaching and learning (2), 31.05.2014	3 rd International Conference “Cross-Curricularity in Language Education”, Centre for Further Education in Krotoszyn, 30.05–1.06.2014
Ksenycz W.	Presentation	The influence of intercultural learning and teaching on lower secondary school students, 20.04.2012	1 st International Conference “From language to culture, literature, art and media – towards integrated learning and teaching”, Centre for Further Education in Krotoszyn, 20.04.2012
Steinhäüßer N.	Presentation	Value of intercultural language teaching, 9.09.2017	5 th International Conference “Cross-Curricularity in Language Education”, Centre for Further Education in Krotoszyn, 8–10.09.2017

Student's name	Type of contribution	Title, date	More details
Twardosz A.	Presentation	Magia międzynarodowych projektów edukacyjnych – współpraca szkół w ramach programu Comenius, 20.04.2013	2 nd International Conference "From language to culture, literature, art and media – towards integrated learning and teaching", Centre for Further Education in Krotoszyn, 19–20.04.2013
Twardosz A.	Presentation	Metoda projektu i jej znaczenie w kontekście edukacyjnym, 20.04.2013	2 nd International Conference "From language to culture, literature, art and media – towards integrated learning and teaching", Centre for Further Education in Krotoszyn, 19–20.04.2013
Twardosz A.	Workshop	Średniowieczna wioska Comeniusa – jak się bawić i uczyć, 20.04.2013	2 nd International Conference "From language to culture, literature, art and media – towards integrated learning and teaching", Centre for Further Education in Krotoszyn, 19–20.04.2013
Twardosz A.	Presentation	Projekty międzynarodowe jako przykład integracji wieloprzmiotowej, 31.05.2014	3 rd International Conference "Cross-Curricularity in Language Education", Centre for Further Education in Krotoszyn, 30.05–01.06.2014
Twardosz A.	Workshop	ERASMUS+ praktyczny przewodnik aplikacyjny, 31.05.2014	3 rd International Conference "Cross-Curricularity in Language Education", Centre for Further Education in Krotoszyn, 30.05–1.06.2014

Source: compiled by the author; based on conference programmes available at: <http://zsp1krotoszyn.pl/konferencja-2019>.

As the table above shows, five students actively participated in international conferences on foreign language learning and teaching, which were held in the Centre for Further Education in Krotoszyn in 2012, 2013, 2014 and 2017. The students addressed presentations and workshops, either in English or Polish, to all those conference attendees who were interested in such areas of expertise as teaching English to young learners, radio and the

Internet in foreign language education, project work, Comenius and Erasmus programmes, ICC and CLIL. They delivered 11 presentations and workshops altogether (8 presentations, 3 workshops), which allowed them to successfully draw scholars' and teachers' attention to the subjects they had chosen for description and discussion.

Type B: Authorship and co-authorship of articles/book chapters (26 items)

Authorship (23 items):

Student's name	Type of contribution	Title, page numbers	More details
Dusza G.	Article	Radio and the Internet in foreign language teaching and learning, pp. 61–74	Krawiec M. (ed.)*
Carrette J.	Chapter	ICT in language education, pp. 239–252	
Droń B.	Chapter	Culture in language learning and teaching, pp. 221–236	
Fura W.	Chapter	Creativity of language teachers and students, pp. 95–102	
Furs D.	Chapter	ICT in language education, pp. 253–268	Krawiec M., N. Steinhäuser, J. Carrette (eds.), 2019, <i>A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects</i> , Wyższa Szkoła Filologiczna, Wrocław
Kudlak M.	Chapter	Language textbook / coursebook / instructional materials, pp. 115–128	
Kusiak E.	Chapter	Creativity of language teachers and students, pp. 103–111	
Lota-Malak M.	Chapter	Content and language integrated learning and teaching, pp. 271–287	
Lota-Malak M.	Chapter	Project work in language classes, pp. 325–335	
Malak S.	Chapter	Language textbook / coursebook / instructional materials, pp. 129–140	
Mokrzycka-Kubiacyk A.	Chapter	Autonomy of language learners, pp. 77–91	

Student's name	Type of contribution	Title, page numbers	More details
Pałys A.	Chapter	Content and language integrated learning and teaching, pp. 289–301	
Perużyńska M.	Chapter	Audio-visual materials in language teaching, pp. 143–156	
Perużyńska M.	Chapter	Motivation in language learning and teaching, pp. 43–56	
Piżyński A.	Chapter	Audio-visual materials in language teaching, pp. 157–174	
Piżyński A.	Chapter	Motivation in language learning and teaching, pp. 25–42	Krawiec M., N. Steinhäuser, J. Carrette (eds.), 2019, <i>A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects</i> , Wyższa Szkoła Filologiczna, Wrocław
Sejnowska E.	Chapter	Music and songs in language lessons, pp. 177–183	
Siemasz K.	Chapter	Motivation in language learning and teaching, pp. 11–24	
Steinhäuser N.	Chapter	Autonomy of language learners, pp. 59–76	
Steinhäuser N.	Chapter	Culture in language learning and teaching, pp. 201–219	
Tomczyńska D.	Chapter	Project work in language classes, pp. 313–324	
Zamroziewicz M.	Chapter	Music and songs in language lessons, pp. 185–197	
Zwolińska M.	Chapter	Project work in language classes, pp. 305–312	

* M. Krawiec (ed.), 2014, *Cross-Curricular Dimensions of Language Learning and Teaching*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Co-authorship (3 items):

Student's name	Type of contribution	Title (co-author/s), page numbers	More details
Czuba B.	Article	Language in use: An analysis of the discourse of purchasers and vendors in a Polish bazaar (co-authors: M. Krawiec, K. Gęborys), pp. 191–207	Banachowicz J. M., E. Białek, T. Wystobocki (eds.), 2019, <i>Orbis Linguarum</i> , No. 53, Neisse Verlag & Oficyna Wydawnicza ATUT, Dresden–Wrocław.
Mikłasz A.	Article	Key competences of foreign language teachers identified by scholars and secondary school students (co-author: M. Krawiec), pp. 11–26	Krawiec M., R. Pritchard (eds.), 2018, <i>Seize the Day: New Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching</i> , Dr Kovač Verlag, Hamburg.
Steinhäuber N.	Article	Mind-mapping and its role in cross-curricular language learning and teaching (co-author: M. Krawiec), pp. 135–157	Bielak M. I., S. Puppel, W. Maliszewski (eds.), 2018, <i>Linguolabourese: Language and Communication in Action – Advances in Linguistics</i> , Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica, Piła.

Source: compiled by the author.

The two tables presented here feature articles and book chapters which were authored and co-authored by the participants of B.A. and M.A. seminar courses. All the materials were written in English and all except one (the last one in the second table) deal with different aspects of foreign language learning and teaching (e.g. creativity, autonomy, motivation, project work, instructional materials, music and songs, ICC, CLIL). This category of activities includes 26 items altogether, 23 of which were authored and 3 co-authored by the students. The majority of contributions (22 items) are chapters of the book *A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects* (edited by M. Krawiec, N. Steinhäuber and J. Carrette), published in 2019 by the Philological School of Higher Education (WSF) in Wrocław. Other contributions, in the form

of articles (4 items), constitute parts of either an academic journal (*Orbis Linguarum*) or monographs published in the United Kingdom, Germany and Poland.

Type C: Editorial work (2 items)

Student's name	Type of contribution	Title (co-editors), year of publication, publisher, place	Number of pages
Carrette J.	Book	<i>A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects</i> (co-editors: M. Krawiec, N. Steinhäuber), 2019, Wyższa Szkoła Filologiczna, Wrocław.	336
Steinhäuber N.	Book	<i>A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects</i> (co-editors: M. Krawiec, J. Carrette), 2019, Wyższa Szkoła Filologiczna, Wrocław.	336

Source: compiled by the author.

The third type of activity involved editorial work, which was successfully performed by two M.A. seminar students. Together with the author of this paper the students edited the aforementioned book: *A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects* (2019), whose overall number of pages exceeded three hundred and whose constituting chapters were contributed by both of them and their colleagues.

Type D: Book formatting (5 items)

Student's name	Type of contribution	Title (co-editors), year of publication, publisher, place	Number of pages
Dusza G.	Book	Krawiec M. (ed.), 2014, <i>Cross-Curricular Dimensions of Language Learning and Teaching</i> , Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.	275
Dusza G.	Book	Krawiec M. (ed.), 2017, <i>Foreign Language Education and its Cross-Curricular Links</i> , Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.	210

Student's name	Type of contribution	Title (co-editors), year of publication, publisher, place	Number of pages
Mokrzycka-Kubiacyk A.	Book	Krawiec M., R. Pritchard (eds.), 2018, <i>Seize the Day: New Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching</i> , Dr Kovač Verlag, Hamburg.	202
Wiśniewska S.	Book	Krawiec M. (ed.), 2020, <i>Challenges and Opportunities in Foreign Language Education: Studies in Honour of Professor Teresa Siek-Piskozub</i> , Dr Kovač Verlag, Hamburg (co-formatting: M. Krawiec).	238
Wiśniewska S.	Book	Krawiec M., J. Kic-Drgas (eds.), 2020, <i>Foreign Language Learning and Teaching in Theory, Practice and Research</i> , Dr Kovač Verlag, Hamburg (co-formatting: M. Krawiec).	224

Source: compiled by the author.

As far as book formatting is concerned, three students were involved in this activity. They were entirely or partially responsible for formatting five monographs (5 items) which were published by Cambridge Scholars Publishing in Newcastle-upon-Tyne (the UK) and Dr Kovač Verlag in Hamburg (Germany). Each of the books has more than two hundred pages and is available both in paper and electronic forms (see e.g. the publisher's website: <https://www.verlagdrkovac.de/>).

Summary table

Students	Types				Student's overall number of activities
	Type A	Type B	Type C	Type D	
S1	1	0	0	0	1
S2	0	1	1	0	2
S3	0	1	0	0	1
S4	0	1	0	0	1
S5	3	1	0	2	6

Students \ Types	Types				Student's overall number of activities
	Type A	Type B	Type C	Type D	
S6	0	1	0	0	1
S7	0	1	0	0	1
S8	1	0	0	0	1
S9	0	1	0	0	1
S10	0	1	0	0	1
S11	0	2	0	0	2
S12	0	1	0	0	1
S13	0	1	0	0	1
S14	0	1	0	1	2
S15	0	1	0	0	1
S16	0	2	0	0	2
S17	0	2	0	0	2
S18	0	1	0	0	1
S19	0	1	0	0	1
S20	1	3	1	0	5
S21	0	1	0	0	1
S22	5	0	0	0	5
S23	0	0	0	2	2
S24	0	1	0	0	1
S25	0	1	0	0	1
Overall number from each type	11	26	2	5	44 Total

Source: compiled by the author.

The overall number of activities from the four types is presented in the summary table above. As the table shows, 44 activities in total were performed by 25 students (out of the 87 participants of B.A. and M.A. seminar courses taught by the author in 2012–2020), who were mostly involved in authorship and co-authorship of articles and book chapters. The second most common activities were conference presentations and workshops and the least common were book formatting and editorial work.

It is now worth supplementing this information with the responses of selected students who in a questionnaire survey expressed their opinions on the different activities which they were involved in.

In order to determine the character of the extracurricular activities and the level of students' satisfaction with them, the author of this article carried out a questionnaire survey between 24th December 2020 and 5th January 2021. On 24th December he e-mailed them the questionnaire which he had earlier prepared and on consecutive days he received responses from all those participants who decided to voluntarily fill it in. The questionnaire, which consisted of 4 questions (3 closed, 1 open-ended), was completed by 21 out of the 25 students (coded in the summary table above as S1–S25) involved in the extracurricular activities offered to them. The ones who did not participate in the survey were given the codes: S1, S8, S9 and S15. The responses of survey participants are presented and discussed below.

Question 1: Which extracurricular activity/activities were you involved in by Dr Marek Krawiec? Please underline your answer/s.

- A) *Conference presentations/workshops*
- B) *Authorship and co-authorship of articles/book chapters*
- C) *Editorial work*
- D) *Book formatting*

Responses	A	B	C	D
Number of responses	3	19	2	3
Percentage	11,11%	70,37%	7,40%	11,11%

The table above shows the respondents' involvement in particular types of extracurricular activities. The majority of participants selected answer B (19 times), which means that they mainly faced the task of writing or co-writing articles and book chapters. Responses A, C and D were in minority and were indicated by 3, 2, and 3 students, respectively.

Question 2: Was the extracurricular work stimulating for you? Underline your answer.

A) *Definitely no*

B) *No*

C) *Hard to say*

D) *Yes*

E) *Definitely yes*

Responses	A	B	C	D	E
Number of responses	0	0	0	3	18
Percentage	0,00%	0,00%	0,00%	14,28%	85,71%

By selecting one of the answers on the 5-point Likert scale, the students expressed their opinion on whether the extracurricular work which they were involved in was stimulating for them. The two answers 'definitely yes' and 'yes' were highlighted by 18 and 3 subjects, respectively.

Question 3: Did you enjoy it? Underline your answer.

A) *Definitely no*

B) *No*

C) *Hard to say*

D) *Yes*

E) *Definitely yes*

Responses	A	B	C	D	E
Number of responses	0	0	0	3	18
Percentage	0,00%	0,00%	0,00%	14,28%	85,71%

In order to respond to the 3rd question, the students had to consider again the 5-point Likert scale. Their task was to underline one of the given answers, and thus to state if the extracurricular work they performed was enjoyable for them. As in question 2, the response, 'definitely 'yes' – selected by 18 subjects – gained significant prominence.

Question 4: How did this work affect you and how did it help you achieve your goals? In case of being involved in more activities, please reflect on each separately.

Since the 4th question was open-ended, it allowed the respondents to elaborate on the activities they engaged in and the effects they brought. It needs to be noted here that all the answers of students to this question highlighted a positive influence of the extracurricular work performed by them, which is reflected in such comments and remarks as (the most elaborate ones are presented here to each of the four types of tasks/activities distinguished above):

A) Conference presentations/workshops

The possibility to be part of the conference in Krotoszyn in 2013 and 2014 was a great personal experience. First of all, it gave me the feeling that my ideas, knowledge and the way I work, can be useful to fellow teachers of foreign languages. Secondly, it is always nice to exchange the know-how and some accomplishments with others, so taking part in that conference gave me the opportunity to see and learn how educators from across the globe do their work. Lastly, being given a direct and specific feedback to my presentation was a gate-opener for my thesis while studying at WSF. (S5)

Participation in the conferences was a very interesting experience for me. Earlier, I had focused on working with students and had been independently searching for new, more interesting and more effective solutions. As a conference presenter, I had the opportunity to share my experiences, look at them from a different angle. Additionally, participation in presentation sessions and workshops conducted by other participants was extremely inspiring. I had a great time in international and multicultural company. (S22)

B) *Authorship and co-authorship of articles/book chapters*

As a contributor to the book “Cross-Curricular Dimensions of Language Learning and Teaching” I had made another step towards opening the dissertation procedure, which, sadly, I haven’t achieved yet, but the foundations are still there to be built on. Other than that, having one’s name published in a book seems already as an achievement. (S5)

Writing an article definitely helped my then in-progress master thesis. I got to research more materials the content of which coincided with the topic of my thesis. As a result, I gained new resources to add to my work. In addition, as I worked under strict guidelines to adhere to, the experience helped improve my text as well, as I later imposed such harsh standards on myself, too. Moreover, it was a unique experience to see one’s name written on a published article; seeing a physical copy of it had a greater impact on me than, for instance, my completed and printed [...] thesis. It is an achievement I am proud of till this day. (S13)

The book chapter I wrote related to my master’s thesis. Writing it was a real challenge, so knowing that my work might be useful for other students in the future helped me to stay motivated. I also consider this chapter to be an achievement – opportunities like that one are rare. Students usually are neglected in this area – their work does not seem to matter. It appears like their knowledge of the subject and abilities are not good enough to contribute anything that matters. I felt great to be noticed and perhaps appreciated. (S14)

Preparation of a book chapter helped me to write my thesis. I was more motivated to look for new information and interesting sources, because I knew I had one more goal, not only to write the thesis to graduate from the school but also to write it so it could be published. The thought that someone will read it or use it in their work or studies was very motivating for me. In my opinion thanks to that, I was also better prepared for the thesis defence as I was reading more about the concepts described in it. Writing the chapter which was later published gave me also a sense of achievement. Thanks to this activity I was able to accomplish something I had never thought I would. It was a wonderful experience. (S16)

Since Dr Krawiec discovered my aptitude for academic writing, he involved me in authorship and co-authorship of articles and book chapters and enabled me to develop self-discipline as well as language and research skills. Thanks to Dr Krawiec I achieved the academic goals I had at that time and I started to think of enrolling at doctoral programs. (S20)

C) *Editorial work*

In terms of the editorial work, I felt as though it helped me to grow as a teacher and a philologist. It gave me a deeper appreciation for the effort that is undertaken to write/organize academic work, as well as arranging the editorial aspect. In addition, the knowledge gained in studying the book meticulously provided me with a profound understanding of the contents. As our goal was to ensure the high quality of the work and its publication, we made a concerted effort to package it as flawlessly as possible. This required adamant time-management, effective cooperation and a devotion to its completion. The skills developed in the process of editing were in themselves an incidental achievement of which I have excelled upon in other endeavors. (S2)

Editorial work provided me with an ample possibility to work with written texts, which has a great influence on my reading comprehension and language proficiency in general. Editorial work as well as authorship and co-authorship of articles and book chapters proved to me that I might want to at some point in my life re-enter academia and see my career in the academic world. (S20)

D) *Book formatting*

Book formatting was just a time-killing activity, which served as a mirror to me of how meticulous and perceptive I am. All the technical skills I had acquired while working on the formatting are used every now and then in my private, as well as professional life of a teacher (...). (S5)

Formatting a book was something that I did not expect to experience when I signed up to study English philology. I saw it as a perfect opportunity to learn more about academic writing and the whole process of publishing a book. I was encouraged to use my skills in a new way, and thanks to that, I gained more confidence in my abilities. I also improved my formatting skills, so it was much easier for me to format my work. Additionally, it was a great work experience – working with or for somebody and doing my best to meet his expectations. (S14)

Cooperation with Dr Marek Krawiec as part of extracurricular activities mainly helped me in preparing my own M.A. thesis in terms of text formatting. In addition, I was able to develop my interests in this area, which gave me a great pleasure. Another important aspect for me was the opportunity to learn about

the results of the work of many outstanding people in the field of teaching foreign languages. The extracurricular work which I did also helped in my professional promotion as a teacher. (S23)

Similar views on their extracurricular work were presented by selected foreign philology students from other universities who in the years 2018–2020 were involved in writing articles on foreign language learning and teaching. The outcomes of their work are reflected in the table below:

Student's name, institution	Type of contribution	Title (co-author/s), page numbers	More details
Frankowska M. WWSSE Środa Wlkp.	Article	Metoda projektu i propozycja jej zastosowania w edukacji językowej w szkole podstawowej (co-authors: Marek Krawiec, Kamila Gendera), pp. 11–15	Karolczuk A. (ed.), 2019, <i>Języki Obce w Szkole</i> , No. 1, FRSE, Warszawa.
Lipiejko M. WWSSE Środa Wlkp.	Article	Zastosowanie oraz rola bajek i baśni w nauczaniu języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym: Wskazania studentów kierunku pedagogiczno-językowego (co-author: Marek Krawiec), pp. 355–368	Banachowicz J. M., E. Biątek, T. Wyśłobocki (eds.), 2019, <i>Orbis Linguarum</i> , No. 53, Neisse Verlag & Oficyna Wydawnicza ATUT, Dresden–Wrocław.
Walasek M. Warsaw University	Article	Zu den Bedürfnissen und Motiven zum Fremdsprachenlernen von Personen im mittleren Erwachsenenalter, pp. 201–215	Krawiec M., J. Kic-Drgas (eds.), 2020, <i>Foreign Language Learning and Teaching in Theory, Practice and Research</i> . Dr Kovač Verlag, Hamburg.

Source: compiled by the author.

The three students above (coded here as: R1–R3), similarly to their colleagues from the Philological School of Higher Education in Wrocław, agreed in the survey based on the same questionnaire that the activities they engaged in were stimulating (R1, R2 – ‘yes’; R3 – ‘definitely yes’) and enjoyable (R1,

R2 – ‘yes’; R3 – ‘definitely yes’) for them. They emphasized in their responses (formulated either in English or Polish) that the extracurricular work which they had performed not only developed their knowledge and skills but also helped them to pursue academic and professional goals, as implied in the following passages:

Work on the article about the project method brought me a lot of satisfaction. It helped me to broaden my knowledge about this subject and to test my writing skills. It also allowed me to meet one of the criteria required in teachers’ professional career. (R1) [translation: M.K.]

While working with Dr. Krawiec on the text on the application and role of fairy tales in teaching English to preschool children, I gained a lot of valuable information related to the rules of writing articles. Not only did this help me to write my own bachelor’s thesis efficiently, but it also provided very valuable guidance from an experienced author. The work was not easy, but it resulted in an article that contained a good substantive text on the theory of teaching through fairy tales and additional practical tips. For a long time I have loved writing all kinds of texts and this experience has helped me to make my dream come true. (R2)

Thanks to the extracurricular work I was engaged in I was able to publish an article in a monograph and in this way take my first step towards a PhD degree. I was guided and supported by Dr Krawiec at each level of the article preparation, and therefore the work proceeded smoothly and effectively [...] (R3) [translation: M.K.]

These comments suggest that the activities tailored to the profile, needs and interests of B.A. and M.A. seminar participants from the Philological School of Higher Education in Wrocław are relevant to students from other universities too and can be easily and effectively used in their extracurricular education.

5. Conclusions

On the basis of what has been presented and discussed above one can come to the conclusion that the four types of extracurricular activities designed and

implemented by the author of this article were a stimulating and enjoyable form of education for the students from the Philological School of Higher Education in Wrocław and other universities (WWSSE – Wielkopolska University of Social and Economic Studies in Środa Wielkopolska, Warsaw University). They served to develop students' knowledge and skills (e.g. academic writing skills), as well as attain their professional and academic goals. It helped them to be more motivated, organized, and disciplined in learning and to experience satisfaction, pride, and self-realization. One can thus state that the extracurricular activities discussed here function as a useful tool, which effectively prepares young people to deal with various demanding tasks and to pursue their own goals in life.

One should, however, bear in mind that this relatively small scale research project on extracurricular work of foreign philology students needs to be substantiated by findings from more extensive studies which would be based on a greater number of participants and which would involve a greater spectrum of activities (e.g. academic clubs and societies) and aspects (e.g. reasons for extracurricular learning and teaching; problems connected with students' extracurricular work).

| REFERENCES

- Banachowicz J. M., Białek E., Wysłobocki T. (eds.), 2019, *Orbis Linguarum* 53, Dresden–Wrocław: Neisse Verlag & Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Bartkus K.R., Nemelka B., Nemelka M., Garner P., 2012, *Clarifying the meaning of extracurricular activity: A Literature review of definitions*, "American Journal of Business Education", No. 5(6), pp. 693–704.
- Bielak M.I., Puppel S., Maliszewski W. (eds.), 2018, *Linguolabourese: Language and Communication in Action: Advances in Elinguistics*, Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica.
- Chisiu C.M., 2013, *Extracurricular activities, an alternative for interdisciplinary learning*, "Postmodern Openings Journal", No. 4(4), pp. 67–79.
- Haensly P.A., Lupkowski A.E., Edlind E.P., 1986, *The role of extracurricular activities in education*, "The High School Journal", No. 69(2), pp. 110–119.

- Johnston L.H., 2013, *The effects of extracurricular activities on academic performance and retention in the Middle Tennessee State University Horse Science Program /Master of Science Thesis/*, https://jewlscholar.mtsu.edu/bitstream/handle/mtsu/3561/Johnston_mtsu_0170N_10128.pdf?sequence=1&isAllowed=y (date of access: 8.12.2020).
- Karolczuk A. (ed.), 2019, *Języki Obce w Szkole*, No. 1, Warszawa: FRSE.
- Krawiec M. (ed.), 2014, *Cross-Curricular Dimensions of Language Learning and Teaching*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Krawiec M. (ed.), 2017, *Foreign Language Education and its Cross-Curricular Links*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Krawiec M. (ed.), 2020, *Challenges and Opportunities in Foreign Language Education: Studies in Honour of Professor Teresa Siek-Piskozub*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Krawiec M., Kic-Drgas J. (eds.), 2020, *Foreign Language Learning and Teaching in Theory, Practice and Research*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Krawiec M., Pritchard R. (eds.), 2018, *Seize the Day: New Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Krawiec M., Steinhäuffer N., Carrette J. (eds.), 2019, *A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects*, Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna.
- Reeves D., 2008, *The learning leader / The extracurricular advantage*, "Educational Leadership", No. 66(1), pp. 86–87.
- Roulin N., Bangerter A., 2013, *Students' use of extracurricular activities for positional advantage in competitive job market*, "Journal of Education and Work", No. 26(1), pp. 21–47, https://www.researchgate.net/publication/220012990_Students%27_use_of_extracurricular_activities_for_positional_advantage_in_competitive_job_market (date of access: 8.12.2020).
- Swain R., 2019, *The importance of extra-curricular activities*, "Prospects", June 2019, <https://www.prospects.ac.uk/applying-for-university/university-life/the-importance-of-extra-curricular-activities> (date of access: 9.12.2020).
- Wyższa Szkoła Filologiczna, 2018, *Informator zagraniczny*, www.wsf.edu.pl (date of access: 15.12.2020).

Jakub Przybył

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-2826-8474

FACILITATING SELF-REGULATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

| Streszczenie

WSPIERANIE SAMOREGULACJI UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Podczas gdy opisanych zostało wiele badań potwierdzających rolę samoregulacji w procesach uczenia się – w tym w edukacji językowej – spora ich część ogranicza się do prezentacji wyników potwierdzających istnienie związków natury korelacyjnej pomiędzy poziomem samoregulacji i poziomem osiągnięć edukacyjnych. Badania te mogą oczywiście być argumentem za włączeniem działań ukierunkowanych na rozwój samoregulacji do codziennej praktyki edukacji językowej, jednak rzadko mogą stanowić bezpośrednie źródło wskazówek i procedur dla nauczycieli języków obcych. Niniejszy rozdział stanowi przegląd badań, których procedury można w dość prosty sposób zaimplementować w praktyce uczenia się i nauczania języków obcych. Ich wyboru dokonano tak, aby uwzględnić rozwój wszystkich głównych umiejętności językowych oraz specyficznych podsystemów, tj. gramatyki i słownictwa.

- Słowa kluczowe: samoregulacja, samoregulacja w uczeniu się, samoregulacja w uczeniu się języków obcych, strategie uczenia się języków obcych

| Summary

While a vast body of research supports the claim that self-regulation is, by all means, critical and desired in both language education and education in general,

a number of studies concentrate on presenting correlational results regarding the level of self-regulation and attainment. Much as, to a certain degree, they support the calls for incorporating schemes aimed to foster the development of self-regulated learning into everyday practice in foreign language learning and teaching, rarely do they provide specific hints or highlight particular procedures which could be adopted by course instructors. The present chapter provides a review of those investigations whose procedures could be relatively easily applied in contemporary language education. The selection involves studies dedicated to all four major skills as well as the specific subcomponents of grammar and vocabulary.

- Key words: Self-regulation (SR), self-regulated learning (SRL), self-regulated language learning (SRL), language learning strategies (LLS)
-

1. Introduction

The advent of a major increase in the interest in self-regulated language learning (SRL) among applied linguists can be linked to the calls for resorting to the construct as an alternative which could potentially replace investigations of language learning strategies (LLS) (Dörnyei 2005, Tseng et al. 2006). The discussion between supporters of the LLS and SRL research paradigms could be referred to as an exchange of views relating to theoretical considerations or research findings, whose proponents “go to great lengths to produce or interpret empirical evidence in a way that supports their cause” (Pawlak 2016: VII). With time, three stances became identifiable in the debate (Rose et al. 2018):

- support for a paradigm shift and remodelling strategy research into investigations of SRL (studies investigating SRL, e.g. Tseng and Schmitt 2008, Teng and Zhang 2016);
- support for the traditional strategy paradigm; (studies of LLS, e.g. Ardashева and Tretter 2013, Grenfell and Harris 2015);
- amalgamative calls for bridging the gap between LLS and SRL research (studies investigating LLS in the context of SRL, e.g. Zhang and Goh 2006, Lam 2015).

Strategy and self-regulation (SR) researchers investigate the same process from different perspectives. Moreover, it has been emphasised that LLS are a valid constituent of learners' self-regulatory capacity (Pawlak et al. 2020). Furthermore, the two constructs as such are companions rather than competitors (Przybył & Urbańska 2020). Nevertheless, research into SRLL has been continued, largely parallel to investigations of self-regulated learning (SRL) in the area of educational psychology. The present chapter attempts to capitalise on the findings of that research and consider the possible implications of its findings for contemporary language education at tertiary level. While the need to systematise SRL-related findings according to a variety of criteria, including their measurement focus, degree of situational specificity, or measurement standards (Roth et al. 2015: 231) does, indeed, need to be acknowledged, the focus of the present chapter is on potential practical implications. Therefore, its first, shorter part focuses on findings which legitimise the necessity to pursue SRLL investigations, while the second and more extensive part considers SR-related findings from the perspective of developing specific macroskills (listening, reading, speaking, and writing) in a foreign language and learning specific L2 subsystems (vocabulary and grammar).

2. Legitimising the interest in SRLL

The growing interest in SRL is related to the popularity of the learner-centred approach (Nunan 1988) and, more generally, humanistic teaching, which stems from humanistic psychology (Bugental 1964). According to their assumptions, language learners need to be viewed holistically, and hence, SR is believed to expand beyond the aspects related to cognition. An early model proposed by Zimmerman and Risemberg (1997) postulates as many as six dimensions of self-regulated learning, including motive, methods of learning, time, physical environment, social environment, and performance. SR is particularly relevant to foreign language learning not only because learners' attempts to develop their skills can be analysed in terms of these six dimensions, but also because it involves allocating considerable resources of time and intellectual

and organisational effort, and, consequently, requires perseverance and motivational involvement (Seker 2015). Evidence connecting self-regulation to achievement is abundant (Zimmerman and Martinez-Pons 1990, Nicol 2009) and includes studies into foreign language learning in both classroom and natural settings (Pawlak and Csizér 2020). Fukada's (2017) thorough study conducted in the Japanese EFL context not only links SRL to language attainment, but also highlights the differences in SR between high- and low-achievers. Based on language learners' responses to the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Pintrich et al. (1991), the results of the study indicate that motivational factors, including self-efficacy, intrinsic goal orientation, and test anxiety significantly correlate with language attainment operationalised as learners' TOEIC scores. Moreover, there are statistically significant differences between high- and low-achievers regarding their use of metacognitive strategies, effort regulation, and coping with problems.

The legitimacy of SRL interventions in tertiary education also rests on firm evidence confirming their effectiveness in increasing the level of learners' SRL activity and improving their final achievement (Jansen et al. 2019). Moreover, a number of them are relatively feasible, since they tend to be implemented by teachers and their duration does not exceed one academic term (De Boer et al. 2012). Paris & Paris (2001) believe that teachers may, indeed, stimulate the development of learners' SR through discussing learning strategies available for the completion of specific tasks, including open-ended activities in classroom practice, offering scaffolding rather than explicit guidance, providing opportunities for collaboration and implementing changes to traditional assessments, for instance through increasing the reliance on portfolios and projects. At the same time, an essential area of self-regulated learning is self-assessment (Butler and Winne 1995). Learners' ability to self-assess may be defined as "a self-regulatory proficiency that is powerful in selecting and interpreting information in ways that provide feedback" (Hattie and Timperley 2007: 94). The belief that learners can, and should, contribute to the assessment and feedback process, is also becoming more common among ELT practitioners (Huang 2016: 805). Moreover, learners' reflection and self-assessment may actually be expanded beyond feedback and involve clarifying

learning goals (“feed up”) and attempts to negotiate or modify (self-) instruction (“feed forward”) (Fisher and Frey 2009). Huang’s (2016) study proves that applying self-assessment procedures is likely to train language learners for greater self-regulation and provide them with opportunities to self-monitor their performance and self-direct for future behavioural regulation.

It is assumed that a number of conditions need to be met by the language learner for the self-regulation process to take place, including being conscious of the learning process and its outcomes, being able to make decisions, and being ready to accumulate and use experience in executing and managing one’s own learning (Sinclair 2000). At the same time, incorporating SRL into educational practice may involve adapting the curriculum, teacher education, and changes to the educational environment (Seker 2015: 2). Evidence suggests that SRL interventions may, indeed, yield positive effects if they target learners’ general metacognitive knowledge, planning and prediction, rehearsal and task value and strategy training does, indeed, have potential for improving learners’ performance (De Boer et al. 2012).

3. Frameworks for SRL interventions

While it poses a major challenge to provide concrete design guidelines for SRL interventions, largely due to insufficient knowledge of significant moderators of the effects of SRL interventions (Jansen et al. 2019), it is possible to reflect on some procedures which have proved to be efficient in stimulating SR among foreign language learners. From a number of available frameworks which may be adopted when introducing the concept and practices involved in SRL, two have been chosen and are briefly discussed in the present chapter. Their selection is based on their practical appeal as well as the fact that while they were specifically designed to assist language learners in their efforts to develop L2 listening and writing skills, they may easily be implemented to assist the development of the other two macroskills (reading and speaking), too. Goh’s (2010) scheme of metacognitive listening strategies approaches self-regulation from the cognitive perspective, and views skill development in both

listening in general and listening comprehension when performing specific tasks as a three-stage process consisting of planning, monitoring, and evaluating. It is based on the assumptions of Brown's (1978) proposal of how learners select, evaluate, revise and /or abandon learning tasks, goals and strategies and complies with the dimensions of knowledge of self-regulated language learners (Oxford 2011, 2017). The procedure of implementing learner-specific, strategic training developed by Goh (2010: 177–178) is presented in Table 1.

Table 1. Implementation of self-regulated strategies

Stage	Substage	Strategies
Planning	General skill development	<ul style="list-style-type: none"> • identifying learning objectives and determining ways to achieve them; • setting long- and short-term goals; • looking for opportunities to practise.
	Developing task-specific skills	<ul style="list-style-type: none"> • previewing main ideas before doing tasks; • rehearsing language involved in specific tasks; • focusing on specific parts of tasks.
Monitoring	General skill development	<ul style="list-style-type: none"> • measuring progress against pre-determined criteria of success; • keeping track of progress on a continuum; • reflecting on mistakes and identifying those which prevail.
	Developing task-specific skills	<ul style="list-style-type: none"> • checking understanding while completing tasks; • monitoring accuracy in answering questions and juxtaposing answers with newly available information; • identifying areas and sources of difficulty.
Evaluating	General skill development	<ul style="list-style-type: none"> • self-assessing progress against pre-defined criteria; • reflecting on the efficiency of selected strategies; • reflecting on the relevance of learning goals.
	Developing task-specific skills	<ul style="list-style-type: none"> • self-assessing appropriacy in specific tasks; • reflecting on the efficiency of task-specific strategies; • self-assessing overall success in task accomplishment.

Source: Goh 2010.

Proposed by Andrade and Evans (2013), the other noteworthy implementation scheme originally assumes supporting foreign language learners in the development of writing skills. Available in three versions depending on available time and learners’ familiarity with the concept of SR, it can be implemented as a concentrated approach, a gradual approach, or selective re-inforcement. Referring to the six dimensions of SRL proposed by Zimmerman and Risemberg (1997), Andrade suggests a number of truly practical, but, at the same time, theory-based solutions to stimulate foreign language learners’ motivation and performance, and, ultimately, foster their SR in the learning process. The procedure put forward by Andrade and Evans (2013) is consistent with cyclical models of SR understood as a process – and among them – may most accurately be matched with Pintrich’s (2000) model of SRL consisting of (1) Forethought, planning and activation, (2) Monitoring, (3) Control, and (4) Reaction and reflection. Table 2 presents the framework for developing self-regulated strategies proposed by Andrade and Evans (2013) and assigned to specific stages of the SR process.

Table 2. Implementation of self-regulated strategies

Stage in the SR cycle / SR instruction	Recommended procedures	
	Aim	Description
	familiarise learners with SRL	analyse real-life scenarios, e.g. case studies of learners willing to improve grades, learners who have failed tests, learners who have (not) completed assignments on time, learners struggling with poor learning environments (e.g. no Internet/computer access)
Planning (forethought)	determine motivation	find out about learners’ reasons for wanting to learn, their long- and short-term goals (applicable for particular skill development and language learning as such) through organising a survey
	help learners discover motivation	provide learners with testimonials from former learners – prepare a series of interviews former learners as participants

Stage in the SR cycle / SR instruction	Recommended procedures	
	Aim	Description
Monitoring	help learners track performance	evaluate the efficiency of various learning strategies in a class discussion
		develop a system of rubrics/codes for error correction adjusted to learners' level of proficiency
Monitoring/control	help learners control performance	develop easy-to-read descriptive evaluation handouts which helps learners stay oriented and track their progress
		organise teacher-learner conferences focused on performance and empower the learner to ask questions
Control/reflection	support learners' accountability	ask learners to write a one-minute paper about what they have learnt over a specific period of time
		ask learners to complete feedback loop journals and reflect on their strengths and weaknesses based on the feedback learners have received (a procedure which requires feedback on more than one assignment)
Reflection (feedback loops)	Help learners reflect on their goals & performance	set up the practice of writing level-specific learner journals (from several sentences to an essay), respond to the journal entries or provide guidelines for peer responses
		encourage learners to record thoughts about learning strategies/processes in the form of reflective notebooks – and supplement them with comments regarding learning specific vocabulary, structures, or skills

Source: Andrade and Ewans 2013.

As already mentioned, both schemes have the value of being highly applicable in the practice of foreign language education at tertiary level and in spite of their original skill-specific focus, may be adapted to developing SRL with regard to all four macroskills. In particular, the former one may

be recommended to foster SR in developing receptive skills while the latter one is, perhaps, slightly more easily adaptable for productive skills.

4. Developing skill-specific SRLL

Self-regulation in language learning needs to be considered through the prisms of specific language tasks and skills since on the operational level LLS use is largely context- and task-dependent (Macaro 2006). Therefore, the present section contains suggestions of activities which are likely to foster SR in listening and reading comprehension, and contribute to improvements in the level of SR in speaking and writing in L2.

As inferred by Brantmeier (2005: 502), SR in L2 reading comprehension tasks may be fostered by stimulating learners' ability to self-evaluate their performance in reading tasks by presenting them with opportunities to learn to enjoy the reading experience in, especially, extensive reading activities. One practical implication which immediately follows consists in encouraging language learners to read for pleasure – as advocated in the previous century by Krashen (1993). Indeed, both language learners' reading comprehension skills and their affective responses to reading tasks are likely to benefit from introducing an extensive reading (ER) programme which can be summarised in six steps (Hitosugi and Day 2004: 23):

- selecting a list of books which can be offered to the learners;
- making a decision whether or not to grade students' performance in the ER programme;
- setting reading goals in terms of required or recommended volume;
- arranging the time and space for ER activities (classroom activity or homework assignment);
- incorporating ER activities into their language course;
- quantifying the effect of ER.

Implementing such a procedure is at least worth considering not merely because of its simplicity and feasibility, but also because of a range of desirable

prospects discussed in studies into L2 ER programmes. According to one such study (Arnold 2009), ER positively affects language learners' motivation and self-confidence and allows them to become active decision makers in their choice of reading strategies or dictionary use.

Given the similarity between the two receptive skills, a number of the above steps suggested for improving L2 learners' SR in reading could be successfully implemented to foster their SR in developing listening skills. This notwithstanding, schemes dedicated to listening are also available. In her thorough selection, Goh (2010) distinguishes between integrated experimental listening tasks and guided reflections on listening. The former group includes:

- metacognitive listening sequence of six integrated lesson procedures including goal planning, listening 1, pair process-based discussion, problem-focused listening 2, whole-class process-based discussion, strategy-oriented listening 3, script-sound recognition and personal reflection;
- self-directed listening, in which language learners set their own listening goals, prepare to listen through reflecting on the topic, and evaluate their own comprehension and strategy choice;
- 'listening buddies' – scheduling a plan of listening to or viewing programmes, along with strategies for comprehension by pairs of students working together followed by reporting the listening 'events' on a regular basis and / or summarising them in class;
- peer-designed listening tasks, which require language learners to assume the role of language teachers for a time, suggest a short audio clip to listen to or a video to watch, plan activities on the whole, motivate their classmates to actively participate in tasks and offer help in solving problems;
- perception activities, in which learners are prompted to pay attention to phonological features, such as weak forms or prosodic features through paying attention to particularly challenging fragments.

The latter category of activities encompasses four options which are expected to trigger language learners' reflection:

- listening diaries, in which learners provide insights into listening activities taking place in class or extracurricular listening practice;

- anxiety and motivation charts which allow learners to reflect on the level of affective variables while participating in listening activities;
- process-based discussions focusing on the beliefs shared by learners in which individual reflection can take place in a group or even in front of the whole class;
- self-report checklists which assist learners in tracking their progress and supports them in reflecting on the degree of goal completion.

Applying any of the above procedures is likely to assist L2 learners in perceptual processing, making inferences, and utilising input, as well as facilitate elaborating prior knowledge (O'Malley and Chamot 1990, Ma & Oxford 2014).

When communicating in L2, language learners sometimes need to compensate for knowledge gaps, which happens through the use of compensation strategies (Oxford 1990) or communication strategies (Tarone 1981). Labelled by Dörnyei and Scott (1997), these strategies may be divided into two categories: achievement strategies, which assists the learners in achieving their goals and reduction strategies, the use of which may alter or even dismiss the original communicative purpose. In order to maintain their motivation and willingness to communicate, language learners may also use the strategy of self-talk, attempting to lower the affective filter (Ma and Oxford 2014). Moreover, it is possible to go beyond the use of compensation strategies and actually succeed in encouraging language learners to make use of feedback loops by prompting them to rely on self-assessment in speaking activities. In other words, L2 learners may profit from being the assessor of their own performance. A relevant procedure described by Huang (2016: 808) involves four stages which allow language learners to benefit from self-assessment:

- allowing language learners to listen to pre-recorded samples of their own spoken performance and choose the samples they want to self-assess;
- enabling them to read their transcribed answers;
- encouraging them to analyse their own performance regarding its content organisation, pronunciation, intonation and fluency, word choice and meaning expression, and range of structures and accuracy;

- referring to specific examples from the transcript so as to identify strengths and weaknesses;
- discussing any possible follow-up measures that could be taken to improve their oral proficiency.

While the above process may be, indeed, time-consuming and require both L2 learners and course instructors to commit extra effort, the benefits appear promising and advancements in technology make it applicable in most foreign language classes. Moreover, the analysis of spoken interaction may be expanded beyond the performance of a single speaker and include various aspects of conversational practice, such as turn taking, clarifying meaning, and helping each other advance a conversation (Vandergrift 2007).

Since writing, especially in a foreign language, is, indeed, “a complex, recursive process, which subsumes the multiple interactive stages of strategic functions in cognitive manoeuvring (e.g., idea generation, outlining, drafting, revising, and editing), metacognitive control (e.g., evaluation and monitoring), and motivational regulation (e.g., interest enhancement and goal-oriented control)” (Teng and Zhang 2020), a statement implying that it requires learners to self-regulate more than working on any other skill, may not even appear controversial. With respect to developing writing skills, evidence suggests that applying genre pedagogy rules may, indeed, foster learners’ SRL (Han and Hiver 2018). In fact, the principles of genre pedagogy, including providing learners with explicit strategy instruction, ensuring systematic support based on needs-analysis, and focusing on consciousness-raising (Hyland 2016) appear truly enticing considering the opportunities for language learners’ development. Easily adapted into a one-term writing course, the procedure described by Han and Hiver (2018) involves:

- familiarising language learners with the context through elaborating on the features and goals of the target genre (analysis of sample texts and language conventions);
- involving them in collaborative writing practice and clarifying the evaluative rubrics for the target genre;

- completing an independent composition (and emphasising the stages of the process, including planning, writing, revising, and editing).

Another example of a successful intervention which yielded positive results in terms of developing language learners' writing skills and benefited their self-efficacy and SRL was described by Teng and Zhang (2020). Based on a six-stage Self-Regulated Strategy Development Model put forward by Harris and Graham (1996), it assists learners in activating background knowledge, discussing, modelling, memorising, supporting, and, finally, performing independently. The procedures were individualised, based on specific learners' performance, and encompassed (Teng and Zhang 2020):

- group discussions of the specific characteristics of the target form of writing,
- introducing learners to relevant strategy chains to handle organising the writing process and ensuring the quality of the final product through anchoring arguments to the topic sentence
- challenging learners through Q&A sessions prompting them to assess their topic development, use of language (e.g. transitions), and their control of argumentation
- discussing the strategy repertoire (from idea planning, through goal setting, to self-monitoring)
- analysing and keeping track of students' performance in subsequent writing assignments
- introduction of supportive activities and learning techniques in classes, (e.g. peer consultation, cue cards, self-monitoring notes).

The above procedure shows potential for supporting foreign language learners who are known to undergo self-regulatory processes (Magno 2009: 1). Moreover, it may turn out useful in attempts to link the product- and process-based approach to writing in a foreign language and, at the same time, capitalise on the advantages of both (Gabrielatos 2002).

Not only is it possible – and beneficial – to refer SR to the development of particular language skills in a foreign language, but it is also relevant to seek

it with reference to particular subcomponents of the target language. Moreover, it is believed that language learners may, to a large extent, benefit from explicit metacognitive strategy training in terms of increasing their lexicon (O'Malley and Chamot 1990, Oxford 1990). The results of an experimental study conducted by Rasekh and Ranjbari (2003) indicate that vocabulary learning becomes more efficient if language learners are trained in the use of metacognitive strategies. Basically, instruction may reflect the assumptions of the PPP (presentation-practice-production) methodology (Harmer 2015: 263), but since it requires thorough preparation, the 3Ps become, in fact, preparation, presentation, and practice (Rasekh and Ranjbari 2003), and may involve:

- in the preparation stage – assisting learners in the processes of identifying and reflecting on their strategy repertoire as well as guiding learners to notice the link between their metacognitive awareness and effective learning: a list of available strategies needs to be prepared, e.g. in the form of handouts, goals for vocabulary learning need to be formulated, specific materials need to be selected, and time frames need to be discussed in advance;
- in the presentation stage – introducing learners to the concept of learning strategies – specifically, support can be provided by considering examples of compensation and circumlocution strategies in a reading comprehension task, subsequently linked with handling unknown vocabulary in specific contexts;
- in the practice stage – providing students with opportunities to use LLS strategies in an authentic language learning task, and asking them to reflect on their efficiency: students need to be able to recognise the usefulness of various strategies, and choose the strategy which works best, both for them and for the specific task, e.g. choosing between analysing cognates and using contextual clues in attempts to identify the meaning of a word or phrase.

Furthermore, this type of intervention subscribes to the cyclical nature of SRL (Pintrich 2000; Zimmerman 2000) as it is recommended that the three above-discussed stages are followed by an evaluation and explanation stage,

encouraging learners to evaluate their own efficiency in strategy use through self-questioning, debriefing discussions after strategies practice, learning logs, checklists of strategies used, and open-ended questionnaires in which students express their opinions about the usefulness of particular strategies (Rasekh and Ranjbar 2003).

While research in the area of SR in foreign language grammar learning seems to be non-existent, research into grammar LLS (GLS, Pawlak 2009, 2012) has yielded a number of valuable insights which can enhance language learners' understanding of implicit and explicit grammar learning, expand their strategy repertoire, and, ultimately, improve their self-regulation in learning grammar. Similarly to previously discussed procedures of SR development with respect to specific skills and vocabulary, there is a preliminary stage in which learners are instructed about various types of GLS, including (Oxford, Rang Lee and Park 2007, Pawlak 2009):

- GLS pertinent to implicit learning with a focus on form, such as noticing grammatical structures or paying attention to utterances produced by proficient users and/or erroneous utterances;
- GLS involved in explicit inductive learning, such as participating in discussions focused on discovering grammar rules, making hypotheses about target language structures or cooperating with more proficient target language users in rule negotiation;
- GLS employed in explicit deductive learning, such as making use of the rules presented by a course instructor or described in handbooks in different contexts, keeping track of key target language structures included in the curriculum, memorising entire rules, parts of rules or examples.

As suggested by Pawlak (2009: 55), language learners may experience problems resulting from the complexity of both the cognitive devices and the metalinguistic nomenclature and struggle with terms and procedures such as input enhancement, garden-path technique, or dictogloss. Also, as pointed out by Pawlak in a later paper (2012: 284), GLS strongly rely on teaching techniques, and, therefore, if the teaching of grammar lacks a communicative dimension, then the strategy repertoire is likely to be deficient in this respect,

too. This implies that developing grammatical (but also communicative) competence in a target language (Hymes 1972) may particularly strongly depend on course instructors and foreign language teachers.

5. Final remarks and conclusions

Frequently articulated by the proponents of the social-cognitive perspective in educational psychology, the need to support learners' self-regulatory capacity is critical because SR allows learners to benefit from feedback loops and capitalise on previously acquired knowledge (Zimmerman 2000). Moreover, university students' failure to improve tends to result from SR deficiencies rather than low levels of motivation – in other words, unsuccessful learners need to be seen as maladaptive rather than unmotivated (Dörrenbächer and Perels (2016: 238). At the same time, assistance needs to be tailor-made as learners vary in their meta-awareness and person knowledge (Oxford 2017). Specifically, low achievers may overestimate their knowledge (Cohen 2012) much in the same way as learners characterised with low levels of SR, who may overestimate their competences (Dunlosky and Rawson 2012). On the other hand, high achievers, including advanced language learners, face demands which require relatively high SR levels in order to be able to understand formal lectures, give formal speeches and/or presentations, participate effectively in whole-class discussions, communicate effectively in group discussions, or participate in collaborative projects, and/or out-of-class study groups (Ma & Oxford 2014: 103–104).

As found by Dörrenbächer and Perels (2016), in order to be effective, SR training programmes need to take into account students' individual characteristics, including not only their level of attainment, but also their personality traits. Moreover, as found by Wang et al. (2013), while learners with different cultural backgrounds (Chinese and German in the specific study) studying the same language do not necessarily differ significantly in their overall use of SRL strategies, they may have culturally-specific preferences for specific strategies. One way to foster the self-regulatory capacity is, naturally, to encourage the

use of non-preferred strategies, which, in the case of Chinese students, involve self-evaluation, persisting, seeking opportunity, or reviewing learning records. Such course of action is also described by Ma & Oxford (2014: 110) as a lesson from a high achiever willing to move beyond her comfort zone of an introvert learner and engage into social interaction. Stemming from good language learner studies (Rubin 1975; Stern 1975), learning lessons from high achievers may also include analysing their motivational self-management strategies, such as refocusing and finding a new perspective on their strategy repertoires, thinking of the bigger picture, or constant prioritising and maintaining motivation through reading books which tell stories of persistence in goal completion, possibly about learners' heroes of personal choice (Ma & Oxford 2014). This obviously relates to the role of learners' affective states in their efforts to master a foreign language (Kębłowska 2012).

While individual differences in SRL certainly add up to the complexity of the notion (Roth et al. 2015), they do not diminish the necessity to involve metacognition in the learning process (Mevarech and Kramarski 2003). As put by Wang et al. (2009: 54), "(s)trong metacognitive beliefs and strategies empower second language learners. When they have positive beliefs in themselves and adjust their learning strategies, they obtain higher grades". By helping language learners build a solid foundation for developing their skills, the frameworks for implementing activities fostering SRL described in the present chapter also appear to envision – and capture – the great educational ideas of zone of proximal development and educational scaffolding (Vygotsky 1978).

| REFERENCES

- Andrade M.S., Evans N., 2013, *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*, New York: Routledge.
- Ardasheva Y.,Tretter T.R., 2013, *Strategy inventory for language learning-ELL student form: testing for factorial validity*, "The Modern Language Journal", Vol. 97(2), pp. 474–489.
- Arnold J., 2009, *Affect in L2 learning and teaching*, "Elia", Vol. 9, pp. 145–151.

- Brantmeier C., 2005, *Nonlinguistic variables in advanced second language reading: Learners' self-assessment and enjoyment*, "Foreign Language Annals", Vol. 38(4), pp. 494–504.
- Brown A.L., 1978, *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*, [in:] *Advances in Instructional Psychology*, Vol. 1, ed. by R. Glaser, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bugental J., 1964, *The third force in psychology*, "Journal of Humanistic Psychology", Vol. 4(1), pp. 19–26.
- Butler D.L., Winne P.H., 1995, *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis*, "Review of Educational Research", Vol. 65(3), pp. 245–281.
- Cohen A.D., 2012, *Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks*, [in:] *Psychology for language learning*, ed. by S. Mercer, S. Ryan, M. Williams, London: Palgrave Macmillan, pp. 136–150.
- De Boer A., Pijl S.J., Post W., Minnaert A., 2012, *Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?*, "Educational Studies", Vol. 38(4), pp. 433–448.
- Dörnyei Z., 2005, *The psychology of the language learner*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei Z., Scott M.L., 1997, *Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies*, "Language Learning", Vol. 47(1), pp. 173–210.
- Dörrenbächer L., Perels F., 2016, *Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning*, "Learning and Individual Differences", Vol. 51, pp. 229–241.
- Dunlosky J., Rawson K.A., 2012, *Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention*, "Learning and Instruction", Vol. 22(4), pp. 271–280.
- Fisher D., Frey N., 2009, *Feed up, back, forward*, "Multiple Measures", Vol. 67(3), pp. 20–25.
- Fukuda A., 2017, *The Japanese EFL learners' self-regulated language learning and proficiency*, "Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics", No. 22(1), pp. 65–87.
- Gabrielatou C., 2002, *EFL writing product and process*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476839.pdf> (date of access: 2.10.2021).
- Gao X., 2007, *Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006)*, "Applied Linguistics", Vol. 28(4), pp. 615–620.
- Goh C., 2010, *Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation*, [in:] *English language teaching materials: Theory and practice*, ed. by N. Harwood, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 179–206.

- Han J., Hiver P., 2018, *Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change*, "Journal of Second Language Writing", Vol. 40, pp. 44–59.
- Hattie J., Timperley H., 2007, *The power of feedback*, "Review of Educational Research", Vol. 77(1), pp. 81–112.
- Hitosugi C.I., Day R.R., 2004, *Extensive reading in Japanese*, "Reading in a Foreign Language", Vol. 16(1), pp. 20–30.
- Huang S.C., 2016, *Understanding learners' self-assessment and selffeedback on their foreign language speaking performance*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", Vol. 41(6), pp. 803–820.
- Hyland K., 2016, *Teaching and researching writing (3rd ed)*, London: Routledge.
- Hymes D., 1972, *On communicative competence*, [in:] *Sociolinguistics*, ed. by J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth: Penguin, pp. 269–293.
- Jansen R.S., Van Leeuwen A., Janssen J., Jak S., Kester L., 2019, *Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis*, "Educational Research Review", Vol. 28, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>.
- Kębłowska M., 2012, *The place of affect in second language acquisition*, [in:] *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, ed. by M. Pawlak, Berlin: Springer, pp. 157–167.
- Krashen S.D., 1993, *The case for free voluntary reading*, "Canadian Modern Language Review", Vol. 50(1), pp. 72–82.
- Lam R., 2015, *Understanding EFL students' development of self-regulated learning in a process-oriented writing course*, "TESOL Journal", Vol. 6(3), pp. 527–553.
- Ma R., Oxford R.L., 2014, *A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner*, "System", Vol. 43, pp. 101–113.
- Macaro E., 2006, *Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework*, "The Modern Language Journal", Vol. 90(3), pp. 320–337.
- Magno C., 2009, *Self-regulation and approaches to learning in English composition writing*, "TESOL Journal", Vol. 1, pp. 1–16.
- Mevarech Z.R., Kramarski B., 2003, *The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning*, "British Journal of Educational Psychology", Vol. 73(4), pp. 449–471.
- Nicol D., 2009, *Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", Vol. 34(3), pp. 335–352.

- Nunan D., 1988, *Principles for designing language teaching materials*, “Guidelines: A periodical for classroom language teachers”, Vol. 10(2), pp. 1–24.
- O’Malley M.J., Chamot A.U., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R.L., 1990, *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford R.L., 2011, *Teaching and researching language learning strategies*, Harlow: Longman.
- Oxford R.L., 2017, *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*, 2nd ed., London: Routledge.
- Oxford R.L., Lee K.R., Park G., 2007, *L2 grammar strategies: the second Cinderella and beyond*, “Language Learner Strategies”, Vol. 30, pp. 117–139.
- Paris S.G., Paris, A.H., 2001, *Classroom applications of research on self-regulated learning*, “Educational Psychologist”, Vol. 36(2), pp. 89–101.
- Pawlak M., 2009, *Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship*, “Research in Language”, Vol. 7, pp. 43–60.
- Pawlak M., 2012, *Instructional mode and the use of grammar learning strategies*, [in:] *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, ed. by M. Pawlak, Berlin: Springer, pp. 263–287.
- Pawlak M., Csizér K., Soto A., 2020, *Interrelationships of motivation, self-efficacy and self-regulatory strategy use: An investigation into study abroad experiences*, “System”, Vol. 93, pp. 1–11.
- Pawlak M. (ed.), 2016, *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*, Cham: Springer.
- Pintrich P.R., 2000, *The role of goal orientation in self-regulated learning*, [in:] *Handbook of self-regulation*, ed. by M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner, Burlington: Elsevier Inc., pp. 451–502.
- Pintrich P.R., Smith D., Garcia T., McKeachie W., 1991, *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*, Washington: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Przybył J., Urbańska J., 2020, *Language learning strategies and self-regulation: companions or competitors?*, [in:] *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*, ed. by S. Chudak, M. Pieklarz-Thien, Frankfurt a. M.: Peter Lang, pp. 117–136.
- Rasekh Z.E., Ranjbar R., 2003, *Metacognitive strategy training for vocabulary learning*, “TESL-EJ”, Vol. 7(2), pp. 1–18.
- Rose H., Briggs J., Boggs J., Sergio L., Ivanova-Slavianskaia N., 2018, *A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation*, “System” Vol. 72, pp. 151–163.

- Roth A., Ogrin S., Schmitz B., 2015, *Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments*, "Educational Assessment, Evaluation and Accountability", Vol. 28(3), pp. 225–250.
- Rubin J., 1975, *What the "good language learner" can teach us*, "TESOL Quarterly", Vol. 9(1), pp. 41–51.
- Seker M., 2015, *The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement*, "Language Teaching Research, Language Teaching Research", Vol. 20(5), pp. 600–618.
- Stern H.H., 1975, *What can we learn from the good language learner?*, "Canadian Modern Language Review", Vol. 31(4), pp. 304–318.
- Tarone E., 1981, *Some thoughts on the notion of communication strategy*, "TESOL Quarterly", Vol. 15(3), pp. 285–295.
- Teng L.S., Zhang L.J., 2016, *A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies*, "The Modern Language Journal", Vol. 100, pp. 674–701.
- Teng L.S., Zhang L.J., 2020, *Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference?*, "Journal of Second Language Writing", Vol. 48, DOI:10.1016/j.jslw.2019.100701.
- Tseng W., Dörnyei Z., Schmitt N., 2006, *A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition*, "Applied Linguistics", Vol. 27(1), pp. 78–102.
- Tseng W., Schmitt N., 2008, *Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach*, "Language Learning", Vol. 58(2), pp. 357–400.
- Vandergrift L., 2007, *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*, "Language Teaching", Vol. 40(3), pp. 191–210.
- Vygotsky L.S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge: MIT Press.
- Wang C., Schwab G., Fenn P., Chang M., 2013, *Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students*, "Journal of Educational and Developmental Psychology", Vol. 3(1), pp. 173–191.
- Wang J., Spencer K., Xing M., 2009, *Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language*, "System", Vol. 37(1), pp. 46–56.
- Zhang D., Goh C., 2006, *Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies*, "Language Awareness", Vol. 15(3), pp. 199–119.

- Zimmerman B.J., 2000, *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, [in:] *Handbook of self-regulation*, ed. by M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner, Burlington: Elsevier Inc., pp. 13–39.
- Zimmerman B.J., Martinez-Pons M., 1990, *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*, “Journal of Educational Psychology”, Vol. 82(1), pp. 51–59.
- Zimmerman B.J., Risemberg R., 1997, *Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation*, [in:] *Handbook of Academic Learning*, ed. by G. Phye, San Diego: Academic Press, pp. 105–125.

Marek Kochanowski

Uniwersytet w Białymstoku
0000-0002-4968-009X

WYRÓŻNIJ SIĘ. JAK ZACHĘCIĆ STUDENTÓW DO AKTYWNOŚCI?

| Streszczenie

Artykuł zawiera prezentację i analizę wybranych sposobów motywowania studentów do aktywności w celu podnoszenia ich kompetencji zawodowych. Były to następujące działania: nauka pisania blogów, sposoby wykorzystania mediów społecznościowych, kreatywne pisanie. W omówieniu poszczególnych środków służących wymienionemu celowi zastosowano metodę eksperymentalną, polegającą na opisie indywidualnych studenckich projektów i prac.

- Słowa kluczowe: edukacja, kreatywne pisanie, studenci, aktywność akademicka

| Summary

STAND OUT. HOW TO ENCOURAGE STUDENTS TO BE ACTIVE?

The aim of the research presented in this article was to present and analyze selected ways of motivating students to participate actively in order to improve their professional competences. These were the following subjects: learning blogging, social media use and creative writing. To achieve the above-mentioned goal, an experimental method was used with the description of individual cases resulting from the work of students.

- Key words: education, creative writing, students, academic activity

Niniejszy tekst składa się z dwóch części. W pierwszej opiszę praktyki, które zacząłem wdrażać w edukacji akademickiej na długo przed początkiem pandemii COVID-19. Wskazuję w niej sposoby, jakie wykorzystałem, aby zachęcić studentów do aktywności i do budowania większej rozpoznawalności, głównie w Internecie. W drugiej części skupię się na pokazaniu różnych opcji kreatywnej pracy ze studentami w czasie ograniczenia możliwości interakcji, jakim jest epidemia, a także na sposobach zachęcenia ich do rozwoju.

Opisane poniżej działania dotyczą zajęć prowadzonych przeze mnie na kierunku filologia polska, na studiach I stopnia: animacja medialna, animacja kultury (bloki zajęć fakultatywnych: dziennikarstwo cyfrowe, edytorstwo) oraz na studiach II stopnia: blok zajęć fakultatywnych na specjalnościach: publicystyczno-dziennikarskiej i literatura na pograniczach (przedmiot „Kreatywne pisanie i odbiór”). Ćwiczenia te nie mogłyby jednak zostać przeprowadzone efektywnie, gdyby nie kompetencje, których sukcesywnie zdobywanie towarzyszy mi od lat na marginesie drogi literaturoznawcy. Mam tu na myśli przede wszystkim aktywność w roli dziennikarza¹ i menadżera kultury. Dużą rolę w realizacji tych działań odegrało Stowarzyszenie „Fabryka Bestsellerów”, które współzakładałem w 2006 roku wraz ze studentami oraz przyjaciółmi z białostockiej polonistyki – jego działalność opisałem w kilku tekstach (Kochanowski i Wieremiejuk 2010; Kochanowski 2014). Stowarzyszenie zajmuje się edukacją czytelnictwa i promocją czytelnictwa, zorganizowało

¹ W praktykach, które poniżej opisuję, pomogło mi moje doświadczenie dziennikarskie i szkolenia oraz studia w zakresie animacji kultury. Opublikowałem liczne teksty w tygodnikach ogólnopolskich („Wprost”, „Ozon”), prasie branżowej („Łazienka”, „Vademecum Domatora”), prasie lokalnej („Gazeta Wyborcza”, „Kurier Poranny”). Ukończyłem podyplomowe „Studium menadżerów kultury” (SGH), a także szkolenia dla animatorów kultury realizowane przez Narodowe Centrum Kultury i inne podmioty, prowadziłem wiele szkoleń, także internetowych, z podstaw dziennikarstwa i wystąpień publicznych. Kilkukrotnie byłem laureatem stypendium artystycznego prezydenta Białegostoku, w ramach tych dotacji udało mi się napisać i opublikować tom esejów o Białymstoku: *Miasto rebus. Eseje o Białymstoku*, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2020.

m.in. kilkudziesiąt festiwali i akcji literackich² z udziałem najbardziej znanych polskich pisarzy i artystów. Na nasze literackie wydarzenia systematycznie zapraszamy osobowości ze świata nauki, potrafiące w sposób nietuzinkowy przekazać swoją wiedzę. Do tej pory byli to m.in.: Przemysław Czapliński, Piotr Śliwiński, Ryszard Koziółek, Marek Bieńczyk, Jerzy Jarniewicz, Jakub Kornhauser, Klementyna Suchanow, Jarosław Klejnocki. Warto dodać, iż „Fabryka Bestsellerów” otrzymała w 2013 roku Nagrodę Artystyczną Prezydenta Miasta Białegostoku w kategorii organizatorskiej.

Większość wskazanych poniżej praktyk edukacyjnych została zrealizowana w przestrzeni mediów społecznościowych, które są codziennością młodych ludzi, a aktywność podstawowym sposobem spędzania przez nich wolnego czasu (Sawicka 2005, Forma 2007, Marcinkowski i in. 2010, Kirwil 2010, Garwol 2016). Gdy niedawno rozpoczynałem zajęcia z wymienionych przedmiotów, wiedziałem, że muszę na nich wykorzystać także zainteresowania moich kursantów w tym zakresie. Zasadniczym zagadnieniem była więc nie tyle kwestia używania mediów społecznościowych, które uczestnicy zajęć doskonale znali, ile próba wykorzystania dostępnego studentom świata Internetu w celu podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych. Doszliśmy wspólnie do wniosku, iż ich pola aktywności mogą zmieścić się w następujących przedziałach: redagowanie tekstu, reagowanie na różne treści, budowanie relacji z sympatykami przez tworzenie wartości edukacyjnych, komunikowanie własnych działań, zwłaszcza tych, które mają związek z edukacją polonistyczną, przekazywanie wiedzy i kompetencji.

1. Przed pandemią. Siła w lokalnym dziennikarstwie

Timothy Snyder, wybitny amerykański historyk, w swoich książkach podkreśla znaczenie regionalnych dziennikarzy dla rozwoju demokracji lokalnych.

² Wszystkie wymienione przedsięwzięcia zostały dofinansowane ze środków publicznych (Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego, Urzędu Miejskiego w Białymstoku).

Według Snydera „Lokalna gazeta daje poczucie, że żyjemy we wspólnym świecie, a uzyskana z niej wiedza jest wiarygodna” (Snyder 2021: 112). W trudnych czasach – a takimi są chociażby dla niego konflikt ukraińsko-rosyjski, prezydentura Donalda Trumpa, okres pandemii – jedynie „Praca reporterska potwierdzała wartość prawdy i dobrego życia, a tym samym przyczyniała się do budowania zaufania” (Snyder 2019: 26).

Snyder podkreśla znaczenie prawdy w mediach dla organizacji życia lokalnego. Z podobnego założenia wyszedłem, myśląc o zajęciach z dziennikarstwa – moim zdaniem należało stworzyć grupę lokalnych blogerów, którzy będą potrafili aktywnie włączyć się w komentowanie i opis życia kulturalnego miasta i regionu. Zajęcia na specjalności publicystyczno-dziennikarskiej rozpoczęliśmy od analizy najbardziej znanych polskich blogów, od próby zdefiniowania bloga jako gatunku oraz od przyjrzenia się możliwościom aktywnego zdobywania informacji i tworzenia treści, które zapewnią cykliczność publikowania kolejnych wpisów. Na podstawie opracowań naukowych (Kawka 2010; Kadaj-Kuca 2010) określiliśmy blogi jako często aktualizowane strony internetowe, zawierające komentarze i linki. Treści na nich zamieszczane powinny mieć aspekt publicystyczny, wzbogacony o różnego rodzaju technologie, multimedia, zachęcające odbiorcę do aktywnego uczestnictwa i komentowania przedstawionych zawartości. Przed założeniem własnych blogów studenci zostali także przeszkoleni w zakresie obowiązującego prawa autorskiego i prasowego.

W czasie zajęć kładliśmy szczególny nacisk na treści regionalne. Zależało nam, aby kolejne blogi pisane przez studentów między spotkaniami na uczelni nie były poświęcone popularnym w Internecie tematom, takim jak podróże, jedzenie czy zdrowy tryb życia. Chcieliśmy stworzyć w blogosferze kroniki poszczególnych realnych miejsc, wirtualne przestrzenie, gdzie w interesujący sposób będą pokazywane pasje uczestników zajęć. Znaczny procent blogów spełniał tego typu założenia i, co ważne, studenci nie rezygnowali z ich pisania także po skończeniu przedmiotu. Dużą popularnością cieszyły się zwłaszcza profile poświęcone kolejnym miastom i miasteczkom na Podlasiu. Pojawiły się blogi, na których opisywana była białostocka komunikacja (*Jamnikiem przez Białystok*), kultura rosyjska, białoruska (te blogi były najczęściej tworzone

przez studentów studiujących dwa kierunki, często inne filologie narodowe), sztuka ludowa (*Zdobnik ludowy*), profile dla pasjonatów rowerów i komunikacji rowerowej, fanów różnych i mało znanych odmian muzycznych itp. Dodam, iż wszystkie te blogi dostarczyły mi niezwykle dużo informacji na temat sposobów spędzania wolnego czasu i zainteresowań studentów, a dzięki temu mogłem bardziej sprofilować treści przedstawiane na innych zajęciach, także tych związanych z literaturą.

W celu zapewnienia jak największej profesjonalizacji tekstów, a także aby pozyskać krytyczny odbiór zamieszczanych treści, zdecydowaliśmy się na założenie zamkniętych grup na Facebooku, do których zaprosiliśmy dziennikarzy z białostockich mediów. Osoba odpowiedzialna za prowadzenie grupy dbała o systematyczne pojawianie się tam linków do nowych wpisów, moderowała dyskusje i poprzez atrakcyjną konstrukcję postów zachęcała do kolejnych lektur. Kilukrotnie materiały przedstawione na blogach i w grupach były wysyłane profesjonalnym mediom i tam, za zgodą autorów, zostały opublikowane z podaniem ich nazwisk. Dzięki tekstom studentów na światło dzienne wyszła m.in. bulwersująca sprawa obecności żywych zwierząt w przeszklonych kontenerach promujących jeden ze sklepów zoologicznych w regionie. Efektem tej współpracy były też udane debiuty dziennikarskie.

Po kilku latach prowadzenia blogów na wspomnianej specjalności grupa uczestników z jednego rocznika postanowiła założyć popularny swego czasu w regionie portal internetowy „Młody Wschód”, gdzie publikowane były materiały dotyczące spraw związanych z życiem studenckim i miejskim w Białymstoku. Był to internetowy magazyn, w którym Podlasianie urodzeni w latach 80. i później mogli podzielić się swoimi refleksjami, spostrzeżeniami i fascynacjami. Partnerami tej inicjatywy były lokalne instytucje: ówczesny Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku oraz organizacja AIESEC. Po pewnym czasie założyciele portalu zostali zaproszeni przez redaktorów „Gazety Współczesnej”, jednej z największych gazet regionalnych na Podlasiu, do tworzenia papierowego magazynu prasowego dla studentów. Założone i prowadzone przez nich „Żaluzje” przez dłuższy czas były głównym nośnikiem informacji na temat życia uniwersyteckiego w mieście.

Aby lepiej profesjonalizować swoją karierę lokalnego dziennikarza, studenci dostali jeszcze jedno polecenie. Musieli założyć konto na Twitterze, portalu informacyjnym i medium społecznościowym (Mistewicz 2015: 7), a następnie, w celu zaliczenia przedmiotu, opublikować na swoich profilach 50 samodzielnych wpisów. Nie bez znaczenia był fakt, iż portal, jakim jest Twitter, uczy zwięzłości, a także zmusza do nieustannego poszukiwania adekwatnych słów i eksperymentowania z nimi. Studenci zostali przeszkoleni w zakresie metod i narzędzi atrakcyjnego budowania wizerunku swoich profili, niebezpieczeństwa nieostrożnego udostępniania różnych treści, konsekwencji prawnych wchodzenia w reakcje z innymi użytkownikami Twittera, a także sposobów zachęcenia czytelników do obserwacji ich kont. Wymóg wobec zamieszczanych przez studentów wpisów stanowił ich wyłącznie samodzielny charakter i oryginalność, nie można było „podać” dalej innych, gotowych już tweetów. Tego typu praktyka doprowadziła do większej rozpoznawalności i widoczności studentów, zwłaszcza tych, którzy nie tylko już pisali blogi, ale mieli także różnego rodzaju pasje, zainteresowania i chcieli się nimi podzielić, lub po prostu posiadali rozwiniętą biegłość językową i z łatwością błyskotliwie komentowali zachodzące dookoła nich zjawiska. Warto dodać, iż wielu absolwentów uczestniczących w praktykach, które realizowałem na ówczesnych zajęciach, to obecnie pracownicy poważnych i wpływowych mediów, nie tylko regionalnych, ale i ogólnopolskich.

Jakie były cele opisywanych tu, przeprowadzonych na zajęciach, praktyk? Debiutując w sferze publicznej, a następnie aktywnie tam działając, realizowaliśmy również bliską mi koncepcję „uniwersytetu zaangażowanego”, czyli instytucji zajmującej się transferem wiedzy oraz propagującej szersze wychodzenie w stronę potrzeb wspólnoty lokalnej. Według mnie uniwersytet:

To model uczelni, która nie szuka korzyści w tym, że należy edukować poza murami, przeciwnie, w ramach pracy na takim uniwersytecie sądzę, iż należy wychodzić z pasją do lokalnej wspólnoty, inicjować i prowadzić. Uniwersytet jest dla mnie bowiem przestrzenią, gdzie liczy się wyłącznie merytoryczny argument, poddany demokratycznej dyskusji na wielu forach (Kochanowski 2018: 231).

Wszystkie wymienione aktywności zmierzały do wykorzystania kompetencji filologicznych oraz budowania roli animatora kultury i dziennikarza obywatelskiego w nowoczesnym społeczeństwie. Służyły one także rozwijaniu umiejętności praktycznych, uatrakcyjnieniu kierunku filologicznego, uwypukleniu związków z otoczeniem zewnętrznym, przygotowaniu absolwenta do samodzielnego działania, zadbania o karierę studenta już na studiach, a także, niezależnie od dziennikarskiej natury opisanych praktyk, propagowaniu metody projektowej.

2. Co się zmieniło? Pandemia – zagrożenie jako temat

W marcu 2020 roku uczelnie wyższe w Polsce przeszły na nauczanie zdalne. Wymusiło to na studentach i pracownikach dostosowanie się do nowych warunków. Wszyscy zostaliśmy w domu, zamknięci tam w trosce o zdrowie własne, swoich bliskich i przede wszystkim studentów.

Przed pandemią naturalnymi polami aktywności w ramach wymienionych zajęć były miejskie przestrzenie, zwłaszcza te związane z kulturą: galerie, muzea, domy kultury. To właśnie tam studenci mogli dzielić się zadaniami w ramach realizacji projektów, uczyli się recenzować różnego rodzaju wydawnictwa. Epidemia zmieniła wiele, ale przede wszystkim pozbawiła ich dostępu do bezpośredniej interakcji w obrębie świata kultury. Wobec powyższego należało na powrót przemyśleć nie tylko sposoby prowadzenia zajęć, ale także możliwości pomocy studentom w zakresie ich rozwoju oraz dalszej edukacji. Okazją stały się prowadzone przeze mnie od kwietnia do czerwca 2020 roku zajęcia „Kreatywne pisanie i odbiór”, realizowane na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku.

Kreatywne pisanie jest procesem edukacyjno-artystycznym (Engle 1970: 3–19), zapewniającym każdemu uczestnikowi realizację własnych pomysłów i celów związanych z pracą nad tekstem, a także jego prezentacją. W kreatywnym pisaniu nacisk zostaje położony na współpracę z nauczycielem, który opiekuje się całością procesu twórczego, mobilizuje autora oraz innych uczestników zajęć. Pod wpływem doświadczonego mentora młodzi

adeptów sztuki pisarskiej doskonala swoje zdolności w konstruowaniu fabuły, kreowaniu postaci i innych elementów tekstu literackiego. Podstawową ideą tego typu warsztatów jest zachęta do ekspresji własnych pomysłów, a w dalszej kolejności ich prezentacji i zapisu. Warto nadmienić, iż wielu znanych pisarzy to absolwenci kursów kreatywnego pisania. Należą do nich chociażby: laureat Nagrody Nobla Kazuo Ishiguro, Camilla Läckberg, Ian McEwan.

Zapanowanie nad procesem dydaktycznym podczas zajęć z kreatywnego pisania wymaga specyficznych kwalifikacji prowadzącego. Nie bez znaczenia było posiadanie przeze mnie kompetencji animatora kultury, eseisty, miałem dość duże doświadczenie w realizacji różnych zajęć poświęconych tego typu kursom, które kilkakrotnie prowadziłem ze wspomnianym Stowarzyszeniem „Fabryka Bestsellerów”. Pierwsze z nich organizowaliśmy w 2006 roku. Wtedy to uczestniczyliśmy w wybrani w drodze konkursu literackiego, braliśmy udział w procesach uczenia się i poznawania różnych technik konstruowania tekstu. Rezultatem warsztatów była publikacja zbioru opowiadań zatytułowanego *Śmierć na dobry początek* (Kochanowski, Kościewicz, Wieremiejuk 2006), która została sfinansowana przez Unię Europejską w ramach Programu „Młodzież” (obecnie „Młodzież w Działaniu”).

W związku z sytuacją na świecie i epidemią, zjawiskiem obcym każdemu uczestnikowi zajęć, ale i takim, które należało ośwoić, byłem przekonany, iż pandemia musi pojawić się na naszych spotkaniach jako wątek główny bądź jako kontekst wszystkich prac. Wspólnie ze studentami sprecyzowaliśmy tematy zajęć: wyszliśmy z założenia, iż zagrożenie jest pretekstem do pokazania różnych wersji kryzysu w otoczeniu, w relacjach z bliskimi, rodziną, przyjaciółmi, zmian w naszym podejściu do przestrzeni, przyrody, a literatura, jak niewiele sztuk, nadaje się do przekazania różnych diagnoz i refleksji, zaprezentowanych w atrakcyjnej formie. Na pierwszych ćwiczeniach zostały omówione uznane dzieła, zarówno z pisarstwa kanonicznego, jak np. *Dżuma* Alberta Camusa, jak i popularnego (np. *Bastion* Stephena Kinga), pod kątem zwyczajstwa wartości, które zatracono w sytuacjach przedkryzysowych, a w momencie niebezpieczeństwa i zagrożenia na powrót stały się ważne.

Na kolejnych spotkaniach poddaliśmy interpretacji poszczególne elementy i formy konstrukcji tekstów literackich. Omówione zostały ich fragmenty inicjalne, pierwsze zdania, typy bohaterów itp. Zasygnalizowano, iż protagonista powinien mieć cel, do którego dąży, muszą piętrzyć się przed nim trudności, a w tekście istotny jest motyw transformacji oraz pozytywne przesłanie. Pokazywałem sposoby wzbogacania słownictwa, a także omówiłem najważniejsze publikacje poświęcone kreatywnemu pisaniu. Rozważając konkretne przykłady z twórczości Alfreda Hitchcocka i Szekspira, uczyliśmy się metod budowania napięcia, a także tego, w jaki sposób uniknąć schematów i klisz, języka specjalistycznego oraz jak opisywać przedmioty.

Pierwsze polecenie, które studenci mieli wykonać pisemnie, brzmiało: „Opisz swój dzień w sposób atrakcyjny”. Na zajęciach *online* omawialiśmy postępy w pracy, sam również prezentowałem moje wersje realizacji zaproponowanego tematu. Już pierwsze teksty pokazały zaangażowanie uczestników w zajęcia, ale i uzmysłowiły czytelnikom, jak wielkim problemem w życiu studenckim stała się pandemia. Zacytuję fragment jednej z prac:

Prima Aprilis. Dzień spędziłam w domu. Ta nuda mnie strasznie dobija, nawet zajęcia, które są prowadzone na siłę, nie podnoszą mnie na duchu. Dostałam telefon od poradni, w związku z pandemią anulowali moją wizytę u psychotherapeutki. Bardzo nad tym ubolewam, bo czekałam na nią przez długi miesiąc. Na szczęście lodówka pełna. Kończy się mleko³.

Zdarzały się też prace pisane z perspektywy domowych zwierząt:

Przedzierające się przez zasłony słońce zaczyna przygrzewać mi prosto w nos. Niechętnie wybudzam się ze snu, ziewając przeciągle i leniwie rozglądając po otoczeniu. Skanując pomieszczenie, zauważam, że Duża powoli się przebudza: wiem to, bo – jak co rano – sięga po świecący przedmiot, który całą noc pilnuje jej głowy. Unoszę lekko brwi, gdy widzę, jak wstaje i kieruje się w stronę kuchni. Tak jakby od niechcienia idę za nią (niech nie myśli, że mam w tym jakiś cel) i cierpliwie czekam. Z oddali obserwuję jej kolejne ruchy, aż wreszcie podaje mi talerz z jedzeniem. Ze spokojem znoszę jej piskliwy głos, którym mnie woła i zagaduje (nadal nie wiem, czemu mówi do mnie jak do dziecka) i gdy wreszcie

³ Monika Siehieńczuk. Fragment wykorzystany za zgodą autorki.

odchodzi, by zająć się sobą, mogę w spokoju napełnić brzuch. Tylko najedzony mogę bez przeszkód kontynuować spanie⁴.

Przyjęta przez studenta perspektywa wprowadza do tekstu całkiem nowe spojrzenie na rutynowy, wymuszony pandemią, spędzony w domu dzień.

Innym realizowanym zadaniem był temat: „Opisz utracony przedmiot i dlaczego był ważny”. Tu również studenci zaskakiwali swoją pomysłowością. Przykładowo w jednej z prac pojawił się opis noszonego od dzieciństwa krzyżyka:

Za nic nie powiedziałabym, że kiedyś stanie się dla mnie taki ważny. Tyle lat spędził w welwetowym pudełku na dnie szuflady – leżał tam odkąd pamiętam, od niewyraźnego we wspomnieniach dnia, gdy został mi подарowany. Kurzył się i przewalał wśród niewiele znaczących szpargałów, jakby czekając na dzień, w którym wreszcie nabierze właściwej mu wartości. I gdy ten dzień w końcu nadszedł... stał się symbolem wszystkiego tego, co do dziś jest dla mnie święte. Od tamtej pory nie zdejmowałam go nigdy. Nie jestem nawet w stanie wyłapać chwili, kiedy już całkiem zapomniałam, że w ogóle mam go na sobie (jak gdyby na pewnym etapie wtopił się w moje ciało).

Dziś... Ciągłe go szukam, łudząc się, że znajdzie się nagle: w tej szufladzie, co kiedyś, gdzieś w kącie pod łóżkiem, za pralką w łazience. Mimowolnie dotykam miejsca, którego zawsze dotykał, by znowu się rozczarować. Ze smutkiem wspominam imprezę, dla której wymieniłam go na nic nie wartą błyskotkę. Bo nie pasował do okazji, do stroju. Bo ciążył na szyi jak łańcuch i przypominał o wszystkim tym, co raz na zawsze wraz z nim zgubiłam⁵.

Jak można zauważyć, oba zacytowane fragmenty prezentują istotne wartości literackie. Pandemia i zajęcia *online* stały się dla młodych autorów rodzajem rozrusznika w sytuacji izolacji, która nie napawała optymizmem, a cykliczne pisanie zaczęło przybierać formę terapii literackiej, wykonywanej z zaangażowaniem przez studentów. Znaczący był również fakt realizacji kompetencji polonistycznych, nabytych podczas studiów wyższych i pracy na uczelni. Wymieńmy je pokrótce: umiejętności w zakresie technik konstrukcji

⁴ Gabriela Zawajska. Fragment wykorzystany za zgodą autorki.

⁵ Gabriela Zawajska. Fragment wykorzystany za zgodą autorki.

tekstów literackich, naukę budowy wypowiedzi pisanych zgodnie z sytuacją komunikacyjną i wymogami form gatunkowych, kształtowanie kompetencji językowych, redagowanie tekstów literackich. Warto również zaznaczyć, iż kreatywne pisanie stało się formą przełamania samotności i próbą twórczego wykorzystania tematu dotyczącego wszystkich.

Obecna sytuacja, wywołana aktywnością wirusa powodującego COVID-19, zmusza uczestników procesu dydaktycznego do pozostania w rzeczywistości wirtualnej. Nauczyciele akademicy znaleźli się w warunkach, w których musieli zweryfikować formy swoich spotkań, a także dostosować przekazywane treści do nowych zasad. Nikt też nie wie, ile jeszcze potrwać obowiązujące obostrzenia, wymuszające na wszystkich intensyfikację metod zdalnego nauczania, a także pogłębienie wiedzy i praktyk na temat możliwości skutecznego wykorzystania Internetu. Jest to medium niezbędne w *e-learningu*, który możemy potraktować jako pomocny środek i jednocześnie jedną z szans na utrzymanie aktywności i rozwój kompetencji studentów w czasie pandemii.

| BIBLIOGRAFIA

- Engle P., 1970, *The Writer on Writing*, [w:] *On Creative Writing*, red. P. Engle, New York: E.P. Dutton&Co., Inc, s. 3–19.
- Forma P., 2007, *Internet w wychowaniu – szanse i zagrożenia*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 2, s. 97–105.
- Garwol K., 2016, *Studenci w sieci – sposoby, rodzaje i motywacje przebywania w cyfrowym świecie na przykładzie studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Informatica Pomerania”, nr 2(40), s. 27–37.
- Kadaj-Kuca K., 2010, *Moda na blogowanie. Blog jako komentarz, element polityki redakcyjnej i narzędzie kreacji politycznej rzeczywistości*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 70–80.
- Kawka M., 2010, *Blog jako gatunek dziennikarski – ewolucja i transgresja*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 61–70.

- Kirwil L., 2010, *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Kochanowski M., Wieremiejuk M., 2010, *Kultura poza instytucjami. O Stowarzyszeniu „Fabryka Bestsellerów”*, „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych Collegium Civitas i Stowarzyszenia CAL”, nr 3, s. 57–60.
- Kochanowski M., 2014, *Polonista jako animator kultury*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. I, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, s. 539–548.
- Kochanowski M., 2018, *Uniwersytet zaangażowany a kultura lokalna*, [w:] *Uniwersytet XXI wieku. Nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski, K.K. Pilichowicz, Białystok: Wydawnictwo Prymat, s. 225–235.
- Kochanowski M., 2020, *Miasto rebus. Eseje o Białymstoku*, Białystok: Fundacja Sąsiedzi.
- Marcinkowski J. T., Bajek A., Galewska I., 2010, *Aktywność studentów w Internecie – oceniana pod kątem uzależnienia od Internetu*, „Hygeia Public Health”, nr 45(2), s. 135–142.
- Mistewicz E., 2015, *Twitter. Sukces komunikacji w 140 znakach*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Sawicka D., 2005, *W kolejce do sieci. Raport o wykorzystaniu internetu przez studentów wyższych uczelni*, „Zagadnienia Informacji Naukowej”, nr 1, s. 52–63.
- Snyder T., 2019, *Droga do niewolności. Rosja, Europa, Ameryka*, przeł. B. Pietrzyk, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Snyder T., 2021, *Amerykańska choroba. Szpitalne zapiski o wolności*, przeł. B. Pietrzyk, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śmierć na dobry początek, 2006, red. M. Kochanowski, K. Kościewicz, M. Wieremiejuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Jan Zdunik

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0003-2438-2405

JAKIE KSZTAŁCENIE FILOLOGICZNE DZISIAJ? WYKORZYSTANIE ELEMENTÓW PROGRAMU MATURY MIĘDZYNARODOWEJ (IB) W LITERATUROZNAWCZYM KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

| Streszczenie

W niniejszym artykule zaprezentowano założenia i ramy kształcenia literackiego w programie matury międzynarodowej (IBDP) oraz wywiedzione z niego rozwiązania dydaktyczne, które mogłyby być zastosowane w filologicznej dydaktyce akademickiej. Ukazaniu specyfiki kształcenia w programie IB i najważniejszych cech edukacji literackiej w dydaktyce międzynarodowej towarzyszą propozycje implementacji niektórych omówionych rozwiązań na poziomie uniwersyteckim. Pierwsza z nich dotyczy stworzenia specjalnego przedmiotu, poświęconego ćwiczeniu dokładnej lektury, druga – zmiany prowadzenia zajęć kursowych w zakresie historii literatury z metody historycznoliterackiej na technikę konceptualną, opartą na metodzie *Close reading*.

- Słowa kluczowe: *Close reading*, program IB DP, edukacja polonistyczna, edukacja międzynarodowa, edukacja akademicka

| Summary

WHAT KIND OF PHILOLOGICAL EDUCATION TODAY? USING ELEMENTS
OF THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB) CURRICULUM
IN ACADEMIC LITERARY EDUCATION

This paper presents the assumptions and framework of literary education in the international baccalaureate programme (IBDP) and the didactic solutions derived

from it, which could be applied in philological academic didactics. The presentation of the specificity of education in the IB programme and the most important features of literary education in international didactics is accompanied by proposals of implementing some of the discussed solutions at university level. The first of these concerns the creation of a special course devoted to the practice of close reading, the second: changing the conduct of course instruction in the history of literature from the historical-literary method to a conceptual technique based on the “close reading” method.

- **Key words:** Close reading, IBDP programme, education of polish literature, international education, academic education
-

Zawarte w artykule refleksje – wypływające zarówno z zainteresowań badawczych, jak i doświadczenia dydaktycznego na poziomie licealnym i uniwersyteckim – mogą wydawać się przeciwne tradycyjnemu kierunkowi relacji między akademią a szkołą. Najczęściej dzieje się bowiem tak, że to szkoła czerpie z dociekań naukowych, prowadzonych na uniwersytetach. Jest to także widoczne w dydaktyce polonistycznej – w ostatnich latach ukazały się ważne prace dotyczące wykorzystania założeń zwrotu etycznego, teorii gender czy dekonstrukcji w nauczaniu języka polskiego (Janus-Sitarz 2009, Koziółek 2006, Tomaszewska 2019).

Implementacja coraz nowszych teorii literaturoznawczych do edukacji polonistycznej na poziomie szkolnym wydaje się jednak kwestią dosyć skomplikowaną i dyskusyjną. Z jednej strony unowocześnienie dydaktyki polonistycznej, otwarcie na nowoczesne praktyki interpretacyjne pozwala na zbliżenie jej do naukowego dyskursu i docenienie roli szkolnego czytania jako swoistego „laboratorium”, w którym praktykować można teoretyczne odkrycia badaczy (Tomaszewska 2019: 20–22, Kwiatkowska-Ratajczak 2016: 49–50). Maria Kwiatkowska-Ratajczak, podsumowując uczniowski projekt dotyczący mikrohistorii życia prywatnego i jej związków z historią powszechną, dochodzi do następującej konstatacji, dotyczącej współpracy między szkołą a akademią:

Tak, jak dydaktycy korzystają z ustaleń literaturoznawczych, językoznawczych, filozoficznych, pedagogicznych, psychologicznych itd. itp., dobrze byłoby, aby przedstawiciele rozmaitych dyscyplin zajmujących się kulturą w swojej naukowej narracji docenili rolę edukacji w praktyce dokumentującej oraz ukonkretniającej rozważania humanistów (Kwiatkowska-Ratajczak 2021: 91).

Przywołane dociekania badaczki da się chyba połączyć z omawianą przed chwilą koncepcją „laboratorium” humanistycznego, którym mogłaby być szkoła. Przestrzeń powszechnej edukacji literackiej stanowiłaby w takim wymiarze swoistą próbę użyteczności teorii literaturoznawczych jako narzędzi interpretacyjnych dla nieprofesjonalnych czytelników. Jednocześnie jednak (i to jest druga strona) takie postrzeganie dydaktyki polonistycznej, choć doceniające jej społeczną czy kulturową funkcję, nie zmienia kierunku relacji między edukacją powszechną a wyższą.

To uniwersytet jest przestrzenią tworzenia nauki i koncepcji badawczych, szkoła ma pełnić funkcję niejako „służebną” wobec niego (Myrdzik, Latoch-Zielinska, Morawska 2014). Nie wystarczy chyba, aby odpowiedzią na opisane powyżej trudności było tylko postulowane już od dawna, konieczne i pożądane zbliżenie dydaktyki akademickiej i szkolnej (Olejniczak 2013). Myślę – i wracam tym samym do pierwszych zdań mojego tekstu – że odwrócić można, w ramach badawczego eksperymentu, kierunek inspiracji.

W ramach tych rozważań chciałbym pokazać, w jaki sposób polonistyczna (czy może nawet szerzej: literaturoznawcza) dydaktyka akademicka czerpać może z osiągnięć wypracowanych w modelach edukacyjnych na poziomie szkolnictwa powszechnego. Źródłem inspiracji jest dla mnie program Matury Międzynarodowej (IBDP), nie tylko z racji jego nowoczesności, lecz także z powodu kilkuletnich osobistych doświadczeń pracy z jego zastosowaniem.

*

Program Matury Międzynarodowej istnieje poza głównym nurtem edukacji, zależnym od narodowych programów nauczania w każdym kraju. Program IBDP (International Baccalaureate) jest zaś uniwersalny – wszyscy uczniowie, zdający maturę międzynarodową, uczą się według jednego, tego samego

programu nauczania (choć wspomnieć trzeba, że program matury międzynarodowej dotyczy nie tylko kształcenia maturalnego, lecz także edukacji już od etapu przedszkolnego). Warto przedstawić jego najważniejsze założenia, wskazujące na edukacyjne idee, które przyświecały powstaniu programu. Pozwoli to na odnalezienie potencjalnych najważniejszych punktów styčných z dydaktyką akademicką i ważnych dla nauczania akademickiego inspiracji.

Pierwsi absolwenci szkół z maturą międzynarodową opuszczają swoje placówki z międzynarodowym dyplomem w 1970 roku – na początku program matury międzynarodowej oferowany jest przez kilkanaście szkół na całym świecie (głównie szkoły prywatne), a dyplom otrzymuje 41 absolwentów (Hill, Saxton 2018). Aktualnie program IB jest już ogólnoswiatowy i masowy – w 2020 roku do matury przystąpiło ponad 170 tysięcy absolwentów z 146 krajów, uczących się w 3020 szkołach (IBO 2020). Program IB – mimo pozornego rozpowszechnienia – pozostaje jednak europocentryczny (a dzisiaj raczej: amerykocentryczny), co znajduje pewne odzwierciedlenie w doborze treści i modelu nauczania, który formuje idee szkolnictwa międzynarodowego (Bunnel 2008). Jak podaje Biuletyn Statystyczny Matury Międzynarodowej, ponad połowa szkół i prawie 65% uczniów zdających maturę pochodzi z USA (IBO 2020). Wynikać to może z różnicy w organizacji edukacji międzynarodowej w Stanach Zjednoczonych, gdzie, inaczej niż w Europie, szkoły międzynarodowe mają głównie status publiczny (Bunnel 2008). Warto wspomnieć, że określenia „szkoła IB” i „szkoła międzynarodowa” nie są tożsame. „Szkoła międzynarodowa” to w gruncie rzeczy każda placówka edukacyjna, która charakteryzuje się różnorodnością kulturową i narodowościową uczniów (por. Nowak 2020). W Polsce sytuacja szkół międzynarodowych (szkół IB) jest dosyć dynamiczna (Nowak 2020). Na terenie naszego kraju znajduje się 55 szkół oferujących programy IB, głównie program maturalny. W 2020 roku maturę międzynarodową w Polsce zdało 1472 uczniów, co czyni nas jednym z największych europejskich realizatorów programu IB (IBO 2020, Nowak 2020).

Jak konstatuje w swojej analizie Paulina Nowak, liczba takich placówek rośnie z roku na rok (szczególnie dużo szkół przystąpiło do programu po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej) i chociaż są zlokalizowane w du-

zych miastach (dominuje szczególnie Warszawa), międzynarodowa edukacja dostępna jest właściwie w całym kraju (tylko w dwóch województwach nie ma szkoły międzynarodowej); warto również podkreślić, że wiele szkół IB to szkoły publiczne, więc zasadniczo – bezpłatne (Nowak 2020). Wpływa to oczywiście na większą inkluzywność programu międzynarodowego.

Można chyba zatem przyznać, że program IBDP, mimo pewnych niedociągnięć i niedawnych proceduralnych „wpadek”, związanych z niejasnymi zasadami oceny osiągnięć maturalnych w trakcie pandemii, ma uznaną renomę i jest rozpoznawalny zarówno w Polsce, jak i na świecie. Przeprowadzone badania i metaanalizy wskazują także na jego skuteczność. Wykazano, że uczniowie, którzy ukończyli szkoły IB, osiągają wyższe wyniki w kształceniu akademickim, a edukacja międzynarodowa podnosi ich poziom zdolności interpersonalnych i umiejętność krytycznego myślenia (Dickson, Ledger, Perry 2018)¹. Co więcej, skoncentrowany na wielości perspektyw i różnorodności kulturowej program IB, tak samo jak fakt kształcenia się (często) w szkole wielonarodowej sprawiają, że uczniowie rozwijają swoją „międzynarodową świadomość” (Belal 2017). Jest to zresztą centralne i źródłowe pojęcie całego programu IB (IBO 2017). Trudno klarownie zdefiniować ten nieostry termin, którego źródeł poszukuje się już w filozofii antycznej (Hall 2015). Na pewno zawierają się w nim takie elementy, jak poczucie bycia „obywatelem świata”, odpowiedzialność za globalny rozwój, świadomość wielokulturowości oraz różnorodności, umiejętność krytycznego myślenia czy zaangażowanie społeczne (Hall 2015, IBO 2017, James 2005).

Ten historyczny wstęp pozwala na ukazanie specyfiki programu IB w porównaniu do szkół działających zgodnie z krajowym prawem oświatowym. Jednak prawdziwa wyjątkowość pracy pedagogicznej według zasad IBDP objawia się nie w różnicach organizacyjnych czy nawet skuteczności kształcenia, lecz w konstrukcji programu nauczania. „Międzynarodowa świadomość”,

¹ Trzeba jednak przyznać za autorkami artykułu, że przedstawione wyniki badań nie pozwalają na uogólniające wnioskowanie – ograniczeniem jest fakt, że uczniowie szkół międzynarodowych pochodzą często z uprzywilejowanych środowisk, co także może wpływać na osiągnięte przez nich rezultaty.

o której już wcześniej wspominałem, przejawia się także w kreowaniu pewnego typu ucznia, który ma być m.in. zaciekawiony światem, myślący, skupiony na wartościach, opiekuńczy czy niebojący się ryzyka (to tylko niektóre z cech profilu ucznia IB (*IB Learner Profile*) (IBO 2017). Uczeń w programie IBDP samodzielnie wybiera swoje przedmioty maturalne na dwóch poziomach zaawansowania: poziom standardowy (*standard level*) i poziom wyższy (*higher level*). Obowiązkowo zdać musi maturę z języka narodowego, języka obcego i matematyki. Nie może jednak ograniczyć się tylko do swoich wąskich zainteresowań – rozwojowi interdyscyplinarności sprzyja konstrukcja egzaminów maturalnych. W konsekwencji tych założeń kandydat musi wybrać jeden przedmiot ścisły (np. fizyka, chemia, biologia, informatyka, ale też nauki o zdrowiu i sport), jeden przedmiot społeczny: (np. ekonomia, psychologia, geografia, filozofia, biznes, historia, antropologia kulturowa). Ostatni z przedmiotów może być dobrany spośród ścisłych bądź społecznych, może to także być przedmiot artystyczny, np. taniec, film, teatr czy muzyka. Program IB nie wyróżnia się jednak wyłącznie szerokim wyborem przedmiotów maturalnych. Za rdzeń programu (*core*) uchodzi przedmiot „Teoria wiedzy” (*Theory of Knowledge*) – interdyscyplinarny kurs epistemologii, skupiający się na kwestiach definicji wiedzy, sposobach poznawania świata i krytycznym myśleniu o różnych narzędziach percepcji rzeczywistości (van de Lagemaat 2010, VII–VIII). Inne podstawowe elementy stanowią: *Extended Essay* (dłuższa praca naukowa o charakterze eksperymentalnym bądź empirycznym) oraz CAS (obowiązkowe aktywności o charakterze kreatywnym, artystycznym i społecznym) (Bem-Wiśniewska 2014)². Co więcej, program IB jest bardzo skoncentrowany na samym procesie nauczania (uczenie poprzez pytania i koncepty) i uczenia się (międzyprzedmiotowe kształcenie zdolności krytycznego myślenia, umiejętności badawczych czy komunikacyjnych) (IBO 2017). Program matury międzynarodowej jest wymagający zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela (szczególnie w polskich warunkach, gdyż brakuje np. materiałów dydaktycznych do nauczania literatury pol-

² Dokładny opis programu: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum> (dostęp: 29.04.2021); por. też: Bem-Wiśniewska 2014: 77–80.

skiej) (Dickson, Ledger, Perry 2018, Bem-Wiśniewska 2014). Mimo wszelkich niedogodności maturzyści cenią program IB za wolność w wyborze drogi kształcenia, a wykładający za dużą swobodę w pracy pedagogicznej i możliwość rozwoju oraz zmiany w swoim stylu pracy (Dickson, Ledger, Perry 2018, Bem-Wiśniewska 2014).

Zanim poddane zostanie analizie nauczanie literatury w programie IB, warto krótko zastanowić się, na ile ogólne, organizacyjne rozwiązania kształcenia w ramach IBDP mogą zostać zastosowane w nauczaniu na poziomie szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że pewne pomysły – skupienie na działalności badawczej (w trakcie swoich kursów uczniowie IB wielokrotnie projektują i przeprowadzają eksperymenty, które stanowią część oceny maturalnej), swoboda w doborze przedmiotów i bliska współpraca z nauczycielami przwodzą na myśl indywidualne studia międzydziedzinowe (MISHiS, MISMAP), prowadzone na najlepszych polskich uniwersytetach. Zarówno w programie studiów międzydziedzinowych, jak i w programie IB odnaleźć możemy inspiracje konceptem edukacji liberalnej (Tookey 1999, Kontowski 2016). Program studiów międzydziedzinowych (szczególnie program studiów humanistycznych), podobnie jak program IBDP, połączyć można z anglosaskim modelem pracy akademickiej – indywidualizacją kształcenia, zaangażowaniem społecznym czy nauką krytycznego myślenia (Kontowski 2016, Axer, Detweiler 2012). Studia indywidualne pozostają chyba wciąż jednak – mimo pewnego kryzysu – elitarne, przyjmują niewielu kandydatów i są raczej wyjątkiem w kształceniu akademickim (Kontowski 2017). Niektóre propozycje studiów indywidualnych – np. współpracę z tutorem akademickim, swobodę w dobrze zajęć, skupienie na pracy naukowej – można byłoby wdrożyć, jak się wydaje, także na „zwykłych” wydziałach uniwersyteckich.

W niniejszym artykule nie chodzi jednak o sposób organizacji studiów, a przede wszystkim o model kształcenia filologicznego. W programie IB lekcje literatury wykazują wszystkie cechy ogólnego kursu, opisane wcześniej – możliwość działalności badawczej, intelektualnej swobody, krytyczność myślenia i dojrzałość. Tak naprawdę bowiem każdy nauczyciel realizuje własny program nauczania literatury – w przeciwieństwie do polskiej podstawy programowej nie ma żadnej obowiązkowej listy lektur: polonista sam

wybiera interesujące jego samego i uczniów teksty z bardzo dużego spisu książek – musi przy tym przestrzegać wyłącznie kilku reguł. Dotyczą one przede wszystkim konieczności omawiania lektur w innych językach, powstałych w różnych krajach i kontynentach w trakcie kilku epok literackich, reprezentujących różne gatunki i rodzaje literackie (IBO 2019: 20–21). W przeciwieństwie do polskiego programu, który ma wymiar przede wszystkim historycznoliteracki, w nauczaniu IB zwraca się uwagę szczególnie na proces lektury³. Wydaje się, że ta podstawowa różnica wynika – jak konstatuje Ewa Bem-Wiśniewska – z innego modelu uprawiania literaturoznawstwa, odrzucającego niemiecką tradycję filologiczną, a skupiającego się przede wszystkim na samym akcie interpretacji (Bem-Wiśniewska 2014: 83–84). Warto także wspomnieć, że w ciągu dwóch lat uczniowie programu międzynarodowego omawiają tylko kilkanaście lektur – to dużo mniej niż w tradycyjnych podstawach programowych.

Trzy najważniejsze aspekty, które wymieniane są przez twórców podręcznika do nauczania w programie IB i mają stanowić rodzaj wskazówek do prowadzenia lekcji, zamykają się w następujących polach tematycznych: „Pisarze, czytelnicy i teksty”, „Intertekstualność”, „Czas i przestrzeń” (IBO 2019: 22–25). Widać zatem, że – w odniesieniu do teoretycznoliterackich orientacji – kurs ma charakter eklektyczny. Pierwsze pole tematyczne – skoncentrowane na formie tekstu, językowej i formalnej konstrukcji utworu literackiego – z jednej strony przywołuje na myśl tradycję strukturalistyczną, z drugiej zaś odsyła do teorii formalizmu amerykańskiego i proponowanego przez anglosaskich badaczy modelu „ważnej lektury” (*close reading*) – do tego pojęcia bezpośrednio odwołują się zresztą autorzy podręcznika (Buryńska, Markowski 2007: 139–141). Inne aspekty – przede wszystkim dotyczące refleksji nad czytelniczną reakcją na utwór – można połączyć z myślą

³ Por. tamże; zob. również: Podstawa programowa przedmiotu „język polski” w liceum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (dostęp: 1.05.2021); *INFORMATYKATOR o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym)*, CKE, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informatory_EM2023_jezuk_polski_PP.pdf (dostęp: 1.05.2021).

hermeneutyczną w jej wersji związanej z estetyką recepcji (Wolfgang Iser, Hans Robert Jaus) (Burzyńska, Markowski 2007, Iser 2007). Ku „dalekiemu czytaniu” (określenie Franco Morretiego, za: Cieślak-Sokołowski 2017: 40–41), uwzględniającemu wpływ kontekstu kulturowego na literaturę, przenosi nas drugie pole tematyczne. W jego ramach uczniowie winni poszukać odpowiedzi na pytania o rolę historycznych, kulturowych i społecznych uwarunkowań powstawania tekstów, obrazu przeszłości zawartego w literaturze czy przemian w interpretacyjnych strategiach (co przypomina trochę idee „horyzontu oczekiwań” Jausa czy wspólnot interpretacyjnych Stanleya Fisha) (Jaus 1999, Fish 2008). Obecne w założeniach programu przekonanie, że literatura wyrazić może zanurzone w kulturze doświadczenie ludzkiego bycia w świecie łączy się oczywiście z koncepcją kulturowej teorii literatury (Nycz 2010). Wreszcie trzeci kierunek nauczania wiąże się z pojęciem intertekstualności, rozumianym nie tylko jako związki między tekstami, lecz także jako refleksja genologiczna. Idea intertekstualności, choć oczywiście ma swoje źródła w teorii dialogiczności Bachtina, to dla autorów podręcznika przede wszystkim wyraz filozofii postmodernistycznej – przywołana zostaje myśl Julii Kristevej, która w latach sześćdziesiątych XX wieku przeformułowała idee rosyjskiego teoretyka (Mrugalski 2006).

Dwa opisane obszary tematyczne łączą się z ideą conceptów – ogólnych pojęć historycznoliterackich oraz teoretycznoliterackich (np. tożsamość, komunikacja, perspektywa, reprezentacja), które integrują nauczanie literatury i pozwalają na poszukiwanie odpowiedzi na pytania o charakterze uniwersalnym oraz łączenie tekstów między sobą (IBO 2019: 27–29). Refleksje dotyczące literackiego obrazu rzeczywistości społeczno-politycznej składają się na tzw. „kwestie globalne” (*global issues*), umożliwiające zadanie pytań o społeczną funkcję twórczości literackiej (kwestie te to np. „polityka, władza i sprawiedliwość” czy „nauka, technologia i środowisko”) (IBO 2019: 55).

Jakie wnioski może z niniejszej refleksji wyciągnąć nauczyciel akademicki? Przede wszystkim powinien pamiętać, że edukacja akademicka różni się znacząco od licealnej – jak konstatował już kilkanaście lat temu Andrzej Guzek, były dziekan Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego:

Poważnym problemem stał się także globalny wymiar godzin dydaktycznych w ciągu licencjackim i magisterskim. Wiemy, jak łatwo w naukach humanistycznych manipulować owym obowiązkiem. Oto najprostszy przykład. Tradycyjnie na Wydziale Polonistyki przeznaczano się ok. 240 godzin na ćwiczenia w bloku historii literatury od średniowiecza po czasy współczesne, tymczasem nauczyciel w liceum, w klasie humanistycznej, ma na ten blok więcej godzin dydaktycznych. Czy może być lepsza motywacja do podwojenia liczby godzin owego bloku na polonistyce? Czy profesjonalne studia mogą mieć mniejszy wymiar niż szkoła średnia? Ta klarowna demagogia zakłada tok humanistycznych studiów uniwersyteckich paraleny do szkolnictwa średniego, realizację pełnego programu, omawianie wszystkiego, nawet pobieżnie. Z dużym trudem torowała sobie drogę świadomość, że na studiach polonistycznych powinniśmy uczyć technik pracy na poziomie uniwersyteckim, zaś omawiany materiał ma charakter fragmentaryczny, służy zdobywaniu określonych umiejętności, za którymi powinna iść wiedza uzyskiwana podczas samodzielnej, dojrzałej pracy studenta (Guzek 1998: 86).

Zgodnie z przedstawionym wyżej stanowiskiem, filologiczne studia uniwersyteckie powinny być raczej przestrzenią zdobywania umiejętności interpretacji tekstu, aniżeli encyklopedycznej wiedzy – wydaje się to spójne z modelem edukacji literackiej w programie IB, który oparty jest na doskonaleniu przede wszystkim zdolności dokładnego czytania, a nie historycznej refleksji. Warto w tym kontekście – inspirując się osiągnięciami programu IB – zastanowić się nad dowartościowaniem na studiach filologicznych (szczególnie polonistycznych) aktu interpretacji.

Nie chciałbym tutaj wpisywać swojej refleksji w generalną polemikę wokół miejsca historii literatury i praktyki interpretacyjnej w filologicznej dydaktyce akademickiej (Markowski 2009a, Markowski 2009b, Markiewicz 2009a, Markiewicz 2009b)⁴. Nie chodzi mi też w żaden sposób o ograniczanie roli dyskursu historycznoliterackiego w edukacji akademickiej – czego

⁴ Dyskusja ta była szczególnie intensywna ponad dekadę temu w środowisku krakowskiej polonistyki i rozpoczęła się od polemiki na łamach „Tygodnika Powszechnego” pomiędzy Michałem Pawłem Markowskim i Henrykiem Markiewiczem, por. też numer czasopisma „Wielogłos” 2009, nr 1–2(5–6), poświęcony temu sporowi.

wyraźnie chce Michał Paweł Markowski, inspirując się zresztą anglosaską tradycją nauczania literatury (Walas i in. 2009)⁵. Zgodzić trzeba się z Małgorzatą Czermińską, że warsztat sprawnego interpretatora powinien zawsze funkcjonować równoległe z edukacją historycznoliteracką (Borowski i in. 2009)⁶. Dlatego, korzystając z doświadczeń programu matury międzynarodowej, zaproponować można stworzenie na poziomie akademickim, na studiach I i II stopnia, kursów zorientowanych na kształcenie umiejętności dokładnej analizy i interpretacji tekstów literackich różnych rodzajów i gatunków. Przeprowadzone badania nie napawają optymizmem – umiejętności interpretacyjne studentów okazują się ograniczone, ich refleksja często nie jest w funkcjonalny sposób związana z tekstem literackim, prace stają się niespójne, a proponowane wartościowanie jest uproszczone (Tomaszewska 2014). Wpływa to oczywiście także na poziom nauczania języka polskiego w szkolnictwie powszechnym – nieprzygotowani nauczyciele nie są w stanie nauczyć sztuki interpretacji swoich uczniów (Biedrzycki 2019). Stworzony w ten sposób kurs – będący na przykład uzupełnieniem kursu historii czy teorii literatury – stanowiłby przestrzeń ćwiczenia umiejętności interpretacji krótkich fragmentów omawianej na kursowych zajęciach literatury lub aplikacji teoretycznych ujęć (na co na zajęciach kursowych może nie być czasu). W ten sposób kształcenie umiejętności interpretacji nie będzie oderwane od wiedzy historycznoliterackiej i kontekstualnej – stanie się, jak proponuje za Marjorie Perloff Tomasz Cieślak-Sokołowski – połączeniem techniki *close reading* i podejścia charakterystycznego dla studiów kulturowych (Cieślak-Sokołowski 2012). Warto wspomnieć o podobnych praktykach przyjętych już na różnych polonistykach w kraju. Szczególnie interesujące jest rozwiązanie zaproponowane przez Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie. Jak stwierdza Zofia Agnieszka Kłakówna, punktem wyjścia do rewizji programu nauczania na kierunku „filologia polska” była chęć rezygnacji z „pannormatywizmu”, czyli ze skupienia na początkowym przedstawianiu teorii; w zamian badaczka proponuje dokładną analizę tekstów na zajęciach

⁵ Por. wypowiedzi M.P. Markowskiego w *Rozmowie „Wielogłosu”*.

⁶ Wypowiedź Małgorzaty Czermińskiej.

i wspólne wypracowywanie i poznawanie narzędzi interpretacyjnych (Kłakówna 2016). Dlatego na częstochowskiej uczelni zrezygnowano z klasycznych kursów historii literatury, proponując zamiast tego kursy zgrupowane jako „Praktyka czytania literatury”, ukazujące przemiany poszczególnych gatunków w kontekście historyczno-kulturowym poprzez ich aktywną interpretację na zajęciach (Kłakówna 2016)⁷. Na mniej radykalne rozwiązanie zdecydował się poznański Uniwersytet Adama Mickiewicza – na kierunku „filologia polska” wprowadził na studiach licencjackich propedeutyczne zajęcia, będące uzupełnieniem podstawowych kursów, określone jako „Warsztat polonisty”. Zajęcia te realizowane są w wymiarze 150 godzin dydaktycznych na pierwszych dwóch latach studiów i mają wyposażyć studentów w podstawowe umiejętności lektury tekstów literackich i naukowych oraz prezentacji i tworzenia własnych prac⁸. Wydaje się, że tego typu zajęcia można zorganizować także na studiach II stopnia – wszakże umiejętności interpretacji powinno się rozwijać w trakcie całej polonistycznej edukacji.

Podejście konceptualne, charakterystyczne dla programu IB, można także wykorzystać na zajęciach z historii literatury polskiej. Truizmem jest stwierdzenie – i nie trzeba go chyba nikomu, kto przeszedł przez studia polonistyczne (bądź każdą inną filologię) udowodniać – że wymagania lekturowe stawiane studentom często okazują się niemożliwe bądź bardzo trudne do spełnienia (Dąbrowska 2016). I znowu: nie jest moim celem zabieranie głosu w dyskusji nad funkcją czy rolą kanonu na studiach filologicznych, lecz zaprezentowanie konkretnych rozwiązań, które mogłyby wzbogacić dydaktykę akademicką na studiach polonistycznych (na temat dyskusji o kanonie por. *Europejski kanon...* 2012).

Najczęściej zajęcia z historii literatury polskiej – niezależnie od epoki, której bezpośrednio dotyczą – zorganizowane są wedle schematu: jedno spot-

⁷ Por. tamże; zob. też opis programu i przedmiotów na stronie Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, <http://bip.ujd.edu.pl/artukul/64/33/studia-i-stopnia> (dostęp: 2.05.2021).

⁸ Por. sylabusy przedmiotów w systemie USOS UAM, https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx%3Akatalog%2Fprzedmioty%2FszukajPrzedmiotu%28%29&_prz_kod=&_pattern=warsztat+polonisty (dostęp: 3.05.2021).

kanie – jedna książka (autor). Pozwala to oczywiście na lekturę kilkudziesięciu tekstów w ciągu roku, jednak bardzo utrudnia dokładne odczytanie utworu na zajęciach, co więcej: stanowi dla studentów niemałe wyzwanie. Są oni bowiem zobowiązani do lektury, na przykład na zajęcia z literatury pozytywizmu i Młodej Polski, obszernych książek Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej czy Żeromskiego oraz bardzo trudnych utworów Irzykowskiego czy Berenta. Warto pamiętać, że studenci mają do przeczytania także teksty krytyczne dotyczące omawianych książek i liczne lektury na inne zajęcia, a dobrze by było, żeby młodzi adepci polonistyki mieli także czas na własną, nieakademicką lekturę. Często skutkuje to pobieżną znajomością utworu, który został przeczytany w fragmentach albo nie został przeczytany w ogóle. Być może zatem w ramach zajęć kursowych należałoby poznawać dokładnie kilka, a nie kilkanaście lektur, zaś reszta powinna być (na co wskazywał cytowany wcześniej Andrzej Guzek) samodzielnie przeczytana przez studentów. Takie kursy, dedykowane nawet tylko jednej lekturze, prowadzone są od wielu lat na uczelniach w USA czy Kanadzie⁹.

Proponowany przeze mnie model opierałby się właśnie na konceptach, które rozumiem jako najważniejsze tendencje artystyczne i filozoficzne danej epoki. Byłyby one reprezentowane przez najbardziej charakterystyczne lektury; pozostałe teksty stanowiłby kontekst interpretacyjny dla głównych utworów (teksty dodatkowe mogłyby mieć charakter lektury fakultatywnej, przedstawianej np. przez studentów w formie referatów). Posłużę się przykładem literatury modernistycznej, aby dokonać egzemplifikacji proponowanego modelu dydaktyki. Poznając prozę doby nowoczesności można – idąc za ustaleniami Jerzego Franczaka – posłużyć się kategorią „poszukiwania realności” jako centralnego problemu i zadania pisarzy przełomu XIX i XX wieku, którzy testowali możliwości wyrażenia reprezentacji

⁹ Por. np. kursy poświęcone powieści *Moby Dick* Hermana Melville’a, <https://www.ualberta.ca/english-film-studies/courses/400-level-english/2020-21-fall-and-winter-term-courses/engl-407-a1.html>, <https://class-descriptions.northwestern.edu/4810/WCAS/ENGLISH/26662> (dostęp: 2.10.2021). Za uwagę tę i wskazówki bibliograficzne dziękuję recenzentom tomu.

świata realnego w literaturze (Franczak 2007: 29–32). Krakowski badacz, aby ukazać ewolucję modernistycznego pisarstwa, proponuje lekturę powieści Irzykowskiego, Gombrowicza, Schulza i Themersona. Ten koncept – który można także określić jako „kryzys reprezentacji” – widoczny jest nie tylko w *Pałubie*, lecz także w groteskowej prozie Romana Jaworskiego (Kłosiński 1992). Inne koncepty, które organizowałyby dociekania akademickie w trakcie zajęć, również zamykałyby się w kategorii „kryzysów” – kryzys artysty (*Próchno* Wacława Berenta i poezja Stanisława Przybyszewskiego), kryzys cywilizacji (*Ziemia obiecana* Władysława Stanisława Reymonta) oraz kryzys narodu (proza Żeromskiego, *Wyzwolenie* Wyspiańskiego) (Makowiecki 1971, Popiel 2003: 119–169, Popiel 2007: 47–70, Pawłowski 2014: 81–111). To oczywiście wyłącznie propozycje – można sobie wyobrazić ugruntowaną w historii interpretacji porównawczą lekturę *Pałuby* i *Próchna*, wyróżnienie innych kategorii, lekturowe przesunięcia (Wyka 1987, Jauksz 2015: 119–147)¹⁰. Najważniejsza jest sama metoda – łącząca dokładną lekturę oraz historycznoliteracką refleksję, pozwalająca na wyróżnienie najważniejszych tendencji epoki, wzmagająca kreatywność dydaktyczną wykładowcy i aktywność studentów.

*

Kurs nauczania literatury w programie matury międzynarodowej niesie oczywiście więcej inspiracji dla dydaktyki akademickiej niż tylko te przedstawione powyżej. Są to choćby wspomniane wcześniej skupienie się na pracy badawczej czy dowartościowanie w sylabusach literatury światowej (Walas i in. 2009)¹¹. Zaprezentowane rozwiązania mają charakter prolegomeny, zaproszenia do dyskusji i dalszych badań. W niniejszym artykule chciałem pokazać, w jaki sposób dobre praktyki edukacyjne (i piszę te słowa także jako

¹⁰ Por. K. Wyka, „*Pałuba*” a „*Próchno*”, [w:] tegoż, *Młoda Polska. Szkice z problematyki epoki*, t. II, Kraków 1987, s. 166–168; M. Jauksz, „*Pałuba*” a „*Próchno*” po latach, [w:] tegoż, *Krytyka dziewiętnastowiecznego rozumu. Źródła i konteksty „Pałuby” Karola Irzykowskiego*, Kraków 2015, s. 119–147.

¹¹ Postulują to – w przywoływanej wcześniej dyskusji „*Wielogłosu*” – Erazm Kuźma i Michał Paweł Markowski.

nauczyciel w programie IB) z niższych poziomów mogą inspirować nauczycieli akademickich. Warto czasem – od czego zaczynałem tę krótką refleksję – odwrócić kierunek transferu wiedzy i umiejętności: jako wykładowcy uniwersyteccy powinniśmy czasem spojrzeć na niższe (co nie znaczy gorsze!) szczeble nauczania, by rozwijać nasz warsztat pracy.

| BIBLIOGRAFIA

- Axer, J. Detweiler R.A., 2012, *International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts*, [w:] *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*, red. D.W. Harvard, New York–Toronto–Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers: Lanham, Boulder, s. 225–252.
- Belal S., 2017, *Participating in the International Baccalaureate Diploma Programme: Developing international mindedness and engagement with local communities*, „Journal of Research in International Education”, vol. 16(1), s. 18–35.
- Bem-Wiśniewska E., 2014, *Program matury międzynarodowej jako wyzwanie dla nauczyciela polonisty*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. M. Trysińska i A. Pilch, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 77–86.
- Biedrzycki K., 2019, *Lęk przed interpretacją*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, red. M. Trysińska, K. Maciejak, Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 197–205.
- Biuletyn Informacji Publicznej Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, <http://bip.ujd.edu.pl/arttykul/64/33/studia-i-stopnia> (dostęp: 2.05.2021).
- Borowski A. i in., 2009, *Postscriptum. Komentarze do rozmowy*, „Wielogłos”, nr 1–2(5/6), s. 37–70.
- Bunell T., 2008, *The Global Growth of The International Baccalaureate Diploma Programme over the first 40 Years: A Critical Assessment*, „Comparative Education”, Vol. 44(4), s. 409–424.
- Burzyńska A., Markowski M.P., 2007, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Cieślak-Sokołowski T., 2012, *Blisko tekstu – lektura krytyczna, dydaktyka uniwersytecka a teorie kulturowe*, „Edukacja”, nr 2(118), s. 86–92.
- Cieślak-Sokołowski T., 2017, *Powroty do close reading we współczesnych lekturach literatury XX wieku*, „E(r)go. Teoria-Literatura-Kultura”, nr 1(34), s. 37–48.

- Dąbrowska M., 2016, *Kanon lektur na studiach rusycystycznych. Propozycje w odniesieniu do literatury epok dawnych*, „Roczniki Humanistyczne”, z. 7(64), s. 81–94.
- Dickson A., Ledger S., Perry L., 2018, *Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature*, „Journal of Research in International Education”, vol. 17(3), s. 240–261.
- Europejski kanon literacki*, 2012, red. E. Wichrowska, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Fish S., 2008, *Jak rozpoznać wiersz, gdy się go widzi*, [w:] tegoż, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, przeł. A. Grzeliński, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 81–98.
- Franczak J., 2007, *Poszukiwanie realności. Światopogląd prozy modernistycznej*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Guzek A., 1998, *Polonistyka na Uniwersytecie Warszawskim – problemy dydaktyczne*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2 (12), s. 83–90.
- Hall I., 2015, *The history and development of international mindedness*, [w:] *The Sage Handbook of research in international education*, red. M. Hayden, J. Levy, J. Thompson, London: SAGE, s. 28–44.
- Hill I., Saxton S., 2018, *The International Baccalaureate (IB) Programme: An International Gateway to Higher Education and Beyond*, „Higher Learning Research Communicators”, vol 17(3), s. 42–52.
- IBO 2017, *What is an IB education*, <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-2017-en.pdf> (dostęp: 27.04.2020).
- IBO 2019, *Language A: Literature Guide*, Cardiff: IB Publishing LTD.
- IBO 2020, *The Diploma Programme Final Statistical Bulletin*, <https://www.ibo.org/contentassetsbc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-may-2020-final-en.pdf> (dostęp: 26.04.2020).
- INFORMATYKATOR o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym), CKE, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informatory_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 1.05.2021).
- Iser W., 2007, *Apelacyjna struktura tekstów*, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, przeł. M. Łukasiewicz, W. Bialik, M. Przybecki, Kraków: Wydawnictwo Znak (wyd. oryg. 1986), s. 73–93.
- James K., 2005, *International education. The concept, and its relationship to intercultural education*, „Journal of Research in International Education”, Vol. 4(3), s. 313–332.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.

- Jauksz M., „*Paluba*” a „*Próchno*” po latach, [w:] tegoż, *Krytyka dziewiętnastowiecznego rozumu. Źródła i konteksty „Paluby” Karola Irzykowskiego*, Kraków 2015, s. 119–147.
- Jauss H.R., 1999, *Historia literatury jako prowokacja dla nauki o literaturze*, [w:] tegoż, *Historia literatury jako prowokacja*, przeł. M. Łukasiewicz, posł. K. Bartoszyński, Warszawa: Wydawnictwo IBL, s. 126–180.
- Kłakówna Z.A., 2016, *Projekt nowego modelu studiów w zakresie filologii polskiej*, [w:] *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowywania kształcenia studentów do wyzwań rynku pracy*, red. A. Gis, M. Wobalis, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 63–71.
- Kłosiński K., 1992, *Wokół „Historii maniaków”. Stylizacja, brzydota, groteska*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kontowski D., 2016, *Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna*, „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*”, nr 1 (47), s. 87–120.
- Kontowski D., 2017, *Co niszczy studia międzyobszarowe w Polsce? Fałszywe wyjaśnienia i poczucie wyższości*, [w:] *Wiedza niezdyscyplinowana. Meandry międzyobszarowości*, red. P. Bogalecki, J. Zając, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 29–47.
- Koziołek K., 2006, *Czytanie z innym. Lektura. Etyka. Dydaktyka*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań: Wydawnictwo TetraStudio.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Makowiecki A.Z., 1971, *Młodopolski portret artysty*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Markiewicz H., 2009a, *Resentymenty i utopia*, „*Tygodnik Powszechny*”, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/resentymenty-i-utopia-134513> (dostęp: 17.11.2021).
- Markiewicz H., 2009b, *Sporu psa z kotem ciąg dalszy*, „*Tygodnik Powszechny*”, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/sporu-psa-z-kotem-ciag-dalszy-135604> (dostęp: 17.11.2021).
- Markowski M.P., 2009a, *Raport z obłęzonego miasta*, „*Tygodnik Powszechny*”, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/raport-z-oblezonego-miasta-134595> (dostęp: 17.11.2021).
- Markowski M.P., 2009b, *Erudyci i entuzjaści*, „*Tygodnik Powszechny*”, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/erudyci-i-entuzjasci-134494> (dostęp: 17.11.2021).
- Mrugalski M., 2006, *Dekonstrukcja – poststrukturalizm – dekonstrukcjonizm*, [w:] *Literatura, Teoria, Metodologia*, red. D. Ulicka, Warszawa: Nakładem Wydziału Polonistyki UW, s. 352–404.

- Myrdzik B., Latoch-Zielińska M., Morawska I., 2014, *Relacje między uczelnią a szkołą jako przestrzeń i miejsce praktyk kulturowych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 70–82.
- Nowak P., 2020, *Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (64), s. 99–114.
- Nycz R., 2010, *Kulturowa nauka, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 5–38.
- Olejniczak J., 2013, *Zerwana więź. Co z doktorantami? (O paru doświadczeniach)*, [w:] *Przyszłość polonistyki: koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 125–131.
- Pawłowski Ł., 2014, *Zamiast epickiej syntezy. Problemy konstruowania rzeczywistości społecznej II Rzeczypospolitej w prozie fabularnych lat dwudziestych*, Warszawa: Wydawnictwo IBL.
- Podstawa programowa przedmiotu „język polski” w liceum, <https://podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (dostęp: 1.05.2021).
- Polemika wokół miejsca historii literatury i praktyki interpretacyjnej w filologicznej dydaktyce akademickiej pomiędzy Michałem Pawłem Markowskim i Henrykiem Markiewiczem, „Wielogłos” 2009, nr 1–2(5–6).
- Popiel M., 2003, *Oblicza wzniosłości. Estetyka powieści młodopolskiej*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Popiel M., 2007, *Wyspiański. Mitologia nowoczesnego artysty*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Stoch M., 2015, *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- The International Baccalaureate® (IB) Diploma Programme (DP) curriculum sets out the requirements for study of the DP*, <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum>.
- Tomaszewska G., 2014, *Postscriptum. Studenckie wprawki interpretacyjne na studiach licencjackich*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 206–217.
- Tomaszewska G., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tookey M.E., 1999, *The International Baccalaureate A Program Conducive to the Continued Growth of the Gifted Adolescent*, „The Journal of Secondary Gifted Education”, No. 11(2), s. 52–66.

- USOS UAM, https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx%3Akatalog%2Fprzedmioty%2FszukajPrzedmiotu%28%29&_prz_kod=&_pattern=warsztat+polonisty (dostęp: 3.05.2021).
- van de Lagemaat R., 2010, *Theory of knowledge fot the IB Diploma*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Walas i in., 2009, *Rozmowa „Wielogłosu” o kondycji i perspektywach polonistyki uniwersyteckiej*, „Wielogłos”, nr 1–2(5/6), s. 7–35.
- Wyka K., 1987, „Pałuba” a „Próchno”, [w:] tegoż, *Młoda Polska. Szkice z problematyki epoki*, t. 2, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 166–188.

Karolina Szymborska

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-1907-3464

MŁODZI W EDUKACJI. *CHILDREN STUDIES* W PRAKTYCE¹

| Streszczenie

Autorka przedstawia nowe krytyczne wykorzystanie praktyki *children studies* w redefiniowaniu edukacji. Artykuł ujawnia złożone relacje między naturą uczestnictwa dzieci, ich głosem i autorytetem w edukacji. Pokazuje także praktyczne wdrożenie prefiguratywnej metody na przykładzie projektu „Razem dla Edukacji”, ujawniającego potencjał rozszerzania aktywności dzieci w szkolnictwie. W związku z tym autorka twierdzi, że dzieci mogą stać się pełnoprawnymi autorami narzędzi edukacyjnych, które można wykorzystać w praktyce szkolnej.

- Słowa kluczowe: *children studies*, dziecko, edukacja prefiguratywna, partycypacja dzieci

| Summary

YOUTH IN EDUCATION. *CHILDREN STUDIES* IN PRACTICE

The author presents a new critical engagement in conceptualising the role of *children studies* in redefining education. Methodologically, the article is framed within

¹ Artykuł powstał dzięki badaniom realizowanym w projekcie finansowanym w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” na lata 2019–2022, nr projektu 009/RID/2018/19 kwota finansowania 8791222,00 zł.

the paradigm of the prefigurative approach, initially developed by Margaret Mead and further differentiated by the author. This approach explores the normative change that includes youth agency, authority and voice in education, especially in creating child-authored senses. The article unravels the complex relationships between the nature of youth participation, voice and authority in education, but also shows practical implementation of this prefigurative method on the example of the project “Razem dla Edukacji” (Eng. Together for Education), which shows the potential of expanding children’s activity in schooling. It is thus argued that children are sustainable authors of educative tools that can be used in educational process.

- Key words: child studies, child, prefigurative education, child participation
-

1. Strategia prefiguratywna. Wielki demontaż edukacji?

Pod koniec XX wieku, wraz z ogólnoswiatowymi przemianami politycznymi, społecznymi i obyczajowymi, zintensyfikował się ruch emancypacyjny dotyczący dzieci i młodzieży. Objął on swoim zasięgiem instytucje, światopogląd i sztukę, a ostatnio także edukację. Na transformację złożyło się wiele procesów: od przyjęcia Konwencji o Prawach Dziecka (UNCRC) przez ONZ w 1989 roku, która określała prawo dzieci do zabrania głosu w sprawach ich dotyczących, po powołanie pierwszego kursu *Children and Youth Studies* w Brooklyn College CUNY w 1991 roku. Pociągnęło to za sobą transformację systemowej edukacji, w której najistotniejsza była dekonstrukcja patriarchalnej dydaktyki i przyznanie dziecku podmiotowości, a to z kolei przyczyniło się do zmiany jego pozycji społecznej. Równolegle, dzięki rozwojowi *children studies*, obserwujemy dokonujący się na wielu polach demontaż epistemologiczny. Zachodzi on w dyscyplinach akademickich i praktycznych: sztuce, medycynie, literaturze, filozofii, psychologii i filologii.

Children studies ożywiły dyskurs wokół dziecka, postawiły pytania, które przyczyniły się nie tylko do zrozumienia jego podmiotowości, ale także zakwestionowania dotychczasowej praktyki wychowawczo-edukacyjnej. Pytania

te miały w dużej części charakter praktyczny. Co oznacza edukacja w społeczeństwach ponowoczesnych? Jakie jest w niej miejsce dziecka? Czy praktyki wychowawczo-edukacyjne uwzględniają je jako odbiorcę czy także dostrzegają jako współtwórcę sensu? W jaki sposób redefiniować szkołę? Czy badania naukowe z zakresu szeroko pojmowanej humanistyki wspierają rutynową praktykę szkolną? Czy mogą nawet całkowicie ją zmienić? Co proponują? I odwrotnie: czy wiedza i umiejętności praktyczne stosowane w szkole mogą inspirować np. nauczanie filologiczne, kierunki kulturoznawcze czy pedagogiczne?

Pomimo rosnącej świadomości w zakresie zaangażowania dzieci w proces własnego kształcenia, stosunkowo mało pisze się w badaniach *children studies* o ich rzeczywistej partycypacji w oświacie (Smith 2000, Priestley 2000). Wydaje się, że empiryczne walory nurtu w tym obszarze zostały w najlepszym przypadku przeoczone, a w najgorszym – niedocenione. Można przypuszczać, że badacze *children studies* nie chcieli diagnozować tego obszaru, próbując oswobodzić się z dominacji pedagogiki w badaniach nad dzieckiem. Również w pedagogice widać ostatnio zainteresowanie kwestią upodmiotowienia uczniów w procesie kształcenia, co jest o tyle cenne, że ujęcia ufundowane na doświadczeniu pedagogów pozwalają poszerzyć perspektywy myślenia na ten temat o wymiar praktyki szkolnej. Barry Percy-Smith w artykule *Participation as Learning for Change in Everyday Spaces: Enhancing Meaning and Effectiveness Using Action Research* proponuje skierować uwagę badaczy na uczestnictwo młodych ludzi w edukacji i znaczenie tego zaangażowania w kształtowaniu postaw obywatelskich. Zauważa jednak, że chociaż w państwach członkowskich Unii Europejskiej wprowadzono ustawodawstwo wspierające ten typ partycypacji dzieci, to istnieje szereg problemów w przełożeniu tych przepisów na praktykę szkolną (Percy-Smith 2018). Wynikają one z konieczności podjęcia międzysektorowej i międzygeneracyjnej współpracy, która jest fundamentem nowej krytycznej praktyki, jaka powinna ukonstytuować się w szkole i na uniwersytetach. Jacqueline Waldren i Ignacy-Marek Kaminski w *Learning From the Children: Childhood, Culture and Identity in a Changing World* przekonują, że proces emancypacji dziecięcej aktywności tworzy zasadniczo odmienną od dotychczasowych dynamikę w relacjach między dziećmi i dorosłymi, a to z kolei wymaga dostosowania i poszerzenia metod pracy

o rozwiązania wychodzące poza dotychczas obowiązujące standardy (Waldren, Kaminski 2012). Koncepcję tę rozwijają także autorzy pracy zbiorowej *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond* (2015) pod redakcją Caroline Sarojini Hart, Mario Biggeri i Bernhard Babic; skupiają się na redefinicji ról podejmowanych przez młodzież w edukacji i dążeniu do sprawiedliwości społecznej oraz akcentują konieczność uwzględnienia w procesie socjalizacji tzw. perspektywy zdolności (*capability approach*). Dzięki temu dotychczasowy system, który opierał się na relacjach autorytarnych, może ewoluować i dać początek prekursorskiej formule, w której dziecko zacznie funkcjonować na nowych, partnerskich zasadach.

Kiedy zaczęłam zastanawiać się, w jaki sposób połączyć sugestie nowoczesnej metodologii spod znaku *children studies* i własne doświadczenie w pracy z młodzieżą, studentami i nauczycielami, przyszła mi na myśl jedna z najważniejszych w XX wieku koncepcji antropologicznych, ujmujących specyfikę kultury młodych i niemal proroczo zapowiadających nadejście nowych czasów. Margaret Mead w 1970 roku opublikowała książkę *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*; szczegółowo analizuje w niej kulturę prefiguratywną, charakterystyczną dla krajów rozwiniętych cywilizacyjnie i technologicznie, w których dzieci i młodzież wykazują się szczególną aktywnością: to od nich starsze pokolenia uczą się najnowocześniejszych rozwiązań. Badaczka przyznaje zatem młodym najwyższe kompetencje sensotwórcze. Dzisiaj nie ma już wątpliwości, że praca Mead okazała się przełomowa: teoria zakorzeniona w empirii (badania nad różnymi kulturami o różnym stopniu zaawansowania cywilizacyjnego przeprowadzone przez nią już w latach 20. i 30.) została entuzjastycznie przyjęta i upowszechniła się w światowym dyskursie publicznym. Termin „kultura prefiguratywna” trafnie ujmował poważną, dokonującą się w XX wieku cywilizacyjną zmianę, przyczyniając się do redefinicji dziecka i młodzieży w społeczeństwie². Wydaje się, że rozpoznania

² Kultura prefiguratywna według Margaret Mead to typ kultury, w którym młodsze pokolenia przekazują wiedzę starszym pokoleniom i wdrażają je do zmian, jakie zaszły w społeczeństwie w związku z przyspieszonym rozwojem cywilizacyjnym.

children studies korespondują z intuicją badawczą Mead i są jej twórczą kontynuacją. Fenomen prefiguratywnej formacji kulturowej odnosi się także do najważniejszych odkryć i problemów najnowszych czasów. Nie jest jednak w pełni rozpoznany w procesie kształcenia.

Czy pojęcie prefiguratywności można zastosować do określenia nowego nurtu fermentującego w edukacji, w kształceniu uczniów i przyszłych nauczycieli? Co w tym kontekście oznacza prefiguratywność? Jak się ona przejawia? Pojęcie „prefiguratywny” wywodzi się z łac. *prae-*, *pre-* i *figūrāre*, kształtować, co oznacza „wstępne kształtowanie” i antycypację. To podwójne znaczenie w pełni oddaje dwa integralne aspekty nowoczesnego projektu kształcenia, wyznacza bowiem kierunek przyszłości, w której znaczenia budowane przez dzieci odegrają ważną rolę, ale i nakazuje przewartościować metody opisywania przeszłości z perspektywy dziecka. Zgodnie z tą ideą młode pokolenie może stanowić tzw. „agendę socjalizacji”: będzie źródłem nowej wiedzy, zachowania, poglądów i norm. Edukacja prefiguratywna wyrasta z pedagogiki emancypacyjnej i realizuje model kształcenia oparty na zasadzie „socjalizacji odwróconej” (Królikowska 2015)³. Postuluje zatem rodzaj myślenia o edukacji zakorzeniony w nowoczesnych inspiracjach *children studies*, odmienny niż ten nadal powszechnie obowiązujący.

Nowy typ praktyki stawia dziecko w centrum dyskursu i zawsze funkcjonuje w określonym, aetonormatywnym kontekście społecznym, filozoficznym i kulturowym (Nikolajewa 2010)⁴. Oznacza zmianę paradygmatu nauczania i uczenia się, wykraczającego poza hegemoniczne ujęcie wieku⁵. Proces, w którym przedstawiciele młodszego pokolenia oddziałują na osoby starsze, np. uczą je nowych umiejętności lub zaznajamiają z nowymi wzorcami poznawczymi, wymaga systematyzacji i opracowania nowych, twórczo

³ Pojęcie socjalizacji odwróconej wprowadził Scott Ward w 1974 roku. Por. Ward 1974.

⁴ Aetonormatywny (łac. *aeto* – odnoszący się do wieku) – termin wprowadzony przez Marię Nikolajewą w książce *Power, Voice, and Subjectivity in Literature for Young Readers*, opisujący stanowisko zajmujące się badaniem dysproporcji sił między dorosłym autorem a młodym czytelnikiem.

⁵ Pojęcia hegemonu w kontekście wieku po raz pierwszy użył w 1986 roku w dyskursie społecznym Michel de Certeau w publikacji *Heterologies: Discourse on the Other*.

zaadaptowanych do edukacji narzędzi i form. Działania podejmowane w ramach *children studies* mogą pomóc ukształtować tę nową praktykę edukacyjną.

Praktykę prefiguratywną traktuję jako odpowiedź na uaktywnienie się wielu organizacji promujących sprawczą rolę dziecka oraz oddolnych inicjatyw angażujących dzieci do aktywności kulturowej, z drugiej zaś – na procesy mediatyzacji społeczeństwa i szeroko rozwiniętych procesów globalizacji w kulturze, których starsze pokolenie nie opanowało organicznie w swoim procesie socjalizacji⁶. Ich gwałtowny rozwój obnażył wyraźnie, że dotychczasowy porządek nauczania jest niewystarczający i utrwala stereotypy, które chcemy odrzucić. W ostatnich latach badacze uświadomili sobie, że nowoczesne media wpływają stopniowo na zerwanie więzi między młodym pokoleniem a przodkami i tradycją, dając mu jednocześnie w to miejsce narzędzia do niemal nieograniczonego wyrażania swoich sądów. To właśnie media, a nie, jak miało to miejsce wcześniej, literatura, ucza młodych, jak myśleć, porządkują ich stan wiedzy, kształtują ich system wartości, przez co odsuwają się oni od głębokiego rozumienia rzeczywistości. Nigdy też nie mieliśmy tylu e-narzędzi, z których nauczyciele nie potrafią korzystać tak sprawnie jak młodzi. Współczesny świat cyfryzacji wpływa na dzieci tak znacząco, zmieniając role społeczne, że nie da się dłużej ignorować ich obecności w kulturze i nie uwzględniać ich w procesie kształcenia. Uznanie przez dorosłych, że dzieci (i młodzież) są wpływową siłą w tworzeniu własnej kultury, podważa tradycyjne wyobrażenia na ich temat, przewartościowuje status ucznia i nauczyciela. W efekcie jesteśmy świadkami tworzenia się nowej jakości – pojawia się przestrzeń, w której głos dziecka ma decydujące znaczenie w edukacyjnym procesie transmisji wiedzy i doświadczenia.

Aby proces prefiguratywny w edukacji mógł zaistnieć, muszą pojawić się trzy warunki: aktywność, głos i autorytet. To słowa klucze stale powraca-

⁶ Przykładem takiej oddolnej działalności jest projekt Jaśminy Wójcik *Esej wizualny edukacja/wychowanie*, w którym autorka opracowuje autorskie praktyki kreacji artystycznej wypowiedzi dzieci. Oddaje ona sprawczość i podmiotowość dzieciom, traktując je jako współtwórców i zapraszając do dialogu.

jące we współczesnym dyskursie *children studies*, które chciałabym uczynić kierunkowskazem dla współczesnych poszukiwań edukacyjnych. Proklamowanie prefiguratywnej perspektywy kulturowej w edukacji daje szansę na opracowanie ożywczych praktyk, które odmłodzą edukację i podniosą jej atrakcyjność. Chciałabym zwrócić osobno uwagę na te trzy wątki prefiguratywności.

2. Proces prefiguratywny jako uczenie się do działania

Pierwszy wyróżniony poziom edukacji prefiguratywnej zakłada pojawienie się dziecięcej aktywności jako demokratycznego prawa dziecka. Ma on szczególny status – ontologiczny, epistemologiczny, egzystencjalny – zapowiada zmianę, coś, co może się urzeczywistnić. Prerogatywa dotycząca angażowania uczniów w proces współdecydowania o sobie, konstruowania własnej przestrzeni rozwoju nie jest zjawiskiem nowym. Śledząc ewolucję koncepcji pedagogicznych na przestrzeni lat, można dostrzec, że zwrot ku uczniowi, jego prawu do działania w procesie edukacyjnym jest obecny w wielu koncepcjach dydaktycznych, np. w pedagogice sumienia Freire’a, pedagogice antyautorytatywnej Gordona czy pedagogice niedyrektywnej Rogersa. Tym bardziej zaskakuje fakt, że zwykle potencjał ten nie zostaje w pełni wykorzystany w edukacji. Dziecko często jest postrzegane jako bierny słuchacz, całkowicie zależny od autorytetu dorosłych, przez co traci swoją wrodzoną kreatywność.

Kategoria aktywności w edukacji prefiguratywnej ma szczególne znaczenie. Przyznaje dzieciom nie tylko aktywną rolę w angażowaniu się w obowiązki statutowe szkoły, lecz także uznaje sytuacje, w których nauczyciele muszą polegać na dzieciach jako ekspertach. Edukacja ta reprezentuje poznanie zaangażowane, uczestniczące i aktywnie działające. To bardzo istotna zmiana. Wraz z nią przechodzimy do edukacji ufundowanej na realnym partycypacyjnym działaniu, a nie na pozorach sprawczości. Aktywność dziecka, która obejmuje spontaniczne tworzenie i wyrażanie swoich wartości poprzez demokratyczne wybory i działania oraz udział młodych ludzi w procesach na rzecz społeczności lokalnej, pozwala dzieciom angażować się w proces kształcenia i stać się partnerami, a nie wyłącznie respondentami procesu

edukacyjnego. Dzięki aktywnemu udziałowi w prefiguratywnym systemie edukacji dzieci zwiększają swoją zdolność do działania poprzez rozwijanie lepszej świadomości (społecznej, kulturowej, egzystencjalnej), zaś dzięki refleksji i dialogowi otwierają się na nowe możliwości działania. Dlatego edukacja w działaniu stanowi według mnie fundament edukacji w duchu *children studies*, która umożliwia lepsze zrozumienie tego, na czym polega skuteczny proces prefiguratywny. Edukacja partycypacyjna to najskuteczniejsza z form zdobywania nowych umiejętności, przyswajania kompetencji językowych, budowania tożsamości i kształtowania postaw obywatelskich oraz skutecznego utrwalania wiedzy. Zgodnie z tym rozszerzonym i wzajemnie powiązaniem rozumieniem uczestnictwa sposób, w jaki młodzi ludzie mogą korzystać z przestrzeni szkolnej, można postrzegać jako wyraz samostanowienia i działania, które pozwala im angażować się w dowolny aspekt kształcenia.

Działania afirmujące aktywność dzieci i młodzieży są usankcjonowane w Polsce przez najnowszą podstawę programową z 2017 roku oraz kryteria wyznaczone przez MEN do ewaluacji pracy szkoły. Wiele z tych zapisów nie jest jednak w praktyce realizowanych, nie zawierają one także bezpośrednio zalecenia do realizacji „socjalizacji odwróconej”, chociaż ją dopuszczają. Znajdujemy np. zapis na II etapie edukacyjnym, obejmującym klasy IV–VIII, mówiący o tym, że kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu rozwijanie kompetencji, takich jak: samodzielność, kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość. W procesie kształcenia zachęca się do podejmowania indywidualnych prób twórczych i działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Zapisanie tych celów nie dowodzi jednak stosowania odwróconego modelu kształcenia. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum z 2018 roku wnosi tutaj coś dodatkowego. Rozwija powyższe prerogatywy i uzupełnia o kolejne kompetencje uczestnictwa. W nauczaniu filologicznym szczególnie interesujący z perspektywy edukacji prefiguratywnej jest zapis dotyczący czytania jako umiejętności „prowadzącej do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie” i „przekazywania doświadczeń między pokoleniami”. Uczenie się w tym sensie odnosi się do twórczego i wyłaniającego się procesu „poznawania”, w którym wszystkie

strony, niezależnie od wieku, starają się zrozumieć i odpowiedzieć na kwestię lub problem o wspólnym znaczeniu poprzez proces dynamicznej interakcji. Prefiguratywne uczenie się jest zorientowane na międzypokoleniowe działanie i doświadczenie, jest krytycznie refleksyjne, co oznacza, że partnerzy działania kwestionują na równi ważność poszczególnych opinii, sądów, strategii, działań, emocji, uczuć itp. Najwyższy stopień partycypacji młodzieży to rzeczywiste partnerstwo i współdecydowanie dorosłych i młodych ludzi w procesie kształcenia, czyli uczestniczenie w podejmowaniu decyzji na temat wyboru treści i form, które będą realizowane. Programy nauczania oparte na modelu równych praw angażują uczniów i ich nauczycieli. To istotna zmiana, która otwiera edukację na prefiguratywność, chociaż nauczyciele rzadko korzystają z tej szansy. Przyczyn tego stanu można doszukiwać się z jednej strony w przeładowanym programie nauczania, z drugiej – w konserwatyzmie niektórych nauczycieli i rodziców przyzwyczajonych do tradycyjnych form podawczych. Z tej formuły jednoznacznie wynika jednak, że jej autorzy są świadomi tego, jak ważna jest wielopoziomowa komunikacja międzypokoleniowa.

Partycypacja przez prefiguratywność może być realizowana na wiele sposobów. Obserwujemy współcześnie implementowanie najbardziej innowacyjnych form dobrej praktyki, w której wykorzystuje się samoczynną aktywność dzieci i młodzieży – na przykład inicjatywy rówieśnicze, kampanie i projekty przeciwstawiające się opresyjnym działaniom i negatywnym postawom dorosłych wobec młodzieży. Wiele z nich nawiązuje do praktyk zapoczątkowanych jeszcze przez Janusza Korczaka – parlamenty dziecięce, gazety tworzone przez dzieci (np. „Gazeta Dzieci” przy Muzeum Sztuki Nowoczesnej) itd.

Jak zatem widać, dążenie do zwiększenia partycypacji uczniowskiej nie jest tylko utopią, działaniem nadprogramowym lub wyrazem dobrej woli dyrektora lub nauczycieli; jej wdrożenie to konieczność, implikowana już pośrednio przez autorów podstawy programowej. Współczesne rozwiązania legislacyjne nie tylko oddają zmieniające się poglądy na temat dzieci, władzy i autorytetu, ale także przekształcają relacje między dorosłym a dzieckiem. Aktywność dzieci w szkole tworzy podstawy do rozwoju krytycznej praktyki edukacyjnej, która wzmacnia indywidualną i zbiorową zdolność do

walki o sprawiedliwość społeczną. Uczenie się do zmiany ma fundamentalne znaczenie dla procesu edukacyjnego i niewątpliwie może zapoczątkować wzmocnienie autorytetu szkoły.

3. Proces prefiguratywny jako zdobywanie głosu

Aktywność dziecka to warunek konieczny do zaistnienia edukacji prefiguratywnej, ale niewystarczający. Musi wytworzyć się jeszcze pełnoprawna, dialogowa sytuacja komunikacyjna z dzieckiem, najważniejszą formą partycypacji jest bowiem możliwość wyrażania głosu. Proces komunikacyjny pozostaje niepełny, jeśli uwzględnia tylko jednostronną relację dorosły–dziecko lub płaszczyznę komunikacyjną dziecko–dziecko (metoda *peer to peer*), a nie otwiera się na relację dziecko–dorosły. Anna Babicka-Wirkus i Maria Groenwald, autorki tekstu *Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem*, uważają, że „[...] dziecko, uczestnicząc w relacjach edukacyjnych, powinno być traktowane jako równorzędny dorosłemu partner dialogu” (Babicka-Wirkus, Groenwald 2018). W polu prefiguratywnej edukacji bardzo silnie zaznaczona jest obecność dziecięcego głosu, rozumiana jako wyrażanie przez nie znaczenia poprzez mowę i inne media, takie jak sztuki wizualne, taniec, ruch, piosenka, muzyka, poezja, fotografia, rysunek czy pisanie.

Wykładnia artykułów 12. i 13. *Konwencji o prawach dziecka* (*Konwencja o prawach...* 1991) stanowi, że niedorosły człowiek ma prawo do swobodnej wypowiedzi, a państwo ma obowiązek zapewnienia realizacji tego prawa we wszystkich sytuacjach, które dotyczą dziecka. Idąc dalej tym tropem, dziecko powinno mieć prawo do wyrażania swojej opinii także w kwestiach edukacyjnych. W dydaktyce rzadko jednak bierze się pod uwagę opinie dzieci na temat budowania systemu edukacyjnego, odbiegają one bowiem często od utrwalonych w szkolnictwie pryncypiów tworzenia wiedzy.

Jeszcze do niedawna sądzono, że dziecko jest niezdolne do samodzielnego wyrażania sądów, a dotychczasowa edukacja utrzymywała wzorzec pozbawionego głosu dziecka. Jacques Rancière twierdził, że wynika to z nie-

równości relacji edukacyjnych, w których nauczyciel postrzegany jest jako uprzywilejowany podmiot pomagający w przyswajaniu wiedzy (Rancière 1991: 14). Francuski filozof przeciwstawia się edukacji opresyjnej, a więc przekazywaniu uczniowi (niememu, niewtajemniczonemu) biernej wiedzy do zapamiętania i odtworzenia przez mądrego z założenia nauczyciela. Rancière nawoływał do odrzucenia tych hierarchicznych podziałów i do praktykowania równości w edukacji. Zwrócenie uwagi na wartość dziecięcego głosu prowadzi do zmiany jego statusu w relacji z nauczycielem – z podporządkowanej na równorzędną – bazując na równości „inteligencji” obydwu podmiotów (Rancière 1991: 13). Rola nauczyciela sprowadza się tu do stworzenia warunków dla podejmowania przez ucznia prób wypowiedzania się. Według Rancière’a kluczem do ekspresji i rozwoju „inteligencji” ucznia jest jego głos. W akcie mówienia jednostka nie transmituje wiedzy, lecz ją tworzy. Podobną intuicję proklamował Paulo Freire, mówiąc, że wyzwolenie dziecięcego podmiotu odbywa się przez afirmację jego głosu. Prefiguratywna pedagogika ma zatem na celu wyzwolenie uczących się poprzez rozwój krytycznej myśli. Dzięki temu uczniowie zmieniają się z konsumentów wiedzy w jej twórców i agentów społecznej zmiany. Podobne praktyki dialogiczności rozwijają u dziecka zdolności prezentowania siebie i swoich opinii, wzmacniają także proces stawania się podmiotem aktywnie działającym i podejmującym inicjatywy (Manatakis 2013).

Koncepcja edukacji dialogicznej ograniczona jest często w praktyce dydaktycznej do postaci rutynowej techniki edukacyjnej, polegającej na inicjowaniu „konwersacji”, „forów dyskusyjnych” czy publicznych debat, w których wprawdzie daje się prawo głosu dzieciom, ale sam dialog w gruncie rzeczy zostaje pozbawiony efektu poznawczego, przez co traci wszelką sprawczość i moc emancypacyjną. Agata Skórzyńska w raporcie *Z pola w teren i z powrotem. Po co badać edukację i animację kulturową?* zwraca uwagę, że dla przemodelowania warunków komunikacyjnej praktyki niezbędne jest coś, co Freire nazwał „ciekawością poznawczą” (*epistemological curiosity*). „Ciekawość poznawcza” wymaga, aby nie separować teorii od praktyki. Wiedza powinna być ugruntowana w konkretnej społecznej *praxis*, a jej strategiczną formą utrwalania jest dialogiczność (Skórzyńska 2014: 94–95). W edukacji polonistycznej mówimy

zatem o edukacji do literatury, do uczestnictwa w tzw. życiu literackim, do tworzenia literatury i korzystania z dóbr kultury. W takim ujęciu uczniowie nie tylko nie powinni dostawać gotowych narzędzi, ale sami muszą mieć możliwość ich tworzenia. Należy dać dzieciom i młodzieży wolność i pozwolić im na kreatywność – tylko wtedy stworzy się nowa jakość w edukacji.

Edukacja prefiguratywna dąży do wizualizacji i rejestracji dziecięcego głosu. Nowa dialogiczność z dzieckiem wymaga bowiem materialnej reprezentacji głosu (MacNaughton, Smith, Lawrence 2003). Wizualizacja poczynań dziecka otwiera się na intergeneracyjny i intermedialny przekaz w momencie, gdy zostaje dostrzeżona. Lourdes Diaz Soto w *Children Make the Best Theorists* pisze o tej namacalnej produkcji wiedzy:

Dziecięce reprezentacje, głosy i mądrość mogą kierować naszymi marzeniami o demokracji tylko wtedy, kiedy słuchamy, co dzieci zamierzają nam powiedzieć. [...] Przedstawienia dzieci i ich unikalna mądrość dają nam możliwość dalszego przekraczania granic w badaniach narracyjnych realizujących proces „wizualizacji głosu” (Soto 2005: 18, tłum. K.Sz.).

Badaczka dostrzega egalitarny potencjał dziecięcej umiejętności teoretyzowania i budowania wiedzy. Wykorzystanie tego potencjału w edukacji może z czasem przynieść nową jakość i silniej zaangażować dzieci w proces samokształcenia. Marguerite Vanden Wyngaard zauważa z kolei, że jakkolwiek takie wizualne włączanie głosów uczniów do edukacji jest ryzykowne, to pozwala wprowadzić demokratyczny proces kształcenia na nowy poziom. Badaczka opisuje, jak np. stworzenie filmu przez ucznia nie tylko ilustruje jego głos, ale także daje mu możliwość bezpośredniego doświadczenia realnego świata (Wyngaard 2005). Już Freire zauważył, że edukacja oparta na dialogu jest w rzeczywistości „[...] praktykowaniem wolności [...], autentyczna refleksja (przejawiająca się w dialogu) uwzględnia [...] ludzi w ich relacjach ze światem” (Freire 2005: 81, tłum. K.Sz.). Zatem wzrost znaczenia głosu dziecka pozostaje kluczowy dla jego indywidualnego i społecznego rozwoju oraz dla kształtowania kompetencji emancypacyjnych. Edukacja prefiguratywna wykorzystuje siłę i potencjał tego głosu nie tylko się w niego wsłuchując, ale także włączając go do współtworzenia swego *episteme*.

4. Proces prefiguratywny jako instytucjonalizacja autorytetu dziecka

Trzecia właściwość edukacji prefiguratywnej, być może najistotniejsza, która wyłoniła się w wyniku tych badań, decydująca o postulatycznym, aktywnym i – mam nadzieję – dialogicznym charakterze udziału dziecka w procesie kształcenia, to autorytet. Droga budowania autorytetu dziecka była długa. Victoria Ford Smith w *Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature* ukazuje złożoność tego procesu, wywodząc go z XIX-wiecznej, międzygeneracyjnej, literackiej współpracy związanej między dorosłym i dzieckiem (Smith 2017). Społeczne uznanie oparte jest na cenionych w wiktoriańskiej grupie wartościach, a ta estymą obdarzyła oświeceniowe *cogito*. Z autorytetem utożsamia się doświadczenie, profesjonalizm, wiedzę, które – w potocznym rozumieniu – przychodzą z wiekiem i dojrzałością. Według brazylijskiego pedagoga Paula Freirego taki autorytarny i pasywny typ nauczania wyrasta z wielowiekowej tradycji postrzegania dzieci jako istoty zasługujące jedynie na kontrolę, dyscyplinę i karę (Freire 2005). Nauczyciel może być w tym ujęciu jedynym autorytetem w klasie – ci, którzy nie przestrzegają tego typu nauczania, są odpowiednio dyscyplinowani. To ukryte przekonanie, na którym opiera się kultura szkoły, znacząco ukształtowało brak zaufania do dzieci (George 2009).

Zasada prefiguratywności odnosi się do przełamywania takich procesów kontroli i artykulacji kontroli nad dzieckiem. Tymczasem już w *Biblii* znajdujemy obraz Chrystusa-dziecka nauczającego mędrców w świątyni. Ma on dużą moc perswazyjną i skłania do przemyślenia na nowo roli dziecka, bowiem chociaż odnosi się do dziecka boskiego, to wpisuje się w nowotestamentową wizję dowartościowania dziecięcego poznania. Jest to według mnie pierwsze tak znaczące wyrażenie tendencji prefiguratywnej w kulturze. Stając się reprezentatywną figurą transgresyjności edukacji, prezentuje praktykę służącą przede wszystkim poznaniu i poszerzaniu wiedzy przez dziecko. Jej wymowa – uznanie autorytetu dziecka, przyznanie mu prawa do kształtowania wiedzy, tworzenia sensów i wartości – może być interpretowana jako zachęta do zbudowania takiej

pląszczyzny dialogicznej w szkole, w której pełnoprawna komunikacja między generacjami stanie się możliwa.

Wymaga to jednak bezwzględnie „decentralizacji” nauczania i uznania autorytetu dziecka. W takim modelu kształcenia pedagodzy powinni stać się partnerami w nauce, a nie ekspertami, którzy „przekazują” wiedzę uczniom. Dziecko jako autorytet w edukacji zmienia i rewiduje dotychczasowe standardy wiedzy, co stwarza, jak sądzę, przestrzeń do budowania jej specyficznego rodzaju. Tworzona wbrew uprzedzeniom i normom byłaby to wiedza kierująca się – mówiąc za Ewą Domańską – „sprawiedliwością epistemiczną nowej humanistyki”. Jej celem jest „budowanie „zrównoważonej epistemologii” (Domańska 2017: 11), która:

przyczyniłaby się do neutralizacji uprzywilejowanej pozycji wiedzy zachodniej [...] wobec innych rodzajów wiedzy i podejść, które powstały w innych rejonach świata (i Polski) i nie opierają się na jej pryncypiach lub rozumieją owe pryncypia odmiennie, w sposób właściwy dla lokalnych kontekstów tworzenia wiedzy (Domańska 2017: 12).

Edukacja prefiguratywna ma na celu wywołanie zmian organizacji poznania oraz stworzenie warunków do powstania jego zupełnie nowej struktury. Zwiększenie autorytetu młodzieży musi obejmować oddolne uczestnictwo (jako demokratyczne działanie i uczenie się), jak również systemowe uznanie dziecięcego autorytetu. Uznanie jest kluczowym elementem autorytetu, za którym idzie szacunek.

Dlatego koncepcja prefiguratywna edukacji powinna uzyskać charakter systemowy, a dotychczasowe rozwiązania formalno-organizacyjne w tym zakresie zostać uzupełnione m.in. o wprowadzanie priorytetów grantowych oraz ewaluację praktyk edukacyjnych. Kolejnym krokiem jest wypracowanie mechanizmów współpracy między środowiskami kulturalnymi, sposobów dzielenia się doświadczeniami i wiedzą. Potrzeba zainicjowania trwałej, a nie incydentalnej dyskusji na temat form, metod i celów ich działania, ale także wypromowania świadomości, że metoda prefiguratywna, posługująca się odwróconą socjalizacją, jest wartościowa i odpowiada za budowanie dziecięcej humanistyki. *Children studies* zainicjowały ten proces przemodelowania

sposobów myślenia i form działania, wymaga on jednak bez wątpienia zakorzenionego w ciekawości poznawczej praktykowania dialogu z dzieckiem.

5. Zwiększanie uczestnictwa, głosu i autorytetu młodych. Studium przypadku

W dalszej części, inspirując się badaniami *children studies*, chcę opisać praktyczne zastosowanie tego trójstopniowego programu prefiguratywnej edukacji na przykładzie projektu „Razem dla Edukacji”, który koordynowałam w latach 2017–2020 z ramienia Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”⁷. W ciągu zaledwie trzech lat rozszerzyliśmy program z 22 par szkół nauczających języka polskiego do 74, prowadząc działania w Polsce i na terenie 21 państw: Australii, Anglii, Armenii, Arabii Saudyjskiej, Białorusi, Belgii, Czech, Irlandii, Litwy, Łotwy, Mołdawii, Szkocji, Hiszpanii, Niemiec, Francji, Kirgistanu, Włoch, Węgier, Rosji, Ukrainy i USA. Wzięło w nim udział przeszło 6602 uczniów i nauczycieli. W projekcie tym pragnęłam, poprzez to, co nazywam „pedagogiką prefiguratywną”, stworzyć alternatywną przestrzeń do nauki w szkołach, w której dzieci mogłyby doświadczyć własnej sprawczości. Pilotażowy program pokazał potencjał edukacji prefiguratywnej, którą można prowadzić równoległe w szkołach w kraju i za granicą.

Projekt powstał z myślą o osobach uczęszczających do szkół w Polsce i uczących się języka polskiego, historii i kultury poza Macierzą na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Każda szkoła realizowała eksperymentalne projekty dotyczące ważnych dla nich kwestii (Szymborska 2021). Stworzony został model badawczo-edukacyjny oparty na zaangażowaniu dzieci, współpracy z dorosłymi i lokalnymi społecznościami, pozwalający zrealizować formułę edukacji prefiguratywnej, integrującej teorię i praktykę *children studies*. Dzięki tej inicjatywie powstały zindywidualizowane, autorskie i w pełni nowatorskie programy, ukierunkowane na współpracę dzieci i dorosłych. Położono szcze-

⁷ Projekt został zainicjowany dzięki środkom Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach konkursu „Rodzina Polonijna”.

gólny nacisk na rozwój trzech sfer: aktywności, głosu i autorytetu uczestników (zarówno uczniów, jak i nauczycieli), szczególnie poprzez innowacyjne praktyki oświatowe, zakładające aktywizację młodych uczniów, którzy byli w nie zaangażowani na równi z nauczycielami i specjalistami.

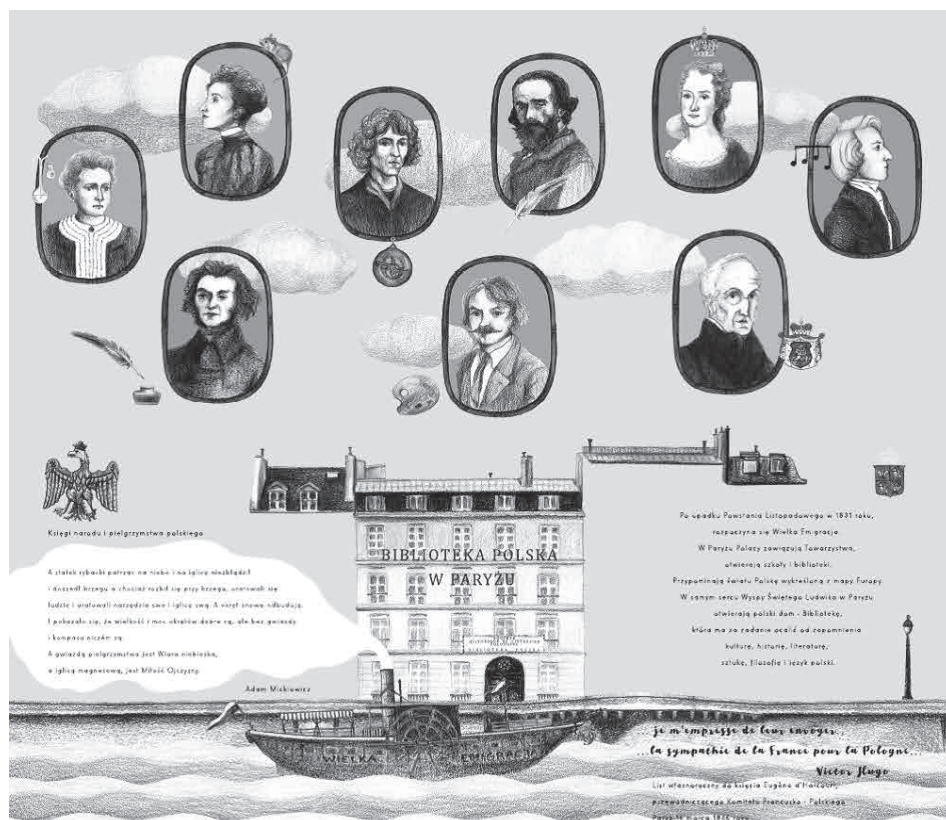
Najważniejszym priorytetem „Razem dla Edukacji” było zachęcenie młodych ludzi do aktywnej i samodzielnej nauki języka polskiego oraz historii poprzez włączenie się w wytwarzanie wiedzy. Uczniowie stanęli przed wyzwaniem sprawdzenia się w najróżniejszych działaniach edukacyjnych. Pod opieką specjalistów uczestniczyli w zajęciach z wykorzystaniem multimedialnych, lekcjach muzealnych, warsztatach artystycznych, literackich, warsztatach dziennikarskich prowadzonych w radiu, prasie, telewizji itp. Sami również stawali się ekspertami. Powstały liczne eksperymentatoria, w których realizowano odwrócony mentoring, jak escape roomy, gry miejskie, gry planszowe, gazety, blogi. Uczniowie uczestniczyli ponadto w żywych lekcjach historii, rekonstruując wydarzenia historyczne z własnej perspektywy. Ideą programu było stworzenie młodym ludziom możliwości do działania w swojej szkole i w ośrodku partnerskim w duchu tzw. neopragmatyzmu oraz reorientacja edukacji, antycypująca prefiguratywny kierunek poszukiwań, którym patronuje *children studies*.

Projekt „Razem dla Edukacji” pozwolił przede wszystkim odmienić formę przekazywania wiedzy. Pokazał, że przełamanie bariery schematyzmu i pasywnego nauczania jest najważniejszą wartością podejmowanych w nim aktywności. Podczas spotkań, warsztatów oraz innych działań zrealizowanych w ramach wizyt studyjnych i zielonych szkół polonijna i polska młodzież miała możliwość międzypokoleniowej wymiany wiedzy. Ważną częścią projektu były zadania ukierunkowane na rozwijanie kompetencji humanistycznych, kognitywnych, językowych i artystycznych oraz budowanie prefiguratywnych narzędzi edukacyjnych, których autorami i współautorami były dzieci i młodzież uczestnicząca w projekcie⁸.

⁸ W ramach projektu zrealizowano międzynarodowe konferencje metodyczno-ewaluacyjne „Pamięć najpierwsza...” i „W świat z Polską. II konferencja ewaluacyjno-metodyczna w ramach projektu »Razem dla Edukacji«”, na których pokazano ciekawe,

Jednym z ciekawszych działań realizowanych w ramach projektu było stworzenie przez dzieci i nauczycieli *Dwujęzycznego przewodnika po Bibliotece Polskiej w Paryżu* w ramach partnerstwa szkoły Podstawowej nr 3 w Ostródzie i Ecole Nova Polska w Paryżu (ilustracja 1).

Ilustracja 1. Współpraca Szkoły Podstawowej nr 3 im. Jana Pawła II w Ostródzie i Ecole Nova Polska im. Stanisława Leszczyńskiego w Paryżu. *Dwujęzyczny Przewodnik po Bibliotece Polskiej w Paryżu* przygotowany przez uczniów i nauczycieli



Źródło: CC – Podlaski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, <https://razemdlaedukacji.org.pl/index.php/publikacje/144-biblioteka-polska-w-pary%C5%BCu>.

nowatorskie i inkluzyjne inicjatywy edukacyjne podejmowane w projekcie. Odbyły się także spotkania pokazujące, jak angażować dzieci w budowanie filologicznych narzędzi edukacyjnych.

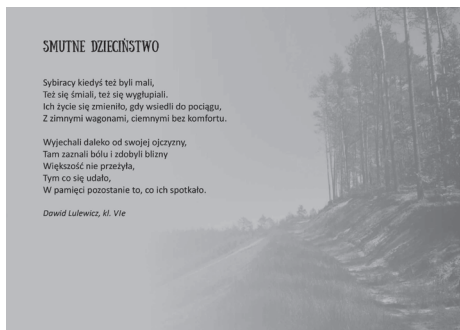
Praca nad przewodnikiem była poprzedzona cyklicznymi warsztatami, odbywającymi się w Bibliotece Polskiej w Paryżu, podczas których uczestnicy zapoznali się z m.in. ze specyfiką funkcjonowania biblioteki, jej historią i zbiorami. Zajęcia posłużyły rozbudzeniu wśród uczniów zainteresowań tradycją i historią Polski, wyrabianiu postawy kultywowania tradycji i rozwijaniu umiejętności myślenia prefiguratywnego. Partnerzy opracowali konkursy dotyczące powstającego przewodnika, a uczniowie pod kierunkiem nauczycieli przygotowywali ćwiczenia o królu Stanisławie Leszczyńskim i jego córce, królowej Francji, Marii Leszczyńskiej, które umieszczono w przewodniku. Publikację adresowano do młodego odkrywcy dzieł sztuki. Stanowi ona bardzo wartościowe narzędzie, a zarazem efekt międzygeneracyjnej współpracy.

Formy narracyjne, a więc publikacja różnorodnych juveniliów, są najbardziej rozpowszechnianą metodą w ramach edukacji prefiguratywnej. Zaliczyć można do nich poetycki tom *Syberyjska baśń*, który jest efektem współpracy dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 4 im. Sybiraków w Białymstoku oraz Szkoły przy Polskim Stowarzyszeniu Kulturalno-Oświatowym „Odrodzenie” w Kirgistanie (ilustracja 2).

W latach 2019–2020 obie placówki uczestniczyły w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, historii, warsztatach, wystawach i konkursach, aby poznać dzieje polskich zesłańców. *Syberyjska baśń* przedstawia losy polskich Sybiraków, ujęte przez dzieci w poetyckiej i plastycznej formie – można ją potraktować jako świadectwo działania postpamięci.

Kolejną interesującą formą realizacji edukacji prefiguratywnej było wykorzystanie przez dzieci gry i rywalizacji w procesie budowania wiedzy. Tego zadania podjęły się Szkoła Polska w Katarze i Szkoła Podstawowa Kornelówka w Łodzi. Podczas wizyty studyjnej w Katarze uczniowie opracowali regulamin i projekt wielopoziomowej gry planszowej *Bajka Polsko-Katarska*, dotyczącej symboli narodowych (ilustracja 3). Efekty tej współpracy zaskoczyły nawet nauczycieli. Co ciekawe, gra trafiła do wielu bibliotek i cieszy się ogromną popularnością. Pozwala też przybliżyć unikalny kontekst dwóch państw: Polski i Kataru, ukazany z perspektywy najmłodszych.

Ilustracja 2. Publikacja Syberyjska baśń w ramach współpracy Szkoły Podstawowej nr 4 im. Sybiraków w Białymstoku i Szkoły przy PSKO "Odrodzenie" w Kirgistanie w Biszkeku



Źródło: CC - Podlaski Oddział..., <https://razemdlaedukacji.org.pl/index.php/publikacje/139-syberyjska-ba%C5%9B%C4%87>.

Ilustracja 3. Współpraca Szkoły Polskiej w Katarze i Szkoły Podstawowej Kornelówka w Łodzi. Lekcja o Dywizjonie 303 i Gra Bajka Polsko-Katarska



Źródło: CC - Podlaski Oddział..., <https://razemdlaedukacji.org.pl/index.php/galeria/74-wspolpraca-szkoly-polskiej-w-katarza-i-szkoly-podstawowej-kornelowka-w-lodzi>.

Ważną metodą zastosowaną w projekcie było także wykorzystanie różnych twórczych praktyk mających na celu mediatyzację pamięci. Zrealizowane zostały nagrania filmów historycznych, dokumentalnych i animacji, powstały także liczne prace artystyczne, których tworzenie poprzedzone było dłuższymi (nieraz dwuletnimi) studiami przypadku. Zaangażowani w nie byli specjaliści i świadkowie historii. Przykład zastosowania takiej realizacji stanowi stworzenie komiksu historycznego o bohaterskiej obronie Grodna we wrześniu 1939 roku przed wojskami sowieckimi przez uczniów Zespołu Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie i Gimnazjum im. J.I. Kraszewskiego w Wilnie (ilustracja 4). Wybrany temat dał autorom okazję do podjęcia kwestii świadectw młodych pokoleń z czasów II wojny światowej we współczesnym ujęciu. Pozwolił też dzieciom pracować w sposób interdyscyplinarny i intermedialny nad ważnym momentem w dziejach polskiej historii, pozwalając ukazać go z własnej perspektywy.

Długo można by wymieniać podobne inicjatywy realizowane w ramach projektu – do tej pory uczniowie przeprowadzili ponad 300 podobnych działań. Wydane przy tej okazji publikacje pozycjonują badania *children studies* nie tylko jako dziedzinę, w której można wykorzystać relacje międzypokoleniowe do poznawania kultury, literatury i historii, ale także włączającą dziecięcy głos i doświadczenie do procesu edukacyjnego. Podejmowane działania w ramach metody prefiguratywnej okazały się także efektywnym wsparciem dla pracy dydaktycznej oraz wychowawczo-opiekuńczej nauczycieli. Współuczestnictwo w projekcie pozwoliło im nie tylko zbliżyć się do podopiecznych, dzięki czemu mogli nawiązać z nimi partnerskie i personalne relacje, ale także zdobyć nowe, ciekawe informacje spoza kręgu szkolnego, dotyczące chociażby zastosowania robotyki i programowania w nauce języka polskiego. Są to umiejętności, których nie zdobywa się obecnie na studiach humanistycznych, a w przyszłości pewnie staną się one jedną z obowiązkowych form nauczania. Projekt stał się więc wartościowym narzędziem, które wspomaga szkoły w procesie humanistycznego kształcenia młodzieży w duchu partycypacji i współuczestnictwa. Edukacyjne inicjatywy, takie jak „Razem dla Edukacji”, mogą przyczynić się do wzrostu atrakcyjności kształcenia humanistycznego. Przedsięwzięcia takie sprawiają, że zdobywanie wiedzy staje się ciekawsze

i bardziej ekscytujące zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Ten typ edukacji pozwala nie tylko zdobywać wiedzę na przestrzeni całego życia, ale również współdziałać, wymieniać się swoimi doświadczeniami i komunikować się różnym grupom wiekowym na poziomie relacji partnerskich.

Ilustracja 4. Obrona Grodna 1939, Lublin 2017. Publikacja w ramach współpracy Zespołu Szkół Plastycznych im. C. K. Norwida w Lublinie i Gimnazjum im. J. I. Kraszewskiego w Wilnie



Źródło: CC – Podlaski Oddział..., <https://razemdlaedukacji.org.pl/index.php/publikacje/32-obrona-grodna-1939>.

Koalicja zaawansowanej teoretycznie krytyki *children studies* z twórczymi narzędziami filologicznymi i międzysektorową, międzygeneracyjną współpracą, jaka z niej wynika, powoduje, że szkoła – podobnie jak uniwersytet – ma szansę stać się laboratorium krytycznej praktyki i pedagogiki prefiguratywnej, miejscem debat i dyskusji nad najważniejszymi problemami dzisiejszego świata i jego wyzwań, ale też budzącym poczucie zaangażowania, przynależności i wartości własnych opinii. Potrzeba jednak czasu, aby taka praktyka się upo-

wszechniła, a wypracowane przez uczniów materiały znalazły szersze grono odbiorców – na razie są one wykorzystywane w obiegu polsko-polonijnym, wśród szkół uczestniczących w projekcie. Kolejnym krokiem powinno stać się wprowadzenie prefiguratywnej metody edukacji do programu akademickiego. Próba rozszerzenia projektu edukacji na prefiguratywne praktyki edukacyjne może zapoczątkować istotną transformację szkoły i wzbogacić znacząco jej repertuar metodyczny. Formatywne impulsy *children studies*, wyrastające z kultury prefiguratywnej, mogą zapoczątkować nie tylko przemianę edukacji, ale także ukazać nowe kierunki rozwoju filologii narodowych.

| BIBLIOGRAFIA

- Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*, 2015, eds. by C. Sarojini Hart, M. Biggeri, B. Babic, London: Bloomsbury.
- Babicka-Wirkus A., Groenwald M., 2018, *Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 40, s. 95–104.
- Certeau M. de, 1986, *Heterologies: Discourse on the Other*, London: University of Minnesota Press.
- Domańska E., 2017, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 41–59.
- Freire P., 2005, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- George S., 2009, *Too Young for Respect? Realising Respect for Young Children in their Everyday Environments. A Cross-Cultural Analysis*, Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Konwencja o prawach dziecka* (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991), <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp: 15.07.2017).
- Królikowska A., 2015, *Dzieci nauczycielami swoich rodziców: socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, nr 11, s. 127–142.
- MacNaughton G., Smith K., Lawrence H., 2003, *Hearing Young Children's Voices. ACT Children's Strategy: Consulting With Children Birth to Eight Years of Age*. Parkville, Victoria, Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, Faculty of Education, Melbourne: The University of Melbourne, <https://pdfs.semanticscholar.org/f339/e6fa99aa3c57e446a7df58deaa16431d5a18.pdf> (dostęp: 20.10.2017).

- Manatakis H., 2013, *Children's Voices. A Principled Framework for Children and Young People's Participation as Valued Citizens and Learners. Government of South Australia*, <https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/childrens-voices-framework.pdf> (dostęp: 11.08.2017).
- Mead M., 1970, *Culture and Commitment: A Study of The Generation Gap*, New York: Natural History Press/Doubleday & Company, Inc.
- Nikolajewa M., 2010, *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, New York: Routledge.
- Percy-Smith B., 2018, *Participation as Learning for Change in Everyday Spaces: Enhancing Meaning and Effectiveness Using Action Research*, [w:] *Theorising Childhood. Citizenship, Rights and Participation*, eds. C. Baraldi, T. Cockburn, Cham: Palgrave Macmillan.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> (dostęp: 10.04.2021).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <https://podstawa-programowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (dostęp: 10.04.2021).
- Priestley J., 2000, *Moral and Spiritual Growth*, [w:] *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, eds. by J. Mills, R. Mills, London: Routledge.
- Ranciére J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford: Stanford University Press.
- Skórzyńska A., 2014, *Z pola w teren i z powrotem. Po co badać edukację i animację kulturową?*, [w:] *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*, red. M. Krajewski, F. Schmidt, Kraków: Wydawnictwo mik, s. 87–97.
- Smith S., 2000, *Children at Play*, [w:] *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, eds. by J. Mills, R. Mills, London: Routledge, s. 79–96.
- Smith V. Ford, 2017, *Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature*, Jackson: Univ. Press of Mississippi.
- Soto L. Diaz, 2005, *Children Make the Best Theorists*, [w:] *Power & Voice in Research with Children*, eds. L. Diaz Soto, B. Blue Swadener, New York–Washington–Baltimore, s. 9–19.
- Syberyjska Baśń*, https://razemdlaedukacji.org.pl/images/publikacje_2019_RDE3/Syberyjska_Basn.pdf (dostęp: 2.03.2021).
- Szyborska K., 2021, *Razem dla Edukacji. Alternatywna szkoła tożsamości*, http://pai.media.pl/pai_wiadomosci.php?id=13007 (dostęp: 5.03.2021).
- Waldren J., Kaminski I.-M., 2012, *Learning From the Children: Childhood, Culture and Identity in a Changing World*, Oxford: Berghahn Books.

- Ward S., 1974, *Consumer Socialization*, „Journal of Consumer Research”, Vol. 1, No. 2, s. 1–14.
- Wyngaard M. Vanden, 2005, *Culturally Relevant Pedagogy*, [w:] *Power & Voice in Research with Children*, eds. by L. Diaz Soto, B. Blue Swadener, New York–Washington–Baltimore: Peter Lang Inc, s. 77–87.

Część III

EDUKACJA ZDALNA – ROZWIĄZANIE NA CZAS PANDEMII CZY KIERUNEK ROZWOJU KSZTAŁCENIA FILOLOGICZNEGO?

Zbigniew P. Możejko

University of Warsaw
ORCID: 0000-0003-3098-906X

ON THE NOTION OF EFFECT SIZE AND TEACHER EFFICACY IN DISTANCE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION

| Streszczenie

O WIELKOŚCI EFEKTU I POCZUCIU WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELA
W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM NA ODLEGŁOŚĆ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Celem artykułu jest rozpowszechnienie dwóch pojęć obecnych w badaniach i szkoleniach w zakresie językoznawstwa stosowanego – wielkości efektu i samoskuteczności nauczycieli – które jednak nie wydają się powszechnie znane wśród nauczycieli praktyków. W artykule znajdują się również wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów filologii angielskiej (N=54) oraz nauczycieli języka angielskiego w szkolnictwie wyższym (N=27), których celem było poznanie intuicji respondentów na temat omawianych pojęć. Wyniki pokazują, że pojęcie wielkości efektu, szczególnie gdy jest ono wykazane w obszarze interwencji edukacyjnych, jest stosunkowo nieznane zarówno dla nauczycieli, jak i dla studentów, ale jednocześnie bardzo ważne. Wstępne wnioski wskazują na zasadność szerzenia wiedzy o wielkości efektu skutków interwencji edukacyjnych, wyposażając w ten sposób nauczycieli w jeszcze solidniejsze podstawy do posiadania poczucia samoskuteczności.

- Słowa kluczowe: uczenie się i nauczanie języków obcych, wielkość efektu, samoskuteczność nauczycieli, szkolnictwo wyższe, kształcenie na odległość

| Summary

The aim of the paper is to disseminate two notions present in research and training in applied linguistics – effect size and teacher self-efficacy – which however do not seem to be widely recognized among practicing teachers. The paper also reports the findings from a small-scale study conducted among graduate students of English (N=54) and teachers of English at the tertiary level (N=27), the aim of which was to tap the respondents' intuitions about the notions in question. The results show that the notion of effect size, specifically when demonstrated in the field of educational intervention, is relatively novel for both teachers and students, but at the same time very potent. Tentative conclusions point in the direction of spreading the knowledge about size effects of educational interventions, thus equipping pre- and in-service teachers with (even more solid) grounds for a sense of teacher self-efficacy.

- Key words: foreign language learning and teaching, effect size, teacher self-efficacy, tertiary education, distance learning
-

1. Introduction

The principle aim of the present paper is informational, in that not all teachers are aware of the existence of the phenomenon of *teacher self-efficacy* and not all researchers in the field of applied linguistics are aware of the notion of *effect size*. In the time of Covid-2019 lockdown, when a significant portion of human endeavor has moved online and learning and teaching of foreign languages has followed suit, it is important to adjust instructional activities to the changing environment. While planning, preparing and implementing such adjustments, teachers may turn to empirically based research on the importance of particular educational interventions, which may be captured by the statistical term “effect size”; this in turn – the awareness of implementing a successful intervention – may yield a growing sense of teacher self-efficacy.

2. The effect size in education and in statistical analysis

Effect size is a statistical measure capturing the magnitude of any intervention that results in a difference between applying and not applying an independent variable. It can be defined as a way of “quantifying the size of the difference between two groups [...] a way of quantifying the effectiveness of a particular intervention, relative to some comparison” (Coe 2002, no p. no.). Effect size may be used alongside other statistical indices, yet

by placing the emphasis on the most important aspect of an intervention – the size of the effect – rather than its statistical significance (which conflates effect size and sample size), [effect size] promotes a more scientific approach to the accumulation of knowledge. For these reasons, effect size is an important tool in reporting and interpreting effectiveness. (Coe, 2002, no p. no.)

Effect size, often arrived at in massive meta-analyses, may be calculated as in Figure 1.

Figure 1. The equation for effect size

$$\text{Effect size} = \frac{[\text{Mean of experimental group}] - [\text{Mean of control group}]}{\text{Standard Deviation}}$$

Source: adapted from Coe 2002.

The table below contains descriptors for magnitudes of $d = 0.01$ to 2.0 , as initially suggested by Cohen and Jacob (1988) and expanded by Sawilowsky (2009), see also Cohen (1992).

Effect sizes are particularly prominent in social sciences, including education and linguistics (cf. Wikipedia, *effect size*). Establishing the effect size enables the researcher to re-focus their research question; instead of asking “Does it work or not?” one can seek to answer a more detailed question “How well does it work in a range of contexts?” (Coe 2002). While considering effect

sizes, one can recall the so called MAGIC criteria (https://en.wikipedia.org/wiki/MAGIC_criteria).

Table 1. Descriptors of magnitude of d values

Effect size	d
Very small	.01
Small	.20
Medium	.50
Large	.80
Very large	1.20
Huge	2.0

Source: adapted from Sawilowsky 2009.

- Magnitude** – How big is the effect?
- Articulation** – How specific is it?
- Generality** – How generally does it apply?
- Interestingness** – Interesting effects are those that “have the potential, through empirical analysis, to change what people believe about an important issue”.
- Credibility** – Credible claims are more compelling than incredible ones.

And one more piece of advice from a paper significantly entitled *The significance fallacy* worth remembering: “Train yourself to internalize that significance does not imply importance. (But you need statistical significance in order to judge the quality of your evidence.)” (The significance..., n.d.).

Having said all this, it is time to ask the reader to consult massive listings of effect sizes in educational interventions available in online publications, which – for obvious reasons of space limit – cannot be reproduced herein (however, see also short excerpts of catalogues of effect sizes quoted while discussing the results of the study). In order to seamlessly bridge effect sizes with the next section (teacher self-efficacy), it is enough to consult a catalogue of 250+ factors related to student achievement (Hattie, Decem-

ber 2017); all of which are above the .40 threshold, a threshold dubbed in educational influences as “huge” (Hattie and Yates 2013 would say that “any intervention higher than the average effect, $d=0.40$ is worth implementing”). Here position no.1 is occupied by “collective teacher efficacy” (with a colossal effect size of $d=1.57$), and rank position no.11 is occupied by “[individual] self-efficacy” (effect size of $d=0.92$). What then is this important factor of “efficacy”?

3. Teacher self-efficacy and occupational burnout

When approaching the notion of self-efficacy, one can benefit from a minor aside devoted to its creator, Albert Bandura, who oftentimes recognized the influence that the hardships he experienced during his youth spent in north Alberta, Canada had on his becoming a leading scholar in the field of social cognitive theory and human agency (Krapp 2005). Self-efficacy is defined as “the belief in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations”, “a personal judgment of how well or poorly a person is able to cope with a given situation based on the skills they have and the circumstances they face” (Bandura 2010, see also Bandura 2001, 2007), “the belief we have in our own abilities, specifically our ability to meet the challenges ahead of us and complete a task successfully” (Akhtar 2008). General self-efficacy refers to our overall belief in our ability to succeed, but there are many more specific forms of self-efficacy as well (e.g., academic, [teaching], parenting, sports) (Ackerman 2020). For an interesting discussion on the contrasts between self-efficacy and self-esteem, self-regulation, motivation, resilience, and confidence (see: Ackerman 2020).

According to Bandura, there are four main sources of self-efficacy beliefs: mastery experiences (or enactive attainment), vicarious experiences (or modeling), verbal persuasion (or social persuasion), emotional and physiological states (Akhtar 2008). Mastery experience refers to the experience one gains when one takes on a new challenge and succeeds, in other words we teach ourselves that we are capable of acquiring new skills. Vicarious experience

refers to observing and emulating a role model. Verbal persuasion refers to the positive impact that our words can have on someone's self-efficacy. Emotional and physiological states refer to the importance of context and overall health and well-being in the development and maintenance of self-efficacy, including paying attention to one's own mental state and emotional well-being (or that of one's children or learners) (Ackerman 2020).

There is also one more important corollary to self-efficacy, namely internal or external locus of control. Bandura showed that differences in self-efficacy correlate to fundamentally different world views: people with high self-efficacy generally believe that they are in control of their own lives, that their own actions and decisions shape their lives, while people with low self-efficacy may see their lives as outside their control. This applies in an equal extent to general self-efficacy (relating to one's own life) and to specific self-efficacy (relating to one's professional career, including teaching).

Finally, a word about occupational or professional burnout, which can refer to any syndrome resulting from chronic work-related stress. Formally, occupational burnout is a syndrome "conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed, [which can be characterized] by three dimensions: feelings of energy depletion or exhaustion; increased mental distance from one's job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job; and reduced professional efficacy" ("Burnout..."). The World Health Organization classifies it as an occupational phenomenon, not as a medical condition. Maslach Burnout Inventory (MBI), a tool used for assessing the condition, recognizes the following scales: Emotional Exhaustion (which measures feelings of being emotionally overextended and exhausted by one's work), Depersonalization (which measures an unfeeling and impersonal response toward recipients of one's service, care treatment, or instruction), and Personal Accomplishment (which measures feelings of competence and successful achievement in one's work) ("Maslach...").

When it comes to occupational burnout and teaching, self-efficacy seems to be a natural protective factor against teacher job strain, job stress, and burnout (Schwarzer & Hallum 2008, after Ackerman 2020). Research on the

self-efficacy of teachers suggests that there are six components to the overall construct that act as a buffer against teaching stress and teacher burnout (Skaalvik & Skaalvik 2007): instruction, adapting education to individual students' needs, motivating students, keeping discipline, cooperating with colleagues and parents, coping with changes and challenges. For a far more comprehensive take on teachers' occupational burnout see: Pitura (2014a, 2014b), and Hiver and Dornyei (2015), but also Znańska-Kozłowska (2013), and Burns (2016).

4. The study

A small-scale study was conducted, aiming at testing how well the notion of effect size is known among graduate students (including, but not limited to, students majoring in applied linguistics, Year I students of the MA-program at the Institute of English Studies, University of Warsaw, IES_UW, N=54) and in-service teachers (attendees of a workshop during an annual conference on foreign language learning and teaching at the tertiary level hosted by the School of Foreign Languages, Uni_Ts, University of Katowice, N=27). The principal research question was: Is the notion of effect size (in the domain of educational interventions) familiar to pre- and in-service teachers? The study – in the form an online survey – was conducted in spring 2021 using Google-Forms; time was not limited, but on average it took 2–3 minutes to complete the survey.

The online questionnaire comprised just three items, however it was decided to employ two different formats in the first two questions. The first item used a 5-point semantic differential scale (where 1 = least influential, and 5 = most influential) and asked the respondents to arrange the following five educational interventions from least to most influential: feedback, [setting] goals, student expectations, teaching strategies, and teacher-student relationships.

Instead of using the same format of a semantic-differential scale (it was thought that the act of deciding about preferences in the case of a longer list

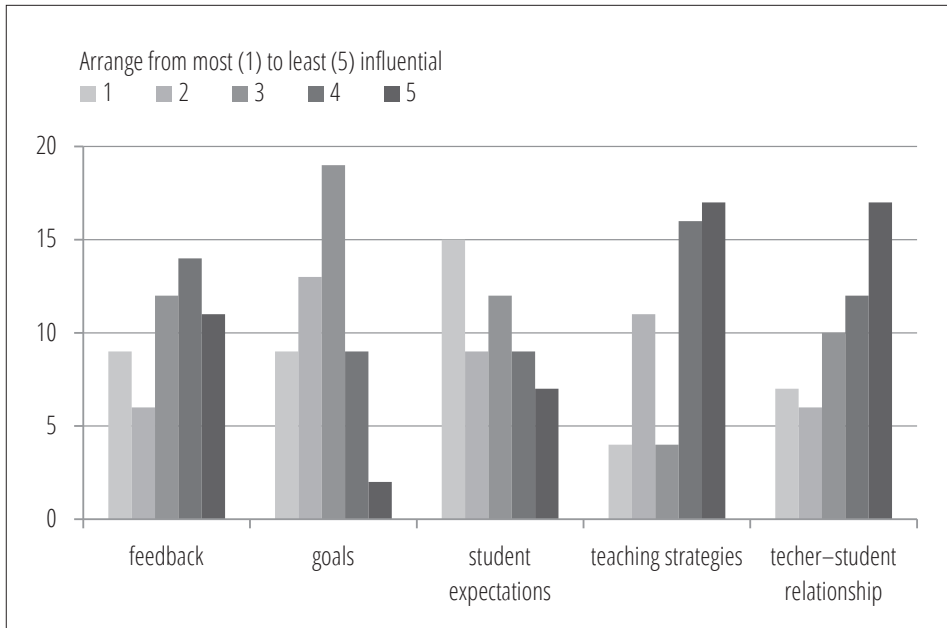
of options might be less reliable), the second item turned to paired comparisons. The instruction asked the participants to decide which item in each pair has a greater effect in terms of educational interventions; the pairs were as follows:

- concept maps versus metacognitive strategies,
- study skills versus persistence/engagement,
- problem solving teaching vs. reciprocal learning ([such as] questioning, clarifying, summarizing, predicting).

Finally, the last item in the online survey was an open-ended question which asked the participants to make a guess about the approximate number of types of educational interventions with the effect size of above 0.4 (i.e. quite large).

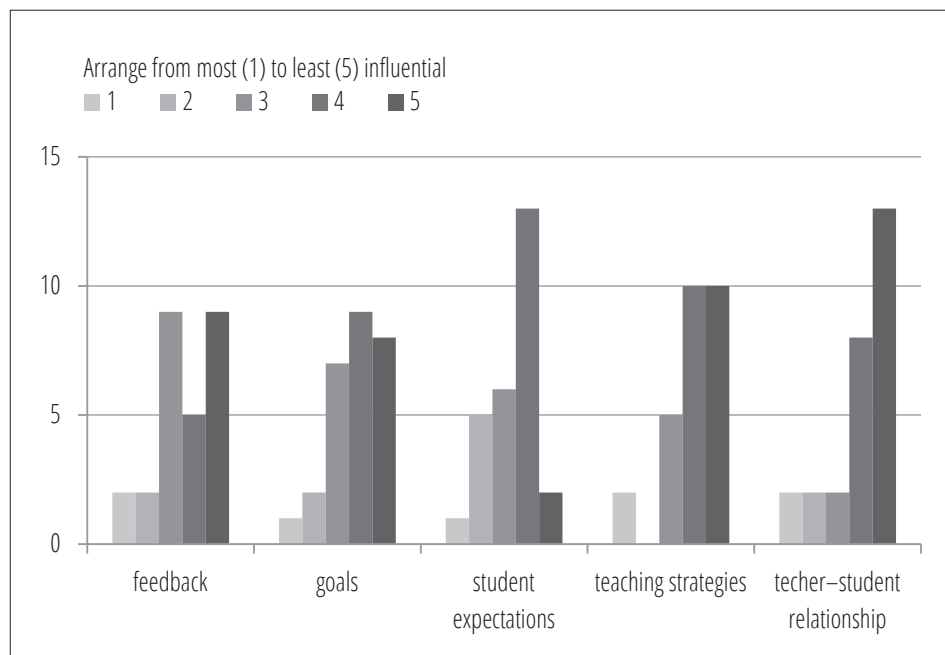
Here are the results of the two mini-surveys: graduate students (IES_UW N=54) and in-service teachers (Uni_Ts N=27), cf. Figure 2 and Figure 3.

Figure 2. Declared importance of selected educational interventions (IES_UW N=54)



Source: original research – compiled by the author.

Figure 3. Declared importance of selected educational interventions (Uni_Ts N=27)



Source: original research – compiled by the author.

In order to facilitate interpretation of the results, let me quote the actual figures (cf. Table 2) from the original meta-analysis by Hattie (2015: 36) and Hattie and Yates (2013).

Table 2. Effect size of selected educational influences

Rank	Educational intervention	Effect size
1.	student expectations	1.44
10.	feedback	.75
12.	teacher-student relationships	.72
23.	teaching strategies	.62
48.	goals	.50

Source: adapted from Hattie and Yates 2013.

What is interesting to notice in Table 2 is the fact that all the interventions listed have an effect size of medium to very large, well above the .40 threshold.

Before turning to the second set of results (survey item no. 2), let us first examine the original figures from the meta-analysis by Hattie (2015: 36) and Hattie and Yates (2013) in relation to the paired comparisons (cf. Table 3).

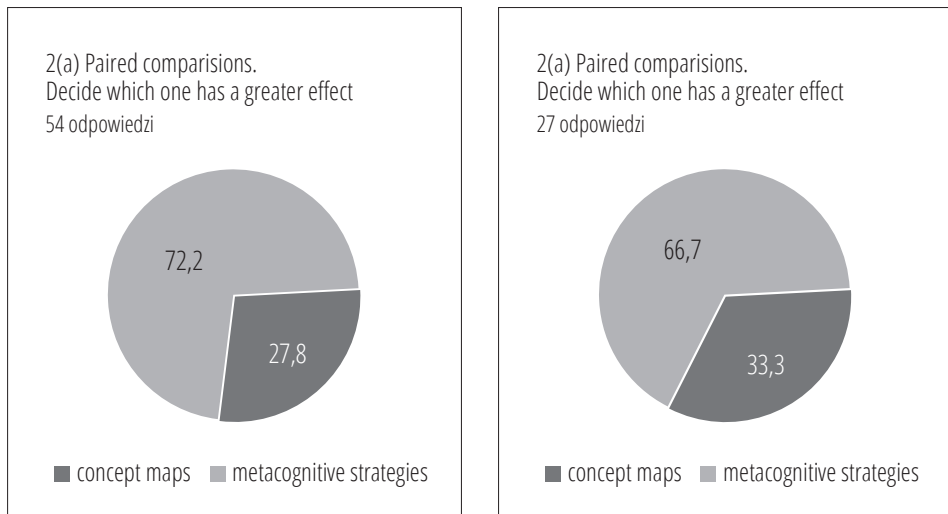
Table 3. A comparison of effect sizes of selected educational influences

Educational intervention	effect size	Educational intervention	effect size
concept maps	0.60	metacognitive strategies	0.69
study skills	0.63	persistence/engagement	0.48
problem solving teaching	0.61	reciprocal learning (e.g. questioning, clarifying)	0.74

Source: adapted from Hattie and Yates 2013.

Again, please note that *all* of the educational interventions are well above the .40 threshold, and as such are worth implementing in the classroom.

Figure 4. A paired comparison of concept maps vs. metacognitive strategies (IES_UW N=54; Uni_Ts N=27)

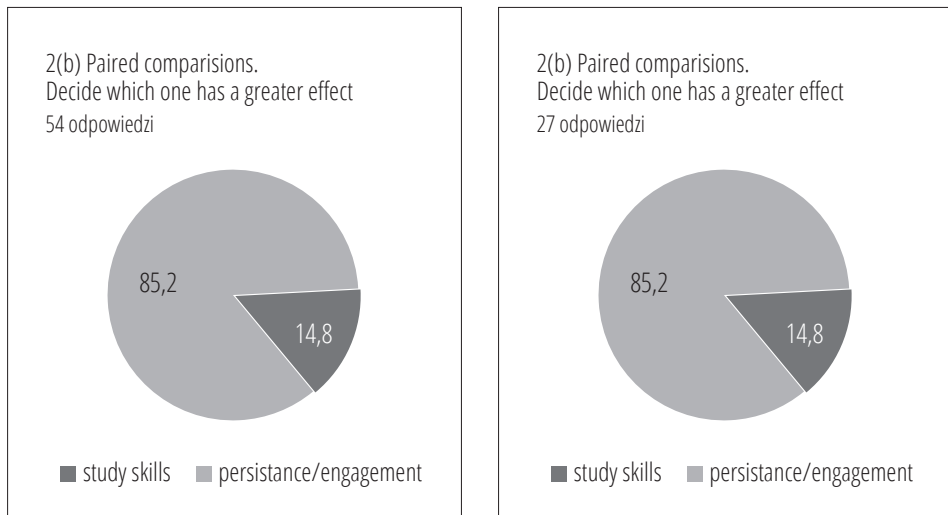


Source: original research – compiled by the author.

Now, time to test the intuitions of the respondents. In each case the respondents were to decide which educational intervention from the two given has a greater effect. Each figure presents the judgments offered by the respondents: student-respondents (IES_UW N=54) are on the left, teacher-respondents (Uni_Ts N=27) are on the right (Figure 4).

The paired comparison in Figure 4 shows that both groups of respondents (Ss and Ts) share similar intuitions, and both groups do not value enough metacognitive strategies (for actual effect sizes cf. Table 3).

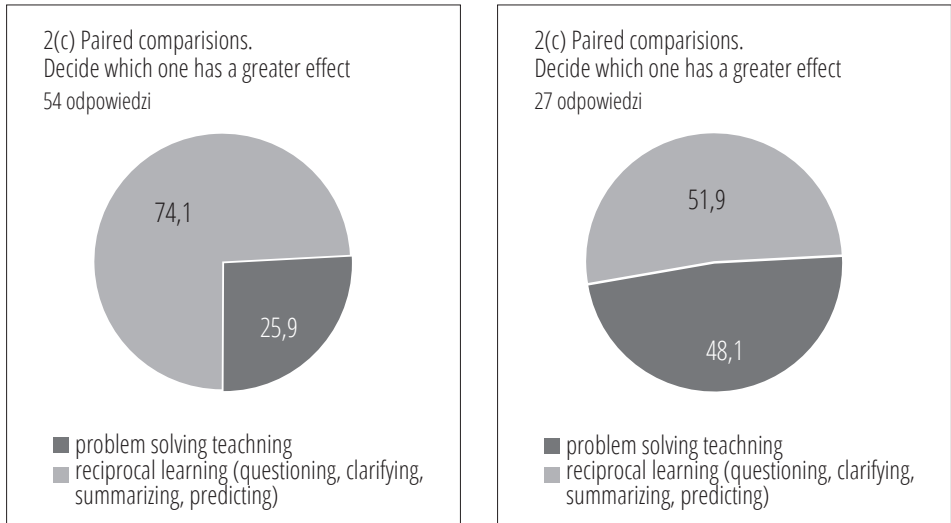
Figure 5. A paired comparison of study skills vs. persistence/engagement (IES_UW N=54; Uni_Ts N=27)



Source: original research – compiled by the author.

A similar story is in the case of the paired comparison on Figure 5 (study skills vs. persistence/engagement), where both groups are similar in their underestimating the importance of study skills (for actual effect sizes cf. Table 3). This could be an important field for in-class training and strategy building.

Figure 6. A paired comparison of problem solving teaching vs. reciprocal learning e.g. questioning, clarifying (IES_UW N=54; Uni_Ts N=27)



Source: original research – compiled by the author.

In Figure 6 once again we witness a similar pattern, yet this time teacher-respondents make slightly more accurate judgments (for actual effect sizes cf. Table 3).

The final item of the mini-survey asked the respondents to share their intuitions concerning the number of interventions that have the potential of making a difference in actual instruction (There are approximately how many types of educational interventions with the effect size of above 0.4 i.e. quite large?). As predicted, both university instructors and students did not even come close to the over 150 existing types of interventions; this only demonstrates the necessity of spreading the word about effect sizes in education.

5. Conclusions and implications for pedagogical interventions

The results of the study show that the notion of effect size, specifically when demonstrated in the field of educational intervention is relatively novel for

both teachers and students, but at the same time very potent. Tentative conclusions point in the direction of spreading the knowledge about size effects of educational interventions, thus equipping pre- and in-service teachers with (even more solid) grounds for a sense of teacher self-efficacy. Such an empowerment of teachers (both would-be teachers and actual teachers) is crucial for all instructional settings, including multilingual and multicultural groups, groups with mixed ability, groups comprising learning with SEN (Special Educational Needs), and groups taught in a blended- or distance-learning mode. Let me close this paper with a list of five takeaways on effect size (after Hattie and Yates, 2013), as a message to teachers facing educational challenges, specifically the challenges brought about by distance-teaching.

- [1.] All interventions are likely to work.
- [2.] The power of moving from what students know now towards success criteria.
- [3.] Errors are the essence of learning and they are to be welcomed as opportunities.
- [4.] Feedback to teachers about their impact.
- [5.] The need to have a passion for and to promote the language of learning.

| REFERENCES

- Ackerman C. E., 2020, *What is Self-Efficacy Theory in Psychology?*, "Positive Psychology", <https://positivepsychology.com/self-efficacy> (date of access: 20.02.2021).
- Akhtar M. 2008, *What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs*, "Positive Psychology", <http://positivepsychology.org.uk/self-efficacy-definition-bandura-meaning> (date of access: 20.02.2021).
- Bandura A., 2001, *Social cognitive theory: An agentic perspective*, "Annual Review of Psychology", Vol. 52(1), pp. 1–26, DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.1 (date of access: 20.02.2021).
- Bandura A., 2007, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura A., 2010, *Self-Efficacy*, in *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, American Cancer Society, doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836 (date of access: 20.02.2021).

- “Burn-out an ‘occupational phenomenon’: International Classification of Diseases”, WHO, 28 May 2019, <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (date of access: 20.02.2021).
- Burns R., 2016, *Psychosocial Well-being*, in *Encyclopedia of Geropsychology*, ed. by N.A. Pachana, Springer Science + Business Media Singapore, DOI:10.1007/978-981-28-7-080-3_251-1.
- Cohen J., 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, London: Routledge.
- Cohen J., 1992, *A power primer*, “Psychological Bulletin”, Vol. 112(1), pp. 155–159, DOI:10.1037/0033-2909.112.1.155 (date of access: 20.02.2021).
- Coe R., 2002, *It’s the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important*, Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12–14 September 2002, <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm> (date of access: 20.02.2021).
- Hattie J., 2015, *The applicability of Visible Learning to higher education*, “Scholarship of Teaching and Learning in Psychology”, Vol. 1(1), pp. 79–91.
- Hattie J., December 2017, visiblelearningplus.com (date of access: 20.02.2021).
- Hattie J., Yates G., 2013, *Understanding Learning: lessons for learning, teaching and research. 2009–2019*, ACER Research Conferences, https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2013/6august/10 (date of access: 20.02.2021).
- Hiver P., Dornyei Z., 2015, *Language Teacher Immunity: A Double-Edged Sword*, “Applied Linguistics”, Vol. 38(3), pp. 405–423.
- Krapp K., 2005, *Bandura, Albert*, in *Psychologists and their theories for students*, Vol. 1, ed. by K. Krapp, Detroit: Gale, pp. 39–66.
- “Maslach Burnout Inventory, <https://www.mindgarden.com/117-maslach-burnout-inventory-mbi> (date of access: 20.02.2021).
- Pitura J., 2014a, *Stress and occupational burnout in Polish teachers of English: An empirical study*, unpublished doctoral dissertation, Warsaw: University of Warsaw.
- Pitura J., 2014b, *Stres i wypalenie nauczycielskie, czyli o warunkach finansowych i stabilności zatrudnienia z perspektywy nauczycieli języka angielskiego w Polsce*. “Języki obce w szkole”, Vol. 2, pp. 11–17.
- Sawilowsky S., 2009, *New effect size rules of thumb*, “Journal of Modern Applied Statistical Methods”, Vol. 8(2), pp. 467–474, DOI:10.22237/jmasm/1257035100 (date of access: 20.02.2021).
- Schwarzer R., and Hallum S., 2008, *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses*, “Applied Psychology”, Vol. 57, pp. 152–171.

Skaalvik E.M., Skaalvik S., 2007, *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*, "Journal of Educational Psychology", Vol. 99, pp. 611–625.

The significance fallacy, n.d., <https://towardsdatascience.com/the-significance-fallacy-confusion-about-p-values-d7b5e530d0c> (date of access: 20.02.2021).

Wikipedia, *Effect size*, https://en.wikipedia.org/wiki/Effect_size (date of access: 20.02.2021).

Znańska-Kozłowska K., 2013, *Wypalenie zawodowe – pojęcie, przyczyny i objawy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, Vol. 14(1), pp. 105–113.

Ирина Семан

Прешовский университет в Прешове
ORCID: 0000-0003-2464-5770

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕССЕНДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

| Streszczenie

WYKORZYSTANIE KOMUNIKATORÓW W PROCESIE
NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO

W artykule omówione zostały zalety i wady wykorzystania komunikatorów internetowych jako platform dydaktycznych w nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego jako obcego. Opisano doświadczenie wykorzystania komunikatora Telegram na Uniwersytecie Preszowskim w Preszowie (Słowacja) podczas kształcenia studentów pierwszego roku. Przedstawione zostały przykłady zadań rozwijających sprawności językowe (czytanie, mówienie, słuchanie i pisanie) na zajęciach języka rosyjskiego jako obcego w kontekście nauki zdalnej.

- Słowa kluczowe: komunikator, platforma dydaktyczna, język rosyjski jako obcy, sprawności językowe, lingwodydaktyka

| Summary

USE OF MESSENGERS IN THE PROCESS
OF STUDYING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

In this paper we will look at the pros and cons of use of messengers for studying Russian as foreign language in Universities. We will describe our experience of Telegram use in University of Presov (Slovakia) for teaching 1st year students and

show examples of tasks for improving reading, speaking, listening, and writing in the process of forming a second language personality by studying Russian as a foreign language under the conditions of distance learning.

- Key words: messenger, didactic platform, Russian as a foreign language, discourses, lingvodidactics
-

Коммуникация с помощью различных приложений в Интернете и мгновенный обмен информацией стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, а мировые изменения в образовательной сфере подтвердили необходимость поиска новых организационных форм занятий, удовлетворяющих требованиям времени и соответствующих алгоритму жизни студентов. Одним из возможных путей решения этой проблемы является использование мессенджеров – приложений для смартфона или компьютера, целью создания которых являлась коммуникация, но, по истечении времени, их функции расширились и приобрели значение информационных порталов, развлекательных площадок и даже платформ, используемых для личностного развития.

Раньше мессенджеры в педагогическом пространстве использовались только с целью общения внутри коллектива, класса или различных групп, но переход на дистанционное обучение открыл возможности для креативного решения задач нового времени. Таким образом мессенджеры стали своеобразными платформами для поддержания интереса и мотивации учащихся в процессе удаленного образования, а также установления Connected Learning, в контексте которого преподаватель тоже находится в интерактивной образовательной среде (Cantrill и др. 2014). Авторы коллективного исследования *Teaching in the Connected Learning Classroom* (Cantrill и др. 2014) подчеркивают, что роль преподавателя (учителя) в современных условиях меняется: он ста-

новится менеджером, модератором и дизайнером образовательного процесса. Подобный подход требует обновления не только учебного материала, но и форм его подачи.

Частичное исследование этой темы находим в работах А. Богомолова (2008а, 2008б), посвященных необходимости создания виртуальной среды обучения, которая «наиболее полно отражает специфику учебного процесса при дистанционной форме обучения» (Богомолов 2008а: 57). Эта среда характеризуется наличием трех составляющих: содержательная составляющая (образовательный контент), организационная составляющая (планирование, методы и формы), технологическая составляющая (программное обеспечение). Изучению такой модели преподавания РКИ посвящена монография А. Тряпельникова (2014), который описывает ее методологическую базу. Вопрос практического создания виртуальной среды, в условиях которой происходит формирование полноценной вторичной языковой личности (Халеева 1991) и развитие всех четырех видов речевой деятельности, остается открытым. Мы считаем, что именно мессенджер может стать удобной и доступной платформой для создания подобного пространства в условиях дистанционного образования.

Целью нашего исследования является описание преимуществ и недостатков самых распространенных мессенджеров (Telegram, WhatsApp, Viber) с позиции возможностей их использования при преподавании РКИ в словацкой образовательной среде, а также демонстрация примеров упражнений для развития четырех видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма) в контексте формирования вторичной языковой личности.

Литература в области использования мессенджеров в процессе изучения иностранных языков преимущественно ориентирована на их применение при самостоятельной работе студентов (Зонова и Николаева 2017, Нефёдов 2018), работе с лексическим материалом (Иголкина 2016) или снятии психологических барьеров при общении на иностранном языке (Резникова и Внуковская 2019); однако, описание использования

мессенджеров как дидактических платформ для развития всех видов речевой деятельности обнаружено не было, что подчеркивает актуальность исследования.

Данная статья раскрывает такие исследовательские вопросы:

- 1) Какой мессенджер целесообразно использовать в качестве дидактической платформы для преподавания РКИ в словацких вузах?
- 2) Какие типы упражнений можно создать для развития четырех видов речевой деятельности с помощью мессенджера Telegram?

Мессенджеры для компаративного анализа с точки зрения целесообразности их использования в качестве платформы для занятий РКИ были выбраны согласно следующим критериям:

- бесплатный доступ;
- простота в использовании как для студента, так и для преподавателя. В ходе исследования было установлено, что, например, Discord характеризуется сложной системой администрирования и обязательной иерархической структурой участников, что делает его удобным для решения корпоративных, но не образовательных задач;
- отсутствие привязки к социальным сетям, например, Messenger привязан к Facebook;
- широкий набор функций по отправке сообщений разного типа;
- поддержка систем Android и IOS как самых распространенных для мобильных устройств.

По данным 2021 года в Европе, как, впрочем, и в России, с учетом данных критериев самыми популярными являются WhatsApp, Telegram, Viber (Чуйкин 2021).

Для определения мессенджера, который целесообразно использовать в качестве дидактической платформы, мы рассмотрим их базовые технические особенности.

Таблица 1. Сравнение особенностей мессенджеров

Особенности	Telegram	Viber	WhatsApp
Компания	Telegram FZ LLC	Rakuten, Inc.	Facebook
Тип	Некоммерческий	Коммерческий	Коммерческий
Политика конфиденциальности	Четкая и прозрачная	Средней сложности	Достаточно сложная
Количество активных пользователей	500 миллионов	260 миллионов	2000 миллионов
Спам	Надежный контроль спама и предупреждения о подозрительной активности	Контроль спама и ящик запросов сообщений (спам от компаний, реклама и избыточные оповещения все еще поступают)	Ограниченный контроль спама
Скорость отправки сообщения	≈ 150 миллисекунд	≈ 900 миллисекунд	≈ 550 миллисекунд
Объем трафика для отправки сообщения	Минимальный	Средний	Средний
Отказоустойчивость и надежность	Высокая	Средняя	Средняя
Вид синхронизации	Облачный	1 первичное устройство (смартфон/планшет) и несколько вторичных (планшеты/компьютеры), которые синхронизируются с первичным устройством	1 смартфон и 1 связанный с ним ПК
Количество устройств	Неограниченное	Одно первичное и несколько вторичных	Два
Содержание синхронизации	Все данные чатов, настройки	Данные чатов (единоразово), сообществ	Данные чатов (единоразово)
Загрузка содержимого	Динамическая в режиме реального времени, по требованию	Одноразовая доставка с сервера	Одноразовая доставка с сервера

Особенности	Telegram	Viber	WhatsApp
Вид резервного копирования	Все данные, кроме секретных чатов, включая: чаты, сообщения, настройки, медиа, файлы	Текстовые сообщения, медиа и данные учетной записи	Текстовые сообщения и медиа
Восстановление	Без ограничений	Только на смартфон с той же ОС	Только на смартфон с той же ОС
Поддерживаемые ОС	Android, iOS, Windows, macOS, Linux, Wear OS, watchOS	Android, iOS, Windows, macOS, Linux, Wear OS, watchOS	Android, iOS, Windows, macOS
Текстовое сообщение	Поддерживаются	Поддерживаются	Поддерживаются
Изображения	Поддерживаются	Поддерживаются	Поддерживаются
Видео	Поддерживается	Поддерживается	Поддерживается (до 0,016 ГБ)
Аудио	Поддерживается	Не поддерживается (исключительно как файлы)	Поддерживается
Документы	Поддерживаются	Поддерживаются	Поддерживаются
Файлы	До 1,5 ГБ в неограниченных количествах	До 0,2 ГБ	Медиа до 0,016 ГБ, файлы до 0,1 ГБ
Опросы	Да (анонимные/ не анонимные, с выбором нескольких ответов, викторины)	Да (до 4-х опций, режим викторины)	Нет
Комментарии	Да	Нет	Нет
Голосовые сообщения	Поддерживаются	Поддерживаются (до 15 мин.)	Поддерживаются

Особенности	Telegram	Viber	WhatsApp
Видео-сообщения	Поддерживаются (до 60 с.)	Поддерживаются (до 30 с.)	Нет
Перемotka видео	Доступно, с поддержкой предварительного просмотра и временных меток	Нет	Нет
Голосовые звонки	Поддерживаются	Поддерживаются	Только на смартфонах
Голосовые конференции	До 5000 участников	До 20 участников	До 8 участников (только на смартфонах)
Видеозвонки	Поддерживаются	Поддерживаются	Поддерживаются (только на смартфонах)
Видео-конференции	Нет	До 20 участников	До 8 участников (только на смартфонах)

Источник: подробное сравнение мессенджеров: <https://jayxt.github.io/MessengerComparison/ru> (дата обращения: 30.04.2021).

Проанализировав таблицу, мы можем увидеть, что Telegram имеет всего лишь один, хотя и существенный недостаток, – отсутствие возможности общаться в режиме видеоконференции, то есть пользоваться им как основной платформой для проведения занятий все же не получится. Но в то же время этот мессенджер имеет ряд преимуществ по сравнению с WhatsApp и Viber, которые позволяют использовать его для организации интерактивов, курсов и игр.

Мы придерживаемся подхода, при котором мессенджер является средством расширения возможностей для изучения РКИ, а не заменой полноценной платформы для академических занятий. По этой причине отсутствие видеоконференций в этом случае не является решающим фактором.

На основании этого для разработки упражнений по РКИ мы выбрали Telegram и охарактеризовали ряд функций, которые можно использовать для «превращения» мессенджера в дидактическую платформу:

- 1) Telegram очень удобен в использовании и не содержит рекламы, что позволяет студентам не отвлекаться на «выскакивающие сообщения», а концентрироваться на выполнении заданий.
- 2) Существуют версии для всех операционных систем, в том числе для системы Windows, что обеспечивает возможность использовать его как на мобильном устройстве, так и на персональном компьютере.
- 3) Вся переписка, информация и файлы стабильно хранятся в облаке независимо от устройств (исключение – секретные чаты), что обеспечивает мобильность: студент имеет возможность отвечать в любое время с абсолютно любого устройства, при этом нет необходимости создавать резервные копии. Автосинхронизация позволяет начать работу на компьютере, а закончить на телефоне.
- 4) Очень удобным свойством является наличие облачного чата с самим собой, вынесенного в отдельную кнопку, где можно сохранять необходимую информацию и писать быстрые заметки.
- 5) Полезной функцией является автосохранение черновика: если в процессе ответа студент отвлекся, есть возможность вернуться к начатому и завершить без потери данных.
- 6) В Telegram поддерживается быстрая передача любых файлов в любом количестве до 1,5 Гбайт, что очень удобно для отправки любого типа учебного материала.
- 7) В Telegram есть возможность мгновенно отправлять сообщения в аудио и видео форматах, что позволяет тренировать навыки говорения, а отправка аудиофайлов и видео для улучшения способностей к аудированию.
- 8) Удобная функция комментирования сообщений, которая доступна только в Telegram, позволяет развивать навыки письма, не превращая чат в хаос, и дает возможность сохранить структуру материала.

- 9) В Telegram есть функция отложенной отправки сообщения, которая позволяет создать много заданий сразу, определив время, указав, когда и какое сообщение должны увидеть студенты (Сенюрин 2017).

Эти характеристики предоставляют возможность преподавателю создавать образовательный контент достаточно легко и быстро, используя материалы других платформ (TikTok, Instagram, YouTube), а студенту отвечать в привычных для себя условиях социальной сети и в удобное для себя время. Мы считаем, что использование мессенджера Telegram в качестве дидактической платформы для преподавания РКИ в вузах является целесообразным, поэтому создали учебные материалы по теме «Мода и одежда» для студентов 1 курса, изучающих русский язык в Прешовском университете в Прешове.

Во втором семестре 2020–2021 учебного года в рамках предметов коммуникация и практические занятия по русскому языку, студенты Института русистики Философского факультета Прешовского университета в Прешове выполняли домашние задания по теме «Мода и одежда» в Telegram. В исследовании приняли участие 11 студентов 1 курса, которые активно выполняли задания и проявляли живой интерес к изучению русского языка. После изучения темы был проведен опрос, показавший, что все студенты предпочитают выполнение заданий в Telegram вместо классического домашнего задания и желают продолжать изучать русский язык подобным образом. Одно занятие соответствовало «дню», что создавало эффект живого общения с преподавателем и поддерживало подход Connected Learning. Таких дней-занятий в теме «Мода и одежда» было 6.

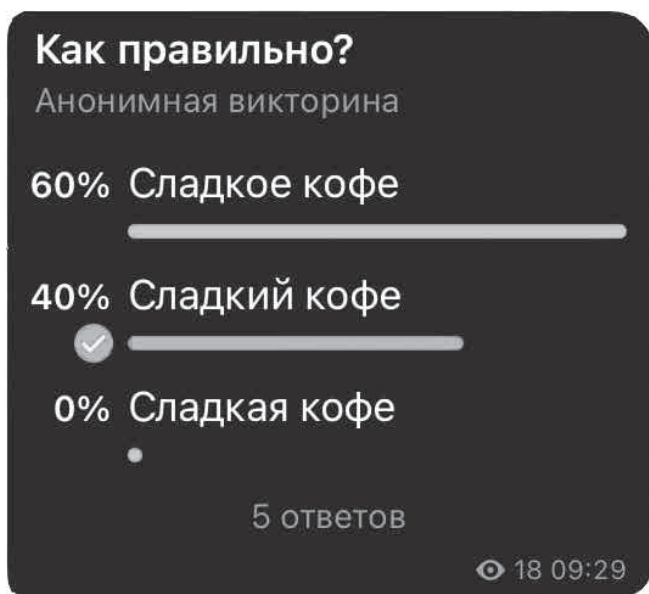
Мы хотим продемонстрировать типы заданий для развития четырех видов речевой деятельности на примере первого дня-занятия по теме «Мода и одежда».

- 1) Приветствие преподавателя. Мотивация и вовлечение студентов с помощью моделирования повседневной ситуации: *Доброе утро. Несмотря на то, что уже весна, в России до сих пор холодно. А Вы*

знали, что в Москве в этом году выпало рекордное количество снега! Самое время сварить кофе или заварить чай и посмотреть новости. Кстати, а как правильно?

- 2) Повторение грамматики. Использование подходов коммуникативной грамматики поддерживает принцип практичности образования, его неразрывности с жизнью.

Рисунок 1. Пример того, как выглядит задание в Telegram

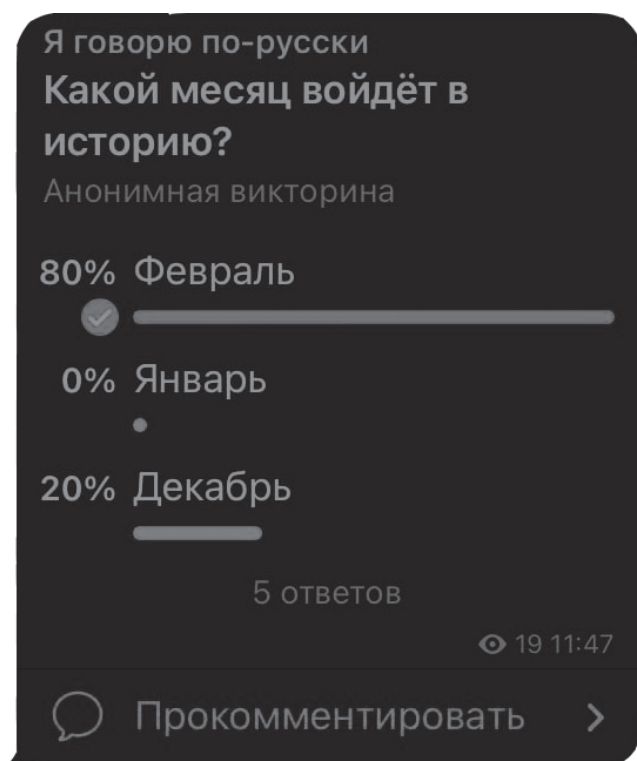


Источник: Telegram-канал автора «Русский легко» <https://t.me/+UmB30INyTEN8Udma> (дата обращения: 30.04.2021).

- 3) Развитие навыков аудирования и письма. Голосовое сообщение от учителя с текстом: *Пока я пью свой сладкий кофе без сахара, мне стало интересно: а что предпочитаете Вы? Кофе или чай? Сладкий или без сахара? А может вообще какао? Поделитесь, пожалуйста. Мне очень интересно.* Задание для студентов: понять вопрос преподавателя и письменно ответить на него в комментариях.
- 4) Повторение темы «Погода» и развитие навыков аудирования. Студентам к просмотру предлагается новостной ролик о рекорд-

ном количестве снега (https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2df1N_NCVBA) и несколько вопросов в формате тестов: *И новости, собственно говоря. А то я совсем уже заговорила. Слушайте внимательно, ведь это рекорд.*

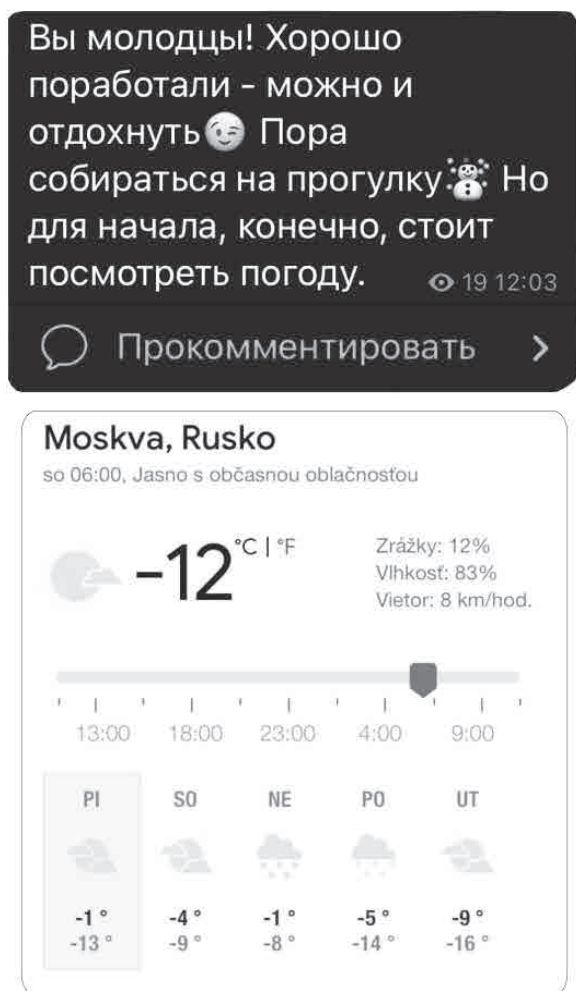
Рисунок 2. Пример теста в Telegram



Источник: Telegram-канал автора «Русский легко»... (дата обращения: 30.04.2021).

- 5) Развитие навыков чтения, декодирования необходимой информации, критического мышления и говорения. Студентам предлагается картинка с погодой в Москве и задание подобрать соответствующий наряд и дать совет в голосовом сообщении о том, что надеть в такую погоду: *Ой! На улице очень холодно и я безусловно нуждаюсь в Вашем совете. Помогите мне, пожалуйста. В комментариях отправьте голосовое сообщение с советом, что мне надеть?*

Рисунок 3. Пример того, как выглядит задание в Telegram



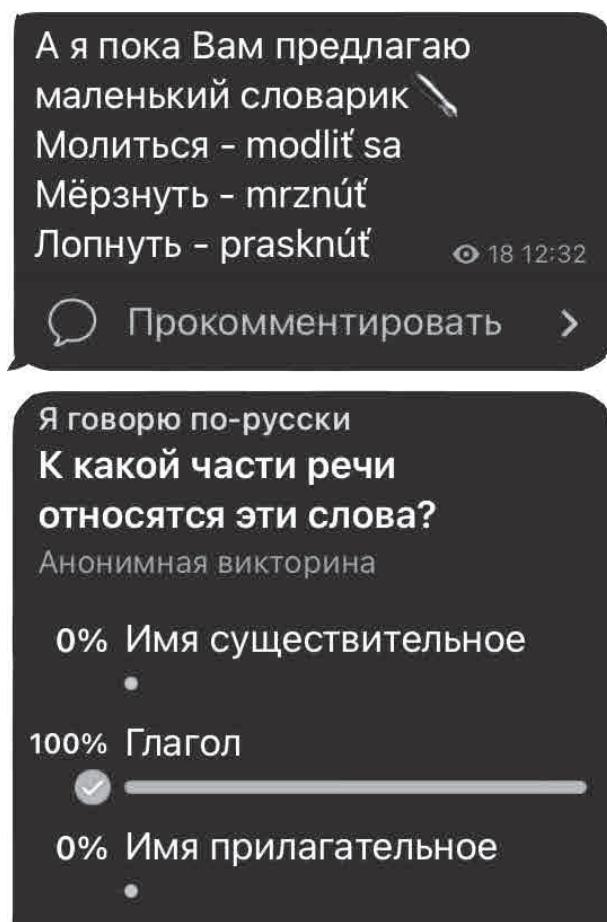
Источник: Telegram-канал автора «Русский легко»... (дата обращения: 30.04.2021) и скриншот погоды weather.com (дата обращения: 19.02.2021).

- 6) Развитие навыков аудирования с элементами культурологии и перевода. Студентам предлагается послушать отрывок песни, ответить на вопрос в форме теста по ее содержанию, рассказать, что такое «колодец», отправить фото и перевести фразу из песни на словацкий язык: *Благодарю Вас за помощь. А пока я собираюсь, всегда слушаю музыку. Предлагаю Вам послушать со мной. Скажите, пожалуйста,*

а кто знает, что такое «колодец»? Отправьте, пожалуйста, картинку, чтобы мы все увидели.

- 7) Развитие навыков письма и творческого мышления. Студентам необходимо ответить, о чем была песня: *Как Вы думаете, о чем эта песня? Поделитесь своим мнением в комментариях.*
- 8) Работа с лексическим (слова из песни по грамматико-переводному методу) и грамматическим материалом (определение части речи написанных слов).

Рисунок 4. Пример того, как выглядит задание в Telegram



Источник: Telegram-канал автора «Русский легко»... (дата обращения: 30.04.2021).

- 9) Обобщение материала, развитие говорения и прощание преподавателя. Студентам необходимо рассказать, как прошел их день с помощью голосового сообщения: *Благодарю! Мы сегодня очень хорошо поработали! Вы умнички. Запишите, пожалуйста, голосовое сообщение о том, как прошел Ваш день.*

Это пример заданий одного дня-занятия в мессенджере Telegram для развития четырех видов речевой деятельности в процессе формирования вторичной языковой личности. Последующие занятия построены по подобному типу: направлены на развитие чтения, говорения, аудирования, письма, критического и творческого мышления студентов; формируют разнообразные навыки и умения на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом и синтаксическом уровнях и лингвокультурологическую компетенцию студентов; совершенствуют навыки перевода с русского на словацкий язык и наоборот.

Итак, мессенджер Telegram целесообразно использовать в качестве дидактической платформы при обучении РКИ в вузах: он имеет большое количество функций, позволяющих преподавателю легко создавать образовательный контент для развития всех четырех видов речевой деятельности, и удобный в использовании для студентов.

Перспективность исследования состоит в том, чтобы создать полноценный общедоступный мессенджер-учебник для студентов 1 курса, изучающих РКИ в вузах.

| БИБЛИОГРАФИЯ

- Богомолов А., 2008а, *Модели виртуальной среды обучения иностранному языку*, Высшее образование в России, № 7, с. 57–61, <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-virtualnoy-sredy-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 30.04.2021).

- Богомолов А., 2008б, *Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку*, автореф. диссер... доктора педагогических наук, Москва.
- Зонова М., Николаева Н., 2017, *Об опыте использования мессенджера WhatsApp при обучении иностранному языку*, [в:] *Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции (г. Пенза, 5 декабря 2017 г.): в 3-х ч., ч. 2*, Пенза, с. 189–191.
- Иголкина Н., 2016, *Мессенджеры как средство расширения лексического запаса студентов на начальном этапе обучения английскому языку*, III Международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании», Саратов.
- Нефедов И., 2018, *Видеоконтент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ*, «Известия Южного федерального университета», серия: Филологические науки, № 2, с. 168–179.
- Подробное сравнение мессенджеров*, <https://jayxt.github.io/MessengerComparison/ru> (дата обращения: 30.04.2021).
- Резникова А., Внуковская А. 2019, *К вопросу о возможности использования мессенджера WhatsApp как дидактической платформы и средства психологической адаптации иностранных слушателей при обучении русскому языку как иностранному*, «Вестник Уфимского юридического института МВД России», № 4 (86), с. 183–187.
- Сенюрин И., 2017, *Все возможности Telegram. Мессенджер, каким он должен быть*, https://www.dgl.ru/reviews/vse-vozmojnosti-telegram-messendjer-kakim-on-doljen-byt_11585.html (дата обращения: 30.04.2021).
- Тряпельников А., 2014, *Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект)*, Москва.
- Халеева И., 1991, *Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода*, [в:] *Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации*, Москва.
- Чуйкин П., 2021, *10 самых популярных мессенджеров в мире*, <https://kanobu.ru/articles/10-samyih-populyarnyih-messendzherov-v-mire-376082> (дата обращения: 30.04.2021).
- Cantrill Ch., Filipiak D., Garcia A., Hunt B., Lee C., Mirra N., Donnell-Allen C., Pepler K., 2014, *Teaching in the Connected Learning Classroom*, Digital Media and Learning Research Hub. Irvine, <https://dmlhub.net/publications/teaching-connected-learning-classroom/index.html> (дата обращения: 30.04.2021).

Elena Ončevska Ager

Saints Cyril and Methodius University
ORCID: 0000-0002-9633-5862

Ruska Ivanovska-Naskova

Saints Cyril and Methodius University
ORCID: 0000-0002-9819-6851

WHAT CONSTITUTES GOOD QUALITY ONLINE TEACHING IN A UNIVERSITY SETTING DURING A PANDEMIC: INSIGHTS FROM A MIXED-METHODS STUDY

| Streszczenie

ELEMENTY WPŁYWAJĄCE NA WYSOKĄ JAKOŚĆ NAUCZANIA *ONLINE*
NA UNIWERSYTECIE PODCZAS PANDEMII: WYNIKI BADAŃ NA GRUPIE STUDENTÓW

Artykuł przedstawia wyniki badania na temat kształcenia zdalnego, które przeprowadziliśmy podczas pierwszego semestru nauczania w okresie pandemii (semestr letni roku akademickiego 2019/20) wśród studentów i wykładowców Wydziału Filologicznego im. Blaže Koneskiego na Uniwersytecie w Skopje. W badaniu ankietowym wzięło udział odpowiednio 55 z 127 wykładowców oraz 344 z 1735 studentów. Następnie przeprowadzone zostały wywiady z przedstawicielami obu grup w celu uzyskania bogatszych danych jakościowych. W niniejszej pracy skupimy się na obserwacjach studentów dotyczących jakości nauczania *online* oraz narzędzi wykorzystywanych w dydaktyce prowadzonej w formie zdalnej. Odpowiedzi, które uzyskaliśmy, wskazują na różne sposoby rozumienia tego, co stanowi odpowiednie narzędzia nauczania zdalnego. Problemy, które zasygnalizowano, dotyczą m.in. wysyłania materiałów drogą e-mailową jako formy kształcenia zdalnego czy użycia mediów społecznościowych do celów dydaktycznych. W naszych rozważaniach

odwołujemy się do modelu kształcenia *online* zaproponowanego przez Salmon (2004) oraz do szerokiej literatury przedmiotu.

- Słowa kluczowe: *e-learning*, nauczanie zdalne, COVID-19, szkolnictwo wyższe, narzędzia kształcenia zdalnego

| Summary

In an institution-wide study, we examined professors' and students' attitudes to a number of issues related to online teaching during the first pandemic-affected (summer) semester of the academic year 2019/20 at the Blaže Koneski Faculty of Philology (Skopje, North Macedonia). 55 out of 127 professors and 344 out of 1735 students took part by filling in teacher and student questionnaires, respectively. Focus group interviews were subsequently carried out with representatives from both cohorts in order to elicit richer, qualitative data. In this paper, we focus on students' conceptions of good quality online teaching. Their responses indicated a range of understandings of what constitutes appropriate tools for online learning. We also address questions such as the following: Does emailing students materials constitute online teaching? Is it appropriate to use social networks for teaching purposes? We discuss our findings in light of Salmon's (2004) model of online teaching and other relevant literature in the field.

- Key words: e-learning, distance learning, COVID-19, higher education, remote learning tools
-

1. Introduction

COVID-19 dealt a significant blow to society at large and the educational system was by no means exempt. Educational institutions worldwide were forced to make a shift from face-to-face to digital, so called emergency remote learning (Watermeyer et al. 2020). Universities responded, more or less swiftly, to the new context in ways which were available to them, however, the impression is that their priority was to make some decision, rather than

making pedagogically sound decisions (McStravock 2020). The literature reports on students across the board (not only university students) struggling to adapt to the new academic reality, often at the expense of their psychological health (Martinez et al. 2020, Kapasia et al. 2020, Jiang 2020, Hasan and Bao 2020, Glowacz and Schmits 2020, Doolanby 2020). On the other hand, one can argue that it may be difficult for bulky institutions to develop robust strategies under the unprecedented pressures of the COVID-19 crisis.

In this paper, we look at the impact of COVID-19 on the teaching/learning process over the summer semester of 2020, as reported by university students at the Blaže Koneski Faculty of Philology (Skopje, North Macedonia). More specifically, we focus on the study participants' perspectives on what constitutes good quality online teaching and learning. This is part of a larger study geared at both students and professors and seeking to understand the impact of the pandemic on aspects of the academic and social lives of the participants while eliciting suggestions for improving online learning going forward.

We first review the literature on online teaching and learning. Then, we expound on the research methodology adopted for this project. We present and discuss the findings, offering implications for practitioners and institutions.

2. Literature review

2.1. Online teaching and learning

Salmon (2004) theorises online teaching or, as she calls it, e-moderation, as teacher-student computer-mediated interaction coupled with exchanges of materials. According to her 2003 model of e-moderation, e-moderation is a complex, multi-staged process which goes through the following phases:

- Access and motivation – At this stage, the e-moderator reaches out to the students enrolled in the online course, letting them know about the course's structure, its syllabus, the main modes of working and any other logistical information which the learners might need at the start of any

course, not necessarily an online course. This is a time when the e-moderator also establishes the motivational foundations of the course, by creating opportunities for the participants to get to know each other and share any important information related to themselves and to the course.

- Online socialization – This stage is focused on strengthening the bonds established during the previous stage and harnessing positive group dynamics as a source of motivation for the group.
- Information exchange – Once the group has gelled together sufficiently, the assumption is that it is ready to engage in exchanging information in order to complete the assigned tasks.
- Knowledge construction – At this stage, the group is capable of completing more complex tasks assigned by the e-moderator, including such that entail using the existing theories and/or data in order to offer customized solutions to problems, i.e. to create new, not only to use existing knowledge.
- Development – At this stage, the group is sufficiently proficient and ready to reflect on avenues for further development and to create personalized development plans.

From Salmon's (2003) model of e-moderation it can be inferred that online learning is not merely a cognitive process. It is also very much embedded in and reliant upon social interaction and coloured by affect (e.g. underdeveloped or damaged motivation to learn might result in the first two stages of the model to be only partially completed, resulting, in turn, in limited learning).

2.2. Using social media for online learning

The sudden shift to online learning meant that some teachers resorted to using online means of communication that they themselves and their students were familiar with, including social networks. The literature lists a range of benefits as well as issues when it comes to educators using the social media for teaching purposes.

There is indisputable value in the opportunity to have immediate access to one's teacher: students feel more in charge of their learning when they

can ask a question in their own time and get prompt feedback, which can boost motivation and speed work progress. VanDoorn and Eklund's (2013) study outlines the positive student feedback on synchronous, text-based teacher–student communication on social media, though it is difficult to extend the benefits to social media use more generally. Ivala and Gachago's research (2012) suggests the value of using Facebook groups for teaching purposes in a university context, provided the students accept the innovation as a legitimate and useful intervention.

The concerns related to teachers using social networks for teaching purposes are that such practices can reinforce a reliance of the learner on the ever-responsive teacher (Barnes et al. 2007), whose wellbeing might, in turn, be compromised due to the pressure on their work-life balance. Communicating informally with students via social networks also has moral implications, as argued by Maranto and Barton (2011: 37): “These sites do not operate according to normative notions concerning power and sexual hierarchies between adults and youth. Because of this, teachers might undermine their ethos by creating their own profiles and adding their students as ‘friends’”. Social media use, therefore, can lead to blurring the professional-private boundaries, sometimes to the detriment of the educational process.

2.3. Research methodology

Our study was driven by the following research questions:

- Did the pandemic have an impact on the students' attendance?
- How was teaching conducted during the pandemic?
- What were the teachers' and students' attitudes towards online teaching during the pandemic?
- What improvements did the teachers and students suggest re: online teaching?

We draw on selected insights from the above questions to shed light on what makes good quality online teaching and learning.

To answer our questions, we relied on the following data collection tools:

- teacher and student questionnaires with 30 multiple choice and open-ended questions
- focus group interviews with volunteers from both cohorts.

A total of 55 out of 127 professors (43%) and 344 out of 1735 students (20%) from the Blaže Koneski Faculty of Philology took part in the study.

3. Findings: What constitutes good quality online teaching?

The large amount of quantitative and qualitative data collected for the purposes of the study provided an insight into various aspects of the teaching and learning processes during the first pandemic-affected semester at the Blaže Koneski Faculty of Philology. In the presentation of the study (Ončevska Ager and Ivanovska-Naskova 2020), the findings are grouped in several sections: attendance, teaching practices, students' attitudes, teachers' attitudes, online-teaching, psychophysical health, suggestions and recommendations. Here we focus mainly on the findings related to how students perceived the new online teaching reality by reflecting on their educational experiences and what they thought of them.

The students' answers about the way online teaching was organized reveal that it was mainly conducted through videoconferencing software (49%) and email communication (31%) and to a lesser extent through learning platforms such as Moodle (8%) or other tools (7%). The students who did not attend the online classes did not provide an answer (5%). Furthermore, the students' answers about the actual tools used in online teaching show that, along with videoconferencing, the other most widely applied model was one which combines lectures via videoconferencing with offline assignments including teacher feedback (e.g. via email or learning platforms). Students also reported the use of social networks (e.g. Facebook, Viber) in the teaching process.

When asked about the efficiency of online teaching compared to face-to-face teaching, 50% of the students reported that it was less successful, 38%

think that it is equally successful, while only 12% consider online teaching better than standard teaching. “Efficient” here stands for teaching that gives the students the opportunity to acquire knowledge and to improve. The preferences of the students regarding the teaching model are in line with the above findings: 44% would choose face-to-face teaching, 31% blended teaching, 19% online teaching, while 6% are not sure about what to choose.

The findings from the data collected via the questionnaires suggested that there are differences in what can be regarded as online teaching in general. One of the questions brought up in the study was whether emailing students materials constitutes online teaching. The students’ answers to the open-ended questions in the questionnaire and in the interview revealed that the students agree to, and in some cases even prefer, being emailed as a form of online teaching, provided that the feedback is detailed, the communication is two-way, the material is previously explained and so long as this type of communication complements the use of videoconferencing software rather than being a substitute for it. With regard to the use of social networks or other more personal types of communication for teaching purposes, the students’ opinions were divided. For some, the use of Facebook and Viber groups or Facebook Messenger is regarded as too personal; the students who do not use those particular communication channels might feel excluded from their academic contexts and those who do participate are subjected to distractions during classes and in their free time (e.g. notifications which tend to pile up). Some students feel that it helps if their work and private correspondence is separated so as to aid organisation and reduce stress levels. However, the students acknowledge that this type of communication is easy to employ in educational contexts and is quite efficient, mainly because they are used to it and they do not have to acquire new skills, nor spend time switching from one online environment to another.

Students’ answers reveal a range of features that constitute good online teaching. The teachers are expected to make skilful use of videoconferencing software, such as, for example, breakout rooms in Zoom, or to use the appropriate combination of tools for various purposes. The students appreciate when the feedback they get for their regular offline assignments is detailed.

One very important aspect for the success of online teaching is the rate of interaction in both synchronous and asynchronous communication. Good quality teaching is generally associated with a high rate of interaction and student participation. According to the students, a successful online teaching experience is when the teacher is responsive, supportive, flexible and responsible. They are aware that the process also depends on whether the students themselves are “present”, i.e. if they are motivated and engaged in the lesson and have their cameras turned on. The quality of online teaching is also dependant on the course materials, i.e. the extent to which they are adapted to the demands of the new social context and their accessibility.

Some of the main issues that contribute, on the other hand, to not-so-good online teaching are: technical problems, use of different platforms for different lessons, lack of interaction, poor (if any) teacher feedback and high expectations on the part of the teachers about students’ performance. The students also reported facing problems maintaining their concentration and motivation to study, as well as suffering from so-called Zoom fatigue, caused by attending too many lessons in a row and/or overly long lessons.

4. Discussion of findings

The results show that, as expected, the students were critical about online teaching and preferred the traditional approach. However, the openness of some of the students to the blended and online model proves that they see potential in this shift from traditional to online teaching that goes beyond the pandemic. The students are aware that this change concerns not only the teaching setting, but it implies changes related to other elements or participants in a good quality teaching process: the teacher, the students, the teaching methodology, the teaching materials and the institutional support.

Even though, judging from the students’ reports, it cannot be said that their teachers necessarily went through Salmon’s (2004) stages of e-moderation (access and motivation, online socialisation, information exchange, knowledge construction and development), those teachers who were ap-

plauded by the students invested themselves noticeably in their own teaching. For instance, their lectures were skilfully, often interactively, delivered on videoconferencing platforms. Such teachers regularly assigned tasks for homework and took the time to provide rich feedback. The students, therefore, acknowledged the importance of the cognitive and social scaffolding for lasting learning to take place. Furthermore, they praised those teachers who were sensitive to the importance of affect for learning, i.e. those who took care to be available (psychologically present) for their students and who inquired into and provided support for their psychological wellbeing.

The students were as able to identify poor teaching practices: they recognised that sending across materials without any prior and/or follow-up discussion did not constitute good teaching practice. This is echoed by Salmon (2004), who explicitly warns against minimising the social and affective element in learning by disproportionately foregrounding course materials. The students were also able to recognise when some of their teachers used online learning platforms inadequately, e.g. to elicit very similar and repetitive responses from the many students enrolled on the course. The students were scathing of teachers who assigned a lot of homework tasks, which the students saw to be unrealistic expectations of them in the midst of a pandemic. This may have been interpreted by students as a disconnect between their educators and themselves, in the sense of their teachers caring little for the motivational resources that the students were able to bring to the online classroom. Further, the students acutely noticed some teachers' psychological absence in the teaching process and felt they were left "to their own devices", expected to take the same (or similar) final exam without receiving the support they needed. Psychological struggles induced by the pandemic are widely reported in the literature (Martinez et al. 2020; Kapasia et al. 2020, Jiang 2020, Hasan and Bao 2020, Glowacz and Schmits 2020, Doolanby 2020) and there is a case for teachers to keep abreast of these new, unfolding realities in an attempt to understand the complex motivational landscapes that their students now need to navigate – understanding the students' contexts is an absolute prerequisite for being able to offer them adequate academic support. Finally, the students seemed to be aware of the importance of the

social, interactive nature of learning, sometimes more than their teachers: they reported actively not enjoying online classes which lacked interaction and relied on teachers' long monologues. Interestingly, some students were critical of their peers for their potentially less than serious approach to online learning. More specifically, they minded students who gave an air of attending but were loudly engaging in non-academic activities in the background of videoconferencing calls, as well as those who chose not to interact via video to facilitate communication for learning. This finding once again highlights the importance of the community dimension of learning, which is central to Salmon's (2003) model of e-learning. A clear implication for practitioners, therefore, is to try and understand their students' backgrounds in order to be able to focus on them holistically, i.e. by catering for their cognitive, social and emotional needs which underlie all successful learning.

The students also demonstrated considerable maturity when it came to reflecting on the effects on their learning of their teachers using social networks to connect with them. While some of them echo the literature which highlights their practical (e.g. ease of use) and learning benefits (e.g. taking charge of one's own learning and using prompt feedback to further one's development) (VanDoorn and Eklund 2013; Ivala and Gachago 2012), others are cautious. Namely, the students' concerns have to do with a need to keep the social separate from the academic, which they see as important for maintaining a work-life balance. Their comments, however, mostly referred to how this communication affected them personally; they were less concerned, for instance, about the ensuing shift in power relations, with the teacher's role fluctuating between a supporter in a professional capacity to a social networking 'friend'. It seems to be sensible, therefore, that teachers discuss their pedagogical innovations with their students to understand the implications that a change in power relations might have on the (inter)personal and/or educational processes in the group. Ivala and Gachago (2012) highlight the importance of having the students 'on side' when it comes to introducing a pedagogical change – they are capable, deserve and expect to be part of a consultative process preceding a classroom reform that has so direct an impact on their learning.

5. Conclusion

The COVID-19 pandemic provoked profound changes in the teaching and learning experience in university contexts. The findings of our study that draws on the students' learning experiences at the Blaže Koneski Faculty of Philology during the first couple of months of the pandemic, show that the academic community adapted to the abrupt external changes by substituting traditional face-to-face with online teaching, albeit in less than a fully thought-out way (McStravock 2020). According to the students, the most widely used model for online teaching with videoconferencing software can be successfully complemented by other forms of online teaching, such as emailing or the use of teaching platforms, as long as some preconditions are met, such as good quality teacher feedback and skillful use of online tools. The students have a very clear perception of what constitutes good and poor online teaching. More importantly, their views are consistently supported by the relevant literature on online teaching and learning. Their perspectives can and should, therefore, be taken into account when planning for and delivering new online (or not) courses. Their considerations are a valuable guide not only for their teachers, but also for the institution with which they are affiliated, and have the potential to contribute significantly to creating an environment which will be more conducive to personal and professional development, in and out of the context of a pandemic.

| REFERENCES

- Barnes K., Marateo R.C., Ferris S.P., 2007, *Teaching and learning with the Net Generation*, "Innovate Journal of Online Education", 3(4), pp. 1–7.
- Doolanby K., 2020, *Student life in the EHEA during the Covid-19 pandemic – Preliminary survey results*, University of Zadar. Talk presented at the BFUG Meeting 71, June 2020, http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_71_8_1_Survey_results.pdf (date of access: 10.05.2021).

- Glowacz F., Schmits E., 2020, *Uncertainty and Psychological Distress during lockdown during the COVID-19 Pandemic: the young adults most at risk*, "Psychiatry Research", No. 293, doi: 10.1016/j.psychres. 2020.113486.
- Hasan N., Bao Y., 2020, *Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss"*, "Children and Youth Services Review", No. 118, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105355> (date of access: 10.05.2021).
- Ivala E., Gachago D., 2012, *Social media for enhancing student engagement: The use of Facebook and blogs at a University of Technology*, "SAJHE", No. 26(1), pp. 152–167.
- Jiang R., 2020, *Knowledge, Attitudes and Mental Health of University Students during the COVID-19 Pandemic in China*, "Children and Youth Services Review", No. 119, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105494> (date of access: 10.05.2021).
- Kapasia N. et al., 2020, *Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India*, "Children and Youth Services Review", No. 116, doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.105194.
- Maranto G., Barton M., 2010, *Paradoa and Promise: MySpace, Facebook, and the Socio-politics of Social Networking in the Writing Classroom*, "Computers and Composition", No. 27, pp. 36–47.
- Martinez L., Valencia I., Trofimoff V., 2020, *Subjective wellbeing and mental health during the COVID-19 pandemic: Data from three population groups in Colombia*, "Data in Brief", No. 32, doi: 10.1016/j.dib.2020.106287.
- McStravock K., 2020, USI Covid-19 Survey: Emerging from the Pandemic: Lessons Learned. Talk at IUA/EDTL Webinar: *Planning for effective remote teaching during Covid-19*, 24 June 2020, <https://www.iua.ie/events/iua-edtl-webinar-planning-for-effective-remote-teaching-during-covid-19-24th-june-12-30-13-30> (date of access: 10.05.2021).
- Ončevska Ager E., Ivanovska-Naskova R., 2020, *Настава на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во услови на пандемија*, https://coda.io/d/_dEN5Bp7ZD3C/_sugxI#_lun19 (date of access: 10.05.2021).
- Salmon G., 2003, *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, Routledge, London.
- Salmon G., 2004, *E-moderating in higher education*, [in:] *Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning*, eds. by C. Howard, K. Schenk, R. Discenza, Information Science Publishing, Hershey PA.
- VanDoorn G., Eklund A.A., 2013, *Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication*, "Journal of University Teaching and Learning Practice", No. 10/1, article 6.

Watermeyer R., Crick T., Knight C. et al., 2020, *COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration*, “High Education”, No. 81, pp. 623–641, <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y> (date of access: 10.05.2021).

Наталья Грушина

Барселонский университет
ORCID: 0000-0001-9598-5954

ОПЫТ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ К ФОРМАТУ *ОНЛАЙН*-ОБУЧЕНИЯ

| Streszczenie

ADAPTACJA ZADAŃ EDUKACYJNYCH DO FORMATU NAUCZANIA *ONLINE*

Artykuł poświęcony jest adaptacji materiałów kursu stacjonarnego do formatu *online*. Analiza doświadczeń związanych z nauką zdalną podczas pandemii ujawniła zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty uczenia się na odległość. Celem niniejszych rozważań jest podzielenie się doświadczeniami związanymi z adaptacją wybranych zadań do nauczania *online*, odzwierciedlenie zalet i wad takiego kształcenia językowego, analiza różnicy między przyswajaniem drugiego języka stacjonarnie i zdalnie. Głęboka analiza tego, co dzieje się obecnie w edukacji, może stać się podstawą do długofalowych badań metodologicznych i psychologicznych problemów uczenia się *online*.

- Słowa kluczowe: metodyka nauczania, psycholingwistyka, akwizycja drugiego języka, nauczanie języka rosyjskiego jako obcego, nauczanie zdalne języka obcego, wirtualne tablice „Padlet”

| Summary

ADAPTATION OF TRAINING TASKS TO ONLINE TEACHING FORMAT

The article examines adaptation of materials of a face-to-face course to the online format. Analysis of the experience of online learning during the pandemic revealed

both positive and negative aspects of distance learning. The aim of the current article is to share my experience of adapting some tasks to online teaching, reflect advantages and inconveniences of online teaching, analyze the difference between online and offline second-language acquisition. Deep analysis of what is happening now in education can be a basis for a long-term study of methodological and psychological problems of online learning.

- Key words: teaching methodology, psycholinguistics, second language acquisition, teaching Russian as foreign language, language teaching online, Padlet interactive boards
-

2020 год стал необычным для всех, в том числе и для преподавателей и студентов РКИ. Этот год заставил нас еще раз по-новому взглянуть на то, что и как мы делаем, проверил «на прочность» наши академические и личностные установки. Вынужденный длительный карантин поставил преподавателей Барселонского университета перед необходимостью в экстренном порядке переводить все очные курсы в *онлайн*-режим, что осложнялось отсутствием проверенной платформы, необходимых для *онлайн*-обучения дидактических материалов, достаточного опыта работы *онлайн* и, наконец, просто отсутствием информации.

Безусловно, сама возможность *онлайн*-обучения – это огромное благо, которое позволило нам не прерывать обучения в такой сложный период. У этого типа обучения большие возможности и большое будущее, об этом было немало написано и до пандемии (Вербицкий, 2019, Кузьминов, 2018, Гатулин, Колупаева, 2017). Мы все по-разному интегрированы в кибер-пространство и находимся на разных уровнях общения с компьютером (Воинова, Плешаков, 2018), но вынужденный карантин 2020 года позволил всем, даже тем, кто был далек от технических новинок, протестировать и проверить на себе все плюсы и минусы *онлайн*-образования. Анализируя и сравнивая два типа обучения, следует отметить те недостатки ведения занятий *онлайн*, которые наиболее ярко проявили себя с первых же дней карантина, а именно:

- проблемы мониторинга знаний студентов при проведении устных занятий,
- трудности проверки письменных заданий,
- проблемы контроля знаний (проведение контрольных работ).

Все эти методические проблемы обусловлены одной большой причиной – отсутствием непосредственного контакта в *онлайн*-обучении. С первых дней карантина все ощутили «вакуум» от нехватки живого общения со студентами и коллегами, несмотря на то, что общение это не прерывалось, а просто перешло в другой режим. Что изменилось? Экран компьютера сделал мир плоским и превратился в барьер между преподавателем и студентом, элементом, одновременно соединяющим и разделяющим собеседников по разные стороны экрана. Произошло определенное искажение действительности: при невозможности увидеть фигуру собеседника, а только его лицо или даже часть лица теряются элементы невербальной поддержки понимания (жесты и мимика), исчезает движение навстречу друг другу. Все это следствие того, что в *онлайн*-обучении с собеседником не делится общее пространство коммуникации. Оказалось, что выражение «дышать одним воздухом» – это не только красивая метафора, но и одно из психологических условий полноценного общения. Как повлияет на студентов отсутствие общего пространства при общении и получении знаний? Сможем ли мы преодолеть эту трудность или будем вынуждены искать ей полноценную замену? Ответы на эти и другие вопросы, связанные с *онлайн*-образованием, требуют времени и полноценной разработки не только со стороны методистов, но и психологов, психолингвистов, нейрофизиологов и нейролингвистов.

На первый план в *онлайн*-общении и *онлайн*-обучении выдвигается задача установления и поддержания контакта с собеседником. И если письменный контакт поддерживать довольно легко, устный и, тем более, невербальный контакт – задача более сложная. Открывая широкие возможности общения, с одной стороны, экран компьютера одновременно искажает реальность, увеличивая тревожность и разобщенность.

Как же этого избежать или хотя бы уменьшить эффект разобщения? Перед преподавателями стоит задача адаптации учебных материалов к новым условиям и поиска новых инструментов и методов обучения. С приходом пандемии преподавателям иностранных языков пришлось осознать то, что давно «витало в воздухе»: невозможно ограничиваться использованием одного или нескольких традиционных методов обучения. Жизнь неизбежно ускоряется и усложняется, и это заставляет преподавателей применять всю гамму методических средств и подходов, имеющихся в арсенале современной педагогической науки, а также обращаться к знаниям и подходам смежных наук, а с приходом интернета – взаимодействовать с новым арсеналом технических средств обучения.

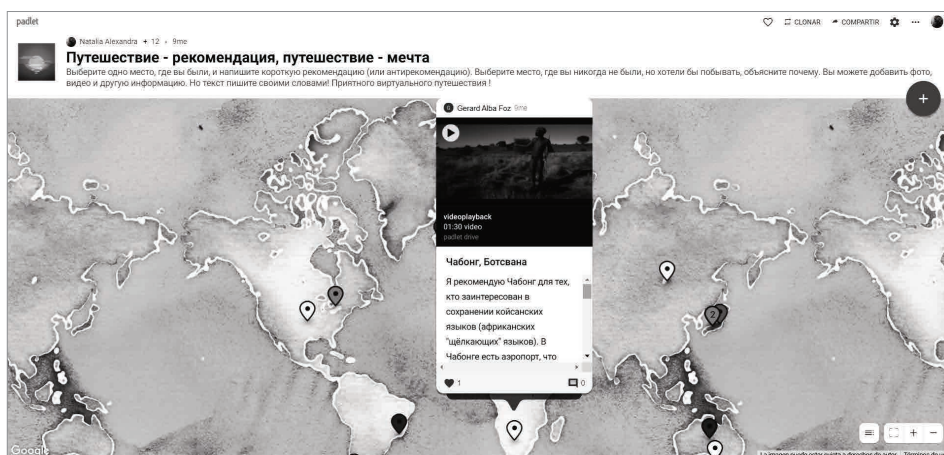
Весенний карантин 2020 года вызвал необходимость поиска новых эффективных методов обучения. Студенты Барселонского университета третьего года обучения оказались в непростой ситуации: невозможность передвижения и необходимость проводить все занятия *онлайн* совпали с темой «Путешествия». На этапе отработки полученных знаний по данной теме студентам нужно было написать сочинение о своем последнем путешествии. Ничего сложного в подготовке, проведении и выполнении такого задания нет. С технической точки зрения простой перенос этого задания в *онлайн*-режим также не вызывает трудностей, если бы не внешние обстоятельства.

Описываемый курс начался во втором семестре, и уже в середине марта студенты и преподаватели вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Часть группы составляли студенты, приехавшие по программе «Эразмус» из Италии и Англии, кроме них были студенты из разных городов Каталонии. Студенты, только начавшие узнавать друг друга ближе и осознавать себя частью группы, в результате карантина оказались заблокированными в своих домах по не зависящим от них обстоятельствам. Некоторые студенты из Каталонии и Италии уехали домой, другая часть студентов, наоборот, не смогла уехать из-за сложной эпидемиологической ситуации в их родных городах и странах. Росло напряжение и разобщенность в группе, и в данных обстоя-

тельствах заниматься по традиционной схеме было бы трудно именно с психологической точки зрения. В связи с этим, традиционное сочинение было заменено близким по форме заданием. Студентам было предложено представить два коротких сочинения в виде поста на электронной доске: путешествие – рекомендация (место/места, где я был и хочу порекомендовать) и путешествие-мечта (место/места, куда я хочу поехать). В качестве платформы для выполнения этого задания решено было использовать интерактивную карту в приложении «Padlet». Форма выполнения этого задания позволила студентам виртуально выйти и за пределы своего дома, и за пределы экрана Zoom, а также способствовала большей социализации и налаживанию дружеских связей внутри группы. После того, как студенты смогли самостоятельно ознакомиться со всеми сочинениями прямо на карте, их обсудили на занятии.

Студенты не только успешно выполнили все задания, но и наглядно увидели, как много их объединяет, снова смогли почувствовать себя частью группы, и этот момент развития их личностных и социальных отношений ценится не меньше, чем полученные и успешно реализованные учебные знания. С результатом их работы можно ознакомиться здесь (см. рисунок 1).

Рисунок 1. Скриншот интерактивного задания



Источник: <https://padlet.com/grush2002/v3rn7703jxrojni0> (дата обращения: 22.04.2021).

Помимо обсуждения в группе по итогам выполненного задания студентам было предложено выбрать два понравившихся сочинения (два направления своих будущих путешествий) и написать короткую рецензию, обосновав свой выбор. Таким образом, традиционное задание, выполненное в новой форме, позволило нам не только закрепить полученные знания, но и улучшить психологический настрой группы, что в итоге помогло успешно завершить такой непростой семестр.

В чем же психологический эффект замены одного задания другим, в то время как оба задания довольно близки по форме? В данном случае успешному выполнению задания способствовало обретение общего коммуникационного пространства. Оказавшись вместе в виртуальном пространстве карты, студенты преодолели разобщение, вызванное общением через экран компьютера и обрели то, что теряется при переводе обучения в *онлайн*. Какие выводы можно сделать из данного опыта? Важно понять, что простой перенос учебных заданий очного курса в *онлайн*-обучение невозможен. Это связано, прежде всего, с психологическими особенностями восприятия и хранения полученной информации. Общеизвестно, что в учебной деятельности используются все виды памяти: образная (слуховая, зрительная, тактильная, обонятельная, вкусовая), двигательная, эмоциональная, словесно-логическая. В режиме интернет-обучения диапазон типов памяти будет ограничен, основными видами памяти становятся словесно-логическая и образная, причем доминирующими будут зрительная и слуховая. Поэтому учебные материалы и задания следует адаптировать, учитывая специфику восприятия информации в *онлайн*-режиме. При работе с текстом на первый план выдвигается связь со зрительным образом, в разработке теоретических вопросов увеличивается доля проектной деятельности. Активизации эмоциональной составляющей урока способствует использование различных интерактивных игр в режиме *онлайн*. Интернет предлагает нам огромную палитру различных программ, в таком многообразии легко потеряться, именно поэтому,

по моему мнению, важно делиться находками и вместе с коллегами искать новые пути оптимизации знаний студентов в дистанционном режиме.

Одним из инструментов, помогающим адаптировать задания к *онлайн*-преподаванию, может стать интерактивная доска «Padlet», которая уже была здесь упомянута. Поделюсь своим опытом работы. Это простое веб-приложение, которое имеет бесплатный и платный контент. Зарегистрироваться в качестве создателя проектов очень просто, а ваши студенты найдут туда по вашей ссылке без какой-либо регистрации. Вы как администратор распределяете роли и решаете, в какой категории вы хотите видеть своих студентов: администратор, модератор или пользователь. Только в первом случае студенты получают неограниченный доступ не только к контенту, но и ко всем настройкам стены. Доступ к уже созданным материалам может быть организован следующим образом:

- частный – позволяет работать с материалами только автору виртуальной стены и тем, кого пригласили по e-mail;
- защищенный – доступ к контенту открыт тем, кто знает пароль для входа;
- вход по ссылке – любой пользователь, имеющий ссылку для входа, может работать с материалами;
- доступ для всех – любой человек может получить доступ к контенту. Данные будут доступны поисковым сервисам и могут быть выведены в результатах поиска.

Электронный ресурс предлагает несколько видов шаблонов для работы. Здесь я не буду сосредотачиваться на их техническом описании: меню, которое открывается в правой части экрана после выбора шаблона, довольно удобное и очень простое в работе. Я хочу лишь предложить различные варианты использования этих шаблонов для адаптации заданий очных курсов к нуждам *онлайн*-образования. Начну с типа заданий, о которых я уже упоминала:

1. Интерактивная карта

Поскольку у вас есть возможность выбора формата, а в рамках выбранного макета возможно изменение масштаба, интерактивная карта может быть использована для следующих видов заданий: виртуальное путешествие по России / по миру, маршрут прогулки по городу или поездки по России, посещение достопримечательностей, поиск информации в заранее подготовленных постах, то есть, с одной стороны, возможность создания лингвострановедческих интерактивных квестов, а с другой стороны, отработка темы глаголов движения. Такой квест может быть создан преподавателем или представлять собой проектное задание для студентов, выполнять которое они могут как индивидуально, так и в группах. Так, например, для испанских студентов, изучающих русский язык, особенно для людей старшего поколения, недостижимой мечтой является поездка по Транссибирской магистрали. А здесь есть возможность самому проложить маршрут, продумать остановки, собрать всю необходимую информацию, дополнить эту информацию фото и видео, создать полноценный проект поездки и увидеть ее во всей полноте.

2. Стена

Интерактивная доска объявлений удобна тем, что на ней вы можете разместить не только текстовую информацию, но и фото, видео, интернет-ссылки, записать свое аудио- или видеосообщение. Такой формат может быть использован для совместной работы в классе, например, для составления рассказа, для написания открытых сочинений, организации конкурсов или просто для обмена мнениями. Со студентами разных групп я использую этот формат для неформального обмена мнениями о курсе. Такой свободный формат общения помогает и преподавателю и студенту. Студенты радуют меня не только откликами, но и тем, что оставляют свои заметки о курсах по-русски, хотя могли бы

этого не делать или написать все по-испански. Кроме этого, формат стены позволяет легко составлять коллажи, то есть комбинировать разные типы информации по одной теме, что способствует быстрому ее усвоению. Это особенно актуально для молодого поколения, подростков или детей, для которых визуализация вербальной информации является необходимостью (Коровин, 2010).

Каждый пост может быть соединен с любым другим на доске. Это удобно для составления схем-конспектов, облаков слов и другой словарной работы. Данные, которые вы сохранили на этой доске можно связать с другими, созданными вами досками.

3. Список

Организует информацию последовательно, располагая ее в вертикальный столбец; можно использовать при составлении плана-пересказа, при создании истории для деления по главам, при изложении грамматического материала, а также для других видов проектной деятельности.

4. Таблица

Информация организуется горизонтально, как ячейки таблицы, интересно при линейном развертывании информации, например, организации описания, выполнении заданий по словообразованию, поиску синонимов и др.

5. Колонки

Совмещает функции двух предыдущих досок, информация в каждой колонке представлена вертикально и есть возможность создания новых колонок. Такую доску удобно использовать для представления грамматического материала или для любого вида групповой работы, для составления плана работы, распорядка дня и др.

6. Диалог

Посты, появляющиеся как сообщения в телефоне, возможно использовать при составлении диалогов, любого типа обсуждений, тем более, что все доски могут быть связаны между собой. Большим плюсом является отсутствие регистрации для студентов или необходимости загружать новые, часто ненужные, приложения.

7. Лента времени (хронология)

Посты располагаются на хронологической линейке, что очень удобно для представления исторической информации, любой последовательности событий. Возможно, это будет интересно при проведении курсов по истории, литературе или страноведению. Посты легко передвигаются, меняются местами, в каждый из них можно добавить фото, видео или звуковой файл. Как и во всех предыдущих шаблонах, возможно создание квеста, в котором студенты ищут необходимую информацию или используют в проектной деятельности.

Безусловным плюсом всех этих шаблонов является наличие общего пространства для работы в группе, возможность преодолеть разобщение, вызванное нахождением по разные стороны экранов компьютера. Практическим преимуществом программы «Padlet» является то, что студенты могут входить в учебное пространство без регистрации, вставлять текст, гиперссылки, фото, видео, записывать свои аудио- и видеофайлы, вести диалог, обмениваясь репликами, оставлять значки и комментарии под работами других студентов. Из недостатков, возможно, следует отметить, что ресурс в полной мере удастся использовать только в платном режиме, базовый модуль предполагает создание не более пяти досок одновременно. Платный режим позволяет использовать возможности программы более широко. Используя разные шаблоны и соединяя их между собой, возможно создать обширное информационное пространство, в котором будет расписание курсов, их содержание, задания по

отдельным темам, результаты работы студентов, объявления и другая полезная информация.

Выводы

Отсутствие непосредственного контакта со студентом при *онлайн*-обучении заставляет по-новому взглянуть на подачу учебного материала и оформление учебных заданий, в частности, при переводе заданий очных курсов в *онлайн*-режим. Более всестороннее изучение различий в восприятии, хранении и переработке знаний при очном и *онлайн*-обучении ждет своих исследователей, но уже сегодня можно увидеть, что общение через интернет – особый вид коммуникации. Используя этот информационный канал в образовательных целях, необходимо учитывать его специфику при подготовке учебных заданий. Простой перенос заданий очного курса в *онлайн* невозможен прежде всего с психологической точки зрения – отсутствие общего пространства коммуникации ограничивает каналы восприятия информации и задействованные типы памяти. Восполнить недостаток пространства общения можно, адаптируя задания с учетом специфики восприятия и переработки интернет-информации. Необходимы методические, психопедагогические и нейролингвистические исследования, посвященные разным типам передачи и приобретения знаний в очном и *онлайн* режимах.

Новая ситуация с особой актуальностью показала, что острой необходимостью является развитие междисциплинарных знаний, подключение новых методик и подходов к преподаванию РКИ. Более широкое вовлечение достижений психологии, психо- и нейролингвистики, всего спектра когнитивных наук, с одной стороны, а также внедрение новых информационных технологий – с другой, представляется актуальной проблемой в преподавании РКИ. Междисциплинарный подход позволит преподавателям идти в ногу со временем и более эффективно донести до современных студентов свои знания и богатый опыт.

| БИБЛИОГРАФИЯ

- Вербицкий А.А., 2019, *Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы*, «Номо Cyberus», № 1(6), http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 23.09.2021).
- Воинова О.И., Плешаков В.А., 2018, *Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум*, «Номо Cyberus», № 1(4), http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafty_and_classification_of_people_according_to_the_extent_of_the_integration_into_the_cybersocium (дата обращения: 23.09.2021).
- Гатулин Р.Р., Колупаева Д.А., 2017, *Перспективы онлайн-образования в России*, «Санкт-Петербургский образовательный вестник», № 11–12(15–16), с. 68–70, <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-onlayn-obrazovaniya-v-rossii/viewer> (дата обращения: 23.09.2021)
- Коровин А., 2010, *Дети в сети, или знакомьтесь: Поколение Z*, «Правмир», 24.10.2010, <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z> (дата обращения: 23.09.2021).
- Кузьминов Я.И., 2018, *ВШЭ полностью откажется от традиционных лекций в пользу онлайн-курсов*, RB.ru, 2.10.2018, <https://rb.ru/news/vshe-study-online> (дата обращения: 23.09.2021).

Diana Sankowska

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0001-7825-7664

Anna Szuchalska

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-2358-0696

PRAKTYCZNA NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH W TRYBIE ZDALNYM – PERSPEKTYWA STUDENTÓW I ROKU FILOLOGII OBCYCH

| Streszczenie

Artykuł zawiera omówienie wyników badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów I roku filologii angielskiej z językiem dodatkowym (rosyjskim, niemieckim lub hiszpańskim). Celem badania było zebranie informacji na temat zdalnego nauczania praktycznej nauki języków obcych. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyły między innymi aspektów technicznych kształcenia zdalnego, sposobów pracy czy opinii studentów na temat realizacji zajęć *stricto* praktycznych w trybie *online*. Ze względu na sytuację epidemiczną w kraju, ankietowani nie mieli jeszcze szansy uczestnictwa w stacjonarnym trybie studiowania przez czas dłuższy niż dwa tygodnie, więc ich spostrzeżenia dotyczą wyłącznie pracy zdalnej, bez dokonywania porównań.

Zebrane wśród 36 studentów filologii obcych odpowiedzi wskazują, że nauczanie zdalne oceniane jest raczej przychylnie, zwłaszcza w aspekcie dydaktycznym i merytorycznym. Obszarem, w którym występują trudności, jest sfera psychologiczna oraz społeczna – studentom brakuje kontaktów z drugim człowiekiem oraz motywacji i samodyscypliny w zdalnej nauce języka obcego. Dodatkowo praktyczną naukę języka obcego utrudnia im brak kompletnego i sprawnego zaplecza technicznego.

- Słowa kluczowe: edukacja zdalna, studia filologiczne, praktyczna nauka języka

| Summary

PRACTICAL LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN A REMOTE MODE – THE PERSPECTIVE OF FIRST-YEAR STUDENTS OF FOREIGN PHILOLOGY

The article discusses the results of a survey conducted among first-year students of English philology with an additional language (Russian, German or Spanish). The aim of the study was to collect information on distance teaching and practical foreign language learning. The questions included in the questionnaire concerned, among others, the technical aspects of remote education, ways of working, or students' opinions on the implementation of purely practical classes on-line. Due to the epidemic situation in the country, the respondents have not yet had a chance to participate in a full-time study mode for more than two weeks, so their observations relate only to remote work, without making comparisons.

The collected responses from a group of approximately forty foreign philology students indicate that distance learning is assessed rather favorably, especially in terms of didactic and content-related issues. The area where difficulties can be noticed is the psychological and social sphere – students lack contact with another person, as well as motivation and self-discipline in remote language learning. Additionally, the practical learning of a foreign language is made difficult for students by the lack of a complete and fully functional technical base.

- Key words: remote education, philological studies, practical language learning
-

1. Wstęp

Pandemia COVID-19 zasadniczo wpłynęła na większość obszarów naszego życia. *Lockdown* oznaczał wprowadzenie szeregu ograniczeń i nowych rozwiązań, w tym zmienił oblicze edukacji na wszystkich jej szczeblach. Konieczność zapewnienia ciągłego, nieprzerwanego rozwoju kształcenia, zarówno w zinstytucjonalizowanej, jak i nieformalnej postaci, doprowadziła do sytuacji, w której nauczanie zdalne nie jest już wyłącznie alternatywą dla stacjonarnego, lecz stało się codziennością całej rzeszy uczniów, studentów i nauczycieli.

Nagła reorganizacja systemu kształcenia okazała się wymagającym wyzwaniem zarówno dla nauczających, jak i uczących się. Pierwsze doświadczenia i refleksje związane z edukacją zdalną w polskich szkołach zaowocowały publikacjami na ten temat, w tym pracami zbiorowymi dążącymi do usystematyzowania najważniejszych aspektów tego zagadnienia czy raportami z przeprowadzonych badań ankietowych. Dzięki temu można się przyjrzeć zdalnemu nauczaniu z perspektywy ekspertów¹ (Pyżalski 2020), uczniów² (Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020), nauczycieli³ (Buchner, Wierzbicka 2020) i rodziców⁴ (Librus Synergia 2020).

Jeżeli chodzi o szkolnictwo wyższe, trudno mówić o ogólnych tendencjach w funkcjonowaniu zdalnego nauczania. Wynika to m.in. ze specyfiki uczelni, które odznaczają się autonomią i wysokim poziomem zróżnicowania potrzeb między dyscyplinami (Inkubator Uniwersytetu Warszawskiego 2021: 7). Dlatego też stosowane przez poszczególne jednostki organizacyjne rozwiązania mogą znacząco się od siebie różnić. Bez względu na to elementem wspólnym dla poszczególnych uczelni powinno być niewątpliwie dostosowywanie sposobów kształcenia do aktualnych warunków życia, co w znacznym stopniu umożliwiającą rozpowszechnione na szeroką skalę technologie informacyjno-telekomunikacyjne. Niestety, pomimo że takie terminy, jak: *e-learning*, *blended learning*, *mobile learning*, *distance learning* nie są nowe,

¹ Publikacja dotyczy sytuacji szkolnictwa w czasie pandemii, która wymusiła inny model działania instytucji edukacyjnych – z bezpośredniego na pośredni.

² Celem badania było poznanie samopoczucia uczniów w czasie nauczania na odległość oraz ich opinii na temat nauki *online*. Badaniem objęto 360 uczniów klas siódmych i ósmych szkoły podstawowej oraz pierwszych klas szkół ponadpodstawowych. Pytania dotyczyły m.in.: warunków do e-edukacji, stosunków interpersonalnych, możliwości samorealizacji oraz stanu zdrowia.

³ W badaniu wzięło udział ponad 700 nauczycieli szkół podstawowych, ponadpodstawowych oraz szkół branżowych. Nauczyciele podsumowali swoje doświadczenia z semestru letniego 2019/2020 oraz ocenili stan przygotowania szkolnictwa do *e-learningu* w trwającym roku szkolnym 2020/2021.

⁴ Ankiety uzupełniło ok. 21 tys. rodziców – użytkowników portalu Librus Synergia. Rodzice wypowiedali się na temat zasad realizacji kształcenia zdalnego, problemów, które się podczas niego pojawiają, samopoczucia dzieci czy dostępu do sprzętu.

to społeczeństwo polskie nie zaadaptowało jeszcze niestacjonarnych form kształcenia na takim poziomie, jak dokonano tego choćby w Australii czy w Norwegii. Przystawienie się na tryb nauczania, którego duża część społeczeństwa nie praktykowała wcześniej albo miała z nim do czynienia tylko okazjonalnie, jest zadaniem wymagającym dalszego doskonalenia przyjmowanych rozwiązań i poszukiwania ułatwień, które mogą nie tylko poprawić funkcjonowanie zdalnego nauczania w czasie pandemii, lecz także doprowadzić do wypracowania dobrych praktyk, narzędzi i metod na przyszłość.

2. Edukacja cyfrowa – wymóg i wyzwanie XXI wieku

Pokolenie dzieci i młodzieży urodzone w XXI wieku i wychowane w świecie najnowszych technologii określane jest mianem „cyfrowych tubylców”. Marzena Żylińska (2013: 56) szczegółowo opisuje ich mocne strony:

Spostrzegawczość, szybkość przetwarzania informacji, *multitasking* (przetwarzanie równoległe), pragmatyzm, doskonale opanowanie pracy nad materiałem graficznym, kreatywność i samodzielność, nielinearne przetwarzanie informacji, opanowanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji.

Skoro współczesna młoda generacja różni się od pokoleń wcześniejszych, musiała też nastąpić zmiana w postrzeganiu samego procesu kształcenia. Dzisiejsze dzieci i młodzież uczą się już nie tylko w szkole podczas lekcji czy w domu, odrabiając zadaną im pracę, ale dzięki nowym technologiom mogą uczestniczyć w procesie dydaktycznym właściwie w każdym miejscu i przez cały czas. Dlatego m.in. jako kluczowa jawi się obecnie edukacja cyfrowa, czyli „edukacja realizowana z wykorzystaniem technologii cyfrowych” (Plebańska 2020: 38). Do jej głównych modeli należą obecnie „edukacja cyfrowa jako wsparcie kształcenia tradycyjnego; edukacja mieszana, łącząca wykorzystanie edukacji cyfrowej oraz kształcenia tradycyjnego; edukacja cyfrowa wspierana kształceniem tradycyjnym; edukacja cyfrowa w czystej formie” (tamże 2020: 39).

W momencie, kiedy szczególną rolę zaczyna odgrywać ostatnia z wymienionych, trzeba podjąć refleksję nad mocnymi i słabymi stronami zdalnego

studiowania za pomocą technologii cyfrowych. Dominik Leżański i Julia Sobolewska (2020: 59) zauważają, że „z perspektywy studentów najistotniejszym pytaniem dotyczącym nauczania jest to dotyczące jakości wiedzy, umiejętności i kompetencji, które zdobędziemy w trakcie studiów”. W czasach pandemii COVID-19, kiedy kształcenie zdalne okazało się koniecznością, właściwie prowadzone zajęcia (z klarownie określonymi celami, odpowiednio dobranymi treściami, metodami, formami interakcji i materiałami dydaktycznymi, z dbałością o higienę pracy i przyjazną atmosferę), z wykorzystaniem nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych mogą przynosić wymierne korzyści, a tym samym podnosić wspomnianą jakość edukacji. Pozytywnym aspektem kształcenia *online* jest przede wszystkim jego powszechny dostęp, wyrównanie szans edukacyjnych, wspieranie u uczących się rozwoju twórczego myślenia oraz przygotowanie młodego pokolenia na wyzwania przyszłości, zwłaszcza te związane z życiem zawodowym (Plebańska 2020: 38). Ponadto edukacja cyfrowa wymaga od uczących się wzięcia odpowiedzialności za własny rozwój, pozwala na indywidualną kreatywność, jednocześnie kształcąc umiejętność współpracy w zespole, co w globalnym kontekście „wspiera w tworzeniu kapitału społecznego, buduje refleksyjność, angażuje w życie społeczne” (tamże 2020: 38).

Z drugiej strony jakość edukacji cyfrowej zależy od istnienia bądź nie pewnych barier ją ograniczających. Piotr Plichta (2020: 78–79) pisze o czterech sferach, które warto uwzględnić w zdalnej edukacji – to sfera sprzętowa, kompetencyjna, motywacyjna i sytuacyjna. W obszarze wyposażenia problemem może być m.in. rodzaj dostępnych urządzeń i ich stan, szybkość łącza, przerwy w dostawie prądu czy Internetu. W tym miejscu warto wspomnieć, że platforma nauczania cyfrowego Preply opublikowała wyniki badania, którego przedmiotem była analiza infrastruktury technologicznej 30 krajów członkowskich OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) w celu ustalenia, które z nich są najlepiej przygotowane do przedstawienia się na zdalne nauczanie⁵. Ocenie poddano nie tylko stan samej infrastruktury

⁵ Ze względu na brak danych następujące kraje członkowskie OECD nie mogły zostać objęte analizą: Kolumbia, Islandia, Korea, Litwa, Łotwa, Izrael i Słowenia.

cyfrowej, ale także oferty w zakresie cyfrowej edukacji oraz rynek *e-learningu*. Jak wynika z badania, Polska znalazła się na 19. miejscu w rankingu końcowym i 18. miejscu, jeśli chodzi o dostęp uczących się do komputera – 81,8% (Preply). Najlepsze warunki do e-nauczania oferują Norwegia, Dania i Szwajcaria.

W Polsce poszerzeniu zakresu studiowania przez Internet przeszkadza wiele barier, nie tylko natury technicznej, ale też np. w obszarze kompetencji na poziomie niezwykle ważnych i niezbędnych obecnie umiejętności obsługi komputera oraz platform wykorzystywanych podczas edukacji zdalnej. Małgorzata Skibińska (2015: 56) podkreśla, że pomimo powszechnego przekonania o wysokim poziomie kompetencji medialnych młodych osób (uczniów, studentów) znaleźć możemy wiele publikacji podających w wątpliwość ich umiejętności w tym zakresie. Postrzeganie młodego pokolenia „cyfrowych tubylców” jako ekspertów, choćby w dziedzinie wyszukiwania i wykorzystywania zdobytych w Internecie informacji, wydaje się nieco na wyrost.

Różnego rodzaju komplikacje mogą pojawić się również w sferze motywacyjnej. W związku z brakiem kontaktu z nauczycielem i rówieśnikami uczniowie/studenti doświadczać mogą poczucia wyizolowania, spadku motywacji, braku zaangażowania w prowadzone zajęcia. Przedłużająca się sytuacja pandemiczna na świecie i związane z nią obostrzenia prowadzą w wielu przypadkach do pogorszenia się stanu psychicznego nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Wreszcie, uczniowie, studenci, nauczyciele i wykładowcy muszą zmierzyć się z trudnościami natury sytuacyjnej – nauczający często łączą pracę z innymi obowiązkami (na przykład z opieką nad własnymi dziećmi pozostającymi w domu), zaś uczący się niejednokrotnie nie mają odpowiednich warunków mieszkaniowych. Przebywanie w domu i spędzanie w nim większości dnia skutkuje też problemami zdrowotnymi.

W związku z powyższym niezbędna jest pogłębiona refleksja nad dalszymi kierunkami rozwoju edukacji zdalnej opartej na wspólnych doświadczeniach podmiotów biorących w niej udział. Zarówno uczniowie/studenti, jak i nauczyciele/wykładowcy powinni otrzymywać wsparcie w procesie kształcenia na odległość. Pomocne mogą okazać się zalecenia dotyczące

zdalnego nauczania, które tworzone są m.in. przez poszczególne jednostki organizacyjne⁶.

3. E-zajęcia praktyczne na studiach filologicznych. Konektywizm

Studiowanie przez Internet objęło praktycznie wszelkie formy i rodzaje zajęć dydaktycznych: wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, a nawet warsztaty. Wojciech Cellary zauważa, że najłatwiej przyszło organizować wykłady:

Okazało się, że wykłady za pomocą narzędzi informatycznych są nie tylko możliwe, ale i skuteczne. Frekwencja w wielu przypadkach wzrosła, bo w wykładach uczestniczyli studenci niezależnie od swojego miejsca pobytu w kraju i za granicą. Dla studentów nie było zasadniczej różnicy między widzeniem i słuchaniem wykładowcy bezpośrednio na sali wykładowej i oglądaniem jego slajdów wyświetlanych na ekranie zawieszonym na ścianie a widzeniem go na żywo w miniaturze, słuchaniem przez głośniki komputera i oglądaniem slajdów na ekranie komputera (Cellary 2020: 20).

Trudniejszym wyzwaniem okazała się organizacja i przeprowadzenie warsztatów, laboratoriów czy ćwiczeń. Zajęcia językowe na studiach filologicznych, w tym szczególnie praktyczna nauka języka obcego (PNJO), należą do tego rodzaju przedmiotów, w których prowadzeniu wymagana jest niestanna interakcja studenta z wykładowcą czy interakcja między studentami w danej grupie. Dodatkowo Elżbieta Gajek (2004: 7) wskazuje na złożoność procesu nauki języka w warunkach *online*, zdeterminowaną wielowymiarowością samego procesu przyswajania języka. Wielowymiarowość nauczania i uczenia się języka obcego wymaga odpowiednich metod, środków, materiałów dydaktycznych. Przecież proces ten

Obejmuje opanowanie zarówno elementów języka, tj. słownictwa, struktur językowych czy fonetyki i pisowni, jak i też warstwy kulturowej i psychologicznej

⁶ Wspomniane zalecenia na czas edukacji zdalnej na uczelni znajdziemy np. w publikacji: K. Czaja i in. 2000.

z zakresu komunikacji międzyludzkiej oraz emocji, a także niuansów i wieloznaczności wypowiedzi językowych zależnych od kontekstu (tamże).

Podczas gdy kształcenie *online* może wspomagać niektóre sprawności językowe (np. mówienie), akwizycja innych (np. pisanie) jest w nim utrudniona ze względu na ich specyficzny charakter. Wychodząc z takiego założenia, można stwierdzić, że nauczanie języków obcych przez Internet wydaje się być znacznie trudniejsze niż w przypadku innych przedmiotów, co stawia wyjątkowo wysoko poprzeczkę wykładowcom prowadzącym praktyczną naukę języka obcego.

Warto podkreślić, że niezależnie od formy zajęć, pewne elementy procesu edukacji pozostają niezmiennie – zaliczamy do nich m.in. zakres materiału do opanowania czy efekty uczenia się. Należy zatem zgodzić się ze słowami Justyny Deczewskiej, że:

Zawężając spojrzenie do kształcenia językowego, można powiedzieć, że bez względu na warunki nauczania celem lekcji języka obcego jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji ogólnych oraz językowych, odpowiednio dostosowane do wieku i poziomu biegłości językowej uczniów (Deczewska 2020: 13).

Marzanna Karolczuk (2017: 119) podkreśla dodatkowo fakt, iż w czasie edukacji akademickiej studenci powinni nabyć różne umiejętności, nie tylko te bezpośrednio związane z kierunkiem studiów, ale też takie, „które pozwolą im stać się jednostkami samoregulującymi, czyli samodzielnie kierującymi swoją edukacją w czasie nauki oraz w przyszłym życiu zawodowym”. W czasie, kiedy zachodzi konieczność kształcenia na odległość, jednym z narzędzi ułatwiających proces samokształcenia oraz wspomagających kompleksowe przygotowanie do wyzwań zawodowych przyszłych filologów są nowe technologie:

Wykorzystanie komunikacji internetowej na zajęciach nie tylko wspiera procesy akwizycyjne ucznia za pomocą elementów przyjaznego mu środowiska, lecz także odpowiada przyszłym wyzwaniom zawodowym. Ponadto w dobie rozwoju platform e-learningowych i częstego przenoszenia działań dydaktycznych do świata wirtualnego uzupełnienie studiów filologicznych o lingwistyczną refleksję nad komunikacją i interakcją internetową wydaje się niezwykle istotne (Zapłotna 2020: 22).

Powyższe spostrzeżenia wskazują, że współczesny i efektywny program praktycznej nauki języka powinien uwzględniać elementy odpowiadające potrzebom nowej generacji. Wszechobecna technologia informacyjna w sposób istotny oddziałuje i ingeruje w nasze życie, formy komunikowania się i uczenia się. Obecnie *e-learning* staje się bardzo skutecznym, a często jedynym rozwiązaniem pozwalającym na utrzymanie ciągłości procesu uczenia w warunkach to utrudniających. Zgodnie ze światowymi trendami *e-learning*, powszechnie i na szeroką skalę wykorzystywany w edukacji, będzie się nadal rozwijał. Maria Kossakowska-Maras (2019: 32) podkreśla, że włączając udział technologii informacyjnych i komunikacyjnych do procesu dydaktycznego, szczególnie korzystając z takich metod, jak *blended learning*, *e-learning*, *m-learning* czy metoda projektów, możemy korzystać w nauczaniu języków obcych z teorii konektywizmu⁷.

Konektywizm to odpowiedź na zmieniający się świat *e-learningu* i dynamiczną rzeczywistość, burzącą dotychczasowe pojmowanie procesu uczenia się – jego centrum stanowi bowiem wykorzystanie sieci internetowej (Donderowicz 2014: 160–161). Pojawienie się konektywizmu ożywiło współczesną pedagogikę oraz dydaktykę języków obcych – nie musimy już dysponować tak dużą wiedzą, jak dawniej, wystarczy, że wiemy, jak wyselekcjonować najważniejsze informacje i gdzie je znaleźć. W związku z tym określenia *know-how* i *know-what* zostały uzupełnione o niezwykle ważne *know-where* (tamże).

Przekładając to na naukę języków obcych w Polsce, trzeba uświadomić wykładowcom, że ich metody nauczania powinny odzwierciedlać zmiany, które mają miejsce w dzisiejszym świecie i wpisywać się w nowoczesne metody nauczania, stosowane na zagranicznych uniwersytetach. Projektujący polskie rozwiązania dydaktyczne powinni czerpać inspirację z metod już sprawdzonych, na przykład z tych pomyślnie i powszechnie stosowanych w innych państwach. Za wzór może posłużyć Australia. Jak pisze Daniel

⁷ Konektywizm jest uznawany za teorię uczenia się w epoce cyfrowej, powstał w pierwszej dekadzie XXI wieku. George Siemens opisał swoją teorię w 2005 roku w artykule *Connectivism: A learning theory for the digital age*.

Korzan (2003: 383–401), funkcjonują tam cztery modele edukacji zdalnej: model korespondencyjny, multimodalny, telenauczania oraz nauczania elastycznego. Szczególnie ostatni z wymienionych cieszy się dużą popularnością wśród wielu australijskich uniwersytetów, które umożliwiają swoim studentom zdalne zdobycie dyplomu.

4. Przegląd badań. Punkt widzenia studentów

W Polsce szkolnictwo wyższe z mniej lub bardziej pozytywnym skutkiem od marca 2020 roku przechodzi sprawdzian, jakim jest nauczanie zdalne. Od tego czasu trwają też intensywne poszukiwania coraz nowszych rozwiązań, które pozwolą udoskonalać i dopasowywać system edukacji do panujących warunków. Dostępne badania dotyczące różnych aspektów szeroko rozumianej edukacji zdalnej skupiają się na opinii samych uczestników tego procesu – studentów. Wyniki przedstawianych analiz pozwalają organizatorom nauczania na lepsze przygotowywanie procesów e-learningowych i prowadzonych zajęć *online* w trakcie studiów, podnosząc tym samym jakość kształcenia.

Jedno z dostępnych w literaturze badań (Dąbrowski, Zajac 2006), które dotyczy nauczania za pomocą technik nauczania zdalnego, pokazuje, że 26% studentów uznało wykład e-learningowy za przydatny i równie wartościowy, co tradycyjny, 30% twierdziło, iż jest on wartościowy, gdyż rozwija zdolność samokształcenia, a 20%, iż znacząco ułatwia zdobywanie nowych wiadomości⁸.

Marzanna Karolczuk (2017: 126) w jednym ze swoich artykułów na temat nauczania zdalnego pisze o badaniu przeprowadzonym w czerwcu 2015 roku, które dotyczyło ewaluacji e-zajęć wśród 45 studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu w Białymstoku⁹. Mimo że aż 93% studentów zadeklarowało, iż

⁸ Badanie skierowano do ponad 1000 studentów, którzy w semestrze zimowym roku akademickiego 2005/2006 wzięli udział w pełnych wykładach e-learningowych prowadzonych na studiach zaocznych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

⁹ Kursanci brali udział w wykładach i ćwiczeniach realizowanych jako kursy *blended learning*. Liczba godzin e-learningowych nie przekraczała 40% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych.

lubi taką formę zajęć, to jednak 73% ankietowanych przyznało, że preferuje tradycyjny sposób nauki, w tym ćwiczenia zapewniające bezpośredni kontakt z wykładowcą, personalne dyskusje, konwersatoria.

Pilna potrzeba przeprowadzenia tego rodzaju eksploracji wśród studentów pojawiła się w związku z sytuacją epidemiczną w naszym kraju – uniwersytety ankietowały ich pod kątem oceny kształcenia zdalnego. Wyniki swojego badania, przeprowadzonego jeszcze w początkowym okresie nauki zdalnej, opublikowało też Niezależne Zrzeszenie Studentów. Analiza ankiet zebranych od 3400 studentów z ponad 100 polskich uczelni pokazuje, jak wyglądała sytuacja na przełomie marca i kwietnia 2020 roku. Ankietowani uznali, że uczelnie nie dysponują systemami do pracy zdalnej – ponad 68% wskazań odnosiło się do korzystania z poczty elektronicznej jako narzędzia prowadzenia zdalnych zajęć. Ponadto studenci sygnalizowali problem związany z dostępem do szkoleń i sprzętu, które w dużej mierze zarówno oni, jak i kadra akademicka muszą zapewnić sobie samodzielnie. Prawie co czwarty student (24%) spotkał się z więcej niż jednym przypadkiem, gdy wykładowca nie prowadził zajęć zgodnie ze standardami przyjętymi dla ich formy zdalnej, a ponad połowa badanych zetknęła się z sytuacją, w której część zajęć w ogóle się nie odbyła. Na tej podstawie można wysunąć wnioski, iż zaistnienie sytuacji epidemicznej wywołało chaos w systemie pracy poszczególnych uczelni, przez co realizacja programu kształcenia została zaniedbana w mniejszym lub w większym stopniu (Białas i in. 2020).

Z kolei Uniwersytet Rzeszowski skierował ankietę do wszystkich studentów uczelni w lipcu 2020 roku. W sumie przebadano 753 osoby (w tym 45 studentów studiów filologicznych). Jak się okazało, niespełna 1/3 studentów, którzy wzięli udział w badaniu, chciałaby, aby kształcenie zdalne było kontynuowane w takim zakresie, jak dotychczas. Dla ponad 1/4 badanych kształcenie w formie zdalnej mogłoby się odbywać, ale tylko w niektórych przypadkach. Zdecydowanym największym powodzeniem cieszyłyby się wykłady w formie zdalnej (Halik 2020).

Na podstawie ankiet przeprowadzonych przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie stwierdzono, iż 19% studentów twierdzi, że w warunkach kwarantanny studiuje się lepiej, a aż 64% – gorzej niż to miało miejsce w normalnych

warunkach. Z uzyskanych danych wynika ponadto, że studenci pozytywnie oceniają zdalne nauczanie na UP. Dobre noty wystawia 40% ankietowanych, przeciętne ponad jedna trzecia, zaś co czwarty student źle ocenia zdalne nauczanie (Długosz 2020).

Na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach badaniu ankietowemu poddało się 1700 studentów. Z odpowiedzi wynika, iż 48% ankietowanych ocenia pozytywnie prowadzenie dydaktyki akademickiej z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w czasie pandemii. 28,4% uważa, że kształcenie prowadzone na odległość jest w tej chwili rozwiązaniem niezbędnym, ale nie chcieliby jego kontynuacji w przyszłości. 11,1% badanych twierdzi, że *e-learning* nie sprawdza się podczas pandemii. Wśród studentów przeważa opinia, iż efekty zajęć prowadzonych na odległość są gorsze niż tradycyjnych – uważa tak 45% badanych. Pozytywnie efekty zajęć realizowanych *online* postrzega mniej niż 10% studentów (Czaja i in. 2020).

Przedstawione wyżej opinie ankietowanych studentów wskazują na potrzebę podjęcia refleksji na temat sposobów eliminacji najsłabszych stron nauczania zdalnego na etapie edukacji w szkole wyższej. Oczywiście ankietowani powinni być zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy. Wskazówki ze strony studentów są jednak niezwykle cenne dla dalszego projektowania przez dydaktyków procesu nauczania.

5. Metodologia. Wyniki

W styczniu 2021 roku (to jest w trakcie I semestru zimowego, po około 3 miesiącach uczestnictwa w edukacji zdalnej) przeprowadzono badanie zbliżone pod względem swojej specyfiki do tych, których wyniki zostały krótko przedstawione wyżej. Korzystając z formularza Google, skonstruowano anonimową ankietę *online* składającą się z 25 pytań w języku polskim o charakterze zamkniętym, otwartym i półotwartym. W sumie zebrano odpowiedzi od 36 studentów I roku filologii angielskiej z językiem dodatkowym nauczonym od podstaw (hiszpańskim, niemieckim i rosyjskim), studiujących na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku.

Ze względu na sytuację epidemiczną w kraju, pierwszorzeczni studenci rozpoczynający swoją przygodę z edukacją wyższą w październiku 2020 roku nie mieli okazji uczestnictwa w stacjonarnym trybie studiowania przez okres dłuższy niż pierwsze dni semestru¹⁰. W związku z tym integracja, wzajemne kontakty bezpośrednie, a więc i zdobywanie kompetencji społecznych zostały mocno ograniczone. Studenci byli pozbawieni możliwości wspólnego spędzania czasu na zajęciach i między nimi, a przecież studia to nie tylko efekty uczenia się przewidziane w programie, ale również interakcje społeczne i integracja. Często bywa tak, że osoby poznane na uczelni inspirują nas do dalszego rozwoju czy nawet zostają partnerami biznesowymi (Leżański i Sobolewska 2020: 62). Tego typu czynniki znacząco wpływają na opinie studentów na temat edukacji zdalnej. W związku z powyższym pytania w ankiecie dotyczyły zarówno kwestii dydaktycznych¹¹, jak i zagadnień spoza tych obszarów. Poniżej omówiono wyniki przeprowadzonej ankiety.

Pierwsza grupa zagadnień obejmowała sposoby pracy na zajęciach *online* z PNJO i odnosiła się do metod nauczania, materiałów dydaktycznych, sposobów oceniania aktywności edukacyjnej studentów, form interakcji podczas zajęć oraz trudności związanych z uczeniem się poszczególnych sprawności.

- Na pytanie o sposób i system pracy podczas zajęć zdalnych z PNJO 100% respondentów odpowiedziało, że są one prowadzone w czasie rzeczywistym, zgodnie z rozkładem zajęć, za pośrednictwem dwóch platform – Blackboard oraz MsTeams. 3% ankietowanych wskazało również na kontakt za pomocą poczty elektronicznej jako jeden ze sposobów pracy (prowadzący wykorzystują tę formę kontaktu do przekazywania studentom materiałów do samodzielnego opracowania oraz do zadawania pracy domowej).

¹⁰ Uczelnie wyższe w Polsce przeszły na nauczanie zdalne od 19.10.2020 roku.

¹¹ Ocenie studentów podlegały te aspekty nauki języka obcego, które znajdują się w programie studiów, a więc są nauczane w trybie zdalnym: słownictwo i konwersacje, gramatyka praktyczna, fonetyka praktyczna, pisanie akademickie, umiejętności łączone.

- Podczas zajęć zdalnych największą popularnością wśród prowadzących cieszą się materiały tworzone i udostępniane przez wykładowców, w tym prezentacje multimedialne (ok. 83% odpowiedzi). Równie chętnie wykładowcy sięgają po gotowe materiały dostępne w Internecie (79%) oraz podręczniki w wersji elektronicznej (58%). Mniejszym powodzeniem wśród prowadzących cieszą się słowniki (43%), podręczniki papierowe (25%) czy kserokopie z różnych książek (3%). Niektórzy pedagodzy wykorzystują wszystkie powyższe rodzaje materiałów dydaktycznych, w zależności od przedmiotu czy zagadnienia (3%).
- Kształcenie zdalne zmieniło nie tylko sposób prowadzenia zajęć, ale wymogło również nowe podejście do oceniania. Choć możliwe jest przeprowadzanie testów czy egzaminów w czasie zajęć, jest ono niedostatecznie obiektywne, jako że często zachęca do niesamodzielności (pomimo włączonych kamer i mikrofonów). Większość prowadzących (ok. 92% odpowiedzi) ocenia więc pracę studentów na podstawie wysyłanych przez nich prac pisemnych, ale wielu także (89%) decyduje się na zamieszczanie kolokwium na platformach internetowych. Wykładowcy PNJO oceniają studentów również na podstawie ich wypowiedzi ustnych (89%) oraz na podstawie prac projektowych wykonywanych samodzielnie lub w grupach (25%). Niektórzy lektorzy stosują wszystkie wymienione sposoby oceniania, na co wskazuje 3% ankietowanych.
- Studenci zapytani o proporcję pomiędzy materiałem omawianym na zajęciach a tym zadawanym do samodzielnego opracowania odpowiedzi, że większość zagadnień analizowana jest podczas ćwiczeń, praca samodzielna zakłada zazwyczaj utrwalenie materiału w formie zadań domowych (89%). Poza tym 22% studentów wskazało, że wykładowcy wcześniej wysyłają zadania, z którymi należy się zapoznać, a podczas ćwiczeń rozpatrują tylko kluczowe treści. W rzadkich przypadkach prowadzący realizują materiał wyłącznie w ramach pracy samodzielnej (odpowiedź dwóch osób).
- Jednym z elementów branych pod uwagę przy zaliczeniu przedmiotów praktycznych jest obecność studenta na zajęciach. Zazwyczaj dopuszczal-

ne są dwie nieusprawiedliwione nieobecności. Zasada ta zachowana jest również podczas kształcenia *online*. Większość wykładowców sprawdza listę obecności podczas zajęć (58% odpowiedzi studentów), niektórzy robią to czasami (42%). Nieobecność na zajęciach można odpracować podczas konsultacji z poszczególnymi prowadzącymi. Konsultacje służą też omówieniu sprawdzonych przez wykładowców prac, pomocy w wyjaśnieniu niezrozumiałych bądź problematycznych dla studentów zagadnień czy poprawieniu ocen. Taka forma kontaktu z wykładowcą możliwa jest również w dobie edukacji zdalnej. Wszyscy studenci mają świadomość, iż nauczyciele przedmiotów praktycznych prowadzą konsultacje *online*, ale większość ankietowanych nigdy z nich nie korzystała (78% ankietowanych). Tylko niewielka liczba słuchaczy (19%) potrzebowała spotkać się z prowadzącym indywidualnie.

- Na pytanie o formy interakcji podczas zajęć na odległość większość studentów wskazała interakcję „prowadzący–student” (81%), co oznacza, że studenci mają szansę na rozmowę z nauczycielem akademickim. Spora część ankietowanych (75%) wskazała również na sytuacje, kiedy prowadzący przejmuje inicjatywę i prowadzi zajęcia, jakby były one w formie wykładu. Jeżeli chodzi o inne formy, studenci mają częste okazje do pracy w parach bądź w grupach, co potwierdziła ponad połowa ankietowanych.
- Ostatnie pytanie z pierwszej grupy pytań ankietowych było pytaniem otwartym i dotyczyło trudności związanych z uczeniem się poszczególnych sprawności językowych. Większość studentów (11 osób) uznała, że nie występują żadne problemy w tym zakresie. Niektórzy uczący się (8 osób) wskazywali na utrudnienia podczas słuchania, ale przypisywali je w większości przerwom w połączeniu internetowym czy wadliwemu sprzętowi. Tylko dwie osoby sygnalizowały trudności w zrozumieniu gramatyki, a trzy osoby – podczas pisania dłuższych wypowiedzi, podkreślając brak odpowiedniej informacji zwrotnej. 6 studentów zgłosiło problemy związane z umiejętnością mówienia, przypisując je blokadzie wywołanej brakiem bezpośredniego kontaktu z wykładowcą oraz z innymi studentami.

Druga grupa pytań w ankiecie dotyczyła aspektu technicznego w nauczaniu zdalnym.

- Ponad 94% studentów zapytanych o umiejętności techniczne kadry akademickiej w zakresie organizowania kształcenia *online* oceniło je dobrze, dowodząc, że większość prowadzących opanowała pracę z platformami Blackboard i MsTeams i bez problemu korzysta z dostępnych tam funkcji. Nieliczni (ok. 5%) wskazali, że niektórzy wykładowcy korzystają jedynie z podstawowej funkcji obu platform (prowadzenia zajęć na żywo), nie sięgając po inne ich możliwości (np. udostępnianie ekranu).
- Prowadzący zajęcia z PNJO na Uniwersytecie w Białymstoku z reguły obligują studentów do włączania kamer – niektórzy z nich (36% odpowiedzi) podczas całych zajęć, a inni (42% odpowiedzi) tylko podczas niektórych etapów (np. sprawdzanie obecności czy wypowiedź ustna). Pozostali prowadzący (22% odpowiedzi) sugerują studentom włączenie kamer, pomimo iż nie jest to obowiązkowe¹².
- Z przeprowadzonej przez autorki ankiety wynika, iż zdecydowana większość objętych badaniem studentów (72%) posiada odpowiednie zaplecze techniczne, aby czynnie i efektywnie uczestniczyć w procesie kształcenia *online* – m.in. dostęp do sieci, sprawny komputer, mikrofon oraz kamerę. Tylko 28% studentów ma niesprawny przynajmniej jeden z wymienionych elementów. Brak koniecznego czy sprawnego wyposażenia technicznego jest jedną z poważniejszych barier, które pojawiają się podczas kształcenia *online*. Nagminnym utrudnieniem, które sygnalizuje 100%

¹² Zgodnie z §1 ust. 1 pkt 2 Rozporządzenia MEN z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, w okresie ograniczenia funkcjonowania jednostki systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 to dyrektor jednostki systemu oświaty odpowiada za organizację realizacji zadań tej jednostki, w tym zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub innego sposobu realizacji tych zajęć, w szczególności m.in. ustala, we współpracy z nauczycielami, technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystywane przez nauczycieli do realizacji tych zajęć. Rozporządzenie to rozwiewa wątpliwości dotyczące włączania kamer podczas zajęć *online* – nie jest to obligatoryjne.

respondentów, jest słabe połączenie internetowe, uniemożliwiające studentom np. zalogowanie się do platformy, na której odbywają się zajęcia oraz branie aktywnego w nich udziału.

- Aż 70% ankietowanych przyznało, że w sporadycznych przypadkach problemy techniczne powodują trudności w prowadzeniu przedmiotu PNJO czy uczestniczeniu w nim, a 20% respondentów napotyka na utrudnienia podczas większości zajęć.

Ostatnia i najobszerniejsza kategoria pytań dotyczyła osobistych doświadczeń studentów podczas kształcenia zdalnego. Obejmowała ona zarówno kwestie dotyczące wsparcia technicznego, jak i merytorycznego. Ankietowanych zapytano również o ich samopoczucie.

- 42% studentów biorących udział w badaniu uznało, iż uczelnia jako instytucja wspierała ich w płynnym przejściu z nauczania stacjonarnego do edukacji cyfrowej – odbyły się spotkania informacyjne dotyczące zasad kształcenia na odległość i form oceniania oraz szkolenia z obsługi platformy Blackboard i MsTeams. 58% respondentów zasygnalizowało jednak, iż wprowadzone ogólnie przez rząd nauczanie zdalne wymusiło na nich samodzielną naukę użytkowania narzędzi technologii cyfrowej.
- Studenci biorący udział w badaniu pozytywnie ocenili dobór materiałów dydaktycznych zaproponowany przez wykładowców PNJO – ponad 72% z nich oceniło materiały jako różnorodne i ciekawe oraz wykorzystujące potencjał kształcenia zdalnego. Około 28% respondentów przyznało, iż materiały mogłyby być bardziej urozmaicone. Ponadto na zajęciach z praktycznej nauki języków obcych podczas edukacji zdalnej brakuje im pewnych elementów: 67% studentów chciałoby móc utrwalać wiedzę poprzez gry, quizy, aplikacje internetowe; 61% badanych postuluje częstsze wprowadzanie podczas laboratoriów materiałów autentycznych – filmów, podcastów, audycji radiowych; 56% ankietowanych za ważny uznaje kontakt z rodzimymi użytkownikami języka. Studenci chcieliby również wykonywać więcej projektów grupowych (22%), wspólnie lub indywidualnie czytać prasę czy literaturę obcojęzyczną (25%), ćwiczyć umiejętność mówienia (19%) czy pisania (6%). Pomimo wypunktowania

pewnych niedostatków, studenci uważają, iż wykorzystanie najnowszych technologii komunikacyjno-informacyjnych w stopniu wysokim (56%) lub przynajmniej średnim (42%) ułatwia i usprawnia im praktyczną naukę języków obcych.

- Jak pokazują wyniki ankiet, studenci w znaczącej większości (73%) uznają, iż edukacja zdalna umożliwia im swobodny kontakt z wykładowcą podczas zajęć PNJO (np. zadawanie pytań, prośba o wyjaśnienie niezrozumiałych treści). Tylko ok. 29% respondentów oceniło, iż nie zawsze jest taka możliwość.
- Znacznie bardziej alarmująco wygląda natomiast kwestia kontaktów rówieśniczych. Ponad połowa badanych (58%), oprócz kontaktu podczas samych zajęć, komunikuje się z innymi studentami za pomocą mediów społecznościowych tylko w sprawach związanych z nauką (np. nadrobienie zaległości, praca nad projektem). Około 22% studentów kontaktuje się ze sobą w celach towarzyskich, ale również za pośrednictwem technologii komunikacyjno-informacyjnej. 8% ankietowanych spotyka się z innymi studentami również osobiście, ale taki sam odsetek słuchaczy z innymi styka się tylko i wyłącznie podczas wspólnych zajęć. Wpływ na taki stan rzeczy ma na pewno fakt, iż obecni studenci I roku w zajęciach stacjonarnych uczestniczyli zaledwie dwa tygodnie, co uniemożliwiło im zbudowanie i zacieśnienie relacji towarzyskich.
- Studenci I roku filologii obcych UwB, poproszeni o ocenę swojej motywacji do praktycznej nauki języków obcych oraz samodyscypliny podczas kształcenia *online*, w większości (odpowiednio 58% i 64% ankietowanych) zauważyli, iż nauka zdalna wyraźnie wpłynęła na obniżenie poziomu ich motywacji oraz samodyscypliny. Spadek ten studenci przypisują ogólnej sytuacji na świecie (pandemia COVID-19), niechęci do działania i brakowi energii spowodowanej ciągłym przebywaniem w domu, ograniczonym kontaktom z wykładowcami i rówieśnikami, zatarciu granicy pomiędzy domem jako miejscem odpoczynku a miejscem pracy, problemom zdrowotnym związanym ze spędzaniem długiego czasu przed ekranem. Czynnikiem demotywującym jest według badanych też sama forma zajęć zdalnych, która nie wymaga od nich pełnego zaangażowania, a sprzyja

rozproszeniu, oraz sposób testowania i oceniania – uczący się nie mają bodźców do nauki przed egzaminem, ponieważ kształcenie *online* ułatwia ściąganie. Ok. 40% respondentów natomiast oceniło, iż edukacja zdalna nie wpłynęła na obniżenie ich motywacji i samodyscypliny, a nawet spowodowała jej wzrost – studenci czują się wypoczęci, nie tracą czasu na dojazd na uczelnię, dbają o kontakt z rodziną, nie stresują się tak, jak podczas zajęć stacjonarnych.

- Choć kształcenie zdalne, pomimo niewątpliwych korzyści, nie jest rozwiązaniem idealnym, większość ankietowanych studentów I roku filologii obcych UwB oceniła je pozytywnie i wyraziła chęć jego kontynuowania w toku kolejnych lat studiów – w całości w trybie *online* (39%) lub w formie hybrydowej (36%). Gdyby zaś okazało się, że wszystkie kolejne semestry studiów prowadzone będą w trybie zdalnym, 14% pytanym zdecydowałoby się zrezygnować ze studiów, a ponad połowa (63%) kontynuowałaby je.

6. Refleksje końcowe

Wyniki badania przeprowadzonego w styczniu 2021 roku wśród studentów I roku filologii angielskiej z językiem dodatkowym Uniwersytetu w Białymstoku pokazują, że nauczanie zdalne oceniane jest przez ankietowanych raczej przychylnie, zwłaszcza w aspekcie dydaktycznym i merytorycznym. Respondenci szanują umiejętności kadry akademickiej w zakresie konstruowania całych kursów i materiałów dydaktycznych, chwala dobór metod nauczania i form oceniania, są zadowoleni ze sposobów interakcji podczas zajęć z praktycznej nauki języka obcego.

Obszarem, w którym zauważyć można trudności, jest sfera psychologiczna oraz społeczna – studentom brakuje kontaktów z drugim człowiekiem oraz motywacji i samodyscypliny, które są jednym z najważniejszych czynników osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego. Optymizmem nie napawa również to, że w XXI wieku wciąż ok. 1/3 ankietowanych nie posiada pełnego i w pełni sprawnego zaplecza technicznego. Dodatkowo

przedłużenie edukacji zdalnej na uczelniach wyższych w kolejnych latach skutkowałoby rezygnacją wielu osób ze studiowania w takim trybie. Wynika to z faktu, że zdania studentów na temat zdalnego studiowania są podzielone i nie ma znaczącej różnicy ilościowej między opowiadającymi się za przedłużeniem studiów w obecnej formie a tymi, którzy są temu wyraźnie przeciwni.

W sytuacji, gdy nauczanie *online* odgrywa kluczową rolę w edukacji krajowej, trzeba poszukiwać jak najefektywniejszych sposobów realizacji efektów uczenia się. *E-learning* oraz inne temu podobne narzędzia powinny wspierać kształcenie językowe. Dodatkowo trzeba podkreślić, że nauczanie systemem *online* wymaga dalszej refleksji nad zakresem jego zastosowań w dydaktyce języków obcych, na co wskazują badacze¹³ i co pokazała zaistniała sytuacja epidemiczna. Badania te muszą uwzględniać przede wszystkim potrzeby studentów, weryfikację skuteczności stosowanych rozwiązań, wymianę doświadczeń między różnymi ośrodkami akademickimi w kraju i za granicą, a także regularnego wsparcia metodycznego nauczycieli projektujących zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Pozostaje też mieć nadzieję, że obecna sytuacja nauczy nas wyciągać wnioski na przyszłość, dzięki którym nie zrezygnujemy z dalszej pracy nad udoskonalaniem zdalnego systemu edukacji, by sprostać kolejnym, nieznanym nam wyzwaniom.

| BIBLIOGRAFIA

- Cellary W., 2020, *Edukacja w świetle pandemii*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, red. J. Lubacz, T. Szapiro, Warszawa: Zeszyty Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji im. M. Dietricha, t. 77, s. 15–23.
- Dąbrowski M., Zajac M., 2006, *1000 opinii o edukacji*, „E-mentor”, nr 1(13), s. 50–52.

¹³ Zob. Karolczuk 2017: 119, Grabara, Wilk 2013: 99–112.

- Deczewska J., 2020, *Interakcja między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18.
- Donderowicz M., 2014, *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka Informatyki”, nr 9, s. 153–163.
- Gajek E., 2004, *Nauczanie języków online*, „E-mentor”, nr 2(4), s. 7.
- Grabara M., Wilk M., 2013, *Elementy e-learningu w nauczaniu języków obcych*, „Studia Neofilologiczne”, z. 9, s. 99–112.
- Karolczuk M., 2017, *Blended learning (e-learning) na studiach filologicznych*, „Studia Neofilologiczne. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. XIII, s. 119–128.
- Korzan D., 2003, *Ewolucja kształcenia zdalnego*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Płock: Novum, s. 383–401.
- Kossakowska-Maras M., 2019, *Konstruktywizm i konektywizm w nauczaniu języka obcego – możliwości, trudności, wyzwania*, [w:] *Perspektywy i wyzwania współczesnej edukacji*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel, s. 29–37.
- Leżański D., Sobolewska J., 2020, *Z perspektywy studentów*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, red. J. Lubacz, T. Szapiro, Warszawa: Zeszyty Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji im. M. Dietricha, t. 77, s. 59–64.
- Plebańska M., 2020, *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy teraz jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa: EduAkcja, s. 37–42.
- Plichta P., 2020, *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy teraz jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa: EduAkcja, s. 70–85.
- Pyżalski J., 2020, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy teraz jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa: EduAkcja, s. 25–27.
- Siemens G., 2005, *Connectivism: a learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology & Distance Learning”, Vol. 2, No. 1, s. 3–10, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (dostęp: 13.01.2021).
- Skibińska M., 2015, *Czy pokolenia cyfrowe potrzebują edukacji informacyjnej*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 49–67.

- Zapłotna A., 2020, *Rola interakcji internetowej na zajęciach z języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 20–23.
- Żylińska M., 2013, *Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 54–58.

| RAPORTY Z BADAŃ

- Białas K., Głaba P., Hanusko K., Serafin P., Waryszak M., Zdral S., 2020, *Sytuacja studentów w czasie epidemii koronawirusa. Raport NZS*, https://nzs.org.pl/wp-content/uploads/2020/04/NZS_Sytuacja-studentow_w-czasie_epidemii_koronawirusa.pdf (dostęp: 20.04.2021).
- Bieganowska-Skóra A., Pankowska D., 2020, *Moje s@mpoczucie w e-szkole. Raport z badań*, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> (dostęp: 20.04.2021).
- Buchner A., Wierzbicka M., 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja II*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf (dostęp: 20.04.2021).
- Czaja K., Latkowska J., Margiel M., Mitura A., Nowak M., Piwowarczyk P., Sitek W., Strużyk K., Sujkowska-Sobisz K., Ślęczek-Czakon D., 2020, *Zdalne kształcenie na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (marzec-kwiecień 2020): raport, zalecenia, wytyczne*, <https://us.edu.pl/wydzial/wh/wp-content/uploads/sites/15/Nieprzypisane/ZDALNE-KSZTA%20C5%81CENIE-NA-WYDZIALE-HUMANISTYCZNYM-RAPORT.pdf> (dostęp: 20.04.2021).
- Długosz P., 2020, *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf> (dostęp: 13.01.2021).
- Halik E., 2020, *Ankieta oceny nauki zdalnej*, Uniwersytet Rzeszowski, Dział Jakości i Akredytacji, https://www.ur.edu.pl/storage/file/core_files/2020/10/30/947e-4030344b8fd4ea92ba7f5a800ae8/Raport%20-%20Ankieta%20oceny%20nauki%20zdalnej.pdf (dostęp: 13.01.2021).
- Inkubator Uniwersytetu Warszawskiego: *Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znane-go. Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe*, 2021, red. A. Sienicka-Matysiak, s. 7, https://eduhack2021.eu/wp-content/uploads/2021/01/PL-Raport_Nauczanie-zdalne-Oswojenie-nieznanego-Wplyw-pandemii-COVID-19-na-szkolnictwo-wyzsze.pdf (dostęp: 23.04.2021).

Librus Synergia: *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego 2020*, <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszach-domach-pobierz-raport> (dostęp: 20.04.2021).

Preply: *Kraje najlepiej przygotowane do przestawienia się na nauczanie zdalne*, <https://preply.com/pl/d/e-learning-index> (dostęp: 12.01.2021).

Część IV

KOMPETENCJE ABSOLWENTÓW
KIERUNKÓW FILOLOGICZNYCH
————— A RYNEK PRACY

Werona Król-Gierat

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0001-6522-2550

KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W ZAKRESIE SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH

| Streszczenie

Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi po zakończeniu edukacji na szczeblu wyższym każdy absolwent z przygotowaniem pedagogicznym powinien znać i rozumieć zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji. W zakresie umiejętności dyplomant winien potrafić pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Ponadto, w obrębie kompetencji społecznych jednym z celów do osiągnięcia przez alumna jest świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do tej grupy uczniów. Niniejsze opracowanie ma na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim zakresie uczelnie wyższe w Polsce odpowiadają na wyżej wymienione potrzeby kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych? W ramach uzupełnienia przedstawione zostaną wnioski z badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej, uczestników kursu pilotażowego poświęconego zagadnieniom nauczania języka obcego uczniów ze SPE.

- Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, języki obce, specjalne potrzeby edukacyjne, inkluzja, edukacja włączająca

| Summary

FOREIGN-LANGUAGE TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

According to ministerial directives, after the completion of higher education, every graduate with a pedagogical preparation should understand the concept of inclusive education, as well as the ways of implementing the principle of inclusion. In terms of skills, the alumnus should be able to work with children with Special Educational Needs (SEN). Moreover, with regards to social competences, one of the goals to be achieved by the degree holder is awareness of the need to ensure individualised teaching when working with this group of learners. The aim of the present paper is to answer the question whether and to what extent universities in Poland meet the above-mentioned expectations in the training of future foreign-language teachers. Complementarily, conclusions from a survey study conducted among college students of English who participated in a pilot course devoted to the issues of teaching a foreign language to learners with SEN will be presented.

- **Key words:** teacher training, foreign languages, Special Educational Needs, inclusion, inclusive education
-

1. Wstęp

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, zwanego dalej rozporządzeniem MNiSW, po zakończeniu edukacji na szczeblu wyższym każdy absolwent z przygotowaniem pedagogicznym powinien posiadać widzę na temat zagadnień edukacji włączającej, jak również potrafić wdrażać w praktyce zasadę inkluzji. Powinien nabyć niezbędne umiejętności oraz kompetencje pozwalające na efektywną pracę z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Celem niniejszego opracowania jest próba określenia, w jakim zakresie uczelnie wyższe w Polsce odpowiadają na wyżej wymienione wymagania w odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Analiza danych zostanie zestawiona

z ofertą edukacyjną sprzed dekady w celu weryfikacji, czy sytuacja uległa poprawie. W dalszej części przedstawione będą wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej drugiego stopnia, którzy uczestniczyli w pilotażowym kursie „Specjalne potrzeby edukacyjne na lekcji języka angielskiego”.

2. Nauczyciel języka angielskiego wobec wyzwań indywidualizacji w edukacji włączającej

Jak konstatuje Jaworska (2016), przepisy prawa oświatowego wyraźnie akcentują konieczność uwzględniania specjalnych potrzeb uczących się, obligując nauczycieli do dostosowania procesu dydaktycznego do ich indywidualnych możliwości, ale także ich potrzeb i możliwości edukacyjnych. Jaworska (2013) wyjaśnia, że wynika to z jednej strony z postulowanego wyrównywania szans edukacyjnych (np. uczniów z deficytami), z drugiej z konieczności właściwego organizowania nauczania uczniów zdolnych.

W kontekście nauczania języków obcych (JO) indywidualizacja rozumiana jest jako „całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych stosowanych podczas lekcji w celu uwzględnienia różnych możliwości uczących się i umożliwienia im pełnego rozwoju ich motorycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego potencjału” (Meyer 2004: 97, Tönshoff 2004: 227 za: Jaworska 2013: 44). Tak ujmowana indywidualizacja, będąca fundamentem edukacji włączającej, wymaga od nauczyciela języka podjęcia następujących działań:

- diagnozy kompetencji ucznia na wstępie,
- zaplanowania właściwych działań dydaktycznych,
- przemyślanej organizacji lekcji,
- zindywidualizowanej kontroli osiągnięć (Bönsch 2009 za: Jaworska 2013).

Z perspektywy nauczyciela wyżej wymienione zadania oznaczają dodatkową pracę, gdyż wiążą się np. z doborem czy samodzielnym opracowaniem materiałów dla poszczególnych typów uczniów, weryfikowaniem przyjętego schematu lekcji, różnicowaniem treści oraz form kontroli i oceny itd. Z badań

Sobańskiej-Jędrych (2010) dotyczących uczniów zdolnych wynika, że 34% nauczycieli języków obcych w ogóle nie przygotowuje się do pracy z nimi podczas lekcji. Jeśli już proponują np. dodatkowe materiały, to nie w celu wzbogacenia programu nauczania, lecz aby wypełnić czas uczniom, którzy szybciej radzą sobie z materiałem przewidzianym dla całej klasy. Nie można jednak tłumaczyć takich działań brakiem czasu czy chęci ze strony pedagogów. Jak bowiem pokazują badania Jaworskiej (2011) i Siek-Piskozub (2011), stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat SPE jest niezadowolający. Dla przykładu, ankietowani deklarują, że wiedzą, czym jest dysleksja, ale nie są w stanie wymienić konkretnych zaburzeń i ich przyczyn. I chociaż można założyć, że większość nauczycieli świadoma jest potrzeby indywidualizacji, być może nie znają oni w wystarczającym stopniu form, metod i zasad pracy w edukacji inkluzyjnej. Jak wynika z danych zebranych przez Jaworską (2016), 97% ankietowanych nauczycieli JO jest przekonanych o konieczności prowadzenia w szkole identyfikacji indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Wszyscy respondenci mieli w swojej pracy do czynienia z dziećmi ze SPE i zadeklarowali pozytywny stosunek do indywidualizacji procesu nauczania, przy czym prawie połowa (47%) wyraziła swoje obawy związane z realizacją takiego podejścia, identyfikując się ze stwierdzeniem: „Indywidualizacja to teoretycznie dobry kierunek w kształceniu językowym. W praktyce jednak jest bardzo trudna do zrealizowania, a i skuteczność nie do końca gwarantowana” (Jaworska 2016: 293). Jednocześnie wszyscy badani stwierdzili, że w swojej pracy starają się indywidualizować proces nauczania języka obcego, choć ich deklaracje nie zawsze znajdowały potwierdzenie w komentarzach, tj. 30% ankietowanych nie podało żadnych przykładów działań zmierzających ku indywidualizacji, 18% uznało indywidualizację za zapoznanie się z dokumentacją (poradni psychologiczno-pedagogicznej, wychowawcy klasy, innych nauczycieli), a 39% wymieniło pojedyncze elementy związane z procesem nauczania (np. praca domowa o różnym stopniu trudności, praca w grupach, dodatkowe wyjaśnienia, mniejsza ilość materiału).

Andrychowicz-Trojanowska (2017) podkreśla rosnące oczekiwania względem nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE, wymagającymi indywidualnego podejścia. Zauważa przy tym, że specyfika wielu potrzeb uczniów

często wykracza poza podstawową wiedzę, z jaką nauczyciel, szczególnie młody, rozpoczyna karierę zawodową. Z drugiej jednak strony Janicka (2017) utrzymuje, że wiedza merytoryczna nauczyciela przedmiotu, a więc również nauczyciela języka obcego, na temat niepełnosprawności nie jest najważniejsza i trudno wymagać, by był on specjalistą od wszystkich SPE, chociaż z pewnością „znajomość problematyki może w znacznym stopniu ułatwić planowanie oraz pracę z uczniem ze SPE, modyfikowanie programu nauczania, [...], dostosowanie wymagań, przygotowanie adekwatnych odpowiadających potrzebom i możliwościom ucznia materiałów i pomocy dydaktycznych” (Janicka 2017: 35). Z przeprowadzonych przez Janicką (2017) badań wśród nauczycieli JO szkół podstawowych wynika, iż wiedzę na temat SPE najczęściej czerpią oni ze stacjonarnych form doskonalenia (75%), takich jak: rady pedagogiczne, warsztaty metodyczne organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli lub przez wydawnictwa edukacyjne.

3. Przygotowanie absolwentów uczelni wyższych do nauczania w edukacji włączającej zgodnie ze standardem kształcenia

W rozporządzeniu MNiSW podane zostały efekty uczenia się oczekiwane od absolwentów kierunków studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Ogólne efekty uczenia się obejmują swym zakresem również punkty bezpośrednio odnoszące się do edukacji włączającej. W zakresie wiedzy absolwent powinien znać i rozumieć m.in.:

- zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji (1.1.5.);
- zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania (1.1.6.);
- metody nauczania i doboru efektywnych środków dydaktycznych, w tym zasobów internetowych, wspomagających nauczanie przedmiotu lub prowadzenie zajęć, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów (1.1.15).

Ponadto oczekuje się, że w zakresie umiejętności absolwent będzie potrafił m.in.:

- adekwatnie dobierać, tworzyć i dostosowywać do zróżnicowanych potrzeb uczniów materiały i środki, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej, oraz metody pracy w celu samodzielnego projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych, dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (1.2.2.);
- rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia uczniów oraz projektować i prowadzić działania wspierające integralny rozwój uczniów, ich aktywność i uczestnictwo w procesie kształcenia i wychowania oraz w życiu społecznym (1.2.3.);
- projektować i realizować programy z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów (1.2.4);
- pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego (1.2.12).

Dodatkowo w zakresie kompetencji społecznych jednym ze spodziewanych efektów jest, aby absolwent był gotów do podejmowania decyzji związanych z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej (1.3.4).

Kształcenie na studiach przyszłych nauczycieli obejmuje przygotowanie merytoryczne (do nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych zajęć – tzw. grupa zajęć A) i pedagogiczne. Drugie z nich obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (tzw. grupa zajęć B) i przygotowanie dydaktyczne. Przygotowanie dydaktyczne obejmuje podstawy dydaktyki i emisję głosu (tzw. grupa zajęć C) oraz przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć (tzw. grupa zajęć D).

Zagadnienia związane z nauczaniem dzieci w środowisku włączającym najczęściej poruszane są w ramach zajęć z bloku B, a dokładnie – z pedagogiki. W szczegółowych efektach uczenia się wymienia się, że w zakresie wiedzy absolwent winien znać i rozumieć:

- [...] pojęcia integracji i inkluzji; sytuację dziecka z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną w szkole ogólnodostępnej, problemy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ich funkcjonowanie, problemy dzieci zaniedbanych i pozbawionych opieki oraz szkolną sytuację dzieci z doświadczeniem migracyjnym; problematykę dziecka w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej [...] (B.2.W4);
- sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i ich uwarunkowania (zakres diagnozy funkcjonalnej, metody i narzędzia stosowane w diagnozie), konieczność dostosowywania procesu kształcenia do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (projektowanie wsparcia, konstruowanie indywidualnych programów) oraz tematykę oceny skuteczności wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (B.2.W5);
- zasady pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się: przyczyny i przejawy trudności w uczeniu się, zapobieganie trudnościom w uczeniu się i ich wczesne wykrywanie, specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia oraz trudności w uczeniu się wynikające z dysfunkcji sfery percepcyjno-motorycznej oraz zaburzeń rozwoju zdolności, w tym językowych i arytmetycznych, i sposoby ich przewycięzania; zasady dokonywania diagnozy nauczycielskiej i techniki diagnostyczne w pedagogice (B.2.W6).

Ukończywszy wymagane kursy z grupy B, absolwent powinien także posiadać określone umiejętności, m.in. potrafić wybrać program nauczania zgodny z wymaganiami podstawy programowej i dostosować go do potrzeb edukacyjnych uczniów (B.2.U1) oraz zdiagnozować potrzeby edukacyjne ucznia i zaprojektować dla niego odpowiednie wsparcie (B.2.U6). Dyplomant winien również charakteryzować się rozwiniętymi kompetencjami społecznymi, włączając w to gotowość do okazywania empatii uczniom oraz zapewniania im wsparcia i pomocy (B2.K1).

Podsumowując, rozporządzenie stanowi, że każdy nauczyciel, bez wyjątku – a więc także nauczyciel języka obcego – powinien posiadać wyżej wymienioną wiedzę, umiejętności oraz kompetencje odnoszące się

do edukacji włączającej. Niewątpliwie nabywa je w trakcie toku studiów w ramach zajęć psychologiczno-pedagogicznych, lecz można w tym miejscu postawić pytanie, czy te zagadnienia poruszane są również na zajęciach z przygotowania dydaktycznego do nauczania konkretnego przedmiotu (gr. D). Choć w rozporządzeniu takie wymagania nie są postawione wprost, to jednak wydaje się, że w przypadku specyfiki nauczania języków obcych powrót do pewnych treści oraz ich uszczegółowienie/nakierowanie byłoby pożądane (np. z uwagi na to, że praca z uczniem z dysleksją jest nieco inna na lekcjach języka obcego niż w trakcie przedmiotów prowadzonych w języku polskim). W spisie szczegółowych efektów uczenia się dla dydaktyki przedmiotu nauczania odnaleźć można wskazania do poszerzenia wiedzy oraz kształtowania umiejętności i kompetencji w tym zakresie, tj. absolwent zna i rozumie „[...] dostosowanie oddziaływań do potrzeb i możliwości uczniów lub grup uczniowskich o różnym potencjale i stylu uczenia się [...] (D1.W6) oraz „potrzebę indywidualizacji nauczania” (D1.W7), jak również potrafi „przeprowadzić wstępną diagnozę umiejętności ucznia” (D.1.U11) i jest gotów do „adaptowania metod pracy do potrzeb i różnych stylów uczenia się uczniów” (D1.K9). W związku z powyższym kolejna sekcja niniejszego opracowania stanowić będzie próbę wskazania ujęcia owych treści w programach studiów kierunków filologicznych w ramach ścieżki metodycznej.

4. Specjalne potrzeby edukacyjne na kierunkach filologicznych wczoraj i dziś

Niespełna dekadę temu, a dokładnie w roku 2012, dokonałam przeglądu oferty edukacyjnej kierunków filologicznych uczelni wyższych w Polsce pod kątem obecności zagadnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych. Celem zestawienia nie było promowanie poszczególnych ośrodków, lecz wskazanie na pozytywne przejawy dostrzeżenia konieczności omawiania tematów dotyczących integracji oraz inkluzji w kontekście przygotowania studentów do pracy z uczniami ze SPE na lekcji języka obcego (Król-Gierat 2012).

Na podstawie wniosków z przeprowadzonego wówczas badania można stwierdzić, że prym w tym zakresie wiodła Wyższa Szkoła Lingwistyczna (WSL) w Częstochowie, która oferowała studia I stopnia (stacjonarne i nie-stacjonarne), łączące filologię angielską z dodatkową specjalizacją „specjalne potrzeby edukacyjne”. Programowi WSL przyświecało hasło „Naucz się zmieniać rzeczywistość!”, a, jak wynikało z informatora, zajęcia miały być prowadzone przez nauczycieli praktyków posiadających dwie specjalności: glottodydaktyka w połączeniu z pracą z uczniem dyslektycznym, z surdo- lub oligofrenopedagogiką. Program studiów obejmował zatem zapoznanie się ze specyfiką pracy z uczniami z dysleksją, nie(do)słyszającymi i z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto studenci przygotowywani byli do prowadzenia zajęć kompensacyjnych z języka obcego oraz konstruowania własnych pomocy dydaktycznych. Studia wieńczył praktyczny projekt licencjacki, w którym, wedle wyboru, studenci mogli: wykorzystać nowe technologie w edukacji ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, napisać wspólnie z innymi i wystawić sztukę teatralną uczącą języka, opracować program językowej edukacji specjalnej przez sztukę (WSL 2012).

Kwestie związane z nauczaniem JO uczniów ze SPE zaakcentowano również w ramach kursów przedmiotowych, w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego – w kształceniu studentów Instytutu Filologii Romańskiej. Kurs „Podstawy dydaktyki”, ujęty w programie studiów iberystycznych oraz italianistycznych, miał na celu m.in. przekazanie wiedzy teoretycznej dotyczącej specyfiki funkcjonowania uczniów ze SPE, w tym uczniów szczególnie zdolnych. Kolejnym z celów kursu było nabycie przez studentów umiejętności diagnostycznych pozwalających na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze SPE, opracowanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków (UJ 2012). Z kolei (by pozostać w obszarze jednego kursu) w Zakładzie Dydaktyki i Metoddyki Języków Obcych Instytutu Lingwistyki Stosowanej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prowadzono zajęcia z „Teorii i praktyki nauczania języków obcych”, którego podstawowy zakres materiału obejmował m.in. nauczanie języka w klasach integracyjnych (UAM 2012).

Przegląd oferty edukacyjnej z roku 2012 obejmował również fakultatywne studia podyplomowe, przy czym *gros* uczelni proponowało studia poruszające

tematykę SPE, które nie były ukierunkowane typowo glottodydaktycznie, lecz ogólnopedagogicznie i skierowane do szerokiego grona słuchaczy, np. „Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), „Wspomaganie rozwoju ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej” (Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie), „Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). Prawdopodobnie jedyną uczelnią wyróżniającą się pod tym względem na tle kraju była ponownie WSL w Częstochowie, oferująca trzysemestralne studia kwalifikacyjne oraz dwusemestralne studia doskonalące na kierunku „Tyflopädagogika – nauczanie języka angielskiego dzieci niewidomych/niedowidzących”, jednak był to program przygotowujący do pracy z uczniami o jednym rodzaju SPE.

Uaktualniony przegląd oferty edukacyjnej uczelni wyższych, przeprowadzony w roku 2021, pozwolę sobie rozpocząć od Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, gdyż to właśnie ten ośrodek jawi się jako wiodący, jeśli chodzi o kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Konkluzję tę motywuję faktem, że od roku akademickiego 2015/2016 na studiach II stopnia (stacjonarnych i niestacjonarnych) na kierunku nauczycielskim filologia angielska, spec. metodyka nauczania języka angielskiego jest prowadzony obowiązkowy kurs „Specjalne potrzeby edukacyjne na lekcji języka obcego”. Treści merytoryczne kursu zostały w późniejszym czasie zaadaptowane również dla specjalności cyfrowy nauczyciel języka angielskiego, by równocześnie wprowadzić drugi kurs pod nazwą „Specjalne potrzeby edukacyjne w kształceniu językowych w świecie realnym i wirtualnym”.

Ponadto od roku 2017/2018 w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego prowadzone są studia podyplomowe „Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, pierwsze takie w Polsce. W bieżącym roku 2020/2021 rekrutacja na studia w trybie *online* przyczyniła się do zwiększenia ich – i tak niezawodnej – popularności, przyciągając nawet słuchaczy z zagranicy. Dwusemestralne studia

doskonalące skierowane są do nauczycieli, lektorów i korepetytorów języka angielskiego, którzy w swojej pracy dydaktycznej spotykają się z uczniami o SPE. Zgodnie z opisem studiów absolwent przygotowany jest do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, nauczania w ramach zindywidualizowanej ścieżki kształcenia oraz uczestniczenia w innych dodatkowych formach pracy, oferowanych przez szkołę. Studia pozwalają nabyć umiejętność tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) oraz wprowadzania dostosowań dla uczniów z ADHD, dysleksją, spektrum autyzmu, zaburzeniami funkcjonowania emocjonalnego i społecznego oraz dla uczniów uzdolnionych. Program studiów obejmuje wiedzę i kompetencje z następujących obszarów: językoznawczy, psychologiczny, pedagogiczny, metodyczny, a także elementy wiedzy psycholingwistycznej i neurolingwistycznej w zakresie przyswajania języka przez uczniów z zaburzeniami uczenia się oraz uczniów uzdolnionych. Stanowi to punkt wyjścia do zrozumienia mechanizmów zaburzających przyswajanie języka angielskiego jako obcego oraz zasad pracy dydaktycznej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Absolwent potrafi przeprowadzić obserwację szkolną, rozpoznać zaburzenia w nauce języka angielskiego i dokonać ich klasyfikacji, dostosować program nauczania języka angielskiego do potrzeb poznawczo-emocjonalnych ucznia oraz zastosować nowe technologie w pracy zdalnej z uczniem o SPE. Umie również zaadaptować materiał dydaktyczny oraz test językowy do potrzeb swoich uczniów. Program studiów wpisuje się w zalecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej o potrzebie organizowania edukacji włączającej, przygotowując absolwentów do pełnienia roli lidera w zakresie edukacji włączającej w swoich środowiskach pracy (UP 2020).

Interesującą ofertę studiów przedstawia także Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, gdzie na filologiach angielskiej oraz germańskiej I i II stopnia prowadzona jest specjalność nauczycielska z elementami neurodydaktyki. Jak podaje strona internetowa uczelni, magistranci tej specjalności rozpoczęli rok akademicki 2018/2019 analizą koncepcji neurozróźnicowania, z jakim na co dzień spotykają się wśród swoich uczniów. Studenci, wykonując to zadanie, zauważyli potrzebę zgłębienia tematu i podjęli ambitne projekty

badawcze w swoich placówkach w obszarze pracy z uczniem: z dysleksją rozwojową, z autyzmem, uczniem niedowidzącym oraz uczniem wymagającym terapii integracji sensorycznej. Warto zwrócić uwagę na ambicje badawcze i zaangażowanie magistrantów, gdyż obok chęci poznania i opisu przyczyn wyżej wymienionych zjawisk studenci planowali stworzenie planu pracy lub/i planu terapii dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, który ich placówki będą mogły implementować od kolejnego roku szkolnego (AHE 2019). W materiałach elektronicznych AHE można również znaleźć notatkę, że na trwających semestr zajęciach z pracy z uczniem o SPE studenci z wymiany Erasmus przygotowywali wielozmysłowe pomoce edukacyjne, które miały wzbogacić ich nauczycielski warsztat w pracy z uczniami z dysleksją rozwojową w Hiszpanii. Ponadto AHE organizuje studia podyplomowe „Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, jest to jednak oferta skierowana do nauczycieli szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych, przedszkoli, instruktorów zajęć pozaszkolnych, pedagogów szkolnych, arteterapeutów oraz wszystkich pragnących zwiększyć swoje kompetencje metodyczne w zakresie pracy z uczniem o SPE, nieobejmująca swym programem zajęć z metodyki nauczania języka obcego (AHE 2021). W kwietniu 2020 roku w Akademii miała odbyć się czwarta edycja międzynarodowa konferencji naukowej „Nowoczesność, innowacyjność i kreatywność w edukacji językowej” na temat „SEN. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, jednak w związku z sytuacją epidemiczną organizatorzy podjęli decyzję o jej odwołaniu (NIKEJ 2020).

Kolejną uczelnią wykazującą inicjatywę w przekazywaniu wiedzy na temat SPE przyszłym nauczycielom języka angielskiego jest Uniwersytet Warszawski, czego przejawem może być wprowadzanie fakultatywnego przedmiotu „Nauczanie języka angielskiego jako obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” na studiach dziennych z językoznawstwa stosowanego. Jak podaje sylabus, celem kursu jest połączenie koncepcji teoretycznych z praktyką w klasie: „W trakcie kursu zostaną poruszone inne tematy związane ze SPE, w tym podejście integracyjne, psychologiczne aspekty SPE, SPE na różnych etapach rozwoju, rozpoznawanie SPE oraz ramy prawne dotyczące SPE w różnych krajach. [...] Uczestnicy będą na przykład analizo-

wać dostępne na rynku materiały dydaktyczne w odniesieniu do zalecanych podejść w nauczaniu osób ze SPE, a także przygotowywać plany lekcji oraz materiały dydaktyczne, wykorzystując zdobytą wiedzę z zakresu SPE i nauczania języka angielskiego jako obcego. Uczestnicy będą również rozwijać różne umiejętności na poziomie akademickim, takie jak analiza i interpretacja wyników badań, przedstawianie argumentów i prezentacja tematu w formie wystąpienia ustnego” (USOSweb UW 2020). Ponadto Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW organizuje trzysemestralne kwalifikujące studia podyplomowe w specjalności nauczycielskiej w zakresie przygotowania pedagogicznego do nauczania języka angielskiego/francuskiego/niemieckiego. Jednym ze spodziewanych efektów kształcenia jest posiadanie przez absolwenta kwalifikacji m.in. w zakresie psychologii rozwojowej i pedagogiki, wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, indywidualizowanie procesu nauczania, zaspokajanie szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów (CKNJOiEE UW 2020). Również Wydział Pedagogiczny UW oferuje trzysemestralne studia podyplomowe „Nauczanie języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej”, w trakcie których prowadzony jest kurs „Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (Wydział Pedagogiczny UW 2020).

Z oferty studiów podyplomowych należy wyróżnić Uczelnię Nauk Społecznych w Łodzi, gdzie prowadzone są studia podyplomowe „Metodyka nauczania języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej”. Spośród treści realizowanych w toku studiów została wyszczególniona „Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (Centrum Kształcenia Podyplomowego UNS 2020). Podobnie Europejska Uczelnia w Warszawie proponuje studia podyplomowe „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka angielskiego”, których program uwzględnia elementy związane z diagnozą i terapią pedagogiczną (Europejska Uczelnia w Warszawie 2020).

Na zakończenie prezentacji oferty edukacyjnej uczelni na rok akademicki 2020/2021 warto przytoczyć jeszcze jeden przykład tego, w jaki sposób zagadnienia SPE są poruszane w ramach poszczególnych kursów. W Uniwersytecie Zielonogórskim na filologii angielskiej I stopnia prowadzony

jest przedmiot do wyboru „Nauczanie języka angielskiego dzieci”, którego zakres tematyczny obejmuje „Pracę z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (SylabUZ 2019).

Warto zwrócić również uwagę na aktywność kół naukowych, które jednym z obszarów swoich zainteresowań uczyniły edukację włączającą. Dla przykładu, Studenckie Koło Naukowe Anglomaniacy, działające przy Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku w 2019 roku, zorganizowało spotkanie z nauczycielem wspomagającym naukę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w trakcie którego studenci uzyskali odpowiedzi na wiele nurtujących ich pytań, otrzymali wskazówki i praktyczne porady odnoszące się do nauczania języka angielskiego dzieci o SPE (Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku 2019).

Należy zaznaczyć, iż powyższe zestawienie przejawów zainteresowania specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście akademickiego przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych do pracy zawodowej może być niekompletne i niewyczerpujące. Pokazuje jednak, w jaki sposób część uczelni stara się odpowiedzieć na rosnące potrzeby rynku pracy oraz wymagania ministerialne, dostosowując programy studiów tak, aby jak najlepiej wykształcić swoich absolwentów i przygotować ich na realia szkoły z rosnącą liczbą uczniów zdiagnozowanych, tj. z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego lub z wydanymi opiniami psychologiczno-pedagogicznymi.

5. Badanie ankietowe

W roku akademickim 2015/2016 na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie na kierunku filologia angielska II stopnia został wprowadzony pilotażowy kurs „Specjalne potrzeby edukacyjne na lekcjach języka angielskiego” w wymiarze 30 godz. Sylabus kursu obejmował następujące zagadnienia: Introduction to Diversity, Special Educational Needs (SEN) and Inclusion, Dealing with heterogonous classes, Learner autonomy and reflective teaching, Deaf and hearing-impaired learners, Blind and visually-impaired

learners, Learners with aphasia, Learners with intellectual disabilities, Autistic learners, including Asperger Syndrome, Socially maladjusted learners or at risk of social maladjustment, Emotional and Behavioural Disorders, Specific Learning Difficulties, Language Communication Disorders, Talented learners, Accommodations, adaptations and modifications – case studies.

Wprowadzenie nowego kursu dla studentów przygotowujących się do pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego miało zapewnić magistrantom podstawową wiedzę o cechach różnego rodzaju SPE i zwiększyć świadomość wyzwań, jakie może nieść ze sobą edukacja na rzecz różnorodności i inkluzji. Oczekiwano, że przyszli nauczyciele będą lepiej przygotowani, by dostosowywać nauczanie do potrzeb wszystkich uczniów w klasie. Oprócz wiedzy merytorycznej pożądane było rozwijanie pozytywnego nastawienia do edukacji włączającej. Studenci, którzy wzięli udział w kursie, zostali poproszeni o wypełnienie pisemnego kwestionariusza ankiety. Celem badania było uzyskanie informacji zwrotnej na temat zasadności i wagi wprowadzenia tego innowacyjnego kursu.

W kursie wzięło udział 21 studentek, w tym 20 Polek i 1 pochodzenia ukraińskiego. Wszystkie z wyjątkiem jednej (95%) miały wcześniejszy kontakt z dziećmi ze SPE w różnych kontekstach: w miejscu pracy (57%), podczas praktyki nauczycielskiej (43%), w rodzinie (29%), w innych sytuacjach (14%).

Na koniec kursu uczestniczki zostały poproszone o wypełnienie (w języku angielskim lub polskim) pisemnej ankiety składającej się z dwóch części i łącznie 10 pytań otwartych. Pozostawiono dodatkowe miejsca na ewentualne komentarze, refleksje czy sugestie.

Odpowiedzi respondentek na kluczowe pytania z pierwszej części kwestionariusza zostaną zwięźle przedstawione w niniejszym opracowaniu. Druga część dotyczyła praktycznych kwestii organizacyjnych, takich jak godziny spotkań, preferowany semestr zimowy lub letni, forma egzaminu końcowego itp. Częściowe wyniki badania zostały zreferowane w podczas szóstej edycji międzynarodowej konferencji EDiLiC (Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle) na temat „Towards an inclusive, ethical and plurilingual language education”, która odbyła się w węgierskim Győr w 2016 roku (Król-Gierat 2019).

Jak wynika z analizy danych, dwie osoby (10%) uznały, że pozostawienie na stałe zaproponowanego kursu w programie studiów nie jest niezbędne, ponieważ dzieci z SPE niekoniecznie uczęszczają do każdej klasy. Jednak zdecydowana większość badanych (90%) stwierdziła, że taki przedmiot jest potrzebny i powinien być obowiązkowy na specjalności nauczycielskiej, ponieważ:

- nauczyciele powinni być świadomi problemów i potrzeb swoich uczniów oraz posiadać podstawową wiedzę z zakresu SPE (57%),
- nauczyciele powinni wiedzieć, jak się zachować, jak radzić sobie z zarządzaniem klasą integracyjną i jak organizować lekcje w edukacji włączającej (57%),
- nauczyciele powinni mieć poczucie przygotowania, być otwarci i nie powinni bać się obcować z dziećmi o różnych SPE (38%),
- coraz więcej dzieci z diagnozami uczy się języków obcych (19%),
- jest to dobry punkt wyjścia do dalszego poszerzania wiedzy w tym zakresie, np. rekomendacja literatury (14%).

Uczestniczki badania skonstatowały, że kurs powinien poruszać następujące zagadnienia:

- kryteria diagnostyczne (71%),
- słabe i mocne strony uczniów ze SPE (71%),
- metody i techniki nauczania (67%),
- jak wspierać dzieci ze SPE, jak odpowiednio reagować, jak się zachować, a czego unikać (43%),
- adaptacja i modyfikacja materiału (24%),
- skąd uzyskać pomoc, np. ze strony specjalistów (19%),
- dyrektywy ministerialne, dokumenty (10%),
- jak zmotywować uczniów ze SPE do nauki języków obcych (10%),
- gdzie znaleźć więcej informacji o SPE (5%),
- jak analizować diagnozy psychologiczno-pedagogiczne, dokumentację dziecięcą (5%).

Interesujące wydaje się również stwierdzenie zdecydowanej większości respondentek (76%), że kurs powinien być połączeniem zajęć (teorii) i prak-

tyki pedagogicznej w szkołach integracyjnych. Studentki życzyłyby sobie, aby wizyty w szkole miały głównie formę obserwacji lekcji z opcjonalną i dobrowolną możliwością samodzielnego prowadzenia zajęć.

Podsumowując, większość uczestniczek badania oceniła wprowadzenie nowego kursu jako wartościowe i przydatne. Studentki uzupełniających studiów magisterskich przyznały, że nauczyciele powinni być świadomi indywidualnych potrzeb uczniów i wiedzieć, jak na nie odpowiadać. W obliczu różnorodności w klasie powinni wykazywać się gotowością do stawiania czoła nowym wyzwaniom. Co więcej, same kursantki zasugerowały pewne obszary tematyczne, które należałoby omawiać na podobnych kursach, np. jak wspierać mocne strony uczących się i pomóc im przezwyciężyć ich słabości. Ponadto respondentki dostrzegły potrzebę połączenia teorii i praktyki, najlepiej obejmującej wizyty szkolne i obserwacje lekcji.

Istotnie, jak podkreśla Karpińska-Szaj (2013), obecność filologa w klasie integracyjnej/włączającej nie ogranicza się do nauczania języka obcego. Powinna być to także praca wspierająca i proterapeutyczna, która dla części uczniów może okazać się korzystna z psychologicznego, motywacyjnego, poznawczego i językowego punktu widzenia. W odpowiedzi na potrzeby szkolnego rynku pracy i w celu uzupełnienia luki programowej kurs „Specjalne potrzeby edukacyjne na lekcjach języka angielskiego” został wpisany do programu studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Jest też równolegle kontynuowany, z nieco zmienionymi i poszerzonymi treściami nauczania, na specjalności nauczyciel cyfrowy pod nazwą „Specjalne potrzeby edukacyjne w kształceniu językowych w świecie realnym i wirtualnym”.

6. Podsumowanie

Odpowiadając na postawione we wstępie pytanie: czy uczelnie wyższe w Polsce kształcą przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych?, należy skonstatować, że tak. Jest to jednak czynione głównie na zajęciach z grupy B, obejmujących ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne. Wydaje się uzasadnione, aby treści

dotyczące pracy z uczniami ze SPE były poruszane również na zajęciach z grupy D, a dokładnie z dydaktyki nauczania języka obcego, z uwzględnieniem specyfiki nauczania danego języka w odniesieniu do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. O zasadności omawiania zagadnień dotyczących szeroko rozumianej edukacji włączającej podczas kursów metodycznych świadczyć mogą choćby przytoczone opinie studentów Uniwersytetu Pedagogicznego, którzy uczestniczyli w pilotażowym kursie „Specjalne potrzeby edukacyjne na lekcji angielskiego”.

Porównanie aktualnej oferty edukacyjnej kierunków filologicznych z sytuacją sprzed niemal dekady wskazuje, że część uczelni wprowadza zagadnienia SPE na trzy sposoby: porusza ten temat na już istniejących kursach z dydaktyki języka obcego, dodaje do programu studiów zupełnie nowy przedmiot poświęcony wyłącznie SPE, organizuje studia podyplomowe jako alternatywę dla absolwentów i czynnych nauczycieli. Wciąż jednak można odnieść wrażenie, że inicjatyw o tym charakterze, z korzyścią dla przyszłych nauczycieli języków obcych, a w konsekwencji samych uczniów, mogłoby być więcej.

| BIBLIOGRAFIA

- AHE: *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych tematem badań magistrantów AHE!*, <https://www.ahe.lodz.pl/media/13893/uczen-o-specjalnych-potrzebach-edukacyjnych-tematem-badan-magistrantow-ahe> (dostęp: 15.01.2021).
- Andrychowicz-Trojanowska A., 2017, *Grupa uczniowska na lekcji języka angielskiego – wyzwanie dla nauczyciela*, „Linguididactica”, t. 21, s. 23–37.
- Bönsch M., 2009, *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*, Braunschweig: Westermann.
- Centrum Kształcenia Podyplomowego UNS: *Metodyka nauczania języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Studia podyplomowe*, <https://podyplomowe.uns.lodz.pl/oferta/metodyka-nauczania-jezyka-angielskiego-w-edukacji-przedszkolnej-i-wczesnoszkolnej> (dostęp: 15.02.2021).
- CKNJOiEE UW: *Studia podyplomowe*, <http://cknjoiee.uw.edu.pl/studia-podyplomowe-w-cknjoiee-uw> (dostęp: 14.02.2021).

- Europejska Uczelnia w Warszawie: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka angielskiego. Studia podyplomowe*, <http://www.eu.edu.pl/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-z-nauczaniem-jezyka-angielskiego> (dostęp: 10.02.2021).
- Janicka M., 2017, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego w szkole podstawowej – rola nauczyciela i środowiska szkolnego w realizacji koncepcji inkluzji*, „Neofilolog”, nr 49/1, s. 25–29.
- Jaworska M., 2011, *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*, „Neofilolog”, nr 36, s. 245–254.
- Jaworska M., 2013, *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*, „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik”, nr 8, s. 43–52.
- Jaworska M., 2016, *Nauczyciel języka obcego wobec problemu indywidualizacji procesu nauczania*, „Orbis Linguarum”, nr 44, s. 289–299.
- Karpińska-Szaj K., 2013, *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Król W., 2012, *Przygotowanie absolwentów kierunków filologicznych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań. Edukacja XII wieku 27*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, s. 333–340.
- Król-Gierat W., 2019, *Pre-service teachers' awareness of the challenges in advancing the education for diversity and inclusion*, [w:] *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique = Towards an inclusive, ethical and plurilingual language education = Az inkluziív, etikus és többnyelvu*, red. I. Lorincz, A. Makkos, H. Sherwin, B. Boldizsár, Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft, s. 87–95.
- Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku: *Spotkanie Anglomaniaków*, <https://mazowiecka.edu.pl/spotkanie-anglomaniakow> (dostęp: 10.02.2021).
- Meyer H., 2004, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- NIKEJ: *SEN. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Czwartą edycją międzynarodowej konferencji „Nowoczesność, innowacyjność i kreatywność w edukacji językowej”, <https://nikej.ahe.lodz.pl> (dostęp: 20.01.2021).
- Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, <https://www.ahe.lodz.pl/studia-podyplomowe/1073/praca-z-uczniem-o-specjalnych-potrzebach-edukacyjnych> (dostęp: 15.01.2021).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu

- nauczyciela, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (dostęp: 21.02.2021).
- Siek-Piskozub T., 2011, *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani?*, „Neofilolog”, nr 36, s. 221–230.
- Sobańska-Jędrych J., 2010, *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych*, nieopublikowana praca doktorska, Warszawa.
- SylabUZ: *Przedmiot do wyboru: Nauczanie języka angielskiego dzieci – opis przedmiotu*, <https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/course/showCourseDetails/1116725> (dostęp: 20.01.2021).
- Tönshoff W., 2004, *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht*, „Deutsch als Fremdsprache”, nr 4, s. 227–231.
- UAM: *Instytut Lingwistyki Stosowanej*, <http://ils.amu.edu.pl> (dostęp: 20.09.2012).
- UJ: *Podstawy dydaktyki, System USOSweb Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [https://www.usosweb.uj.edu.ok/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot\(prz_kod:WF-IFR67](https://www.usosweb.uj.edu.ok/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:WF-IFR67) (dostęp: 20.09.2012).
- UP: *Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Studia online*, <https://studiapodyplomowe.up.krakow.pl/direction/nauczanie-jezyka-angielskiego-uczniow-o-specjalnych-potrzebach-edukacyjnych> (dostęp: 15.01.2021).
- USOSweb UW: *Nauczanie języka angielskiego jako obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sylabus kursu*, [https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot\(prz_kod:3301-JS2913\)](https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:3301-JS2913)) (dostęp: 14.02.2021).
- WSL: *Specjalne potrzeby edukacyjne, informator WSL w Częstochowie*, <http://www.wsl.edu.l/pedagogika/dodatkowe-kompetencje/specjalne-potrzeby-edukacyjne> (dostęp: 20.09.2012).
- Wydział Pedagogiczny UW: *Podyplomowe Studia Wczesnego Nauczania Języka Angielskiego*, <https://www.pedagog.uw.edu.pl/studia-podyplomowe/podyplomowe-studia-wczesnego-nauczania-jezyka-angielskiego> (dostęp: 14.02.2021).

Urszula Lipato

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-3255-6858

LOSY ZAWODOWE ABSOLWENTÓW FILOLOGII ROSYJSKIEJ I ICH OCENA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NA UNIWERSYTECIE

| Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja sytuacji zawodowej absolwentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku oraz ich dalszych planów edukacyjnych. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą wywiadu, w którym respondenci mieli udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące poziomu ich zadowolenia ze studiów, zgodności wykonywanej pracy z kierunkiem ukończonych studiów, swojej sytuacji zawodowej na rynku pracy oraz oceny wiedzy i umiejętności zdobytych podczas studiów w odniesieniu do wymogów rynku pracy, a także dalszych planów edukacyjnych i sposobów poprawy jakości kształcenia na kierunku filologia rosyjska. Z przeprowadzonego badania wynika, że większość absolwentów nie wykonuje pracy związanej z ukończonym kierunkiem studiów, aczkolwiek nie rezygnują oni z jej poszukiwania.

- Słowa kluczowe: absolwenci, losy zawodowe, jakość kształcenia, wymogi rynku pracy, język rosyjski

| Summary

PROFESSIONAL FATE OF RUSSIAN PHILOLOGY GRADUATES AND THEIR
ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY

The aim of the paper is to present the professional situation of the graduates of the Faculty of Philology at the University of Białystok and their further educational

plans. The survey was conducted by means of an interview, during which the respondents were to provide answers about their satisfaction with studies, compliance of the work performed with the field of studies, their professional situation on the labor market and the assessment of their knowledge and skills acquired during their studies, in relation to the requirements of the labor market as well as further educational plans and ideas for improving the quality of education at the Faculty of Philology of the University of Białystok. The survey shows that most of the graduates do not work in jobs related to the completed field of study, but they are still in the process of searching.

- Key words: graduates, professional fate, quality of education, labor market requirements, Russian
-

1. Wprowadzenie

Język rosyjski jest obecnie jednym z najbardziej rozpowszechnionych języków na świecie. Mówi się nim nie tylko na terytorium Federacji Rosyjskiej, ale także w wielu innych państwach. Język ten cieszy się coraz większą popularnością i coraz więcej osób zaczyna się go uczyć. Według danych ONZ posługuje się nim już ponad 300 mln ludzi. W Rosji, Kazachstanie, Kirgistanie i na Białorusi język ten jest językiem urzędowym. Oprócz tego, obok angielskiego, hiszpańskiego, francuskiego, arabskiego i chińskiego, jest jednym z oficjalnych języków Organizacji Narodów Zjednoczonych. W konsekwencji położenia województwa podlaskiego w sąsiedztwie krajów rosyjskojęzycznych, język rosyjski odgrywa w tej części Polski wiodącą rolę na rynku gospodarczym. W ofertach pracy pojawiających się na Podlasiu często możemy spotkać się z deklaracją, że „znajomość języka rosyjskiego będzie dodatkowym atutem” podczas procesu rekrutacji. Wiele podlaskich firm współpracuje z przedsiębiorcami zza wschodniej granicy i znajomość języków obcych, głównie języka rosyjskiego, jest cenioną umiejętnością pracowników. Według badań Magdaleny Dańko i Ewy Wieszczyńskiej, które analizowały wymogi współczesnego rynku pracy, aż 50% badanych pracodawców wskazała, iż najbardziej

cenieni są absolwenci studiów wyższych, władający w sposób komunikatywny co najmniej dwoma językami obcymi (Dańko i Wieszczeżyńska 2019: 50). Joanna Kic-Drgas w swoich badaniach przeanalizowała 80 ogłoszeń o pracę, z których wynikało, że w ponad 50% spośród nich najczęściej oczekiwaną przez pracodawców kompetencją była znajomość przynajmniej jednego języka obcego, a w kilku przypadkach dwóch języków obcych (Kic-Drgas 2017: 112–114). Maciej Smuk prowadził zaś badania na temat świadomości wyboru kierunku studiów przez absolwentów szkół średnich i wstępnych oczekiwań studentów filologii. Z jego analiz wynika, że najistotniejszą przyczyną podjęcia studiów na danej filologii jest chęć nauki języków obcych, głównie w celu rozwijania sprawności mówienia oraz poznania wybranego języka specjalistycznego (Smuk 2020: 197–203).

Badania dotyczące jakości kształcenia na kierunkach filologicznych prowadziły także Lucyna Aleksandrowicz-Pędich i Ewa Lewicka-Mroczek. Przyglądały się losom zawodowym absolwentów pierwszego rocznika, który ukończył Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego w Białymstoku, 10 lat po zakończeniu studiów. Okazuje się, że ponad 90% badanych jest aktywnymi nauczycielami i podkreśla, że to praca zadowalająca i zgodna z ich wcześniejszymi oczekiwaniami (Aleksandrowicz-Pędich i Lewicka-Mroczek 2003: 52–54). Podobnej analizy dokonali także Maryla Bieniek-Majka i Sebastian Grajewski, którzy przeprowadzili badanie mające na celu monitorowanie losów edukacyjnych i zawodowych studentów po sześciu miesiącach od ukończenia Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Okazuje się, że „absolwenci Nauk Społecznych i Filologicznych wykonują pracę zgodną z kierunkiem ukończonych studiów w 59% w przypadku pedagogów i 57% filologów” (Maryla Bieniek-Majka i Sebastian Grajewski 2018: 404). Paulina Hojda, Sylwia Roszkowska, Mariusz Trojak prezentują wyniki badań przeprowadzonych wśród absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2016–2018. Analizie poddano studentów i absolwentów studiów pierwszego i drugiego stopnia na Uniwersytecie Jagiellońskim. Okazało się, że „na studiach I stopnia najwięcej studentów ukończyło Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ. Drugie miejsce w rankingu zajął Wydział Filologiczny” (Hojda, Roszkowska, Trojak 2011: 57).

W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane wyniki badania przeprowadzonego wśród absolwentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu w Białymstoku, którego celem było dokonanie analizy ich sytuacji zawodowej na rynku pracy, zebranie informacji na temat dalszych planów edukacyjnych, a także ocena jakości kształcenia na UwB, widzianej z ich perspektywy.

2. Metodologia

Badania o charakterze jakościowo-ilościowym zostały zrealizowane po upływie 6 miesięcy od ukończenia przez studentów studiów. Miały one formę wywiadów, które, ze względu na sytuację epidemiczną w Polsce, przeprowadzono z wykorzystaniem komunikatorów Zoom, Teams i Messenger, a także za pośrednictwem rozmów telefonicznych z absolwentami. Narzędziem badawczym był kwestionariusz zawierający pytania dotyczące zatrudnienia, zadowolenia ze studiów, zgodności wykonywanej pracy z kierunkiem ukończonych studiów, a także dalszych planów edukacyjnych i pomysłów na poprawę jakości kształcenia na Wydziale Filologicznym UwB. Badaniu przyświecały następujące cele: 1) zbadanie, jak absolwenci filologii rosyjskiej radzą sobie na rynku pracy; 2) przyjrzenie się, jak absolwenci oceniają swoją wiedzę oraz umiejętności zdobyte podczas studiów w odniesieniu do zapotrzebowania na rynku pracy; 3) zweryfikowanie, czy zdobyte przez nich wiedza i umiejętności były wystarczające. Badaniem zostało objętych 19 absolwentów, którzy w 2020 roku ukończyli studia II stopnia na kierunku filologia rosyjska – przekładoznawstwo.

3. Wyniki badania

Wśród badanych absolwentów było 15 kobiet i 4 mężczyzn. Z analizy zebranego materiału wynika, że zaledwie 26% badanych zdecydowało się kontynuować naukę, a pozostałe 74% podjęło pracę lub jest w trakcie jej poszukiwań. Wśród ankietowanych kontynuujących naukę każdy postanowił poszerzyć

swoje kwalifikacje na Uniwersytecie w Białymstoku, wybierając kierunki takie, jak: zarządzanie zasobami ludzkimi (studia podyplomowe), logistyka, studia spedycyjno-celnicze. Pytani o powód kontynuacji nauki, wszyscy respondenci argumentowali swoją decyzję chęcią poszerzenia zakresu swoich kwalifikacji w celu znalezienia dobrze płatnej pracy. Dwóch studentów postanowiło rozwijać się w obrębie tych samych, co w trakcie studiów, zainteresowań, dlatego wybrali Szkołę Doktorską Nauk Humanistycznych, dyscyplina językoznawstwo.

Studenci pytani byli o formy zatrudnienia. Jak się okazało, niewielka liczba (21%) absolwentów pracuje w firmach państwowych, w tym jedna jest zatrudniona jako stażystka. Większość, ponad 70%, pracuje w firmach prywatnych, gdzie są zatrudnieni głównie na podstawie umowy o pracę (53%). Respondenci zauważają, że kwalifikacje zdobyte podczas studiów sprawdzają się częściej u prywatnych pracodawców (firmy spedycyjne, handel zagraniczny), ewentualnie w jednostkach edukacyjnych, w zawodzie nauczyciela języka obcego. 50% badanych pracuje na stanowisku pracownika umysłowego, 37% z nich to pracownicy fizyczni, a 2 osoby zajmują stanowiska kierownicze (w tym własna działalność gospodarcza). Należy zwrócić uwagę, że większość respondentów nie jest w pełni zadowolona ze swojej obecnej pracy i nadal poszukuje zajęcia, które umożliwi im posługiwanie się językiem rosyjskim na adekwatnym do ich oczekiwań stanowisku czy w satysfakcjonującym zawodzie.

Badanie miało na celu uzyskanie informacji, czy absolwentom filologii rosyjskiej udało się znaleźć pracę zaraz po ukończeniu studiów oraz czy jest ona zgodna z profilem studiów. Wyniki wskazują, że większość z nich (74%) jest obecnie zatrudniona, a tylko jedna osoba deklaruje, że wykonuje pracę zgodną z profilem swoich studiów. To studentka, która pracuje w firmie produkcyjno-handlowej w dziale handlu na stanowisku specjalisty do spraw importu. Jak wynika z jej wypowiedzi, często ma możliwość pracy z klientami rosyjskojęzycznymi i wiedza zdobyta w trakcie studiów, przede wszystkim praktyczna, umożliwia jej swobodne porozumiewanie się w ich języku ojczystym. Dodatkowo absolwentka ta pracuje jako lektor języka rosyjskiego w prywatnej szkole językowej. W tej pracy częściej korzysta z umiejętności

teoretycznych nabytych podczas kształcenia na filologii rosyjskiej. Warto także podkreślić, że w trakcie studiów ankietowana zdobyła dodatkowe wykształcenie pedagogiczne na UwB. Dwóch respondentów podkreśla, że wykonywana przez nich praca w niewielkim stopniu wiąże się ze studiowanym kierunkiem. Jeden z nich został zatrudniony w firmie transportowo-spedycyjnej, gdzie sporadycznie zdarza mu się nawiązywać współpracę z klientami rosyjskojęzycznymi, z którymi jest zobowiązany rozmawiać w ich języku. Natomiast druga absolwentka pracuje w świetlicy z rosyjskojęzycznymi dziećmi i w kontaktach z nimi wykorzystuje swoje umiejętności. Prawie w 80% przypadków praca absolwentów nie jest związana z ich wykształceniem, pracują oni w takich dziedzinach, jak: sprzedaż/usługi, nauczanie, praca z dziećmi, żłobek, salon jubilerski, spółdzielnia mieszkaniowa, urząd miasta, stylistka paznokci, siłownia, kierowca. Zdecydowana większość badanych podkreśla, że wykonywane zajęcie traktuje jako przejściowe i poszukuje pracy związanej ze swoim wykształceniem. Wśród osób niezatrudnionych (26%) niewielka liczba absolwentów przyznaje, że mimo braku zatrudnienia korzysta z wiedzy zdobytej podczas studiów i udziela prywatnych korepetycji z języka rosyjskiego.

Respondenci pytani byli także o trudności związane z zatrudnieniem. Jak deklarują, głównymi problemami są: brak doświadczenia (30%) i niewystarczająca liczba ofert na lokalnym rynku, związanych z ukończonymi studiami (26%). Znikoma liczba absolwentów (4 osoby), szukając pracy, zauważyła, że ich kwalifikacje nie są wystarczające, aby otrzymać dobrze płatną posadę i należy je uzupełnić, np. o znajomość kolejnego języka obcego. Jeden uczestnik badania zaznacza, że trwająca obecnie pandemia także nie sprzyja znalezieniu dobrze płatnej pracy. 15% respondentów twierdzi, że nie miało problemów związanych z zatrudnieniem. Jedna z absolwentek od razu wiedziała, że chce pracować w Straży Granicznej i zaraz po studiach postanowiła złożyć tam aplikację (kiedy wykonywano badania, była w trakcie rekrutacji). Druga zaś już podczas studiów rozpoczęła własną działalność gospodarczą, którą teraz aktywnie kontynuuje (stylistka paznokci). Kolejna absolwentka jeszcze jako studentka przygotowywała się do pracy agenta celnego i zaraz po studiach otrzymała pracę w Służbie Celnej. Jedna z respondentek tuż po

studiach odpowiedziała na znalezioną w Internecie ofertę pracy i została przyjęta na wybrane stanowisko (firma spedycyjna). Zdając sobie sprawę, że znajomość języka rosyjskiego jest mile widzianą zaletą w procesie rekrutacji, zaś w większości ofert stanowi ona tylko warunek dodatkowy, pewna grupa absolwentów zdecydowała się poszerzyć swoje kwalifikacje np. o znajomość kolejnego języka obcego.

W badaniu poszukiwano również odpowiedzi na pytania, w jakim stopniu student wykorzystuje w swojej pracy wiedzę i umiejętności nabyte w procesie kształcenia. Jak wynika z analizy wywiadów, tylko 27% badanych nie wykorzystuje w swojej pracy umiejętności zdobytych podczas studiów. Do tej grupy zaliczają się w większości osoby pracujące fizycznie (kierowca, recepcjonistka na siłowni). Ponad 70% respondentów w małym, średnim lub dużym stopniu wykorzystuje wiedzę pozyskaną podczas studiów. Zdobyte umiejętności bez wątpienia najbardziej przydają się osobom pracującym w spedycji, handlu zagranicznym czy szkołach językowych. Studenci zatrudnieni w sprzedaży/usługach, urzędzie miasta czy spółdzielni mieszkaniowej podkreślają, że zdarza się im obsługiwać klientów rosyjskojęzycznych czy nawet sporządzać pisma w tym języku. Chociaż sytuacje takie zdarzają się dość rzadko, sami studenci zauważają, że umiejętność komunikacji w języku rosyjskim stanowi dużą zaletę, wyróżniającą ich spośród innych pracowników, co jest także dostrzegane i doceniane przez pracodawców.

Absolwentów filologii rosyjskiej z rocznika 2020 zapytano również o to, jak według nich ukończone studia przygotowały ich pod względem praktycznym do używania języka rosyjskiego w życiu zawodowym. Osoby zatrudnione na stanowiskach niezwiązanych z ich wykształceniem i bezrobotne także udzieliły odpowiedzi na to pytanie, tylko nie odnosiły ich do aktualnej pracy, a do zawodu, który chciałyby wykonywać. Ponad połowa respondentów uważa, że dzięki ukończonym studiom są w dużym stopniu przygotowani do posługiwania się językiem rosyjskim. Większość ankietowanych deklaruje też, że ich komunikacja w języku rosyjskim jest na średnim poziomie. Jak twierdzi ponad połowa studentów, znaczna część zajęć miała charakter teoretyczny, co cieszy obecnych i przyszłych nauczycieli języka rosyjskiego, nie wpływa jednak pozytywnie na ich kompetencje komunikacyjne. Prawie

30% studentów uważa, że zdobyte umiejętności bardzo dobrze przygotowały ich do komunikowania się w języku rosyjskim. Osoby zatrudnione podkreślają jednak, że pracodawcy od pracownika władającego językiem rosyjskim wymagają przede wszystkim doświadczenia w prowadzeniu rozmów i sprawności w sporządzaniu pism o różnorodnej tematyce, tymczasem absolwenci odczuwają pewien niedosyt, jeśli chodzi o znajomość słownictwa specjalistycznego w zakresie różnych dziedzin. Może to wynikać ze zbyt małej liczby godzin zajęć praktycznych w programie studiów.

Przeprowadzone badanie pokazało, czy absolwenci UwB są generalnie zadowoleni z wybranego kierunku. Na pytanie o to, czy jeśli mieliby możliwość takiego wyboru, zdecydowaliby się ponownie na ten sam kierunek, połowa absolwentów odpowiedziała, że po raz kolejny podjęłaby studia na UwB, a 31% ponownie wybrałoby filologię rosyjską. Respondenci, którzy zdecydowaliby się na inny kierunek studiów na UwB odpowiadali, że zdecydowaliby się na filologię rosyjską z językiem angielskim lub lingwistykę stosowaną. Wielu studentów chciało zaznaczyć, że wybrałoby jeszcze raz daną uczelnię ze względów nie tylko edukacyjnych, ale też kulturowych, społecznych czy towarzyskich. Absolwenci z rocznika 2020 podkreślali, że koledzy z roku i poznani wykładowcy sprawili, iż 5 lat studiowania okazało się niezapomnianym i ciekawym przeżyciem. Cenią sobie również to, że oprócz wykształcenia zdobyli nowe przyjaźnie i przeżyli wspaniałe chwile w murach UwB.

Wybierając w młodym wieku kierunek studiów, licealiści stawiają przed sobą wysokie cele i mają duże oczekiwania wobec przyszłej edukacji. Na pytanie, czy ukończone studia spełniły ich oczekiwania, absolwenci odpowiadali następująco: według 10% respondentów ukończone studia spełniły ich oczekiwania, a 16% uważa, że ukończony kierunek w większości sprostął ich oczekiwaniom. Ponad połowa ankietowanych twierdzi, że ukończone studia sprawdziły się połowicznie. Swoją wypowiedź argumentują problemami związanymi z zatrudnieniem po ukończonym kierunku, a także niewystarczającym przygotowaniem praktycznym. Tylko 16% respondentów uważa, że ukończone studia minimalnie spełniły ich oczekiwania. Wielu studentów proponuje, by zwiększyć liczbę zajęć praktycznych, ukierunkowanych na

współczesny język rosyjski, z uwzględnieniem terminologii ekonomicznej i prawniczej, kosztem niektórych przedmiotów teoretycznych. Pytani o pomysły na udoskonalenie toku nauczania na filologii rosyjskiej, proponowali utworzenie kierunków związanych z wybranymi zawodami, np. praca w służbach mundurowych, praca w firmach międzynarodowych. Kilku absolwentów zwróciło także uwagę na potrzebę wyjazdów do krajów rosyjskojęzycznych w czasie kształcenia akademickiego. Uważają oni, że przyszły specjalista języka rosyjskiego powinien mieć możliwość sprawdzenia swojej wiedzy w jego naturalnym środowisku. Pozwala to poznać własne braki językowe w praktyce, w realnych sytuacjach komunikacyjnych, by później móc je zniwelować. Absolwenci proponują także, aby wzbogacić ofertę dydaktyczną o takie elementy, jak wizyty studyjne w firmach, spotkania z pracodawcami oraz warsztaty, które pomogą przyszłym pracownikom zastosować zdobytą wiedzę na konkretnym stanowisku pracy.

4. Podsumowanie

Z przeprowadzonego badania wynika, że zdecydowana większość studentów kierunku filologia rosyjska, niestety, jeszcze nie wykonuje pracy, w której wykorzystuje znajomość języka rosyjskiego, jednak dość duża grupa respondentów wciąż jej poszukuje. Należy zauważyć, że absolwenci, którzy ukończyli studia w 2020 roku, znaleźli się w bardzo trudnych i niesprzyjających poszukiwaniu pracy warunkach. Wprowadzenie w Polsce w marcu 2020 roku stanu zagrożenia epidemicznego znacznie zmniejszyło szanse znalezienia pracy, w której młodzi ludzie wykorzystywaliby swoje umiejętności oraz kompetencje językowe. Większość firm ograniczyła działalność, a wyjazdy zagraniczne stały się wręcz niemożliwe, dlatego też zapotrzebowanie na specjalistów z językiem rosyjskim znacznie się zmniejszyło. W czasach pandemii niewielu pracodawców zdecydowało się na zatrudnianie kolejnych pracowników.

Przeprowadzana analiza losów zawodowych absolwentów filologii rosyjskiej oraz ich oceny jakości kształcenia na Uniwersytecie w Białymstoku

może być inspiracją do modyfikacji programów studiów w celu udoskonalenia jakości kształcenia i zwiększenia konkurencyjności absolwentów na rynku pracy. Projektując programy, warto wziąć pod uwagę opinie absolwentów, którzy po ukończeniu studiów zauważają pewne braki w ich ofercie. Według opisu profilu absolwenta kierunku filologia rosyjska, zamieszczonego na stronie internetowej UwB, po ukończeniu studiów jest on przygotowany do „podjęcia samodzielnej pracy tłumacza w turystyce, w biurach tłumaczeń, w firmach polskich współpracujących z partnerem rosyjskim lub działających na terenie Rosji, w przedstawicielstwach rosyjskich firm i instytucji, w wydawnictwach, w mediach elektronicznych i tradycyjnych” (Uniwersytet w Białymstoku). Niestety, jak twierdzą badani absolwenci, rzeczywistość wygląda nieco inaczej i niewielu studentów tuż po ukończeniu studiów czuje się na siłach, by podjąć pracę np. tłumacza języka rosyjskiego. Wynika to z niewystarczającej liczby zagadnień leksykalnych, poruszanych podczas zajęć, tematów o współczesnej Rosji i aktualnej problematyce związanej z sytuacją ekonomiczną, prawną i polityczną tego kraju. Brakuje też zajęć praktycznych, polegających na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w języku rosyjskim. Oczywiście, warto podkreślić, że wśród badanych studentów znaczny odsetek absolwentów wyrażał przekonanie, że nabyte w trakcie studiów umiejętności okazały się w pewnym stopniu przydatne w ich dotychczasowej pracy, nawet tej nie w pełni związanej z ukończonym kierunkiem.

Wyniki badania pokazują, że warto zastanowić się nad odświeżeniem i uwspółcześnieniem celów nauczania, aby absolwenci filologii rosyjskiej po ukończeniu studiów posiadali aktualną wiedzę o współczesnej Rosji oraz o sytuacji politycznej, gospodarczej i ekonomicznej tego państwa. Należy zgodzić się z Marzanną Karolczuk, że „wiedza, postawy i umiejętności nie są konstruktem stałym. Mogą być modyfikowane poprzez doświadczenia życiowe, obserwacje otaczającego świata, weryfikowane w praktyce, poddawane refleksji i ocenie” (Karolczuk 2019: 90–91). Program kształcenia językowego także nie powinien być stały i niezmienny, a wciąż ulepszany i aktualizowany, adekwatnie do zmian zachodzących w języku i sytuacji gospodarczej danego państwa.

| BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich L., Lewicka-Mroczek E., 2003, *Dziesięć lat później: losy zawodowe absolwentów pierwszego rocznika studentów NKJA w Białymstoku*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 52–54.
- Bieniek-Majka M., Grajewski S., 2018, *Raport z badań losów zawodowych i edukacyjnych absolwentów Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy; rocznik 2017*, <http://31.186.81.235:8080/api/files/view/788766.pdf> (dostęp: 10.01.2021).
- Dańko M., Wieszczechyńska E., 2019, *Wymogi współczesnego rynku pracy w odniesieniu do kompetencji absolwentów kierunków humanistycznych*, „Neofilolog”, nr 40/1, s. 43–57.
- Hojda P., Roszkowska S., Trojak M., 2011, *Badanie losów absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego jako forma monitorowania podaży pracy*, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/246247> (dostęp: 10.01.2021).
- Karolczuk M., 2019, *Obraz Rosji, Białorusi i Ukrainy w językowej świadomości polskich studentów filologów (wyniki eksperymentu lingwistycznego)*, „Anuari de filologia. LLENGÜES I LITERATURES MODERNES”, nr 9, s. 75–92.
- Kic-Drgas J., 2017, *Polityka językowa przedsiębiorstwa a planowanie kursu języka specjalistycznego na przykładzie branży informatycznej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 23(3), s. 107–117.
- Smuk M., 2020, *Czego pragną przyszli filolodzy... Wyniki badania pilotażowego na temat świadomości wyboru i oczekiwań studentów filologii*, „Neofilolog”, nr 55/2, s. 195–207.
- Uniwersytet w Białymstoku, Rejestracja kandydatów na studia, https://irk.uwb.edu.pl/katalog.php?op=info&id=Fil_RosPrz_S2_KRK&kategoria (dostęp: 20.01.2021).

Teresa Dalecka

Uniwersytet Wileński
ORCID: 0000-0001-6999-2595

POTRZEBY LITEWSKIEGO RYNKU PRACY A KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE JĘZYKA POLSKIEGO

| Streszczenie

W relacjach między potrzebami litewskiego rynku pracy a kształceniem w zakresie języka polskiego należy wyróżnić dwie kwestie. Pierwsza wiąże się z potrzebami edukacyjnymi i kulturalnymi polskiej społeczności na Litwie, liczącej około 200 tys. osób. Druga z kolei dotyczy potrzeb w zakresie znajomości języka polskiego w litewskich środowiskach kulturalnych, naukowych i biznesowych. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku duża rola w zachowaniu, pielęgnowaniu i szerzeniu języka polskiego na Litwie przypada polonistom uniwersyteckim oraz nauczycielom języka polskiego w szkołach z polskim językiem nauczania. Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji polonisty lub osoby ze znajomością języka polskiego w kontekście litewskiego rynku pracy. Do prezentacji wyników badania zastosowana została metoda opisowa.

- Słowa kluczowe: polonista, rynek pracy, język polski, kształcenie filologiczne, szkoła

| Summary

LITHUANIAN LABOUR MARKET NEEDS AND EDUCATION
IN THE POLISH LANGUAGE

Two issues should be distinguished in the relationship between the needs of the Lithuanian labour market and education in the Polish language. The first is related

to the educational and cultural needs of the Polish community in Lithuania, numbering approximately 200,000 people. The second one, in turn, concerns the need for the knowledge of the Polish language in Lithuanian cultural, scientific and business environments. In both cases, a large role in preserving, nurturing and linguistics in Lithuania is played by university scholars of the Polish tongue. The aim of the article is to present the situation of a Polish teacher or a person with knowledge of Polish in the context of the Lithuanian labour market. The descriptive method was used to present the research results.

- **Key words:** Polish language teacher, labour market, Polish language, philological education, school
-

Tradycja nauczania języka polskiego jako ojczystego, odziedziczonego jest na Litwie długoletnia. W chwili obecnej na jego specyfikę w dużym stopniu wpływają założenia litewskiego systemu edukacji. Nauczanie w zakresie języka polskiego odbywa się na Litwie w przestrzeni uwarunkowanej przez system prawny lokalnego ministerstwa oświaty oraz dokumenty międzynarodowe, które zapewniają przedstawicielom polskiej mniejszości narodowej prawo do kształcenia dzieci i młodzieży we własnym języku. Ta niezmiernie ważna kwestia nie wyczerpuje jednak zagadnień związanych z problematyką dotyczącą kształcenia polonistycznego, chociaż stanowi ważny jej element. Stwierdzenie, że „głównym celem oświaty polskiej na Litwie jest podtrzymywanie i umacnianie kulturowej i językowej więzi z Polską kolejnych pokoleń osób polskiego pochodzenia” (*Oświata polonijna...* 2018: 81) należy uzupełnić, dodając, że obecnie stanowi ona również ważny element procesu kształtowania tożsamości narodowej oraz polityki mniejszościowej, uprawianej przez państwo litewskie. Jak zaznacza Wojciech Lis, ochrona kultury polskiej na Litwie nie może ograniczać się do wytworów kultury materialnej, a wymaga wsparcia działalności kulturalnej środowisk polskich w celu wzmocnienia ich potencjału (Lis 2021: 5).

System kształcenia jest jednym z czynników, które wpływają na stan samoidentyfikacji Polaków, zamieszkałych poza granicami Polski. Należą

do nich również rodzina, kościół, organizacje społeczne oraz media polskojęzyczne (Dąbrowska 2000: 168). Mają one wpływ m.in. na wybory życiowe młodych ludzi w zakresie kierunku studiów i następnie wykonywanej pracy. Należy jednak zaznaczyć, że używanie na Litwie języka polskiego obejmuje znacznie szersze kręgi społeczne, nie ograniczając się do obywateli narodowości polskiej.

Możliwość studiowania w Wilnie polskiego języka i literatury jest niezwykle ważna zarówno z historycznego punktu widzenia, jak i z perspektywy wyzwań współczesności. Społeczna przydatność dobrej znajomości języka polskiego w warunkach litewskich to rzecz oczywista. Przy spadku zainteresowania studiami na kierunkach humanistycznych, do których należy m.in. filologia polska, niedługo polonista, jak też każda osoba z dobrą znajomością języka polskiego na litewskim rynku pracy, przy braku większej konkurencji może znaleźć dla siebie odpowiednie miejsce.

Kiedy po trwającej ponad pół wieku przerwie przywrócono polonistykę na Uniwersytecie Wileńskim¹, decydujący wpływ na wybór kierunku studiów miały zainteresowanie i pasja kandydatów, w mniejszym zaś stopniu myślenie o perspektywach pracy po zdobyciu dyplomu. Kwestią dość ważną była też wysoka pozycja języka polskiego w szkołach z polskim językiem nauczania². Z biegiem czasu różne okoliczności, takie jak niesprzyjająca sytuacja gospodarcza kraju, przemiany globalizacyjne, pogorszenie stosunków politycznych z Polską czy ogólny spadek zainteresowania kierunkami humanistycznymi, sprawiły, że studia polonistyczne utraciły swoją silną pozycję na Litwie.

Porównywanie sytuacji polonistyki do uwarunkowań funkcjonowania filologii narodowej, lituanistyki, jak też innych, bardziej popularnych filologii, nie wydaje się jakkolwiek uzasadnione. Sytuacja polonistyki w Wilnie jest w dużym stopniu odzwierciedleniem stanu studiów polonistycznych poza granicami Polski (Bolecki 2009: 269–272). Z drugiej jednak strony, ze względu

¹ Polonistyka na Uniwersytecie Stefana Batorego przestała istnieć wraz z zamknięciem przez władze litewskie uczelni 15 grudnia 1939 r.

² Kontekst kulturowy i językowy dla polonistyki był zatem bardziej sprzyjający w latach dziewięćdziesiątych XX w. niż dziś.

na dość liczną społeczność polską studia polonistyczne na Litwie mają cechy studiów filologii ojczystej. Osoby narodowości niepolskiej stanowią bowiem mały odsetek studentów polonistów.

Wydaje się, że dzisiaj studia polonistyczne poza granicami Polski, w tym m.in. na Litwie, wymagają konkretnej wizji, alternatywnej wobec modelu filologicznego. W odpowiedzi na oczekiwania studentów, zwłaszcza – w przypadku litewskim – narodowości niepolskiej, powinny zmierzać w stronę interdyscyplinarności. Dlatego zarówno w zakresie nauczania literatury, jak i języka akcenty są przesuwane w kierunku refleksji kulturoznawczej. Na gruncie litewskim zawsze aktualne będzie ponadto badanie polsko-litewskich związków kulturowych, literackich i językowych. Przede wszystkim jednak absolwent szkoły średniej na Litwie, niezależnie od języka nauczania, powinien rozumieć, jakie perspektywy otwiera ten czy inny kierunek studiów, w tym filologia polska.

Obecnie polonistyka wileńska stoi przed poważnym wyzwaniem przygotowania studentów do pracy w różnych placówkach edukacyjnych, kulturalnych, wreszcie w urzędach i przedsiębiorstwach, które również potrzebują pracowników z dobrą znajomością języka polskiego. Ze względu na szczególne potrzeby kulturalne i oświatowe Wileńszczyzny, najważniejszym zadaniem staje się przygotowanie polonistów do pracy w charakterze nauczycieli języka polskiego w szkołach oraz jako animatorów kultury działających w polskim środowisku językowym. Poloniści odgrywają również ważną rolę w kształtowaniu wizerunku Litwy wśród osób przybywających do kraju, przede wszystkim z Polski, jako że spośród nich wywodzi się wielu polskojęzycznych przewodników. Pracownicy organów administracji publicznej, zajmujący się szeroko pojętymi kwestiami społecznymi i edukacji polskojęzycznej, również potrzebują opanowania języka polskiego na odpowiednim poziomie.

Poza tym znajomości języka polskiego, z racji zawodowych, wymagają naukowcy, przede wszystkim historycy badający stosunki polsko-litewskie, historię Wielkiego Księstwa Litewskiego i Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Poloniści wileńscy odgrywają rolę usługodawców w charakterze lektorów języka polskiego na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Wileńskiego. Do grona osób zainteresowanych poznaniem języka polskiego można zaliczyć

również pewien odsetek prawników, którzy w epoce eurointegracji i współpracy międzynarodowej mają coraz więcej kontaktów z prawnikami z Polski.

W 1997 roku polonistykę na Uniwersytecie Wileńskim ukończyli pierwsi absolwenci. Podjęli oni pracę w różnych placówkach oświatowych i kulturalnych, zasilając je nowymi kadrami. Wtedy też o celach kształcenia polonistycznego na Litwie zaczęły w większym stopniu decydować czynniki zewnętrzne, przede wszystkim zmieniające się potrzeby społeczne i – wreszcie – eurointegracja. Zresztą czynniki te doprowadziły również do opuszczenia Litwy przez wielu absolwentów kierunków humanistycznych, którzy udali się na Zachód w celach zarobkowych.

Aktualnie również w kręgach pozaakademickich na Litwie język polski zaczyna być traktowany jako język atrakcyjny. Wpisanie jego znajomości do CV może zapewnić w niektórych przypadkach przewagę na rynku pracy. Dotyczy to przede wszystkim kandydatów ubiegających się o zatrudnienie bądź we wspólnych przedsiębiorstwach polsko-litewskich, bądź w firmach litewskich, które prowadzą szeroką współpracę z polskim biznesem.

Dzisiejsze zapotrzebowanie na Litwie na osoby z dobrą znajomością języka polskiego wiąże się niewątpliwie z aktywizacją współpracy polsko-litewskiej w dziedzinie gospodarki, kultury, polityki i w innych obszarach. Jego ważny kontekst i determinantę stanowi też rosnące w pewnych kręgach kulturowych zrozumienie i akceptacja różnorodności kulturowej i językowej Litwy. Chodzi przede wszystkim o integrację polskojęzycznych mieszkańców Wileńszczyzny, włączanie ich w życie społeczne i kulturalne kraju. Szerokie zastosowanie języka polskiego w życiu publicznym wydaje się jednym z przejawów tych dążeń. Za pierwszy poważny krok w kierunku legitymizacji wielokulturowego charakteru Litwy i integracji jej różnojęzycznych obywateli można uznać decyzję o tym, by w niektórych urzędach (Urząd Miasta Wilna) czy sklepach w Wilnie stworzyć warunki do kontaktu w jednym z czterech możliwych języków – poza litewskim i angielskim również w polskim i rosyjskim.

Należy jednak podkreślić, że różnorodność językowa, wyznaniowa i kulturowa kraju pozostaje ważną kwestią jedynie dla dość wąskich kręgów społecznych, w tym przede wszystkim dla przedstawicieli mniejszości narodowych. Dlatego to oni powinni starać się o stworzenie warunków dla funkcjonowania

języka polskiego w przestrzeni publicznej. Skutkiem dalekosiężnych zabiegów mogłoby być generowanie biznesu w języku polskim, co podniosłoby prestiż tego języka, zrodziło potrzebę otwierania polskich szkół, zatrudniania polskich nauczycieli. Na tym polu od 2007 roku pomyślnie działa filia Uniwersytetu w Białymstoku – Wydział Ekonomiczno-Informatyczny w Wilnie, na którym można studiować w języku polskim na kierunku ekonomia, informatyka i europeistyka. Absolwenci tej placówki zasilili w większości lokalny rynek pracy i tym samym wzmocnili inteligencję polską na Litwie.

Ważną rolę w utrzymaniu i rozwoju języka polskiego na Litwie odgrywają media polskojęzyczne. Z punktu widzenia odbiorcy system mediów polskich funkcjonuje na Litwie dobrze. Czytelnicy, słuchacze i widzowie mają do wyboru polską prasę, radio, portale internetowe i telewizję. Każde z tych mediów potrzebuje do pracy osób z doskonałą znajomością języka polskiego. Pozostają one jednak w dużym stopniu zależne od odbiorców, których liczba sukcesywnie spada. Ponadto wyższe uczelnie na Litwie nie kształcą dziennikarzy dla mediów mniejszości narodowych, dlatego redakcje polskojęzyczne albo same prowadzą szkolenia, albo korzystają z pomocy osób z Polski. Jest to jednak ważna część litewskiego rynku pracy, na którym swoje miejsce znajdują często albo absolwenci polonistyki, albo osoby z doskonale opanowanym językiem polskim.

Obecnie najbardziej problematyczna i jednocześnie najważniejsza dla funkcjonowania polskiej mniejszości na Litwie pozostaje kwestia edukacji w języku polskim. Jedną z możliwości jej rozwiązania to wykształcenie kadry pedagogicznej o wysokich kwalifikacjach, która zasili szkoły, stanowiące dziś miejsce, w którym język polski jest używany bez utrudnień i ograniczeń. To samo można odnieść do innych poziomów kształcenia w języku polskim, a mianowicie polskich przedszkoli i studiów wyższych. Niepokojącym zjawiskiem jest jednak starzenie się kadry pedagogicznej i niechęć młodych ludzi do pracy w tym zawodzie – jego niski prestiż ma wpływ na brak chętnych do podejmowania studiów na kierunkach pedagogicznych.

Ponadto do niedawna uzyskanie kwalifikacji nauczycielskiej możliwe było wyłącznie w przypadku studentów Litewskiego Uniwersytetu Nauk Edukacyjnych, który wskutek przeprowadzonej na Litwie reformy oświa-

ty został w 2019 roku przyłączony do Uniwersytetu Witolda Wielkiego w Kownie. Z kolei Uniwersytet Wileński dotychczas nie miał w swojej ofercie kształcenia pedagogicznego, a więc nie dawał też uprawnień do pracy w szkole po ukończeniu studiów. Taka możliwość istnieje od niedawna, na rynku pracy dopiero pojawią się zatem pierwsi pedagodzy z dyplomem uczelni wileńskiej. Jak dotąd poloniści – absolwenci Uniwersytetu Wileńskiego – nie zasilali znacząco szeregów nauczycieli w Wilnie i na Wileńszczyźnie, jest jednak szansa, że niedługo młodzi nauczyciele zastąpią dotychczasową kadre, która częściowo osiągnęła wiek emerytalny. Tym samym może nastąpić naturalna zmiana pokoleń. Wskutek ocieplenia stosunków politycznych między Polską a Litwą oraz dzięki różnym zabiegom być może dojdzie również do przywrócenia egzaminu z języka polskiego na maturze jako obowiązkowego – ocena z niego będzie stanowić część punktów niezbędnych do podjęcia studiów wyższych. Tym samym wzrosłaby też rola nauczyciela języka polskiego.

Obecnie wśród około 400 absolwentów polonistyki Uniwersytetu Wileńskiego, którzy w ciągu ponad dwudziestu lat opuścili mury Alma Mater Vilmensis, tylko około 10 osób znalazło zatrudnienie w charakterze nauczycieli języka polskiego i literatury – zostali nimi po odbyciu dodatkowych staży.

Jako że problem niedoboru kadry dydaktycznej dotyczy całej Litwy, Rząd na początku 2020 roku, chcąc podnieść rangę studiów nauczycielskich, zwiększył środki przeznaczone na ich finansowanie, przyznając specjalne stypendia dla studentów, którzy podejmą naukę na kierunkach pedagogicznych. Celem jest przyciągnięcie kandydatów z dobrymi wynikami i podniesienie w taki sposób prestiżu zawodu nauczyciela.

Od wielu lat na Litwie podejmowany jest też temat nauczania języka polskiego w szkołach z litewskim i rosyjskim językiem nauczania. W żadnej placówce nie doszło jednak dotychczas do realizacji tego pomysłu. A przecież w szkołach litewskich (znacznie rzadziej rosyjskich) na Wileńszczyźnie uczą się dzieci z polskich rodzin, które wskutek decyzji rodziców, podyktowanych różnymi względami, nie zostały oddane do polskiej szkoły. Często zdarza się, że później absolwenci tych niepolских szkół średnich podejmują studia polonistyczne, chcąc uczyć się języka swoich przodków. Ta kwestia wymaga

poważnych decyzji politycznych, ale nawet gdyby pojawiła się w szkołach wspomniana możliwość, problem stanowiłoby znalezienie osób dysponujących kompetencjami nauczania języka polskiego jako obcego. Jak na razie na Litwie nie ma możliwości zdobycia tego rodzaju umiejętności. Trudno też zresztą prognozować ewentualne zainteresowanie językiem polskim w szkołach niepolitycznych.

Na Litwie żywe jest przekonanie, że zjawiskiem szkodliwym i niepokojącym jest niepodejmowanie przez znaczny odsetek absolwentów uczelni wyższych pracy w zawodzie. Wydaje się jednak, że obecnie wraz ze zmianami na poziomie globalnej gospodarki, przemysłu czy technologii znikają również ściśle granice między zawodami. W takiej sytuacji rodzi się pytanie, co jest ważniejsze: zdobycie podczas studiów konkretnej specjalności czy pewnych umiejętności, które później można zastosować w pracy? W epoce czwartej rewolucji przemysłowej potrzebne będą również specjalne kompetencje, takie jak kreatywność, inteligencja emocjonalna, znajomość technik negocjacyjnych, myślenie krytyczne, umiejętność współpracy, które stają się obligatoryjne, jeśli chce się utrzymać na rynku pracy. Wykształcenie filologiczne, poza wspomnianymi atutami, oferuje też wysokie kompetencje językowe oraz umiejętność poruszania się w wielokulturowym środowisku.

Rodzi się w związku z tym pytanie: czy do absolwentów litewskiej polonistyki można odnieść powyższe stwierdzenia?

Osoby kończące studia polonistyczne uzyskują stopień kwalifikacyjny bakałarza (licencjata) filologii polskiej. Ze względu na niewielką liczbę studentów na Uniwersytecie Wileńskim nie ma możliwości odbycia polonistycznych studiów magisterskich. Spojrzenie na profil absolwenta polonistyki wileńskiej komplikuje nieco rozważania na temat sytuacji na rynku pracy, okazuje się bowiem, że mimo wszystko większość osób znajduje zatrudnienie w szeroko pojętym polskim środowisku kulturalnym. Niekiedy są to placówki Rzeczypospolitej Polskiej na Litwie, takie jak Ambasada czy Instytut Polski, ważnym miejscem pracy jest też działające od kilku lat TVP Wilno – w obu przypadkach możemy zaobserwować bezpośrednie wykorzystywanie przez pracowników umiejętności zdobytych podczas studiów.

Z analizy danych dotyczących zatrudnienia absolwentów polonistyki wynika, że często ich miejscem pracy są też polskojęzyczne media działające na Litwie (dziennik „Kurier Wileński”, radio „Znad Wili”, portale internetowe), wspólne polsko-litewskie przedsiębiorstwa, biura tłumaczeń i inne instytucje, prowadzące działalność w zakresie współpracy międzynarodowej. W niektórych przypadkach zatrudnienie stanowi wynik obowiązkowych praktyk, odbywanych przez studentów w redakcjach, biurach tłumaczeń, szkołach, bibliotekach. Część absolwentów polonistyki wileńskiej prowadzi własne przedsiębiorstwa, współpracujące z Polską.

Niewiele osób, które podjęły studia filologiczne, myśli w trakcie nauki o tym, by swoje wykształcenie w zakresie języka i literatury zastosować w dziedzinie logistyki, technologii informacyjnych czy w banku. Istnieje jednak na Litwie przekonanie, że uniwersytety stały się „taśmą produkcyjną”, zasilającą sektor prywatny. Potrzeba obsługi klientów na całym świecie daje miejsca pracy osobom, które znają języki obce. Wszystkie większe korporacje zagraniczne prowadzą strategiczną współpracę z uczelniami – ich działalność jest prezentowana podczas dni kariery, firmy inicjują spotkania ze studentami, chcąc zapewnić sobie, tańszą z roku na rok, siłę roboczą. Poloniści mogą liczyć przede wszystkim na oferty ze strony przedsiębiorstw logistycznych, które z myślą o pozyskaniu ewentualnych pracowników proponują studentom odbycie praktyk.

Można powiedzieć, że jest to strukturalne wykorzystywanie młodych osób, o którym nie mówi się głośno. W dyskursie publicznym tego rodzaju wysysk maskuje się niewinnym określeniem „przyciąganie talentów” lub „tworzenie atrakcyjnych miejsc pracy”.

Masowo absolwentów filologii obcych zatrudniają działające na Litwie centra obsługi klienta międzynarodowych korporacji. Sami absolwenci studiów filologicznych, którzy nie mają możliwości kontynuowania działalności akademickiej, pracę w korporacji postrzegają jako wariant najbardziej perspektywiczny. Warto też dodać, że działalność zawodowa typowa dla filologów, czyli wykonywanie tłumaczeń, pisanie lub redakcja tekstów, odbywa się w ramach samozatrudnienia, nie zaś na podstawie umowy o pracę,

co nie zapewnia ani stałych dochodów, ani świadczeń socjalnych, ani nawet możliwości uzyskania pożyczki.

Po wkroczeniu do świata centrów usługowych studenci stykają się z wieloma wyzwaniem. Wiedząc, że doświadczenie zawodowe stanowi często konieczny warunek stawiany przez pracodawcę, a praktyki na Litwie nadal nie są opłacane, osoba, która właśnie ukończyła studia jest skłonna pracować za wynagrodzenie znacznie niższe niż rynkowe. Poloniści nie mają jednak do wyboru zbyt wielu ofert nawet w tym zakresie – mogą najwyżej znaleźć zatrudnienie w *call center* (ta część rynku opanowana jest przez korporacje zachodnie, przede wszystkim skandynawskie).

Z myślą o potrzebach rynku pracy na Litwie od kilku lat uczelnie wyższe oferują studentom, poczynając od II roku, wybór drugiego kierunku studiów, w tym na innych wydziałach, co może znacznie zwiększyć perspektywy zatrudnienia w przyszłości. Kierunek ten może być zbliżony lub bardzo odległy od podstawowego kierunku studiów. Student polonistyki może zatem równolegle studiować np. filologię angielską, rosyjską lub inną, jak też np. psychologię czy administrację publiczną. W przypadku polonistów, często po uzyskaniu dyplomu, związanego z podstawowym wykształceniem, dana osoba po podjęciu pracy może ograniczać się do wykorzystywania znajomości języka polskiego wyniesionej z domu. Pracę zaś można wykonywać zgodnie z drugą zdobytą specjalizacją. Prawdopodobnie tak właśnie dzieje się w wielu przypadkach, są one jednak trudniejsze do prześledzenia ze względu na „niepubliczny” charakter wykonywanych zawodów. Mogą to być firmy logistyczne, policja, biblioteki, wreszcie sklepy, w których atutem jest znajomość języka polskiego.

Można zadać pytanie, czy warto studiować cztery lata, by później wykorzystywać jedynie znajomość języka, który, w przypadku polonistów, najczęściej jest językiem ojczystym. Dobrej odpowiedzi nie ma. Rynek rządzi się własnymi prawami i dyktuje twarde zasady, jednak ze względu na bliskie sąsiedztwo Polski i Litwy, jak również bliskość kulturową, wynikającą z wielowiekowej wspólnej historii, znajomość języka polskiego zawsze będzie odbierana pozytywnie. Wiele zależy w tym zakresie od rządzących i uprawianej przez nich polityki.

Język polski jest i pozostanie obecny nie tylko w strefie prywatnej osób narodowości polskiej, która obejmuje rodzinę, polskie organizacje pozarządowe, media czy Kościół, ale też w sferze publicznej, przede wszystkim na obszarach, gdzie Polacy stanowią dość duży odsetek ogółu mieszkańców. Można przypuszczać, że będzie to także język oficjalny kontaktów mieszkańców Wileńszczyzny z władzami samorządowymi. Dzięki rozwojowi turystyki i biznesu będzie się ponadto rozpowszechniał również w środowiskach nie-polskojęzycznych.

| BIBLIOGRAFIA

- Bolecki W., 2009, *Polonistyka za granicą: czas na zmiany*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 269–272.
- Dąbrowska A., 2000, *Rola polszczyzny w kształtowaniu tożsamości środowisk polonijnych*, [w:] *Kultura wobec kręgów tożsamości. Kongres Kultury Polskiej: materiały konferencji przedkongresowej*, red. T. Kostyrko, T. Zgółka, Poznań–Wrocław: Wydawnictwo DTSK Silesia, s. 169–180.
- Lis W., 2021, *Wstęp*, [w:] *Kultura polska na Litwie*, red. W. Lis, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, s. 5–7.
- Oświata polonijna na Wschodzie*, 2018, [w:] *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, red. J. Tambor, B. Niesporek-Samburska, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 81–104.

Małgorzata Niemiec-Knaś

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. J. Długosza w Częstochowie
ORCID: 0000-0001-8760-3143

KSZTAŁCENIE FILOLOGICZNE NA KAŻDY CZAS, RÓWNIEŻ NA CZAS KRYZYSU (ZASTOSOWANIE METODY PROJEKTU)

| Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie potencjału zastosowania metody projektów w kształceniu filologicznym jako metody przygotowującej przyszłego nauczyciela języka obcego na sytuacje kryzysowe. Zaprezentowane przykłady działań projektowych stanowią próbę rozwiązań praktycznych dla znanych już postulatów zmian w kształceniu filologicznym.

- Słowa kluczowe: kształcenie filologiczne, pragmatyzm, metoda projektów, projektowanie programów

| Summary

PHILOLOGICAL EDUCATION AT ALL TIMES, ALSO IN TIMES OF CRISIS
(USE OF THE PROJECT METHOD)

Preparing future foreign language teachers for their careers is a complex process. The aim of the article is to present the potential of using the Project Method in philological education. The Project Method is presented as one of the modern teaching methods which can be helpful in designing study programs and content.

- Key words: philological education, pragmatism, the Project Method, designing study programs
-

1. Uwagi wstępne

W artykule podjęte zostały rozważania na temat potrzeby umiejętnego modelowania wybranych aspektów kształcenia filologicznego na uniwersytecie, aby przyszły nauczyciel języka obcego był przygotowany na każdy czas, również na czas kryzysu. Nie chodzi tu tylko o ten aktualny moment, w którym pandemia wymusiła nauczanie zdalne, ale o zwrócenie uwagi na fakt, iż kryzys w życiu zawodowym pojawia się często i wynika z różnych okoliczności, dlatego warto go w miarę możliwości przewidywać i próbować sobie z nim radzić.

Jednym z celów kształcenia filologicznego jest przygotowanie przyszłych nauczycieli języków obcych do pracy w szkole oraz w różnego typu instytucjach oświatowych, uczelniach itp. Po ukończeniu konkretnej filologii, np. germańskiej czy romańskiej, i uzyskaniu w trakcie studiów uprawnień pedagogicznych stajemy się nauczycielami konkretnego języka, np. języka niemieckiego czy francuskiego.

Czy jednak kwalifikacje uzyskane podczas studiowania filologii są wystarczające, aby móc spokojnie wiązać swoją przyszłość z zawodem nauczyciela i bez żadnych obaw myśleć o szkole czy uczelni jako długoletnim i stabilnym miejscu pracy? Czy jest się odpowiednio przygotowanym na różne sytuacje kryzysowe?

Nie są to łatwe pytania, szczególnie w dobie kryzysu edukacji, jaki przyniosła ze sobą pandemia. Kryzys ten obnażył pewne słabości przygotowania nauczycieli, również języków obcych, do tej nadzwyczajnej sytuacji, m.in. brak umiejętności nauczania zdalnego, brak kompetencji cyfrowych, wykorzystywanych do tej pory głównie przez tych nauczycieli, którzy chcieli rozwijać swoje zainteresowania i często edukację zdalną łączyli z rozwiązaniami tradycyjnymi. Do tego doszły: niewystarczające wyposażenie w sprzęt komputerowy oraz łącza internetowe licznych szkół, również uczelni, a w przypadku samych nauczycieli – m.in. nieumiejętność radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, zwłaszcza przy braku wsparcia instytucjonalnego i niedoinformowaniu ze strony instytucji zawiadujących placówkami oświatowymi.

Kryzysu nie da się przewidzieć, nie tylko tego związanego z epidemią, ale można spróbować go złagodzić, przygotowując studenta – przyszłego nauczyciela – na trudności, z jakimi może się w trakcie swojej drogi zawodowej spotkać. Warto zastanowić się nad tym, czy kształcenie filologiczne wyposaża go w narzędzia, dzięki którym nie tylko sam będzie mógł przetrwać kryzys, ale też pomóc w tym swoim uczniom czy studentom.

Kluczowymi dla prowadzonych poniżej rozważań pojęciami i założeniami będą pragmatyzm, kompromis (głównie instytucjonalny) i empatia. Przedstawione w artykule rozwiązania nie mają charakteru rewolucyjnego, lecz wskazują na potrzebę zwrócenia uwagi na już znane metody czy koncepcje. Przede wszystkim skłaniają do refleksji, jakie kompetencje i zasoby są i będą w przyszłości istotne w życiu zawodowym nauczyciela języka obcego.

2. Pojęcie kryzysu

Słowo „kryzys” dotyczy wielu obszarów życia. Obecnie bardzo często spotykamy się z nim w przekazie mediów społecznościowych, na łamach prasy, w telewizji czy zwykłych rozmowach.

Według słownika PWN (2021) „kryzys” oznacza:

- 1) sytuację, w której jakiś konflikt staje się tak poważny, że grozi wybuchem wojny, zmianą rządu lub innym radykalnym rozwiązaniem;
- 2) załamanie się procesu wzrostu gospodarczego i regres w rozwoju ekonomicznym państwa;
- 3) stan zniechęcenia i utraty motywacji do życia i pracy;
- 4) zachwianie jakiegoś systemu wartości lub pozycji czegoś;
- 5) najcięższy, przełomowy moment w przebiegu choroby.

Można powiedzieć, że w okresie pandemii spotykamy się ze wszystkimi pięcioma wymienionymi w słownikowej definicji znaczeniami słowa „kryzys”. W wielu krajach wprowadzane są radykalne rozwiązania, np. godzina policyjna, obostrzenia w poruszaniu się i korzystaniu z przestrzeni miejskiej. Kryzys

dotknął licznych branż, np. turystycznej czy gastronomicznej. Uczniowie i studenci oraz sami nauczyciele są zmęczeni nauczaniem zdalnym, czują zniechęcenie i marzą o powrocie do tradycyjnego trybu pracy; z drugiej strony wielu z nich z przyjemnością zostaje w domu, nie musząc podejmować wysiłku kontaktowania się z innymi ludźmi (co może skutkować zahamowaniem rozwoju kompetencji społecznych). Utrudniony jest dostęp do dóbr kultury: teatrów, kin, muzeów, nie można swobodnie podróżować, uprawiać sportu, rozwijać swoich zainteresowań. Wiele osób choruje, umierają ich bliscy.

Świat na naszych oczach podlega przemianom, zmagając się z poważnym kryzysem ekonomicznym, społecznym i zdrowotnym. Wydaje się, że jesteśmy w kolejnym punkcie zwrotnym w historii, w obliczu epokowych wyzwań wynikających ze zmian w demografii, społeczeństwach, ekonomii europejskiej i światowej oraz ekologii i polityki. Od ponad roku towarzyszy nam pandemia, związane z nią obawy i konkretne lęki, które mają już znamiona transkryzysu: długotrwałe nauczanie zdalne, ciągła praca w domu, brak kontaktów międzyludzkich, brak dostępu do dóbr kultury, chaos informacyjny, a wszystko to dzieje się naraz, jednocześnie. Edukacja nabrała charakteru transmisyjnego, a straciła swój wymiar relacyjny.

Jednak znaczenie słowa „kryzys” to nie tylko klęska i strata. Grecka etymologia tego pojęcia nie wskazuje na jego pejoratywny charakter. Czasownik *kri-nein* oznacza rozdzielać, odsiewać, rozstrzygać, decydować, sądzić, zaś pochodzący od niego rzeczownik *krisis* to wybór, rozstrzygnięcie. „Kryzys” może więc oznaczać przesilenie, punkt zwrotny, wstrząs, przełom.

Zjawisko kryzysu, w jego różnych odmianach, od dawna jest przedmiotem zainteresowania naukowców. Gerald Caplan, amerykański psychiatra, w swoich publikacjach wskazywał, że dana sytuacja nosi znamiona kryzysowej, gdy pojawiają się jej takie atrybuty, jak: „przeszkoda na drodze do ważnych celów życiowych, jej nieusuwalność za pomocą zwyczajowo stosowanych sposobów radzenia sobie z trudnościami, towarzyszący temu okres dezorganizacji, czasowe załamanie, poronne, bezskuteczne wysiłki podejmowane dla przezwyciężenia trudności” (Szlagura 2021). Pisał też, że kryzysy wynikają z przeszkód na drodze do życiowo ważnych celów, o których ludzie myślą, iż nie są w stanie ich pokonać.

Nauczyciel w swoim życiu zawodowym musi się zmagać nie tylko z własnymi problemami, ale też umieć pomóc uporać się z trudnymi sytuacjami swoim uczniom czy studentom. Tu pojawiają się pewne wątpliwości i pytania dotyczące poziomu przygotowania nauczyciela, również języków obcych, na kryzysowe sytuacje natury zawodowej i osobistej. Można je ująć w ten sposób: Czy nauczyciel, także języków obcych, jest w trakcie kształcenia przygotowywany do przezwycięzania kryzysów, jakie może napotkać na swojej drodze zawodowej, np. nieradzenie sobie z natłokiem pracy pedagogicznej, wyzwania pracy zdalnej, brak sukcesów, ryzyko utraty pracy, zatrudnienie na pół etatu, presja ewaluacji, ale także czy jest w stanie rozumieć kryzysy, jakie mogą przechodzić jego uczniowie? I nie chodzi tu o wiedzę teoretyczną, ale znajomość technik i strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, umiejętność projektowania działań edukacyjnych, wytrwałość i skuteczność.

Wiesław Poleszak i Jacek Pożalski w publikacji *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19* zwracają uwagę na istotę myślenia o kryzysie:

W myśleniu o kryzysie należy koniecznie uwzględnić to, że choć jest to zjawisko nagle, to jednak nie jesteśmy w stanie znaleźć rozwiązań od ręki. To raczej proces adaptowania się i dojrzewania do odpowiednich rozwiązań w dłuższej perspektywie czasu. W ramach tego procesu dokonujemy wyborów i uczymy się, doświadczając ich konsekwencji (Poleszak, Pożalski 2020: 12).

Uczenie się dokonywania wyborów, poszukiwania rozwiązań oraz przewidywanie konsekwencji własnych decyzji wymaga odpowiednich metod i sposobów pracy ze studentem, przyszłym nauczycielem. Pewne sytuacje kryzysowe, z którymi może się spotkać nauczyciel, da się przewidzieć, sprobematyzować oraz poddać weryfikacji potencjalne rozwiązania, przemyśleć próby ich przezwycięzania. Potrzebne są jednak do tego odpowiednie metody pracy.

Zawód nauczyciela wymaga zdolności łączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną: z umiejętnością rozwiązywania konfliktów, zarządzania czasem swoim i innych, dobrą organizacją, zdrowym krytycyzmem (por. Kautz 2011: 194). Według Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik edukacja powinna być „zorientowana humanistycznie i być narzędziem rozwoju jednostki i społeczeństwa, przy-

gotowywać do życia społecznego i samorealizacji, poznawania świata i wyzwań cywilizacyjnych” (Zawadzka-Bartnik 2015: 148). Zawadzka podkreśla, że nauczyciel powinien przede wszystkim „starać się formować człowieka umięjącego wyznaczać swoje cele życiowe i konsekwentnie je realizować we współpracy z innymi, rozumiejącego otaczający nas skomplikowany i stale zmieniający się świat, kształtującego swoje zainteresowania, dążącego do samorealizacji etc.” (tamże, s. 149).

Aby przyszły nauczyciel potrafił uformować innego człowieka, musi najpierw uformować samego siebie. Niewątpliwie jest to długi i złożony proces, a kształcenie podczas studiów powinno stymulować jego przebieg, wyposażając studenta w odpowiednie narzędzia. Jednym z nich może być pragmatyzm, rozumiany jako nurt filozoficzny, oraz oparte na nim koncepcje i metody pracy.

3. Pragmatyzm

Pragmatyzm powstał na początku XX wieku. Jego twórcami byli matematyk i filozof Charles Sanders Peirce oraz filozof i psycholog William James, który w rozprawie *Znaczenie prawdy* (2020) przedstawił najistotniejsze elementy filozofii pragmatyzmu, wśród nich myśl, że prawdziwe są tylko te idee, które można sprawdzić.

Pragmatyzm, jako jeden z ważniejszych prądów filozoficznych początków XX wieku, postawił działanie człowieka w centrum uwagi (z gr. *prágma* – działanie, czynność), ale nie preferował akcjonizmu. Odegrał znaczącą rolę w kształtowaniu współczesnej myśli filozoficznej. Odwoływał się zarówno do doświadczenia naukowego, jak i do doświadczenia życia codziennego (zob. Paszenda 2017: 132).

Powiązanie w pragmatyzmie kategorii doświadczenia z życiem i działaniem stało się inspiracją dla Johna Deweya, filozofa i pedagoga, do rozwinięcia idei tego nurtu. W celu zasygnalizowania odrębności własnej koncepcji Dewey sięgnął po pojęcie instrumentalizmu zamiast pragmatyzmu. W ten sposób pragnął podkreślić znaczenie myślenia jako „narzędzia” rozwoju czło-

wieka (por. Paszenda 2017: 133). Inaczej niż kierunki empirystyczne pojmował samo pojęcie doświadczenia: „Dewey starał się określić doświadczenie jako proces uzyskiwania przez ludzi wiedzy o świecie i sobie samych, jako proces ich rozwoju i wzrostu, dokonujący się dzięki gromadzeniu i wymianie myśli” (tamże, s. 134).

Według Deweya uczyć się poprzez doświadczenie znaczy uczyć się tego, co możemy uczynić rzeczom i czego możemy od nich doznać (zob. Dewey 2000), uczyć się w sposób refleksyjny, bez ograniczeń narzuconych przez świat zewnętrzny. Na równi z rzeczami fizycznymi Dewey widzi myśl jako instrument działania, narzędzie do osiągnięcia określonych celów dla wypracowania harmonii między człowiekiem i jego otoczeniem.

John Dewey stał się, obok Georga Kerschensteinera, wybitnym teoretykiem szkoły pracy, której istotą było „uczenie się przez działanie” (*learning by doing*). W swojej książce *Jak myślimy* (pierwsze wydanie 1912) rozwinął teorię myślenia refleksyjnego, która wspiera działanie i nadaje mu wymiar skuteczności. Skuteczne myślenie jest, według Deweya, myśleniem problemowym, przebiegającym przez następujące etapy: a) odczucie i uświadomienie trudności, b) wykrycie trudności i jej słowne określenie, c) wysuwanie hipotez, czyli przypuszczalnych rozwiązań problemu, d) uzasadnienie hipotezy i wyprowadzenie z niej wniosków, e) sprawdzenie hipotezy przez obserwację i eksperyment (zob. Dewey 1957: 57). Te rozważania stały się punktem wyjścia do zbudowania metody projektów. Na stworzonej przez Deweya bazie filozoficzno-pedagogicznej William Heard Kilpatrick, jego uczeń, zdefiniował metodę projektów i po raz pierwszy użył słowa „projekt” na potrzeby uczenia się i nauczania w warunkach szkolnych (zob. Niemiec-Knaś 2011: 10). W swojej rozprawie *The Project Method* Kilpatrick podał bardzo szeroką definicję projektu. Jest to „zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym” (Kilpatrick 1918: 319, za: Szymański 2000: 31). W roku 1925 opisał dokładnie metodę projektów i podzielił projekty na poszczególne rodzaje: *Producer's Project*, *Consumer's Project*, *Problem Project* i *Learning Project* (Kilpatrick 1925: 347ff).

Myśl pedagogiczna Deweya była już w dobie przedwojennej wysoko ceniona przez polskich myślicieli. Ludwik Chmaj, historyk, pedagog i filozof,

określił ją jako najwybitniejszą próbę „przystosowania szkoły do potrzeb i wymagań nowoczesnego życia społecznego, stworzenia nowego typu wychowania jako narzędzia społecznej przebudowy w kierunku twórczego konstruktywnego demokratyzmu” (Chmaj 1936/37: 142). Od końca lat 90. XX wieku koncepcja metody projektów Deweya przeżywa swój renesans. Chętnie stosują ją nie tylko nauczyciele, ale także wykładowcy uczelni wyższych, powstały również liczne publikacje opisujące działanie projektowe (por. Karpeta-Peć 2011: 25). W ostatnich latach nauczanie metodą projektów zyskało na wartości wraz z rozwojem podejścia konstruktywistycznego, w którym w centrum znalazło się uczenie się, a nie nauczanie. Poza tym zmieniła się rola nauczyciela z nadrzędnej w pomocniczą, moderującą. Uwagę nauczycieli i uczących się przyciągnęły zalety koncepcji metody projektów: rozwój umiejętności formułowania problemu do rozwiązania oraz umiejętności planowania, nacisk na aktywność i samodzielność ucznia w procesie uczenia się, budowanie odpowiedzialności za swój los, nabywanie wiedzy nie tylko deklaratywnej, ale także proceduralnej (umiejętność posługiwania się wiedzą), wspólna nauka z osobami z otoczenia, wykorzystanie środowiska, np. komputerowego (czego przykładem jest WebQuest – rodzaj metody projektów zorientowanej na uczniowskie badania na podstawie instrukcji umieszczonej na stronie internetowej).

4. Metoda projektów – eksperymentalne, otwarte i integracyjne podejście do nauczania

W metodzie projektów Dewey i jego uczeń Kilpatrick rozwinęli ideę *learning by thinking* (ideę krytycznego myślenia), czyli racjonalnego podejścia do rzeczywistości, oraz podkreślili znaczenie umiejętności weryfikacji hipotez. W swojej wspólnej pracy *Der Projektplan* 1935 przedstawili 4 poziomy realizacji działania projektowego: *purposing*, *planning*, *executing* i *judging*. Tym samym zaakcentowali procesowy charakter nauczania projektowego, w którym wiedza podlega sprawdzeniu w autentycznych sytuacjach. Karl Frey (2012) rozwinął ideę pracy projektowej, widząc w niej przede wszystkim

doskonały sposób na sformalizowanie nauczania i uczenia się dzięki współdziałaniu kilku elementów, takich jak: inicjatywa projektowa, weryfikacja inicjatywy projektowej (szkic projektu), plan projektu, przeprowadzenie projektu, zakończenie projektu, *Fixpunkte* (momenty refleksji nad prawidłowym przebiegiem działań projektowych), metainterakcja.

Liczne badania i eksperymenty potwierdzają skuteczność planowego i procesowego sposobu nauczania. Jednym z nich jest badanie przeprowadzone przez National Training Laboratories (Państwowe Laboratorium Szkoleniowe) w Bethel w stanie Main w USA, które wykazało, że uczniowie najlepiej przyswajają treści i je zapamiętują, wykonując zadania:

- o większych wymaganiach poznawczych, znajdujące się na wyższych poziomach taksonomii Blooma¹,
- wymagające aktywnego zastosowania wiedzy,
- wymagające aktywnego budowania konstruktywów,
- wymagające wykorzystywania większej liczby zmysłów i preferujące różne style uczenia (nauczanie polisensoryczne) (Petty 2018: 139).

Dzięki konfrontacji z rzeczywistością projekt stwarza możliwości uczenia się całościowego, jest eksperymentem pedagogicznym, działaniem odkrywczym, dającym się zaplanować, ale niepozbawionym elementów spontanicznych, wspartym o użycie inteligencji, myślenia i języka. Według Deweya szkoła (również uczelnia) powinna być postrzegana „jako instytucja społeczna, która jest ukształtowana zgodnie z metodą eksperymentalną” (Niemiec-Knaś 2011: 19). Przykładem tego typu szkoły była Laboratory School, prowadzona przez niego wraz z żoną w Chicago. Dewey wykazał, że istnieją możliwości powiązania szkoły z życiem wąsko lub szerzej rozumianego otoczenia/środowiska dzięki zastosowaniu metody doświadczenia kształcącego, polegającej na tym, że uczeń sam musi znaleźć odpowiedni problem, nad którym będzie pracował. Do rozwiązania problemu potrzebna jest mu wiedza, dzięki której znajdzie wiele potencjalnych rozwiązań i będzie mógł je skonfrontować z rzeczywistością. Szczególnie istotna stała się

¹ Taksonomia Blooma służy od lat do określenia celów zajęć (Bloom 1956).

tu potrzeba planowania i organizacji procesu uczenia się zgodnie z 4 fazami wyszczególnionymi przez Deweya i Kilpatricka.

Projekt postrzegany jest również jako otwarta forma zajęć skierowanych na działanie. Johannes Bastian i Herbert Gudjons, dwaj niemieccy pedagodzy, po analizie około 200 zajęć przeprowadzonych według zasad metody projektu potwierdzili, że to właśnie projekt jest koncepcją, w której w pełni realizowane są cechy zajęć typu otwartego, skierowanych na działanie, takie jak: powiązanie z sytuacją życia codziennego, uwzględnienie zainteresowań uczniów, samoorganizacja i odpowiedzialność, społeczna ważność projektu, planowanie zgodne z celami, produkt jako cel projektu, zaangażowanie wielu zmysłów, zastosowanie różnych form socjalnych, interdyscyplinarny charakter uczenia się oraz związek z programem nauczania (por. Bastian, Gudjons 1993: 15).

Koncepcja metody projektów pozwala na zastosowanie jej jako skutecznego narzędzia dydaktycznego w wielu dziedzinach. Jak twierdzi Magdalena Olpińska-Szkielko, stosując projekt w nauczaniu języków obcych spełnić można wiele postulatów (glotto)dydaktycznych:

[...] postulat wykorzystania w procesie nauki potrzeby działania, współdziałania, zabawy i ekspresji twórczej uczących się oraz integracji różnego rodzaju czynności językowych i niejęzykowych, postulat odwoływania się w procesie nauki do wiedzy i doświadczenia uczących się oraz wspierania rozwoju ich strategii uczenia się (gromadzenia dalszej wiedzy i doświadczenia, rozwoju umiejętności) i strategii kooperacji w grupie, postulat zmiany roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, a także zmiany roli uczących się (wspierania autonomii uczących się), postulat nauczania interkulturowego, wreszcie postulat uczenia się języka dzięki uczestniczeniu w procesach rzeczywistej, bezpośredniej i pośredniej, komunikacji językowej realizowanej w różnych sytuacjach komunikacyjnych – w klasie i poza klasą, dotyczących spraw „zwykłych”, „codziennych”, ale też dotyczących zdobywania i przetwarzania wiedzy specjalistycznej (Olpińska-Szkielko 2013: 90).

Jak czytamy dalej, w działaniu projektowym dąży się przede wszystkim do „integracji w procesie nauczania i uczenia się różnego rodzaju operacji poznawczych, działań praktycznych oraz czynności emocjonalnych i społecznych” (Olpińska-Szkielko 2013: 69).

Umiejętność projektowania pozwala również na wykorzystanie multi-mediów i narzędzi Web.2.0, tak przydatnych w okresie nauczania zdalnego. Co ważne, przestrzeń projektowa umożliwi rozwój językowy, który można z łatwością skonfrontować z sytuacją rzeczywistą:

Projekty umożliwiają uczącym się zastosowanie środków językowych w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, w zadaniach poznawczych, rozszerzających ich wiedzę, a więc jednocześnie rozwijających ich umiejętności językowe (tamże, s. 94).

Olpińska-Szkiełko podkreśla także znaczenie projektów dla rozwoju kompetencji językowej w wymiarze specjalistycznym: przyswajania terminologii fachowej, nabywania i przetwarzania wiedzy specjalistycznej, tworzenia różnego typu dyskursów (tamże, s. 92).

Wprowadzenie do polskiego systemu szkół wyższych Krajowych Ram Kwalifikacji (2.11.2011) wymagało i wymaga weryfikacji metod dydaktycznych, skłania do przemodelowania programów kształcenia i zmiany roli nauczyciela akademickiego, do poszukiwania skutecznych form pracy, dzięki którym efekty uczenia się nie będą traktowane rozłącznie. W projekcie główne kategorie efektów uczenia się: wiedza teoretyczna, umiejętności stosowania wiedzy w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz kompetencje personalne i społeczne często nie występują oddzielnie, tylko podlegają integracji.

Eksperymentalne, otwarte i integracyjne podejście do nauczania wymaga jednak zastosowania określonego rodzaju projektów. Warto przytoczyć podział projektów według Agnieszki Mikiny i Bożeny Zajac (2010: 73–75):

- I) Ze względu na strukturę projektu: 1. Projekty silnie ustrukturyzowane, 2. Projekty słabo ustrukturyzowane.
- II) Ze względu na zakres materiału kształcenia: 1. Projekty przedmiotowe, 2. Projekty modułowe, 3. Projekty międzyprzedmiotowe.
- III) Ze względu na podział pracy: 1. Projekty indywidualne, 2. Projekty zespołowe.
- IV) Ze względu na formę pracy uczniów: 1. Projekty jednorodne, 2. Projekty zróżnicowane.
- V) Ze względu na cele projektów: 1. Projekty badawcze, 2. Projekty techniczne, 3. Projekty biznesowe, 4. Projekty-przedsięwzięcia.

VI) Ze względu na możliwości i sposób prezentacji: 1. Projekty zakończone typową prezentacją, 2. Projekty, których prezentacja przybiera formę przedstawienia efektów pracy.

Niektóre z wymienionych rodzajów projektów mogą z powodzeniem znaleźć zastosowanie w kształceniu filologicznym.

5. Projekt w kształceniu filologicznym

Niewątpliwie każde kształcenie, również filologiczne, powinno podlegać konkretnym przemianom, zgodnie ze zmieniającymi się wymaganiami świata zewnętrznego. Nie chodzi tu o bezwzględne podporządkowanie się wymogom rynkowym, lecz o uniwersalne modelowanie kształcenia.

Mirosław Pawlak w artykule opublikowanym na łamach „Neofilologa” w 2015 roku *Przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności* sugeruje pewne modyfikacje programu kształcenia filologicznego. Kilka z nich warto poddać głębszej analizie pod kątem zastosowania metody projektów i propozycji udoskonalenia kształcenia. Po pierwsze, Pawlak proponuje opracowanie odrębnych standardów kształcenia dla nauczycieli języków obcych (Pawlak 2015: 166). Standardy te powinny być przede wszystkim dostosowane do potrzeby uzyskania dodatkowych kwalifikacji. W obecnych realiach szkolnych, aby nauczyciel języka obcego czuł się bezpiecznie i nie popadał w sytuację kryzysową po utracie pracy lub redukcji etatu, powinien dysponować uprawnieniami do nauczania dwóch przedmiotów lub uzyskać kwalifikacje do nauczania języka specjalistycznego.

Urealnienie istniejącej od 2005 roku (Dz.U. 2005 nr 164) możliwości zdobycia uprawnień do nauczania dwóch przedmiotów lub uzyskania dodatkowych umiejętności w trakcie studiów w ramach następujących modułów: moduł 1: język obcy + drugi przedmiot niejęzykowy (specjalizacja nauczycielska); moduł 2: język obcy ogólny + solidny program dydaktyki nauczania języka specjalistycznego (specjalizacja nauczycielska); moduł 3: język obcy ze specjalizacją tłumaczeniową + program dydaktyki nauczania języka specjali-

stycznego wzmocniłoby pozycję zawodową nauczyciela. Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli języków obcych drugich, np. języka niemieckiego czy języka francuskiego.

W modułach tych nie chodzi tylko o zdobycie dodatkowych kompetencji, tylko o fakt, że:

[...] bardziej potrzebna jest nauczającym (i uczącym się) postawa gotowości do podejmowania wyzwań, otwartości na zmianę, chęci ciągłego uczenia się i reagowania na zmieniającą się rzeczywistość, a także umiejętność całościowej interpretacji problemów współczesnego świata (Zawadzka-Bartnik 2015: 151).

W ramach modułu np. język obcy + przedmiot niejęzykowy należałoby w programie uwzględnić przeprowadzenie co najmniej jednego projektu międzyprzedmiotowego, interdyscyplinarnego, w którym problem pokazany jest z perspektywy rozwiązań językowych i wiedzy specjalistycznej, np. historycznej. Jako przykład może służyć projekt badawczy „Deutsche Spuren in Łódź” przeprowadzony w ramach współpracy instytucyj między Uniwersytetem Łódzkim a Uniwersytetem w Gießen. Celem projektu było przybliżenie historii i specyfiki Łodzi, której społeczność w drugiej połowie XIX wieku w 67% stanowili Niemcy. Studenci germanistyki pod opieką Krystyny Radziszewskiej badali losy niemieckich mieszkańców Łodzi. W wyniku tych poszukiwań powstał dwujęzyczny przewodnik po mieście zatytułowany *Auf deutschen Spuren im „Gelobten Land” / Niemiec-kimi śladami po „Ziemii Obiecanej”* (1998). Czytelników przewodnika zaproszono na osiem różnych wypraw: do fabryk, mieszkań i pałaców, świątyń, miejsc uprawiania sportu, straży pożarnej, szpitali, cmentarzy i okolic Łodzi. Przedstawieni zostali też wybitni przedstawiciele społeczności niemieckiej, którzy przyczynili się do rozwoju miasta. Do wykonania przewodnika potrzebna była wiedza historyczna oraz językowa, wsparta umiejętnościami translatorycznymi i prezentacyjnymi. W trakcie realizacji projektu studenci pisali listy do jeszcze żyjących byłych mieszkańców Łodzi, którzy w wyniku działań wojennych musieli opuścić miasto, a podczas tygodniowego pobytu w Stuttgarcie przeprowadzali z nimi wywiady, zmagając się z licznymi barierami i trudnościami. Uczyli się radzić sobie ze stresem, pokonując

bariery komunikacyjne. Wywiady zostały opracowane i wydane w następnej dwujęzycznej książce „*Gdzie są Niemcy z tamtych lat?*” – wspomnienia łódzkich Niemców, *Sag mir, wo die Deutschen sind – Erinnerungen der Lodzer Deutschen* (1999). We wspomnieniach uczestnicy wywiadów opowiadali o szkołach, do których uczęszczali, o swoich sąsiadach, poruszali problem wypędzenia, opuszczenia rodzinnego miasta i radzenia sobie w nowym miejscu.

Projekt jest niezwykle inspirujący, dotyka obszarów kryzysowych, w których może się znaleźć człowiek. Refleksja na temat opuszczenia własnego kraju lub powrotu do niego po latach jest ciągle aktualna, także w Polsce. Nauczyciele języków obcych mają nierzadko do czynienia z uczniami wracającymi z emigracji, np. z Niemiec czy Anglii, lub wyjeżdżającymi za granicę. Są to trudne dla młodych ludzi momenty, wymagają wtedy wsparcia i empatycznej postawy ze strony nauczyciela. Warto wspomnieć, że historia polskiej emigracji została udokumentowana i przedstawiona w Muzeum Emigracji w Gdyni, które ma w swojej ofercie edukacyjnej warsztaty dla studentów na czas pandemii dotyczące społeczności wielokulturowej, różnic międzykulturowych, emigracji jako przemiany społecznej, procesów migracyjnych, sposobu na to, jak opowiadać o historii (Muzeum Emigracji 2021). Materiały *online* udostępnione przez muzeum mogą zainspirować do konstruowania ciekawych projektów interdyscyplinarnych, przydatnych przy budowaniu kompetencji interkulturowej w trakcie kształcenia filologicznego studentów. Sam trening kompetencji komunikacyjnej, mimo że odbywa się na wszystkich etapach uczenia się języka i zdobywania wiedzy o nim, nie wystarczy, by rozpoznać zdarzenia typu interkulturowego, natomiast „Dzięki działaniom projektowym można poznać lepiej własną kulturę i skonfrontować ją z kulturą kraju docelowego” (Niemiec-Knaś 2011: 83).

Warto także wspomnieć o ciekawym formacie zajęć edukacyjnych znanej od lat 90. ubiegłego stulecia – WebQuest, w którym wyjściowym źródłem informacji jest Internet. Prawidłowa forma pracy z WebQuestem składa się z następujących części (Cudzich 2012: 35–36):

- Wprowadzenia – ogólnego motywującego opisu projektu,
- Zadania – poleceń dla grup, opisu produktu, który należy stworzyć,

- Procedury – opisu kroków, jakie należy wykonać, aby rozwiązać zadania,
- Zasobu (źródeł) – listy stron internetowych dostępnych w sieci potrzebnych do rozwiązania zadania,
- Oceny (ewaluacji) – punktacji oraz sposobu oceny wykonania zadań.

Następny postulat dotyczy prowadzenia zajęć z pedagogiki i psychologii w języku obcym przy uwzględnieniu specyfiki nauki tego języka (Pawlak 2015: 167). W trakcie zajęć z pedagogiki i psychologii można się pokusić o wykonanie chociaż raz projektu zespołowego, łączącego treści pedagogiczne i psychologiczne, pod nadzorem zespołu, na który składają się nauczyciel języka obcego (dydaktyk) i psycholog. Przykładowe projekty mogą dotyczyć następującej tematyki: formułowanie zadań, ćwiczenie inteligentne; tworzenie przestrzeni klasowej do kształtowania kompetencji; uczeń z dysfunkcjami. Zespoły projektowe jako efekt końcowy mogą sformułować zalecenia pedagogiczne dla nauczycieli w postaci artykułu w języku obcym.

Dalszy postulat obejmuje zwiększenie liczby zajęć z dydaktyki językowej, które uwzględniałyby najbardziej istotne zagadnienia (np. trening strategii uczenia się, specjalne potrzeby edukacyjne, motywowanie uczących się itp.), (tamże). Zwiększenie to oznaczać powinno włączenie modułu dydaktyki języka specjalistycznego do kształcenia filologicznego na korzyść rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych – zbudowanie solidnego modułu nauczania języków specjalistycznych dla specjalizacji nauczycielskiej i tłumaczeniowej. Do uzyskania dodatkowych kwalifikacji należy szczególnie zachęcać studentów ze specjalizacji tłumaczeniowej, ponieważ dysponują oni większym doświadczeniem w pracy z dyskursem specjalistycznym, co stanowi dobrą bazę dla rozwoju kompetencji nauczyciela JS.

Nauczyciel JS winien znać podstawowe koncepcje z zakresu analizy dyskursu oraz typologii gatunku, a w szczególności umieć stworzyć korpus tekstów pisemnych i/lub ustnych, na podstawie których będzie mógł określić cechy szczególne właściwe danemu dyskursowi oraz charakterystycznym dlań gatunkom tekstu (cel pragmatyczny tekstu oraz służące do jego realizacji środki językowe) (Gajewska, Sowa 2015: 231).

W ramach działania projektowego o charakterze badawczym studenci specjalizacji tłumaczeniowej mogliby razem ze studentami specjalizacji nauczycielskiej zaprojektować kurs języka specjalistycznego dla wybranej grupy zawodowej oraz dobrać odpowiednie teksty z propozycją ćwiczeń, zgodnie z regułami budowania materiałów własnych:

Opracowujący własne materiały nauczyciel JS musi umieć porównać dany gatunek tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu w celu wydobycia ich specyfiki (musi umieć odnaleźć retoryczną strukturę danego gatunku tekstu, środki zapewniające spójność gramatyczną i tematyczną, kluczowe terminy lub frazeologizmy oraz konwencje językowe...), a następnie osadzić go w działaniach zawodowych (Gajewska, Sowa 2015: 232).

Projektowanie kursu JS wymaga dobrego warsztatu metodycznego, warto więc już na etapie studiów zapoznać się z podstawami glottodydaktyki specjalistycznej, aby w odpowiednim momencie życia zawodowego nie ulec stresowi i podołać zadaniu.

Interesującym postulatem jest ściślejsze powiązanie zajęć z dydaktyki języka obcego z zajęciami poświęconymi wiedzy o akwizycji i nauce języka (Pawlak 2015: 167). Tu połączenie teorii z praktyką wychodzi naprzeciw autentycznym potrzebom wykształcenia nauczyciela przygotowanego praktycznie do zawodu. Wiedza językoznawcza oraz teorie badań nad procesami nauki języka obcego, oderwane od działań dydaktycznych i szerszego kontekstu edukacyjnego, mogą okazać się nieprzydatne (tamże, s. 158), szybko przez studenta zapomniane. Problematyka akwizycji języka i nauki języka odbywa się najczęściej w formie wykładu. Jak wynika z zestawienia Mikiny i Zajęc, czyli tzw. piramidy zapamiętywania, efektywność procesu zapamiętywania podczas wykładu jest stosunkowo niska. Stopień zapamiętywania wynosi odpowiednio: wykład 5%, czytanie 10%, przekaz audiowizualny 20%, dyskusja 50%, ćwiczenie 75% (Mikina, Zajęc 2006).

Wprowadzenie studentów filologii do problematyki akwizycji i nauki języka z punktu widzenia psycholingwistyki oraz dostarczenie im teoretycznych podstaw do podejmowania kształcenia z zakresu metodyki nauczania języków obcych oraz dalszych studiów w dziedzinie współczesnej lingwistyki

wymaga innej formy przekazywania wiedzy niż tylko wykład i większego zaangażowania ze strony studenta. Wykład powinien zostać wsparty indywidualnym działaniem projektowym, wykonanym samodzielnie przez studenta. Przykładem projektu indywidualnego może być zadanie pod tytułem: „Psycholingwistyczna analiza czynności czytania. Problem dysleksji. Studium przypadku”, zrealizowane w ramach zajęć na uczelni, a poparte obserwacjami poczynionymi przez studenta w trakcie praktyk pedagogicznych. Pracując nad projektem, studenci samodzielnie musieliby zgłębić tajniki wytwarzania i percepcji mowy oraz zapoznać się z modelami rozwoju umiejętności czytania u dzieci. Podczas praktyk, których wymiar, zdaniem Pawlaka (2015: 167), powinien ulec zwiększeniu i podlegać lepszemu monitorowaniu, student mógłby zapoznać się z problemem dysleksji w autentycznej sytuacji szkolnej (w Polsce 10–15% uczniów ma dysleksję, a nasiloną – 3–4%). Poza tym możliwość rozmowy na temat problemu dysleksji u dzieci z nauczycielami w szkole, rodzicami oraz pedagogiem szkolnym pozwoli lepiej unaocznić przyszłemu nauczycielowi problemy, z jakimi może zetknąć się w praktyce i podsunąć mu zarys rozwiązań (techniki pracy z uczniem dyslektycznym, ćwiczenia, odpowiednia literatura). Praktyka powinna stać się dla studenta realnym źródłem wiedzy i doświadczenia: „Brak miejsca na praktykę jako źródło wiedzy, brak warunków do uformowania u studentów osobistej wiedzy pedagogicznej, nie zbliża do nauczycielskiej pracy zawodowej” (Dylak 2000: 186).

6. Podsumowanie

Nauczanie metodą projektów oparte na interdyscyplinarnym podejściu, na rozwiązywaniu kompleksowych zadań, a przede wszystkim dotyczące rzeczywistych problemów, wymagające pracy zespołowej i wykazania się praktycznymi umiejętnościami indywidualnymi może przygotować każdego nauczyciela, również języków obcych, do życia w „twardej” szkolnej rzeczywistości. Dziś nieliczne grupy studentów chcą uczyć w szkole i wybierają specjalizację nauczycielską, więcej osób zamierza wykorzystywać swoje

kompetencje językowe w różnych gałęziach gospodarki, spodziewając się tam wyższych zarobków. Dla tej mniejszości warto jednak przygotować kształcenie na wysokim poziomie, dające perspektywę stabilizacji zawodowej, i wybrać odpowiednie metody, pozwalające rozwiązywać zadania w różnych sytuacjach edukacyjnych, również kryzysowych, które w dobie pandemii się tylko nasiliły. Trudności, z którymi zmagają się dziś nauczyciele, to m.in.:

- słaba kondycja psychiczna dzieci i młodzieży,
- spadek motywacji do nauki,
- poczucie osamotnienia i wyizolowania uczniów i uczących,
- nierealistyczna, zbyt rozbudowana podstawa programowa,
- brak zaufania do instytucji oświatowych,
- wypalenie zawodowe uczących,
- zmęczenie nauczaniem zdalnym.

Zadaniem kształcenia uniwersyteckiego nie jest przekazanie studentom, że bycie nauczycielem to piękny zawód z misją. Hasło to brzmi ładnie, ale jest sloganem. Zawód nauczyciela niesie ze sobą liczne trudności, a czas pandemii odsłonił wiele z nich i wygenerował kolejne. Przyszły nauczyciel powinien zdobyć w trakcie kształcenia odpowiednią wiedzę i umiejętności, aby móc sobie z wymagającymi zadaniami poradzić. Trzeba nauczyć go samodzielności, wytrwałości, dobrej organizacji pracy i zarządzania czasem swoim i uczniów, nauczyć myślenia, szacunku dla pracy własnej i cudzej, dokonywania wyborów i umiejętności kompromisu, a przede wszystkim pokazać, jak sobie radzić w rzeczywistym świecie edukacji, gdzie szukać pomocy, jak o nią prosić, a czasem nawet jej żądać. Specjalizacja nauczycielska nie powinna być dodatkiem do kształcenia filologicznego, lecz stanowić jego integralną część. Metoda projektów, oparta na idei pragmatyzmu, eksperymentalna i otwarta forma pracy może być w procesie integracji bardzo pomocna.

| BIBLIOGRAFIA

- Auf deutschen Spuren im „Gelobten Land“/Niemieckimi śladami po „Ziemi Obiecanej”*, 1998, red. K. Radziszewska, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bloom B., 1956, *Taxonomy of educational objectives*, New York: David McKay.
- Bastian J., Gudjons H., 1993, *Das Projektbuch*, Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Chmaj L., 1936/37, *Filozofia wychowania Johna Deweya*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4/5, s. 129–144.
- Cudzich B., 2012, *Wykorzystanie technik ludycznych oraz WebQuest w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Homo Ludens”, nr 1/4, s. 31–43.
- Dewey J., 1957, *Jak myśleliśmy*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Dewey J., 2000, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Dewey J., Kilpatrick W.H., 1935, *Der Projektplan*, Weimar: Böhlau.
- Dylak S., 2000, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP, s. 176–190.
- Frey K., 2012, *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Beltz: Weinheim und Basel.
- Gajewska E., Sowa M., 2015, *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, „Neofilolog”, nr 44/2, s. 221–235.
- „Gdzie są Niemcy z tamtych lat?” – wspomnienia łódzkich Niemców, *Sag mir, wo die Deutschen sind – Erinnerungen der Lodzer Deutschen*, 1999, red. K. Radziszewska, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- James W., 2000, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Karpeta-Peć B., 2011, *Praca projektowa jako otwarta forma uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 22–28.
- Kautz T., 2011, *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, R. 52, nr 2(185), s. 187–202.
- Kilpatrick W.H., 1918, *The Project Method*, *Teachers College Record*, issue XIX, No. 4, s. 319–335.
- Kilpatrick W.H., 1925, *Foundations of Method. Informal Talks on Teaching*, New York: The Macmillan Company.
- Mikina A., Zajac B., 2006, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Mikina A., Zając B., 2010, *Metoda projektów: poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Muzeum Emigracji, <https://polska1.pl/oferta/oferta-dla-studentow> (dostęp: 24.11.2021).
- Niemiec-Knaś M., 2011, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olpińska-Szkielko M., 2013, *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*, Warszawa: IKL@ Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Paszenda I., 2017, *Doświadczenie refleksyjne w codzienności edukacyjnej – spojrzenie pragmatystyczne*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 2, red. I. Paszenda, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 131–144.
- Pawlak M., 2015, *Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności*, „Neofilolog”, nr 44/2, s. 155–170.
- Petty G., 2018, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańsk–Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poleszak W., Pyżalski J., 2020, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa: EduAkcja, s. 7–15.
- Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kryzys.html> (dostęp: 24.11.2021).
- Szlagura W., *Rzeczywistość kryzysu – pojęcie, definicje, teorie, dynamika*, <http://www.interwencjakryzysowa.pl/rzeczywistosc-kryzysu-pojecie-definicje-teorie-dynamika> (dostęp: 24.11.2021).
- Szymański M.S., 2000, *O metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ustawa z dn. 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. RP nr 164.
- Zając B., 2015, *Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego na wyższej uczelni. O efektach kształcenia i metodzie projektów*, „Studia Edukacyjne”, nr 34, s. 299–313.
- Zawadzka-Bartnik E., 2015, *Czego powinniśmy uczyć, a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach*, „Neofilolog”, nr 44/2, s. 139–154.