



UNIWERSYTET MARII
CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE

Wydział Filologiczny



**Università
di Genova**

UNIVERSITÀ DI GENOVA

Dipartimento di Lingue
e Letterature Straniere



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TORINO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TORINO

Dipartimento di Lingue e Letterature
Straniere e Culture Moderne

Dyscyplina: językoznawstwo (UMCS) / digital humanities (UniGe/UniTo)

Anna Pieczka

Nr albumu 293529 (UMCS) / 4444727 (UniGe)

Wymiana wirtualna w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1 – polsko-włoskie studium przypadku

**Virtual exchange in teaching Polish as a foreign language at A1 level
– a Polish-Italian case study**

Praca doktorska

napisana w Katedrze Lingwistyki Stosowanej UMCS
oraz w Katedrze Sławistyki UniTo

pod kierunkiem

dr. hab. Jarosława Krajki, prof. UMCS

oraz

prof. Krystyny Róży Jaworski (UniTo)

LUBLIN/GENUA/TURYN 2021

SPIS TREŚCI

SPIS TABEL.....	7
WSTĘP	11
ROZDZIAŁ I KONTEKST GLOTTODYDAKTYCZNY EDUKACJI XXI WIEKU	17
1.1 Glottodydaktyka jako dziedzina naukowa.....	17
1.1.1 Praca naukowa w kontekście glottodydaktycznym	25
1.1.2 Glottodydaktyka polonistyczna	26
1.2 Teorie uczenia się i akwizycji języka a praktyka nauczania języków obcych	32
1.2.1 Behawiorystyczna teoria akwizycji językowej i uczenia się	32
1.2.2 Podejście natywistyczne Noama Chomsky’ego	34
1.2.3 Teoria socjolingwistyczna Della Hymesa	35
1.2.4 Socjolingwistyczne ujęcie gramatyki funkcjonalnej Michaela Hallidaya	36
1.2.5 Kognitywizm w akwizycji językowej.....	38
1.2.6 Akwizycja i uczenie się języka obcego według Stephena Krashena	39
1.2.7 Poglądy konstruktywistyczne na uczenie się języka.....	41
1.2.8 Koneksjonizm i konektywizm	43
ROZDZIAŁ II WYMIANY WIRTUALNE A EDUKACJA XXI WIEKU W KONTEKŚCIE	
 EUROPEJSKIM.....	48
2.1 Kompetencje uczących się w XXI wieku	50
2.1.1 Kompetencje ucznia XXI wieku (<i>21st Century Skills</i>)	52
2.1.2 Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie	56
2.1.2.1 Kompetencje językowe.....	58
2.1.2.2 Kompetencje cyfrowe.....	63
2.1.2.3 Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się	75
2.1.3 Kompetencje międzykulturowe	82
2.1.3.1 Język a kultura.....	82
2.1.3.2 Podejścia do nauczania kultury w dydaktyce języków obcych	84
2.1.3.3 Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego	88
2.1.3.4 Kompetencje międzykulturowe – definicje	93
2.1.3.4.1 Przegląd głównych koncepcji modeli kompetencji	
międzykulturowych	94
2.1.3.4.2 Kompetencja międzykulturowa w ujęciu Michaela Byrama	96
2.1.3.4.3 Kompetencje międzykulturowe w <i>Europejskim systemie</i>	
<i>opisu kształcenia językowego</i> (2003, 2018, 2020)	100
2.1.3.4.4 Kompetencje międzykulturowe a kompetencje kluczowe	105
2.1.3.5 Sposoby rozwijania kompetencji międzykulturowych	108
2.1.3.6 Rozwijanie kompetencji międzykulturowych w wymianach	
wirtualnych.....	112

2.2	Kompetencje nauczyciela XXI wieku.....	116
2.2.1	Kompetencje i role nauczyciela	116
2.2.1.1	Kompetencje nauczyciela a postęp technologiczny	120
2.2.1.2	Role nauczyciela a postęp technologiczny	122
2.2.2	Kształtowanie kompetencji cyfrowych u nauczycieli	124
2.2.3	Nauczyciel w wymianie wirtualnej	128

ROZDZIAŁ III NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH WSPOMAGANE KOMPUTEROWO

	A WYMIANY WIRTUALNE	134
3.1	Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo w świecie – rys historyczny.....	134
3.1.1	Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo (CALL) – rozdzielenia terminologiczne.....	135
3.1.2	Historia nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo.....	136
3.1.2.1	Początki nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo – podejście behawiorystyczne.....	137
3.1.2.2	Dalszy rozwój nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo – podejście komunikacyjne.....	142
3.1.2.3	Aktualny stan nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo – podejście zintegrowane i podejście zatomizowane ...	146
3.2	Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo	153
3.3	Wymiany wirtualne w nauczaniu języków obcych	158
3.3.1	Wymiany wirtualne – terminologia i definicje	159
3.3.2	Rozwój projektów telewspółpracy w ujęciu historycznym	166
3.3.3	Podejścia do nauczania a wymiany wirtualne	173
3.3.4	Typologia wymian wirtualnych	177
3.3.4.1	Kryterium języka projektu	178
3.3.4.2	Kryterium sposobu komunikacji	178
3.3.4.3	Kryterium stopnia integracji z programami nauczania.....	179
3.3.4.4	Modele wymian wirtualnych i podejścia do ich realizacji.....	180
3.3.5	Projektowanie wymian wirtualnych.....	185
3.3.5.1	Kryteria oceny zadań w projektach wymian wirtualnych.....	185
3.3.5.2	Typologia zadań w projektach wymian wirtualnych.....	188
3.3.5.3	Zadania dla poziomu A1 w projektach wymian wirtualnych	194
3.3.5.4	Etapy projektów wymian wirtualnych w ramach podejścia zadaniowego.....	199
3.3.5.5	Narzędzia cyfrowe w projektach wymian wirtualnych	201
3.3.5.6	Wyzwania i problemy w wymianach wirtualnych	206

ROZDZIAŁ IV POLSKO-WŁOSKA WYMIANA WIRTUALNA W NAUCZANIU

	JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO	212
4.1	Cele wprowadzenia wymian wirtualnych do nauczania języka polskiego jako obcego.....	212
4.2	Cele projektu badawczego	213

4.3 Stan badań.....	214
4.4 Kontekst edukacyjny	218
4.4.1 Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie	219
4.4.2 Nauczanie języka włoskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.....	220
4.5 Czynniki wpływające na organizację polsko-włoskiej wymiany wirtualnej.....	221
4.5.1 Poszukiwanie nauczyciela-partnera	221
4.5.2 Niezgodność kalendarzy akademickich	222
4.5.3 Nierówne kompetencje językowe.....	225
4.6 Przeprowadzone projekty polsko-włoskiej wymiany wirtualnej	226
4.6.1 Ogólna charakterystyka przeprowadzonych wymian wirtualnych.....	229
4.6.2 Polsko-włoska wymiana wirtualna jako studium przypadku	230

ROZDZIAŁ V POLSKO-WŁOSKA WYMIANA WIRTUALNA 2018/2019 –

EDYCJA PILOTAŻOWA.....	232
5.1 Nauczyciele prowadzący – koordynatorzy projektu	232
5.2 Uczestnicy	234
5.3 Dobór narzędzi do projektu wymiany wirtualnej.....	235
5.4 Pytania badawcze i metodologia badawcza	237
5.5 Kwestie organizacyjne.....	239
5.6 Przebieg wymiany wirtualnej z analizą danych	240
5.6.1 Zadanie wstępne – <i>Fotozagadka</i>	245
5.6.2 Wymiana informacji – <i>Autoprezentacja</i>	248
5.6.3 Kreowanie tożsamości grupowej – <i>Nazwa grupy</i>	254
5.6.4 Porównywanie i analiza – <i>Codzienne zdjęcie</i>	257
5.6.5 Wspólne pisanie – <i>Prezentacja pisemna</i>	260
5.6.6 Produkt końcowy – <i>Prezentacja ustna</i>	262
5.6.7 Zadanie podsumowujące – <i>Pożegnania</i>	264
5.7 Podsumowanie ewaluacji zadań.....	265
5.8 Ocena doboru narzędzi do projektu wymiany wirtualnej.....	268
5.9 Odpowiedzi na pytania badawcze	269
5.10 Podsumowanie ewaluacji projektu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej	271

ROZDZIAŁ VI POLSKO-WŁOSKA WYMIANA WIRTUALNA 2019/2020 I 2020/2021 –

BADANIE WŁAŚCIWE.....	273
6.1 Polsko-włoska wymiana wirtualna 2019/2020 – faza druga	273
6.1.1 Nowy model koordynacji wymiany wirtualnej	275
6.1.2 Uczestnicy	277
6.1.3 Dobór narzędzi do projektu wymiany wirtualnej	278
6.1.4 Kwestie organizacyjne	278
6.1.5 Program wymiany wirtualnej	279
6.2 Polsko-włoska wymiana wirtualna 2020/2021 – faza trzecia.....	290
6.2.1 Koordynacja projektu.....	290
6.2.2 Uczestnicy	291

6.2.3	Dobór narzędzi do projektu wymiany wirtualnej.....	292
6.2.4	Kwestie organizacyjne.....	292
6.2.5	Program wymiany wirtualnej.....	293
6.3	Projekt badawczy – badanie właściwe.....	301
6.3.1	Pytania badawcze i metodologia.....	301
6.3.2	Słownictwo znane a nowe w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> ...	306
6.3.2.1	Rzeczowniki.....	309
6.3.2.2	Czasowniki.....	311
6.3.2.3	Przymiotniki.....	314
6.3.2.4	Przysłówki.....	315
6.3.2.5	Zaimki.....	316
6.3.2.6	Liczebniki	318
6.3.2.7	Przymyki.....	319
6.3.2.8	Spójniki.....	321
6.3.2.9	Partykuły	322
6.3.2.10	Wykrzykniki.....	323
6.3.2.11	Porównanie <i>Podkorpusów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B</i>	324
6.3.2.12	Podsumowanie analizy list frekwencyjnych.....	327
6.3.2.13	Charakter procesu uczenia się leksyki w polsko-włoskiej wymianie wirtualnej	329
6.3.3	Treści kulturowe w wypowiedziach studentów – analiza badawcza	334
6.3.3.1	Zadania <i>Fotozagadka</i> i <i>Autoprezentacja</i>	336
6.3.3.2	Zadanie <i>Codziennie zdjęcie</i>	338
6.3.3.3	Zadania <i>Miniopowiadania</i> i <i>Mam pytanie</i>	344
6.3.3.4	Zadanie <i>Plakaty kulturowe</i>	347
6.3.3.5	Pozostałe zadania	348
6.3.3.6	Podsumowanie analizy treści kulturowych.....	349
ROZDZIAŁ VII PODSUMOWANIE		354
ZAKOŃCZENIE		359
BIBLIOGRAFIA		362
ANEKSY 1–13.....		408
STRESZCZENIE W JĘZYKU POLSKIM		450
STRESZCZENIE W JĘZYKU ANGIELSKIM		455
STRESZCZENIE W JĘZYKU WŁOSKIM.....		460

SPIS TABEL

Tabela 1. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Łączność. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 6.	68
Tabela 2. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Cyfrowe usługi publiczne. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 15.	69
Tabela 3. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Korzystanie z usług internetowych. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 12.	70
Tabela 4. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Kapitał ludzki. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 9.	71
Tabela 5. Zestawienie głównych obszarów umiejętności cyfrowych indeksu DESI oraz ramy DigComp. Źródło: opracowanie własne na podstawie <i>DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli</i> (Vuorikari i in., 2016) i <i>Digital Economy and Society Index (DESI) 2020</i> (Komisja Europejska, 2020a).	73
Tabela 6. Kompetencje ogólne uczących się. Źródło: opracowanie własne zaczerpnięte z: Pieczka, 2016b, s. 15.	103
Tabela 7. Językowe kompetencje komunikacyjne. Źródło: opracowanie własne zaczerpnięte z: Pieczka, 2016b, s. 17.	104
Tabela 8. Rama teoretyczna celów telewspółpracy 2.0. Źródło: Helm, Guth, 2010, s. 74, tłumaczenie własne.	114
Tabela 9. Porównanie periodyzacji nauczania języków wspomaganych komputerowo według Marka Warschauera. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Warschauer, 1996a i 2000.	139
Tabela 10. Periodyzacja nauczania języków wspomaganych komputerowo według Stephena Baxa. Źródło: Bax, 2003, s. 21, tłumaczenie własne.	141
Tabela 11. Kryteria oceny zadania w nauczaniu języków obcych wspomaganych komputerowo. Źródło: Chapelle, 2001, s. 55; za: Kurek, Müller-Hartmann, 2017, s. 8, tłumaczenie własne.	187
Tabela 12. Zadania oparte na wymianie informacji. Źródło: O'Dowd, Ware, 2009, s. 176, tłumaczenie własne.	189
Tabela 13. Zadania oparte na porównywaniu i analizie. Źródło: O'Dowd, Ware, 2009, s. 176–177, tłumaczenie własne.	190
Tabela 14. Zadania oparte na współpracy. Źródło: O'Dowd, Ware, 2009, s. 177, tłumaczenie własne.	191

Tabela 15. Formy rzeczownika, przymiotnika i liczebnika wykorzystywane podczas przedstawiania się w języku włoskim i polskim – przykład. Źródło: opracowanie własne.	226
Tabela 16. Polsko-włoska wymiana wirtualna – podstawowe informacje. Źródło: opracowanie własne.	228
Tabela 17. Ewaluacja wymiany wirtualnej przez uczestników po jej zakończeniu. Źródło: opracowanie własne.	238
Tabela 18. Zadania zrealizowane w ramach polsko-włoskiej wymiany wirtualnej w semestrze zimowym roku akademickiego 2018/2019 wraz z celami szczegółowymi. Źródło: opracowanie własne.	241
Tabela 19. Struktury leksykalno-gramatyczne użyte przez włoskich studentów w zadaniu <i>Fotozagadka</i> . Źródło: opracowanie własne.....	246
Tabela 20. Struktury leksykalno-gramatyczne użyte przez włoskich studentów w nagraniach do zadania <i>Autoprezentacja</i> . Źródło: opracowanie własne.	250
Tabela 21. Średnie oceny zadań wykorzystanych w projekcie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej zgodnie z wynikami badania ankietowego. Źródło: opracowanie własne.	267
Tabela 22. Zadania zrealizowane w ramach polsko-włoskiej wymiany wirtualnej (edycja druga) w semestrze zimowym roku akademickiego 2019/2020 wraz z celami szczegółowymi (kolorem zielonym oznaczono nowe elementy projektu w stosunku do programu pierwszej edycji wymiany z roku akademickiego 2018/2019). Źródło: opracowanie własne.....	285
Tabela 23. Zadania zrealizowane w ramach polsko-włoskiej wymiany wirtualnej (edycja trzecia) w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021 wraz z celami szczegółowymi (kolorem zielonym oznaczono nowe elementy projektu w stosunku do programów pierwszej i drugiej edycji wymiany z roku akademickiego 2018/2019 i 2019/2020). Źródło: opracowanie własne.	297

Tabela 24. Podsumowanie występowania rzeczowników w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	311
Tabela 25. Podsumowanie występowania czasowników w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	313
Tabela 26. Podsumowanie występowania przymiotników w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.	315
Tabela 27. Podsumowanie występowania przysłówków w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	316
Tabela 28. Podsumowanie występowania zaimków w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	318
Tabela 29. Podsumowanie występowania liczebników w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	319
Tabela 30. Podsumowanie występowania przyimków w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	321
Tabela 31. Podsumowanie występowania spójników w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	322
Tabela 32. Podsumowanie występowania partykuł w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	323
Tabela 33. Podsumowanie występowania wykrzykników w <i>Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.....	323
Tabela 34. Zestawienie wartości procentowych dla <i>Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B</i> w podziale na części mowy. Źródło: opracowanie własne.....	326
Tabela 35. Zestawienie wartości procentowych dla <i>Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B</i> w podziale na kategorie A, B i C. Źródło: opracowanie własne.	327

Tabela 36. Podsumowanie struktury <i>Korpusu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i> . Źródło: opracowanie własne.	329

Tabela 37. Ilość treści kulturowych w wypowiedziach studentów podczas II i III edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej. Źródło: opracowanie własne.	335

Tabela 38. Ilość treści kulturowych w wypowiedziach studentów podczas II i III edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej z podziałem na zadania. Źródło: opracowanie własne.....	335

Tabela 39. Zagadnienia kulturowe w wypowiedziach studentów wraz z przyporządkowanymi im kategoriami z wybranych programów nauczania kultury polskiej w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Źródło: opracowanie własne.	351

WSTĘP

Niniejsza rozprawa doktorska – stworzona pod wspólną opieką naukową Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Uniwersytetu w Turynie – została napisana z perspektywy nauczycielki-badaczki, co implikuje jej dwojaki charakter: z jednej strony Autorka dysertacji pragnie osiągnąć cele naukowe, a z drugiej – zawrzeć w niej elementy praktyczne, realizujące cele dydaktyczne. Wymaga to połączenia dwóch perspektyw – otwartości i gotowości do eksperymentowania w procesie nauczania języków obcych, a dokładniej „kształcenia w zakresie komunikacji innojęzycznej” (Wilczyńska, 2009, s. 507) oraz krytycznego i syntetyzująco-analitycznego podejścia do własnych działań.

Taka dwutorowość charakterystyczna jest dla badań glottodydaktycznych, w których nakładają się zakresy działalności naukowej oraz praktyki dydaktycznej. W ten nurt włącza się także przedłożona praca. W całościowym sensie wpisuje się ona w przedmiot badań glottodydaktyki ogólnej, jakim jest poznawanie i rozumienie procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Robi to jednak w ścisłej relacji z jedną z glottodydaktyk szczegółowych, to jest glottodydaktyką polonistyczną, ponieważ to właśnie praktyka nauczania języka polskiego jako obcego jest dla niej punktem wyjścia. To z kolei jest zgodne z wizją Anny Jaroszewskiej, dla której „glottodydaktyka jest jak najbardziej dyscypliną scalającą dwa skrajne bieguny, czyli czystą teorię z nauczycielską praktyką, a coraz częściej i z autonomiczną aktywnością uczniów” (Jaroszevska, 2014, s. 58). W praktyce jednak chodzi o osiągnięcie konkretnych celów nauczania, w nauce zaś o poznanie i rozumienie istoty zjawisk i zależności (Wilczyńska, 2010) – i to przede wszystkim ów drugi cel przyświeca niniejszej pracy.

Każde badanie naukowe z natury rzeczy ma charakter wycinkowy. Weronika Wilczyńska proponuje, aby sytuację edukacyjną, której ono dotyczy, opisać określonymi parametrami – poprzez wiek i poziom językowy uczących się, a także za pomocą celów, intensywności i formy organizacyjnej nauczania danego języka obcego (Wilczyńska, 2010). Posługując się wyznaczonymi przez nią kategoriami określono kontekst nauczania, na którym

oparto przedstawione w części badawczej niniejszej pracy rozważania naukowe. Uczącymi się byli włoscy studenci, rozpoczynający naukę języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie od poziomu A0¹. Oprócz cotygodniowych zajęć lektoratowych, przez półtora miesiąca uczestniczyli w wymianie wirtualnej/telewspółpracy z partnerami-italianistami z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Głównym celem projektu było wspieranie rozwoju kompetencji językowych w języku polskim jako obcym, a celem drugorzędnym – kształcenie umiejętności (między)kulturowych wśród uczących się.

Wykorzystanie wymian wirtualnych w dydaktyce językowej pozwala na określenie przedstawionych badań jako przynależnych do jednej z subdyscyplin glottodydaktyki polonistycznej, wyznaczonych przez Władysława Miodunkę (2016), a mianowicie do wspomaganego komputerowo nauczania języka polskiego jako obcego. Badacz ten podporządkowuje jednak powyższy obszar badawczy innej subdziedzinie, to jest preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, podążając przy tym za rozwiązaniem zaproponowanym uprzednio przez Przemysława Gębała (2013) w ujęciu subdyscyplin glottodydaktyki ogólnej. Takie umiejscowienie problematyki wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych wydaje się jednak ograniczające dla omawianych w dysertacji zagadnień, odwołując się one bowiem do znacznie szerszych aspektów niż tylko te związane z opracowywaniem materiałów dydaktycznych – między innymi do tematu akwizycji językowej, wyodrębnionej przez Władysława Miodunkę w osobnej subdyscyplinie glottodydaktyki polonistycznej.

Niniejsza rozprawa doktorska składa się z siedmiu rozdziałów, z których trzy pierwsze tworzą część teoretyczną, trzy kolejne stanowią część badawczą, a ostatni rozdział ma charakter podsumowujący. W Rozdziale I nakreślono teoretyczne podstawy pracy – omówiono status glottodydaktyki jako dziedziny naukowej oraz miejsce, jakie zajmuje w niej glottodydaktyka polonistyczna, w której obszarze mieszczą się przedstawione w dysertacji rozważania. Następnie pokrótce omówione zostały najważniejsze teorie akwizycji językowej i uczenia się, które mają wpływ na aktualny stan dydaktyki językowej.

W Rozdziale II opisano, jak uczenie się języków obcych – poprzez udział w wymianach wirtualnych – odpowiada na wyzwania edukacji XXI wieku. Przedstawiono zestaw kompetencji niezbędnych uczącym się we współczesnym świecie, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności językowych, cyfrowych, osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się oraz międzykulturowych, ponieważ to one rozwijane są w projektach opartych

¹ Większość studentów rozpoczynała naukę języka polskiego od podstaw, a program studiów przewiduje osiągnięcie przez nich poziomu A1 po dwóch semestrach nauki.

na telewspółpracy. Te ostatnie stały się też przyczynkiem do rozważań na temat dydaktyki kultury w nauczaniu języków obcych, szczególnie w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego. Poruszono również kwestię kompetencji koniecznych nauczycielom w XXI wieku oraz zestawu umiejętności potrzebnych do skutecznej koordynacji wymian wirtualnych.

Celem Rozdziału III jest przedstawienie miejsca wymian wirtualnych w nauczaniu wspomagany komputerowo. Zaprezentowano w nim historię i definicje tej dziedziny, a także ukazano jej znaczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Dalszą część rozdziału poświęcono zagadnieniom związanym bezpośrednio z telewspółpracą – omówiono definicje i chronologię rozwoju tej formy nauki, a następnie tematykę projektowania wymian wirtualnych. Nakreślono ogólną typologię tego rodzaju projektów, ich poszczególne etapy oraz charakterystyczne dla nich zadania wraz z kryteriami ich tworzenia. Zwrócono również uwagę na niewielką liczbę aktywności dostępnych dla uczących się języków obcych na poziomie początkującym wśród materiałów skierowanych do nauczycieli-koordynatorów telewspółpracy. Zaprezentowano także zestaw często stosowanych narzędzi w projektach wymian wirtualnych oraz typologię wyzwań i problemów, jakie towarzyszą ich planowaniu i implementacji.

Rozdział IV ma charakter wprowadzenia do części badawczej. Przedstawiono w nim ogólne informacje na temat trzech zrealizowanych przez autorkę polsko-włoskich projektów wymian wirtualnych oraz oparty o nie projekt badawczy. Określono w nim powody wdrożenia telewspółpracy do nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie oraz cele zaplanowanego badania wraz z przeglądem literatury przedmiotu. Omówiono również kontekst edukacyjny nauki języków obcych na obu uniwersytetach biorących udział w projekcie, a także czynniki wpływające na jego organizację. W ostatniej części rozdziału zaprezentowano ogólną charakterystykę przeprowadzonych projektów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, a także umotywowano wybór studium przypadku jako nadrzędnej metody badawczej przyjętej w pracy.

Rozdział V poświęcono przedstawieniu wyników badania wstępnego w oparciu o dane pochodzące z pierwszej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, przeprowadzonej w roku akademickim 2018/2019. Nakreślono kwestie bezpośrednio dotyczące implementacji projektu – koordynatorów, uczestników, programu i zastosowanych narzędzi – a także te związane z wstępnym projektem badawczym: przyjętą metodologię oraz pytania badawcze, mające na celu ocenę adekwatności stopnia trudności zaproponowanych zadań do poziomu językowego wykonujących je studentów, ewaluację wykorzystanych narzędzi oraz identyfikację przyczyn problemów wynikłych podczas realizacji telewspółpracy. W tym celu

zastosowano równocześnie kilka metod badawczych, z zachowaniem zasady triangulacji danych: obserwacje prowadzone przez autorkę dysertacji w czasie trwania projektu, badanie ankietowe zrealizowane po jego zakończeniu wśród włoskich uczestników oraz analizę ilościowo-jakościową materiału językowego, na który składały się wszystkie wypowiedzi studentów zgromadzone podczas wymiany wirtualnej. Zestawienie danych uzyskanych za pomocą przywołanych wyżej metod badawczych pozwoliło na szczegółową ewaluację każdego zadania wymiany oraz na udzielenie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze, a wnioski z przeprowadzonej analizy posłużyły do udoskonalenia projektu polsko-włoskiej telewspółpracy w kolejnych dwóch edycjach.

W Rozdziale VI przedstawiono drugą i trzecią edycję polsko-włoskiej telewspółpracy, zrealizowane w latach 2019/2020 i 2020/2021, oraz przeprowadzone w oparciu o nie badanie główne. Dokonano w nim weryfikacji przytoczonych opinii studentów na temat korzyści wyniesionych z wymiany wirtualnej oraz analizy środków leksykalnych używanych w projekcie i treści kulturowych zawartych w wypowiedziach uczestników. Głównym celem projektu badawczego było stwierdzenie, jakie teorie akwizycji językowej i uczenia się leżą u podstaw nauczania za pomocą wymian wirtualnych na poziomie początkującym, a także określenie, na ile istniejące programy dydaktyki kultury języka polskiego jako obcego są spójne z treściami kulturowymi przekazywanymi sobie przez partnerów w środowisku online. Aby dokonać analizy powyższych zagadnień przeprowadzono badanie ilościowo-jakościowe, w oparciu o korpus językowy utworzony z wypowiedzi studentów zebranych podczas polsko-włoskich projektów wymian wirtualnych przeprowadzonych w latach 2019/2020 i 2020/2021. Wygenerowane listy frekwencyjne porównano ze słownictwem wprowadzonym podczas zajęć uniwersyteckich z języka polskiego jako obcego, co pozwoliło na stwierdzenie, które środki leksykalne są utrwalane dzięki udziałowi w wymianie wirtualnej, a które są dla studentów nowe. Na tej podstawie określono również udział procesów imitacji i kreacji w uczeniu się leksyki w telewspółpracy na poziomie początkującym. W drugiej części badania oznaczono wszystkie fragmenty wypowiedzi uczestników zawierające treści kulturowe i na bazie analizy ilościowo-jakościowej ustalono, jak często występują one w interakcjach studentów, jakich tematów dotyczą oraz jakie zadania je wywołują. Następnie określono, na ile odpowiadają one programom nauczania kultury języka polskiego jako obcego, porównując je z kategoriami w nich zawartymi.

Rozdział VII stanowi podsumowanie przeprowadzonych badań oraz refleksje na temat zastosowania wymian wirtualnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Potwierdzono, iż wymiana wirtualna może być wartościową formą nauki dla uczących się

języka polskiego na poziomie początkującym, którzy mimo ograniczonych kompetencji językowych są w stanie skutecznie wykonać zaproponowane zadania i czerpać z nich różnorodne korzyści, takie jak rozwój kompetencji międzykulturowych (głównie w zakresie wiedzy faktograficznej), językowych (poprzez utrwalenie znanych oraz poznanie nowych struktur leksykalno-gramatycznych) oraz cyfrowych (dzięki poznawaniu nowych narzędzi i ich funkcji). Stwierdzono również, że komplikacje wynikłe podczas realizacji polsko-włoskiej telewspółpracy ukazują, że poziom językowy uczestników nie wpływa na rodzaj trudności, z jakimi mierzą się ich koordynatorzy.

W podsumowaniu dysertacji zawarto uwagi na temat ograniczeń przeprowadzonych badań oraz wynikające z nich implikacje na przyszłość.

Warto dodać, iż punktem odniesienia dla zagadnień omawianych w niniejszej pracy jest przede wszystkim edukacja w Europie, ze szczególnym uwzględnieniem działań i zaleceń organów Unii Europejskiej i Rady Europy, ponieważ to one mają szczególny wpływ na kształcenie językowe w krajach członkowskich, w tym w Polsce i we Włoszech. W niektórych rozdziałach dysertacji pojawiają się również nawiązania do kontekstu edukacyjnego Stanów Zjednoczonych, głównie dlatego, iż to one są kolebką nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo. Należy mieć na uwadze, że pewne uogólnienia pojawiające się w pracy odnośnie procesów globalizacji i technologizacji życia codziennego, w zamyśle Autorki odnoszą się do sytuacji w Europie i USA, ponieważ – jak zaznacza Steven Thorne – wejście „w okres szybkiej i skutecznej komunikacji globalnej, pośredniczącej w szeregu działań interpersonalnych, dyskursywno-materialnych i kulturowych” ma miejsce głównie wśród niektórych klas społecznych i w bardzo uprzywilejowanych regionach geograficznych (Thorne, 2003, s. 38).

Ponadto Autorka pragnie uzasadnić wybrane decyzje o charakterze terminologiczno-stylistycznym. Po pierwsze, tam gdzie było to możliwe, posługiwano się pojęciem „uczący się” – a nie tradycyjnym terminem „uczeń” – aby podkreślić jego podmiotowość i sprawczość (zob. Wilczyńska, 1999). W myśl stwierdzenia, iż język kształtuje rzeczywistość, stosowanie nomenklatury adekwatnej do wyznawanych idei – takich jak równość, otwartość na drugiego i indywidualizacja procesu dydaktycznego – jest dla Autorki punktem wyjścia w działaniach na rzecz dostosowywania edukacji formalnej do potrzeb XXI wieku.

Po drugie, Autorka czuje się w obowiązku podkreślić, że zgadza się, iż terminy „umiejętność” i „kompetencja” nie są synonimami, mimo że w dysertacji ze względów stylistycznych stosowano je wymiennie. Weronika Wilczyńska definiuje to drugie pojęcie następująco:

kompetencja – w odróżnieniu od zestawu wiedzy i umiejętności określonego z góry i dla wszystkich – jest zespołem umiejętności osobistych, które podmiot dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań, a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych ukształtowanych pod wpływem systemu wartości i doświadczeń w danym zakresie (Wilczyńska, 2002, s. 74).

Z kolei w dokumencie Komisji Europejskiej na temat kompetencji kluczowych stwierdza się, że omawiane tu pojęcie składa się z wiedzy, umiejętności i postaw, gdzie:

- ❖ wiedzę tworzą ustalone przez innych koncepcje, fakty, dane liczbowe, idee i teorie, które przyczyniają się do zrozumienia danego zagadnienia;
- ❖ umiejętności definiuje się jako zdolność do podejmowania działania i używania posiadanej wiedzy w celu osiągnięcia konkretnych rezultatów;
- ❖ postawy określają nastawienie do osób, idei i sytuacji oraz sposób działania i reagowania na nie (Komisja Europejska, 2019, s. 5).

Na podstawie przytoczonych definicji można stwierdzić, że nie istnieje jedna obowiązująca wersja rozumienia pojęcia „kompetencja”, a jej zakres znaczeniowy jest dość szeroki (zob. Żydek-Bednarczuk, 2012). Termin ten jawi się jako złożony i nadrzędny wobec „umiejętności” i do takiego jego rozumienia przychyła się Autorka niniejszej pracy.

Na koniec zaznacza się, iż wszelkie fragmenty tekstów w językach obcych zawarte w dysertacji – to jest zarówno cytaty pochodzące z publikacji niepolskojęzycznych, jak i wypowiedzi studentów w języku włoskim lub angielskim – zostały przetłumaczone przez Autorkę. Wyjątkiem są tłumaczenia streszczeń niniejszej rozprawy doktorskiej, zamieszczone na końcu pracy.

KONTEKST GLOTTODYDAKTYCZNY EDUKACJI XXI WIEKU

Nauczanie języków obcych, będące – w szerokim sensie – przedmiotem niniejszej pracy, ma w dzisiejszym świecie niebagatelne znaczenie. Znajomość różnorodnych języków, a tym samym prowadzące do tego działania – takie jak uczenie się ich i nauczanie – stały się w ostatnich dekadach jednym z centralnych punktów edukacji w Europie, co znajduje umocowanie w decyzjach politycznych podejmowanych zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i poszczególnych państw członkowskich. Nieustanne rozpowszechnianie się kwestii związanych z dydaktyką języków obcych oraz ich obecność w debatach politycznych wymaga jednak solidnych naukowych podstaw, których dostarcza glottodydaktyka jako nauka.

1.1 Glottodydaktyka jako dziedzina naukowa

Glottodydaktyka, w krajach anglosaskich nazywana często *Second Language Acquisition* (SLA) lub *Applied Linguistics*, w Polsce bywa określana jako dydaktyka języków obcych, językoznawstwo stosowane lub metodyka nauczania języka obcego. Wszystkie te terminy zawierają jednak w sobie pewne uproszczenia w rozumieniu, czym jest omawiana dziedzina. Kwestie takie, jak odpowiednia definicja, właściwie dobrana terminologia czy szczegółowe określenie stopnia jej autonomii oraz przedmiotu badań nadal bywają poddawane rozważaniom ze względu na fakt, iż jest dziedziną stosunkowo młodą, która w Polsce rozwija się dopiero od około 55 lat, a rozbieżności w jej postrzeganiu wynikają w głównej mierze ze złożoności i interdyscyplinarności (zob. Dakowska, 2010; Janowska, 2020b). Konstruktywna dyskusja

prowadzona wśród specjalistów przyczynia się jednak do dojrzewania glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny akademickiej².

Na gruncie polskim za jej ojca uznaje się Ludwika Zabrockiego (Zabrocki, 1966), wybitnego językoznawcę związanego z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dzięki któremu „w zakres zainteresowań polskiej lingwistyki włączono szereg zagadnień, którymi wcześniej zajmowała się praktyczna metodyka nauczania języków obcych” (Jaroszevska, 2014, s. 53). Niebagatelną rolę w historii dalszego rozwoju dyscypliny odegrali też jego uczniowie. Jeden z nich – Franciszek Grucza – jako pierwszy postulował wyodrębnienie jej z lingwistyki i nazwanie glottodydaktyką³, a także zaproponował dla niej model teoretyczny (zob. Schemat 1). Według tego językoznawcy omawiana dziedzina zajmuje się tak zwanym układem glottodydaktycznym, którego elementami są nauczyciel (N), uczeń (U) i łączący ich kanał (K) – oraz zachodzącymi w jego obrębie działaniami i procesami, a cały model nawiązuje do językoznawczych teorii komunikacji. Badania w ramach dydaktyki językowej prowadzone są na dwóch płaszczyznach – glottodydaktyki czystej, a więc realizującej cele poznawcze, i stosowanej – związanej z celami pragmatycznymi (Grucza, 1978).

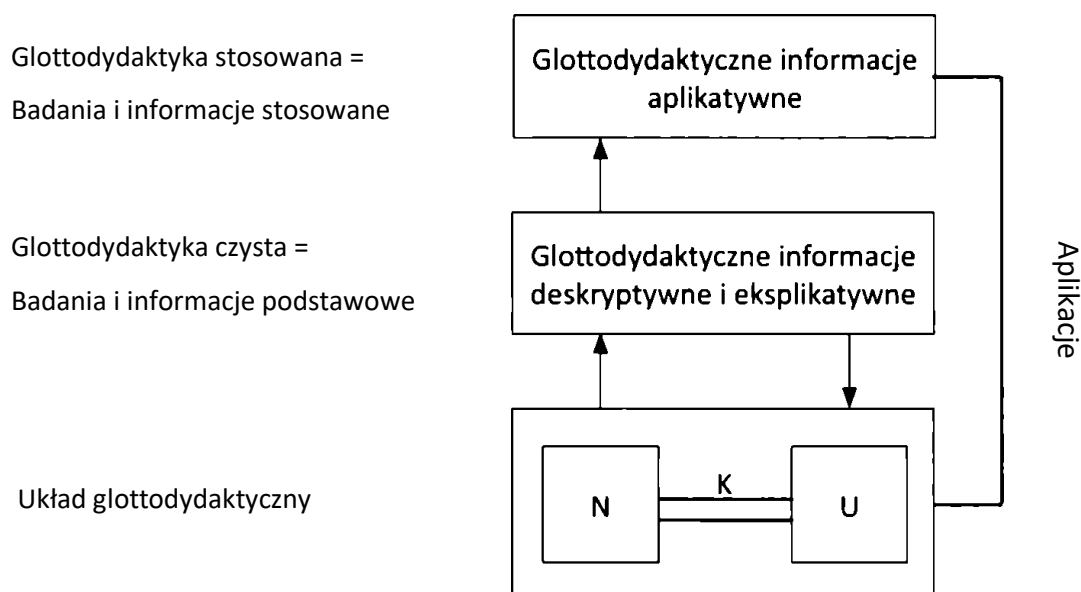
Ten pierwotny model, określony przez Annę Jaroszevską jako „wyidealizowany postulat programowy” (Jaroszevska, 2014, s. 54), był w ciągu lat przez innych językoznawców interpretowany, rozwijany i modyfikowany. Ta sama badaczka za bardziej praktyczne i pełniejsze uznaje propozycje innych wybitnych glottodydaktyków, takich jak Władysław Woźniewicz, Waldemar Pfeiffer czy Maria Dakowska. Pierwszy z nich rozszerza układ glottodydaktyczny (nazywając go systemem) o dodatkowe elementy (zob. Schemat 2), szczególnie skupiając się na kontekście nauczania, na który składają się: cele polityki oświatowej i programy nauczania, warunki organizacyjne kształcenia językowego, społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka, kontekst społeczno-grupowy, a także system kształcenia nauczycieli, materialna obudowa procesu glottodydaktycznego (media, materiały dydaktyczne) oraz rodzinno-środowiskowe uwarunkowania i aspiracje ucznia. System ten jest podstawą dla glottodydaktyki, w której badacz wyróżnia trzy subdziedziny: czystą –

² Trzeba podkreślić, iż wielu badaczy zwraca uwagę na oryginalny charakter glottodydaktyki polskiej w odróżnieniu od dydaktyk języków obcych rozwijających się w innych europejskich krajach. Waldemar Pfeiffer podkreśla, że w Polsce terminem „glottodydaktyka” określamy „nie tylko praktykę nauczania języków obcych [jak ma to miejsce w innych krajach – A.P.], ale – zgodnie ze źródłosłowem – także naukę o procesach nauczania i uczenia się języków obcych” (Pfeiffer, 2001, s. 13). Zob. także: Gębał, 2019, s. 58–59.

³ Sam termin „glottodydaktyka” został ukuty uprzednio przez prof. Jana Wikarjaka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na potrzeby czasopisma naukowego „Glottodidactica”, założonego w 1966 roku przez Ludwika Zabrockiego (Pfeiffer, 2001; zob. też: Gębał, 2019, Janowska, 2020b).

obejmującą wiedzę o całym systemie glottodydaktycznym, stosowaną – która na gruncie empirycznym rozwija istniejące i tworzy nowe metody nauczania i strategie uczenia się języków obcych, oraz praktyczną – wdrażającą i weryfikującą je w praktyce dydaktycznej (Woźniewicz, 1987).

Schemat 1. Rozbudowany model glottodydaktyki Franciszka Gruczy. Źródło: Grucza, 1978, s. 37.



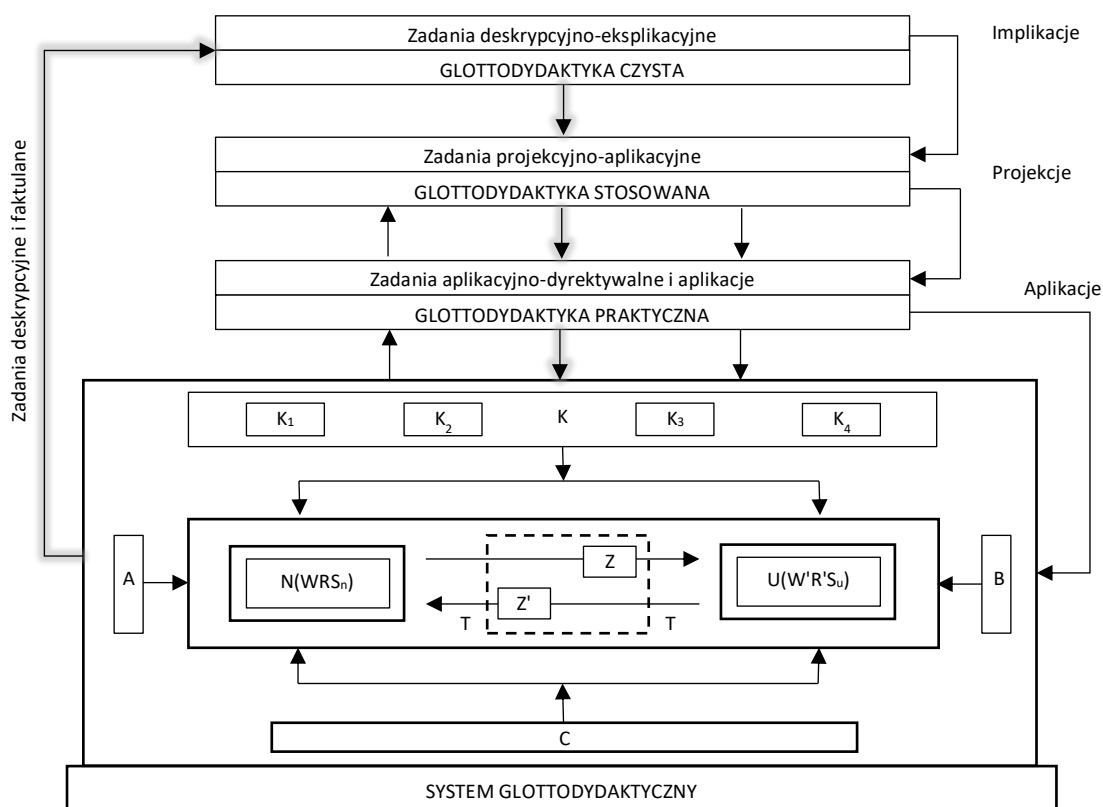
Legenda: N – nauczyciel, U – uczeń, K – kanał

W znacznie późniejszym układzie glottodydaktycznym Waldemara Pfeiffera (2001) pojawiają się nowe elementy, takie jak język, warunki nauczania, metody nauczania i uczenia się języków oraz materiały glottodydaktyczne (zob. Schemat 3). Model ten uwzględnia też uwarunkowania społeczne procesu nauczania – wyszczególnione jako obiektywna rzeczywistość, środowisko społeczne, środowisko szkolne oraz polityka edukacyjna państwa – w związku z czym ma charakter otwarty i dynamiczny. Jak zauważa Przemysław Gębał, takie ujęcie systemu glottodydaktycznego „zapowiada[ło] konieczność szerszego spojrzenia na problematykę nauczania języków obcych (...) [,] wykraczającego poza obszar nauczania jednego języka” (Gębał, 2019, s. 67), a także jest krokiem w stronę uwzględnienia wielojęzyczności i wielokulturowości w definicji glottodydaktyki. Do tego ostatniego aspektu nawiązuje późniejszy model Przemysława Gębała, przedstawiony w dalszej części rozdziału.

Waldemar Pfeiffer (2001) zajął również stanowisko w kwestii relacji zachodzących między teorią a praktyką w omawianej dyscyplinie, wyróżniając glottodydaktykę *sensu largo*

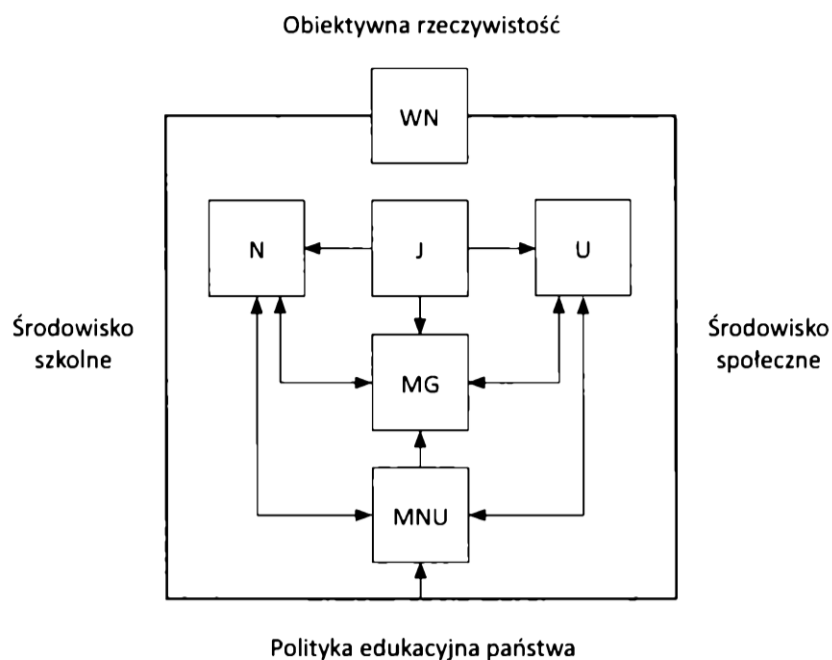
i glottodydaktykę *sensu stricto*. Ta pierwsza zajmuje się badaniem układu glottodydaktycznego jako całości, uwzględniając wszystkie jego składowe i relacje między nimi, podczas gdy ta druga dotyczy metodyki nauczania języka i rozwijania teorii nauczania.

Schemat 2. Model glottodydaktyki Władysława Woźniewicza. Źródło: Woźniewicz, 1987, s. 62, 88.



Legenda: N – nauczyciel, W – umiejętności władania danym językiem obcym, R – zewnętrzne przejawy kompetencji językowo-komunikacyjnej, czyli wzory językowych czynności komunikowania się i reguły językowe, S_n – strategia kierowania uczeniem się języka, czyli metoda nauczania, U – uczeń, W' – umiejętności władania językiem obcym, czyli nabyte kompetencje komunikacyjno-językowe, R' – zakres wiedzy metajęzykowej ucznia, S_u – indywidualno-osobnicza strategia uczenia się języka obcego, K – kontekst nauczania/uczenia się języków obcych, K_1 – cele polityki oświatowej i powiązane z nimi programy nauczania, K_2 – warunki organizacyjne kształcenia językowego, K_3 – społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka obcego, K_4 – kontekst społeczno-grupowy, A – system kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego nauczycieli języków obcych, B – rodzinno-środowiskowe uwarunkowania i aspiracje, C – materialna obudowa procesu glottodydaktycznego, T – kontakt czasowo-przestrzenny w funkcji kanału komunikacyjnego, Z – teksty wypowiedzi nauczyciela, Z' – teksty wypowiedzi ucznia

Schemat 3. Układ glottodydaktyczny Waldemara Pfeiffera. Źródło: Pfeiffer, 2001, s. 21.



Legenda: N – nauczyciel, J – język, U – uczeń, MG – materiały glottodydaktyczne, MNU – metody nauczania i uczenia się języków, WN – warunki nauczania

W toczącej się dyskusji o kształcie glottodydaktyki istotny jest też głos Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik (2010). Nie proponują one nowego, odrębnego modelu glottodydaktyki, ale kreślą jej spójną wizję, uznając za przedmiot badań omawianej dyscypliny proces uczenia się i nauczania (proces glottodydaktyczny), w którym obie strony są od siebie w równym stopniu zależne. Badaczki widzą go jako ukierunkowany na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, w związku z czym podkreślają, iż „program poznawczy glottodydaktyki będzie koncentrował się na opisie i rozumieniu odnośnych procesów i uwarunkowań, przy czym szczególne znaczenie będą miały tu badania dotyczące możliwości dydaktycznego kształtowania rozwoju KK [kompetencji komunikacyjnej – A.P.]” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 50–51). Jak zauważa Iwona Janowska, autorki te „polemizują z poglądem o teoretyczno-praktycznym charakterze glottodydaktyki” (Janowska, 2020b, s. 22), podkreślając, że „badania naukowe i praktyka dydaktyczna to zasadniczo odmienne płaszczyzny (...), które w zasadzie nie nakładają się w procesie wiedzotwórczym” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 41). Zaznaczają jednak, że płaszczyzna praktyczna może być obszarem badań empirycznych, a także terenem aplikacji glottodydaktyki.

Z kolei Maria Dakowska wzajemne zależności sfery nauki i sfery praktyki widzi jako „system naczyń połączonych, komunikujących się ze sobą na poziomie zjawisk akwizycji językowej, czyli zdarzeń związanych z użyciem i przyswajaniem języka w czasie i przestrzeni” (Dakowska, 2010, s. 11). Jednocześnie badaczka podkreśla, że błędem byłoby wymienne traktowanie lub utożsamianie ze sobą obu wspomnianych sfer, tłumacząc, że:

praktyka odnosi się do tego samego zjawiska, które nauka określa jako swój przedmiot badań i bada przy pomocy dostępnych jej sposobów, poszukując tkwiących w nich generaliów. Świat zjawisk empirycznych jest więc pomostem pomiędzy dwiema wyspecjalizowanymi – bo opartymi na odmiennych kryteriach – dziedzinami działalności człowieka w naszej kulturze, nauką o przyswajaniu i nauczaniu języków obcych oraz praktyką nauczania języków obcych w warunkach szkolnych (Dakowska, 2010, s. 11–12).

Maria Dakowska zaznacza też, że glottodydaktyka jest nauką empiryczną (w odróżnieniu od nauk formalnych), czyli taką, która bada pewien wycinek rzeczywistości przez obserwację i pomiar zjawisk (zob. Janowska, 2020b).

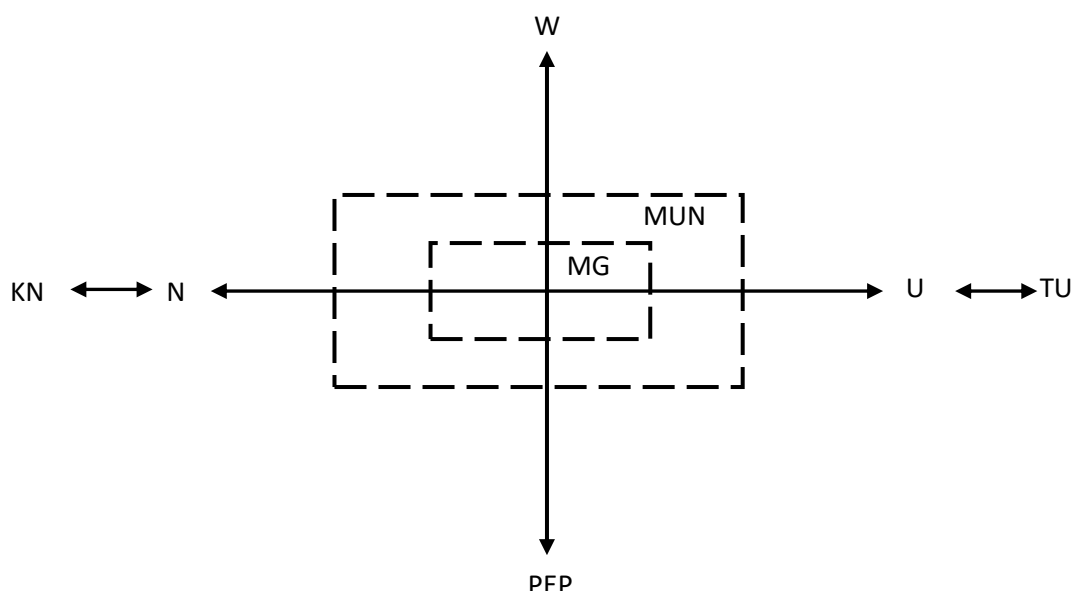
Powracając do kwestii modeli teoretycznych, warto odnotować jeszcze propozycję Przemysława Gębała (2013), która, jak zostało zapowiedziane powyżej, utrzymana jest w duchu wielojęzyczności (zob. Schemat 4). Badacz ten rozbudowuje pierwotny układ glottodydaktyczny Franciszka Gruczy o elementy, które uznaje za „szczególnie istotne w planowaniu efektywnego procesu edukacji językowej” – są to: typ uczących się oraz kształcenie nauczycieli (Gębał, 2019, s. 70). Nieodłączną częścią tego modelu pozostaje także polityka edukacyjna państwa, która powinna uwzględniać promowaną przez Radę Europy i Komisję Europejską ideę wielojęzyczności. Wszystkie powyższe składowe warunkują także metody uczenia się i nauczania oraz przygotowanie i ewaluację materiałów glottodydaktycznych.

Swoje rozważania nad glottodydaktyką Przemysław Gębał podsumowuje w rozbudowanej definicji dyscypliny, zaprezentowanej w 2019 roku, która została w całości przytoczona poniżej. Zgodzić się trzeba z Iwoną Janowską (2020b), że jej kompleksowość pozwoliła autorowi na uwzględnienie przemian technologicznych i społeczno-kulturowych, a także postępu, jaki dokonał się w ostatnich latach w naukach o człowieku i języku:

Dydaktyka języków obcych, zwana także glottodydaktyką, to dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesów przyswajania oraz uczenia się i nauczania języków obcych. Wyrosła z naukowego kręgu lingwistyki stosowanej, jest obecnie obszarem badań o charakterze interdyscyplinarnym, łączącym w sobie subdyscypliny językoznawcze – takie jak psycholingwistyka, neurolingwistyka, socjolingwistyka, pragmalingwistyka – m.in. z psychologią, pedagogiką, antropologią

kulturową oraz socjologią edukacji. Podstawowym zadaniem dydaktyki języków obcych jest wykorzystanie wiedzy na temat uwarunkowań procesów przyswajania, uczenia się i nauczania języków w celu podniesienia efektywności owych procesów (Gębał, 2019, s. 55).

Schemat 4. Model glottodydaktyki Przemysława Gębała. Źródło: Gębał, 2013, s. 26.



Legenda: N – nauczający, U – uczący się, KN – kształcenie nauczycieli, TU – typ uczących się, W – idea wielojęzyczności, PEP – polityka edukacyjna państwa, MUN – metody uczenia się i nauczania, MG – materiały glottodydaktyczne

Poza własnymi modelami glottodydaktyki niektórzy badacze zaproponowali również podział tej dyscypliny na subdziedziny. Jako pierwszy dokonał tego Waldemar Pfeiffer, który z glottodydaktyki *sensu largo* wyodrębnił:

- ❖ pedeutologię,
- ❖ akwizycję języków obcych,
- ❖ lingwistykę dydaktyczną,
- ❖ preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych,
- ❖ glottodydaktykę *sensu stricto* (inaczej metodykę nauczania i uczenia się języków obcych lub glottometodykę),
- ❖ mediadydaktykę, zajmującą się środkami technicznymi związanymi z dydaktyką językową (Pfeiffer, 2001, s. 27–28).

Znacznie później, bo o ponad dekadę, dziedziny glottodydaktyki ogólnej usystematyzował także Przemysław Gębał. Badacz ten wyodrębnił:

- ❖ pedeutologię,
- ❖ akwizycję języków obcych i drugih w odniesieniu do konkretnych grup uczących się (w tym m.in. CLIL⁴, glottogeragogikę⁵, surdoglottodydaktykę⁶, tyfloglottodydaktykę⁷),
- ❖ lingwistykę dydaktyczną,
- ❖ preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych (w tym CALL⁸ i MALL⁹),
- ❖ metodykę nauczania i uczenia się języków obcych (glottodydaktyki szczegółowe),
- ❖ dydaktykę wielojęzyczności i wielokulturowości (w tym m.in. dydaktykę języków tercjalnych, interkomprehensję, nauczanie między- i transkulturowe),
- ❖ glottodydaktykę porównawczą, powiązaną z polityką edukacyjną państwa (Gębał, 2013, s. 35; 2019, s. 77–79).

Dwie przytoczone wyżej propozycje podziału glottodydaktyki ogólnej na subdziedziny ilustrują zmianę, jaka dokonała się w obrębie dyscypliny na przestrzeni lat. Można zaobserwować jej postępujące wyspecjalizowanie, jak i zwrot w stronę nowoczesnych rozwiązań, zarówno na gruncie technologicznym (CALL, MALL), jak i dydaktycznym (wielojęzyczność, CLIL, transkulturowość etc.).

Mimo wieloletniej dyskusji toczącej się wokół glottodydaktyki – co Autorka starała się nakreślić powyżej – jej status pozostaje niejasny. Z jednej strony dla wielu badaczy bezsporna jest autonomia tej dziedziny (m.in. dla Franciszka Gruczy, Marii Dakowskiej, Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik), z drugiej – do dziś nie została ona wyodrębniona przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego jako osobna dyscyplina w obszarze nauk humanistycznych. Wciąż pozostaje podporządkowana językoznawstwu jako jedna z jego specjalizacji (zob. Gębał, 2019), a kierunki uniwersyteckie obejmujące przynależne jej

⁴ Skrót CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) określa się zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe.

⁵ Glottogeragogika zajmuje się nauczaniem języków obcych seniorów.

⁶ Surdoglottodydaktyka zajmuje się nauczaniem języków obcych osób głuchych, niedosłyszących i głuchoniemych.

⁷ Tyfloglottodydaktyka zajmuje się nauczaniem języków obcych osób niewidomych i niedowidzących.

⁸ Skrót CALL odnosi się do nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo (*Computer-Assisted Language Learning*).

⁹ Skrót MALL odnosi się do nauczania języków obcych wspomaganego technologiami mobilnymi (*Mobile-Assisted Language Learning*).

zagadnienia przybierają najróżniejsze nazwy – „dydaktyka języków obcych”, „językoznaństwo stosowane” czy „metodyka nauczania języka obcego” (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010) – co wskazywałoby na brak spójności terminologicznej w powszechnej świadomości środowiska akademickiego¹⁰.

1.1.1 Praca naukowa w kontekście glottodydaktycznym

Nieustanny rozwój glottodydaktyki warunkowany jest powstawaniem rzetelnych prac naukowych, których twórcy dobrze rozumieją zakres uprawianej przez siebie dyscypliny. Ponieważ jednak, jak przedstawiono w poprzednich podrozdziałach, wciąż toruje sobie ona drogę do zaistnienia w sposób jednolity w powszechnej świadomości akademickiej, to kwestia podejmowanych działań wiedzytwórczych wymaga dodatkowego doprecyzowania.

Maria Dakowska w swych rozważaniach na temat dojrzewania glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny akademickiej prezentuje model, który wspiera porządkowanie działań badawczych podejmowanych w ramach tej dziedziny (Dakowska, 2010). Badaczka wyróżnia pięć następujących poziomów:

- a) Poziom I – wyznaczanie przedmiotu badań: *interface* pomiędzy nauką empiryczną a rzeczywistością;
- b) Poziom II – modelowanie przedmiotu badań: odwzorowanie istotnych dla glottodydaktyki cech interesujących ją zjawisk jako jednorodnego systemu empirycznego (a nie sumy części innych modeli);
- c) Poziom III – badania empiryczne: formułowanie pytań badawczych w kontekście teorii glottodydaktycznej, pobieranie danych empirycznych do testowania hipotez; interpretowanie wyników w kontekście modelu i teorii, przekształcanie rozpoznanych prawidłowości w sady aplikacyjne;
- d) Poziom IV – badania teoretyczne: tworzenie teorii wyjaśniających zjawiska glottodydaktyczne lub ich fragmenty, uzasadnianie ich lub odrzucanie, synteza badań empirycznych, formułowanie wniosków aplikacyjnych;

¹⁰ Jak zwraca uwagę Anna Jaroszevska (2014), brak terminologicznej spójności widoczny jest również w publikacjach naukowych, czego przykładem może być praca Marii Dakowskiej (2014), która w swej monografii *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, traktującej bez wątpienia o glottodydaktyce, niezwykle rzadko posługuje się tym terminem.

- e) Poziom V – refleksja na swój własny temat: zagadnienia metaglottodydaktyczne, takie jak tożsamość dziedziny, jej zadania i polityka badawcza, specjalizacja jej poddziedziny etc. (Dakowska, 2010, s. 14–15).

Takie rozgraniczenie poziomów glottodydaktyki może być przydatne podczas tworzenia pracy naukowej w ramach omawianej dziedziny. Anna Jaroszewska uważa wręcz, że jej optymalny model to taki, który

uwzględnia jednocześnie wszystkie poziomy badawcze z zastrzeżeniem, że przepływ informacji między tymi poziomami ma charakter wielokierunkowy i interakcyjny, zaś determinowany przezeń proces wiedzytwórczy przyjmuje kierunek dedukcyjno-indukcyjny, czyli od konkretnego do ogółu, co doskonale oddaje empiryczność glottodydaktyki (Jaroszewska, 2014, s. 59).

Precyzyjne umiejscowienie własnej działalności badawczej w obrębie dziedziny pozwala także uniknąć błędów takich jak bezkrytyczne korzystanie ze zdobyczy (np. rozwiązań metodologicznych czy wyników) innych dyscyplin lub powierzchowność i brak spójności pracy, będące pokłosiem jej pozornej interdyscyplinarności (zob. Wilczyńska, 2010). Jak podsumowuje Weronika Wilczyńska – jeśli glottodydaktykę traktujemy „jako naszą dziedzinę główną, zobowiązuje to do formułowania problemów, celów, wywodu czy wniosków badawczych w jej kategoriach” (Wilczyńska, 2010, s. 29).

Co ciekawe, problemy wynikające z braku zrozumienia omawianej tu dyscypliny akademickiej mogą pojawiać się nie tylko podczas tworzenia prac naukowych, ale także w procesie ich recenzowania. Wyniki prac badawczych bywają nietrafnie oceniane bądź interpretowane, „właśnie dlatego, że ocena ta dokonywana jest z perspektywy innej dyscypliny (np. językoznawstwa stosowanego) czy też nie uwzględnia specyfiki bardzo różnych przecież kontekstów edukacyjno-demograficznych” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 47).

1.1.2 Glottodydaktyka polonistyczna

W kontekście niniejszej pracy nie sposób nie wspomnieć o jednej z subdziedzin omówionej powyżej dyscypliny akademickiej – glottodydaktyce polonistycznej. Należy ona do zbioru glottodydaktyk szczegółowych, a więc związanych z nauczaniem i uczeniem się poszczególnych języków, i pozostaje w bezpośrednim związku z glottodydaktyką ogólną, wchodząc z nią w nieustanny dialog.

Choć pierwsze świadectwa nauczania języka polskiego jako obcego pochodzą już z początku XVI wieku, to praktyka ta rozwijała się w sposób intensywny i ustrukturyzowany

dopiero od drugiej połowy XIX stulecia, podczas gdy o glottodydaktyce polonistycznej mówić można jedynie w ostatnich 20 latach. Kształtowanie się dziedziny związane jest z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku i wzrastającymi potrzebami językowo-kulturowymi Polaków rozproszonych po świecie oraz z coraz większą liczbą obcokrajowców zainteresowanych życiem w Polsce (zob. m.in. Gębał, Miodunka, 2020; Janowska, 2020b). Jeden z zasłużonych dla tej dziedziny badaczy – Władysław Miodunka – definiuje ją następująco:

Glottodydaktyka polonistyczna jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej (Miodunka, 2016, s. 54).

Władysław Miodunka podkreśla też, że na rozwój omawianej dziedziny wpływają jednocześnie: jej własny dorobek badawczy, dydaktyczny i organizacyjny, europejskie standardy nauczania języków obcych oraz dorobek dydaktyk takich języków obcych, jak angielski, francuski, niemiecki, hiszpański czy rosyjski. Iwona Janowska w swoim syntetycznym ujęciu zaznacza również wagę kwestii kulturowych w swoim rozumieniu glottodydaktyki polonistycznej jako usamodzielniającej się stopniowo dyscypliny akademickiej. Píše o niej, że jest „wieloaspektowym obszarem badań nad przyswajaniem i nauczaniem/uczeniem się polszczyzny oraz krzewieniem kultury polskiej w Polsce i poza jej granicami” (Janowska, 2020b, s. 24). Oboje badaczy zauważa też, że podobnie jak glottodydaktykę ogólną, omawianą tu dziedzinę cechuje interdyscyplinarność¹¹, która w swoim rozwoju czerpie między innymi z nauk o komunikacji, językoznawstwa, socjolingwistyki, psychologii, psycholingwistyki, pedagogiki i kognitywistyki (Miodunka, 2016; Janowska, 2020b).

Władysław Miodunka zwraca również uwagę, że „status naukowy glottodydaktyki polonistycznej nie należy do tematów najczęściej poruszanych przez specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego” (Miodunka, 2016, s. 18), a w powszechnym rozumieniu termin ten oznacza często praktykę nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego, języka drugiego i języka odziedziczonego w Polsce i za granicą (Miodunka, 2018). Iwona Janowska podkreśla jednak, że „nie należy używać określenia glottodydaktyka

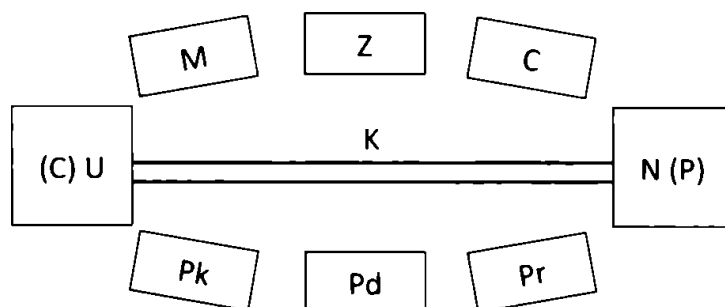
¹¹ Przeglądu poglądów na temat interdyscyplinarności glottodydaktyki ogólnej dokonuje między innymi Anna Jaroszevska (2014), a krytyczny ogląd tej kategorii w kontekście omawianej dziedziny prezentuje Weronika Wilczyńska (2010).

w kontekście działań praktycznych, przywołujących i opisujących codzienne czynności pedagogiczne” (Janowska, 2020b, s. 26). Ponadto, choć terminy „glottodydaktyka polonistyczna” i „dydaktyka języka polskiego jako obcego” bywają stosowane wymiennie, to pierwszy z nich jest wobec drugiego nadrzędny. Kwestię tę doprecyzowują Przemysław Gębał i Władysław Miodunka w swoim najnowszym opracowaniu w następujących słowach: „W ramach glottodydaktyki polonistycznej realizowane są dwa węższe zakresy akademickiego i praktycznego jej rozwoju, do których zaliczamy dydaktykę języka polskiego jako obcego i drugiego oraz metodykę nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego” (Gębał, Miodunka, 2020, s. 25).

O postępującej autonomizacji glottodydaktyki polonistycznej świadczy fakt, że dziedzina ta doczekała się własnych modeli teoretycznych. Pierwszy z nich powstał jeszcze w latach 80. i został oparty na układzie glottodydaktycznym Franciszka Gruczy (zob. Rozdz. 1.1). Jego autor, Jan Lewandowski (1985), wprowadził do niego jednak dodatkowe elementy, aby uwzględnić specyfikę dydaktyki języka polskiego (zob. Schemat 5). W modelu wziął pod uwagę, że uczącymi się są cudzoziemcy, a nauczycielami – Polacy. Ci drudzy w swoich działaniach kierują się konkretnymi „ideami nauczania”, do których należą cele, metody i zasady nauczania. Te natomiast zawarte są w podręcznikach, poradnikach metodycznych i programach nauczania, które również zostały przedstawione w omawianym modelu. Nie jest on jednak w pełni zgodny z rzeczywistością, ponieważ nie jest prawdą, jakoby nauczycielami języka polskiego jako obcego byli jedynie Polacy – w ośrodkach zagranicznych często są nimi także cudzoziemcy dobrze znający język polski (zob. Miodunka, 2016). Podobnie założenie, że uczącymi się są jedynie obcokrajowcy, jest dużym uproszczeniem, ponieważ glottodydaktyka polonistyczna obejmuje nie tylko zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego, ale także jako drugiego i dziedziczonego¹².

¹² O rozróżnieniu tych trzech kontekstów edukacyjnych w ramach glottodydaktyki polonistycznej szerzej pisze m.in. Przemysław Gębał – zob. Gębał, 2019, Tabela 12, s. 76–77.

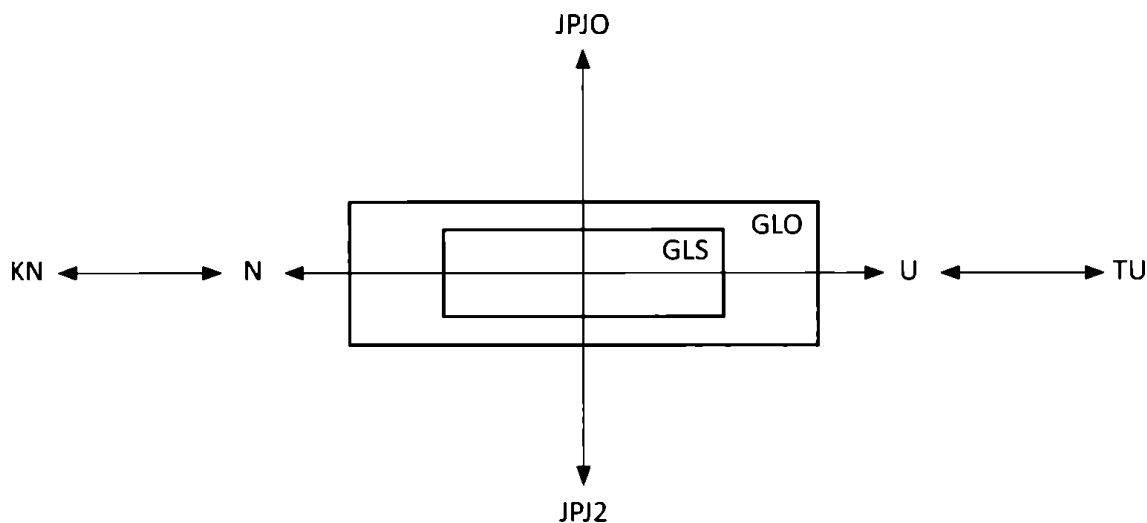
Schemat 5. Model glottodydaktyki polonistycznej Jana Lewandowskiego. Źródło: Lewandowski, 1985, s. 167.



Legenda: (C) – cudzoziemcy, U – uczniowie, (P) – Polacy, N – nauczyciel, C – cele nauczania, Z – zasady nauczania, M – metody (techniki) nauczania, K – kanał komunikacyjny, Pr – program nauczania, Pd – poradnik metodyczny, Pk – podręcznik

Znacznie lepiej korelującym z obecnym stanem rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jest model zaproponowany przez Przemysława Gębała w 2014 roku (zob. Schemat 6). Nawiązuje on bezpośrednio do prezentowanej we wcześniejszym podrozdziale modelu glottodydaktyki ogólnej autorstwa tego samego badacza (zob. Rozdz. 1.1, Schemat 4). Elementy na osi poziomej nie uległy zmianie – ponownie w schemacie podkreślono wagę kształcenia nauczycieli oraz typ uczących się wraz z ich psychologicznymi i neurobiologicznymi uwarunkowaniami przyswajania języków. Po dwóch przeciwnych krańcach osi pionowej pojawiają się elementy swoiste dla prezentowanego modelu – język polski jako obcy i język polski jako drugi. Ten pierwszy należy rozumieć, jako „działalność dydaktyczną realizowaną w kraju lub za granicą, adresowaną do cudzoziemców przyswajających polszczyznę jako jeden z języków obcych poza oficjalnym polskim systemem szkolnym” (Gębał, 2014, s. 54). Natomiast nauczanie języka polskiego jako drugiego może przebiegać dwojako: w polskich szkołach w postaci zajęć szkolnych dla imigrantów, których celem jest przygotowanie do życia i edukacji w Polsce, lub za granicą w formie zajęć skierowanych do dzieci i młodzieży polonijnej, chcących podtrzymywać językowo-kulturowe kontakty z Polską i Polakami. Oba omówione powyżej wymiary dydaktyki języka polskiego umiejscowiono na jednej osi w celu podkreślenia ich wzajemnych związków, szczególnie poprzez wykorzystywanie zbliżonych metod i technik nauczania (Gębał, 2014).

Schemat 6. Model glottodydaktyki polonistycznej Przemysława Gębala. Źródło: Gębał, 2014, s. 53.



Legenda: N – nauczyciel, U – uczeń, KN – kształcenie nauczycieli, TU – typy uczniów, JPJO – język polski jako obcy, JPJ2 – język polski jako drugi, GLO – glottodydaktyka ogólna, GLS – glottodydaktyka szczegółowa (np. polonistyczna)

Ostatnimi nowymi elementami układu, przecinanymi przez obie osie, są glottodydaktyka ogólna oraz zawierająca się w niej glottodydaktyka szczegółowa – tu polonistyczna. Autor podkreśla, że różni się ona w sposób znaczący od uprawianych w Polsce glottodydaktyk szczegółowych innych języków, ponieważ funkcjonuje w dwóch rzeczywistościach – zagranicznej i krajowej, przy czym ta druga, przez powiązania z otaczającym ją językiem ojczystym, ma charakter nadrzędny, gdyż „większość koncepcji dydaktycznych i technik nauczania polszczyzny jako języka obcego ma bowiem rodowód polski” (Gębał, 2014, s. 52).

O postępującym rozwoju glottodydaktyki polonistycznej świadczą nie tylko udoskonalane z biegiem lat modele teoretyczne. Istotną kwestią jest wyróżnienie przez Władysława Miodunkę charakterystycznych dla niej subdziedzin. Badacz ten oparł się przy tym pośrednio na propozycjach przedstawionych wcześniej przez Waldemara Pfeiffera oraz Przemysława Gębala (zob. Rozdz. 1.1). Te jednak odnosiły się do glottodydaktyki ogólnej, podczas gdy o specyfice rozwiązania Władysława Miodunki świadczy bezpośrednie odwołanie do glottodydaktyki polonistycznej. Dodać również należy, że jego klasyfikacja została stworzona w oparciu o dotychczasowy rozwój badań w ramach tej dziedziny, w związku z czym

nie ma charakteru postulatywnego, ale przedstawia rzeczywiste odwzorowanie tematyki poruszanej w publikacjach naukowych. Ten krakowski badacz zaproponował następujące subdziedziny:

- metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego,
- pedeutologia polonistyczna,
- akwizycja języka polskiego jako obcego i drugiego,
- polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne,
- preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych,
- wspomagane komputerowo nauczanie języka polskiego jako obcego (CALL)¹³,
- sytuacja polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata,
- polityka językowa w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie,
- historia nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego,
- glottodydaktyka porównawcza (Miodunka, 2016, s. 56).

Podkreślić przy tym trzeba szczególny status pierwszej z nich, to jest metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Można zaobserwować jej stopniowe – z początkowo centralnego miejsca, jakie zajmowała w dydaktyce języka polskiego jako obcego – zrównywanie się z pozostałymi subdziedzinami (Miodunka, 2016). Jednocześnie pozostaje ona „najbardziej rozwinięta, gdyż dysponuje największym dorobkiem naukowym i dydaktycznym, na który składają się np. programy nauczania języka polskiego i kultury oraz podręczniki i poradniki do ich nauczania”, a część jej dorobku „stanowi istotny wkład do glottodydaktyki ogólnej” (Gębał, Miodunka, 2020, s. 27).

Poruszone powyżej zagadnienia dotyczące glottodydaktyki polonistycznej wskazują na jej nieustanny rozwój. Świadczą o tym między innymi prace naukowe powstające w ostatnich latach, traktujące o jej statusie jako dyscypliny akademickiej, ale także coraz liczniejsze publikacje dotyczące różnorodnych subdziedzin, przyczyniające się do zwiększania jej prestiżu w świecie nauki (zob. Zarzycka, 2017).

¹³ W ujęciu Miodunki subdziedzina ta jest podporządkowana preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, podobnie jak to miało miejsce w propozycji podziału subdyscyplin glottodydaktyki ogólnej autorstwa Przemysława Gębała (2013), przedstawionej w Rozdziale 1.1.

1.2 Teorie uczenia się i akwizycji języka a praktyka nauczania języków obcych

W historii językoznawstwa pojawiło się wiele różnorodnych – a nierzadko przeciwstawnych – poglądów na nabywanie języka. Teorie akwizycji języka ojczystego często przenoszone były także na przyswajanie języka obcego, które to zagadnienie łączone jest często z koncepcjami uczenia się. Ponieważ kwestie te nie pozostają bez znaczenia dla przedłożonej tu pracy doktorskiej, poniżej przedstawiono pokrótce najważniejsze teorie z zakresu akwizycji mowy i uczenia się, które wywarły największy wpływ na glottodydaktykę i metodykę szczegółową.

1.2.1 Behawiorystyczna teoria akwizycji językowej i uczenia się

Behawioryzm jako teoria uczenia się ma swoje źródła w amerykańskiej psychologii. Narodził się w Stanach Zjednoczonych na początku dwudziestego stulecia, a największy rozwój przypadł na jego lata 50. Choć dawno już został poddany krytyce i w swej czystej postaci odszedł do przeszłości, to jego idee na długie lata odcisnęły się na praktyce nauczania języków obcych.

U podstaw teorii behawiorystycznych leżą strukturalistyczne poglądy na naturę języka, zgodnie z którymi jest on systemem powiązanych wzajemnie elementów, wykorzystywanych do kodowania znaczeń. Elementami tymi są między innymi jednostki fonologiczne, gramatyczne czy leksykalne (Richards, Rodgers, 2014). Zgodnie z założeniami behawioryzmu, człowiek rodząc się nie posiada żadnej wiedzy językowej i stopniowo nabywa ją w wyniku uczenia się. Jego umysł pozostaje jednak „czarną skrzynką”, nieosiągalną dla badacza, ponieważ – jak twierdzi kluczowy teoretyk tego nurtu – Burrhus Frederic Skinner – „przedmiotem badań psychologicznych może być tylko dostrzegalne zachowanie ludzi, nie zaś niedostępne dla obserwatora zjawiska psychiczne” (Skinner, 1957, s. 17).

Według behawiorystów w przypadku uczenia się języka przez dziecko, proces ten polega na obserwacji, a następnie odwzorowywaniu zewnętrznych zachowań językowych rodziców. Imitacja zachodzi na zasadzie „bodziec” – „reakcja” – „wzmocnienie”, gdzie bodziec to słowo, które w połączeniu z innymi impulsami z otoczenia wywołuje określoną odpowiedź. Odpowiedź stanowi werbalną reakcję dziecka, która jest następnie oceniana przez środowisko zewnętrzne, zazwyczaj rodziców lub opiekunów. Jeśli jest poprawna i adekwatna do sytuacji – następuje wzmocnienie pozytywne (np. w postaci pochwały rodzica lub opiekuna), zachęcające dziecko do odtworzenia podobnej reakcji w przyszłości w obliczu napotkania tych samych bodźców. Natomiast niepoprawna wypowiedź dziecka prowadzi do wzmocnienia negatywnego

(np. braku pochwały lub informacji o nieodpowiedniej reakcji), co jest sygnałem do niepowtarzania jej w podobnych sytuacjach (zob. m.in. Skinner, 1957; Lewicka, 2017). W efekcie dziecko uczy się języka, naśladowując poprawne konstrukcje pochodzące z języka dorosłych, których pojawianie się wzmacniane jest w wyniku akceptacji otoczenia. Ilość zachowań werbalnych jest ograniczona, a przyswajana w ten sposób gramatyka przyjmuje funkcję matrycy, do której można podstawiać różnorodne elementy leksykalne, co stanowi odniesienie do strukturalistycznej wizji języka (Arabski, 1985).

Schemat nabywania języka ojczystego przez dzieci, według behawiorystów, ma zastosowanie także w innych sytuacjach w procesie uczenia się – na przykład języka obcego. Zgodnie z przyjętą optyką, nabywanie wiedzy i umiejętności w języku obcym było postrzegane jako proces mechanicznego formowania nawyków. Nauczający aranżowali sytuacje dostarczające uczącym się wybranych bodźców, które miały na celu wywołanie odpowiedzi z użyciem określonych konstrukcji językowych, a następnie wzmacniali ich, nagradzając za poprawne reakcje. Program nauczania miał charakter liniowy i opracowywany był przez językoznawców strukturalistów, którzy dokonywali analizy poszczególnych konstrukcji językowych. Na ich podstawie ustalali progresję gramatyczną od najmniej do najbardziej skomplikowanych struktur. Większość proponowanych ćwiczeń miała charakter dryli językowych, które poprzez realizację modelu bodziec – reakcja miały wspomagać zapamiętywanie i utrwalanie konstrukcji i schematów gramatycznych (zob. Lewicka, 2007; Gębał, Miodunka, 2020).

W tym ujęciu wszyscy uczyli się tego samego materiału w ten sam sposób, w związku z czym byli także oceniani w odniesieniu do jednakowych, uniwersalnych kryteriów. Powyższe założenia stały się podstawą powszechnie stosowanych metod nauczania w połowie minionego stulecia, wśród których najbardziej rozprzestrzenionymi były rozwijające się od lat 40. metody audiolingwalna i audiowizualna¹⁴. Choć sam behawioryzm – ze względu na swoje ograniczenia w kompleksowym postrzeganiu zachodzących w człowieku i jego otoczeniu procesów towarzyszących uczeniu się – został szybko zdyskredytowany (zob. kolejne podrozdziały), to jego elementy – przede wszystkim naśladownictwo form językowych w celu ich utrwalenia – obecne są w dydaktyce języków obcych do dziś, przykładowo w popularnej metodzie PPP (prezentacja, praktyka, produkcja; Cook, 2008; Criado, 2013) czy podczas przygotowania do działania językowego w podejściu zadaniowym (Janowska, 2011).

¹⁴ Szerzej o powyższych metodach piszą m.in. Jack Richards i Theodore Rodgers (2014).

1.2.2 Podejście natywistyczne Noama Chomsky'ego

Prace Burrhusa Frederica Skinnera dotyczące nabywania języka zostały ostro skrytykowane przez jednego z jego uczniów – innego amerykańskiego językoznawcę Noama Chomsky'ego (1959). Choć poglądy tego badacza również odwołują się do strukturalizmu, to w przeciwieństwie do przedstawicieli zaprezentowanej powyżej teorii uważa on, że umiejętność posługiwania się językiem jest wrodzona, a nie – jak chcieliby behaviorysty – wyuczona.

Noam Chomsky proponuje teorię o charakterze natywistycznym, zgodnie z którą człowiek przychodzi na świat wyposażony w wewnętrzny mechanizm umożliwiający mu przyswajanie języka – tak zwany LAD (*Language Acquisition Device*), będący modulem ludzkiego mózgu, tożsamym dla każdej osoby, niezależnie od jej pochodzenia czy wychowania. Mechanizm ten jest ściśle związany z pojęciem gramatyki uniwersalnej (*Universal Grammar*), to jest wrodzonej struktury zawierającej ogólne reguły i uniwersalne zasady tworzenia każdego z języków świata. Te wrodzone właściwości mózgu, charakterystyczne jedynie dla gatunku ludzkiego, pozwalają między innymi na odróżnianie dźwięków mowy od innych dźwięków, organizowanie zjawisk językowych w klasy i podklasy, a także wyprowadzanie ogólnych reguł gramatycznych na podstawie dostarczanego materiału (Chomsky, 1959; Arabski, 1985). Dzięki nim dziecko, mimo ograniczonego doświadczenia językowego, samodzielnie konstruuje teorię gramatyczną, którą z czasem, na podstawie coraz większej ilości materiału językowego, z którym ma styczność, udoskonala, a proces ten przyjmuje postać testowania hipotez. Zgodnie z modelem gramatyki transformacyjno-generatywnej, człowiek ma dostęp do skończonej liczby reguł, ale na ich podstawie jest w stanie zrozumieć oraz wyprodukować nieskończenie wiele zdań (Chomsky, 1959; Lewicka, 2017).

Noam Chomsky w swych badaniach skupiał się jedynie na bezbłędnych gramatycznie wypowiedziach i z nimi pośrednio powiązał pojęcie kompetencji językowej (*competence*). Jest ona, według niego, abstrakcyjną zdolnością użytkownika języka do tworzenia zdań gramatycznie poprawnych, czym odróżniała się od wykonania (*performance*), rozumianego jako niedoskonała realizacja kompetencji w rzeczywistości, w postaci faktycznych wypowiedzi użytkowników języka (zob. Richards, Rodgers, 2014).

Przedstawiciele powyższego nurtu nie zajmowali się procesami związanymi z uczeniem się i nauczaniem języków obcych, a wyznawane przez nich poglądy na akwizycję języka pierwszego pomijały takie czynniki jak uwarunkowania społeczne, psychologiczne i kulturowe. Mimo to ich elementy znalazły swoje odbicie w niektórych podejściach na gruncie dydaktyki

językowej – przykładowo w metodzie kognitywnej, w której zakłada się, iż zdolność opanowania języka jest wrodzona¹⁵. Ten sam aspekt jest podkreślany również w metodzie naturalnej (zob. Rozdz. 1.2.6). Ponadto działalność generatywistów zapoczątkowała nowe kierunki badań, uwzględniające nieobecne w ich pracach elementy. Pojawiła się też potrzeba wyodrębnienia nowych dyscyplin naukowych – między innymi socjolingwistyki i psycholingwistyki.

1.2.3 Teoria socjolingwistyczna Della Hymesa

W związku z ograniczającym spojrzeniem strukturalistów na język, zaczęła rozwijać się socjolingwistyka, wyodrębniona ostatecznie jako osobna dziedzina w Stanach Zjednoczonych w latach 60. dwudziestego wieku (Grabias, 2019). Opierała się na założeniu, iż teorie lingwistyczne muszą wpisywać się w ogólniejsze koncepcje, biorące pod uwagę kontekst komunikacyjny i kulturowy. Sam język nie mógł być już widziany jako abstrakcyjna struktura, ale zaczął być postrzegany przez funkcje, jakim służy w konkretnych zachowaniach.

Teorie *stricte* lingwistyczne, traktujące język jako zewnętrzny, samodzielny byt, okazały się zbyt upraszczające dla rzeczywistych, złożonych procesów akwizycji języka, zachodzących w kontekście społecznym. Nowe założenia teoretyczne zakładały, iż język używany przez jednostkę powinien być rozpatrywany na poziomach formalnym, funkcjonalnym, a także kontekstualnym, to jest uwzględniających sytuację interlokutorów biorących udział w procesie komunikacji (zob. Lewicka, 2007).

Za jednego z prekursorów tego nurtu należy uznać Della Hymesa (1972), który za punkt wyjścia obrał rzeczywiście istniejące zachowania językowe, a nie potencjalnie możliwe wypowiedzi abstrakcyjnego, modelowego użytkownika języka. Jako pierwszy zaproponował termin „kompetencja komunikacyjna”, którą można poczytywać za wzbogaconą o aspekt pragmatyczny kompetencję językową Noama Chomsky’ego (zob. Lewicka, 2007; Richards, Rodgers, 2014; Grabias, 2019). Dell Hymes postrzegał ją jako to, co uczący się powinien wiedzieć, aby być komunikacyjnie skutecznym – a więc wiedzę i umiejętności językowe, określane podczas ich realizacji przez cztery czynniki:

- a) *whether (and to what degree) something is formally possible* – czy i na ile dana wypowiedź jest możliwa z formalnego punktu widzenia systemu językowego;

¹⁵ Szerzej o metodzie kognitywnej u Komorowskiej (2009).

- b) *whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of the implementation available* – czy i na ile dana wypowiedź jest możliwa w obliczu dostępnych środków jej realizacji (biorąc pod uwagę także uwarunkowania psychologiczne i socjokulturowe danej osoby);
- c) *whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails* – czy, na ile i jak dana wypowiedź faktycznie jest realizowana we wspólnocie językowo-kulturowej;
- d) *whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated* – czy i na ile dana wypowiedź jest adekwatna do kontekstu, w którym jest używana i oceniana (Hymes, 1972, s. 281).

Zgodnie z powyższym ujęciem, reguły gramatyczne są co najmniej tak samo ważne, jak kontekst i intencja danej wypowiedzi, natomiast czynniki społeczne związane z używaniem języka są typowe dla danej wspólnoty kulturowej (zob. Lewicka, 2007). Wszystkie te kwestie należy w równym stopniu uwzględniać w procesie nabywania języka.

Takie spojrzenie na uczenie się języka w glottodydaktyce oznacza przede wszystkim skupienie się z jednej strony na tym, co jest wykonalne w języku, a z drugiej na tym, co jednostka musi wiedzieć, aby być komunikacyjnie kompetentną we wspólnocie językowej. Założenia wywodzące się z funkcjonalnej wizji języka i socjolingwistycznej koncepcji jego rozwoju zostały uwzględnione w rozwijającym się od lat 70. minionego stulecia podejścia komunikacyjnego¹⁶.

1.2.4 Socjolingwistyczne ujęcie gramatyki funkcjonalnej Michaela Hallidaya

Poglądy funkcjonalne na akwizycję językową w Europie sięgają pierwszej połowy XX wieku i wywodzą się z koncepcji rozwijanych w kręgu praskiej szkoły strukturalnej. Początkowo były jednak wiązane przede wszystkim ze stylistyką oraz językami narodowymi, ponieważ w myśl założeń tego nurtu „o formalnym kształcie poszczególnych jego [języka – A.P.] odmian decyduje funkcja, jaką odmiany te spełniają w życiu społecznym” (Grabias, 2019, s. 31).

U podstaw funkcjonalnego podejścia do języka leży pogląd, że każdy komunikat językowy pojawia się w układzie pewnych zależności i w określonym celu, a jego funkcja warunkuje dobór środków językowych (Filipiak, 1994). Pojęcie „funkcji” dotyczy dwóch

¹⁶ Szerzej o podejściu komunikacyjnym piszą m.in. Jack Richards i Theodore Rodgers (2014) oraz Magdalena Białek (2015).

plaszczyn: może występować w obrębie struktury językowej – odnosząc się między innymi do takich jej elementów jak semantyka czy składnia – lub na poziomie języka (Halliday, 1980). W tym drugim znaczeniu odnosi się do postrzeganego pragmatycznie zastosowania języka w sytuacji komunikacyjnej.

W XX wieku pojawiło się kilka różnorodnych ujęć funkcji językowych, a ich prekursorem był Karl Bühler, psycholog i teoretyk komunikacji, współpracujący ze strukturalistami praskimi. Zapewne najbardziej rozpowszechnioną teorią jest ta autorstwa Romana Jakobsona, jednakże to Michael Halliday zaproponował odmienne ujęcie omawianych kwestii: przedstawił funkcjonalną teorię akwizycji języka, a więc nie tylko dokonał pewnej klasyfikacji możliwych sposobów użycia języka, ale zspolił je w zwarty system funkcjonalny w ujęciu rozwojowym (Filipiak, 1991).

Badacz ten podkreślał, że uczenie się języka przez dziecko zachodzi w funkcjach pozajęzykowych – działa ono w otoczeniu, używając języka pragmatycznie, zanim jeszcze opanuje struktury gramatyczne. W akwizycji można wyróżnić trzy fazy – w pierwszej jednostka operuje dziecięcym systemem funkcjonalno-językowym, w drugiej przechodzi stopniowo do systemu językowego dorosłych, a w ostatniej posługuje się już tylko nim, to jest językiem dojrzałym.

Wśród funkcji, jakie pełni język ojczysty dla dziecka, Michael Halliday (1970) wyróżnił siedem podstawowych obszarów. Według jego teorii język służy do: osiągania celów (funkcja instrumentalna), kontrolowania zachowań innych (funkcja regulująca), wchodzenia w interakcje i podtrzymywania kontaktu emocjonalnego w komunikacji międzyludzkiej (funkcja interakcyjna), wyrażania siebie i określania własnej tożsamości językowej (funkcja osobista), uczenia się i odkrywania oraz dostosowywania użycia języka do kontekstu (funkcja heurystyczna), kreowania rzeczywistości (funkcja wyobrażeniowa) oraz do komunikowania informacji, relacjonowania faktów i przedstawiania propozycji (funkcja reprezentacyjna).

Powyższa teoria, oprócz implikacji glottodydaktycznych jakie niesie ze sobą zakorzenienie procesu nauczania się w koncepcji socjolingwistycznej (zob. Rozdz. 1.2.3), wskazuje na fakt, iż nabywanie języka następuje w określonych etapach. Nieodłącznie kontekst społeczny odgrywa tu pierwszorzędną rolę – bez niego uczenie się nie mogłoby mieć miejsca. Podobnie jak przedstawiona wcześniej teoria socjolingwistyczna Hymesa, funkcjonalne poglądy Hallidaya na nabywanie języka stały się jedną z podstaw teoretycznych podejścia

komunikacyjnego. Ponadto znajdują one swoje zastosowanie także w podejściu gatunkowym (*genre-based approach*), znanym także jako *text-based instruction*¹⁷.

1.2.5 Kognitywizm w akwizycji językowej

Zwrócenie uwagi na psychologiczne aspekty akwizycji językowej doprowadziło do rozwinięcia się w językoznawstwie teorii kognitywistycznych, skupiających się na procesach poznawczych związanych z uczeniem się. Zarówno model zaproponowany przez Burrhusa Frederica Skinnera, jak i Noama Chomsky'ego, nie brały pod uwagę roli języka w komunikacji, dla kognitywistów natomiast użycie języka w rzeczywistych, niewyidealizowanych kontekstach stało się podstawą do stworzenia teorii akwizycji językowej.

W kognitywizmie uczenie się pojmowane było jako świadomy proces, dla którego znaczenie mają takie elementy, jak towarzyszące mu emocje oraz zaangażowanie, motywacja i predyspozycje uczniów (zob. Kaliska, 2018). Kluczowa była umiejętność przetwarzania informacji, a związany z nią sposób organizacji wiedzy w umyśle stał się przedmiotem podejmowanych badań. Zrozumienie materiału będącego przedmiotem nauczania i poddanie go różnorodnym procesom umysłowym prowadziło do automatyzacji i integracji pozyskanej wiedzy (zob. Schulz, 1991).

Jednym z najważniejszych przedstawicieli kognitywizmu jest Ronald Langacker (2003). Zaproponował on dynamiczny model akwizycji językowej, uwzględniający różnorodność języka i wpływ doświadczenia na jego kształtowanie. Badacz ten jest twórcą gramatyki kognitywnej, która ma charakter oddolny, co oznacza, że „reguły mogą pojawić się wyłącznie jako schematyzacje rzeczywiście występujących wyrażen” (Langacker, 2003, s. 32) oraz zakłada podporządkowanie struktur językowych znaczeniu oraz procesom poznawczym. Te ostatnie, biorące udział w działaniach językowych, to między innymi utrwalanie, abstrahowanie, schematyzacja, porównywanie, tworzenie skojarzeń i symboli.

Myślenie kognitywistyczne w glottodydaktyce widoczne jest między innymi w podejściu do błędów i reguł językowych. Pierwsze traktowane są jako naturalny element procesu uczenia się, natomiast drugie powinny być tłumaczone przez nauczyciela tak, aby uczący się mógł je zrozumieć i świadomie przyswoić, ponieważ umiejętności językowe są automatyzowane jedynie w następstwie przeprowadzanych w jego umyśle procesów

¹⁷ O podejściu gatunkowym/*text-based instruction* piszą między innymi Feez, 1998 oraz Hammond i Derewianka, 2001.

analitycznych. W ich wyniku uczyć się powinien tworzyć poprawne pod kątem gramatycznym wypowiedzi. Takie ujęcie uczenia się wskazuje na zakorzenienie teorii kognitywnych w strukturalistycznej wizji języka, postrzeganego jako autonomiczny byt istniejący poza człowiekiem (zob. Schulz, 1991; Lewicka, 2007).

Omawiana teoria językoznawcza podkreśla wagę procesów poznawczych towarzyszących uczeniu się. Dzięki niej w glottodydaktyce zaczęto zwracać uwagę na takie kwestie, jak strategie stosowane w wybranych momentach procesu dydaktycznego. W świetle kognitywizmu uczyć się zachowywał jednak nadal stosunkowo pasywną rolę – jego zadaniem było przede wszystkim przyjmowanie, zapamiętywanie (zachodzące poprzez przeprowadzanie operacji poznawczych na danym materiale językowym) i magazynowanie informacji (zob. Gębał, Miodunka, 2020). Z założeń omawianej teorii w nauczaniu języków obcych czerpała między innymi metoda kognitywna (zob. Komorowska, 2009).

1.2.6 Akwizycja i uczenie się języka obcego według Stephena Krashena

W dydaktyce języków obcych teorie akwizycji języka ojczystego często były przekładane na poglądy dotyczące przyswajania języka drugiego¹⁸. W historii językoznawstwa istnieją także przykłady koncepcji odnoszących się bezpośrednio do nabywania języka obcego, wśród których prawdopodobnie najbardziej znaną jest ta zaproponowana na początku lat 80. przez Stephena Krashena (1982).

Językoznawca ten w swoich pracach nie odnosi się bezpośrednio do żadnej określonej ontologii języka, jednak po części ujawnia swoją wizję na to zagadnienie. Podkreśla prymat znaczenia nad formą – widzi język przede wszystkim jako zbiór leksyki, a schematy połączeń między jej elementami zawarte w gramatyce mają dla niego drugorzędne znaczenie (Richards, Rodgers, 2014). W teorii akwizycji języka drugiego Stephena Krashena można jednak zauważyć pewne wpływy myśli kognitywnej. Badacz ten nadał jej formę pięciu hipotez, pozostających jednak na dużym stopniu ogólności (zob. Lewicka, 2007). Są to:

- a) Hipoteza akwizycji/uczenia się języka (*The Acquisition/Learning Hypothesis*);
- b) Hipoteza monitora (*The Monitor Hypothesis*);
- c) Hipoteza naturalnego porządku (*The Natural Order Hypothesis*);
- d) Hipoteza materiału wejściowego (*The Input Hypothesis*);
- e) Hipoteza filtra afektywnego (*The Affective Filter Hypothesis*).

¹⁸ Rozumianego tu jako język obcy.

W pierwszej z nich Stephen Krashen dokonuje rozróżnienia między pojęciami przyswajania a uczenia się języka, które widzi jako dwa różne sposoby rozwijania kompetencji językowych (Krashen 1982; Krashen, Terrell, 1983). Ten pierwszy zachodzi nieświadomie, poprzez rozumienie i używanie języka obcego w znaczących dla uczącego się sytuacjach komunikacyjnych, tak jak ma to miejsce w przypadku akwizycji języka ojczystego przez dzieci. Natomiast uczenie się jest procesem świadomym, zachodzącym w ramach edukacji formalnej, dzięki której możliwe jest pozyskanie wiedzy o regułach rządzących danym językiem. Zdobyta w ten sposób znajomość systemu językowego, zgodnie z hipotezą monitora, pełni tylko i wyłącznie funkcję kontrolną wobec wypowiadanych komunikatów – to jest sprawdza ich poprawność i prowadzi do autokorekty, nie wpływa jednak na inne aspekty użycia języka, jak na przykład płynność wypowiedzi. Zastosowanie tak pojmowanego „monitora” możliwe jest tylko przy założeniu, że uczący się posiada wystarczająco dużo czasu, adekwatną wiedzę o regułach języka i skupiony jest na formie swojej wypowiedzi.

O kolejności przyswajania poszczególnych elementów języka mówi natomiast hipoteza naturalnego porządku. Według jej założeń istnieje pewna określona kolejność akwizycji struktur gramatycznych, która jest przewidywalna, a także niezmienna oraz uniwersalna dla każdego człowieka i języka. Co istotne, zgodnie z teorią Stephena Krashena konstrukcje językowe nie są ułożone według linearnego porządku od najmniej do najbardziej skomplikowanych. O działaniach, które pozwalają na ich przyswojenie, informuje hipoteza materiału wejściowego. Powinien być on zgodny z zasadą „i+1”, gdzie „i” jest obecną kompetencją danej jednostki, a „+1” jest poziomem minimalnie ją przewyższającym. W ten sposób sformułowany komunikat może zostać zrozumiany przez jednostkę w oparciu o kontekst użycia języka i wcześniej nabytą wiedzę na jego temat. Jest to też najbardziej optymalny sposób przyswajania języka obcego, ponieważ zachodzi mimowolnie i bez dodatkowego wysiłku (Krashen, 1982; Richards, Rodgers, 2014).

Na akwizycję ma wpływ także sfera emocjonalna człowieka, o czym mówi ostatnia z hipotez. Podejście jednostki do procesu nabywania języka, na które składają się takie elementy jak poziom lęku, motywacji i pewności siebie, warunkuje jego skuteczność. Stephen Krashen (1982) sumę tych czynników nazywa filtrem afektywnym – im jest on niższy, tym łatwiej może przebiegać przyswajanie języka obcego.

Z powyższej teorii dla glottodydaktyki wynikają różnorodne wskazania: w nauczaniu języka obcego należy dostarczać uczącym się jak najwięcej zrozumiałego materiału wyjściowego – szczególnie poprzez czytanie i słuchanie – aby akwizycja mogła zachodzić samoczynnie. W jej wyniku mówienie powinno pojawić się samodzielnie i naturalnie. Proces

ten można wspierać przez eksponowanie uczących się na jak największy zakres różnorodnego słownictwa oraz przez wspomaganie rozumienia go za pomocą rozmaitych materiałów wizualnych. W celu obniżenia filtra afektywnego warto zadbać o relaksującą atmosferę podczas zajęć oraz skupienie się na istotnych z punktu widzenia uczących się interakcjach bardziej niż na formie językowej (Richards, Rodgers, 2014).

Teoria Stephena Krashena stała się podstawą dla rozwijanej przez niego wspólnie z Tracym Terrellem w latach 80. dwudziestego wieku metody naturalnej (*Natural Approach*)¹⁹ (Krashen, Terrell, 1983). Jej autorzy umiejscawiali ją w obrębie rozwijającego się w glottodydaktyce podejścia komunikacyjnego, za podstawę swojej metody uważając użycie języka w kontekście komunikacyjnym bez korzystania z ojczystego języka.

1.2.7 Poglądy konstruktywistyczne na uczenie się języka

Omówiony wcześniej kognitywizm w pewien sposób znajduje swoją kontynuację w konstruktywizmie, który jednak znacznie go przekracza. Ten nowy nurt wywodzi się z psychologicznych teorii poznania, zgodnie z którymi konstruowanie wiedzy odbywa się poprzez interakcję ze środowiskiem, zachodząc w procesie integracji nowych doświadczeń z wcześniejszymi. W operacji tej istotne są procesy poznawcze zachodzące w umyśle jednostki, jednakże widziane są one jako aktywna interpretacja rzeczywistości, a nie pasywne odbieranie informacji z otoczenia. Sama wiedza jest natomiast wytworem ludzkiego umysłu, a nie niezależnym od niego zewnętrznym konstruktem. Jest konstruowana zarówno indywidualnie przez podmiot poznający, jak i społecznie, a kluczowy dla ludzkiego rozwoju jest sam proces jej zdobywania (konstruowania).

Przez dziesięciolecia idee konstruktywistyczne rozwijały się w obrębie wielu nauk i przybierały formę różnorodnych teorii. Do najistotniejszych w kontekście glottodydaktyki należy między innymi koncepcja konstruktywizmu poznawczego (zwanego też rozwojowo-poznawczym) Jeana Piageta (1966). Zgodnie z nią człowiek, będący istotą z natury poszukującą odpowiedzi na pojawiające się w jego umyśle pytania, samodzielnie konstruuje swoją wiedzę poprzez permanentną konfrontację z otoczeniem. Uczenie się następuje w reakcji na subiektywne doświadczenia jednostki i ma charakter dopasowywania do nich własnych struktur mentalnych. Szczególną okazją do rozwoju są dla niego sytuacje problemowe, w których ma okazję do testowania własnych hipotez i porównywania ich z innymi, czasem przeciwnymi

¹⁹ O metodzie naturalnej piszą także Hanna Komorowska (2009) oraz Jack Richards i Theodore Rodgers (2014).

poglądami, pochodzącymi z otoczenia. Próba ich pogodzenia przez poszukiwanie adekwatnego rozwiązania problemu prowadzi do rozwoju jednostki (zob. Lewicka, 2007).

Innym zasłużonym dla omawianego tu nurtu badaczem był Lew Wygotski (1989)²⁰, twórca konstruktywizmu społeczno-kulturowego. Przyjmuje on interakcjonistyczny punkt widzenia, zgodnie z którym uczenie się to proces społeczny, dzięki któremu następuje rozwój jednostki, budowanie wiedzy i nabywanie wzorców kulturowych poprzez konstruowanie znaczeń w interakcjach społecznych. Te zaś odbywają się na trzech poziomach: indywidualnym, interpersonalnym oraz kulturowym. W procesie uczenia się istotna jest także, oparta na szacunku, relacja między uczącym się a nauczającym, gdzie zadaniem tego drugiego jest organizacja pracy w taki sposób, aby uczący się mógł odkrywać swój potencjał poznawczy i czuł się zmotywowany do dalszego rozwoju (zob. Gębał, 2019).

Współcześnie na rozwój koncepcji konstruktywistycznej mają też wpływ nauki przyrodnicze, takie jak neurobiologia, neurofizyka, biofizyka, ale także inne dziedziny – na przykład cybernetyka i nauki komunikacyjne. Wskazują one na złożoność procesów zachodzących w człowieku, ale także na ich zmienność w zależności od jednostki. Na tok przyswajania wiedzy – zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej – z jednej strony mają więc wpływ indywidualne cechy danej osoby, a z drugiej – otoczenie, z którym wchodzi ona w interakcję. Podstawowym wnioskiem wynikającym z tych spostrzeżeń dla glottodydaktyki jest fakt, iż uczenie się nie dla każdego zachodzi w jednakowy sposób ani w jednakowym tempie. Jest to istotny zwrot w kierunku uczącego się, który zdolny jest do świadomej i aktywnej reorganizacji własnych struktur myślowych, a także do refleksji nad podejmowanymi przez siebie działaniami (zob. Gębał, 2019, Lewicka, 2007).

Dla procesu kształcenia językowego powyższe założenia oznaczają, że musi być on jak najbardziej zindywidualizowany, ponieważ nauka „nie powinna przebiegać instruktywistycznie, według jednego schematu dla wszystkich uczących się” (Lewicka, 2007, s. 21). Akwizycję języka obcego planować należy opierając się nie na lingwistycznym modelu języka, ale odpowiednio do rzeczywiście zachodzących interakcji i komunikacji, ponieważ działania te warunkują aktywację procesów poznawczych, w tym również uczenia się.

Grażyna Lewicka trafnie ujmuje proces glottodydaktyczny oparty na powyższych założeniach, podkreślając, że dobrze przygotowany kontekst interakcyjny i komunikacyjny stwarza

²⁰ Przytoczona tu praca ukazała się w oryginale po raz pierwszy w roku śmierci badacza (1934).

idealne warunki do autonomicznego rozwoju językowego uczącego się, w których dochodzenie do kreatywnych rozwiązań odbywa się poprzez wykorzystanie własnego doświadczenia i dotychczasowej wiedzy. Rozwiązania te powstają w czasie interakcji z innymi osobami, a tym samym innymi sposobami myślenia i działania, na drodze ścierania się różnych punktów widzenia, tworzenia i sprawdzania hipotez. Należy zatem dać uczącym się szansę twórczego działania i przygotowywać ich do samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności zgodnie z podejściem konstruktywistycznym i nauczaniem dywergencyjnym, tj. na różne sposoby i odpowiednio do ich możliwości (Lewicka, 2007, s. 37).

Niezależnie od obranej konstruktywistycznej koncepcji, wspólne dla całego nurtu jest zwrócenie uwagi na podmiotowość uczącego się, którego struktury poznawcze są odbiciem współkonstruowanych przez niego wiedzy i umiejętności w uwarunkowanych społecznie i kulturowo interakcjach z otoczeniem. Podstawy te w glottodydaktyce zapoczątkowały odchodzenie od mocno hierarchicznej relacji uczeń – nauczyciel i rozprzestrzenianie się otwartych i opartych na współpracy form nauczania, a także wspieranie takich elementów procesu glottodydaktycznego jak autonomia i refleksja. Ma to swoje odbicie we współcześnie rozwijanych kierunkach w dydaktyce języków obcych, takich jak podejście działaniowe czy podejście międzykulturowe²¹.

1.2.8 Koneksjonizm i konektywizm

Zwrócenie uwagi na złożoność procesów poznawczych związanych z uczeniem się została najpełniej odwzorowana w nurcie zwanym koneksjonizmem, określanym także jako model rozproszonego przetwarzania równoległego (*PDP – Parallel Distributed Processing*) lub sieci neuronowe (*neural networks*)²². Choć jego początki sięgają już lat 40. i 50. XX wieku, zyskał popularność dopiero w latach 80. Łączy on w sobie elementy nauk kognitywnych, podejścia funkcjonalnego i neurobiologii, a zaproponowane w nim modele obliczeniowe stały się istotnym narzędziem w badaniach nad umysłem i zachowaniem, w tym także nad akwizycją językową (Broeder, Plunkett, 1994; Li, Zhao, 2013). Początkowe prace w ramach tego nurtu skupiały się na mechanizmach przyswajania języka pierwszego²³, natomiast z czasem – przede wszystkim w ostatniej dekadzie – rozszerzono je także na procesy uczenia się języków obcych.

²¹ Szerzej piszą o podejściu działaniowym m.in. Iwona Janowska (2011) i Władysław Miodunka (2013), a o podejściu międzykulturowym Marta Torenc (2007) i Przemysław Gębał (2019).

²² Choć przywołane terminy w literaturze przedmiotu często są używane wymiennie, nie są one w pełni tożsame. W celu uzyskania informacji o różniących je niuansach zob. Broeder, Plunkett, 1994.

²³ Modele rozproszonego przetwarzania równoległego znalazły swoje szerokie zastosowanie między innymi w badaniach nad recepcją i produkcją mowy oraz kolejnością przyswajania elementów systemu językowego, nabywaniem umiejętności czytania czy bilingwizmem (Li, Zhao, 2013).

U podstaw koneksjonizmu leży założenie, że wiedza o wydarzeniach, conceptach i języku jest rozproszona w ludzkim systemie poznawczym. Wszelkie procesy z nim związane są rezultatem aktywności mózgu, polegającej na jednoczesnym przetwarzaniu informacji przez sieci neuronowe (Rumelhart, McClelland, 1986). Są one złożone z ogromnej ilości jednostek – neuronów i łączących je synaps skoordynowanych czasowo i przestrzennie – których równoległe działanie umożliwia ludzkiemu mózgowi szybkie i efektywne przetwarzanie informacji. Ich aktywność ma charakter dynamiczny, co oznacza, że zmienia się nieustannie w odpowiedzi na zewnętrzne bodźce i stale gromadzone nowe doświadczenia (Li, Zhao, 2013).

Przetwarzanie informacji ma, zgodnie z założeniami koneksjonizmu, charakter równoległy, rozproszony i interaktywny. Oznacza to, że te same właściwości są przypisywane uczeniu się, które rozumiane jest jako przetwarzanie doświadczeń, a następnie ich powtarzanie, co w konsekwencji powoduje wzmocnienie połączeń między neuronami zaangażowanymi w dany proces (Li, Zhao, 2013; Menezes, 2013). Cały proces można podzielić na trzy warstwy: materiału wejściowego, materiału wyjściowego oraz pośredniczącą między nimi „warstwę ukrytą”. Dwie pierwsze są łączone na zasadzie pewnych skojarzeń, a między nimi zachodzą opisane wcześniej procesy uczenia się nieposiadające z góry określonych reguł – można jednak o nich wnioskować na podstawie regularności dostrzeganych pomiędzy początkową i końcową warstwą (Ellis, 2003).

Dla praktycznej nauki języków obcych oznacza to, że szczególną wagę przywiązywać należy do materiału wejściowego, ponieważ od jego jakości i częstotliwości zależy siła połączenia pomiędzy jednostkami sieci neuronowych (Broeder, Plunkett, 1994). Jednocześnie dostarczany materiał językowy, zawierający powtarzające się wzory, staje się bazą dla uczących się do abstrahowania reguł języka, dzięki czemu mogą zastosować podobne struktury w nowych kontekstach (Gasser, 1990; Ellis, 2003). Wskazuje to na istotną rolę nie tylko rozumienia przez nich danych konstrukcji leksykalno-gramatycznych, ale także ich samodzielnego odkrywania, co realizuje się w indukcyjnym podejściu do nauczania.

Połączenia między materiałem wejściowym a wyjściowym, ustanawiane na zasadzie skojarzeń, mogą przypominać behawiorystyczną zależność między bodźcem a reakcją. Jednakże w koneksjonizmie istotne znaczenie mają wewnątrzumysłowe reprezentacje powstające pomiędzy materiałem wejściowym a wyjściowym oraz procesy mentalne zaangażowane w ich tworzenie, a więc wspomniana wcześniej „warstwa ukryta”. Dużą wagę w procesie uczenia się ma także informacja zwrotna (Rumelhart, McClelland, 1986; Gasser, 1990).

Do niektórych elementów koneksjonizmu, między innymi do założenia, że wiedza jest rozproszona, a więc umiejscowiona w różnych połączeniach między jednostkami, nawiązuje konektywizm. Jest to nowa teoria uczenia się, zaproponowana przez George'a Siemensa w 2004 roku (Siemens, 2005²⁴). Badacz ten zwrócił szczególną uwagę na fakt, iż większość teorii w tym obszarze kształtowała się w czasach, w których technologia nie była jeszcze tak powszechna, jak ma to miejsce w XXI wieku, a jej obecna popularność wpływa na rozmaite aspekty ludzkiego życia, w tym także na sposób organizacji wiedzy i procesu uczenia się. Dostrzega on następujące trendy w tym zakresie:

- ❖ Nauczanie formalne nie odpowiada już za większość procesu kształcenia – zachodzi on obecnie na różne, nieformalne sposoby, na przykład poprzez społeczności uczące się (*community of practise*), sieci osobistych kontaktów czy wykonywanie zadań związanych z pracą.
- ❖ Uczenie się jest procesem trwającym całe życie i często jest ściśle związane z pracą, mimo że dotychczas były one traktowane jako dwa osobne obszary.
- ❖ Używane przez człowieka narzędzia kształtują jego sposób myślenia.
- ❖ Wiele procesów związanych z uczeniem się może być wspieranych przez technologię.
- ❖ Obok wiedzy deklaratywnej (*know-what*) oraz wiedzy proceduralnej (*know-how*) istotna stała się umiejętność sprawnego wyszukiwania informacji (*know-where*).
- ❖ Proces uczenia się nie dotyczy tylko jednostek, ale także organizacji, w związku z czym konieczne jest znalezienie teorii łączącej indywidualne i zbiorowe uczenie się (Siemens, 2005, s. 1–2).

Konektywizm ma być odpowiedzią na przywołane powyżej nowe okoliczności oraz na fakt, że wiedza podlega nieustannym zmianom – szybko się rozbudowuje, ale jej część równie szybko ulega dezaktualizacji. U podstaw tego nurtu leżą następujące założenia:

- ❖ Wiedza i uczenie się opiera się na różnorodności opinii.
- ❖ Uczenie się jest procesem łączenia wyspecjalizowanych źródeł informacji.
- ❖ Proces uczenia się zachodzi nie tylko w człowieku, ale także w organizacjach i maszynach.
- ❖ Zdolność pozyskiwania nowej wiedzy jest bardziej istotna niż posiadana wiedza.
- ❖ Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów umożliwia nieustające uczenie się.
- ❖ Zdolność dostrzegania połączeń pomiędzy różnymi dziedzinami i konceptami jest umiejętnością kluczową.

²⁴ Tekst po raz pierwszy został opublikowany na osobistym blogu autora rok wcześniej.

- ❖ Aktualizacja wiedzy jest celem konektywistycznego uczenia się.
- ❖ Podejmowanie decyzji samo w sobie jest uczeniem się. Wybór tego, czego chcemy się nauczyć oraz określenie wagi nowej informacji jest postrzegane z perspektywy nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. W efekcie decyzja podjęta w danym momencie na podstawie dostępnych wiadomości może w przyszłości okazać się błędna w związku z napływem nowych informacji (Siemens, 2005, s. 5–6).

George Siemens widzi wiedzę jako wytwór sieci połączeń między ludźmi, a uczenie się jako jej kreowanie. W takim ujęciu nie ma ono charakteru hierarchicznego, ale nie jest też efektem samodzielnych działań jednostki, przeciwnie – jest procesem wysoce społecznym, w którym można wydzielić trzy poziomy. Pierwszy jest biologiczny i przebiega poprzez aktywizację sieci neuronów i wzmacnianie wybranych połączeń między nimi, co odnosi się bezpośrednio do poglądów koneksjonistycznych. Drugi polega na tworzeniu połączeń między konceptami – integrując nową wiedzę z wcześniejszymi doświadczeniami rozbudowujemy ją, pogłębiając jednocześnie nasze zrozumienie świata. Ostatni poziom dotyczy natomiast „sieciowego” uczenia się, a więc poprzez zewnętrzne przestrzenie społeczne (np. media społecznościowe) i za pomocą technologii (Siemens, 2013). Na tym ostatnim poziomie kluczowa staje się zdolność do pozyskiwania nowej wiedzy, zawierająca w sobie umiejętność wyszukiwania informacji i jej krytycznej oceny oraz sprawnego włączania jej do własnego systemu poznawczego (Siemens, 2005).

Konektywistyczna teoria uczenia się, w związku z jej zakotwiczeniem w technologii, łączy się w szerokim sensie z nauczaniem wspomagany komputerowo (CALL)²⁵, a szczególnie z jego subdziedziną badającą komunikację zachodzącą za pomocą komputera (CMC – *Computer-Mediated Communication*).

Przedstawione powyżej teorie ukazują różne sposoby postrzegania procesu uczenia się języka, które w rozmaitych aspektach nakładają się na siebie, ale czasem także wykluczają. Nierzadko różnice między nimi polegają nie tyle na zupełnie rozbieżnym ujęciu mechanizmów akwizycji językowej, co na akcentowaniu jej odmiennych elementów. I tak niektóre teorie podkreślają czynniki behawiorystyczne, a inne skupiają się na tych wrodzonych. Dla jednych badaczy najważniejsze znaczenie mają aspekty kognitywne uczenia się, dla drugich interakcyjne²⁶. Wydaje się jednak, że żadnego z nich nie można całkowicie wykluczyć, a nabywanie języka

²⁵ Szerzej o nauczaniu wspomagany komputerowo w Rozdziale III.

²⁶ Ma to swoje odbicie również w poszczególnych etapach rozwoju nauczania języków obcych wspomagany komputerowo, co zostało szerzej omówione w Rozdziale III niniejszej pracy.

obcego jest procesem na tyle złożonym, że wszystkie wypływające z przytoczonych teorii implikacje glottodydaktyczne mogą znaleźć w pewnym stopniu zastosowanie w nauczaniu języków obcych (zob. Aitchison, 2002; Menezes, 2013). Jednym z celów niniejszej pracy jest określenie, na ile dane czynniki mają zastosowanie podczas projektów wymiany wirtualnej na poziomie początkującym.

WYMIANY WIRTUALNE A EDUKACJA XXI WIEKU W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIM

Żyjemy w czasach przemian, które z dużym prawdopodobieństwem zachodzą szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w historii Europy. Otaczająca nas rzeczywistość jest coraz bardziej złożona, dociera do nas coraz więcej różnorodnych informacji, mamy dostęp do coraz większej ilości źródeł. Informacyjne bogactwo jest niewątpliwie jedną z największych zalet XXI wieku, ale też jednym z największych wyzwań, przed którym stajemy nie tylko jako jednostki, ale także jako grupy społeczne, narody czy ponadnarodowe wspólnoty. Aby im sprostać i odnieść sukces w dzisiejszym świecie konieczne są kompetencje adekwatne do stopnia jego złożoności.

Zdobywanie zaawansowanych umiejętności jest zadaniem trudnym do samodzielnej realizacji. Pełnym zrozumieniem tego faktu wykazują się instytucje takie jak Rada Europy czy Komisja Europejska, które od wielu lat podejmują działania mające na celu odpowiednie przygotowanie obywateli do sprostania wymaganiom, z którymi mierzą się w życiu codziennym, zarówno prywatnym, jak i zawodowym. Zapewnienie sposobności do uczenia się przez całe życie i do zdobywania właściwych – a więc adekwatnych do obecnej sytuacji społeczno-polityczno-gospodarczej – umiejętności należy do priorytetowych działań Unii Europejskiej. Jedną z zasad europejskiego filaru praw socjalnych jest „prawo [każdego obywatela] do edukacji włączającej, charakteryzującej się dobrą jakością, szkoleń i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą mu w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy” (Komisja Europejska, 2018b, s. 11). W innym dokumencie unijnym – *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience* – czytamy, że „umiejętności i uczenie się przez całe życie mają kluczowe znaczenie dla długoterminowego i zrównoważo-

nego rozwoju, produktywności i innowacji, a zatem są podstawowym czynnikiem konkurencyjności przedsiębiorstw każdej wielkości” (Komisja Europejska, 2020b, s. 3). Jednocześnie, jak wynika z unijnych raportów, istnieje duża rozbieżność między kwalifikacjami pożądanymi na rynku pracy a umiejętnościami osób poszukujących zatrudnienia (Komisja Europejska, 2016a; EPSC, 2019), dlatego koniecznością jest dostosowanie celów i efektów kształcenia do potrzeb dzisiejszej rzeczywistości (Komisja Europejska, 2020b).

Zgodnie z przytoczonymi dokumentami oraz działaniami podejmowanymi przez Unię Europejską, kluczem do zapewnienia Europejczykom równych szans na rynku pracy jest edukacja. Aby jednak dobrze spełniała swoją rolę, jej forma musi być adekwatna do potrzeb. Oznacza to, że konieczne jest wprowadzenie modyfikacji w tej dziedzinie (EPSC, 2019). Jedną z najistotniejszych jest zmiana w jej postrzeganiu, a co za tym idzie – zmiana w ofercie edukacyjnej. Dotychczas dla znacznej części społeczeństwa kształcenie skumulowane było w początkowym okresie życia, a jego dostawcami były głównie podmioty państwowe, prywatne czy religijne. Realia dzisiejszego świata sprawiają, że potrzebne jest przejście do edukacji rozłożonej w bardziej równomierny sposób na okres całego życia. W takim ujęciu kształcenie nie ogranicza się do zdobywania umiejętności podczas edukacji szkolnej lub uniwersyteckiej, ale odbywa się także w ramach edukacji nieformalnej czy prywatnej, z udziałem zróżnicowanych dostawców usług edukacyjnych. Co znamienne, najbardziej poszukiwaną kompetencją na rynku pracy jest umiejętność dostosowywania się do zachodzących zmian. Nie dziwi więc, że nowoczesne podejście do edukacji zakłada, iż umiejętności jednostek podlegają nieustannemu doskonaleniu lub przeformułowywaniu. Oparty na projektach proces uczenia się jest coraz bardziej zindywidualizowany, zorientowany na kompetencje i multidyscyplinarny. Zmieniają się także zadania nauczycieli: postrzegani wcześniej przede wszystkim jako wykładowcy, obecnie przyjmują coraz częściej rolę trenerów uczenia się i mentorów. Przekazywanie wiedzy, które w przeszłości miało charakter podawczy i teoretyczny oraz odbywało się w sposób pasywny, dziś zastępowane jest przez immersyjne nauczanie eksperymentalne, interaktywne kursy bazujące na uczestnictwie czy laboratoria i gry symulacyjne we wszystkich dyscyplinach.

Innym trendem, który można zaobserwować w zmieniającej się polityce edukacyjnej, jest wszechstronne wykorzystanie do celów dydaktycznych nowych technologii i narzędzi, takich jak na przykład tablice multimedialne lub wirtualna rzeczywistość, a co za tym idzie – kształcenie nowych form alfabetyzacji, w tym alfabetyzacji cyfrowej. Przywołane zmiany zachodzące w edukacji nie pozostają bez wpływu na rynek pracy: rekrutacja była przez lata

uzależniona od osiągnięć w ramach edukacji formalnej, natomiast obecnie obserwuje się coraz większe znaczenie posiadanych zdolności, talentów i potencjału (EPSC, 2017).

Jednocześnie niezbędne jest określenie umiejętności koniecznych do pracy i życia w XXI wieku. Każdy człowiek winien być wyposażony w zestaw podstawowych kompetencji niezbędnych do osobistego rozwoju, integracji społecznej, aktywnego działania obywatelskiego i poszukiwania pracy. Z taką intencją powstało wiele unijnych dokumentów, z których najważniejsze to *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie* (Komisja Europejska, 2007; Komisja Europejska, 2019), *DigComp* (Ferrari, 2013; Carretero, Vuorikari, Punie, 2017) oraz *LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020). Wszystkie mają na celu zdefiniowanie potrzebnych umiejętności oraz zaproponowanie kryteriów do ich weryfikacji, oceny oraz certyfikacji, a tym samym wspieranie państw członkowskich Unii Europejskiej w formułowaniu polityk w zakresie edukacji na miarę XXI wieku oraz pomoc w narodowych i lokalnych działaniach na rzecz ich rozwoju.

2.1 Kompetencje uczących się w XXI wieku

Celem edukacji XXI wieku, jak już zostało zaznaczone, jest przygotowanie uczącego się na wyzwania dzisiejszego świata. Złożona rzeczywistość wymaga już nie tylko posiadania szerokich umiejętności podstawowych, takich jak czytanie, pisanie, liczenie, umiejętności techniczne czy znajomość języków obcych, ale także tych bardziej złożonych, jak przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, umiejętności międzykulturowe i obywatelskie, zdolność do rozwiązywania problemów i uczenia się oraz umiejętności w zakresie technologii cyfrowych (Komisja Europejska, 2016a).

Identyfikacja potrzeb ucznia²⁷ jest niezbędnym, jednak niewystarczającym krokiem w stronę skutecznego kształcenia. Konieczne jest także dostosowanie procesu nauczania do okoliczności, jakie kształtują jego odbiorców. Obecni studenci należą do pokolenia tzw. „cyfrowych tubylców” (*digital natives*²⁸) – oznacza to, że wychowali się otoczeni technologią cyfrową w życiu codziennym i często od najmłodszych lat korzystali ze stałego łącza internetowego (Prensky, 2001). Marc Prensky w swoich pracach sugeruje, że pokolenie to, urodzone po 1980 roku, charakteryzuje pewien szczególny zestaw cech – uważa, że dorastanie

²⁷ W procesie uczenia się przez całe życie uczącym się może być każdy – niezależnie od wieku, stopnia wykształcenia czy jakiegokolwiek innej cechy. W niniejszej pracy, pisząc o uczących się, zawężamy tę grupę przede wszystkim do studentów szkół wyższych.

²⁸ Obok terminu *digital natives* w literaturze anglojęzycznej synonimicznie używa się też określeń *net generation* lub *millenials* (Margaryan, Littlejohn, Vojt, 2011).

w świecie, w którym wszechobecna jest technologia, niesie za sobą konsekwencje w postaci wykształcenia określonych preferencji co do sposobów uczenia się oraz innych procesów kognitywnych związanych z przetwarzaniem informacji. Te pokoleniowe zmiany mają wynikać z faktu, iż „cyfrowi tubylcy” przyzwyczajeni są do otrzymywania dużej ilości danych w krótkim czasie i analizowania ich równolegle. Ponadto według Prensky’ego często charakteryzują się zdolnością do wielozadaniowości i potrzebą natychmiastowej gratyfikacji oraz preferują materiały graficzne względem tekstowych, a także aktywności przypominające gry. W opozycji do „cyfrowych tubylców” Prensky stawia „cyfrowych imigrantów” (*digital immigrants*), czyli ludzi urodzonych przed 1980 rokiem, którzy nie wychowali się otoczeni nowymi technologiami (Prensky 2001, 2009).

Powyższe rozróżnienie wydaje się zbyt upraszczające, dlatego też spotkało się z dużą krytyką w świecie naukowym. Prensky’emu wielokrotnie zarzucano brak poparcia swoich tez rzetelnymi badaniami empirycznymi i opieranie ich na anegdotycznych dowodach (zob. m.in. Bennett, Maton, Kervin, 2008; Evans, Robertson, 2020). Błędne jest założenie, iż „cyfrowi tubylcy” – ze względu na otoczenie, w którym wzrastali – posiadają rozwinięte kompetencje cyfrowe (Smith, Kahlke, Judd, 2020). Stwierdzono, że na ich akwizycję oraz na użycie nowoczesnych technologii wpływają złożone czynniki, takie jak pochodzenie, płeć, sytuacja ekonomiczna i doświadczenia edukacyjne, nie można więc uznać wysokiego poziomu umiejętności cyfrowych za wspólną cechę całego pokolenia (Benini, Murray, 2013). Inne badania dowodzą, że na preferencje studentów co do sposobów uczenia się w dużej mierze wpływają metody stosowane przez ich nauczycieli (Margaryan, Littlejohn, Vojt, 2011). Warto też zwrócić uwagę, że w kontekście edukacyjnym uczący się często niechętnie korzystają z narzędzi, których w życiu codziennym używają do celów osobistych (Dooly, 2009).

Mimo że upraszczającej wizji Prensky’ego nie można uznać za naukowo uzasadnionej, to pozostaje faktem, że technologia ma duży wpływ na rozwój młodych ludzi (Bavelier, Green, Dye, 2010), a korzystanie z niej jest nieodłącznym elementem ich egzystencji w XXI wieku. W konsekwencji funkcjonują w świecie w dużej mierze zglobalizowanym, a interpersonalnych kontaktów nie tylko nie ograniczają do obszaru fizycznej obecności, ale znacznie go przekraczają, co może prowadzić do zetknięcia z różnorodnymi kulturami. Wyznaczając edukacyjne cele kształcenia nie można pominąć powyższych aspektów, przeciwnie – należy wykorzystać je w celu zaprojektowania jak najefektywniejszego procesu dydaktycznego. Nie można też zignorować faktu, że uczenie się zachodzi także poza ramami edukacji formalnej – między innymi online – w kontekstach prywatnych oraz profesjonalnych, ale także poprzez

wszelkie inne kontakty społeczne, kursy dodatkowe, wolontariat czy środowisko zawodowe (Komisja Europejska, 2016a).

Biorąc pod uwagę powyższe informacje trzeba stwierdzić, że środowisko cyfrowe i związane z nim kompetencje należą do jednych z najważniejszych w XXI wieku, a ich zdobywanie, zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i nieformalnej, niezbędne jest do osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym i prywatnym. Jednocześnie wynikające z globalizacji wielokulturowe aspekty życia codziennego wymagają od uczących się dodatkowych umiejętności. Rzeczywistość trzeciego tysiąclecia jest jednak na tyle złożona, że kompetencje cyfrowe i międzykulturowe są jedynie składowymi szerokiego zestawu umiejętności koniecznych do sprostania jej wyzwaniom.

2.1.1 Kompetencje ucznia XXI wieku (*21st Century Skills*)

Jedną z prób określenia umiejętności niezbędnych w trzecim tysiącleciu jest opracowanie zestawu kompetencji XXI wieku, tak zwane *21st Century Skills*. Jest to koncept szeroko rozpowszechniony, czego dowodem może być fakt, że większość europejskich krajów przywołuje go w swoich przepisach, wytycznych lub zaleceniach dotyczących edukacji obowiązkowej (Ananiadou, Claro, 2009). Istotne jest, że w większości przypadków powoływania się w oficjalnych dokumentach na kompetencje XXI wieku nawiązuje się do nich w sposób ogólny, zaznaczając, że mają być nauczane poprzez inne przedmioty. Brakuje jednak bardziej szczegółowych informacji na temat ich zdobywania, oceniania oraz zakresu, w jakim dane dyscypliny miałyby je pokrywać. Nie opracowano też zestandaryzowanego zestawu wspomnianych kompetencji – niedookreślenie tych elementów sprawia, że nie można oczekiwać, iż cele, na które powołują się poszczególne instytucje odwołując się do *21st Century Skills*, będą rzeczywiście realizowane w procesie nauczania (Binkley i in., 2012).

Próby zdefiniowania kompetencji XXI wieku podejmowano kilkakrotnie. Ponieważ celem Autorki dysertacji nie jest szczegółowy ich przegląd, a jedynie odniesienie się do ich elementów wspólnych, przywołanych zostanie jedynie kilka najważniejszych przykładów takich działań. Prace nad określeniem kompetencji XXI wieku podejmowane były między innymi w Stanach Zjednoczonych. Jedną z najwcześniejszych inicjatyw było zawiązanie Partnerstwa na rzecz Umiejętności XXI wieku (*Partnership for 21st Century Skills*, 2006) przez międzynarodowe korporacje (m.in. Apple, Adobe, Dell, Cisco, Ford, Intel, Microsoft) oraz amerykańskie stowarzyszenia i fundacje związane z edukacją (m.in. American Federation of Teachers, McGraw-Hill Education, National Education Association, Oracle Education

Foundation). Ich wspólne działania, wynikające z przeświadczenia o niedostosowaniu szkolnych standardów edukacyjnych do potrzeb trzeciego milenium, doprowadziły do określenia sześciu kluczowych elementów dla procesu kształcenia młodego pokolenia:

1. Przedmioty podstawowe (*Core subjects*):
język angielski, zajęcia z języka obcego/literatury, matematyka, nauki ścisłe, języki obce, wiedza o społeczeństwie, wiedza o państwie, ekonomia, sztuka, historia, geografia
2. Tematy kluczowe dla XXI wieku (*21st century content*):
problemy globalne, finanse, ekonomia, biznes i przedsiębiorczość, społeczeństwo obywatelskie, zdrowie i dobrostan
3. Umiejętność logicznego myślenia i uczenia się (*Learning and thinking skills*):
krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikacja, kreatywność i innowacja, współpraca, umiejętność kontekstowego uczenia się, zarządzanie informacją i mediami
4. Alfabetyzm cyfrowy (*ICT literacy*)
5. Umiejętności potrzebne do życia (*Life skills*):
zdolności przywódcze, etyka, odpowiedzialność osobista, elastyczność, produktywność, umiejętności interpersonalne, umiejętność decydowania o sobie, odpowiedzialność społeczna
6. Ocenianie i testowanie kompetencji XXI wieku (*21st century assessments*)

Autorzy tego zestawu kompetencji podkreślają, że fundamentalne dla ich nabywania przez uczących się jest włączenie ich do podstawy programowej oraz ocenianie podczas egzaminów państwowych. Jednocześnie zaznaczają, że aby było to możliwe, konieczne jest wykorzystanie narzędzi cyfrowych (*Partnership for 21st Century Skills*, 2006). Nowoczesna technologia jest więc z jednej strony warunkiem skutecznego wdrożenia postulowanych zmian, a z drugiej strony umiejętność korzystania z niej jest jednym z oczekiwanych efektów kształcenia.

Sprawą kompetencji potrzebnych w XXI wieku zajęła się również Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju²⁹ (dalej: OECD), odpowiedzialna między innymi za przeprowadzanie badań PISA. Badania te opierają się na wcześniejszej inicjatywie tego samego organu, jaką stanowił Program Definiowania i Selekcji Kompetencji (DeSeCo), którego celem było dostarczenie ramy teoretycznej, która pozwoliłaby na rozszerzenie zakresu testowania

²⁹ Należy do niej 37 krajów, w tym wszystkie kraje Unii Europejskiej.

o nowe umiejętności. Na tej podstawie określono kompetencje kluczowe XXI wieku, podzielone na trzy obszary główne: informację (*information*), komunikację (*communication*) oraz etykę i wpływ społeczny (*ethics and social impact*) (Ananiadou, Claro, 2009, s. 7–8). Na pierwszy składają się dwie podkategorie: informacja jako źródło wiedzy (m.in. wyszukiwanie, selekcja, krytyczna ewaluacja i porządkowanie informacji) oraz informacja jako produkt (m.in. analizowanie, interpretowanie, opracowywanie, modyfikowanie informacji oraz wykorzystywanie jej do rozwijania własnych pomysłów). Obszar komunikacji skupia się na roli jednostki jako członka większej społeczności, w której ma prawo czynnie uczestniczyć, ale także obowiązek czuć się odpowiedzialnym wobec innych za swoje działania. Wyróżniono jej dwie składowe: efektywną komunikację (m.in. dzielenie się wiedzą, przekazywanie informacji, wybór odpowiednich do tego celu narzędzi i języka) oraz współpracę i interakcję wirtualną (m.in. interakcje w społecznościach wirtualnych, sprawne korzystanie z dostępnych adekwatnych aplikacji i programów, praca zespołowa, elastyczność). Ostatni obszar – etyki i wpływu społecznego – tworzą: odpowiedzialność społeczna (odpowiedzialne użycie technologii na gruncie prywatnym i społecznym, rozumienie potencjalnych zagrożeń z nią związanych, promowanie odpowiednich zachowań w przestrzeni online) oraz wpływ społeczny (świadomość wpływu podejmowanych indywidualnie działań na większą społeczność, obywatelstwo cyfrowe) (Ananiadou, Claro, 2009, s. 9–11). Zaproponowany powyżej zestaw kompetencji, zgodnie z intencją autorów, ma zawierać umiejętności, które pozwolą młodym ludziom korzystać z nowych form socjalizacji i aktywnie przyczyniać się do rozwoju gospodarczego w społeczeństwie wiedzy. Jego autorzy uwzględnili wpływ nowych technologii na rozwój poznawczy, wartości, styl życia i oczekiwania edukacyjne młodego pokolenia, dlatego każdy z wymienionych obszarów został powiązany z umiejętnościami związanymi z obecnością technologii cyfrowych w życiu codziennym społeczeństwa XXI wieku.

Kwestią kompetencji potrzebnych ludziom żyjącym w bieżącym stuleciu zainteresowali się również światowi liderzy branży technologicznej. Firmy Cisco, Intel i Microsoft rozpoczęły współpracę mającą na celu badania i rozwój edukacji na całym świecie. Ich wspólnym projektem jest rozpoczęty w 2008 roku program *Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills*, którego zadaniem było zdefiniowanie kompetencji XXI wieku oraz opracowanie metod ich pomiaru i oceny (ATC21S, 2009–2012). W efekcie wypracowano model KSAVE, w którym umiejętności podzielono na cztery podgrupy:

1. Sposoby myślenia (*Ways of Thinking*):
 - a. kreatywność i innowacja
 - b. krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji

- c. umiejętność uczenia się, samoświadomość
- 2. Style pracy (*Ways of Working*):
 - a. komunikacja
 - b. współpraca (praca zespołowa)
- 3. Narzędzia do pracy (*Tools for Working*):
 - a. zarządzanie informacją (w tym badania źródeł, dowody naukowe, wpływ czynników subiektywnych na rezultaty badań etc.)
 - b. kompetencje cyfrowe
- 4. Życie (*Living in the World*)
 - a. obywatelstwo – lokalne i globalne
 - b. życie i kariera
 - c. osobista i społeczna odpowiedzialność (w tym świadomość i kompetencje kulturowe)

Dla każdej z kategorii wyszczególniono kompetencje w trzech domenach: wiedzy, umiejętności oraz postaw, wartości i etyki.

Podobnie jak w przypadku prac OECD, tak również w modelu KSAVE można zaobserwować, jak ważną rolę pełnią nowoczesne technologie w odpowiednim przygotowaniu młodych ludzi do wyzwań XXI wieku (Binkley i in., 2012). Obok wyodrębnienia kompetencji cyfrowych jako jednej z dziesięciu podstawowych kategorii, elementy z nimi związane przejawiają się również w innych umiejętnościach. W przypadku kreatywności i innowacji podkreśla się, że korzystanie z technologii ułatwia uczącym się zastosowanie tych zdolności do tworzenia wysokiej klasy produktów ich aktywności oraz wspomaga autorefleksję nad własnym sposobem działania. W kategorii komunikacji zauważono, że podczas gdy formy takie jak czytanie, pisanie, rysowanie, słuchanie i mówienie są powszechnie nauczane i oceniane, tak innych, takich jak na przykład wideoprezentacja, prawie nigdy się nie ćwiczy, a tym bardziej nie ocenia w ramach testów państwowych. Podobnie często pomijana jest komunikacja za pomocą czatów lub odmiana czytania, jaką jest czytanie w środowisku cyfrowym. Dla zarządzania informacją umiejętność wyboru i oceny rzetelności wiadomości pozyskiwanych przy pomocy internetu, w obliczu ich nieustającego napływu, jest umiejętnością kluczową. W obszarze „życie” uczestnictwo w życiu obywatelskim coraz częściej związane jest działaniami podejmowanymi przez internet; jest to również sposób budowania lokalnych społeczności. Także mobilność zawodowa w XXI wieku przybrała zupełnie nowy wymiar, ponieważ wiele prac wykonywanych jest zdalnie (Binkley i in., 2012).

Wszystkie przywołane w niniejszym podrozdziale modele kompetencji przydatnych w XXI wieku są wyrazem głębokiej potrzeby modernizacji systemu edukacji w skali światowej, a proponowane ramy teoretyczne dają podstawy do podejmowania konkretnych działań w wyznaczonym kierunku. Należy jednak zauważyć, że różnorodne klasyfikacje *21st Century Skills* utrudniają ich globalne zastosowanie, a brak precyzji w definiowaniu, a przede wszystkim w określaniu sposobów wdrożenia w skali mikro uniemożliwiają ich przełożenie na skalę makro. Dodatkowo prace podejmowane w tym temacie są ściśle związane z kontekstem edukacyjnym Stanów Zjednoczonych, a instytucje europejskie powołują się na nie zazwyczaj tylko na poziomie teoretycznym. Kompetencje XXI wieku pozostają więc ważną koncepcją, której z pewnością z czasem zostaną nadane bardziej konkretne ramy na poziomie operacyjnym. Na gruncie europejskim jednak bardziej zasadne wydaje się odwołanie do opracowanych przez Komisję Europejską kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie, mających obecnie zunifikowaną formę, pozwalającą na przygotowanie konkretnych rozwiązań, adekwatnych do potrzeb poszczególnych krajów członkowskich Unii Europejskiej.

Ważnym wnioskiem wynikającym z analizy przywołanych modeli kompetencji XXI wieku pozostaje fakt, że umiejętności cyfrowe zajmują w nich szczególne miejsce – są traktowane przekrojowo, jako nieodłączny element innych kompetencji, ale także jako jeden z oczekiwanych efektów całego procesu kształcenia. Można zatem stwierdzić, że środowisko cyfrowe jest jedną z dominant XXI-wiecznej edukacji w kontekście amerykańskim i podobne miejsce zajmuje również w kontekście europejskim, czego dowodzą kolejne podrozdziały niniejszej pracy.

2.1.2 Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie

W 2006 roku w wyniku rekomendacji Parlamentu Europejskiego i prac Komisji Europejskiej powstała pierwsza publikacja określająca zestaw kompetencji niezbędnych do życia w XXI wieku, której założenia rozprzestrzeniły się następnie po całej Europie. W oparciu o ustalenia Rady Europy z 2000 roku zawarte w tak zwanej Strategii Lizbońskiej – gdzie stwierdza się, że „konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy” – wydano zalecenie odnośnie kompetencji kluczowych (Dziennik Urzędowy L394, 2006, s. 10). Określono je jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”, potrzebnych każdemu człowiekowi w celu „samorealizacji

i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (Komisja Europejska, 2007, s. 3). W procesie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) wyróżniono osiem niezbędnych kompetencji. Należą do nich (Komisja Europejska, 2018c, s. 2³⁰):

- ❖ kompetencje w zakresie czytania i pisanie;
- ❖ kompetencje językowe;
- ❖ kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- ❖ kompetencje cyfrowe;
- ❖ kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się;
- ❖ kompetencje obywatelskie;
- ❖ kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
- ❖ kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

W tym samym dokumencie wymienia się zestaw kompetencji przekrojowych, takich jak myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętność porozumiewania się i negocjowania, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe – które są elementem wszystkich kompetencji kluczowych.

Powyżej przywołane umiejętności zostały zdefiniowane z myślą o postępującej globalizacji, w związku z którą kraje członkowskie Unii Europejskiej stają przed nowymi wyzwaniami. Jak podkreśla się w dokumencie określającym kompetencje kluczowe, są one potrzebne każdemu obywatelowi Europy, aby mógł łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata. Nie istnieje między nimi żadna hierarchia, wszystkie uznawane są za równie istotne (Komisja Europejska, 2007). W niniejszej pracy zostały jednak przedstawione te umiejętności, które da się kształtować poprzez włączenie wymian wirtualnych do repertuaru działań edukacyjnych – a więc kompetencje językowe (zob. Rozdz. 2.1.2.1), cyfrowe (zob. Rozdz. 2.1.2.2), osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się (zob. Rozdz. 2.1.2.3), a także międzykulturowe, należące do kompetencji przekrojowych (zob. Rozdz. 2.1.3).

³⁰ Kompetencje kluczowe przywołano zgodnie z nazewnictwem stosowanym w zaktualizowanych dokumentach unijnych z 2018 roku. W pierwotnej wersji z 2006 roku kompetencje te były określone jako: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna (Komisja Europejska, 2007, s. 2). Różnice w nomenklaturze pojawiają się już na poziomie dokumentów w języku angielskim (Komisja Europejska; 2019; Official Journal L394, 2007) i stąd też wynikają rozbieżności w polskich określeniach kompetencji kluczowych. Jedynie w przypadku kompetencji cyfrowej, nazwanej w 2006 roku „kompetencją informatyczną”, różnica powodowana jest zmianą na poziomie polskiego tłumaczenia – we wszystkich wersjach angielskich stosowane jest jednolite określenie *digital competence*.

2.1.2.1 Kompetencje językowe

Jednym z podstawowych dążeń Unii Europejskiej jest wielojęzyczność, która zakłada, że języki obce są konieczne do kreowania solidarności między obywatelami Europy. Celem takiej polityki jest ochrona europejskiej różnorodności językowej poprzez komunikowanie się z obywatelami w ich językach ojczystych oraz promowanie nauczania języków obcych (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C189, 2019). Znajomość języków z jednej strony wspomaga międzykulturowe zrozumienie i sprawia, że „obce” kraje i kultury stają się nam bliższe, z drugiej – jest istotna dla mobilności i rozwoju osobistego obywateli oraz zwiększa ich szanse na znalezienie zatrudnienia. Wagę przykładaną w Unii Europejskiej do różnorodności językowej potwierdzają cele wyznaczone podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie w 2002 roku, gdzie stwierdzono, że każdy Europejczyk powinien porozumiewać się w języku ojczystym oraz w dwóch językach obcych (Beadle, Humburg, Smith, Vale, 2015).

W Załączniku do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie czytamy, że kompetencje językowe to:

zdolność właściwego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się. (...) opiera się na zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych, w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby (Komisja Europejska, 2018c, s. 3).

Uczący się powinien znać słownictwo i gramatykę funkcjonalną innych języków oraz potrafić zidentyfikować różnego rodzaju interakcje słowne i związane z nimi rejestry językowe. Autorzy definicji podkreślają także, że istotnym jej elementem jest wiedza o konwencjach społecznych i aspekcie kulturowym języka. Osoba kompetentna językowo potrafi odbierać komunikaty słowne oraz uczestniczyć w rozmowie, a także czytać i tworzyć teksty na wielu poziomach w kilku językach³¹, dostosowując je do swoich potrzeb. Do postaw charakterystycznych dla kompetencji językowej należy świadomość różnorodności kulturowej, ciekawość wobec języków obcych, zainteresowanie komunikacją kulturową oraz szacunek zarówno dla indywidualnego profilu językowego każdej osoby, jak i dla języków

³¹ Omawiane umiejętności nawiązują do pojęcia różnojęzyczności. W odróżnieniu od zjawiska wielojęzyczności, odnoszącego się do znajomości kilku języków obcych postrzeganych jako odrębne kompetencje, różnojęzyczność rozumiana jest jako ogólna kompetencja językowa, na którą składają się wszystkie doświadczenia językowo-kulturowe, a więc także cała gama umiejętności językowych, niezależnie od stopnia ich zaawansowania. W celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji zob. Rada Europy, 2003, sekcja 1.3.

mniejszościowych. Kompetencje językowe odnoszą się bezpośrednio do kompetencji w zakresie czytania i pisania w języku ojczystym, ale występują w odmiennym kontekście, to jest języków obcych. Ważne jest, żeby proces ich uczenia się odbywał się w sposób formalny, pozaformalny i nieformalny oraz aby zachodził przez całe życie (Komisja Europejska, 2018c).

Unia Europejska wspiera kształcenie kompetencji językowych na różne sposoby: współpracuje z Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy, promującym innowacje w dydaktyce językowej³²; przyznaje Europejski Znak Innowacyjności w zakresie nauczania języków obcych (*European Language Label*) osobom i projektom wspierającym rozwój innowacyjnych technik nauczania języków; finansuje program Erasmus+ umożliwiający doskonalenie znajomości języków poprzez wyjazdy na studia lub praktyki zagraniczne; wspiera powstawanie klas wielojęzycznych; monitoruje i analizuje dane o dydaktyce językowej oraz publikuje szereg dokumentów mających na celu promowanie dobrych praktyk i ujednolicenie modeli nauczania w krajach członkowskich (Komisja Europejska, b.r.).

Jedną z najważniejszych publikacji unijnych dotyczących języków obcych jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ; Rada Europy, 2003³³), w którym opisano wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem obcym³⁴. W dokumencie podkreślone zostały korzyści płynące z ich uczenia się: ułatwiają one komunikację, pomagają przezwyciężyć uprzedzenia i dyskryminację, zwiększają wzajemne zrozumienie i współpracę, a także pozytywnie wpływają na mobilność Europejczyków i kreowanie tożsamości europejskiej oraz postaw opartych na szacunku i otwartości na różnorodność kulturową. Z czasem autorzy ESOKJ zdali sobie sprawę z potrzeby dostosowania jego zawartości do stale zmieniających się kontekstu użycia języka oraz sytuacji językowej i kulturowej w wielu krajach (North, Piccardo, 2019). Efektem ich prac nad aktualizacją dokumentu była publikacja *CEFR Companion Volume* w 2018 roku (Rada Europy, 2018, 2020).

W pierwotnym dokumencie z 2001 roku określono poziomy biegłości językowej: podstawowy (A1, A2), samodzielności (B1, B2) i biegłości (C1, C2) dla każdej z czterech

³² Więcej informacji na temat współpracy – zob. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (1994–2021).

³³ Rok 2003 jest rokiem opublikowania polskiej wersji językowej tego dokumentu, który w książkowej wersji angielskiej i francuskiej po raz pierwszy ukazał się w 2001 roku.

³⁴ Szczegółowej analizy i oceny ESOKJ dokonali m.in.: Morrow (2004); Martyniuk, Noijons (2007); Byram, Parmenter (2012); Komorowska (2017).

aktywności: słuchania, czytania, mówienia, pisanie. Innowacyjność opisu umiejętności zaprezentowanego w ESOKJ polega na przyjęciu szerszej perspektywy i wyjściu poza tradycyjny model wymienionych sprawności, poprzez wyróżnienie czterech form działań językowych: produkcji, recepcji, interakcji i mediacji³⁵ (North, Piccardo, 2019). Wprowadzenie tych dwóch ostatnich ma szczególne znaczenie dydaktyczne, ponieważ „mediacja i interakcja mają inny charakter niż produkcja i recepcja. Wymagają różnego podejścia w nauczaniu i ewaluacji; narzucają również konieczność stosowania odmiennych środków i materiałów dydaktycznych” (Janowska, 2015, s. 24). Jednym z istotnych uzupełnień wprowadzonych w *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, 2020) jest znaczne rozwiniecie kategorii mediacji. Stworzono dla niej nowe skale biegłości wraz ze szczegółowymi opisami działań i strategii mediacyjnych³⁶.

Ważne zmiany dotyczą też skali biegłości, w szczególności dla poziomu C, z którego usunięto pojęcie „rodzimego użytkownika języka”. Mimo że już w ESOKJ stwierdzono, że „poziom C2 nie ma oznaczać kompetencji równej lub zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka” (Rada Europy, 2003, s. 44), to pojęcie to wciąż pojawiało się w niektórych opisach wskaźników biegłości (North, Piccardo, 2019).

Kolejną innowacją *CEFR Companion Volume* jest wprowadzenie całkiem nowego poziomu biegłości Pre-A1. Jak pisze Janowska, jest to „taki poziom kompetencji, gdzie uczący się nie nabył jeszcze umiejętności wypowiadania się w sposób samodzielny, ale posługuje się repertuarem zapamiętanych słów i wyrażen” (Janowska, 2020a, s. 66).

Najważniejszą jednakże zmianą z punktu widzenia niniejszej pracy jest wyodrębnienie wśród rodzajów interakcji – obok ustnej i pisemnej – także tej zachodzącej online³⁷. Mimo że na opisy umiejętności w tym obszarze, podobnie jak na te związane z literaturą, zaobserwowano największe zapotrzebowanie (North, Piccardo, 2019), to wciąż niewiele jest publikacji kompleksowo traktujących ten temat. Większość dostępnych prac, które ukazały się po wprowadzeniu skali biegłości w kategorii interakcji online, dotyczą ich zastosowania w konkretnych projektach (zob. Cinganotto, 2019; Gadowska, 2019), a nie szerzej – ich implementacji w działaniach dydaktycznych. Wyjątkiem jest tu publikacja, w której szczegółowo opisano powody i okoliczności wyróżnienia kategorii interakcji w środowisku cyfrowym (Goodier, Piccardo, 2020).

³⁵ Dwa pierwsze działania – produkcja i recepcja – w formie ustnej i pisemnej stanowią tradycyjne sprawności.

³⁶ Szczegółowo o pracach nad modyfikacjami w kategorii mediacji piszą North i Piccardo (2016). Natomiast w kontekście języka polskiego jako obcego temat ten porusza Martyniuk (2018).

³⁷ W dysertacji przywołano jedynie kilka modyfikacji wprowadzonych w *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018; 2020). Krótką syntezę wszystkich istotnych zmian przedstawia Janowska (2020a).

W ESOKJ interakcja została określona jako działanie, w którym „użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami, i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy” (Rada Europy, 2003, s. 73). W ogólnym opisie interakcji pisemnej (ESOKJ 4.4.3.2) wspomina się, że obejmuje ona takie działania, jak prowadzenie korespondencji między innymi poprzez pocztę elektroniczną, a także uczestnictwo w konferencjach online lub offline za pomocą komputera. W dokumencie zaznaczono też, że komunikacja typu człowiek – maszyna odgrywa coraz większą rolę, co nie pozostaje bez wpływu na interakcje pisemne. Jednakże dopiero w *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, 2020) powiązano umiejętności uczących się w kategorii „korespondencja” z wykorzystaniem technologii, a dokładniej z wiadomościami e-mail i tworzeniem postów online. Nie na każdym poziomie biegłości tego wskaźnika pojawiają się bezpośrednio odwołania do technologii cyfrowych, jednakże można założyć, że pośrednio takie nawiązania zawiera każdy z nich, a to ze względu na dwa aspekty. Po pierwsze, tam gdzie nie używa się słów „e-mail” lub „post online” pojawia się słowo „korespondencja”, wskazujące nadrzędną kategorię, zawierającą w sobie rozmaite formy interakcji pisemnej, w tym także te zachodzące z wykorzystaniem internetu. Po drugie, wyższe poziomy biegłości zawierają w sobie wszystkie niższe, a więc również te, w których dane narzędzia online zostały wymienione w sposób bezpośredni. W Aneksie 1 przedstawiono wszystkie umiejętności zawarte w kategorii „korespondencja”, wraz z zaznaczeniem tych jasno odwołujących się do technologii cyfrowych.

Istotne różnice pomiędzy dwoma omawianymi powyżej dokumentami dają się zauważyć w opisie interakcji ustnej: w ESOKJ nie nawiązuje się w żaden sposób do interakcji zachodzących za pomocą technologii, natomiast w *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, 2020) pojawia się nowa podkategoria interakcji, której kluczowym elementem jest użycie narzędzi telekomunikacyjnych, definiowanych jako telefony, aplikacje i programy działające w oparciu o połączenie internetowe, a komunikacja za ich pomocą może zachodzić w formie audio lub audiowizualnej. Opisy umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w interakcji ustnej przy użyciu narzędzi telekomunikacyjnych zamieszczono w Aneksie 2.

Powyższe przykłady świadczą o ścisłym związku pomiędzy użyciem technologii cyfrowych a umiejętnością używania języka w działaniach interakcyjnych. Jednakże autorzy *CEFR Companion Volume* zdecydowali się na dodatkowe wyodrębnienie interakcji online. Jak sami zaznaczają, powodem tego jest fakt, że telekomunikacja nigdy nie jest zjawiskiem takim samym, jak bezpośrednia komunikacja między dwojgiem ludzi, ponieważ pośredniczy w niej

maszyna. To sprawia, że grupowe interakcje online posiadają pewne swoiste właściwości, takie jak możliwość korzystania z dodatkowych zasobów w czasie rzeczywistym lub pojawianie się nieporozumień, które nie zawsze mogą być natychmiastowo wykryte i wyjaśnione. Nie da się też odnieść do nich tradycyjnych wskaźników biegłości językowej przewidzianych dla klasycznej interakcji ustnej i pisemnej (Rada Europy, 2018, 2020; Goodier, Piccardo, 2020).

W *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, 2020) podzielono interakcję online na dwie grupy wskaźników: rozmowę i dyskusję online (*online conversation and discussion*) oraz działania transakcyjne i współpracę online ukierunkowane na cel (*goal-oriented online transactions and collaboration*). W przypadku pierwszej z nich autorzy dokumentu podkreślają multimodalność tej formy interakcji oraz jej interpersonalny charakter. Należą do niej: uczestnictwo w symultanicznej lub konsekutywnej interakcji, komentowanie, tworzenie wpisów na forach, blogach, w serwisach społecznościowych, posługiwanie się znakami dodatkowymi, takimi jak emotikony i emoji, ilustracjami etc. Szczegółowe opisy umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w rozmowie i dyskusji online zostały zaprezentowane w Aneksie 3.

W drugiej kategorii akcent położony jest na transakcyjny aspekt użycia internetu, polegający na wymianie dóbr i informacji oraz na działaniu zespołowym, w których interlokutorzy chcą osiągnąć wspólny cel. Tego typu interakcje charakteryzują się wielowymiarowością oraz korzystaniem z różnorodnych narzędzi i multimediów. Do wskaźników związanych ze współpracą i transakcjami online należą takie aktywności jak: nabywanie dóbr i korzystanie z usług internetowych, negocjacja warunków, zespołowa praca projektowa, radzenie sobie z problemami komunikacyjnymi. Dokładne opisy kompetencji związanych z wymienionymi działaniami zaprezentowano w Aneksie 4.

Zauważyć należy, że w obu przytoczonych podkategoriach interakcji zachodzących przez internet pojawia się pojęcie wymian online. Nie jest ono jednak tożsame z formą nauczania, która jest głównym przedmiotem niniejszej pracy (jej szczegółową definicję przedstawiono w Rozdz. 3.3.1). Na podstawie deskryptorów przytoczonych w *CEFR Companion Volume* można zaobserwować, że w dokumencie pojęcie to jest używane w innym, szerszym znaczeniu. Wymiana online jest tam traktowana jako jakakolwiek interakcja zachodząca za pomocą internetu, w której dochodzi do wymiany informacji pomiędzy interlokutorami.

Wyodrębnienie zaprezentowanych wskaźników interakcji online świadczy z jednej strony o jej coraz bardziej istotnej roli w komunikacji międzyludzkiej, a z drugiej o potrzebie jej kształcenia podczas zajęć językowych. Możemy zaobserwować wiele tego typu działań

podejmowanych przez uczących się samodzielnie, jak na przykład: dyskusje na forach internetowych związanych z danym hobby, publikowanie wpisów na serwisach społecznościowych, prowadzenie blogów, ale także zakupy przez internet z międzynarodowych serwisów czy korzystanie z elektronicznego systemu rezerwacji noclegów. Wszystkie te aktywności mają charakter uczenia się nieformalnego i dobrze wpisują się w proces nauki przez całe życie. Jednakże są to umiejętności, które uczący się rzadko mają okazję rozwijać w ramach oficjalnego systemu edukacji. Sposobnością do tego mogą być wymiany wirtualne, odbywające się w ramach zajęć uniwersyteckich, nie tylko o charakterze językowym. Na tego typu możliwości wskazuje także Komisja Europejska, opisując dobre praktyki wspierające rozwój kompetencji kluczowych – wspomina wśród nich między innymi współpracę z zagranicznymi ośrodkami kształcenia i korzystanie z portali internetowych, takich jak eTwinning, EPALe i innych pokrewnych (Komisja Europejska, 2018c). Wymienione platformy wspierają projekty współpracy online, można więc przyjąć, że wszelka forma wymian wirtualnych wpisuje się w promowanie dobrych praktyk.

2.1.2.2 Kompetencje cyfrowe

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK; ICTs – *Information and Communication Technologies*), służące do przetwarzania, gromadzenia i przesyłania informacji w formie elektronicznej, są nieodłączną częścią życia codziennego w Europie. Coraz częściej używane są zarówno w celach zawodowych, jak i prywatnych – podczas zakupów online, w bankowości elektronicznej, do komunikacji z innymi czy wyszukiwania informacji o towarach lub usługach (zob. Feliksiak, 2019; Główny Urząd Statystyczny, 2020; Polskie Badania Internetu, 2020). W krajach Unii Europejskiej 95% społeczeństwa to użytkownicy internetu, a w Polsce to 90% (dane za rok 2019: Eurostat, 2020a³⁸).

Kompetencje cyfrowe są bez wątpienia konieczne do wszystkich działań za pośrednictwem Sieci. Mimo to wśród obywateli krajów członkowskich Unii Europejskiej tylko 58% prezentuje podstawowy lub wyższy poziom tego rodzaju umiejętności, natomiast w Polsce jest to jedynie połowa wszystkich korzystających z połączenia sieciowego w życiu codziennym (dane za rok 2019: Eurostat, 2020b). Około 13% gospodarstw domowych w Polsce nie posiada dostępu do internetu (Główny Urząd Statystyczny, 2019a). Chociaż najpowszechniejszym

³⁸ Wszystkie dane podane za Eurostatem dotyczą roku 2019, a grupa badanych obejmuje osoby w przedziale wiekowym 16–74 lata.

powodem niekorzystania z Sieci jest brak takiej potrzeby, to warto zwrócić uwagę, że drugą najczęściej podawaną przyczyną jest brak odpowiednich umiejętności, podczas gdy czynniki ekonomiczne mają coraz mniejsze znaczenie (Główny Urząd Statystyczny, 2019). Oznacza to, że istnieje prawie 1 milion gospodarstw, których wykluczenie cyfrowe powodowane jest przede wszystkim brakiem dostatecznej edukacji.

Liczba czynnych użytkowników internetu pozostaje silnie skorelowana z wiekiem. Zgodnie z badaniem CBOS prawie 100% osób w wieku 18–34 lata korzysta z internetu minimum raz na tydzień, podczas gdy w grupie osób w wieku 65+ jest to jedynie 26%. Jednocześnie najmłodsi badani (18–24 lata) deklarują najdłuższą średnią liczbę godzin spędzanych tygodniowo na użytkowaniu internetu – ponad 21, podczas gdy średni czas dla wszystkich kategorii wiekowych wynosi niecałe 13 godzin. Większość z nich – około 60% – deklaruje, że „w zasadzie cały czas jest online, na bieżąco otrzymuje informacje i reaguje na wiadomości”. 99% badanych w wieku 18–24 lata kontaktuje się z innymi poprzez komunikatory internetowe, a 45% w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie dokonała wpisu na forum lub serwisie społecznościowym (Feliksiak, 2019). W innym badaniu dotyczącym uczniów w wieku 12–19 lat wykazano, że połowa tej grupy posiada nieograniczony dostęp do zasobów Sieci, 1/3 młodzieży sięga po telefon kilkadziesiąt razy dziennie, a 10% badanych korzysta ze smartfona praktycznie cały czas (Bigaj, Dębski, 2019). 93% z nich posiada przynajmniej jedno konto w serwisie społecznościowym, a statystyczny nastolatek korzysta z 3–4 takich serwisów. Częstotliwość korzystania z internetu wśród osób w wieku szkolnym i studenckim ukazuje, jak ważnym elementem procesu kształcenia powinna być edukacja w zakresie umiejętności cyfrowych. Zaznaczyć należy, że autorzy raportu *Młodzi Cyfrowi* stwierdzają, że „badana młodzież charakteryzuje się raczej wysokimi kompetencjami cyfrowymi” (Bigaj, Dębski, 2019, s. 19), jednak wnioski te wyciągają na podstawie samooceny uczniów, którzy poddają ewaluacji własną samodzielność w działaniach takich jak korzystanie z portali społecznościowych, zdobywanie informacji potrzebnych w nauce/pracy czy pobieranie plików. Pojęcie kompetencji cyfrowych jest jednak znacznie bardziej złożone i wykracza daleko poza przywołane aktywności w internecie, dlatego na podstawie powyższych danych nie można wysnuć wniosków na temat poziomu umiejętności cyfrowych danej grupy nastolatków.

Komisja Europejska podaje następującą definicję kompetencji cyfrowych, na które składają się trzy elementy – wiedza, umiejętności i postawy:

Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, porozumiewanie się i współpracę, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z bezpieczeństwem cybernetycznym) i rozwiązywanie problemów (Komisja Europejska, 2018, s. 4).

Na poziomie wiedzy osoba kompetentna cyfrowo powinna znać programy, aplikacje i ich funkcje, jak również mechanizmy, na których opierają się technologie informatyczne. Powinna rozumieć z jednej strony pozytywne skutki ich stosowania w różnych dziedzinach życia, a z drugiej – zagrożenia i ograniczenia z nich wynikające. Do umiejętności takiej osoby należą: zdolność do wyszukiwania, tworzenia, przetwarzania i zarządzania treściami cyfrowymi oraz do ich skutecznej ochrony, a także do korzystania z urządzeń, oprogramowania, materiałów i aplikacji dostępnych w Sieci oraz wykorzystywania ich do celów osobistych, zawodowych i społecznych. Istotna jest krytyczna i refleksyjna postawa wobec odbieranych informacji oraz etyka i odpowiedzialność w procesie ich tworzenia i udostępniania. Ważne są również ciekawość i otwartość na nowe technologie oraz gotowość do wdrażania innowacji (Komisja Europejska, 2018c).

Konkretne wskazówki co do tego, jak należy kształcić kompetencje cyfrowe znaleźć można w opracowanej na zlecenie Komisji Europejskiej Ramie Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli, znanej również jako *DigComp* (Ferrari, 2013), która stała się punktem odniesienia dla inicjatyw na rzecz cyfryzacji zarówno na poziomie europejskim, jak i narodowym³⁹. Ze względu na szybkość przemian technologicznych dostrzeżono potrzebę aktualizacji i ujednolicenia niektórych pojęć i zastosowanego słownictwa oraz poprawienia opisów poszczególnych kompetencji *DigComp*, czego efektem było wydanie w 2016 roku *DigComp 2.0* (Vuorikari i in., 2016), a następnie opublikowanie wersji *DigComp 2.1*, wzbogaconej o nowe poziomy zaawansowania cyfrowego (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017). Rama odniesienia dla kompetencji cyfrowych podzielona jest na pięć obszarów: informacji, komunikacji, tworzenia treści oraz bezpieczeństwa i rozwiązywania problemów, z czego trzy pierwsze są ze sobą powiązane i ich punkty odniesienia nakładają się na siebie, a dwa ostatnie są kompetencjami przekrojowymi, obecnymi we wszystkich pozostałych obszarach.

³⁹ Ramę odniesienia *DigComp* na poziomie europejskim wykorzystali m.in. fundacja ICDL (wcześniej ECDL; ICDL, 1997–2021) i twórcy narzędzia Europass CV (Unia Europejska, b.r.). Na poziomie narodowym zastosowały ją m.in. polska fundacja ECCC (2020), estońska Fundacja Technologii Informatycznej dla Edukacji HITSA oraz projekty takie jak: Ikanos (Ikanos, 2021) i Guadalinfo w Hiszpanii (Guadalinfo, b.r.), Pane e Internet we Włoszech (Pane e internet, b.r.), czy e-Szkola w Chorwacji (Projekt e-Skole, 2019) (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, van den Brande, 2016). Więcej przykładów implementacji ramy odniesienia kompetencji cyfrowych opublikowano w przewodniku dla jej użytkowników *DigComp into Action* (Kluzer, Pujol Priego, 2018).

Dodatkowo dla każdego z nich określono istotne kompetencje ramowe w liczbie dwadzieścia jeden (wymienione dotychczas elementy Ramy Kompetencji Cyfrowych przedstawiono w Aneksie 5)⁴⁰. Następnie dodano do każdej z nich osiem poziomów zaawansowania: podstawowy, średniozaawansowany, zaawansowany i wysoko wyspecjalizowany, z których każdy podzielony jest na dwa. Określono dla nich zakres wiedzy i umiejętności charakteryzujący dany etap, wykorzystywane na nim funkcje kognitywne oraz stopień autonomii jednostki przy podejmowanych aktywnościach.

O tym jak ważna jest umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii w różnych aspektach dzisiejszego świata może świadczyć liczba dokumentów Unii Europejskiej, w których wspomina się o kompetencjach cyfrowych. Jednymi z najistotniejszych są te związane z gospodarką i społeczeństwem cyfrowym. Opracowano indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (*Digital Economy and Society Index*, dalej: DESI; Komisja Europejska, 2020d), który pozwala ocenić i porównać kraje członkowskie Unii pod względem rozwoju cyfrowego. Składa się on z pięciu wskaźników, które dotyczą kolejno: łączności (*Connectivity*), kapitału ludzkiego/umiejętności cyfrowych (*Human Capital/Digital Skills*), korzystania z internetu (*Use of Internet*), integracji technologii cyfrowej (*Integration of Digital Technology*) i cyfrowych usług publicznych (*Digital Public Services*). Dwa pierwsze wskaźniki uważane są za najważniejsze elementy całego indeksu, jako że są warunkiem istnienia trzech kolejnych (Komisja Europejska, 2016b). Na podstawie otrzymanych wyników tworzony jest ranking wszystkich krajów członkowskich, którego aktualnymi liderami są: Finlandia (pierwsze miejsce – 72,3 punkty)⁴¹, Dania, Szwecja i Holandia z wynikami oscylującymi wokół 70/100 punktów. Najniżej oceniane, bo osiągające około 40 punktów, są Włochy, Rumunia, Grecja i Bułgaria (ostatnie miejsce: 36,4 punktów)⁴².

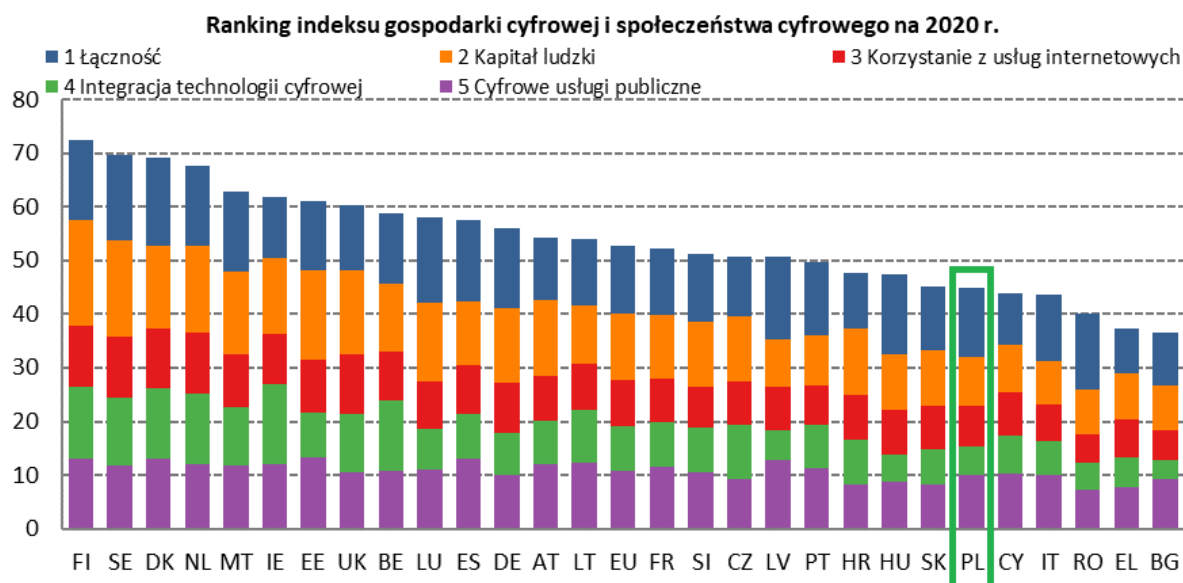
⁴⁰ W Aneksie 5 przedstawiono obszary główne kompetencji cyfrowych (wymiar 1) wraz z przypisanymi im kompetencjami ramowymi (wymiar 2). Trzecia kolumna Aneksu 5 (Przykładowe zadania do zastosowania podczas wymiany wirtualnej przeprowadzonej w ramach zajęć językowych) została omówiona w dalszej części niniejszego rozdziału.

⁴¹ Dane przytoczono w oparciu o indeks DESI dostępny w interaktywnej formie na stronie internetowej Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, 2020d). Część danych wykorzystywanych w indeksie DESI oparta jest na badaniach Eurostatu, w związku z tym grupa wiekowa badanych w obu przypadkach jest taka sama – od 16 do 74 lat.

⁴² Polska w roku 2019 zajmowała czwarte miejsce od końca, w roku 2020 natomiast awansowała o 2 miejsca, wyprzedzając Włochy i Cypr (Komisja Europejska, 2020c).

W najnowszym raporcie DESI z 2020 roku⁴³ (Komisja Europejska, 2020c) Polska zajęła 23. pozycję, otrzymując wynik 45 punktów⁴⁴, co plasuje ją niezmiennie – od momentu opracowania indeksu DESI – w grupie krajów osiągających niskie rezultaty (zob. Wykres 1).

Wykres 1. Ranking indeksu gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego na 2020. Źródło: Komisja Europejska, 2020c, s. 3.



Na tak niski wynik Polski składa się kilka czynników. Warto odnotować, iż obszar „łączności” (zob. Tabela 1) jest jedynym, w którym rezultat Polski przewyższa unijną średnią i plasuje ją na 15. miejscu na tle pozostałych krajów⁴⁵. Przyczynia się do tego powszechne wykorzystanie mobilnych łączy szerokopasmowych (176 abonentów na 100 mieszkańców), dzięki czemu Polska zajmuje 1. pozycję w tej podkategorii, a także dynamiczny rozwój zasięgu stałych łączy o bardzo dużej przepływności – obserwujemy wzrost z 29% w 2019 roku do 60% w 2020 roku, podczas gdy średnia unijna to 44% (Komisja Europejska, 2020c). Konkurencyjne na tle Europy są też ceny łączy szerokopasmowych – w tej podkategorii Polska otrzymała wynik 81/100 punktów (średnia EU: 64 punkty). Przekrojowy raport GUS o społeczeństwie informacyjnym w ciągu ostatnich pięciu lat wskazuje na wzrost ilości gospodarstw domowych posiadających szerokopasmowy dostęp do internetu aż o ponad 12 punktów procentowych – z 71% w 2015

⁴³ Raport ten bazuje na danych z 2019 roku, więc nie uwzględnia zmian zachodzących w związku z pandemią koronawirusa SARS-CoV-2 w 2020 roku, które, z dużym prawdopodobieństwem, będą miały istotny wpływ na wysokość poszczególnych wskaźników.

⁴⁴ Średnia unijna to 52,6 punktów.

⁴⁵ Zgodnie z informacjami zawartymi w przytoczonych dokumentach, wszystkie omawiane rankingi do końca roku 2020 uwzględniają Wielką Brytanię.

roku do 83,3% w 2019 roku (Główny Urząd Statystyczny, 2019b). Można zatem przypuszczać, że obserwowany pozytywny trend będzie się w najbliższych latach utrzymywał.

Gorzej natomiast wygląda kwestia najnowszych technologii internetowych – Polska figuruje znacznie poniżej średniej unijnej w kategorii zasięgu łączy szerokopasmowych z dostępem nowej generacji (PL: 76%, średnia EU: 86%) oraz gotowości na technologię 5G (PL: 0%, średnia EU: 21%) (Komisja Europejska, 2020c). Do takich wskaźników nie odwołują się jednak przywołane publikacje Głównego Urzędu Statystycznego, opisujące stan społeczeństwa informacyjnego w Polsce.

Tabela 1. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Łączność. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 6.

DESI (2020)	Polska	UE
Ogólne wykorzystanie stałych łączy szerokopasmowych % gospodarstw domowych	62% 2019	78% 2019
Wykorzystanie stałych łączy szerokopasmowych o prędkości co najmniej 100 Mb/s % gospodarstw domowych	28% 2019	26% 2019
Zasięg szybkich łączy szerokopasmowych (dostęp nowej generacji) % gospodarstw domowych	76% 2019	86% 2019
Zasięg stałych sieci o bardzo dużej przepływności % gospodarstw domowych	60% 2019	44% 2019
Zasięg sieci 4G % użytkowników internetu (średnia operatorów)	99% 2019	96% 2019
Wykorzystanie mobilnych usług szerokopasmowych Liczba abonentów w przeliczeniu na 100 osób	176 2019	100 2019
Gotowość na 5G Przyznane pasmo jako % całkowitego zharmonizowanego widma 5G	0% 2020	21% 2020
Wskaźnik cen łączy szerokopasmowych Wynik 0–100	81 2019	64 2019

W kategorii „cyfrowych usług publicznych” (zob. Tabela 2) Polska niezmiennie od trzech lat zajmuje 20. miejsce, pozostając tym samym w grupie krajów poniżej średniej unijnej (Komisja Europejska, 2020c). Dzieje się tak ponieważ, mimo regularnego rozwoju w obszarach związanych z tą kategorią, nie jest on wystarczająco dynamiczny w stosunku do

pozostałych krajów Unii Europejskiej. Warto jednak zwrócić uwagę, że liczba osób korzystających z usług administracji publicznej przez internet – będąca jednym z elementów wpływających na sumaryczny wynik w tym obszarze – w ciągu ostatnich pięciu lat zwiększyła się z 27% do 40%, a więc aż o 13 punktów procentowych (Główny Urząd Statystyczny, 2019b). Jednocześnie w podkategorii „dostępności otwartych danych” Polska plasuje się znacznie powyżej średniej unijnej (PL: 78%, średnia UE: 66%), a w 2019 roku Ministerstwo Cyfryzacji rozpoczęło projekt „Otwarte dane plus”⁴⁶, który w przyszłości ma szansę dodatkowo pozytywnie wpłynąć na rezultaty Polski w indeksie DESI (Komisja Europejska, 2020c).

Tabela 2. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Cyfrowe usługi publiczne. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 15.

DESI (2020)	Polska	UE
Użytkownicy usług administracji elektronicznej % użytkowników internetu składających formularze	54% 2019	67% 2019
Wstępnie wypełnione formularze Wynik (0–100)	58 2019	59 2019
Realizacja usług przez internet Wynik (0–100)	87 2019	90 2019
Cyfrowe usługi publiczne dla przedsiębiorstw Wynik (0–100), w tym krajowe i transgraniczne	75 2019	88 2019
Otwarte dane % maksymalnego wyniku	78% 2019	66% 2019

W kontekście niniejszej pracy najbardziej interesujące są jednak elementy składowe indeksu DESI związane z umiejętnością używania technologii w życiu codziennym – „korzystanie z usług internetowych” i „kapitał ludzki”⁴⁷. Pierwszy z nich dostarcza informacji o tym, jakie usługi są najpopularniejsze wśród polskiego społeczeństwa (zob. Tabela 3), które w tej kategorii zajmuje 23. miejsce. Do najczęstszych w Polsce, podobnie jak w Unii Europejskiej, należy czytanie wiadomości, słuchanie muzyki, oglądanie filmów i granie w gry wideo. W przypadku tej pierwszej aktywności wyniki Polski przekraczają nieznacznie unijną

⁴⁶ W celu zdobycia szczegółowych danych na temat projektu zob. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2018).

⁴⁷ W dysertacji Autorka pomija bardziej szczegółową analizę wskaźnika „integracji technologii cyfrowej”, ponieważ dotyczy on przedsiębiorstw, a nie pojedynczych obywateli, nie jest więc istotny w kontekście niniejszej pracy.

średnią (PL: 75%, średnia UE: 72%). Warto też zauważyć stosunkowo wysoki wynik w kategorii użytkowania serwisów społecznościowych: w Polsce wynosi on 66%, a średnia unijna jest o 1% niższa (Komisja Europejska, 2020c). Aby jednak korzystanie z jakichkolwiek usług było możliwe, obok posiadania odpowiedniego sprzętu i dostępu do internetu, omówionego już w kategorii „łączość”, konieczne są także odpowiednie umiejętności, o których informuje drugi wspomniany element – „kapitał ludzki”.

Tabela 3. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Korzystanie z usług internetowych. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 12.

DESI (2020)	Polska	UE
Osoby, które nigdy nie korzystały z internetu % osób	15% 2019	9% 2019
Użytkownicy internetu % osób	78% 2019	85% 2019
Wiadomości % użytkowników internetu	75% 2019	72% 2019
Muzyka, film i gry % użytkowników internetu	75% 2018	81% 2018
Wideo na żądanie % użytkowników internetu	15% 2018	31% 2018
Połączenia wideo % użytkowników internetu	60% 2019	60% 2019
Sieci społecznościowe % użytkowników internetu	66% 2019	65% 2019
Uczestnictwo w kursie online % użytkowników internetu	7% 2019	11% 2019
Bankowość % użytkowników internetu	59% 2019	66% 2019
Zakupy % użytkowników internetu	66% 2019	71% 2019
Sprzedaż internetowa % użytkowników internetu	17% 2019	23% 2019

W kategorii „kapitału ludzkiego” Polska plasuje się na 22. miejscu (Komisja Europejska, 2020c). Na wskaźnik ten składają się z jednej strony czynniki związane

z umiejętnościami użytkowników komputerów i urządzeń mobilnych, z drugiej – te związane z ilością specjalistów branży ICT (zob. Tabela 4).

Tabela 4. Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Kapitał ludzki. Źródło: adaptacja własna na podstawie: Komisja Europejska, 2020c, s. 9.

DESI (2020)	Polska	UE
Co najmniej podstawowe umiejętności cyfrowe % osób	44% 2019	58% 2019
Ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe % osób	21% 2019	33% 2019
Co najmniej podstawowe umiejętności informatyczne % osób	46% 2019	61% 2019
Specjaliści w dziedzinie ICT % zatrudnionych ogółem	3,0% 2018	3,9% 2018
Kobiety-specjaliści w dziedzinie ICT % zatrudnionych kobiet	0,9% 2018	1,4% 2018
Absolwenci kierunków teleinformatycznych % absolwentów	3,5% 2017	3,6% 2017

W Polsce realizowane są różnorodne działania mające na celu polepszenie sytuacji w obu tych obszarach: Ministerstwo Cyfryzacji uruchomiło Program Rozwoju Talentów Informatycznych na lata 2019–2029⁴⁸; około 80 organizacji zawiązało porozumienie na rzecz podnoszenia w społeczeństwie umiejętności cyfrowych i zatrudnienia⁴⁹; Fundacja Orange prowadzi projekt „Lekcja:Enter”⁵⁰, który ma zachęcić i przygotować nauczycieli do korzystania z zasobów i narzędzi cyfrowych w ich codziennej pracy. Choć liczba Polek – specjalistek w branży ICT jest niższa od średniej europejskiej (PL: 0,9%, średnia EU: 1,4%), to Polska jest jednym z najbardziej aktywnych państw podczas Europejskiego Tygodnia Kodowania, a jedną trzecią uczestników tego wydarzenia stanowią kobiety (Komisja Europejska, 2020c). Umiejętności cyfrowe są też priorytetem w programie operacyjnym Polska Cyfrowa na lata

⁴⁸ Więcej informacji na temat projektu – zob. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2019).

⁴⁹ Więcej informacji na temat projektu – zob. Szerokie Porozumienie na rzecz Rozwoju Umiejętności Cyfrowych (b.r.).

⁵⁰ Zachowano oryginalną pisownię. Więcej informacji na temat projektu – zob. Lekcja:Enter (2020).

2014–2020: „Podstawowe umiejętności cyfrowe”⁵¹, a obecnie Ministerstwo Cyfryzacji koordynuje prace nad Programem Rozwoju Kompetencji Cyfrowych⁵². Mimo to przynajmniej podstawowe umiejętności cyfrowe posiada tylko 44% polskiego społeczeństwa, co plasuje je na 24. miejscu wśród dwudziestu ośmiu krajów Unii Europejskiej. W tej grupie 23% charakteryzuje się kompetencjami na poziomie podstawowym, a 21% na poziomie ponadpodstawowym (Komisja Europejska, 2020c). Jak już zostało wspomniane, wartość średnia dla krajów Unii Europejskiej to 58%, natomiast na szczycie rankingu w tej kategorii znajduje się Holandia z wynikiem 79%.

Z raportu Głównego Urzędu Statystycznego (Główny Urząd Statystyczny, 2019b) wynika, że poziom umiejętności cyfrowych w Polsce zależy przede wszystkim od wieku: im młodszy badani, tym więcej posiadają kompetencji w tym zakresie. Prawie co druga osoba w grupie wiekowej 16–24 lata posiada ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe, ale jednocześnie co piąta posiada je jedynie w stopniu niskim (Główny Urząd Statystyczny, 2019b). Należy też zwrócić uwagę na to, jak rozumiane są umiejętności cyfrowe w przywoływanych badaniach. Ponieważ raporty Głównego Urzędu Statystycznego oraz indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego są ze sobą powiązane, opierają się na takich samych definicjach pojęć, którymi operują, ale różnią się w pewnym zakresie od przywoływanej wcześniej ramy kompetencji cyfrowych *DigComp*. Za osoby o podstawowych umiejętnościach cyfrowych uznaje się takie, które „korzystały z internetu w ciągu ostatnich 3 miesięcy i posiadały każdy rodzaj umiejętności z cyfrowych umiejętności informacyjnych, komunikacyjnych, rozwiązywania problemów lub związanych z oprogramowaniem, ale co najmniej jeden rodzaj na poziomie podstawowym” (Główny Urząd Statystyczny, 2019b, s. 187). Wymienione umiejętności szczegółowe zostały zdefiniowane poprzez wykonywanie konkretnych działań za pomocą komputera i internetu. Nie można rzetelnie zestawić ze sobą ramy kompetencji cyfrowych *DigComp* (zob. Aneks 5) z umiejętnościami cyfrowymi w DESI (zob. Aneks 6), ponieważ odnoszą się do innych poziomów interpretacji kompetencji cyfrowych: w ramie *DigComp* wydzielono ich ogólne obszary, a następnie w sposób opisowy wyznaczono dla nich kompetencje szczegółowe. Kolejnym etapem mogłoby być zdefiniowanie każdej z nich poprzez przypisanie im konkretnych aktywności podejmowanych przy użyciu komputera i internetu. Taki zabieg zastosowano w indeksie DESI, jak również wyznaczono w nim cztery główne elementy składowe kompetencji cyfrowych, jednak pominięto ich opisową szczegółową interpretację. Różnice między tymi dwoma punktami odniesienia dla

⁵¹ Więcej informacji na temat projektu – zob. Polska Cyfrowa (2020).

⁵² Więcej informacji na temat projektu – zob. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2020).

kompetencji cyfrowych można tłumaczyć celem, w jakim zostały stworzone: zadaniem indeksu gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego jest przedstawienie w sposób mierzalny konkretnych wskaźników i możliwość porównania ich pomiędzy krajami, a także określenie ich postępu w czasie; natomiast rama *DigComp* ma służyć jako jednolita baza teoretyczna dla tworzenia bardziej szczegółowych dokumentów, na przykład do tworzenia programów nauczania czy do testowania. Nie ulega jednak wątpliwości, że między *DigComp* a DESI istnieją nie tylko przywołane „operacyjne” różnice, ale także te na poziomie teoretycznym. W Tabeli 5 zestawiono zaproponowane główne obszary kompetencji cyfrowych. Wynika z niej, iż większość kategorii możemy uznać za przystające, natomiast zdecydowaną różnicą jest wydzielenie i rozbudowanie kategorii „bezpieczeństwa” w ramie kompetencji cyfrowych *DigComp*, która w przypadku indeksu DESI została zmarginalizowana – jedynie w obszarze rozwiązywania problemów pojawia się tam wzmianka o umiejętności zmiany ustawień programów zapewniających bezpieczeństwo. Można zatem stwierdzić, że indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego nie mierzy w żaden sposób zdolności użytkowników internetu do dbania o własne bezpieczeństwo i prywatność.

Tabela 5. Zestawienie głównych obszarów umiejętności cyfrowych indeksu DESI oraz ramy *DigComp*. Źródło: opracowanie własne na podstawie *DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli* (Vuorikari i in., 2016) i *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020* (Komisja Europejska, 2020a).

KOMPETENCJE/UMIEJĘTNOŚCI CYFROWE	
DigComp 2.0	Indeks DESI
Umiejętność korzystania z informacji i z danych	Umiejętności informacyjne
Komunikacja i współpraca	Umiejętności komunikacyjne
Tworzenie treści cyfrowych	Umiejętności związane z oprogramowaniem
Bezpieczeństwo	—
Rozwiązywanie problemów	Umiejętność rozwiązywania problemów

Jak można wywnioskować na podstawie powyższych danych, Polska powinna zadbać o rozwój cyfrowy swoich obywateli, ponieważ stanowi on jedną z podstaw sukcesu w życiu zawodowym i prywatnym. Ważnym krokiem w tę stronę jest nauczanie kompetencji cyfrowych poprzez przedmioty szkolne takie jak informatyka oraz technologia informacyjna. W zaktualizowanej w 2018 roku podstawie programowej tego pierwszego przedmiotu nakreślono ich dość szeroką wizję. Celami kształcenia na poziomie szkoły ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcącego lub technikum) są nie tylko rozwiązywanie różnorodnych problemów z zastosowaniem komputera, rozwijanie myślenia komputacyjnego czy umiejętność korzystania z oprogramowania i aplikacji, ale także doskonalenie zdolności współpracy w grupie i komunikacji w środowiskach wirtualnych oraz znajomość i respektowanie zasad bezpieczeństwa oraz netykiety (Dz. U. z 2018 r. poz. 467). Wydaje się, że treści zawarte w podstawie programowej adekwatnie odpowiadają na wymagania stojące przed młodym pokoleniem w zakresie technologii cyfrowych. Ponieważ weszły w życie w roku szkolnym 2019/2020, pełna ewaluacja ich skuteczności będzie możliwa dopiero w 2027 roku, kiedy absolwentami liceów staną się młodzi ludzie kształceni według nowych wytycznych przez cały okres edukacji obowiązkowej.

Istnieje także wiele innych sposobów rozwijania kompetencji cyfrowych (m.in. kursy doszkalające dla nauczycieli⁵³, kursy komercyjne i niekomercyjne etc.), a jednym z nich jest uczestnictwo w procesie edukacyjnym z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Przedmiot niniejszej pracy – wymiany wirtualne – może zatem stanowić jedno z konkretnych rozwiązań problemu zbyt niskich kompetencji cyfrowych w społeczeństwie, a wprowadzenie ich jako stałego elementu edukacji formalnej mogłoby stać się rozwiązaniem systemowym wartym rozważenia przez decydentów.

W Aneksie 5 do każdej kompetencji szczegółowej ramy odniesienia *DigComp 2.0* zaproponowano przykładowe zadania do realizacji podczas wymiany wirtualnej⁵⁴. Jak wynika z zaprezentowanej tabeli, uczestnicy projektów opartych na telewspółpracy muszą wykazać się umiejętnościami cyfrowymi, aby wykonać poszczególne aktywności. Jak można przypuszczać, nie do każdego projektu lub zadania angażowane są wszystkie kompetencje określone przez

⁵³ O kształceniu kompetencji cyfrowych wśród nauczycieli szerzej w Rozdz. 2.2.2.

⁵⁴ Wybór ramy *DigComp 2.0*, a nie jej nowszej wersji 2.1, wzbogaconej o poziomy cyfrowego zaawansowania, podyktowany był dwoma względami. W przypadku obu ram dwa pierwsze wymiary – obszary kompetencji i kompetencje ramowe – są takie same, a ponieważ zaproponowane przez Autorkę zadania mają charakter poglądowy, nie ma potrzeby, aby przedstawiać tutaj ich różne warianty dla każdego z 8 poziomów zaawansowania wyznaczonych w wersji 2.1. W razie konieczności zaproponowane aktywności można dostosować do potrzeb rzeczywistej grupy uczących się, zmieniając ich stopień złożoności lub wymaganej w nich autonomii.

ramę *DigComp*, co wynika przede wszystkim z odmiennego charakteru każdej wymiany wirtualnej. Celem Autorki dysertacji było jednak wykazanie, że projekty telewspółpracy są formą uczenia się, która wspiera i wykorzystuje bardzo szeroki wachlarz kompetencji cyfrowych, a więc odpowiada potrzebom dzisiejszej edukacji.

2.1.2.3 Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się

Jak już zostało wykazane, wraz z rozwojem technologii ewolucji podlega zestaw niezbędnych każdemu człowiekowi kompetencji. Automatyzacja silnie oddziałuje na rynek pracy sprawiając, że coraz więcej rutynowych i mało wyspecjalizowanych czynności wykonują maszyny, a zmiany miejsca zatrudnienia następują częściej niż kiedykolwiek wcześniej w historii Europy. Mając to na uwadze, pracodawcy często poszukują nie tyle pracowników charakteryzujących się konkretnymi umiejętnościami, ale takich, których cechuje zdolność do przystosowania się do zmieniających się warunków pracy oraz gotowość do przekwalifikowania się i nieustannego rozwijania własnych kompetencji. Postępująca robotyzacja wymaga także dostosowania posiadanych umiejętności do współpracy z maszyną. Do zestawu niezbędnych kompetencji należą więc nie tylko wyżej omówione umiejętności cyfrowe, ale także miękkie umiejętności przekrojowe, takie jak zdolność do adaptacji, przedsiębiorczość, elastyczność i multidyscyplinarność (EPSC, 2019). Odpowiedzią na przytoczone zapotrzebowania rynku pracy może być między innymi promowana w Unii Europejskiej strategia uczenia się przez całe życie, która jest nie tylko wartościową praktyką, ale przede wszystkim koniecznością z perspektywy unijnej gospodarki.

Pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 dodatkowo zakłóciła dotychczasowy bieg wydarzeń i przyczyniła się do kolejnych zmian w życiu zawodowym i prywatnym obywateli Unii Europejskiej, wystawiając jednocześnie na próbę ich kompetencje osobiste i społeczne. W obliczu wydarzeń takich jak pandemia, które dotyczą cały świat, wyjątkowo ważne jest rozwijanie poczucia sensu, umiejętności samoregulacji własnych emocji, myśli i zachowań oraz radzenia sobie ze złożoną rzeczywistością. Posiadanie takich umiejętności pozwala na zadbanie o własny dobrostan w sytuacji kryzysowej, a w szerszej perspektywie prowadzi do działania jednostek jako odpowiedzialnych podmiotów społecznych i sprawia, że stają się refleksyjnymi uczniami w procesie uczenia się przez całe życie, posiadającymi wysokie kompetencje osobiste i społeczne (Sala i in., 2020).

Wspomniane wyżej umiejętności przydatne są we wszystkich sferach życia, i ważne jest, ażeby rozwijać je zarówno w ramach edukacji nieformalnej, jak i formalnej. Z tego powodu znalazły się na liście kompetencji kluczowych, a zdefiniowano je następująco:

Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się to zdolność autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą. Obejmują one zdolność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, nauki uczenia się, wspierania swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, odczuwania empatii i zarządzania konfliktami (Komisja Europejska, 2018c, s. 5).

Umiejętności te obejmują również rozumienie zasad postępowania i sposobów porozumiewania się charakterystycznych dla danych społeczności i środowisk, wiedzę o zdrowym stylu życia i istotnych czynnikach zdrowia psychicznego i fizycznego, a także znajomość preferowanych sposobów uczenia się i rozwijania kompetencji i kariery. W tym celu konieczna jest umiejętność pracy indywidualnej oraz w grupie, oceny własnych możliwości, podejmowania decyzji i krytycznej refleksji, jak i zdolność do organizacji nauki własnej. Osoby posiadające kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się powinny być odporne na stres i radzić sobie z poczuciem niepewności, wykazywać się empatią, okazywać tolerancję i dostrzegać oraz wyrażać różne punkty widzenia. Powinny też być gotowe do pokonywania własnych uprzedzeń i do osiągania kompromisu, a także prezentować postawy oparte na szacunku, asertywności, prawości i ciekawości świata. Osoby cechujące się tymi kompetencjami potrafią wyznaczać sobie cele i doprowadzać do ich realizacji, a różnorodne doświadczenia życiowe są dla nich okazją do nieustannego rozwoju, w czym pomagają im zdolność do pokonywania przeszkód i akceptowania zmian (Komisja Europejska, 2018c).

Przytoczona charakterystyka z pewnością może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu w nauce języków obcych, ponieważ dostarcza podstaw dla rozwijania bardziej wyspecjalizowanych umiejętności i cech, typowych dla tak zwanego „dobrego uczącego się języka” (*good language learner*). Według Hansa Sterna (1975) należą do nich planowanie i monitorowanie wypowiedzi, aktywność i eksperymentowanie w użyciu języka, empatia i ukierunkowanie na porozumienie, a także poszukiwanie znaczenia w różnych elementach języka i ich ćwiczenie oraz zdolność do optymalnego wykorzystania własnych zasobów językowych. Charakterystyka zaproponowana przez Joan Rubin i Irene Thompson (1982) w jeszcze większym stopniu odpowiada przywołanym wcześniej kompetencjom. Autorki uważają, że „dobrzy uczniowie”:

- ❖ poszukują własnej drogi;

- ❖ systematyzują informacje o języku;
- ❖ są kreatywni i eksperymentują z językiem;
- ❖ sami stwarzają okoliczności i szukają strategii do praktyki językowej „w klasie” i poza nią;
- ❖ akceptują niepewność i rozwijają strategie służące rozumieniu komunikatu w języku obcym na podstawie kontekstu i słów kluczowych;
- ❖ używają mnemotechnik;
- ❖ wykorzystują błędy językowe do dalszego rozwoju;
- ❖ posługują się wiedzą językową związaną z językiem ojczystym do nauki języka obcego;
- ❖ wykazują się intuicją językową;
- ❖ posługują się utartymi zwrotami, co pomaga im działać na wyższym poziomie zaawansowania;
- ❖ uczą się technik komunikacyjnych (np. do podtrzymywania rozmowy);
- ❖ dostosowują styl wypowiedzi do sytuacji.

Choć przedstawione przykłady pochodzą z publikacji powstałych jeszcze w latach 70. I 80. ubiegłego wieku, w dużej mierze nadal pozostają aktualne. Brak w nich jednak odniesienia do dzisiejszej „technologicznej” rzeczywistości. Aspekt ten został uwzględniony przez Rebekkę Oxford i Chen-Yu Lin, które w swojej pracy prezentują wyzwania, przed jakimi staje uczący się języków obcych z wykorzystaniem komputera i internetu (Oxford, Lin, 2011). Na ich podstawie można dokonać charakterystyki „dobrego ucznia w środowisku cyfrowym” (*good digital language learner*): dobiera on oprogramowanie adekwatnie do zadań, wykorzystuje Sieć do ekspozycji na autentyczne teksty w języku docelowym, nie ulega presji szybkości i wielozadaniowości, skutecznie zarządza obciążeniem poznawczym powodowanym ilością napływających nieustannie nowych danych, potrafi uczyć się mimo braku bezpośredniego przewodnictwa nauczyciela, znajduje sposoby tworzenia wspólnoty w cyfrowej nauce języków oraz radzi sobie z niedogodnościami nauki online o charakterze psychologiczno-afektywnym (Oxford, Lin, 2011; zob. Turula, 2016).

Jak widać, rozwijanie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się ma istotne znaczenie nie tylko dla ogólnego rozwoju jednostek, ale także dla umiejętności związanych ze sprawnym nabywaniem języków obcych. Aby ułatwić decydentom i twórcom programów edukacyjnych ich integrację z pozostałymi celami kształcenia, powstał dokument *LifeComp* (Sala i in., 2020), będący podstawą do jednolitego rozumienia omawianego tu zestawu kompetencji. Zaproponowano w nim wspólny język opisu poszczególnych

umiejętności oraz wydzielono trzy główne obszary, które następnie podzielono na trzy podrzędne kompetencje, a każdej z nich przypisano kolejno po trzy wskaźniki opisu. Pierwszy obszar – osobisty – obejmuje samoregulację (*self-regulation*), elastyczność (*flexibility*) i dobre samopoczucie (*wellbeing*), obszar drugi – społeczny – empatię (*empathy*), komunikację (*communication*) i współpracę (*collaboration*), a do obszaru trzeciego, dotyczącego uczenia się, należą: nastawienie na rozwój (*growth mindset*), krytyczne myślenie (*critical thinking*) i zarządzanie procesem uczenia się (*managing learning*).

Szczegółowe wskaźniki dla każdego z obszarów przedstawiono w Aneksie 7 i wyróżniono w nim elementy, których rozwój może być wspierany poprzez uczestnictwo w wymianach wirtualnych⁵⁵. W obszarze kompetencji osobistych udział w projektach opierających się na telewspółpracy może przyczynić się szczególnie do wzrostu elastyczności w ramach wskaźnika „O2.2 Rozumienie i wdrażanie nowych pomysłów, podejść, narzędzi, w odpowiedzi na zmieniające się okoliczności”. W jego opisie podkreśla się, że elastyczność należy rozumieć między innymi jako „doskonalenie własnych umiejętności cyfrowych i wykorzystywanie nowych możliwości rozwoju, które pojawiły się dzięki rozprzestrzenianiu się technologii” (Sala i in., 2020, s. 34). Pozostaje to spójne z korzyściami, jakie niesie udział w wymianach wirtualnych – wykorzystywane w nich różnorodne narzędzia i kanały interakcji online zmuszają uczestników do otwartości na nowe formy komunikacji i ich eksplorowania. Jednocześnie są oni odpowiedzialni za ilość, jakość i sposób przekazu osobistych informacji, które udostępniają partnerom wymiany, co w kontekście edukacji formalnej może pomóc pobudzić ich refleksję na temat ochrony prywatności w Sieci. Jest to zgodne ze wskaźnikiem O2.2, który zakłada zdolność jednostek do zarządzania strumieniem danych osobowych generowanych przez nie w internecie.

W obszarze uczenia się, w ramach kompetencji „nastawienie na rozwój”, zbieżny z założeniami wymian wirtualnych jest szczególnie punkt „U1.2 Rozumienie, że uczenie się przez całe życie jest procesem wymagającym otwartości, ciekawości i determinacji”. W projektach teletandemowych wiele zależy od nastawienia uczestników – to oni decydują, w jakiej mierze i w jaki sposób wykorzystać pojawiające się okazje do uczenia się, wynikające z kontaktu z partnerami wymiany, a tym samym z bezpośredniego dostępu do wiedzy, zarówno językowej, jak i kulturowej. W opisie wskaźnika U1.2 podkreśla się, jak ważną cechą jest ciekawość – to ona sprawia, że uczący się pragną lepiej zrozumieć świat i innych ludzi,

⁵⁵ Należy podkreślić, że Autorka nie uważa, iż niewyszczególnionych tu wskaźników nie da się rozwijać poprzez udział w wymianach wirtualnych. W pracy jednak omówione zostały te, które zdaniem Autorki są najbardziej powszechnymi i bezpośrednimi rezultatami udziału w projektach opartych na telewspółpracy.

i podejmują samodzielne działania, aby zgromadzić jak największą wiedzę i efektywnie wykorzystać okazje do uczenia się. Ta sama cecha ma również duże znaczenie w projektach wymian wirtualnych, które w różny sposób wpływają na poszczególnych uczestników, co w dużej mierze zależy od ich osobistego zaangażowania w projekt i wykorzystania jego potencjału do osiągnięcia własnych celów.

Do obszaru uczenia się należy także umiejętność krytycznego myślenia, będąca czynnością intelektualną wyższego rzędu, która jest kluczowa dla radzenia sobie z niepewnością, złożonością świata i zachodzącymi w nim zmianami. Jednym z jej trzech wskaźników jest „U2.2 Porównywanie, analizowanie, ocena i synteza danych, informacji, pomysłów i przekazu medialnego w celu wyciągnięcia logicznych wniosków”. Wymienione w nim umiejętności są często wykorzystywane w zadaniach realizowanych w ramach wymian wirtualnych, w których uczestnicy zestawiają i porównują wiadomości pochodzące z dwóch różnych kultur w celu przeciwdziałania myśleniu stereotypowemu i rozwijania kompetencji międzykulturowej. Ważnym elementem w takich projektach, podobnie jak w omawianym tu wskaźniku, jest próba zrozumienia zebranych danych, a nie tylko gromadzenie ich.

Najbardziej spójnym z umiejętnościami wykorzystywanymi i rozwijanymi w międzykulturowych wymianach online jest obszar społeczny. Wszystkie zawierające się w nim kompetencje – empatia, komunikacja i współpraca – są fundamentalne w projektach teletandemowych. Rozwój pierwszej cechy należy do oczekiwanych efektów uczestniczenia w wymianie, natomiast podejmowane w jej ramach działania oparte są na komunikacji i współpracy. W dokumencie *LifeComp* podkreśla się, że – mówiąc o komunikacji – w związku z rozwojem nowoczesnych technologii nie można pominąć jej szczególnego rodzaju, to jest komunikacji za pomocą komputera (CMC – *Computer Mediated Communication*). Dzięki internetowi istnieje możliwość wymiany wiadomości i dużej ilości danych na odległość niewielkim kosztem, dzięki czemu możliwe są sytuacje komunikacyjne, które nie zaistniałyby w komunikacji bezpośredniej. Dużą rolę odgrywają też media społecznościowe, które pełnią funkcję rozrywkową, ale także pozwalają na nawiązanie kontaktu z innymi ludźmi, podtrzymywanie relacji i otrzymywanie informacji o otaczającym nas świecie i bliskiej nam społeczności (Sala i in., 2020).

Wskaźnik „S2.2 Rozumienie i zarządzanie interakcją i rozmową w różnych kontekstach społeczno-kulturowych lub charakterystycznych dla danej dziedziny” oznacza umiejętność dostosowania stylu komunikacji do danej sytuacji. W przypadku wymian wirtualnych specyficznym kontekstem jest właśnie komunikacja przy użyciu komputera. Aspekt ten ściśle łączy się z interakcją online, dla której deskryptory zawarto w *CEFR Companion Volume* (Rada

Europy, 2018, 2020), co zostało już uprzednio omówione (zob. Rozdz. 2.1.2.1). Jednocześnie, poprzez kontakt z partnerami wymiany pochodzącymi z innych kultur, założenia projektów opartych na telewspółpracy pokrywają się także z opisem wskaźnika S2.2: „jednostki zaangażowane w komunikację w środowiskach wielokulturowych muszą rozwinąć w sobie postawę otwartości i szacunku dla kulturowej odmienności” (Sala i in., 2020, s. 50)⁵⁶. Dwa pozostałe wskaźniki kompetencji komunikacyjnej – „S2.1 Świadomość potrzeby różnorodnych strategii komunikacyjnych, rejestrów językowych i narzędzi dostosowanych do kontekstu i treści” oraz „S2.3 Słuchanie innych i angażowanie się w rozmowę z pewnością siebie, asertywnością, jasnością i wzajemnością, zarówno w kontekście osobistym, jak i społecznym”, są elementami nie mniej istotnymi dla udanej komunikacji podczas wymian wirtualnych. Zgodnie z S2.1 uczyć się powinni cechować się zdolnością doboru strategii komunikacyjnych i narzędzi adekwatnie do celu, kontekstu i odbiorcy danego komunikatu. W wymianach wirtualnych zadania oparte są na różnorodnych formach komunikacji (pisemnej, ustnej, wizualnej, mieszanej) i nierzadko wymagają użycia różnych narzędzi, co zmusza uczestników do ciągłego modyfikowania i adaptacji przyjętych strategii. W literaturze podkreśla się, że w kontekście kształcenia językowego z wykorzystaniem technologii, oprócz przywołanych działań strategicznych o charakterze komunikacyjnym kluczowe są strategie metakognitywne, takie jak zarządzanie uczeniem się – jego monitorowanie i organizowanie – oraz refleksja nad przetwarzaniem informacji (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017).

Wskaźnik S2.1 ma charakter bardziej techniczny, natomiast wskaźnik S2.3 jest związany bezpośrednio z jakością interakcji. Uczący się powinni wykazać się umiejętnością efektywnego słuchania rozmówcy, zarządzania zabieraniem głosu w dyskusji, jak i nią samą, poprzez dodatkowe wyjaśnienia, podsumowania i informację zwrotną. Takie działania w przypadku pisemnej komunikacji online są dodatkowo utrudnione przez brak środków pozawerbalnych, wspomagających skuteczną interakcję w przypadku rozmowy bezpośredniej (zob. Goodier, Piccardo, 2020). Ta forma komunikacji jest jednak obecnie immanentną częścią życia codziennego – zarówno zawodowego, jak i osobistego – dla większości społeczeństwa, a kontakty z partnerami w ramach wymiany wirtualnej pomagają nauczyć się, jak skutecznie nią zarządzać, rozwiązywać nieporozumienia i dążyć do konsensusu.

Powyżej omówione działania uczących się są ściśle powiązane z ich poziomem autonomii, czyli „podjęciem odpowiedzialności za cały przebieg procesu edukacji, w tym

⁵⁶ Zagadnienia te łączą się z kompetencjami międzykulturowymi, które szerzej przedstawiono w Rozdz. 2.1.3.

edukacji językowej” (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017, s. 41). Przejawia się ona w aktywnościach takich jak:

- ❖ wyznaczanie celów nauki języka docelowego i określanie swoich potrzeb w tym zakresie;
- ❖ planowanie nauki języka (sposobów, miejsca, czasu);
- ❖ korzystanie z różnorodnych, często samodzielnie wyszukiwanych, materiałów wspierających naukę języka;
- ❖ poszukiwanie własnego stylu uczenia się i dopasowanych do niego ćwiczeń;
- ❖ branie odpowiedzialności za własne decyzje w procesie uczenia się oraz za interakcję i współpracę w języku obcym;
- ❖ monitorowanie postępów w nauce oraz skuteczności wybieranych strategii uczenia się;
- ❖ dostrzeganie różnych ról nauczyciela (np. pomocnika, moderatora, mentora, autorytetu etc.) (zob. Legutke, Thomas, 1991; Gajek, Michońska-Stadnik, 2017).

W kontekście nauczania języków wspomaganej technologią szczególnie ważne są dodatkowo refleksyjna interakcja i współpraca z innymi uczącymi się (w tym zadawanie pytań i negocjowanie znaczenia oraz okazywanie wsparcia i wspólne sprawowanie kontroli nad uczeniem się), a także samodzielność w pracy z różnorodnymi materiałami (m.in. w doborze tematów).

W opisie kompetencji związanych ze współpracą w dokumencie *LifeComp* podkreśla się, że ich kluczowym aspektem jest poleganie na wysiłkach członków całego zespołu oraz wzajemne zachęcanie się do podejmowania wyzwań. Wszystkie wskaźniki wymieniane w ramach umiejętności współpracy, a więc: „S3.1 Wola przyczyniania się do wspólnego dobra i świadomość, że inni ludzie mogą mieć odmienną przynależność i zaplecze kulturowe, przekonania, wartości, opinie i osobiste uwarunkowania”, „S3.2 Rozumienie znaczenia zaufania, poszanowania ludzkiej godności i równości, rozwiązywania konfliktów i negocjowania dla budowania i utrzymania szczerych, pełnych szacunku relacji międzyludzkich” oraz „S3.3 Sprawiedliwy podział zadań, zasobów i odpowiedzialności w grupie w związku z jej celami oraz zachęcanie do wyrażania różnych punktów widzenia i przyjęcie podejścia systemowego”, wiążą się bezpośrednio z aspektem międzykulturowym wymian wirtualnych, a stopień ich wykorzystania oraz rozwoju, choć zawsze obecny, w dużej mierze zależy od konstrukcji całego projektu wymiany, a także od predyspozycji i konkretnych działań uczestników⁵⁷.

⁵⁷ Szerzej na ten temat w Rozdziale III.

Za projekt wymiany wirtualnej odpowiada nauczyciel lub koordynator, w efekcie czego rozwój poszczególnych kompetencji wynika bezpośrednio z założonych przez niego celów współpracy online. To od opiekuna projektu zależy, na które elementy zostanie położony nacisk, a które zostaną pominięte w procesie projektowania zadań. Nie ulega wątpliwości, że zaplanowanie efektywnej wymiany wirtualnej tak, aby prowadziła do realizacji postawionych celów, jest procesem złożonym i czasochłonnym, przez co wymaga od nauczycieli odpowiednich kompetencji i umiejętności przyjęcia adekwatnej do tego zadania roli.

2.1.3 Kompetencje międzykulturowe

Rozwój kompetencji międzykulturowych należy do istotnych celów kształcenia w XXI wieku. Choć może on następować na różne sposoby, wyjątkowo adekwatne do tego celu wydają się zajęcia języka obcego (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2020). Jeśli w ich ramach przeprowadza jest wymiana wirtualna, podczas której uczący się współpracują z przedstawicielami innych kultur, umiejętności w tym zakresie stają się nieodzowne i testowane są – a zarazem rozwijane – w procesie interakcji z partnerami.

2.1.3.1 Język a kultura

Kultura należy do jednych z najbardziej złożonych i szerokich pojęć i jako takie doczekało się niezliczonych definicji. Każda dyscyplina postrzega ją w charakterystyczny dla siebie sposób, choć nie można tu mówić o jednolitości definicji w obrębie którejkolwiek z dziedzin. Co więcej, proponowane ujęcia podkreślają niekiedy jej pozornie ze sobą sprzeczne aspekty.

Kultura bywa przeciwstawiana naturze, a więc światowi przyrody niepoddanemu ingerencji człowieka; bywa też traktowana jako zjawisko społeczne, czyli „jako zespół wytworów i praktyk społecznych, lecz przede wszystkim jako zespół znaczeń symbolicznych” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2020, s. 19), lub postrzegana jako zjawisko indywidualne, uwidaczniające się w interpretowaniu znaczeń przez daną jednostkę i jej świadomym lub nie postępowaniu zgodnie z wartościami i normami danej wspólnoty. Kultura może być ujmowana jako zjawisko statyczne – określające daną grupę ludzi niezależnie od upływającego czasu, co zapewnia jej stabilność i trwałość – lub dynamiczne, podlegające ciągłej ewolucji i przewartościowaniom. Przez część osób kultura utożsamiana jest z kulturą niską – a więc powszechnie dostępną, służącą celom rozrywkowym; przez innych – z kulturą wysoką, czyli

elitarną, trudniej dostępną, w postaci sztuki, wydarzeń kulturalnych, konceptualizacji przenoszonych przez język (zob. Wilczyńska, 2005; Gębał, 2010; Siek-Piskozub, 2016; Hadaś, 2020; Nawracka, 2020; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2020). Mimo mnogości spojrzeń na kulturę, akcentujących różnorodne aspekty, łączy je fakt, że widziana jest jako zjawisko symboliczne.

Niejednoznaczność pojmowania kultury w obliczu problemów, z jakimi łączą się próby jej doprecyzowania, nie jest zaskakująca. Przeszkodą na drodze do tego celu jest między innymi częściowo implicytny charakter zjawisk kulturowych. Oznacza to, że kultura przejawia się „w obserwowalnych zachowaniach, interpretacjach i odczuciach, których zbieżność przyjmowana jest jako coś zwykłego, wręcz naturalnego w obrębie danej społeczności” (Wilczyńska, 2005, s. 17). Za kulturę nie można uznać samych zachowań bądź artefaktów wytwarzanych przez jednostkę, ale należy wziąć pod uwagę także przekonania, które za nimi stoją i pozwalają je interpretować. Takie ujęcie obecne jest w definicji kultury Michaela Byrama, dla którego jest to „całokształt przekonań, wartości i zachowań danej grupy społecznej, z którymi jednostka identyfikuje się w momencie interakcji” (Byram, 2008, s. 254).

Implicytne oddziaływanie kultury ma szczególne znaczenie dla sfery komunikacji międzyludzkiej, ponieważ jednostki często porozumiewają się „w sposób aluzyjny i/lub skrótowy, polegając wzajemnie na swej domyślnej wiedzy kulturowej” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2020, s. 44). Co więcej, kulturowe uwarunkowanie działań jednostek odbywa się najczęściej w sposób nieświadomy i pozostaje niezauważalne do czasu kontaktu z odmiennością. Wykształcenie świadomości kulturowej wydaje się więc wyjątkowo ważnym elementem przygotowania do spotkania z innością, dlatego też w glottodydaktyce przedmiotem częstego zainteresowania badaczy są problemy komunikacyjne, wynikające z ukrytego i zautomatyzowanego charakteru kultury, oraz próba ustalenia, jaki rodzaj wiedzy i kompetencji potrzebny jest użytkownikom języka, by uniknąć podobnych komplikacji w przyszłości (Hadaś, 2020). Jednocześnie problemem pozostaje rozgraniczenie tego, co w danym człowieku wynika z kultury, w której żyje, od tego, co jest częścią jego indywidualnego spojrzenia na świat i samego siebie.

Ze względu na postępującą globalizację problem kultury zyskał też nowy, wielokulturowy wymiar. Stał się niejako „zdenacjonalizowany”, „zdeterytorializowany” i „zdehistoryzowany”, ponieważ przestało być możliwe odnoszenie pojęcia kultury do jednej nacji na jedynym terytorium o wspólnej historii (Kramsch, 2008, s. 6). Dowodzi to, że kultura nie jest zjawiskiem homogenicznym, ale dynamicznym, różnorodnym i zmieniającym się w czasie, a jej dydaktyka powinna wychodzić daleko poza myślenie ukierunkowane monokulturowo.

Badacze glottodydaktyki odwołują się do rozmaitych ujęć kultury, podkreślając jej różnorodne aspekty, ale niezależnie od preferowanego sposobu opisu dla znakomitej większości bezdyskusyjny pozostaje fakt jej ścisłego związku z językiem (zob. Nawracka, 2016; Siek-Piskozub, 2016). Jak pisze Weronika Wilczyńska, „Kultura jest przeżywana nie tylko społecznie, lecz także indywidualnie, osobiście – i to chyba bardziej niż język. Przechodzenie na inny język nie musi w sensie indywidualnym oznaczać zmiany kultury, choć nieuchronnie konfrontuje nas z tą kulturą” (Wilczyńska, 2005, s. 21). Właśnie ta nieustanna konfrontacja, zarówno na poziomie struktur językowych, jak i mentalnych, sprawia, że osoby posługujące się językami obcymi z jednej strony powinny posiadać umiejętności wyrażania siebie, swoich poglądów i opinii oraz opisu otaczającej ich rzeczywistości poprzez język, a z drugiej – konieczne są im kompetencje do analizowania i interpretacji odmiennego obrazu świata oraz godzenia go z własnym systemem wartości. Nie ma jednak wśród badaczy konsensusu co do tego, jak i których aspektów kultury uczyć oraz jak (i czy) poddawać je ocenie (Schenker, 2012b). Można jednak zaobserwować różne podejścia do tego tematu i ich ewolucję w miarę upływu czasu.

2.1.3.2 Podejścia do nauczania kultury w dydaktyce języków obcych

Wraz z rozwijającymi się podejściami do dydaktyki języków obcych zmieniało się także miejsce kultury w procesie kształcenia, a badacze wielokrotnie podejmowali próby klasyfikacji przemian zachodzących w tym zakresie. Kolejne fazy bywały określane różnymi terminami (m.in. jako poziomy, modele czy podejścia), jednakże wszystkie zachowują podobny kierunek rozwoju, zmierzający w stronę coraz bardziej świadomego relatywizmu kulturowego.

Meinert Meyer (1991) proponuje spojrzenie na stadia nauczania kultury jak na kolejne etapy „kulturowego wtajemniczenia”, określając przy tym trzy poziomy zachowania międzykulturowego (*levels of cultural performance*): monokulturowy, interkulturowy i transkulturowy. Ten pierwszy odnosi się do stanu wyjściowego, w którym uczący się często odwołuje się do stereotypów, postrzega kulturę obcą przez pryzmat kultury rodzimej oraz stosuje typowe dla niej schematy w sytuacjach wymagających podejścia międzykulturowego. Osiągając poziom międzykulturowy uczący się zdaje sobie sprawę z odmiennych uwarunkowań kulturowych obowiązujących w różnych społeczeństwach i potrafi je wytłumaczyć. Zajmuje niejako miejsce pomiędzy dwiema kulturami, ale nie posiada jeszcze umiejętności mediacji i negocjacji znaczeń. Kompetencje te cechują osobę, która osiągnęła najwyższy poziom – transkulturowy. Uczący się potrafi rozwiązywać problemy

międzykulturowe, docenia różnorodność kulturową i buduje własną tożsamość w oparciu o doświadczenie dialogu z innymi kulturami.

Zaprezentowane powyżej poziomy mogą wydawać się przesadnie uproszczone w obliczu złożoności kontaktów międzyludzkich w dzisiejszych wielokulturowych społeczeństwach, szczególnie jeśli chodzi o przypisane do każdego z nich umiejętności. Jednakże w ten sposób Meyer podkreśla wagę progresji w dydaktyce kultury. Jak zauważa Justyna Hadaś, „stadium najwyższe (transkulturowe) w pełni wspiera się na tym poprzednim i jest jego dopełnieniem, a w pewnym sensie kulminacją. Różnica między poziomami inter i trans polega na tym, że w tym drugim osoba ucząca się zna i rozumie różnice między kulturami, a w trzecim potrafi dodatkowo operować ponad nimi” (Hadaś, 2020, s. 26).

Pod koniec ostatniej dekady XX wieku Karen Risager (1998) opisała cztery podejścia do nauczania kultury: obcokulturowe⁵⁸, międzykulturowe, wielokulturowe i transkulturowe. Podobne ujęcie omawianego tematu można znaleźć u wielu innych badaczy (m.in. Welsch, 1998; Stankiewicz, Żurek, 2014a).

W pierwszym podejściu kulturę traktuje się jako jednolite zjawisko, odnoszące się do jednego narodu posługującego się językiem docelowym, który zamieszkuje określone terytorium. W efekcie w nauczaniu akcentuje się prezentację kultury wybranego kraju, pomijając przy tym relacje, w jakie wchodzi on z kulturą uczących się. Celem kształcenia jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych oraz kulturowych, tak aby osiągnąć w tych obszarach poziom kompetencji jak najbardziej zbliżony do rodzimego członka kultury docelowej.

U podstaw podejścia międzykulturowego leży założenie, że kultury nie funkcjonują jako odrębne zjawiska, ale wchodzi między sobą w relacje. Oznacza to, że konieczne jest wykształcenie umiejętności, które pozwolą na wzajemne zrozumienie oraz odpowiednią interpretację danych zachowań. Nauczanie w tym podejściu ukierunkowane jest na poznawanie kultury obcej w odniesieniu do kultury własnej poprzez porównywanie ich obu i refleksję nad własnymi postawami i przekonaniami, a celem podejmowanych działań dydaktycznych ma być wykształcenie u uczniów zdolności do pośredniczenia pomiędzy obiema kulturami (Risager, 1998).

W kolejnym podejściu wyróżnionym przez Risager (1998), zwanym wielokulturowym, szczególną uwagę zwraca się na fakt, iż kultura nie jest zjawiskiem jednolitym, przeciwnie – w ramach jednego społeczeństwa lub kraju może współwystępować ich wiele, a granice między

⁵⁸ Autorka zaznacza, że podejście obcokulturowe (*foreign-cultural approach*) odpowiada podejściu monokulturowemu, które w literaturze pojawiło się już dekadę wcześniej u Elizabeth Murphy (Murphy, 1988; za: Risager, 1998).

nimi są zatarte. Podkreśla się etniczne i językowe zróżnicowanie kraju/krajów języka docelowego, co prowadzi również do refleksji nad sytuacją we własnym państwie. Dzięki takiemu spojrzeniu uczący się mogą zacząć dostrzegać, że ten sam język może odgrywać odmienne role – to jest języka ojczystego, drugiego lub obcego – w zależności od tego, kto się nim posługuje, oraz w różnym stopniu formować tożsamość danych grup.

Z kolei podejście transkulturowe w ujęciu Risager jest odpowiedzią na złożoność świata w epoce globalizacji, w którym turystyka i nieustanne ruchy migracyjne oraz ogólnoświatowe środki komunikacji międzyludzkiej (masowe i indywidualne) sprawiają, że kultury stale się na siebie nakładają, a w związku z tym także modyfikują. W nauczaniu konieczne jest zatem zwrócenie uwagi na fakt, iż jednostki lub grupy funkcjonują w złożonych językowo-kulturowych kontekstach i w nich też posługują się różnymi językami. Celem kształcenia nadal pozostaje rozwijanie umiejętności mediacji – na którą składają się, zdaniem badaczki (Risager, 1998), kompetencje komunikacyjna i międzykulturowa⁵⁹ – jednakże wzbogacone o nowe zadania, takie jak uczestniczenie i pośredniczenie w komunikacji międzyetnicznej i międzynarodowej, w której język docelowy może pełnić funkcję *lingua franca*⁶⁰.

Omówione powyżej podejścia do nauczania kultury, zaproponowane przez Karen Risager (1998), przypominają w pewnym stopniu najczęściej przywoływany podział w kontekście glottodydaktyki polonistycznej, gdzie badacze wymieniają cztery podejścia: faktograficzne, komunikacyjne, międzykulturowe i transkulturowe (zob. Gębał, 2010; Stankiewicz, Żurek, 2014a; Gębał, Miodunka, 2020; Hadaś, 2020).

Pierwsze, a zarazem najstarsze, określane bywa także jako kognitywne i „polega na przekazywaniu wiedzy o kraju nauczanego języka” (Gębał, 2010, s. 98), przede wszystkim o jego kulturze i społeczeństwie. W tym ujęciu treści kulturowe nie są zintegrowane z uczeniem języka obcego i mają charakter materiału dodatkowego (mogą występować jako osobne moduły w podręcznikach do nauki języka obcego lub jako odrębne wykłady). Do typowych tematów należą tutaj: wiedza z zakresu geografii, historii, polityki, gospodarki, socjologii oraz „kultury wysokiej”, a w późniejszym okresie dołączyły do nich także elementy realioznawstwa.

Kolejne trzy podejścia odróżnia od faktograficznego integracja z treściami językowymi, co sprawia, że wszystkie realizowane są podczas zajęć języka obcego. Używanie tej samej nazwy – podejście komunikacyjne – zarówno w przypadku nauczania języków obcych, jak i nauczania kultury, wskazuje właśnie na połączenie obu dziedzin. Począwszy od lat 70.

⁵⁹ Szerzej o definicjach kompetencji międzykulturowych w Rozdziale 2.1.3.4.

⁶⁰ Risager (1998) podkreśla, że tak ujęte cele kształcenia językowego przypominają transkulturowy poziom zachowania międzykulturowego Meyera (1991), jednak nie należy traktować ich wymiennie.

ubiegłego wieku poznawanie języka i kultury danego kraju miało na celu rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej, pozwalających na adekwatne do kontekstu reakcje językowe i osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego. Najczęstszymi treściami kulturowymi były te związane ze sposobem życia w kraju nauczanego języka, wraz ze wskazówkami co do tego, jak się zachować w danej sytuacji. Dobór należał do nauczycieli, którzy dokonywali go w oparciu o zainteresowania i potrzeby uczniów. Zdobywana wiedza kulturowa miała służyć zastosowaniu w konkretnym działaniu tak, aby komunikacja z przedstawicielem innej kultury przebiegała bezproblemowo (Gębał, 2010).

Celem podejścia międzykulturowego, rozwijającego się w Europie od lat 80. XX wieku, było wykształcenie kompetencji międzykulturowych. Obok elementów obecnych już w podejściu komunikacyjnym, takich jak na przykład wykorzystywanie wiedzy o innych kulturach do skutecznego porozumiewania się z ich przedstawicielami, istotne były zdolność do porównywania kultur, analizy sytuacji konfliktowych i przyjmowania odmiennej od własnej perspektywy na dane zdarzenia. Kluczową rolę w omawianym podejściu ma kultura rodzima uczących się – dzięki porównywaniu jej z innymi kulturami oraz poddawaniu nieustannej refleksji postaw własnych i cudzych uczniowie nabywają większej świadomości i pogłębionego zrozumienia kultury rodzimej (Gębał, 2010; Gębał, Miodunka, 2020).

Najnowszym podejściem do nauczania kultury jest podejście transkulturowe, które bywa określane w literaturze mianem perspektywy transkulturowej (Gębał, Miodunka, 2020; zob. Hadaś, 2020). Jego celem jest wykształcenie kompetencji transkulturowej, a więc – zgodnie z definicją Jerry’ego Glovera i Harrisa Friedmana – zdolności adaptacji do różnych socjokulturowych okoliczności, niezależnie od rejonu świata i poziomu nabytej uprzednio wiedzy kulturowej na jego temat (Glover, Friedman, 2015), a także umiejętności głębszego rozumienia siebie i innych oraz postrzegania własnej kultury jako jednej z wielu. Treści przekazywane zgodnie z tym podejściem są uniwersalne kulturowo i nastawione na prezentowanie różnorodności oraz jej akceptację (Gębał, Miodunka, 2020).

W 2020 roku Monika Nawracka zaproponowała autorski schemat, w którym w nauczaniu języków obcych wyróżniła następujące modele kulturowe: racjonalnego empiryzmu, kulturoznawczy, międzykulturowy i transkulturowy. W ujęciu badaczki model racjonalnego empiryzmu oraz model kulturoznawczy odpowiadają podejściu faktograficznemu, z czego w pierwszym akcentowany jest komponent językowy i kultura narodowa, podczas gdy w drugim brana jest pod uwagę jedynie kultura wysoka. Ciekawym elementem w ujęciu tej badaczki jest refleksja nad „rolą osoby uczącej się z perspektywy osoby naucza-

jącej”. W dwóch pierwszych modelach ta pierwsza jest słuchaczem, w modelu międzykulturowym – pośrednikiem kulturowym i uczestnikiem zajęć, natomiast w transkulturowym – kompetentnym i „uprawomocnionym” użytkownikiem języka (Nawracka, 2020, s. 365).

Koncepcje przywołanych powyżej poziomów, podejść i modeli nauczania kultury, niezależnie od różniących je niuansów, pozostają w dużej mierze zbieżne, a w praktyce edukacyjnej można zaobserwować ich częsty splot. Zdaniem Autorki niniejszej pracy omówione podejścia można traktować jako pewne koncepty teoretyczne, które w sposób eklektyczny realizowane są w ramach zaprezentowanych modeli nauczania kultury podczas zajęć językowych.

Ponadto wszelkie koncepcje nauczania kultury nie tylko nie funkcjonują niezależnie od siebie, ale każde kolejne nadbudowuje na poprzednim. Trudno jest skutecznie działać w obrębie danej kultury nie mając o niej żadnej wiedzy. Natomiast wychodząc od kontaktów z konkretną kulturą, łatwiej jest obserwować uniwersalne mechanizmy zachodzące między osobami z różnych stron świata. Także postrzeganie własnej tożsamości rozwija się wraz z każdym podejściem, ponieważ odkrywa przed uczącymi się nowe perspektywy na otaczający ich świat i na samych siebie. Dlatego też, jak zaznacza Przemysław Gębał, ujęcie eklektyczne, łączące w sobie elementy różnych podejść do nauczania kultury, jest najbardziej rozpowszechnione w dydaktyce języków obcych (Gębał, 2010).

2.1.3.3 Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Miejsce szeroko pojętej kultury w glottodydaktyce polonistycznej było przedmiotem zainteresowań wielu badaczy począwszy od połowy lat 90. ubiegłego wieku. Początkowo kwestia ta była traktowana „z niewielką troską”, wyrażającą się między innymi w braku dyskusji na temat programu jej nauczania (Miodunka, 2009a). Za przełomowy moment można uznać seminarium na temat roli kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego, zainicjowane przez Władysława Miodunkę w 2003 roku, którego pokłosiem były wstępne propozycje programowe⁶¹ integrujące nauczanie języka polskiego z nauczaniem kultury (Nawracka, 2020).

Pierwszą z nich jest *Zarys programu kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym* autorstwa Władysława Miodunki (2009b).

⁶¹ Zostały one zawarte w zwińcającej dyskusje o kulturze publikacji z 2004 roku pod redakcją Władysława Miodunki. W niniejszej pracy Autorka korzystała z jej drugiego wydania, datowanego na 2009 rok (zob. Miodunka, 2009c).

Badacz podzielił go na następujące obszary: kontakt słowny, kontakt niewerbalny i rytuały społeczne, a także wiedzę o Polsce i polskim społeczeństwie. W propozycji tej widać wagę między innymi religii, rodziny czy tradycji regionalnych dla polskiej tożsamości narodowej. Mimo że w artykule autor odwołuje się do kontrastywnego opisu kultury, a także wskazuje na potrzebę wykształcenia w uczących się postawy pośrednika kulturowego, to sam program w niewielkim stopniu odzwierciedla te cele. Jak zauważają Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek, prezentowane w nim „kultura wysoka oraz kultura życia codziennego nie przyjmują w żaden sposób perspektywy międzykulturowej” (Stankiewicz, Żurek, 2010b, s. 378), a omawiany zarys programu kompetencji socjokulturowej utrzymany jest w duchu podejścia faktograficznego i komunikacyjnego. Monika Nawracka podkreśla natomiast, że obecne w programie „podejście do polszczyzny dyktowane jest potrzebami osób uczących się, których celem jest efektywne komunikowanie się po polsku, a także wzmocnienie kompetencji kulturowej” (Nawracka, 2020, s. 323).

Anna Burzyńska i Urszula Dobesz (2009) zaprezentowały *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, wychodząc z założenia, że pomijanie elementów kultury w procesie nauczania może doprowadzić do szoku kulturowego u uczących się w momencie zetknięcia z innością. Chcąc zniwelować to ryzyko, autorki przygotowały listę tematów kulturowych według trzech kategorii: *ludzie*, *miejsca* i *rzeczy*, wraz z przykładowym materiałem leksykalnym. Dochodzenie do zjawisk kulturowych w ich zamyśle ma się odbywać za pomocą słownictwa, a „spotkanie z historią i tradycją powinno posłużyć przełamywaniu barier, uprzedzeń i stereotypów” (Burzyńska, Dobesz, 2009, s. 120). Wagę historii i tradycji w postrzeganiu kultury przez badaczki podkreślają liczne elementy inwentarza nawiązujące do polskiej kultury wysokiej, dzieł literatury pięknej, wydarzeń i postaci historycznych etc. Prawie nieobecne są w nim natomiast elementy realioznawstwa, odnoszące się do życia codziennego we współczesnej Polsce. Mimo że autorki określają swoją propozycję programową jako antropocentryczną (co w ich rozumieniu oznacza odzwierciedlenie systemu wartości towarzyszących zwykłemu użytkownikowi języka/kultury), a w związku z tym pozwalającą na porównanie kultury rodzimej z inną i spojrzenie na tę pierwszą z nowej perspektywy, to przedstawiony inwentarz ma charakter w znacznej mierze faktograficzny. Co więcej, trudno uznać – wbrew temu, co sugerują badaczki – że jego historyczne ukierunkowanie rzeczywiście wskazuje elementy pomocne uczącym się w codziennej komunikacji.

Równolegle do dwóch poprzednich propozycji ukazał się *Indeks haseł do Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców* autorstwa Grażyny Zarzyckiej i Mirosława

Jelonkiewicza (2009). Składa się on z sześciuset siedemdziesięciu haseł, które mają stać się podstawą bardziej rozbudowanej publikacji zawierającej opis każdego z nich, o charakterze słownika skierowanego do cudzoziemców zainteresowanych kulturą polską⁶². W jego strukturze przewidziano siedem głównych obszarów: Informacje ogólne o Polsce; Historia i polityka; Miejsca; Obyczaje, realia, zagadnienia socjokulturowe; Mitologia i folklor; Historia kultury polskiej (twórcy kultury, dzieła, wydarzenia, instytucje) oraz Nauka i oświata, które następnie zostały podzielone na podkategorie. Autorzy haseł pragnęli z jednej strony ująć w nich możliwie wiele aspektów kultury polskiej, z drugiej – musieli dokonać pewnego wyboru, ograniczając się do kwestii najważniejszych (Zarzycka, 2009). Jednakże elementem odróżniającym omawianą propozycję od pozostałych jest fakt, że ma na celu nie tyle klasyfikację zjawisk kulturowych, co – przede wszystkim – ich wyjaśnienie, tak aby przygotowywany słownik mógł się stać dla obcokrajowców „podręcznym przewodnikiem” po niuansach kultury polskiej (Zarzycka, 2009, s. 151). Zadaniem *Małego leksykonu* ma być dostarczenie cudzoziemcom wiedzy o przywołanych hasłach – co wskazuje na jego faktograficzny charakter, oraz wskazówek odnośnie powiązanego z nimi słownictwa – co można uznać za element podejścia komunikacyjnego.

Ostatnią propozycją opublikowaną w tym samym tomie (zob. Miodunka, 2009c) jest *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich* Przemysława Gębała (2009), który następnie w wersji rozwiniętej został opublikowany w 2010 roku (Gębał, 2010). Autor deklaruje, że program został stworzony w ujęciu eklektycznym, ponieważ „bez podstawowej wiedzy o kraju języka nauczanego (podejście kognitywne) nie jest możliwe wypróbowanie umiejętności socjokulturowych, które warunkują właściwą interakcję w języku docelowym (podejście komunikacyjne) i dążenie do zrozumienia obcych kultur (podejście międzykulturowe)” (Gębał, 2009, s. 130). Program Przemysława Gębała złożony jest z dwóch części: z elementów związanych z polskimi realiami i kompetencją socjokulturową oraz ze wskazówek dotyczących metod jego realizacji wraz z przykładowymi zadaniami. Na tę pierwszą składa się 21 kategorii tematycznych potraktowanych hasłowo, których zakres jest szerszy w stosunku do obu wyżej omówionych propozycji programowych. Można zaobserwować większe ukierunkowanie na ukazywanie różnorodności polskiej rzeczywistości – na przykład obok religii pojawia się też etyka, a w kategorii *rodzina* wspomina się między innymi wolne związki. Natomiast część prezentująca sposoby realizacji programu zawiera zadania o charakterze komunikacyjnym i międzykulturowym. Rozwijanie tych dwóch

⁶² Zakończenie prac nad leksykonem w 2004 roku przewidywane było na rok 2006, jednakże publikacja ta nie ukazała się do dziś z przyczyn nieznanых Autorce niniejszej pracy.

kompetencji odbywa się poprzez trening postrzegania, nabywanie strategii właściwej interpretacji, kształcenie zdolności porównywania kultur i komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych (Gębał, 2010). Warto dodać, że omawiana propozycja oparta jest o badania nad oczekiwaniami uczących się odnośnie treści kulturowych, co sprawia, że jest odpowiedzią na ich autentyczne potrzeby (Nawracka, 2020).

Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek, które przeanalizowały powyższe propozycje programowe pod kątem zawartych treści i założeń, stwierdzają, że „dominuje [w nich] podejście komunikacyjne, co wiąże się z przypisywaniem dużego znaczenia kontekstowi socjolingwistycznemu i socjokulturowemu na niekorzyść treści międzykulturowych” (Stankiewicz, Żurek, 2010b, s. 381), choć zaznaczają też, że w największym wymiarze są one obecne w programie Przemysława Gębała.

Ciekawym głosem w dyskusji jest publikacja autorstwa Urszuli Żydek-Bednarczuk (2012), w której autorka prezentuje *kanon treści międzykulturowych* na podstawie katalogu wiedzy socjokulturowej z ESOKJ (zob. Rozdz. 2.1.3.4.3), omówionego wcześniej programu Przemysława Gębała (2010), teorii komunikacji międzykulturowej oraz standardów i stereotypów. W jej propozycji ważnym elementem jest porównywanie kultury wyjściowej i docelowej, podobnie jak ukazywanie danych faktów i zjawisk w szerszej perspektywie wielokulturowej. Autorka zaznacza, że program ten może być realizowany poprzez trening postrzegania, kształcenie strategii interpretacji znaczenia wypowiedzi i sytuacji, porównywanie kultur oraz rozwijanie zdolności komunikowania się w warunkach międzykulturowych (Żydek-Bednarczuk, 2012). Jako że przywołane sposoby w dużej mierze pokrywają się z przytoczonymi w pracy Przemysława Gębała (2010), wydaje się, że omawiany tu kanon można traktować jako nieznaczne rozwinięcie katalogu treści autorstwa tego badacza i podkreślenie jego międzykulturowego charakteru.

Dla nauczania kultury znaczenie mają też *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*⁶³ (Janowska i in., 2016⁶⁴). Nie jest to propozycja ściśle kulturowa, ponieważ odnosi się do całościowo postrzeganej nauki języka polskiego jako obcego, ale jako że kształcenie języka i kultury traktuje się w sposób zintegrowany, to oba te elementy zostały w niej zawarte. Wśród celów ogólnych, określonych dla każdego poziomu językowego, autorzy podają kształtowanie kompetencji interkulturowej, rozumiane jako:

⁶³ Autorzy tej pozycji czerpią częściowo z publikacji służących dotychczas za punkty odniesienia dla programu nauczania JPJO, takich jak *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (Dz. U. z 2003 r. nr 191, poz. 1871 (uchylony); Dz. U. z 2016 r. poz. 405 z późn.zm.) oraz propozycje programowe autorstwa Władysława Miodunki (1992) i Waldemara Martyniuka (2004).

⁶⁴ Wydanie pierwsze zostało opublikowane w 2011 roku.

- ❖ „rozwijanie świadomości interkulturowej, otwartości, ciekawości i tolerancji wobec innych narodów i kultur;
- ❖ poznawanie polskich realiów socjokulturowych, ułatwiających im funkcjonowanie w społeczeństwie polskim;
- ❖ dostrzeganie podobieństw i różnic między kulturą własną, kulturą polską a kulturami innych krajów;
- ❖ rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy interkulturowej w celu ukształtowania obiektywnego obrazu własnej kultury, tradycji oraz sposobu myślenia, ułatwiającego funkcjonowanie we własnym społeczeństwie i społeczeństwach innych krajów” (Janowska i in., 2016, s. 14).

Dodatkowo w celach szczegółowych zakłada się, że poprzez realizację prezentowanego programu uczący się „przyswoją określone wiadomości z realioznawstwa Polski”. Dla każdego z poziomów A1–C2 utworzono katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych, podzielony na kompetencję socjolingwistyczną i socjokulturową oraz polskie realia, które nawiązują w swej formie do programów nauczania kultury omówionych wcześniej.

W części dotyczącej realizacji programu dla każdego poziomu wymienia się techniki nauczania wszystkich sprawności, jak również cele i techniki rozwijania kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej i realioznawczej. Podkreśla się więc rolę adekwatnego dostosowania struktur językowych do kontekstu sytuacyjnego oraz umiejętności zdobywania wiedzy o językowych i pozajęzykowych zachowaniach Polaków (Janowska i in., 2016). W obliczu sformułowania celów międzykulturowych zastanawia jednak brak przedstawienia sposobów rozwijania kompetencji interkulturowej, co wydaje się wskazywać na podporządkowanie ich celom komunikacyjnym. Podobną obserwację czyni Monika Nawracka, stwierdzając, że w programie akcentuje się głównie rozwój językowy uczących się, podczas gdy kompetencje międzykulturowe „opisane zostały w ramach postępu w zakresie umiejętności socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych” (Nawracka, 2020, s. 330). Trudno jednak zgodzić się z drugą częścią jej opinii, bo zakłada ona niejako zrównanie wymienionych kompetencji. Sama też w innym miejscu swojej analizy informuje, że w omawianej publikacji brak jest miejsca na świadomą międzykulturowość lub transkulturowość (Nawracka, 2020).

Powyższe poparte przykładami rozważania na temat podejścia do nauczania dydaktyki języka polskiego jako obcego tematu nie wyczerpują, lecz wskazują na jedne z najważniejszych publikacji poruszających kwestie programowe.

Trzeba zauważyć też, że glottodydaktycy polonistyczni chętnie podejmują temat analizy obecnych na rynku podręczników i innych materiałów do nauki języka polskiego pod kątem ich zawartości kulturowej. Efekty takich badań prezentowali między innymi Anna Burzyńska (2002), Ewa Bandura (2007), Przemysław Gębał (2010), Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek (2010a; 2014b), Jacek Kuchta (2017), Monika Nawracka (2020). Najczęstszym wnioskiem pozostaje dominacja podejścia komunikacyjnego (wymiennie z podejściem faktograficznym) w analizowanych materiałach oraz sporadyczna obecność treści międzykulturowych i transkulturowych. Wskazuje to na potrzebę kontynuowania dyskusji o miejscu kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Potwierdzają to też powstające w ostatnich latach monografie, takie jak praca Piotra Kajaka (2020) dotycząca kultury popularnej, nieobecnej w dotychczasowej dyskusji, czy przywoływana już kilkakrotnie publikacja Moniki Nawrackiej (2020), w której autorka spogląda na nauczanie języka polskiego z perspektywy refleksyjnej i kulturowej.

2.1.3.4 Kompetencje międzykulturowe – definicje

Potrzebne do życia w zglobalizowanej, a tym samym wielokulturowej rzeczywistości są odpowiednie kompetencje, określane jako międzykulturowe. W literaturze pojawia się wiele różnych interpretacji, jednak wszystkie odnoszą się do wzajemnego poznania, akceptacji i współpracy ponad podziałami (Wilczyńska, 2005).

Umiejętności te kształcone są poprzez różnorodne doświadczenia zdobywane w domu, w życiu prywatnym i zawodowym oraz w procesie edukacji formalnej. Szczególną rolę w tym aspekcie odgrywa dydaktyka językowa, która ze swej natury nastawiona jest na komunikację z przedstawicielami różnych kultur. Ponadto zajęcia z języka obcego „są z pewnością jednym z odpowiedniejszych miejsc do kształtowania KI [kompetencji interkulturowej] także dlatego, że jej rozwój może być tu wspierany w sposób celowy i metodyczny” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019, s. 588).

Omawiane tutaj kompetencje nie są wolne od zawichości terminologicznych. W literaturze można spotkać się z ich licznymi określeniami. Część badaczy posługuje się nazwą *kompetencja międzykulturowa/interkulturowa* (m.in. Belz, 2003b; Miłułka, 2012; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019), inni używają jej w liczbie mnogiej – *kompetencje międzykulturowe/interkulturowe* (m.in. Lipińska, 2008; Gajek, Poszytek, 2009; Hadaś, 2020). Powszechne jest też odwoływanie się do szerszego terminu *międzykulturowa kompetencja komunikacyjna* (m.in. Müller-Hartmann, 2006; O’Dowd, 2011; Siek-Piskozub, 2012), ukutego

przez Michaela Byrama (1997). W niniejszej pracy Autorka zdecydowała się na posługiwanie określeniem *kompetencje międzykulturowe*⁶⁵ z dwóch powodów: po pierwsze, aby zachować spójność formy z wcześniej omówionymi kompetencjami, które wszędzie występowały w liczbie mnogiej (kompetencje językowe, kompetencje cyfrowe); po drugie – aby podkreślić ich złożoną naturę.

2.1.3.4.1 Przegląd głównych koncepcji modeli kompetencji międzykulturowych

Kompetencje międzykulturowe – aby możliwe było odpowiednie ich rozwijanie – trzeba ująć w pewne ramy i określić, co cechuje kompetentnego uczącego się w tym obszarze. W literaturze znaleźć można różne modele kompetencji kulturowych wykorzystywane w glottodydaktyce (m.in. Bennett, 1986; Kramsch, 1993; Byram, 1997; Fantini, 2000; Deardorff, 2006), które zostały pokrótce przybliżone poniżej⁶⁶. Najszerzej jednak – w osobnym podrozdziale – został zaprezentowany model Michaela Byrama (1997), ponieważ należy on do najbardziej rozpowszechnionych w dydaktyce języków obcych (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019). Jednym z pierwszych, który zdobył sporą popularność, był rozwojowy model wrażliwości międzykulturowej (*DMIS – Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) autorstwa Milтона Benneta (1986). Badacz przedstawił go po raz pierwszy w 1986 roku, a następnie stopniowo dopracowywał (zob. m.in. Bennet, 2013). U jego podstaw leży założenie, że im bardziej jednostka świadoma jest różnic kulturowych, a jej światopogląd otwarty, tym lepiej radzi sobie w relacjach międzykulturowych. Model ten składa się z sześciu stopni, z których trzy pierwsze związane są z etnocentryczną postawą jednostki, dla której kultura własna jest w centrum rzeczywistości, natomiast trzy kolejne odnoszą się do etnorelatywizmu, zgodnie z którym kultura własna jest widziana jako jedna z wielu:

- 1) Zaprzeczenie (nieświadomość istnienia różnic międzykulturowych);
- 2) Obrona (początek zauważania różnic międzykulturowych przy jednoczesnym poczuciu wyższości kultury własnej);
- 3) Umniejszanie (stopniowe zauważanie różnic międzykulturowych przy jednoczesnym bagatelizowaniu ich znaczenia);

⁶⁵ Wyjątkiem od posługiwania się terminem w liczbie mnogiej są fragmenty tekstu, w których Autorka odnosi się do dokumentów lub prac, których autorzy używają określenia *kompetencja interkulturowa/międzykulturowa* w liczbie pojedynczej.

⁶⁶ Analizę kilkudziesięciu mniej lub bardziej rozpowszechnionych modeli kompetencji międzykulturowych przeprowadzili Brian H. Spitzberg i Gabrielle Changnon (2009).

- 4) Akceptacja (pozbawiona uprzedzeń świadomość różnic kulturowych, jak i faktu, że kultura własna jest jedną z wielu);
- 5) Adaptacja (dostosowanie zachowania do różnic międzykulturowych i rozwijanie empatii),
- 6) Integracja (przeformułowanie światopoglądu i umiejętność poruszania się pomiędzy różnymi spojrzeniami na rzeczywistość przynależącymi do innych kultur).

Kilka lat później Claire Kramsch (1993) rozwija koncepcję „trzeciego miejsca”. Badaczka stoi na stanowisku, iż język jest nierozdzielną częścią kultury, w związku z czym odgrywa ona kluczową rolę w dydaktyce języków obcych. Kompetencję międzykulturową rozumie jako zdolność do spojrzenia na własną kulturę w kontekście kultury docelowej i odwrotnie. Refleksja nad nimi obiema ma prowadzić do zrozumienia własnego miejsca w kulturze rodzimej oraz subiektywnego sposobu postrzegania kultury obcej, który może okazać się nacechowany stereotypami. W efekcie tych działań jednostka może zająć wspomniane „trzecie miejsce”, a więc pozycję umożliwiającą zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny ogląd obu kultur.

Z kolei Alvino Fantini (2000) widzi kompetencję międzykulturową jako zestaw umiejętności koniecznych do adekwatnego i efektywnego działania podczas interakcji z osobami o odmiennej kulturze i języku, których nabycie powinna wspomagać dydaktyka języków obcych poprzez doprowadzanie do konfrontacji uczących się z odmiennymi poglądami, kulturami i językami. Według Fantiniego na kompetencję międzykulturową składają się: (1) wiedza, (2) postawy, (3) zdolność nawiązywania i podtrzymywania relacji, współpracy nad osiągnięciem wspólnego celu oraz komunikowania się bez zniekształceń, (4) świadomość kulturowa, (5) znajomość języka docelowego, a wszystkie te elementy mają znaczenie nie tylko w kontaktach międzykulturowych, ale we wszystkich relacjach międzyludzkich. Natomiast u podstaw modelu tego badacza leży założenie, iż nabywanie kompetencji międzykulturowej jest procesem trwającym całe życie i nigdy nie można stwierdzić, że dany człowiek jest już w tym zakresie w pełni kompetentny.

Darla Deardorff (2006) przeprowadziła wśród osób odpowiedzialnych za umiędzynarodowienie w instytucjach szkolnictwa wyższego badanie sposobów definiowania i oceniania kompetencji międzykulturowej studentów. Na podstawie uzyskanych wyników zaproponowała model piramidowy. Na najniższym poziomie znalazły się wartości i postawy takie jak szacunek, otwartość, ciekawość i tolerancja niejednoznaczności, które są bazą dla rozwijania umiejscowionych wyżej wiedzy i samoświadomości kulturowej oraz umiejętności – między innymi słuchania, obserwowania, interpretowania, analizowania i oceniania. Na

kolejnych poziomach piramidy widnieją oczekiwane efekty kształcenia międzykulturowego: najpierw wewnętrzne – rozwój empatii, elastyczności i adaptowalności stylów komunikacji, a następnie, u szczytu piramidy, zewnętrzne – czyli adekwatny do celów jednostki sposób zachowania i komunikowania się.

2.1.3.4.2 Kompetencja międzykulturowa w ujęciu Michaela Byrama

Do najpopularniejszych modeli kompetencji kulturowych, mimo że powstała pod koniec ubiegłego tysiąclecia, należy propozycja Michaela Byrama (1997), w której autor określa cechy i umiejętności międzykulturowego rozmówcy (*intercultural speaker*), charakteryzującego się rozwiniętą międzykulturową kompetencją komunikacyjną (MKK, *intercultural communicative competence* – ICC). Do koncepcji tej nawiązują istotne dokumenty europejskie, jak na przykład *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003), a także opiera się na nim znakomita większość badaczy zajmujących się rozwojem kompetencji międzykulturowych poprzez wymiany wirtualne (zob. m.in. Belz, 2003b; Müller-Hartmann, 2006; Helm, Guth, 2010; Schenker, 2012a).

Michael Byram zwraca uwagę, że każdy akt komunikacji przetwarzany i interpretowany jest w danym kontekście kulturowym, a efektywna wymiana informacji zależna jest od zdolności rozmówcy do przyjęcia perspektywy interlokutora. Autor ten zaznacza też, że skuteczna komunikacja nie jest jedynie umiejętnością sprawnego przekazywania informacji, ale także okazywaniem, często pośrednim, chęci porozumienia z rozmówcą. Taką chęć Michael Byram nazywa uprzejmością (*politeness*) i podkreśla, że jest odmiennie wyrażana w różnych kulturach i językach, często w sposób pośredni i bardziej subtelny niż za pomocą konkretnych, wyuczonych formuł językowych (Byram, 1997). Z tego powodu skuteczne uczestniczenie w interakcjach wymaga posiadania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, będącej wypadkową czterech różnych kompetencji: językowej, dyskursywnej, socjolingwistycznej i międzykulturowej.

Model kształcenia kompetencji międzykulturowej swoje szerokie zastosowanie w glottodydaktyce zawdzięcza prawdopodobnie przejrzystemu schematowi, któremu towarzyszą precyzyjne deskryptory. Składa się z pięciu elementów składowych: postaw (*attitudes*), wiedzy (*knowledge*), umiejętności interpretacji i ustalania odniesień (*skills of interpreting and relating*), umiejętności odkrywania i interakcji społecznych (*skills of discovery and social interaction*) oraz krytycznej świadomości interkulturowej (*critical cultural awareness*).

Postawy (określane jako *savoir être*) i wiedza są warunkami wstępnymi udanej interakcji między kulturami. Te pierwsze muszą wskazywać nie tyle na pozytywne nastawienie rozmówcy do interlokutora, co na jego ciekawość i otwartość, a także gotowość do porzucenia dotychczasowej oceny przekonań i zachowań własnych oraz cudzych i spojrzenia na nie z nowej perspektywy. Cele uczenia się w tym zakresie zakładają:

- a) Chęć poszukiwania i wykorzystywania okazji do wchodzenia w relację z innością na zasadach równości, w odróżnieniu od szukania egzotyki w celu osiągnięcia zysku.
- b) Zainteresowanie odkrywaniem różnych możliwości interpretacji znanych i nieznanymi zjawisk, zarówno w kulturze własnej, jak i kulturach obcych.
- c) Chęć kwestionowania wartości i założeń praktyk i produktów kulturowych we własnym otoczeniu.
- d) Gotowość do doświadczania różnych stadiów adaptacji do innej kultury i interakcji z nią podczas pobytu za granicą.
- e) Gotowość do uczestniczenia w konwencjach i rytuałach werbalnej i niewerbalnej komunikacji i interakcji (Byram, 1997).

Wiedzę (określaną jako *savoir*) można podzielić na dwie kategorie: wiedzę o grupach społecznych, ich wytworach i zachowaniach oraz wiedzę o procesach interakcji, zarówno indywidualnych, jak i społecznych. Dla obu tych podgrup określono wspólne cele kształcenia.

Wiedza rozmówcy międzykulturowego powinna obejmować takie elementy jak:

- a) Historyczne i współczesne relacje między własnym krajem a krajem rozmówcy.
- b) Sposoby nawiązywania kontaktu z rozmówcami z innego kraju (na odległość lub bezpośrednio), sposoby podróżowania do i z kraju rozmówcy oraz wiedza o instytucjach pomagających w rozwiązywaniu problemów.
- c) Potencjalne przyczyny i przebieg nieporozumień między rozmówcami o różnym pochodzeniu kulturowym.
- d) Pamięć narodowa we własnym kraju oraz wiedza o tym, jak wydarzenia z jego historii są ze sobą powiązane i widziane z perspektywy innych krajów.
- e) Pamięć narodowa kraju rozmówcy i spojrzenie na nią z perspektywy własnego kraju.
- f) Narodowe postrzeganie przestrzeni geograficznej we własnym kraju i oraz wiedza o tym, jak jest ona postrzegana z perspektywy innych krajów.
- g) Narodowe postrzeganie przestrzeni geograficznej w kraju rozmówcy i spojrzenie na nią z własnej perspektywy.

- h) Przebieg procesu socjalizacji i związane z nim instytucje w kraju własnym i kraju rozmówcy.
- i) Różnice społeczne i ich główne wyznaczniki w kraju własnym i kraju rozmówcy.
- j) Instytucje mające wpływ na życie codzienne w kraju własnym i kraju rozmówcy oraz na relacje między nimi.
- k) Przebieg interakcji społecznych w kraju rozmówcy (Byram, 1997).

Wiedza deklaratywna na temat danej kultury (rozumianej nie tylko w odniesieniu do narodu, ale także do grupy osób, na przykład danej grupy społecznej, płci etc.) musi być komplementarna wobec wiedzy proceduralnej, a więc dotyczącej tego, jak się zachować w danych okolicznościach.

Do skutecznego działania potrzebna jest znajomość procedur, ale także posiadanie konkretnych umiejętności, które rozmówca wnosi w każdą interakcję. W omawianym modelu umiejętności te zostały podzielone na dwie grupy. Do pierwszej należą zdolności interpretowania i ustalania odniesień, określane jako *savoir comprendre*. Polegają na analizowaniu danych pochodzących z własnej oraz obcej kultury i wykazywaniu potencjalnych relacji między nimi; jest to umiejętność interpretacji dokumentów lub wydarzeń z innej kultury, wyjaśniania ich i odnoszenia do dokumentów lub wydarzeń z kultury własnej. Celami kształcenia są:

- a) Identyfikowanie etnocentrycznych perspektyw w danym wydarzeniu lub tekście i umiejętność wyjaśnienia ich pochodzenia.
- b) Identyfikowanie obszarów nieporozumień i problemów w interakcjach oraz umiejętność wyjaśnienia ich w kontekście każdego z systemów kulturowych biorących w nich udział.
- c) Mediacja pomiędzy sprzecznymi interpretacjami zjawisk (Byram, 1997).

Drugą grupą umiejętności składających się na kompetencję międzykulturową są te obejmujące odkrywanie i interakcję (określane jako *savoir apprendre/faire*). Są rozumiane jako umiejętność zdobywania nowej wiedzy o kulturze i charakterystycznych dla niej praktykach oraz zdolność do operowania pozyskanymi informacjami, a także postawami i umiejętnościami w sytuacjach komunikacyjnych zachodzących w czasie rzeczywistym. Cele szczegółowe nauczania tej grupy umiejętności zostały określone jako:

- a) Uzyskiwanie od rozmówcy informacji o znaczeniu i wartości danych dokumentów lub wydarzeń oraz opracowywanie na ich podstawie systemów wyjaśniających, które można zastosować do innych zjawisk.

- b) Rozpoznawanie znaczących elementów w obrębie kultur i między nimi oraz określanie ich znaczenia i konotacji.
- c) Identyfikacja podobieństw i różnic w procesach werbalnych i niewerbalnych interakcji oraz umiejętność negocjowania ich odpowiedniego wykorzystania w określonych okolicznościach.
- d) Wykorzystanie w czasie rzeczywistym odpowiedniej kombinacji wiedzy, umiejętności i postaw do interakcji z rozmówcami z innego kraju i kultury, uwzględniając własny stopień wiedzy o ich kraju, kulturze i języku oraz różnicach pomiędzy tymi elementami a kulturą rodzimą.
- e) Rozpoznawanie przeszłych i współczesnych relacji między własnymi a obcymi kulturami i społeczeństwami.
- f) Znajomość i korzystanie z instytucji publicznych i prywatnych, które wspomagają kontakty z innymi krajami i kulturami.
- g) Wykorzystanie w czasie rzeczywistym wiedzy, umiejętności i postaw do mediacji pomiędzy rozmówcami z kultury własnej i obcej (Byram, 1997).

Ostatnim elementem składowym kompetencji międzykulturowej jest krytyczna świadomość kulturowa (określana jako *savoir s'engager*), której rozwinięcie powinno być wspierane przez cztery powyżej omówione komponenty. Jest to umiejętność krytycznej oceny różnych punktów widzenia, praktyk i produktów charakterystycznych dla kultury i kraju własnego i innych w oparciu o jasno określone kryteria. Składają się na nią:

- a) Identyfikacja i interpretacja jawnych i ukrytych wartości w dokumentach i wydarzeniach kultury własnej i innych.
- b) Dokonywanie ewaluacji dokumentów i wydarzeń w oparciu o jasno określone perspektywy i kryteria.
- c) Interakcja i mediacja w wymianach międzykulturowych zgodnie z jasno określonymi kryteriami, a w razie potrzeby także negocjacja stopnia akceptacji tych wymian z użyciem własnej wiedzy, umiejętności i postaw (Byram, 1997).

Przedstawiony tu w swojej pierwotnej wersji model kompetencji międzykulturowej w ciągu minionych dwóch dekad był wielokrotnie rozwijany i doprecyzowywany zarówno przez samego autora, jak i innych badaczy, i do dziś pozostaje najbardziej popularnym systemem odniesienia w kontekście dydaktyki języków obcych (Wileczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019). Nie oznacza to jednak, że jest przyjmowany bezkrytycznie – nierzadko bywa traktowany jako punkt wyjścia, a korzystający z niego autorzy często poprzestają na odwołaniu do ogólnego podziału kompetencji międzykulturowej, niekoniecznie odnosząc się do

szczegółowych wyznaczników jej komponentów. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest fakt, że niektóre z komponentów oparte są na założeniu, że uczący się spędził lub spędzi dłuższy czas w kraju kultury docelowej, co oczywiście nie zawsze jest możliwe (zob. Belz, 2007; Helm, Guth, 2010).

W kontekście niniejszej pracy warto zauważyć, że model Michaela Byrama nie bierze pod uwagę wpływu, jaki ma uczenie się w środowisku online na rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Odpowiedzią na te braki może być ramowa koncepcja celów telewspółpracy zaproponowana przez Franceskę Helm i Sarę Guth (2010), która przedstawiona została w Rozdziale 2.1.3.6.

2.1.3.4.3 Kompetencje międzykulturowe w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003, 2018, 2020)

Do omówionego w poprzednim podrozdziale modelu kompetencji międzykulturowej Michaela Byrama (1997) nawiązuje pośrednio *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003). Chociaż w dokumencie nie wyróżnia się wprost kompetencji międzykulturowej wśród tych, które powinien posiadać uczący się języka, to o jej wadze może świadczyć fakt, że we wstępie do pierwszego rozdziału, a pośrednio do całego dokumentu, czytamy: „Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur” (Rada Europy, 2003, s. 13). Widać więc, że założenia podejścia międzykulturowego bliskie są autorom ESOKJ. Co więcej, w opisie zadań polityki językowej Rady Europy deklarują, że:

- ❖ „Bogate dziedzictwo różnorodności języków i kultur w Europie jest cenną wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować. Główny wysiłek edukacyjny krajów członkowskich powinien być skierowany na przekształcenie tej różnorodności w wyniku pokonania bariery komunikacyjnej w źródło wzajemnego porozumienia i wzbogacania kulturowego” (Rada Europy, 2003, s. 14).
- ❖ Celem działań politycznych dotyczących języków nowożytnych jest „propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej, przez skuteczną komunikację między narodami” (Rada Europy, 2003, s. 15).
- ❖ Wspierane będą działania, które pozwolą:

- wszystkim grupom ludności „radzić sobie w różnych sytuacjach życia codziennego w obcym kraju i pomagać cudzoziemcom w tego typu sytuacjach we własnym kraju;
- wymieniać informacje i poglądy z ludźmi, którzy mówią innymi językami, i wyrażać wobec nich własne myśli i odczucia;
- osiągnąć lepsze zrozumienie sposobu życia, mentalności i dziedzictwa kulturowego innych ludzi” (Rada Europy, 2003, s. 14).

Przytoczone powyżej obszerne cytaty ukazują, że nie tylko założenia podejścia międzykulturowego leżą u podstaw działań Rady Europy, ale także że ich realizacja wymaga od uczących się języków obcych wykształcenia kompetencji międzykulturowych. Chociaż, jak już zostało powiedziane, nie występują one w ESOKJ pod tą nazwą, to powiązane z nimi umiejętności można odnaleźć w formie elementów składowych innych kompetencji uczących się, które zostały podzielone na dwie kategorie: kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne. Ich strukturę, wraz z elementami kompetencji międzykulturowej zaznaczonymi podkreśleniem, przedstawiono w Tabelach 6 i 7.

Na wiedzę deklaratywną składają się: wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa oraz wrażliwość interkulturowa. Ta ostatnia rozumiana jest jako wiedza o kulturze pochodzenia i docelowej oraz rozumienie relacji między nimi (w tym podobieństw i różnic), a także jako świadomość sposobów ich wzajemnego postrzegania, które często wyrażane jest poprzez stereotypy. Wrażliwość interkulturowa odnosi się także do zdolności dostrzegania różnic regionalnych i społecznych w obu kulturach oraz umiejscowienia ich w szerszym kontekście kulturowym (Rada Europy, 2003).

Wiedza socjokulturowa to wiedza o charakterze realioznawczym, dotycząca społeczeństwa i jego kultury, która przydatna jest w kontaktach międzykulturowych. Dotyczy takich dziedzin jak: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądy i postawy, język ciała, konwencje społeczne czy zachowania rytualne (Rada Europy, 2003, s. 95). Elementy te, wraz z przykładami podanymi w ESKOJ, w dużej mierze pokrywają się z Byramowską kategorią „wiedzy”.

Kolejną składową kompetencji ogólnych – wiedzę proceduralną – tworzą dwa zestawy umiejętności: praktyczne i interkulturowe. Ten drugi można określić jako:

- ❖ „Umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą.
- ❖ Wrażliwość kulturową oraz umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur.

- ❖ Umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi.
- ❖ Umiejętność przezwycięzania stereotypów” (Rada Europy, 2003, s. 96).

Powyższe cytaty ukazują, że – podobnie jak w modelu Michaela Byrama (1997) – dla skutecznego działania komunikacyjnego istotne znaczenie ma zdolność do ustalania relacji pomiędzy elementami kultury, działania mediacyjne i dobieranie odpowiednich strategii w komunikacji z przedstawicielami innych kultur.

Odpowiednie postawy, składające się, zgodnie z ESOKJ, na uwarunkowania osobowościowe danego uczącego się, są z jednej strony czynnikami wspierającymi skuteczną komunikację kulturową – można więc, podobnie jak Michael Byram (1997), traktować je jako warunek wstępny takiej komunikacji; z drugiej – ich wykształcenie jest też punktem docelowym w kształceniu językowym. W ESOKJ czytamy, że „rozwój »osobowości interkulturowej«, obejmującej zarówno postawę, jak i wrażliwość, postrzega się często jako ważny cel edukacyjny sam w sobie” (Rada Europy, 2003, s. 97). Postawy takie jak: „otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami, skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości [oraz] skłonność i umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych” korzystnie wpływają na skuteczność komunikacyjną uczących się języka (Rada Europy, 2003, s. 97).

Umiejętności związane z kompetencją międzykulturową pojawiają się także, choć w sposób mniej bezpośredni, wśród językowych kompetencji komunikacyjnych (zob. Tabela B). Zawarte są w kompetencjach socjolingwistycznych, które w dużej mierze polegają na umiejętności dobrania odpowiedniej formy komunikacji do posiadanej wiedzy socjokulturowej. Uczący się, formułując swoją wypowiedź, powinien dostosować ją między innymi do wieku, płci i statusu społecznego rozmówcy oraz do obowiązujących w danym kontekście rytuałów porozumiewania się. Ma to szczególne znaczenie dla komunikacji między przedstawicielami różnych kultur, ponieważ uwarunkowania socjokulturowe wpływają na całą komunikację językową, nawet jeśli rozmówcy nie są tego świadomi (Rada Europy, 2003).

Tabela 6. Kompetencje ogólne uczących się. Źródło: opracowanie własne zaczerpnięte z: Pieczka, 2016b, s. 15.

Kompetencje ogólne		
Savoir (wiedza deklaratywna)	Wiedza o świecie	
	<u>Wiedza socjokulturowa</u>	Życie codzienne
		Warunki życia
		Stosunki międzyludzkie
		Systemy wartości, poglądy, postawy
		Język ciała
		Konwencje społeczne
		Zachowania rytualne
	<u>Wrażliwość interkulturowa</u>	
Savoir-faire (wiedza proceduralna)	Umiejętności praktyczne	
	<u>Umiejętności interkulturowe</u>	
Savoir-être (umiejętności osobowościowe)	<u>Postawy</u>	Otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami
		Skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości
		Skłonność i umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych
	Motywacja	
	System wartości	
	Poglądy	
	Style poznawcze	
	Cechy osobowości	
Savoir-apprendre (umiejętności uczenia się)	Wrażliwość językowa i komunikacyjna	
	Ogólna wrażliwość i sprawność komunikacyjna	
	Techniki uczenia się	
	Umiejętności heurystyczne	

Tabela 7. Językowe kompetencje komunikacyjne. Źródło: opracowanie własne zaczerpnięte z: Pieczka, 2016b, s. 17.

Językowe kompetencje komunikacyjne	
Kompetencja lingwistyczna	Leksykalna
	Gramatyczna
	Semantyczna
	Fonologiczna
	Ortograficzna
	Ortoepiczna
<u>Kompetencja socjolingwistyczna</u>	Wyznaczniki relacji społecznych
	Konwencje grzecznościowe
	Nośniki „mądrości ludowej”
	Rejestr wypowiedzi
	Dialekty i odmiany regionalne
Kompetencja pragmatyczna	Dyskursywna
	Funkcjonalna

Z kolei w tomie uzupełniającym do ESKOJ – *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2020) – elementy międzykulturowe odnajdujemy w nowo dodanych deskryptorach mediacji (zob. Rozdz. 2.1.2.1), a dokładniej w działaniu należącym do tego obszaru – *pośredniczenie w komunikacji (mediating communication)*⁶⁷. Jedną z jego trzech podkategorii jest *facylitacja przestrzeni różnokulturowej (facilitating pluricultural space)*, odnosząca się do zdolności jednostki do zapewniania odpowiedniego wsparcia i warunków do komunikacji pomiędzy interlokutorami wywodzącymi się różnych kultur. Treści deskryptorów opisują różne poziomy umiejętności mediatora (zob. Aneks 8), który – aby móc pośredniczyć w sytuacjach spotkań międzykulturowych – sam musi być osoba kompetentną w tym zakresie (Rada Europy, 2020). Na ich podstawie można określić cechy i umiejętności jednostki o rozwiniętej kompetencji międzykulturowej:

- ❖ Wykazuje się pozytywną postawą, empatią i zainteresowaniem wobec osób i zjawisk z różnych kultur

⁶⁷ Autorzy dokumentu podkreślają, że dodatkowe wskazówki na temat promowania edukacji różnorodnej i międzykulturowej można znaleźć m.in. u Beacco i in., 2016.

- ❖ Rozumie, docenia i adekwatnie interpretuje odczucia, pomysły i punkty widzenia odmienne od własnych
- ❖ Potrafi wziąć czynny udział w międzykulturowej interakcji, zadając pytania lub prosząc o wyjaśnienie niejasnych kwestii
- ❖ Potrafi przewidywać sposób, w jaki dany komunikat zostanie odebrany w zależności od kontekstu kulturowego
- ❖ Potrafi dostrzegać podobieństwa i różnice w światopoglądzie oraz perspektywie członków odmiennych kultur
- ❖ Potrafi dostosowywać swój styl pracy do innych osób, tak aby osiągnąć porozumienie
- ❖ Potrafi dostrzegać i rozwiązywać nieporozumienia międzykulturowe
- ❖ Potrafi pośredniczyć pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, biorąc pod uwagę różnice socjokulturowe i społeczno-językowe
- ❖ Zna konwencje socjokulturowe i potrafi dostosować swój sposób ekspresji do kontekstu międzykulturowego
- ❖ Potrafi dostrzegać niuanse i podteksty podczas rozmowy na delikatne tematy

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że mimo iż kompetencja międzykulturowa nie została bezpośrednio wyodrębniona w ESOKJ (Rada Europy, 2003) ani w *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2020), to jej elementy częściowe zawarte zostały w innych kompetencjach, a wiele z nich pokrewnych jest komponentom zaproponowanym w modelu Michaela Byrama (1997).

2.1.3.4.4 Kompetencje międzykulturowe a kompetencje kluczowe

Kompetencje międzykulturowe nie zostały wyszczególnione jako odrębny zestaw umiejętności na liście kompetencji kluczowych. Zaznacza się jednak, że są elementem, który – obok krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, umiejętności porozumiewania się i negocjowania, umiejętności analitycznych oraz kreatywności – przejawia się we wszystkich kompetencjach kluczowych zarówno na poziomie implicytnym, jak i – w niektórych przypadkach – eksplicytnym (Komisja Europejska, 2018b). Najbardziej bezpośrednio nawiązania do nich znajdujemy w opisach czterech zestawów kompetencji: językowych, obywatelskich, w zakresie czytania i pisanie oraz świadomości i ekspresji kulturalnej. Chociaż nazwa tego ostatniego zestawu kompetencji sugeruje bliskie związki z umiejętnościami międzykulturowymi, definiowany jest on następująco:

Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej obejmują rozumienie sposobów **kreatywnego wyrażania i wymiany pomysłów i znaczeń w różnych kulturach**, za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz poszanowanie dla tego procesu. Obejmują one angażowanie się w rozumienie, rozwój i wyrażanie własnych pomysłów oraz poczucie miejsca lub roli w społeczeństwie na wiele różnych sposobów i w wielu kontekstach (Komisja Europejska, 2018b, s. 7).

Na podstawie przytoczonej definicji należy stwierdzić, że przez „kulturę” rozumie się tu przede wszystkim „kulturę wysoką” oraz sztukę *sensu largo*. Mimo że osoba kompetentna w tym zakresie winna wykazywać się znajomością lokalnych, krajowych, europejskich i ogólnoswiatowych kultur oraz sposobów ich ekspresji, to celem takiej wiedzy pozostaje przygotowanie do włączania się w procesy twórcze.

Najwięcej elementów ściśle nawiązujących do kompetencji międzykulturowych pojawia się w opisie kompetencji językowych, które zostały szerzej omówione w Rozdziale 2.1.2.1 niniejszej pracy. W ich definicji zaznacza się, że do skutecznej komunikacji niezbędna jest **znajomość aspektu kulturowego i konwencji społecznych**. Poza bezpośrednim wykorzystaniem wiedzy kulturowej do porozumiewania się, co wskazuje na odniesienia do międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, podkreśla się również, jaką postawą powinien wykazać się kompetentny użytkownik języka:

Pozytywna postawa obejmuje **świadomość różnorodności kulturowej**, a także zainteresowanie różnymi językami i komunikacją międzykulturową oraz **ciekawość** ich. Obejmuje ona również poszanowanie indywidualnego profilu językowego każdej osoby, w tym **szacunek** dla języka ojczystego osób należących do **mniejszości lub migrantów**” (Komisja Europejska, 2018b, s. 3).

Warto pamiętać też o powiązaniu kompetencji językowych dotyczących posługiwania się językami obcymi z kompetencjami w zakresie czytania i pisania dotyczącymi języka rodzimego. Tak samo jak ważna jest znajomość elementów kulturowych w kontekście umiejętności posługiwania się językiem docelowym, tak również udana komunikacja w języku rodzimym wymaga znajomości własnej kultury. W opisie kompetencji w zakresie czytania i pisania wymienione zostały między innymi takie jej elementy: „świadomość **głównych typów interakcji słownej**, znajomość pewnego zakresu **tekstów literackich** i innych, a także głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka” (Komisja Europejska, 2018b, s. 2).

Podobne elementy zawiera opis kompetencji obywatelskich, zgodnie z którym do ich osiągnięcia konieczne są „świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie i na świecie”, jak również „rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także **wkładu narodowej tożsamości kulturowej w tożsamość europejską**” (Komisja Europejska, 2018b, s. 6). Kompetencje obywatelskie rozwijane są zatem

w oparciu o tożsamość jednostki, budowaną z jednej strony na gruncie kultury rodzimej, z drugiej – w odniesieniu do innych otaczających ją wpływów kulturowych. Dodatkowo w opisie omawianych tu kompetencji podkreśla się wagę udziału uczących się w komunikacji międzykulturowej – pomaga to w **osiąganiu kompromisów i przeciwdziałaniu stereotypom**. Rozwijanie postaw wspierających różnorodność kulturową i społeczną, będące częścią kompetencji międzykulturowej, ma przyczyniać się do wspierania tak uniwersalnych wartości jak równość, wolność czy poszanowanie praw człowieka.

Mimo że umiejętności międzykulturowe nie zostały w sposób bezpośredni określone w dokumentach na temat kompetencji kluczowych (Komisja Europejska, 2007, 2018b), to zdaniem Autorki niniejszej pracy na ich podstawie można odtworzyć koncepcję autorów w tym obszarze. W efekcie zidentyfikowano następujące elementy składowe kompetencji międzykulturowych:

- znajomość konwencji społecznych (kompetencje językowe, kompetencje w zakresie czytania i pisania);
- świadomość różnorodności kulturowej (kompetencje językowe, kompetencje obywatelskie);
- ciekawość i szacunek wobec różnych języków i kultur (*kompetencje językowe, kompetencje obywatelskie*);
- umiejętność porównywania różnych kultur z własną (*kompetencje obywatelskie*);
- budowanie tożsamości jednostki w oparciu o obserwację różnic kulturowych (*kompetencje obywatelskie*);
- pokonywanie uprzedzeń, przeciwdziałanie stereotypom (*kompetencje obywatelskie*);
- znajomość elementów kultury wysokiej i sposobów ekspresji twórczej (kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje w zakresie czytania i pisania);
- uczestnictwo w tworzeniu produktów kultury (kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje w zakresie czytania i pisania);
- świadomość różnorodnych sposobów wyrażania znaczeń w różnych kulturach (kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje językowe).

Wymienione elementy wskazują na dość szerokie pojmowanie kompetencji międzykulturowej, a ich wyraźna obecność w aż czterech kompetencjach kluczowych poświadcza istotną rolę międzykulturowości w dzisiejszej edukacji. Takie umiejscowienie umiejętności międzykulturowych wskazuje także na konieczność ich kształcenia poprzez inne przedmioty, nieograniczające się jedynie do nauczania języków obcych.

2.1.3.5 Sposoby rozwijania kompetencji międzykulturowych

Trening kompetencji międzykulturowych może przybierać różne formy, które dają się zaklasyfikować jako ukryte lub otwarte. Te pierwsze charakteryzuje ścisłe połączenie z kompetencjami językowymi. Deklarowanymi celami kształcenia pozostaje rozwijanie sprawności językowych, a kompetencje międzykulturowe poszerzane są równolegle. Formy otwarte natomiast określają wprost rozwój umiejętności międzykulturowych jako cel nadrzędny wykonywanych ćwiczeń, zadań lub projektów (Aleksandrowicz-Pędich, 2005).

Przedstawione poniżej formy rozwijania kompetencji międzykulturowych w kontekście dydaktyki języka obcego mogą być traktowane jako otwarte lub zamknięte, ponieważ to nauczyciel jest odpowiedzialny za to, jak zdefiniuje ich cele, a tym samym jak zaadaptuje je do realizacji podczas zajęć językowych. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych może odbywać się na wiele sposobów, a w literaturze nie wykształcił się jeszcze spójny sposób ich prezentacji. Niektórzy badacze kierują się podziałem na różne podejścia do nauczania (m.in. Siek-Piskozub, 2016), inni – jak Krystyna Miłuła (2012) – zauważają

rozróżnienie pomiędzy zadaniami mającymi na celu uwrażliwianie uczniów na kulturę obcą/kultury obce i własną, rozwój zdolności ich umiejętnego porównywania, uświadamianie im różnic występujących między kulturami, uwypuklając problem poprawnego przyporządkowywania znaczeń, oraz zadaniami skupiającymi się na rozwoju tych sprawności i umiejętności, które są nieodzowne, by móc reagować i działać adekwatnie do danych sytuacji komunikacyjnych” (Miłuła, 2012, s. 118).

Większość zaś wydaje się kierować subiektywnym wyborem technik i zadań, niepodporządkowanym żadnej kategoryzacji (m.in. Bandura, 2007; Świątek, 2013; Białek, 2017; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019), a pojedynczy autorzy stosują samodzielnie opracowane klasyfikacje (m.in. Karpeta-Peć, 2016).

Repertuar prezentowanych sposobów kształtowania kompetencji międzykulturowej jest bardzo szeroki – od krótkich pojedynczych ćwiczeń czy wzmianek kulturowych aż po rozbudowane i czasochłonne projekty. Zazwyczaj jednak autorzy w opisach danych sposobów nie uwzględniają czasu ich realizacji. Zdaniem Autorki niniejszej pracy aspekt czasowy dla nauczyciela-praktyka jest bardziej istotny niż teoretyczna klasyfikacja danej propozycji, dlatego też poniżej zaprezentowano autorski podział technik proponowanych przez innych badaczy⁶⁸ na trzy kategorie.

⁶⁸ W zestawieniu pominięto techniki, które: są skierowane do najmłodszych (*uświadamianie uprzedzeń* – Miłuła, 2012); ich nadrzędnym celem jest rozwój kompetencji językowych (m.in. *zmiana rejestru, opis obrazka/zdjęcia/plakatu/osoby, tłumaczenie komunikacyjne* – Miłuła, 2012); zostały opisane mniej precyzyjnie

Do pierwszej grupy przynależą techniki, których wykorzystanie zajmuje najmniej czasu i które można uznać za samodzielne, w związku z czym dobrze nadają się do włączenia w plan zajęć języka obcego jako materiał dodatkowy:

- *diagram cebulowy Hofstede* – wypełnianie elementów diagramu (symboli, autorytetów, rytuałów, wartości, praktyk) zgodnie z przypisaną tożsamością (Białek, 2017);
- *dygresja kulturowa* – spontaniczny komentarz uczącego na temat danego elementu kultury związanego z tematem lekcji (Bandura, 2007);
- *podobieństwa i różnice* – obserwacja tego, co łączy, a co dzieli dane kultury odnośnie danego kontekstu, sytuacji, konstruktu mentalnego czy sprawności językowej (Bandura, 2007; Siek-Piskozub, 2016);
- *kawałek życia* – prezentacja wybranego kulturowego artefaktu wraz z adekwatnym komentarzem nauczyciela (Bandura, 2007);
- *kapsuła kulturowa* – opis danego aspektu kultury wraz z jego porównaniem z kulturą uczących się (Bandura, 2007; Świątek, 2013);
- *uogólnienie i różnicowanie* – wyszukiwanie struktur gramatycznych służących generalizacji w zaproponowanych przez nauczyciela zdaniach, a następnie przekształcenie ich w taki sposób, by nie zawierały zbędnych uogólnień (Mihułka, 2012);
- *wskazywanie związków między kulturą a językiem* poprzez analizę przysłów, dowcipów, przesądów, wierzeń, idiomów, frazeologizmów, metafor etc. (Bandura, 2007);
- *całośćka audiomotoryczna* – odgrywanie scenek o tematyce kulturowej według poleceń uczącego, dotyczących na przykład jedzenia nożem i widelcem, stania w kolejce, sposobów powitania (Bandura, 2007);
- *rozpoznawanie gestów* – analizowanie elementów komunikacji niewerbalnej poprzez szukanie różnic i podobieństw między gestami stosowanymi w kulturze rodzimej uczącego się i w kulturze docelowej (Świątek, 2013);
- *etnografia wirtualna* – korzystanie ze źródeł internetowych w celu poznania określonego zjawiska kulturowego (Siek-Piskozub, 2016).

Grupę drugą tworzą znacznie bardziej rozbudowane sposoby rozwijania kompetencji międzykulturowych, często składające się z serii mniejszych zadań, a tym samym zajmujące

(m.in. *realizacja projektów międzykulturowych* – Siek-Piskozub, 2016; *praca w formie stanowisk dydaktycznych* – Karpeta-Peć, 2016) lub wydają się mało aktualne (*wysłanie do kulturowych spraw* – Świątek, 2013).

więcej czasu. Ich wieloetapowość i złożoność może oznaczać konieczność umieszczenia ich w centrum planowania zajęć językowych i przeznaczenia na nie pełnej jednostki dydaktycznej:

- *asymilator kulturowy* – analiza historii opartej na nieporozumieniach kulturowych, a następnie wybór jednej z czterech interpretacji wyjaśniających przyczyny zachowania bohaterów tekstu i dyskusja na ich temat (Bandura, 2007; Miłułka, 2012; Pieczka, 2016a; Siek-Piskozub, 2016; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019);
- *kultomiks (cultoons)* – wizualna wersja asymilatorów kulturowych: uczący się otrzymują cztery obrazki przedstawiające sytuacje szoku lub nieporozumienia kulturowego, następnie oceniają poprawność zachowania bohatera zgodnie z normami swojej kultury rodzimej, a na końcu odczytują opisy obrazków, tłumaczące istotę danego nieporozumienia (Bandura, 2007⁶⁹; Świątek, 2013);
- *klaster kulturowy* – seria połączonych tematycznie kapsułów kulturowych (Bandura, 2007);
- *kulturogram* – zaprezentowanie różnic kulturowych w skondensowanej formie, połączone z nauką powiązanego z nimi słownictwa (Bandura, 2007; Świątek, 2013⁷⁰);
- *incydent krytyczny* – przedstawienie nieporozumienia komunikacyjnego wynikającego z różnic kulturowych, a następnie opracowanie sposobu postępowania, który pozwoliłby na uniknięcie zaistniałego konfliktu (Bandura, 2007; Miłułka, 2012);
- *techniki rozwijające świadomość kultury własnej* (dyskusje, wywiady itp.) (Bandura, 2007);
- *korzystanie z tekstów literackich/recepcja tekstów obcojęzycznych* – szczegółowa analiza tekstu pod kątem zjawisk kulturowych, do których się odnosi (Świątek, 2013, Miłułka, 2012, Siek-Piskozub, 2016), w tym także:
 - *dłuższy tekst na temat różnic społeczno-psychologicznych* wraz z analizą ich wpływu na życie codzienne w danej kulturze (w formie studium przypadku, dyskusji, odgrywania scenek etc.) (Bandura, 2007);
 - *wyjaśnienie problemu kulturowego* – wykorzystanie autentycznego tekstu zawierającego kontrowersyjną informację, za którą podąża jej analiza, ocena manier i obyczajów, określenie zachowań stosownych i niestosownych, a w końcu opracowanie strategii rozwiązywania potencjalnych problemów związanych z przedstawioną tematyką (Świątek, 2013);

⁶⁹ Bandura opisuje tę technikę skrótowo, określając ją jako analizę fotografii, rysunku lub komiksu przedstawiającego nieporozumienie kulturowe. W takiej wersji można ją przypasować również do pierwszej grupy sposobów rozwijania kompetencji międzykulturowej.

⁷⁰ Artur Świątek w swoim artykule traktuje *kapsułę kulturową* i *kulturogram* jako synonimy (zob. Świątek, 2013).

- *mikrotekst* – wykorzystanie tekstu odnoszącego się bezpośrednio do danego aspektu kulturowego, po jego lekturze wykonanie ćwiczeń na rozumienie, a następnie możliwość wykorzystania go w formie dyktanda (Bandura, 2007);
- *minidrama/drama* – odgrywanie scenek przedstawiających sytuacje typowe dla innej kultury lub związanych z nieporozumieniami międzykulturowymi (Bandura, 2007; Karpeta-Peć, 2016; Siek-Piskozub, 2016);
- *symulacja* – odgrywanie ról zgodnie z otrzymaną instrukcją, co ma prowadzić do konfliktu między dwiema fikcyjnymi grupami o odmiennych punktach widzenia; następnie stopniowe osiąganie kompromisu poprzez przechodzenie od konfliktu do dialogu na drodze negocjacji, a na końcu analiza przebiegu całej symulacji (Siek-Piskozub, 2016; Białek, 2017; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019);
- *trening akulturacyjny* – rodzaj symulacji, podczas której ma miejsce sytuacja krytyczna, a jej uczestnicy muszą zdecydować, jak na nią zareagować oraz zaobserwować konsekwencje swoich działań (Janowska, Bodzioch, 2016);
- *wyspa kulturowa* – sposób aranżacji sali zajęciowej poprzez wprowadzenie w jej przestrzeń elementów odwołujących się do innej kultury, na przykład map, plakatów, fotografii, projektów wykonanych przez uczących się (Bandura, 2007; Świątek, 2013)
- *zaproszenie na zajęcia przedstawiciela innej kultury*, który opowiedziałby o swoich doświadczeniach z pobytu w obcym kraju (Świątek, 2013).

Do trzeciej kategorii należą te sposoby, które ze względu na swój rozbudowany charakter, a często także konieczność udziału osób trzecich, znacznie przekraczają czas jednej jednostki lekcyjnej. Mogą wymagać samodzielnej i regularnej pracy uczących się poza zajęciami, i w większości mają charakter procesu:

- *portfolio językowe* – dokumentowanie procesu uczenia się i kontaktów z innymi kulturami, połączone z samooceną umiejętności (Mihułka, 2012; Karpeta-Peć, 2016; Siek-Piskozub, 2016);
- *(auto)biografia spotkań międzykulturowych/dziennik podróży* – opisywanie kontaktów międzykulturowych z uwzględnieniem refleksji na temat własnych odczuć, zachowań, poglądów, podobieństw i różnic czy sposobu komunikacji (Bandura, 2007; Karpeta-Peć, 2016; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019);
- *projekt przedmiotowy/etnograficzny* – opracowanie danego tematu o charakterze kulturowym i zaprezentowanie go w wybranej przez uczniów formie (Mihułka, 2012, Karpeta-Peć, 2016);

- *wymiany międzynarodowe/uczniowskie* (Mihułka, 2012, Karpeta-Peć, 2016; Siek-Piskozub, 2016);
- spotkania przy wykorzystaniu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej (Mihułka, 2012); współpraca internetowa (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019);
- *gry symulacyjne online* (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019).

Powyższa lista ukazuje, jak wiele różnorodnych sposobów może prowadzić do rozwijania kompetencji międzykulturowych. Jedne mogą wymagać wyszukania lub przygotowania dodatkowych materiałów (np. *asymilator kulturowy, kultukomiks*), inne zaangażowania osób trzecich (np. *zaproszenie na zajęcia przedstawiciela innej kultury, wymiany międzynarodowe*). Do realizacji niektórych konieczna jest samodzielna praca uczących się (*portfolio językowe, autobiografia spotkań międzykulturowych*), podczas gdy w innych niezbędna jest współpraca (np. *całostka audiomotoryczna, trening akulturacyjny*). Mnogość dostępnych rozwiązań sprawia, że każdy nauczyciel powinien bez przeszkód dobrać odpowiednią formę rozwijania umiejętności międzykulturowych adekwatnie do wieku, potrzeb czy stopnia zaawansowania językowego swoich uczniów.

Zaproponowany podział ma na celu zebranie pojawiających się w literaturze różnych ćwiczeń i technik stosowanych dla rozwoju kompetencji międzykulturowych i takie ich sklasyfikowanie, aby ułatwić planowanie zajęć językowych. Należy jednak mieć na uwadze, że konkretne wykorzystanie danego ćwiczenia zależne jest przede wszystkim od nauczyciela, który może dowolnie skrócić lub rozbudować aktywności, nadać ograniczenia czasowe zadaniom lub połączyć ćwiczenia w sekwencje. Podobnie to uczący decyduje o ostatecznym charakterze danej aktywności – może podkreślić jej faktograficzny charakter, nadać jej perspektywę międzykulturową lub wykorzystywać jako punkt wyjścia do refleksji transkulturowej.

2.1.3.6 Rozwijanie kompetencji międzykulturowych w wymianach wirtualnych

Rozwijanie kompetencji międzykulturowych poprzez wymiany wirtualne w literaturze polskojęzycznej wspominane jest stosunkowo rzadko. Na istnienie takich form nauki wskazują nieliczni badacze – między innymi Krystyna Mihułka (2012), która wzmiankuje o spotkaniach z wykorzystaniem TIK, oraz Joanna Kic-Drgas (2016), która wymienia różne formy spotkań międzykulturowych, umieszczając wśród nich – obok tradycyjnych wymian szkolnych i pozaszkolnych – projekty eTwinning i międzyuczelniane (w tym e-tandemowe).

Szczegółowo projekty eTwinning opisuje Elżbieta Gajek (2012), wskazując na takie elementy jak: autentyczność komunikacji, uczenie przez zadania, autentyczność zadań symulacyjnych, obecność aktywności rozwijających sprawność myślenia oraz wartość treści dostarczanych uczniowi, jako na aspekty wykorzystania TIK w projektach eTwinning, pozwalające na rozwijanie kompetencji międzykulturowych oraz językowych⁷¹. Te same elementy można odnieść do przykładów wymian wirtualnych realizowanych na poziomie uniwersyteckim, jednak ze względu na niewielką popularność w Polsce nie są one wymieniane w sposób bezpośredni w publikacjach prezentujących różne sposoby kształtowania kompetencji międzykulturowych.

O telewspółpracy jako formie ich rozwijania można przeczytać także w *Komunikacji międzykulturowej...* (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019), której autorzy – obok gier symulacyjnych online – opisują także projekty realizowane we współpracy internetowej. Zaznaczają, że zyskują one coraz większe zainteresowanie uczniów i nauczycieli, i definiują je jako rodzaj wspomagania edukacji językowej, realizowany w formie zadań wykonywanych przez grupy lub pary uczniów z krajów partnerskich (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019). Jako najbardziej emblematyczny przykład autorzy podają wspomniane powyżej projekty eTwinning, które można uznać za odpowiednik wymiany wirtualnej (z definicji skierowanej przede wszystkim do studentów) dedykowany młodszym grupom wiekowym.

W naukowej literaturze anglojęzycznej udział w wymianach wirtualnych jest powszechnie wiązany z pogłębianiem umiejętności międzykulturowych (m.in. O'Dowd, 2006a; Guth, Helm; 2010b; Lewis, O'Dowd, 2016c; Schenker, 2012b; Helm, van der Velden, 2019). Co więcej, badania nad rozwojem krytycznej świadomości międzykulturowej i interkulturowej kompetencji komunikacyjnej należą do najczęściej poruszanych tematów badawczych w pracach naukowych o telewspółpracy (Lewis, O'Dowd, 2016a).

Francesca Helm i Sarah Guth (2010) proponują ramę teoretyczną celów telewspółpracy (zob. Tabela 8) złożoną z trzech równorzędnych elementów: znajomości języków obcych, nowych kompetencji cyfrowych (*new online literacies*) oraz międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, ujętych w trzech wymiarach: operacyjnym, kulturowym i krytycznym. Autorki podkreślają, że są one wzajemnie powiązane, a wymiar kulturowy nie istnieje bez operacyjnego i odwrotnie. Jednocześnie, aby uczeń mógł rozwinąć krytyczną świadomość kulturową, musi uprzednio lub jednocześnie opanować pozostałe wymiary (Helm, Guth, 2010).

⁷¹ Więcej informacji na temat projektów eTwinningowych znaleźć można w publikacji Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji *eTwinning drogą do edukacji przyszłości* (Gajek, Poszytek, 2009) oraz unijnym raporcie *Study of the Impact of eTwinning on Participating Pupils, Teachers and Schools* (Education for Change, 2013).

Zgodnie z przedstawioną ramą teoretyczną do celów szczegółowych międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej należą: zdolność do interpretacji, wyjaśniania i odnoszenia do samego siebie zjawisk kulturowych, umiejętność ich odkrywania, umiejętność interakcji, wykształcenie krytycznej świadomości kulturowej oraz postawy otwartości i ciekawości, a także zdobywanie wiedzy o procesie komunikacji międzyludzkiej i różnych kulturach oraz ich wytworach.

Tabela 8. Rama teoretyczna celów telewspółpracy 2.0. Źródło: Helm, Guth, 2010, s. 74, tłumaczenie własne.

Nowe kompetencje cyfrowe	Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna	Języki obce
Wymiar operacyjny: „umiejętności techniczne”		
Umiejętności komputerowe (<i>computer literacies</i>) Zarządzanie informacją (<i>information literacies</i>) Nowe kompetencje cyfrowe (<i>new online literacies</i>)	<i>Savoir apprendre/faire</i> : umiejętność odkrywania i interakcji <i>Savoir comprendre</i> : zdolność interpretowania, wyjaśniania i odnoszenia do samego siebie dokumentów lub wydarzeń z innej kultury	Produkcja ustna Interakcja ustna Produkcja pisemna Rozumienie tekstu czytanego Rozumienie słuchu Zmiana kodów językowych
Wymiar operacyjny: Postawy: „kwestie etosu”		
Gotowość do eksploracji, uczenia się, uczestniczenia, tworzenia, współpracy i dzielenia się w społecznościach online	<i>Savoir être</i> : postawa otwartości i ciekawości	Autonomia Motywacja Gotowość do komunikowania się
Wymiar kulturowy		
Wiedza o praktykach porozumiewania się ustnie i pisemnie oraz o odpowiednich sposobach komunikacji online Adekwatna znajomość danego tematu	<i>Savoirs</i> : wiedza o grupach społecznych, ich wytworach i praktykach w zakresie kultury własnej i innych; wiedza o procesie interakcji	Wiedza językowa Wiedza socjolingwistyczna Wiedza pragmatyczna

Wymiar krytyczny		
Krytyczna świadomość cyfrowa (<i>critical literacy awareness</i>)	Krytyczna świadomość kulturowa	Krytyczna świadomość językowa

Skuteczne osiągnięcie powyższych i innych podobnych celów międzykulturowych przez wymiany wirtualne deklaruje wielu badaczy. Julie Belz (2007), analizując przykłady projektów opartych na telewspółpracy stwierdza, że dzięki zachodzącym w nich interakcjom uczący się mają okazję spojrzeć na własną kulturę z zewnątrz i porównać osobiste doświadczenia życiowe z doświadczeniami partnerów wymiany, co może zapoczątkować relatywizację spojrzenia na elementy rzeczywistości, która wcześniej wydawała im się oczywista. Robert O'Dowd (2011) podkreśla, że uczestnictwo w wymianach wirtualnych ma pozytywny wpływ na rozwój krytycznej świadomości międzykulturowej dzięki odkrywaniu znaczeń danego zachowania w bezpośrednim i długotrwałym kontakcie z przedstawicielami kultury docelowej. Theresa Schenker (2012b) natomiast w swojej pracy doktorskiej zwraca między innymi uwagę na korelację jakości kontaktów między partnerami wymiany ze stopniem rozwoju kompetencji międzykulturowych – wśród uczniów, którzy nawiązali osobiste relacje podczas telewspółpracy, dało się zaobserwować większy wzrost umiejętności w tym zakresie.

Z kolei Andreas Müller-Hartmann (2006) dowodzi, że wymiana wirtualna ma swoje zastosowanie także w kształceniu przyszłych nauczycieli. Z jednej strony zyskują oni okazję do poznania nowej formy dydaktycznej w działaniu, z drugiej – do rozwijania kompetencji międzykulturowych poprzez konieczność radzenia sobie z nieporozumieniami międzykulturowymi, doświadczanie różnic w funkcjonowaniu uczelni w różnych krajach i integrowanie nowo zdobytej wiedzy z własnym systemem wartości, dzięki refleksji wspomaganej pracą z portfolio. Przykładem zastosowania projektu e-tandemowego w przygotowaniu studentów do przyszłego zawodu na gruncie polskim jest wymiana opisana przez Jarosława Krajkę i Mariusza Marczaka (2012).

Trzeba wspomnieć, że choć wielu autorów potwierdza w swych publikacjach naukowych pozytywny wpływ udziału w wymianach wirtualnych na rozwijanie kompetencji międzykulturowych, to nie należy oczekiwać tu automatycznego rezultatu. W początkowym okresie badań nad tym aspektem wśród badaczy pojawiała się tendencja do przyjmowania upraszczającego założenia, że sam kontakt z przedstawicielem innej kultury prowadzi do przyrostu kompetencji międzykulturowych, jest więc on łatwo osiągalny poprzez telewspółpracę. Robert O'Dowd (2011) zaznacza jednak, że należy odróżnić kontakty

międzykulturowe od międzykulturowego uczenia się, ponieważ te pierwsze – jeśli nie są odpowiednio ustrukturyzowane i poddane refleksji – nie prowadzą do kreowania postaw zgodnych z podejściem międzykulturowym. Co więcej, w wyjątkowych przypadkach mogą nawet przyczynić się do wzmocnienia stereotypowego sposobu postrzegania i negatywnego nastawienia uczących się do kultury docelowej (Lewis, O'Dowd, 2016a).

Niezaprzeczalny pozostaje jednak potwierdzony przez liczne publikacje naukowe pozytywny wpływ wymian wirtualnych na umiejętności międzykulturowe. Celem Autorki niniejszej pracy nie jest jednak systematyczny przegląd badań w tym zakresie, a jedynie wskazanie – poparte wybranymi przykładami – że telewspółpraca na poziomie uniwersyteckim może być skutecznym sposobem rozwijania kompetencji międzykulturowych, mimo że ta forma nauki w literaturze polskojęzycznej wspomniana jest niezwykle rzadko.

2.2 Kompetencje nauczyciela XXI wieku

Jak już zostało powiedziane, dynamiczny rozwój otaczającego świata – a wraz z nim technologii – wymaga od uczących się nowych kompetencji. Nie można jednak założyć, że w pełni samodzielnie dostosują swój rozwój do potrzeb XXI wieku – byłoby to zadanie skomplikowane i zbyt czasochłonne. Aby stało się możliwe, konieczne są osoby, które pokierują młodymi ludźmi na drodze do zdobywania potrzebnych umiejętności, dostarczą odpowiednich wskazówek i okażą wsparcie. Osobami tymi są nauczyciele, którzy – ażeby sprostać ambitnym celom stawianym przed nimi w trzecim tysiącleciu – muszą być do tego odpowiednio przygotowani.

2.2.1 Kompetencje i role nauczyciela

Oczekiwania wobec zawodu nauczyciela stale wzrastają, a w związku z tym wydłuża się też lista kompetencji wymaganych od jego przedstawicieli. Zważywszy na różnorodność oczekiwanych umiejętności, przydatne może być ich usystematyzowanie.

Klasyfikacji kompetencji nauczycieli języków obcych podjęło się już wielu badaczy (m.in. Zawadzka, 2004; Komorowska, 2009; Gębał, 2019; Komorowska, Krajka, 2020) – w niniejszym podrozdziale zostaną przywołane te najbardziej aktualne, odnoszące się do kontekstu polskiego. W 2019 roku Przemysław Gębał zaproponował ich podział na siedem zestawów. Pierwszy obejmuje umiejętności językowe, a więc sprawne posługiwanie się językiem obcym, w tym także – adekwatnie do kontekstu dydaktycznego – jego

specjalistycznymi odmianami. Drugi dotyczy zdolności o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, które pozwalają uczącemu na – oparte na zaufaniu – budowanie relacji z uczniami. Trzeci stanowią umiejętności metodyczne, związane z planowaniem i prowadzeniem zajęć. Badacz włączył do nich także „umiejętności w zakresie dydaktycznego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych zarówno do wspomagania procesu uczenia się, jak i wzbogacania własnej pracy” (Gębał, 2019, s. 395). W zestawie czwartym znajdują się kompetencje wychowawcze i moralne, prowadzące do kształtowania postawy tolerancji, poszanowania praw człowieka i wspierania autonomii uczących się. Grupa piąta zawiera wiedzę i umiejętności o charakterze kulturowym, jak na przykład znajomość realiów kraju języka docelowego czy umiejętność przeciwdziałania stereotypom. W szóstej autor umieścił kompetencje organizacyjne, wśród których wymienia między innymi elastyczność i kreatywność w planowaniu i realizacji zajęć. Na ostatni zestaw składają się natomiast umiejętności innowacyjno-kreatywne, a więc zdolność rozwiązywania problemów i krytycznego myślenia oraz otwartość na niestandardowe działania.

Nieco innej klasyfikacji dokonali Hanna Komorowska i Jarosław Krajka (2020). Wyznaczyli oni cztery główne grupy umiejętności nauczyciela języka obcego: interakcyjne, pedagogiczne, językowe i dydaktyczne⁷². Pierwsza z nich związana jest z budowaniem relacji z uczącymi się – dobry dydaktyk dostrzega podmiotowość ucznia postrzegając go całościowo, i okazuje wsparcie wobec trudności, z którymi może się mierzyć, nie tylko podczas jego kariery edukacyjnej, ale także w życiu domowym i społecznym. Wspiera też jego poczucie własnej wartości podkreślając każdy sukces, przy jednoczesnym zachowaniu obiektywizmu i kierowaniu się zasadami sprawiedliwości. Umiejętności pedagogiczne wiążą się z organizacją pracy podczas zajęć językowych oraz dokonywaniem jej oceny. Nauczyciel powinien właściwie dostosowywać zadania do potrzeb uczniów, zarówno tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i wyjątkowo uzdolnionych, a także dostarczać formatywnej informacji zwrotnej, wspierać ocenianie kształtujące i stosować odpowiednie metody poprawy błędów. Umiejętności językowe natomiast dotyczą posiadania wysoko zaawansowanej znajomości nauczanego języka, rozumianej jako poprawności, płynności i adekwatności w jego użyciu, w zależności od celu i kontekstu. Nauczyciel powinien wykazywać się też sprawnością w odczytywaniu aspektów kulturowych zawartych w typowych wyrażeniach i zwrotach językowych, ponieważ pozwala to na dekodowanie dodatkowych znaczeń ekspresji językowej. Ostatnia grupa umiejętności – dydaktycznych – oznacza zdolność do zarządzania procesem

⁷² Podział na te same cztery kategorie Komorowska zaproponowała w publikacji *Metodyka nauczania języków obcych* (2009).

uczenia, korzystania z różnorodnych metod i podejść, tak aby osiągnąć zamierzone cele. Dobry nauczyciel stosuje zazwyczaj krótsze, zdywersyfikowane i multisensoryczne zadania, co pozytywnie wpływa na zwiększenie dynamiki procesu uczenia się. Zachęca uczniów do zabierania głosu, stopniowo skracając czas własnej produkcji językowej na rzecz uczących się.

Przywołane powyżej ujęcia kompetencji uczących z pewnością są bazą pożądaną przez każdego „dobrego nauczyciela”, jednakże, w związku z wyzwaniem skomplikowanej rzeczywistości, do której nauczyciele muszą przygotować uczących się, zestaw ten można znacznie rozbudować. Liczni badacze podkreślają dodatkowe umiejętności, istotne w procesie nauczania. Grażyna Leśniewska (2016) zwraca uwagę na gotowość do zmiany jako na jedną z niezbędnych cech współczesnego nauczyciela. Maria Cichoń (2004) do listy jego walorów dodaje autonomię, ponieważ posiadanie jej wspiera kształtowanie autonomii uczniowskiej. Olga Trendak (2013) i Krystyna Szymankiewicz (2017) wśród istotnych charakterystyk uczących wspominają także refleksyjność, która pozwala na nieustanne zwiększanie efektywności własnej pracy. Ewa Bandura (2007) podkreśla wagę kultury w nauczaniu językowym, odnosząc się do wspomnianej już roli mediatora kulturowego. Na podobny aspekt – świadomość wielokulturowości – zwracają też uwagę Hanna Komorowska i Jarosław Krajka (2020).

Przytoczone umiejętności wiążą się ściśle z rolami pełnionymi przez nauczycieli. Podlegają one przemianom wraz z ewolucją podejścia do dydaktyki oraz nieustanną transformacją otaczającego nas świata. Na przestrzeni lat osoba nauczyciela była postrzegana rozmaicie: w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej uczący przyjmował rolę eksperta językowego przekazującego wiedzę, podobnie jak w metodzie bezpośredniej czy audiolingwalnej, w której dodatkowo traktowany był jako wzorzec wymowy. W metodzie audiowizualnej był „technikiem” skupionym na sposobie nauczania. Do lat 70. XX wieku nauczyciel, niezależnie od obranego sposobu nauczania, był centralną postacią procesu dydaktycznego, a jego funkcja była stosunkowo jednolita. Radykalna zmiana tego stanu rzeczy nastąpiła wraz z popularyzacją podejścia komunikacyjnego, kiedy dostrzeżono potrzebę organizacji nauczania wokół uczącego się. Nauczyciel przyjął wtedy rolę przewodnika po tak zorganizowanym procesie, miał też uwzględniać indywidualne potrzeby ucznia oraz stać się ambasadorem kultury (Szymankiewicz, 2017). Na początku XXI wieku, kiedy wraz z publikacją *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003) rozprzestrzenianie się podejścia zadaniowego do nauczania języków obcych nabrało rozpędu, rola nauczyciela znacząco wzrosła – stał się organizatorem i facylitatorem procesu dydaktycznego, mediatorem językowym i kulturowym, innowatorem i oceniającym, ale także

współuczającym się. Obecnie repertuar zadań stawianych przed nauczycielem jest tak szeroki, że trudno mówić o jednej roli, należy raczej postrzegać jego osobę jako aktora odgrywającego różne role. Co więcej, muszą się one czasem elastycznie przeplatać, a nierzadko także współwystępować (Szymankiewicz, 2018).

Stale poszerzający się repertuar ról nauczyciela pozostaje w centrum zainteresowań wielu badaczy. Według Elżbiety Zawadzkiej (2004) w zależności od sytuacji, staje się on ekspertem, wychowawcą, organizatorem, moderatorem, doradcą, ewaluatorem, innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem, a także pośrednikiem kulturowym. Na szczególną uwagę zasługuje ostatnia z wymienionych ról, określana w literaturze także jako „mediator międzykulturowy”, „rozmówca interkulturowy” lub „nauczyciel kompetentny interkulturowo” (Mihułka, 2009, s. 64), w której uczący musi wykazać się złożonym zestawem cech i umiejętności. Powinien między innymi posiadać rozbudowaną wiedzę językowo-kulturową zarówno o swoim kraju, jak i kraju języka docelowego, cechować się wrażliwością i empatią pozwalającą mu na uczestniczenie w dialogu międzykulturowym w duchu wzajemnego szacunku i otwarcia na inność, a także wspierać rozwój kompetencji kulturowych (zob. Rozdz. 2.1.3) wśród swoich uczniów (Mihułka, 2009). Rola ta jest ściśle związana z podejściem międzykulturowym, w którym, według Ewy Bandury, nauczyciel rezygnuje z pozycji wszytkowiedzącego eksperta i organizatora pracy uczniów na rzecz bycia moderatorem, mediatorem, badaczem i innowatorem (Bandura, 2007).

Zestaw najczęstszych ról przyjmowanych przez uczących przedstawili Hanna Komorowska i Jarosław Krajka (2020, s. 188). Należą do nich:

- ❖ menadżer/organizator (*manager/organiser*),
- ❖ sufler (*prompter*),
- ❖ ewaluator (*evaluator*),
- ❖ osoba oceniająca (*assessor*),
- ❖ facyltator (*facilitator*),
- ❖ motywator (*stimulator*),
- ❖ kontroler (*controller*),
- ❖ animator (*encourager*),
- ❖ uczestnik (*participant*),
- ❖ dostarczyciel materiału językowego (*source of language input*),
- ❖ wychowawca (*tutor*),
- ❖ źródło zasobów/pomoc dydaktyczna (*resource/teaching aid*),
- ❖ performer (*performer*),

- ❖ ekspert (*expert*),
- ❖ model językowy (*language model*),
- ❖ uważny słuchacz (*patient listener*),
- ❖ obserwator (*observer*).

Autorzy ci zwracają uwagę, że przyjęcie danej roli może łączyć się ze wzmocnieniem lub osłabieniem kontroli nad uczniami, podobnie jak ze zwiększeniem lub zmniejszeniem poziomu ich samodzielności (Komorowska, Krajka, 2020). W tradycyjnej edukacji najważniejsze zadania uczących to te związane z dostarczaniem materiału językowego, ocenianiem i zarządzaniem klasą – w tym systemie nauczyciel ma dużą kontrolę nad procesem nauczania, a rozwijanie autonomii uczniowskiej ma marginalne znaczenie, co skutkuje mocno zhierarchizowanym układem sił podczas zajęć językowych. W bardziej nowoczesnych podejściach do kształcenia sytuacja ulega odwróceniu – organizacja procesu nauczania ma charakter bardziej horyzontalny, a uczeń i nauczyciel wspólnie w nim uczestniczą. Na znaczeniu zyskują takie działania uczącego, jak facylitacja (m.in. poprzez dostarczenie modelu językowego, pomocy i materiałów dydaktycznych), uważne słuchanie i analiza potrzeb uczniów, a także refleksyjne podejście do procesu nauczania (zob. Komorowska, Krajka, 2020).

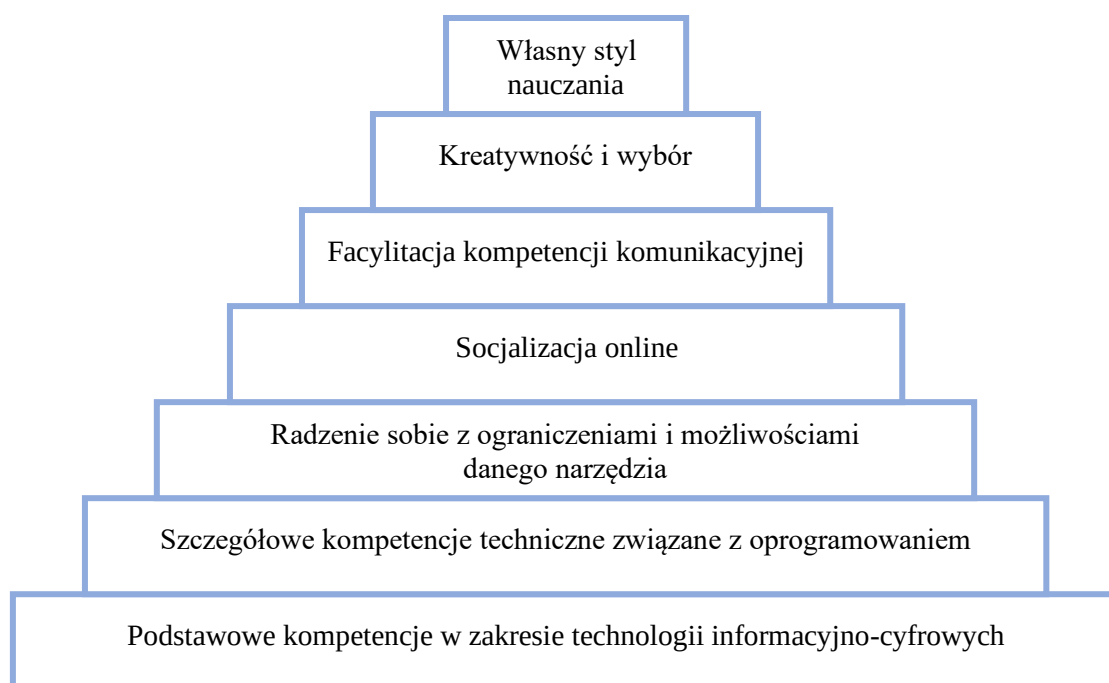
2.2.1.1 Kompetencje nauczyciela a postęp technologiczny

Świat, w którym zachodzą dynamiczne zmiany, skutkuje potrzebą wykształcenia nowych umiejętności wśród obywateli, a co za tym idzie – także wśród kadry edukującej młode pokolenia. Do najistotniejszych przemian ostatnich dekad należy intensywnie wzrastający stopień cyfryzacji społeczeństwa. W obliczu powyższego konieczne wydaje się uzupełnienie zestawu nauczycielskich umiejętności o kompetencję cyfrową.

Klasyfikację umiejętności nauczycieli języka obcego w środowisku online zaproponowały w 2005 roku Regine Hampel i Ursula Stickler (2005, zob. też Krajka, 2012; O'Dowd, 2015). Badaczki opracowały piramidowy model kompetencji związanych z technologią, złożony z siedmiu poziomów (zob. Schemat 7), zgodnie z którym, aby nabyć kompetencje wyższego rzędu, trzeba najpierw opanować te z niższych pułapów. Podstawa piramidy związana jest z technicznymi umiejętnościami, a więc użyciem sprzętu komputerowego i rozwiązywaniem podstawowych problemów. Drugi i trzeci poziom schematu odnoszą się do znajomości i wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu języka obcego. Czwarty i piąty ma znaczenie podczas komunikacji za pośrednictwem komputera – dotyczy

nawiązywania relacji międzyludzkich, skutecznego komunikowania się i tworzenia społeczności w środowisku online. Przedostatni poziom piramidy obejmuje kreatywność w stosowaniu rozwiązań technologicznych w dydaktyce i zdolności do oceny i adaptacji różnorodnych materiałów. Dojście do najwyższego poziomu, łączącego w sobie wszystkie poprzednie, oznacza wypracowanie „własnego stylu nauczania”, z którym zintegrowane jest skuteczne, adekwatne i kreatywne użycie technologii informacyjno-komunikacyjnej, wspierającego aktywne uczenie się języka (Krajka, 2012).

Schemat 7. Piramida umiejętności cyfrowych. Źródło: Hampel, Stickler, 2005, s. 317. Tłumaczenie własne.



Lily Compton (2009) krytycznie odniosła się do modelu Hampel i Stickler (2005), podkreślając przede wszystkim, iż umiejętności potrzebne do nauczania w środowisku online nie muszą być nabywane w określonej kolejności. Przeciwnie, powinny być rozwijane równocześnie, szczególnie że niektóre z nich (jak na przykład zdobywanie wiedzy o nowym oprogramowaniu, niosące za sobą konieczność radzenia sobie z jego ograniczeniami i możliwościami) są ze sobą ściśle zespolone. W związku z tym badaczka zaproponowała podział kategorii kompetencji nauczyciela na związane z technologią, pedagogiką i ewaluacją, a dla każdego z nich określiła umiejętności na trzech poziomach zaawansowania – początkującym, zaawansowanym i eksperckim. Taki model zwraca uwagę przede wszystkim

na fakt, że nie istnieje żaden konkretny etap, który należy osiągnąć (u Hampel i Stickler jest to najwyższy poziom piramidy), aby móc zacząć uczyć online – przeciwnie, zdobywanie kompetencji w tym zakresie jest pewnym kontinuum.

Ciekawym zagadnieniem jest, czy w procesie kształcenia nauczycieli stosowanie gotowych technologicznych rozwiązań adekwatnie do kontekstu powinno być równie podstawową umiejętnością co samodzielne tworzenie materiałów cyfrowych. Z jednej strony, w obliczu stale rozwijających się technologii oraz pojawiania się nowych programów i aplikacji, przyswojenie całej gamy konkretnych rozwiązań wydaje się niemożliwe, z drugiej – nauka tworzenia cyfrowych pomocy dydaktycznych wymaga opanowania złożonych, nierzadko zaawansowanych umiejętności. Trudno jest oczekiwać, że każdy nauczyciel zostanie jednocześnie dobrym programistą, lecz możliwość przygotowania podstawowych materiałów dydaktycznych w środowisku cyfrowym wydaje się równie ważna, jak umiejętność samodzielnego przygotowania zadań „na papierze”. W związku z powyższym zasadny wydaje się postulat, aby „rozważyć przesunięcie punktu ciężkości na tworzenie cyfrowych materiałów glottodydaktycznych oraz personalizację aparatu narzędziowego dla promowania autonomii nauczyciela” (Krajka, 2009, s. 206).

Podsumowując różnorodne ujęcia kwestii kompetencji cyfrowej w kształceniu nauczycieli można przyjąć, że do najważniejszych umiejętności w tym zakresie należą: podstawowa znajomość obsługi komputera i internetu (np. korzystanie z edytorów tekstu, przygotowywanie prezentacji, wyszukiwanie i pobieranie materiałów), zdolność do adekwatnej oceny materiałów cyfrowych, zastosowania ich w atrakcyjny sposób podczas zajęć językowych i dostosowania do celów nauczania (zob. Krajka, 2012).

2.2.1.2 Role nauczyciela a postęp technologiczny

Rozwój technologii wpłynął na poszerzenie już uprzednio szerokiego zestawu ról nauczycieli. Ich nowym zadaniem stało się takie konstruowanie lekcji, aby użycie technologii przyczyniało się do osiągnięcia zaplanowanych celów i wspomagało ocenianie. Można wyróżnić cztery role związane z nauczaniem języków wspomaganych komputerowo – Zane Berge (1995) określa je jako pedagogiczną, społeczną oraz zarządzającego i eksperta językowego, a Jarosław Krajka (2012) definiuje obszary jako: pedagogiczny, społeczny, techniczny i związany z zarządzaniem.

Pierwszy wymaga od uczących sprecyzowania powodów użycia technologii podczas zajęć i zintegrowania ich z programem nauczania. Jednocześnie istotne jest zachowanie

elastyczności podczas jego realizacji oraz świadomość różnorodnych czynników wpływających na interakcję online (Berge, 1995). Do związanych z nim zadań należy opracowywanie ćwiczeń wykorzystujących środowisko cyfrowe, włączanie ich w jednostkę lekcyjną (np. poprzez planowanie zadań wprowadzających i podsumowujących), umiejętność wyboru medium adekwatnego do celu danej aktywności czy pośredniczenie i wspomaganie procesu uczenia się między uczniami a technologią (np. poprzez odwoływanie się do wcześniejszych doświadczeń, monitorowanie i ocenę uczenia się wraz z uczniami, facylitację interakcji międzyludzkich) (Krajka, 2012).

Role społeczne przyjmowane przez uczących w środowisku cyfrowym są podobne do tych odgrywanych w klasie. W obu przypadkach nauczyciel pomaga w budowaniu relacji międzyludzkich, wspomaga tworzenie społeczności wśród uczniów i wspiera ich działania grupowe. W przypadku stosowania technologii podczas zajęć językowych szczególnie ważne jest, aby zapewniał przyjazne i bezpieczne środowisko oraz zachęcał uczących się do samodzielnego korzystania z internetu w celu rozwijania strategii uczenia się i pozyskiwania ciekawych materiałów w języku docelowym (Berge, 1995; Krajka, 2012).

Role związane z zarządzaniem w ramach nauczania wspomagane technologią wymagają zachowania balansu pomiędzy zapewnieniem odpowiednich okoliczności do nauki a koordynacją jej przebiegu. Obejmują przede wszystkim aranżowanie środowiska współpracy pozwalającego na tworzenie wiedzy, przy jednoczesnym korzystaniu z narzędzi cyfrowych w taki sposób, aby ułatwiały ten proces (Krajka, 2012). Ważne jest też monitorowanie użycia języka oraz rozkładu i organizacji pracy między uczniami, a także jasne określenie celów podejmowanych działań oraz wspólnych zasad uczestniczenia w nich (Berge, 1995).

Nauczyciele mogą przybierać wszystkie przytoczone powyżej role niezależnie od tego, czy uczenie zachodzi w klasie, przez internet czy w środowisku mieszanym. W dwóch ostatnich przypadkach muszą jedynie dostosować swoje działania do nowych narzędzi i materiałów. Czwarty – techniczny – zestaw ról wynika bezpośrednio z zastosowania technologii, które warunkują jego istnienie. Można podzielić go na dwie podgrupy – centralną i peryferyjną, z których pierwsza związana jest z działaniami interakcyjnymi, a druga z interakcjami wspomaganymi komputerowo (Denis i in., 2004; Krajka, 2012; Komorowska, Krajka, 2020). Wśród ról centralnych wymienia się: „facylitatora procesu nauczania” (*process facilitator*), którego zadaniem jest wspieranie rozwijania strategii uczenia się oraz zarządzanie technologią; „facylitatora technicznego” (*technical facilitator/technology integrator/technologist*), będącego przewodnikiem po nowoczesnych technologiach i wsparciem pierwszego kontaktu w razie problemów z ich zastosowaniem, a także osobą odpowiedzialną za integrację

materiałów drukowanych i cyfrowych; a w końcu „dostawcę zasobów” (*resource provider*), który wyszukuje, dostosowuje i samodzielnie tworzy materiały dydaktyczne, wykorzystując możliwości technologiczne.

Do zestawu ról peryferyjnych należy „menadżer” (*manager/administrator*), „projektant zadań” (*activity designer*) i „projektant multimediów/programista” (*media designer/developer*). Jako menadżer nauczyciel zarządza całym kursem i nadzoruje jego przebieg. W roli projektanta zadań techniczny aspekt swojej pracy łączy z pedagogicznym poprzez dobieranie odpowiednich narzędzi cyfrowych do wybranych metod, technik i form pracy. Do jego zadań jako projektanta multimediów należy samodzielne tworzenie materiałów cyfrowych lub współuczestniczenie w przygotowaniu kursu online, a także wykorzystywanie zasobów internetowych do kreowania autentycznego środowiska nauczania.

Warto zauważyć podobieństwo ról nauczyciela zaproponowanych przez Zane Berge (1995) i Jarosława Krajkę (2012) do przywołanego wcześniej podziału kompetencji Hanny Komorowskiej i Jarosława Krajki (2020). Świadczy to o ścisłym związku pomiędzy tymi dwoma elementami – aby pełnić daną rolę, uczący musi posiadać dane umiejętności.

Różnorodne role nauczycieli, przyjmowane w zależności od kontekstu, w którym przedstawiciele tego zawodu pracują, nierzadko nakładają się na siebie, a nauczanie wspomagane komputerowo znacznie poszerza wachlarz ich zadań i umiejętności. Jednocześnie stawiane przed nimi nowe wymagania często zakorzenione są w tradycyjnych (rozumianych tu jako niezwiązane z wykorzystaniem technologii) rolach. Warto podkreślić, że żadna z ról „nie pojawia się w zastępstwie tej już istniejącej, lecz jest po prostu nowym zadaniem, do wypełnienia którego nauczyciel musi się należycie przygotować” (Mihułka, 2009, s. 62).

2.2.2 Kształtowanie kompetencji cyfrowych u nauczycieli

Aby możliwe było wykształcenie kompetencji cyfrowej wśród uczących się, konieczne jest, by sami nauczyciele charakteryzowali się kompetencją w tej dziedzinie. Oznacza to, że jej nabywanie powinno być włączone do aktualnych standardów kształcenia kadry pedagogicznej.

W Polsce wytyczne w tym zakresie zostały zaktualizowane w 2019 roku. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 1450⁷³),

⁷³ Rozporządzenie obejmuje standardy kształcenia przygotowujące do zawodu nauczyciela (załącznik 1), nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (załącznik 2) oraz nauczyciela pedagoga specjalnego,

przygotowanie to obejmuje umiejętności merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne (na te ostatnie składają się podstawy dydaktyki, emisja głosu i dydaktyka przedmiotowa). Przygotowanie merytoryczne określone jest w programach studiów, w ramach których odbywa się kształcenie, natomiast dla pozostałych obszarów efekty kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych określono bezpośrednio w rozporządzeniu. W dokumencie kompetencje cyfrowe nie zostały nazwane ani wydzielone jako osobny moduł, ale ich elementy pojawiają się wśród kompetencji oczekiwanych od absolwentów. W Aneksie 9 zamieszczono wszystkie odwołania do umiejętności związanych z technologią, które pojawiają się w rozporządzeniu. Jak wynika z ich analizy, od przyszłych nauczycieli wymaga się umiejętności cyfrowych w trzech aspektach: (1) doboru, dostosowania i tworzenia cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych w procesie nauczania, (2) wykorzystania TIK w celu dalszego rozwoju zawodowego oraz (3) kształtowania postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych. Taka wizja kompetencji cyfrowej wśród uczących wydaje się dość ograniczona w stosunku do potrzeb dzisiejszej edukacji oraz w porównaniu do światowych standardów kształcenia.

W Stanach Zjednoczonych już w 2011 roku międzystanowy organ wspierający i oceniający przyszłych nauczycieli – Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) – opublikował model podstawowych standardów nauczania (Council of Chief State School Officers, 2011), na których opierają się instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli (m.in. ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages i CAEP – Council for the Accreditation of Educator Preparation), w którym kompetencje cyfrowe zajmują istotne miejsce. Model obejmuje cztery obszary – uczącego się i procesu uczenia się, wiedzy przedmiotowej, praktyki dydaktycznej oraz odpowiedzialności zawodowej – na które składa się 10 standardów. Dla każdego z nich wyznaczono wiedzę, działania i postawy obowiązujące przyszłych nauczycieli. Aż osiem z nich zawiera odniesienia do technologii, co szczegółowo zaprezentowano w Aneksie 10. W standardach kształcenia nauczycieli InTASC można odnaleźć wszystkie podstawowe elementy kompetencji cyfrowej obecne w polskich wytycznych, lecz w znacznie bardziej rozbudowanej formie. Ponadto zawarto tam dodatkowy aspekt – umiejętności związane z wykorzystywaniem technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności.

Potrzebę standaryzacji kształcenia umiejętności cyfrowych wśród uczących najpełniej dostrzeżono w instytucjach Unii Europejskiej. Wspólne Centrum Badawcze podlegające

nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (załącznik 3). W niniejszej pracy Autorka odnosi się jedynie do załącznika 1.

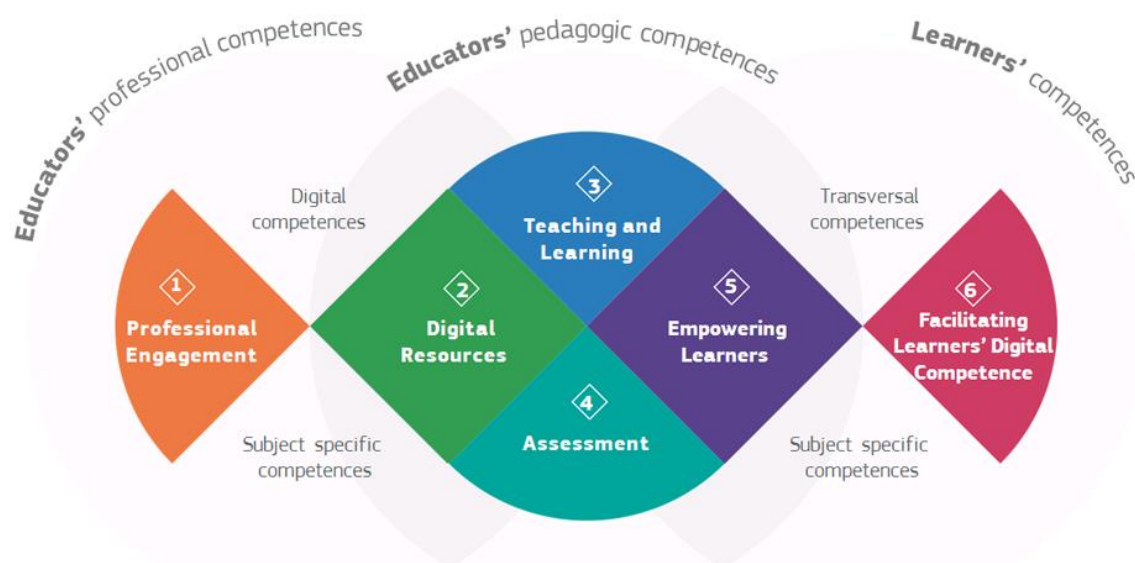
Komisji Europejskiej opracowało ramy odniesienia kompetencji cyfrowej dla nauczycieli *DigCompEdu* (zob. Schemat 8), umiejscawiając ją w szerszym ujęciu wymaganych umiejętności, na które składają się zdolności zawodowe (w tym wiedza ekspercka związana z nauczaniem przedmiotem), kompetencje pedagogiczne oraz wpływ na kształtowanie kompetencji ucznia (Redecker, 2017). Wyznaczono sześć obszarów wykorzystania technologii cyfrowych przez nauczycieli:

- a) komunikacja, współpraca i rozwój zawodowy;
- b) wyszukiwanie, tworzenie i udostępnianie zasobów cyfrowych;
- c) zarządzanie technologią cyfrową w celach edukacyjnych;
- d) wspieranie procesu oceniania;
- e) pogłębianie nauczania zindywidualizowanego i zaangażowania uczących się w ten proces oraz edukacji włączającej;
- f) rozwijanie kompetencji cyfrowych wśród uczących się, pozwalając im na twórcze i odpowiedzialne użycie zasobów cyfrowych do rozwiązywania problemów, tworzenia treści, komunikacji, wymiany informacji i dbania o własny dobrostan.

Dla każdego z powyższych obszarów wyznaczono umiejętności charakterystyczne dla jednego z sześciu poziomów zaawansowania. Na najniższych poziomach – Nowicjusza (A1: *Newcomer*) i Eksploratora (A2: *Explorer*) – nauczyciele przyswajają nowe informacje i wykonują podstawowe działania cyfrowe. Na dwóch kolejnych – Integratora (B1: *Integrator*) i Eksperta (B2: *Expert*) – uczący stosują, rozwijają i poddają ciągłej refleksji swoje działania związane z technologią. Osoby o najwyższych poziomach kompetencji – Lidera (C1: *Leader*) i Pioniera (C2: *Pioneer*) – przekazują swoją wiedzę, krytycznie podchodzą do istniejących praktyk i rozwijają nowe (Redecker, 2017).

Jak wynika z powyższych rozważań, wagę kształcenia przyszłych nauczycieli w sposób, który uwzględniałby rozwój ich kompetencji cyfrowych, dobrze rozumieją organy unijne, jednak na gruncie polskim wciąż jest on traktowany w sposób powierzchowny. Świadczą o tym niewielka liczba odniesień do technologii w standardach kształcenia nauczycieli, jak i brak sformułowanych wprost wymagań odnoszących się do nabywania przez nich umiejętności cyfrowych.

Schemat 8. Schemat ramy odniesienia kompetencji cyfrowej *DigCompEdu*. Źródło: Redecker, 2017, s. 15.



Nauka efektywnego korzystania z technologii ma pozytywny wpływ na ich późniejsze zastosowanie w procesie dydaktycznym przez przyszłych nauczycieli (Komisja Europejska, 2018a). Kwestia skutecznego przyswojenia omawianych umiejętności jest jednak złożona, a o sukcesie decydują różnorodne czynniki. Proces ten zależny jest od indywidualnych cech osobowości nauczyciela i jego doświadczenia zawodowego, potrzeb i oczekiwań uczących się a także możliwości sprzętowo-logistycznych i administracyjnych (Beggs, 2000; Zapata, 2004). Na drodze do skutecznego wdrożenia technologii w nauczaniu mogą pojawić się takie problemy jak brak właściwego przygotowania, dofinansowania lub odpowiedniej infrastruktury (Abdelraheem, 2004; Zapata, 2004; Han, 2009). Jednakże nawet zapewnienie wszystkich tych elementów nie jest gwarancją sukcesu – nierzadko największą przeszkodą może się okazać negatywny stosunek nauczycieli do technologii (Dawes, 2001; Abdelraheem, 2004). Wydaje się więc, że punktem wyjścia dla wprowadzania innowacji tego typu na szerszą skalę jest zmiana zakorzenionego, czasem nieuświadomionego, negatywnego nastawienia nauczycieli do rozwiązań cyfrowych (zob. Krajka, 2012).

2.2.3 Nauczyciel w wymianie wirtualnej

Kompetencje cyfrowe są szczególnie istotne dla nauczycieli organizujących wymiany wirtualne, ponieważ są warunkiem ich skutecznego przeprowadzenia. Co więcej, przygotowanie do realizacji wymiany wirtualnej podczas własnej praktyki dydaktycznej wymaga szczególnych umiejętności, które nie są zazwyczaj elementem ogólnego kształcenia umiejętności związanych z technologią. Po części ma to związek z faktem, iż telewspółpraca jest złożonym działaniem, odnoszącym się do wielu typów kontaktów online, zachodzących w rozmaitych kontekstach edukacyjnych, z różnymi partnerami, z wykorzystaniem wielu narzędzi internetowych i w ramach różnych podejść pedagogicznych. Jednakże wyjątkowość wymian wirtualnych na tle innych zastosowań technologii w nauczaniu tkwi przede wszystkim w następujących cechach: są nieodłącznie związane z wymiarem międzykulturowym w uczeniu się; wymagają współpracy między przynajmniej dwoma nauczycielami; są działaniem długoterminowym, często bezpośrednio zintegrowanym z bieżącymi tematami zajęć językowych; nie wymagają aktywnego udziału nauczyciela w interakcjach online, ponieważ odbywają się często bezpośrednio pomiędzy partnerami wymiany (O'Dowd, 2015).

W projektach opartych na telewspółpracy do kluczowych zadań należą: przygotowanie uczniów do interakcji online, podsumowanie ich kontaktów z partnerami oraz włączenie tematów interakcji do swoich zajęć (Furstenberg, 2010), a także taka organizacja procesu dydaktycznego, aby centralną postacią pozostawał uczeń, a jego miejsca nie zajmowała technologia, która ma mieć jedynie rolę wspierającą. Melinda Dooly (2010) podsumowuje, że dobry nauczyciel tak posługuje się nowoczesnymi technologiami podczas zajęć dydaktycznych, iż stają się one „dodatkową wartością”, a nie „dodatkowym produktem”. Ta sama autorka definiuje postać „nauczyciela 2.0”, a więc takiego, który efektywnie korzysta z możliwości oferowanych przez *Web 2.0*⁷⁴ i dostarcza uczącym się okazji do przejęcia odpowiedzialności za własny proces nauczania oraz wspomaga ich krytyczne myślenie. W tym ujęciu nauczyciel jest przewodnikiem po nieustającej aktywności uczenia się i facylitatorem w procesie zdobywania wiedzy, który organizuje optymalne środowisko nauczania, pozwalające różnorodnej grupie uczących się na jej współtworzenie. Optymalność oznacza zintegrowanie podejścia zadaniowego w klasie z użyciem mediów społecznościowych, a także utworzenie pomostu pomiędzy użyciem technologii do celów prywatnych i edukacyjnych czy zawodowych. Nauczyciel 2.0 nie boi się eksperymentować i podejmować ryzyka, a co za tym

⁷⁴ Szerzej na temat *Web 2.0* w Rozdz. 3.1.2.3.

idzie – potrafi także odnaleźć się w roli uczącego się. Jest też odpowiedzialny za zarządzanie złożonymi interakcjami, które wynikają z włączania komunikacji przez Sieć do zajęć językowych. Takie aktywności prowadzą do częstych interakcji z innymi kulturami, co wymaga od uczących głębokiego zrozumienia koncepcji międzykulturowości i uwrażliwienia uczestników projektu na kwestię różnic kulturowych i instytucjonalnych. Nauczyciel organizujący wymianę wirtualną dodatkowo musi potrafić zaprojektować odpowiednie zadania oparte na telewspółpracy, wspierające rozwój poszczególnych, omówionych wcześniej kompetencji, dobrać do nich odpowiednie narzędzia online, a także nieustannie monitorować i oceniać interakcję pomiędzy partnerami.

Osoba nauczyciela wraz z różnymi rolami, które przyjmuje, jest kluczowa dla przeprowadzenia z sukcesem projektów opartych na telewspółpracy. Jak zauważa Andreas Müller-Hartmann (2007), wagę zmiennych ról nauczyciela widać już w pierwszych przejawach późniejszych wymian online, czyli w projekcie Célestina Freineta z lat 20. XX wieku⁷⁵, który występował w funkcji organizatora wymiany, ale także nauczyciela-badacza oraz eksperymentatora. Tak ważna rola uczącego w wymianach wirtualnych nie oznacza jednak skupienia na jego postaci, ponieważ przyjmuje on rolę zakulisowego przewodnika (*guide on the side*), do którego zadań należy między innymi zarządzanie interakcjami poprzez dostarczanie zindywidualizowanych komentarzy, sugerowanie różnych interpretacji zjawisk, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, wspieranie autonomii i refleksyjności uczniów (szczególnie w odniesieniu do doświadczeń międzykulturowych), a także wspomaganie ich w użyciu wybranych narzędzi i branie odpowiedzialności za „logistykę” wymiany. Jego fundamentalną funkcją w projektach wymian wirtualnych jest motywowanie uczniów do pogłębiania analizy otaczającego świata, testowanie powstających hipotez w różnych kontekstach i naprowadzanie na inne perspektywy przy utrzymywaniu balansu pomiędzy uczeniem zbiorowym a indywidualnym (Furstenberg, Levet, 2010; Helm, Guth, 2010).

Jak widać, zakres kompetencji potrzebnych nauczycielowi koordynującemu wymianę wirtualną podczas zajęć językowych (lub innych) jest bardzo szeroki. Zostało już wspomniane, że istniejące modele kształcenia nauczycieli albo w sposób pobieżny odnoszą się do kompetencji cyfrowej, albo – jeśli skupiają się na technologiach informacyjno-komunikacyjnych – nie uwzględniają szczególnej charakterystyki organizacji projektów opartych na telewspółpracy. Z tego powodu w 2015 roku Robert O’Dowd opracował model kompetencji nauczyciela – organizatora wymian wirtualnych, na który składa się

⁷⁵ Szerzej na ten temat w Rozdz. 3.3.2.

40 deskryptorów podzielonych na cztery obszary – organizacyjny, pedagogiczny, kompetencji cyfrowych oraz postaw i przekonań (O'Dowd, 2015, s. 9–11)⁷⁶:

1. Kompetencje organizacyjne nauczyciela – organizatora wymian wirtualnych:

- ❖ potrafi wykorzystywać sieci internetowe i własne kontakty zawodowe do wyszukiwania potencjalnych nauczycieli-partnerów w odległych lokalizacjach;
- ❖ potrafi określić i jasno przedstawić potencjalnym nauczycielom-partnerom swoje plany i oczekiwania związane z ewentualną wymianą wirtualną;
- ❖ potrafi zaprojektować strukturę wymiany wirtualnej (tj. określić cele, minimalne wymagania uczestnictwa, użycie języka), tak aby odpowiadała zainteresowaniom, poziomowi językowemu i umiejętnościom cyfrowym uczniów;
- ❖ potrafi skutecznie negocjować z nauczycielem-partnerem strukturę i szczegóły organizacyjne wymiany wirtualnej, uwzględniając zarówno kontekst edukacyjny (organizację roku szkolnego/akademickiego etc.), jak również potrzeby i zainteresowania obu grup uczestników;
- ❖ potrafi zastosować różnorodne strategie, aby podczas wymiany „dopasować” uczniów z różnych instytucji i połączyć ich w efektywnie działające grupy;
- ❖ potrafi utrzymywać dobre stosunki w pracy z nauczycielem-partnerem przez cały czas trwania wymiany wirtualnej, reagując na bieżąco na pojawiające się problemy;
- ❖ potrafi zmodyfikować strukturę wymiany, jeśli zachodzi taka potrzeba wynikająca z jej przebiegu i pojawiających się problemów (np. niskiego poziomu zaangażowania uczestników, problemów technicznych etc.);
- ❖ potrafi przedstawić nauczycielowi-partnerowi cele nauczania i przekonania pedagogiczne, które leżą u podstaw proponowanych przez niego zadań;
- ❖ potrafi wykorzystać swoje doświadczenia z wcześniejszych wymian online, aby uniknąć powtarzania błędów i skorygować swoje działania;
- ❖ potrafi zastosować wiedzę na temat kontekstu edukacyjnego grupy partnerskiej, aby dobrze zaplanować wymianę i uniknąć problemów;
- ❖ zna typowe problemy organizacyjne i kulturowe w międzykulturowych wymianach online i potrafi zastosować szereg technik i strategii w celu ich rozwiązania;

⁷⁶ Wszystkie deskryptory zostały przetłumaczone przez Autorkę.

- ❖ potrafi zastosować badanie w działaniu, aby zidentyfikować mocne i słabe strony wymiany wirtualnej;
- ❖ wie, jak sprawić, żeby wymiana została odpowiednio doceniona w instytucji macierzystej;
- ❖ potrafi skutecznie przedstawić znaczenie i wartość edukacyjną wymian wirtualnych współpracownikom i przełożonym w celu promocji ich zastosowania w całej instytucji.

2. Kompetencje pedagogiczne nauczyciela – organizatora wymian wirtualnych:

- ❖ potrafi zidentyfikować zadania do wymiany online, które spełniają przynajmniej niektóre z celów programów nauczania partnerów uczestniczących w projekcie;
- ❖ potrafi wspierać uczniów w rozpoznawaniu uwarunkowanych kulturowo wzorców interakcji i w refleksji nad nimi podczas dyskusji w klasie;
- ❖ potrafi wykorzystać swoją znajomość kultury i języka klasy partnerskiej do projektowania bogatych kulturowo i językowo zadań;
- ❖ potrafi projektować atrakcyjne i motywujące dla uczniów zadania, które wspierają bogate kulturowo i językowo interakcje;
- ❖ potrafi projektować zadania polegające na wspólnym dochodzeniu do prawdy i konstruowaniu wiedzy;
- ❖ potrafi stosować odpowiednie procedury oceniania i posługiwać się kryteriami, które rzetelnie odzwierciedlają czynności wykonywane przez uczących się podczas wymiany wirtualnej;
- ❖ potrafi jasno wyjaśnić uczniom, czego od nich oczekuje podczas wymiany wirtualnej (terminy, cele, efekty uczenia się etc.);
- ❖ potrafi sprawnie integrować treści i tematy wymiany wirtualnej z zajęciami w klasie (o ile są prowadzone) przed, w trakcie i po wymianie;
- ❖ potrafi wspierać proces uczenia się poprzez odpowiednie przygotowanie uczniów do zadań (w klasie lub poprzez tutoriale online) albo dostarczanie im narzędzi wspomagających refleksję, takich jak rejestry i dzienniki nauki.

3. Kompetencje cyfrowe nauczyciela – organizatora wymian wirtualnych:

- ❖ potrafi tak dobrać narzędzia komunikacji online (np. e-maile, blogi, interaktywne strony internetowe, Skype), aby dopasować je zarówno do codziennych praktyk uczniów w internecie, jak i do celów projektu;

- ❖ ma podstawową wiedzę praktyczną na temat aktualnych narzędzi komunikacyjnych online oraz możliwości wykorzystania ich w dydaktyce, jak również ich ograniczeń;
- ❖ potrafi samodzielnie lub z pomocą zewnętrznych ekspertów wyjaśnić uczniom, jak korzystać z wybranych narzędzi lub zapewnić im dostęp do samouczków online;
- ❖ ma podstawową wiedzę praktyczną na temat systemów zarządzania nauką (np. Moodle) lub platform służących do telewspółpracy (np. ePals, eTwinning), które umożliwiają zaprojektowanie i prowadzenie wymiany online;
- ❖ potrafi projektować i organizować interakcje uczniów w czasie rzeczywistym, biorąc pod uwagę charakterystykę i wymagania techniczne narzędzi synchronicznych, takich jak programy do wideokonferencji, czaty etc.;
- ❖ potrafi odpowiednio komunikować się online z nauczycielem-partnerem i – jeśli to konieczne – z uczestnikami wymiany wirtualnej, przestrzegając zasad komunikacji online (np. odpowiadając na e-maile w odpowiednim czasie, posługując się odpowiednim stylem etc.);
- ❖ potrafi organizować wymiany online w sposób, który chroni bezpieczeństwo uczniów i szanuje ich prywatność podczas wykonywania pracy zdalnej;
- ❖ potrafi wspierać uczniów w kształtowaniu cyfrowej tożsamości i zarządzaniu aktywnością w internecie oraz pomagać im w tworzeniu społeczności uczących się online, opartej na zaufaniu;
- ❖ potrafi instruować uczniów, jak samodzielnie korzystać z narzędzi online pomocnych w rozwiązywaniu problemów językowych (np. słowników internetowych, tłumacza Google, narzędzi do tworzenia multimedialnych);
- ❖ potrafi rozwijać w uczniach krytyczne rozumienie narzędzi online – komu służą, jaki rodzaj komunikacji promują etc.

4. Postawy i przekonania nauczyciela – organizatora wymian wirtualnych:

- ❖ przekonanie, że kultura jest nieodłączną częścią nauki języka obcego i komunikacji online;
- ❖ otwartość na odmienne przekonania i cele nauczania nauczycieli-partnerów;
- ❖ gotowość do szukania porozumienia z nauczycielem-partnerem w kwestii projektowania zadań, struktury wymiany etc.;

- ❖ zainteresowanie eksperymentowaniem z nowymi zadaniami podczas współpracy zdalnej lub nowymi narzędziami online, proponowanymi przez uczniów lub nauczycieli-partnerów;
- ❖ podczas zajęć lub poprzez tutoriale gotowość do szukania i udzielania odpowiedzi na wątpliwości, wiadomości i pytania pojawiające się w trakcie wymiany wirtualnej;
- ❖ gotowość do zaakceptowania faktu, że nauczyciel nie jest jedynym autorytetem w zakresie języka i kultury docelowej;
- ❖ zainteresowanie zgłębianiem wraz z uczniami nieznanych aspektów używania języka docelowego oraz poznawania nowych elementów kultury przez partnerów wymiany wirtualnej.

Na podstawie modelu kompetencji zaproponowanego przez Roberta O'Dowda można stwierdzić, jak złożone są wymagania stawiane nauczycielom w wymianach wirtualnych i dlaczego adekwatne kształcenie przyszłych nauczycieli ma podstawowe znaczenie dla skutecznej implementacji i normalizacji w edukacji projektów opartych na telewspółpracy. Przygotowanie uczących do ich wdrażania odbywa się zazwyczaj poprzez udział przyszłych nauczycieli w wymianach wirtualnych w charakterze uczestników, tak aby mogli zapoznać się z ich strukturą oraz używanymi narzędziami, co powinno pozwolić na późniejsze zastosowanie tej metody uczenia się we własnej praktyce dydaktycznej (O'Dowd, 2015).

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH WSPOMAGANE KOMPUTEROWO A WYMIANY WIRTUALNE

Zmieniająca się rzeczywistość wpływa na każdy aspekt edukacji, a więc nie tylko na potrzebne uczącym się kompetencje, czy adekwatną do ich uzyskania rolę nauczyciela, ale także na sam przebieg procesu uczenia się. Odbywa się on na wielu płaszczyznach i w różnych kontekstach – formalnym i nieformalnym – oraz z uwzględnieniem technologicznego postępu otaczającego świata. Zachodzące w tych obszarach zmiany prowadzą do kształtowania się nowych podejść, metod i technik nauczania.

Jedną z odpowiedzi na zmiany zachodzące w tych obszarach jest nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo (CALL), którego historię oraz miejsce w glottodydaktyce, zarówno ogólnej, jak i polonistycznej, przedstawiono w pierwszej części niniejszego rozdziału. Część drugą poświęcono natomiast jednej z jego gałęzi – telewspółpracy/wymianom wirtualnym oraz zagadnieniom związanym z rozwojem tej formy nauczania i procesem jej projektowania. Zaprezentowane treści stały się punktem wyjścia do zaplanowania autorskiej, polsko-włoskiej wymiany wirtualnej przedstawionej w dalszych rozdziałach niniejszej pracy.

3.1 Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo w świecie – rys historyczny

Historia nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo rozwija się równolegle do innowacji technologicznych pojawiających się na rynku informatycznym. Jednocześnie wpływ na nią mają także przemiany zachodzące w podejściach do nauczania języków obcych i związana z nimi redefinicja miejsca i roli uczącego się w procesie dydaktycznym. Niezależnie jednak od ciągle zmieniających się okoliczności, stale aktualny pozostaje fakt, że nowoczesne

technologie mają wspierać rozwój różnorodnych kompetencji, a więc pełnić rolę narzędzia wykorzystywanego w celach edukacyjnych – oznacza to, że technologia ma służyć nauczaniu, a nie nauczanie technologii. Poniżej nakreślono, jak na przestrzeni lat jej rola była postrzegana w procesie dydaktycznym.

3.1.1 Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo (CALL) – rozróżnienia terminologiczne

Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo (CALL – *Computer Assisted Language Learning*) zostało zdefiniowane przez Carol Chapelle i Joan Jamieson (2008, s. 1) jako „obszar lingwistyki stosowanej zajmujący się użyciem komputerów w procesie nauczania i uczenia się drugiego języka”. Pierwsze udokumentowane użycie tej nazwy pochodzi z wystąpienia konferencyjnego Grahama Daviesa i Davida Steela w 1981 roku na sympozjum CAL ‘81 w Leeds w Wielkiej Brytanii (Davies, Steel, 1981). W konsekwencji termin ten, podobnie jak bardziej ogólne „nauczanie wspomagane komputerowo” (CAL – *Computer Assisted Learning*), zaczął zyskiwać popularność wśród badaczy brytyjskich. Nazwy te miały podkreślać centralne miejsce ucznia w procesie nauczania, w odróżnieniu od podejść, w których pozycję tę zajmowała figura nauczyciela (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013). W podobnym czasie w Stanach Zjednoczonych ukuły się i rozprzestrzeniały inne terminy: kształcenie wspomagane komputerowo – *Computer-Assisted Instruction* (CAI) oraz kształcenie językowe wspomagane komputerowo – *Computer-Aided Language Instruction* (CALI) (Higgins, 1983)⁷⁷. Drugi ze skrótów został włączony do nazwy (do dziś istniejącej) międzynarodowej organizacji, powstałej w 1982 roku w Ameryce – CALICO – *Computer-Assisted Language Instruction Consortium* (<https://calico.org/>), która zajmuje się badaniem i rozwojem wykorzystania technologii komputerowych w dydaktyce językowej.

Nie były to jednak jedyne określenia, które weszły do użycia w latach 80. ubiegłego stulecia. Jako alternatywna nazwa dla nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo pojawił się termin „nauczanie języków obcych wspomagane technologią” (TELL – *Technology-Enhanced Language Learning*), który przez część badaczy uznawany był za bardziej adekwatny i precyzyjny opis aktywności prowadzonych w ramach nauczania języków, ponieważ podkreślał szerokie rozumienie wspomagania tego procesu technologią, nie

⁷⁷ Różne źródła podają odmienne rozwinięcie przytoczonych skrótów. CAI pojawia się jako *Computer-Assisted Instruction* (m.in. Suppes, 1979) lub *Computer-Aided Instruction* (m.in. Branstad, 1970). Podobnie CALI rozwijany jest jako *Computer-Assisted Language Instruction* (m.in. Clifford, 1987) lub *Computer-Aided Language Instruction* (m.in. Allen, 1973).

ograniczając go jedynie do komputerów (Kern, 2006; Garrett, 2009). Skrót ten został również wykorzystany w nazwie kolejnej powstałej, lecz już nie działającej, organizacji – TELL Consortium – powołanej do istnienia na Uniwersytecie w Hull w 1993 roku (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013).

W literaturze polskojęzycznej większość badaczy posługuje się terminem „nauczanie (języka obcego) wspomagane komputerowo” (m.in. Krajka, 2009) lub jego nieco bardziej precyzyjną wersją – „nauczanie i uczenie się (języka obcego) wspomagane komputerowo (m.in. Krajka, Marczak, 2012). W pojedynczych publikacjach ukazują się też nieco inne określenia, które zazwyczaj różnią się od przytoczonych szykiem wyrazów – na przykład „komputerowe wspomaganie uczenia się języka” (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017).

Sytuacja ta jest podobna do tej na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, gdzie badacze używają przeważnie terminu „nauczanie (języka polskiego jako obcego) wspomagane komputerowo” (Dębski, 1996; Prizel-Kania, 2017), choć zdarza się również, że posługują się angielskim akronimem CALL (Bucko, 2011). Nierzadko też odwołują się do obu tych terminów jednocześnie (m.in. Miodunka, 2016; Gębał, Miodunka, 2020).

Jak można zauważyć na podstawie mnogości terminów, które pojawiły się już na początkowym etapie wykorzystywania technologii komputerowych w nauczaniu, problem określenia ram tej dziedziny, jak i podejścia do roli ucznia, nauczyciela i samej technologii, jest widoczny od początku jej istnienia. W środowisku anglojęzycznym aktualnie największą popularnością zdaje cieszyć się nazwa CALL ze względu na swoją wieloletnią, utrwaloną na gruncie europejskim tradycję. Nie bez znaczenia dla rozprzestrzenienia tego terminu pozostaje fakt, że największa w Europie organizacja zrzeszająca badaczy wykorzystania technologii w nauczaniu nosi nazwę EuroCALL (<http://www.eurocall-languages.org/>). Z kolei wśród badaczy polskojęzycznych dominujące tłumaczenie powyższego terminu to „nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo”, dlatego też ono będzie najczęściej stosowane w niniejszej pracy, wymiennie ze sporadycznie używanym akronimem CALL.

3.1.2 Historia nauczania języków obcych wspomagane komputerowo

W historii nauczania języków obcych wspomagane komputerowo można nakreślić dwa nurty. Z jednej strony to historia technologicznego rozwoju, z dekady na dekadę ulepszanego sprzętu, nowych rozwiązań technicznych oraz coraz bardziej zaawansowanych aplikacji i oprogramowania. Z drugiej strony to proces zmiany podejść i metod do nauczania języków, ich oddziaływania z innowacjami technologicznymi oraz poszukiwania odpowiedzi na nowo

powstające metodyczne i metodologiczne pytania, stawiane zarówno przez badaczy z dziedziny dydaktyki, jak i nauczycieli-praktyków. Oba nurty pozostają ze sobą w ścisłej interakcji, wpływając jeden na drugi. Czasem splatają się, a niekiedy jeden z nich wysuwa się na pierwszy plan i wpływa bezpośrednio na kształtowanie się tego drugiego, by następnie zamienić się rolami. Zestawienie tych dwóch nurtów pozwala na zrozumienie kierunku, w którym dziś rozwija się nauczanie języków wspomagane komputerowo oraz miejsca, jakie zajmują w nim projekty wymiany wirtualnej.

3.1.2.1 Początki nauczania języków obcych wspomagane komputerowo – podejście behawiorystyczne

Historia tej dziedziny w świecie jest dłuższa niż mógłby na to wskazywać polski kontekst edukacyjny, ponieważ jest ściśle związana z kulturami anglojęzycznymi, od których zaczęła się rewolucja naukowo-techniczna (zob. *Encyklopedia PWN*), zachodząca już od pierwszej połowy XX wieku.

Początki nauczania wspomagane komputerowo przypadają jednak na lata 50. ubiegłego stulecia. Wtedy to w Stanach Zjednoczonych – pierwotnie na potrzeby wojska – rozwijały się języki programowania, wprowadzono pojęcie hipertekstu, postępowały prace nad chipami z układami scalonymi oraz powstawały nowe modele komputerów. Do najpopularniejszych należały maszyny typu *mainframe* i pierwsze superkomputery⁷⁸, których wiodącym producentem stała się firma IBM (Delcloque, 2000; Marczak, 2013). Konieczne ogromne nakłady środków finansowych oraz przestrzeni fizycznej utrudniały ich szybką popularyzację, co sprawiło, że pojawiły się jedynie na nielicznych uniwersytetach (m.in. Stanford University, Dartmouth University, University of Essex). Tam też zaczęto wykorzystywać je w celach dydaktycznych – szczególnie do nauki języka rosyjskiego jako obcego, co związane było bezpośrednio z prowadzoną w tym okresie tzw. zimną wojną (Ahmad i in., 1985) – oraz lingwistycznych – na przykład do tworzenia korpusów elektronicznych⁷⁹ i programów konkordancyjnych przydatnych w analizie tekstów (Fotos, Browne, 2004).

Działania w ramach nauczania języków wspomagane komputerowo podejmowane w latach 50., 60. i 70. XX wieku były ukierunkowane na częściowe odciążenie nauczycieli od

⁷⁸ W 1964 roku Seymour Cray stworzył komputer CDC 6600, który jest dziś powszechnie uważany za pierwszy superkomputer (Lee, 2004), mimo że już wcześniej pojawiały się inne modele określane przez niektórych takim mianem (np. IBM NORC z 1954 roku).

⁷⁹ Pierwszym był *Brown Corpus of Standard American English*, zawierający około milion słów (Fotos, Browne, 2004).

nadmiaru pracy poprzez automatyzację powtarzalnych ćwiczeń utrwalających, tak aby podczas lekcji mogli poświęcić więcej czasu i uwagi na ćwiczenia komunikacyjne. Podstawową funkcją proponowanych rozwiązań miała być natychmiastowa informacja zwrotna dla ucznia dotycząca popełnionych przez niego błędów, która pozwalała także na śledzenie jego postępów w celu wprowadzenia środków zaradczych tam, gdzie zachodziła taka konieczność (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013). Uzasadnieniem dla powyższych funkcji było odniesienie praktyk dydaktycznych do behawioryzmu (zob. Rozdz. 1.2.1), w którym ważne miejsce zajmowało uczenie się poprzez powtarzanie schematów oraz otrzymywanie pozytywnej lub negatywnej informacji zwrotnej (Warschauer, 1996a; Marczak, 2013). Choć w stosunku do wcześniejszej metody gramatyczno-tłumaczeniowej wzrosła rola sprawności mówienia w procesie nauczania języka obcego, to wciąż duży nacisk kładziono na poprawność form gramatycznych, uzyskiwaną za pomocą drylu językowego.

Pierwsze programy do nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo polegały zazwyczaj na wyborze jednej z dwóch podanych odpowiedzi i otrzymaniu natychmiastowej informacji zwrotnej odnośnie jego poprawności (Fotos, Browne, 2004). Z czasem zaczęły się pojawiać również znacznie bardziej rozbudowane programy oparte na modelu behawiorystycznego uczenia się. Do najważniejszych należy rozpoczęty pod koniec lat 50. ubiegłego wieku system PLATO – *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* Uniwersytetu w Illinois (Hart, 1995). Początkowo był silnie zakorzeniony w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej i służył przede wszystkim do przekładu tekstów z języka rosyjskiego na angielski, z czasem został jednak rozbudowany o kolejne moduły: utrwalające ćwiczenia leksykalne, krótkie wyjaśnienia reguł gramatycznych wraz z drylami językowymi oraz testy tłumaczeniowe (Tafazoli, Huertas Abril, Gómez Parra, 2019). Z kolei na Uniwersytecie Stanforda w latach 60. XX wieku realizowano projekt Van Campena, w ramach którego komputer był wykorzystywany w nauce języka rosyjskiego na poziomie podstawowym. Jego innowacyjny aspekt polegał na jednoczesnym wyświetlaniu na monitorze dwóch czcionek – angielskiej i rosyjskiej, co wspomagało rozwijanie sprawności pisania (Ahmad i in., 1985; Gajek, 2002).

Opisane wyżej działania mogą być klasyfikowane na podstawie zachodzących w kolejnych dziesięcioleciach zmian. Mark Warschauer (1996a) zaproponował najbardziej rozpowszechniony podział nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo na trzy fazy: behawiorystyczną (*behavioristic CALL*⁸⁰), komunikacyjną (*communicative CALL*)

⁸⁰ Taki sam podział proponują Warschauer i Healey w swoim artykule z 1998 roku, natomiast dwa lata później w innym artykule Warschauer określa pierwszą fazę nauczania języków wspomaganego komputerowo już nie jako

i integrującą (*integrative CALL*) (zob. Tabela 9). Ta pierwsza miała swoje początki jeszcze w latach 50., a wdrożono ją w latach 60. i 70. ubiegłego stulecia, i była bezpośrednio zakorzeniona w dominującej ówczesnie w nauczaniu języków obcych teorii behawioralnej. W jej ramach komputerowi nadano rolę „tutora”, czyli narzędzia dostarczającego uczącym się instrukcji postępowania (Taylor, 1980). Do leżących u jej podstaw założeń, nakreślonych przez Warschauera (1996a), należało przekonanie, że zapewnienie uczącym się wielokrotnego kontaktu z tym samym materiałem jest kluczem do jego nauki (*drill and practice*), a komputer jest do tego idealnym narzędziem, ponieważ maszyna nie może znudzić się wielokrotnym prezentowaniem powtarzalnego materiału. Jednocześnie jest w stanie dostarczać natychmiastową informację zwrotną pozbawioną oceny przy zachowaniu indywidualizacji tego procesu. Nauka z wykorzystaniem komputera miała więc pozwolić uczącym się na dokonywanie postępów we własnym tempie, a tym samym część czasu lekcyjnego mogła zostać wykorzystana w innym celu niż automatyzacja form językowych.

Tabela 9. Porównanie periodyzacji nauczania języków wspomagane komputerowo według Marka Warschauera. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Warschauer, 1996a i 2000.

TRZY FAZY NAUCZANIA JĘZYKÓW WSPOMAGANEGO KOMPUTEROWO					
1996	2000	1996	2000	1996	2000
Behawiorystyczna	Strukturalna	Komunikacyjna		Integrująca	
1950–1970	1970–1980	1970–1980	1980–1990	od lat 90.	XXI wiek
Komputery <i>mainframe</i>		Mikro-komputery	Komputery stacjonarne	Internet i multimedia	
Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i audiolingwalna		Podejście komunikacyjne do nauczania języka		Metoda projektowa, CMC ⁸¹	Nauczanie języka przez treść, ESP/EAP ⁸²
Behawiorystyczna teoria uczenia się	Strukturalne ujęcie języka		Kognitywne ujęcie języka		Socjo-kognitywne ujęcie języka

behawiorystyczną, ale jako strukturalną (*structural CALL*). Zmienia też znacząco jej daty, umiejscawiając ją w latach 70. i 80. XX wieku (Warschauer, 2000, s. 64: tabela *Three stages of CALL*; zob. Tabela 9).

⁸¹ Komunikacja zapośredniczona komputerowo (*Computer Mediated Communication*).

⁸² Język angielski do celów zawodowych i akademickich (*English for Specific Purposes/English for Academic Purposes*).

Dryl językowy	Dryl językowy i ćwiczenia komunikacyjne		Integracja sprawności	Autentyczne rozmowy
Poprawność językowa	Krytyczne myślenie, umiejętność interakcji	Poprawność i płynność językowa	Autonomia	Poprawność i płynność językowa; użycie języka w działaniu

Zaznaczyć należy, że podział zaproponowany przez Warschauera (1996a), choć bardzo rozpowszechniony, spotkał się również z krytyką. Stephen Bax (2003) zarzucił badaczowi przede wszystkim nieścisłości terminologiczne, prowadzące do mylnej charakterystyki faz CALL-u, oraz niedociągnięcia w określaniu ich ram czasowych. Autor ten zaproponował zarys innej kategoryzacji historii nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo (zob. Tabela 10), pierwsze jej stadium określając jako „podejście ograniczone” (*restricted CALL*). Uznaje on taką nazwę za bardziej adekwatną, ponieważ nie skupia się ona jedynie na teorii nauczania leżącej u podstaw klasyfikacji Marka Warschauera, ale podkreśla wagę wszystkich kluczowych dla całościowego oglądu danego etapu elementów, takich jak dostępne oprogramowanie, rodzaje aktywności, do których jest ono wykorzystywane, rolę nauczyciela czy formę informacji zwrotnej. Według Baxa wspólną charakterystyką wymienionych czynników na tym etapie rozwoju nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo jest ich „ograniczona natura”, natomiast nie wszystkie da się określić jako behawiorystyczne. Badacz podkreśla jednocześnie, że jego wizja pierwszego stadium nauczania języków wspomaganego komputerowo „niewiele różni się” od propozycji Marka Warschauera (2000), zarówno pod względem podstawowej charakterystyki, jak i ram czasowych⁸³, wyznaczając jako czas jego rozwoju okres od lat 60. do „około” 80. XX wieku (Bax, 2003, s. 20).

Co istotne, zarówno Mark Warschauer (1996a), jak i Stephen Bax (2003) zgadzają się, że nadejście kolejnego etapu nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo nie eliminuje poprzedniego. Mogą one współistnieć, nawet w ramach jednej instytucji, ponieważ należy traktować je jako pewien rodzaj perspektywy postrzegania roli technologii komputerowych w edukacji, a wyznaczone daty nie określają cezur ich pojawiania się i zanikania, ale raczej dominowania jednej z nich.

⁸³ Pisząc to, Bax odnosi się do dat nakreślonych przez Marka Warschauera w artykule z 2000 roku (Warschauer, 2000), a nie do poprzedniej wersji z artykułów z 1996 i 1998 roku. (Warschauer, 1996a; Warschauer, Healey, 1998).

Tabela 10. Periodyzacja nauczania języków wspomagane komputerowo według Stephena Baxa. Źródło: Bax, 2003, s. 21, tłumaczenie własne.

	Ograniczony CALL	Otwarty CALL	Zintegrowany CALL
<i>Punkt ciężkości</i>	System językowy	System językowy i umiejętności	Zintegrowane kompetencje językowe
<i>Rodzaje zadań</i>	Zadania zamknięte, dryle językowe, quizy	Symulacje, gry, CMC	CMC, WP ⁸⁴ , e-mail; jakiegokolwiek jeśli odpowiada na bieżące potrzeby
<i>Aktywność ucznia</i>	Rekonstruowanie tekstu, odpowiadanie na pytania zamknięte, minimalna ilość interakcji z innymi	Interakcja z komputerem, sporadyczna interakcja z innymi	Częsta interakcja z innymi studentami, elementy interakcji z komputerem podczas lekcji
<i>Informacja zwrotna</i>	Organiczona do informacji „poprawnie” lub „niepoprawnie”	Skupiona na rozwoju kompetencji językowych; otwarta i elastyczna	Interpretująca, ewaluująca i komentująca aktywność uczącego się; stymulująca myślenie
<i>Rola nauczyciela</i>	Kontroler	Kontroler, facylitator	Facylitator, menadżer
<i>Nastawienie nauczyciela</i>	Przesadny strach i/lub respekt	Przesadny strach i/lub respekt	Normalny element nauczania – normalizacja
<i>Miejsce w programie zajęć</i>	Niezintegrowany z programem nauczania element dodatkowy (technologia jest ważniejsza od programu nauczania i potrzeb ucznia)	Dodatek; niezintegrowany z programem nauczania element dodatkowy (technologia jest ważniejsza od programu nauczania i potrzeb ucznia)	Narzędzie uczenia się; znormalizowane; zintegrowane z programem nauczania; przystosowane do potrzeb uczniów (analiza potrzeb uczniów poprzedza decyzję o wykorzystaniu technologii)
<i>Miejsce w jednostce lekcyjnej</i>	Osobna lekcja poświęcona w całości na CALL	Osobna lekcja poświęcona w całości na CALL	Mniejsze elementy na każdej lekcji
<i>Lokalizacja komputera</i>	Pracownia komputerowa	Pracownia komputerowa, czasem ukierunkowana na nauczanie języków obcych	W każdej sali lekcyjnej, na każdym biurku, w każdym plecaku

⁸⁴ Edytory tekstu (Word Processors).

3.1.2.2 Dalszy rozwój nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo – podejście komunikacyjne

W latach 70. XX wieku w nauczaniu języków obcych wspomaganym komputerowo zaczęły ujawniać się wpływy rozprzestrzeniającego się w tej dekadzie podejścia komunikacyjnego. To nowe spojrzenie na dydaktykę językową, w połączeniu z kolejnymi innowacjami w branży technologicznej, wyznaczyły nowy etap w rozwoju CALL-u.

W tym czasie powstały pierwsze mikroprocesory marki Intel, a wraz z nimi mini- i mikrokomputery, które w znacznej mierze ukształtowały kierunek technologicznego rozwoju następnej dekady. Jednocześnie postępowały prace nad wideodyskami, a na rynku pojawiły się dwie, do dziś wiodące, firmy branży komputerowej: Microsoft i Apple (Delcloque, 2000).

W dziedzinie nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo prym nadal wiodły Stany Zjednoczone. W latach 70. na Uniwersytecie w Teksasie i Brigham Young University powstał TICCIT – *Time-shared, Interactive, Computer-Controlled Information Television* (Anderson, 1976; Jones, 1995). Był to interaktywny projekt multimedialny, wykorzystujący różnorodne technologie – minikomputery oraz kolorową telewizję kablową. Jego innowacyjność polegała na pozostawieniu uczącym się sporej autonomii – to oni sami wybierali kolejność, tempo, poziom trudności i sposób prezentacji materiału, który chcieli opanować (Tafazoli, Huertas Abril, Gómez Parra, 2019). W tej samej dekadzie opracowano też wiele pomniejszych programów, takich jak *CALIS* (Hussein, Phelps, Bessent, 1980), *Dasher* (Pusack, Otto, 1983–2010) czy *Course in Medical and Technical Terminology* (Tebben, 1979), które nadal były silnie zakorzenione w nurcie behawiorystycznym (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013).

Równolegle w Wielkiej Brytanii rozwinęło się niewiele znaczących projektów. Jako jednego z nielicznych ich twórców można tu przywołać Rexa Lasta, operującego na swoim autorskim oprogramowaniu *EXCERCISE* (Last, 1984), który pod koniec lat 70. tworzył serie ćwiczeń utrwalających dla studentów na Uniwersytecie w Hull.

Lata 80. ubiegłego stulecia były istotną dekadą w rozwoju nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo za sprawą kilku wydarzeń w dziedzinie technologii. Do najważniejszych należy fakt, że mikrokomputery (produkowane przede wszystkim przez firmy Apple i IBM) stały się dostępne na szeroką skalę, a tym samym więcej instytucji, a także indywidualnych użytkowników, mogło sobie pozwolić na ich zakup (zob. Davies, Otto, Rüschhoff, 2013; Marczak, 2013). Znamienne jest, że amerykański magazyn *Time* w swoim rocznym rankingu „Man of the year” zwycięzcą na rok 1982 ogłosił nie człowieka, a maszynę – komputer (*Time*, 1983).

Koniec lat 80. to również czas prac nad rozwojem sieci WWW (*World Wide Web*), choć ich efekty stały się publicznie dostępne dopiero w kolejnej dekadzie. Innymi prężnie rozwijającymi się gałęziami technologii komputerowych były: rozpoznawanie mowy (ASR – *Automatic Speech Recognition*), tłumaczenie wspomagane maszynowo (MT – *Machine Translation*), przetwarzanie języka naturalnego (NLP – *Natural Language Processing*), sztuczna inteligencja (AI – *Artificial Intelligence*), a także nauczanie wspomagane komputerowo (CAL). Zaowocowało to zainteresowaniem szerszego grona badaczy i nauczycieli-praktyków tematyką nauczania języków obcych z wykorzystaniem technologii komputerowych, co we wcześniejszej dekadzie było domeną nielicznych. W efekcie coraz więcej działań w ramach nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo miało miejsce na terenie Wielkiej Brytanii – możemy mówić o początkach tzw. „szkoły/tradycji brytyjskiej” – a równocześnie zaczęły również pojawiać się pierwsze prace badaczy z innych krajów europejskich, takich jak Francja (m.in. Bernd Rüschoff) czy Niemcy (m.in. Françoise Demaizière) (Delcloque, 2000).

W tym samym okresie zawiązały się też pierwsze organizacje zrzeszające badaczy zainteresowanych technologią w nauczaniu – w Stanach Zjednoczonych w 1982 roku powstało CALICO, które już w 1983 roku zaczęło wydawać pierwsze czasopismo naukowe poświęcone w całości zagadnieniom związanym z nauczaniem języków wspomaganym komputerowo – *CALICO Journal* (<https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO>) (Gajek, 2002; Fotos, Browne, 2004). W Europie natomiast w 1984 roku odbyła się pierwsza międzynarodowa konferencja poświęcona nauczaniu języków obcych z wykorzystaniem technologii – „The First International CALL Conference” w Hasselt w Belgii. Jak zaznacza jeden z jej uczestników, a późniejszy pierwszy prezes działającego nieformalnie od 1986 roku stowarzyszenia EuroCALL – Graham Davies – było to „bardziej spotkanie niż konferencja, ale zapoczątkowało ono długą serię kolejnych sympozjów i konferencji” (Davies, 2000). Dwa lata później, w styczniu 1986 roku, podczas ponownego spotkania ukuta została nazwa organizacji: EuroCALL. Niedługo potem Stowarzyszenie zaczęło też wydawać własne czasopismo *ReCALL*.

Z jednej strony technologiczne zmiany, a w szczególności pojawienie się na rynku mikrokomputerów, a z drugiej stopniowe wypieranie – zarówno na gruncie teoretycznym, jak i pedagogicznym – podejścia behawiorystycznego przez podejście komunikacyjne, wpłynęły na fakt, że lata 80. ubiegłego wieku uznawane są za okres trwania kolejnego etapu w historii nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo. Mark Warschauer (1996a) jego początków upatruje już pod koniec lat 70. i określa go fazą komunikacyjną (*communicative*

CALL). Zaznacza, że jej cechą charakterystyczną jest wspieranie interakcji oraz większe znaczenie komunikacji w procesie nauczania, zarówno tej na płaszczyźnie uczący się – komputer, jak i pomiędzy dwojgiem uczniów. Zautomatyzowana w poprzednim okresie negatywna informacja zwrotna została ograniczona, podobnie jak mnogość reakcji w odpowiedzi na każde działanie użytkownika (w postaci wiadomości z gratulacjami, sygnałów dźwiękowych czy świetlnych). Wyraźny nacisk położony pierwotnie na poprawność form gramatycznych ustąpił miejsca ich adekwatnemu zastosowaniu, a sama gramatyka zaczęła być nauczana w sposób pośredni. W stosunku do poprzedniej fazy CALL-u odkrycie poprawnej odpowiedzi odbywało się poprzez interakcję lub dokonywanie autonomicznych wyborów przez uczących się, a w proponowanych programach miał być używany tylko język docelowy. Dopuszczane było też większe zróżnicowanie odpowiedzi uczniów, czego celem było stworzenie naturalnego środowiska użycia języka (zob. Warschauer, 1996a; Marczak, 2013).

Komputer, obok roli tutora, zyskał nowe funkcje – miał być bodźcem (*computer as stimulus*) wyzwalającym dyskusję, prowokującym myślenie krytyczne czy zachęcającym do tworzenia wypowiedzi pisemnych, a także narzędziem (*computer as tool*) nie tylko dostarczającym materiału językowego, ale też pozwalającym na używanie i rozumienie języka docelowego (Taylor, 1980; Warschauer, 1996a).

W swoich rozważaniach na temat periodyzacji nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo Mark Warschauer (1996a) konkluduje, iż główną linią podziału pomiędzy fazą behawiorystyczną a komunikacyjną jest nie tyle dostępność nowych narzędzi, co przede wszystkim sposób ich wykorzystania. Stephen Bax (2003) polemizuje jednak z taką wizją, sugerując, że nie jest zgodna ze stanem faktycznym ówczesnych praktyk w dziedzinie CALL-u i ma charakter w dużej mierze życzeniowy (zob. też Underwood, 1984; Fotos, Browne, 2004). Autor sprzeciwia się określaniu tego etapu mianem komunikacyjnego, zaznaczając, że uczenie się rzeczywistej komunikacji odbywa się poprzez jej praktykowanie, a wielu przywoływanych przykładów nie można zakwalifikować jako działań mających taką praktykę na celu. Z drugiej strony, w przypadkach, w których taka komunikacja rzeczywiście miała miejsce, nie wynikała bezpośrednio z użycia technologii, a więc nie powinna być podstawą wydzielenia osobnego etapu w historii nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo. Ponadto interakcje zachodzące z komputerem lub za jego pomocą występowały w omawianym okresie w bardzo oszczędnej formie, głównie z powodu ograniczeń technologicznych. W związku z powyższym Stephen Bax (2003) proponuje alternatywną nazwę dla tego okresu, określając lata 80. XX wieku jako etap „open CALL” – „otwartego CALL-u”. Argumentuje, że wspólną charakterystyką głównych zmian w zakresie roli

informacji zwrotnej, roli nauczyciela, wykorzystania technologii, proponowanych aktywności, dostępnego oprogramowania – szczególnie w zestawieniu z poprzednią dekadą – jest ich znacznie większa otwartość (zob. Tabela 10).

Konstatacje Stephena Baxa zdają się tłumaczyć, dlaczego – mimo że lata 80. ubiegłego wieku były bez wątpienia latami przyspieszonego rozwoju CALL-u, a podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych było już stosunkowo dobrze ugruntowane – wśród proponowanych aktywności z wykorzystaniem komputera wciąż dominujące były te oparte na drylu językowym. Jednocześnie zaczęły pojawiać się pojedyncze inicjatywy wykorzystujące potencjał rozwijających się technologii w bardziej kreatywny sposób, bazujące – przynajmniej częściowo – na mechanizmach sztucznej inteligencji. Do takich projektów należały między innymi: *CLEF* (Holmes, Kidd, 1980; za: Davies, 1997), *TUCO II* (Taylor, 1987), a także bardziej zaawansowane *Juegos Comunicativos* (Bassein, Underwood, 1985) – gra przeznaczona dla uczących się języka hiszpańskiego, czy gra szpiegowska *Spion* (Sanders, Sanders, 1995) skierowana do uczących się języka niemieckiego – obie mające na celu przede wszystkim rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się.

W tym okresie coraz częściej w dydaktyce językowej wykorzystywano programy konkordancyjne (Tafazoli, Golshan, 2014; Tafazoli, Huertas Abril, Gómez Parra, 2019) oraz opracowywano coraz bardziej zaawansowane symulatory tekstowe (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013), takie jak *Granville: The Prize Holiday Package* (Cambridge University Press, 1986) i *London Adventure* (The British Council/Cambridge University Press, 1986). W Stanach Zjednoczonych zaczęło pojawiać się na szerszą skalę oprogramowanie wykorzystujące nowe możliwości obecnych na rynku modeli komputerów, pozwalające na odsłuchiwanie dźwięków i oglądanie wideo. Skoncentrowanie na gramatyce powoli ustępowało miejsca kontekstom narracyjnym, wykorzystującym słuchanie i czytanie w połączeniu z materiałem wizualnym, zwiększającym jednocześnie zaangażowanie uczniów w proponowane ćwiczenia. Zaczęły powstawać pierwsze materiały na wideodyskach, z symulacjami mającymi na celu immersję językową (Gajek, 2002). Dwie takie publikacje, które zyskały największą popularność w latach 80. XX wieku, to *Montevidisco* (Schneider, Bennion, 1984) dla uczących się języka hiszpańskiego oraz *A la rencontre Philippe* (Furstenberg, 1993) dla uczących się języka francuskiego. Materiałów tego typu w latach 80. wyprodukowano około trzystu, jednak wątpliwy sukces na rynku komercyjnym doprowadził do ich wyparcia w następnej dekadzie przez nowe rozwiązania technologiczne, takie jak CD-ROM i DVD (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013).

3.1.2.3 Aktualny stan nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo – podejście zintegrowane i podejście zatomizowane

Lata 90. XX wieku naznaczone są jednym z najważniejszych zwrotów w dziedzinie technologii komputerowych, jakim było pojawienie się internetu. Równolegle w branży technologicznej nastąpił intensywny rozwój multimediiów, a do powszechnego użytku weszły nowe formy pamięci przenośnej (CD-ROM, DVD) (Marczak, 2013), co nie pozostało bez wpływu na nauczanie języków obcych wspomaganego komputerowo.

Na początek ostatniej dekady XX stulecia przypadło upublicznienie *World Wide Web* przez jej twórcę i pomysłodawcę – Tima Bernersa-Lee, pracownika szwajcarskiej Organisation Européenne pour la Recherche Nucléaire (CERN⁸⁵). Pierwotnie możliwości techniczne tej sieci pozwalały jedynie na publikowanie materiałów w formie tekstowej. Stopniowo jednak poszerzał się jej zasięg i już w 1993 roku z internetu korzystał pierwszy milion osób. Jednocześnie rosły możliwości techniczne – z czasem użytkownicy mogli umieszczać w niej różnorodne materiały audiowizualne (pierwotnie jednak w znacznie gorszej jakości niż w przypadku płyt CD i DVD) (Berners-Lee, 1998; Davies, Otto, Rüschhoff, 2013).

Taki technologiczny zwrot nie mógł przejść bez echa w dziedzinie nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo. W efekcie, w miarę upływu czasu, dostępne w Sieci materiały stawały się coraz bardziej interaktywne, a rozwój multimediiów umożliwiał tworzenie bardziej autentycznego środowiska nauczania. Działo się tak za sprawą łączenia aktywności słuchania z patrzeniem – tak jak zazwyczaj ma to miejsce w realnym świecie – oraz integrację różnych sprawności (czytania, pisania, mówienia i słuchania) w ramach jednej aktywności oraz jednego urządzenia (Warschauer, 1996a).

Okres wejścia w życie powyższych zmian określany jest przez Marka Warschauera (1996a) jako „podejście integrujące” (*integrative CALL*). Zgodnie z charakterystyką autora cechuje go pełniejsze włączenie technologii do procesu nauczania oraz wyżej wspomniana integracja sprawności. U jego podstaw leży perspektywa socjo-kognitywna, zakładająca, że wiedza kreowana jest w wyniku interakcji społecznych (zob. Rozdz. 1.2). Głównym przedmiotem polemiki w tym temacie są ramy czasowe tej fazy – podczas gdy Warschauer (1996a) upatruje jej początków w latach 90. XX wieku, a w 2000 roku deklaruje, że stadium to nadal trwa (Warschauer, 2000), Bax w roku 2003 zauważa, że etap ten, nazywany przez niego

⁸⁵ Akronim CERN pochodzi od pierwotnej nazwy tej organizacji (fr. *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*). Mimo jej późniejszej zmiany skrót ten pozostaje do dziś w użyciu, również w oficjalnych dokumentach. Zob. <https://home.cern/about>

„podejściem zintegrowanym” (*integrated CALL*), jeszcze się nie rozpoczął i powinien być celem badaczy i nauczycieli związanych z tą dziedziną (Bax, 2003). Autor ten zaznacza jednocześnie, iż w niektórych miejscach już ówczesnie można było zaobserwować wdrożenie zintegrowanych praktyk (choć przeważnie ograniczonych do wybranych kluczowych aspektów dziedziny), nie było to jednak powszechną tendencją.

Z pewnością natomiast w latach 90. minionego stulecia autentyczna komunikacja – cel Warschauerowskiej fazy podejścia komunikacyjnego – mogła być osiągnięta z wykorzystaniem technologii komputerowych. Stephen Bax (2003) zauważa, że w związku z nakładaniem się na siebie kolejnych etapów historii nauczania wspomagane komputerowo – które ze względu na brak ścisłych ram czasowych bardziej adekwatnie byłoby nazywać podejściami lub perspektywami – można obserwować współistnienie praktyk przynależnych zarówno do podejścia ograniczonego, otwartego, jak i zintegrowanego w obrębie jednej instytucji. Celem społeczności wykorzystującej technologię w nauczaniu powinno być jednak dążenie do normalizacji działań charakterystycznych dla podejścia zintegrowanego.

Niezależnie od przyjętej periodyzacji etapów nauczania języków obcych wspomagane komputerowo faktem jest, że coraz większe możliwości techniczne w połączeniu z zapotrzebowaniem na zwiększoną interaktywność dostępnych narzędzi doprowadziły do powstania wielu nowych programów. Jednym z nich, do dziś dostępnym, było oprogramowanie *Hot Potatoes* (<https://hotpot.uvic.ca/>), które pozwalało na tworzenie autorskich ćwiczeń językowych w formie pytań wielokrotnego wyboru, uzupełniania luk, dopasowywania wyrazów, krzyżówek czy rozsypanek wyrazowych (zob. m.in. Arneil, Holmes, 1999, 2001). Tego typu ćwiczenia, podobnie do wielu programów w poprzednich dekadach, miały na celu utrwalenie i automatyzację struktur języka, jednak dzięki łatwości i szybkości ich tworzenia rozprzestrzeniły się bardziej niż kiedykolwiek wcześniej wśród nauczycieli języków obcych, a przez wielu używane są do dziś (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013).

Lata 90. XX wieku to także początki e-learningu, rozumianego jako uczenie przez internet. Pozwalał on „kształcić wiele osób w tym samym czasie, zachowując jakość merytoryczną materiałów edukacyjnych (...) [a także] umożliwia[ł] on naukę w dowolnym miejscu, czasie i w zindywidualizowanym tempie (...) bez potrzeby fizycznej obecności w sali wykładowej” (Plebańska, 2011, s. 7). Zaczęły pojawiać się pierwsze środowiska nauczania online (VLE – *Virtual Learning Environments/LMS – Learning Management Systems*), pozwalające nauczycielom na tworzenie kursów zdalnych, z wykorzystaniem narzędzi do kontaktu z uczącymi się, a także umożliwiających komunikację pomiędzy studentami biorącymi udział w danym kursie (Marczak, 2013). Jednymi z pierwszych licencjonowanych

systemów zarządzania nauką były WebCT i Blackboard (zob. Costello, 2014), a u progu nowego millenium powstał Moodle⁸⁶ – oparty na otwartym kodzie źródłowym VLE – który dodatkowo wpłynął na zwiększenie użycia takich środowisk nauczania. Nie bez znaczenia dla jego popularyzacji był fakt, że brytyjski Open University zaadaptował platformę Moodle do udostępniania proponowanych przez siebie kursów (Costello, 2014; Tafazoli, Huertas Abril, Gómez Parra, 2019).

W tych samych latach pojawiły się też tekstowe gry przygodowe oparte na odgrywaniu ról, umożliwiające współpracę przez Sieć z innymi jej użytkownikami w ramach platform typu *multi-user domains* (MUDs) i *multi-user-domains object oriented* (MOOs). Współpraca za ich pomocą mogła odbywać się synchronicznie lub asynchronicznie, a platformy mogły być też wykorzystywane jako narzędzia do nauki języka (zob. von der Emde, Schneider, Kötter, 2001; Shield, 2003). Ich następcami były *multi-user virtual environments* (MUVEs), znane szerzej pod nazwą wirtualnych światów (*virtual worlds*), będące cyfrowymi środowiskami 3D (zob. Sadler, Dooly, 2013).

Choć powstanie internetu zdominowało technologiczny postęp ostatniej dekady minionego stulecia, to wartą wspomnienia innowacją była nowa funkcja komputerów osobistych – możliwość nagrywania i odtwarzania dźwięków oraz szeroko pojęty rozwój multimediiów. Doprowadziło to do powstania wielojęzycznych nagrań, wspomaganych transkrypcją (np. seria *Talking Books* wydawnictwa Broderbund) (Davies, Otto, Rüschhoff, 2013; Tafazoli, Huertas Abril, Gómez Parra, 2019).

Jak zostało już wspomniane, lata 90. ubiegłego wieku to także czasy nowych form pamięci przenośnej – CD-ROM-ów i płyt DVD – i to z ich wykorzystaniem kontynuowana była tradycja gier komputerowych opartych na odgrywaniu ról, symulacji i immersji językowej. Do bardziej znanych, powstałych w tej dekadzie, należą *Who is Oscar Lake?* (Michel, Lerman-Golomb, Wickenden, 1996) i *Nuoveos Destinos* (Blake, 2013).

Na początku lat 90. dalszemu rozwojowi ulega też organizacja EuroCALL. Po pierwszych spotkaniach grupy pasjonatów wykorzystania technologii w nauczaniu języków obcych, odbywających w połowie wcześniejszej dekady, miały miejsce kolejne zgromadzenia i konferencje (m.in. w Holandii, Finlandii, Wielkiej Brytanii, Niemczech, na Węgrzech). W ich wyniku (ostatecznie w 1993 roku) doprowadzono do zarejestrowania funkcjonującego do dziś *European Association for Computer Assisted Language Learning* (EuroCALL),

⁸⁶ Moodle został stworzony przez Martina Dougiamasa w Australii. Prace rozpoczęte nad nim jeszcze w 1999 roku zaowocowały opublikowaniem systemu Moodle w 2001 roku na Powszechnej Licencji Publicznej (GNU) (Costello, 2014).

stowarzyszenia zrzeszającego zarówno badaczy, jak i nauczycieli-praktyków (Davies, 2000). Wśród głównych nurtów zainteresowań członków tej organizacji do dziś obecne są: lingwistyka stosowana, lingwistyka korpusowa, pedagogika cyfrowa, alfabetyzacja cyfrowa oraz komunikacja za pośrednictwem komputera (EuroCALL, b.r.). To właśnie EuroCALL będzie odpowiedzialny za największe europejskie projekty popularyzujące wymiany wirtualne, a ich prekursorzy są jego czynnymi członkami. Sama telewspółpraca również narodziła się w ostatniej dekadzie XX wieku i początkowo opierała się na komunikacji między uczącymi się za pomocą wiadomości e-mail (zob. Tella, 1991, 1992; Warschauer, 1995b, 1996b).

W tym samym okresie powstały także jedne z najważniejszych branżowych czasopism naukowych: w 1997 roku opublikowano pierwsze wydanie *Language Learning & Technology*⁸⁷, będącego początkowo wspólnym projektem Uniwersytetu na Hawajach (University of Hawaii at Mānoa) i Uniwersytetu Stanowego Michigan (Michigan State University), współsponsorowanym przez wiele innych organizacji zajmujących się technologią w nauczaniu (m.in. CALICO, EuroCALL, CAL, ATELL, IALLT etc.). Rok później (1998) ukazało się pierwsze wydanie internetowego czasopisma *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, wydawanego przez francuski Université Marc Bloch w Strasburgu (Delcloque, 2000). W 1999 roku rozpoczął się także wieloletni projekt ICT4LT – *Information and Communications Technology for Language Teachers* (<http://www.ict4lt.org/index.htm>), którego celem było tworzenie i udostępnianie materiałów online, mających posłużyć do kształcenia umiejętności cyfrowych wśród nauczycieli języków obcych.

W Polsce najbardziej znane czasopisma naukowe związane z nauczaniem języków obcych wspomaganych komputerowo powstały na początku nowego tysiąclecia⁸⁸. Do najważniejszych należy *Teaching English with Technology* (TEwT) wydawany przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej i cypryjski University of Nicosia. Ukazuje się w języku angielskim od 2001 roku, a publikowane w nim treści dotyczą przede wszystkim nowatorskich sposobów zastosowania technologii w nauczaniu języka angielskiego jako obcego (<https://tewtjournal.org/>). Wśród ważnych wydawnictw naukowych należy wymienić też powstałe w 2003 roku czasopismo *e-Mentor*, wydawane przez Szkołę Główną Handlową

⁸⁷ Od 2007 roku *Language Learning & Technology*, według rankingu *Thomson Reuters Journal Citation Reports*, znajduje się wśród 20 najważniejszych czasopism lingwistycznych oraz jest jednym z 30 najważniejszych czasopism traktujących o edukacji (<https://www.lltjournal.org/>).

⁸⁸ Pierwsze polskie publikacje na temat zastosowania komputerów w nauczaniu pojawiły się już na przełomie lat 80. i 90. XX wieku na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole* – zob. m.in. Zdybiewska, 1987; Dębski, 1990; Rusiecki, 1991 (Gajek, 2002).

w Warszawie oraz Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Publikowane w nim artykuły poruszają tematy związane z e-nauczaniem, uczeniem się przez całe życie oraz nowymi trendami i technologiami w biznesie i zarządzaniu (<http://www.e-mentor.edu.pl/>).

Jak dowodzą wyżej przytoczone przykłady, ostatnia dekada XX wieku była czasem wzmożonego rozwoju technologii komputerowych, a co za tym idzie – eksploracji nowo powstałych możliwości w wielu powiązanych z nimi dziedzinach. Stopniowe ulepszanie z jednej strony sprzętu komputerowego i jego coraz większa dostępność, a z drugiej – przesyłu danych oraz jakości obrazu i dźwięku, doprowadziły w latach dwutysięcznych do kolejnego zwrotu w historii technologii komunikacyjno-informacyjnych, określanego jako *Web 2.0*. Był on jednak mniej oczywisty niż ten związany z wynalezieniem internetu, w związku z czym można uznać, że zachodzące zmiany były jedynie kolejnym etapem rozwoju World Wide Web.

Termin „Web 2.0” wprowadzony został przez Tima O’Reilly’ego, który w swoim artykule z 2005 roku określił, czym charakteryzuje się nowa era internetu (O’Reilly, 2005). Do najważniejszych jej aspektów należy postrzeganie Sieci nie jako środka przekazu treści (*web as medium*), ale jako platformy pozwalającej na jej tworzenie, udostępnianie i poddawanie nieustannym zmianom wprowadzanym przez użytkowników (*web as platform*). Najważniejsze firmy branży komputerowej zaczęły dostrzegać, że bazy danych zbieranych podczas korzystania z określonych programów czy aplikacji mają większą wartość rynkową od samego oprogramowania. Treść przestała być dostarczana jedynie przez określone firmy czy instytucje (*one to many*), a zaczęła być wspólnym dziełem wszystkich użytkowników internetu (*many to many*) (Guth, Thomas, 2010, s. 43). Popularność zyskały podkasty i blogi, śledzone przez czytelników za pomocą systemu RSS, a istotnymi elementami użytkowania Sieci stały się komentarze, system tagowania (*folksonomy*) i zainteresowanie odbiorców danymi treściami. Pojawiły się też pierwsze serwisy tworzone bezpośrednio przez jej użytkowników, takie jak *YouTube* (<https://www.youtube.com/>) czy *Wikipedia* (<https://www.wikipedia.org/>) (Lankshear, Knobel, 2006; Davies, Otto, Rüschhoff, 2013). Określenie tych działań mianem „Web 2.0” miało za zadanie podkreślenie znaczenia udziału inteligencji zbiorowej (*collective intelligence*) w dynamicznym procesie kreacji treści internetowych i zmianę roli użytkownika z odbiorcy na współtwórcę oraz zwrócenie uwagi na fakt, że Sieć przestała być produktem, a stała się usługą, a jej użytkownicy nie byli już jedynie wyizolowanymi jednostkami, ale stali się członkami większej społeczności (O’Reilly, 2005; Lankshear, Knobel, 2006).

Technologiczne zmiany na początku XXI wieku zaowocowały – obok pomniejszych innowacji w postaci interaktywnych tablic, różnego rodzaju urządzeń przenośnych, komputerów osobistych dostępnych na szeroką skalę – wyodrębnieniem całkiem nowych

poddziedzin CALL-u: nauczania języków wspomaganego robotycznie (RALL – *Robot-Assisted Language Learning*) oraz nauczania języków wspomaganego technologiami mobilnymi (MALL – *Mobile-Assisted Language Learning*). Badania i rozwój RALL-u, inspirowane coraz bardziej zaawansowanymi pracami w dziedzinie sztucznej inteligencji, zapoczątkowane zostały około 2004 roku na kontynencie azjatyckim (Han, 2012). W ciągu kolejnych piętnastu lat udowodniono pozytywny wpływ robotów na motywację dzieci w nauczaniu języków obcych oraz ich szczególną użyteczność w kontekstach edukacyjnych, w których nie jest możliwe zatrudnienie nauczyciela native speakera (zob. Lee i in., 2011; Han, 2012; Tafazoli, Gómez Parra, 2017; Randall, 2019). Jako że dziedzina ta jest stosunkowo młoda, wciąż jeszcze wiele jej aspektów pozostaje niezbadanych. Naukowcy zmagają się także z wyzwaniami technologicznymi – w drugiej dekadzie XXI wieku jednym z największych pozostaje ograniczona zdolność robotów do rozpoznawania mowy dziecięcej (Vogt i in., 2017).

Bardziej rozpowszechnione od robotów jest jednak użycie technologii mobilnych w nauczaniu języków obcych, a w szczególności smartfonów (Kukulska-Hulme, 2009, 2019; LLT Special Issue on MALL, 2013; Burston, 2014, 2015; Gajek, 2016; Godwin-Jones, 2017). Niewątpliwą zaletą jest powszechny, nieskomplikowany i stosunkowo tani dostęp do nich dla większości uczących się. Istnieje wiele badań potwierdzających ich wyjątkową użyteczność w nauczaniu na odległość oraz w edukacji migrantów i uchodźców (Kukulska-Hulme i in., 2015; Godwin-Jones, 2017). Często jednak, z powodu znikomego wsparcia ze strony uczących lub ich niewystarczającego przygotowania do użycia technologii mobilnych w dydaktyce, zastosowanie smartfonów w celach językowych pozostaje ograniczone i sprowadza się do korzystania ze słowników online i z narzędzi wspomagających tłumaczenie. Mimo dużego potencjału oferowanego przez MALL jego wykorzystanie nierzadko ma charakter behawioralny, a nauczyciel pozostaje w nim centralną figurą procesu nauczania (Burston, 2014; Godwin-Jones, 2017).

Jak zostało wcześniej wspomniane, już w 2003 roku Stephen Bax zaznaczał, że celem badaczy i uczących języków obcych powinna być normalizacja wykorzystania komputera w nauczaniu, definiowana przez niego jako „stan, w którym technologia jest niewidoczna, właściwie ledwie rozpoznawalna jako technologia, uważana za coś oczywistego w życiu codziennym” (Bax, 2003, s. 23). Środowisko naukowe wydaje się zgadzać co do kierunku dążeń nakreślonego przez Baxa. Prawie dekadę później ten sam autor konstatuje, że technologia wciąż nie osiągnęła stanu normalizacji (Bax, 2011). Podobnego zadania jest wielu innych badaczy, między innymi Nina Garrett (2009), Michael Thomas (2009) czy John Cheryl (2018). Ten ostatni podsumowuje, że „wykorzystanie technologii w nauce języków znacznie się

rozwinęło od jej skromnych początków, ale wciąż daleko jej do pełnego zintegrowania” (Cheryl, 2018, akapit 10). Natomiast Ana Gimeno-Sanz (2015), choć zgadza się z Baxem, podkreśla jednocześnie, że w społeczeństwach rozwiniętych normalizacja technologii wydaje się już bliska.

Osiągnięcie tego etapu w żadnej dziedzinie nie jest konkretnym punktem w czasie, ale raczej długotrwałym procesem. Niektórzy badacze podkreślają, że obecnie znajdujemy się w stanie określanym przez nich jako „perpetual beta” (wieczna wersja beta), w której nieustannie wprowadzane są oraz testowane nowe rozwiązania, zarówno technologiczne, jak i metodyczne (Pegrum, 2009; Guth, Thomas, 2010). Patrząc z takiej perspektywy można zaryzykować stwierdzenie, że stan postulowanej przez Baxa normalizacji nigdy nie zostanie w pełni osiągnięty, ponieważ równoległe do dążenia w jego stronę nieustannie pojawiają się kolejne innowacje, których popularyzacja będzie długotrwałym procesem. Niektóre narzędzia natomiast staną się zbędne lub wyparte przez inne technologie jeszcze zanim zostaną znormalizowane (Motteram, Stanley, 2011, s. III). W związku z powyższym kolejne stadium nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo może zostać wyodrębnione na podstawie innego, nowego kryterium.

Takie rozwiązanie zaproponowała Ana Gimeno-Sanz, która w swoim artykule z 2015 roku nakreśliła ramy kolejnego etapu CALL, rozpoczynającego się w 2010 roku – autorka ta nazywa go „podejściem zatomizowanym”⁸⁹ (*atomised CALL*) i zaznacza, że jest to stadium następujące po fazie integrującej wydzielonej przez Marka Warschauera oraz po „podejściu otwartym” wyróżnionym przez Stephena Baxa. Zdaniem badaczki w tym okresie można zaobserwować stopniowe odchodzenie od w pełni ustrukturyzowanych materiałów – zawierających „wszystko w jednym” podręczników, płyt CD i DVD czy kursów online – do nieustrukturyzowanych, pojedynczych elementów – cząsteczek rozumianych jako różnorodne zasoby (w tym konkretne sprzęty, technologie i rozwijane za ich pomocą umiejętności). Nauczyciele łączą je w grupy i traktują jako budulec, z którego tworzą złożone działania dydaktyczne (Gimeno-Sanz, 2015). Wydaje się, że takie spojrzenie na nauczanie języków obcych wspomaganego komputerowo jest zgodne z aktualną rzeczywistością, gdzie dostępnych jest niezliczenie wiele różnorodnych rozwiązań dydaktyczno-technologicznych, z których część szybko odchodzi do przeszłości, a część jest dalej rozwijana.

⁸⁹ Tłumaczenie własne.

3.2 Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo

Początki wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego przypadają na lata 90. XX wieku. Choć dziedzina ta w glottodydaktyce polonistycznej obecna jest już od trzech dekad, do dziś publikowanie badań w tym obszarze należy do rzadkości⁹⁰. Niewielu jest też badaczy specjalizujących się w nauczaniu języka polskiego jako obcego wspomaganego komputerowo, a nieliczne prace wąskiego grona specjalistów siłą rzeczy pokrywają ograniczony zakres tematyczny.

Prekursorem CALL-u w glottodydaktyce polonistycznej jest Robert Dębski – badacz pozostający jedną z istotnych figur w rozwoju nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo na świecie. Już w 1996 roku opublikował monografię zatytułowaną *Komputer w nauczaniu języka polskiego*, której głównym celem była analiza możliwości tworzenia programów komputerowych z elementami przetwarzania języka naturalnego, służących rozwijaniu sprawności pisania w języku polskim, ze szczególnym uwzględnieniem ortografii, interpunkcji, składni i redakcji tekstów. Autor ten opracował też program *Skryba* do nauczania polskiej ortografii, który opisał w ostatnim rozdziale monografii oraz zaproponował drogę jego dalszego rozwoju (Dębski, 1996). Dwadzieścia lat później Władysław Miodunka (2016, s. 206) skonstatował, że przywołana praca Dębskiego „znacznie wyprzedzała nie tylko zainteresowanie nauczycieli JPJO stosowaniem komputerów, ale także zainteresowanie tym zagadnieniem nauczycieli innych języków obcych, dlatego nie wywołała w Polsce żadnego odzewu”⁹¹.

Większość późniejszych prac naukowych w dziedzinie nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo, których autorem lub redaktorem był Robert Dębski, była publikowana w języku angielskim i znacząco przyczyniła się do postępującego rozwoju CALL-u w świecie (m.in. Dębski, Gassin, Smith, 1997; Dębski, Levy, 1999; Dębski, 2003, 2006). Dla kontekstu polonistycznego duże znaczenie miała współpraca badacza z Johnem Barsonem na Uniwersytecie Stanforda w Stanach Zjednoczonych – wspólnie stworzyli oni prototyp

⁹⁰ Ten stan rzeczy potwierdza między innymi Miodunka (2016), który w 2016 roku dokonał analizy zagadnień poruszanych w 10 tomach pokonferencyjnych Stowarzyszenia „Bristol” (jest to stowarzyszenie zrzeszające polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego; <http://www.bristol.us.edu.pl/>) wydanych w latach 1997–2014. W efekcie stwierdził, iż jedynie 4% opublikowanych w tym okresie artykułów (z łącznej sumy 428) odnosiło się do tematyki nauczania języka polskiego jako obcego wspomaganego komputerowo. Ważniejsze z nich zostały przywołane w niniejszym podrozdziale.

⁹¹ Innowacyjność monografii Dębskiego została dostrzeżona po raz pierwszy dopiero w 2014 roku w opracowaniu Gębała, w którym przedstawia najważniejsze prace powstałe w ramach krakowskiej szkoły polonistycznej glottodydaktyki porównawczej (Gębał, 2014, s. 77–81).

internetowego słownika obrazkowego do nauki języka polskiego oraz opracowali program zastosowania internetu w nauczaniu języka francuskiego i polskiego, którego podstawą było tworzenie stron WWW (Barson, Dębski, 1996). Jest to szczególnie istotne w kontekście niniejszej pracy, ponieważ podczas realizacji projektu amerykańscy studenci uczący się języka polskiego współpracowali z cudzoziemcami z Uniwersytetu Jagiellońskiego, również uczącymi się języka polskiego jako obcego. Kontaktowali się ze sobą za pomocą wiadomości e-mail i wspólnie decydowali o zawartości kreowanych stron internetowych, jak i krótkich filmów, które mieli na nich zamieścić. To zatem pierwszy przykład telewspółpracy w nauczaniu języka polskiego jako obcego, w którym dodatkowo język ten pełnił funkcję *lingua franca*.

W kolejnych latach zainteresowania Dębskiego skierowały się w stronę nauczania i nabywania języków mniejszościowych, co związane było z jego pracą na Uniwersytecie w Melbourne w Australii i kontaktów z tamtejszym środowiskiem polonijnym. W efekcie powstało wiele publikacji, zarówno w języku polskim, jak i angielskim, na temat sposobów podtrzymywania języka za pomocą technologii i ich skuteczności oraz uczestniczenia przez członków Polonii w kontaktach polskojęzycznych przez internet (m.in. Dębski, 2004, 2008, 2009, 2015, 2019).

Poza Robertem Dębskim, związanym z Uniwersytetem Jagiellońskim, istotne dla dziedziny nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem technologii są dwie inne autorki wywodzące się z tego samego środowiska badawczego – Dominika Bucko i Adriana Prizel-Kania. Pierwsza z nich na początku swojej kariery naukowej podjęła temat promowania języka polskiego za pomocą projektów eTwinning (Bargieł [Bucko], 2009a), a także przeanalizowała nastawienie lektorów i uczących się języka polskiego do wykorzystywania internetu w nauczaniu tego języka (Bargieł [Bucko], 2009b). Z przeprowadzonego badania ankietowego wynikało, że choć zainteresowanie uczeniem się na odległość wzrasta, to obie grupy respondentów preferują hybrydowe formy nauki (zajęcia stacjonarne z elementami zastosowania nowoczesnych technologii). Uczący się zadeklarowali również, że nigdy nie mieli okazji rozwijać kompetencji językowych za pomocą czatów internetowych, co najprawdopodobniej można rozszerzyć na inne formy komunikacji za pomocą komputera.

W swoich kolejnych pracach Bucko skupiła się przede wszystkim na kwestiach związanych z rozumieniem tekstu czytanego: badała strategie czytania hipertekstu (Bucko, 2011, 2014), efektywność wykorzystania tekstów internetowych podczas zajęć języka polskiego jako obcego (Bucko, 2017), a także sposoby rozwijania czytania ze zrozumieniem na ich podstawie (Bucko, 2018).

Badaczka ta wzięła również udział, wraz z Adrianą Prizel-Kanią, w międzynarodowym projekcie *SpeakApps: Production and Interaction in a Foreign Language through Online ICT Tools* zapoczątkowanym w 2011 roku, którego celem było opracowanie platformy wspierającej rozwijanie umiejętności komunikacyjnych studentów w zakresie mówienia i rozumienia ze słuchu (www.speakapps.eu; Nic Giolla Mhichíl i in., 2015). Inspirowane badaniami przeprowadzonymi przy okazji projektu, Bucko i Prizel-Kania opublikowały artykuł, w którym przedstawiły wybrane narzędzia internetowe (m.in. hiperteksty, blogi oraz – stworzone w ramach *Speakapps* – LangBlog, Wideoczat, Tandem) oraz propozycje aktywności z ich wykorzystaniem (WebQuesty, tworzenie stron WWW, współpraca online za pomocą aplikacji *Speakapps*) na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego (Bucko, Prizel-Kania, 2012). Praca ta została następnie przetłumaczona na język angielski i opublikowana przez Adrianę Prizel-Kanię na łamach czasopisma *Procedia* (Prizel-Kania, 2015).

Prizel-Kania zebrała też i przeanalizowała opinie nauczycieli języka polskiego jako obcego odnośnie zastosowania komputerów w ich praktyce dydaktycznej (Prizel-Kania, 2017). W przeprowadzonym badaniu ankietowym zbadana została samoocena nauczycieli w zakresie kompetencji medialnej⁹² oraz używane przez nich w procesie nauczania aplikacje i narzędzia cyfrowe. Jego wyniki pokazują, że około połowie uczących zdarza się korzystać z prezentacji multimedialnych, podczas gdy inne narzędzia – między innymi Moodle, Padlet, LearningApps, Quizlet – przez większość z nich nie jest stosowana, a często nawet pozostaje im nieznaną. Co znaczące – z badania wynikało, iż zasoby internetowe są dla nauczycieli przede wszystkim źródłem materiałów (tekstów, filmów, ilustracji) i służą przede wszystkim przygotowaniu zajęć, rzadko zaś są wykorzystywane do interaktywnych zadań z udziałem uczących się.

Z kolei w 2018 roku Bucko i Prizel-Kania opracowały listę kryteriów do oceny internetowych materiałów edukacyjnych, aby następnie na ich podstawie przeanalizować wybrane e-pomoce (*e-LOKAL*, *Klub Dialogu*, *Yummy*, *Busuu*, *Oneness*) do nauki języka polskiego jako obcego (Bucko, Prizel-Kania, 2018). W tej samej publikacji przedstawiły również interaktywny kurs do nauki języka i kultury polskiej *Po polsku po Polsce* (<http://www.popolskupopolsce.edu.pl/>⁹³) na poziomie podstawowym, którego są współautorkami (Prizel-Kania i in., 2016).

⁹² Według Prizel-Kani na kompetencję medialną składają się „umiejętności techniczne (kompetencja techniczna), wiedza na temat materiałów edukacyjnych dostępnych w Sieci oraz umiejętność ich doboru i selekcji (kompetencja semantyczna) oraz wiedza na temat celowego zastosowania dostępnych za pomocą mediów materiałów, zgodnie z ich przeznaczeniem i w odniesieniu do istniejących potrzeb (kompetencja pragmatyczna)” (Prizel-Kania, 2017, s. 91).

⁹³ Kurs ten został wydany także w formie podręcznika papierowego – zob. Prizel-Kania i in., 2016.

Oprócz dorobku przywołanych wyżej badaczy, dość konsekwentnie rozwijających swe zainteresowania nauczaniem języka polskiego wspomaganych komputerowo, na przestrzeni lat pojawiały się również nieliczne publikacje innych autorów w tej dziedzinie. Prace z początku lat dwutysięcznych skupiają się przede wszystkim na opisie ogólnych możliwości wykorzystania komputera w edukacji językowej. Romuald Cudak i Jolanta Tambor (2000) zwrócili uwagę na cztery formy jego zastosowania – jako maszyny do pisania, jako edytora tekstu, jako urządzenia pozwalającego na używanie różnorodnych programów i gier edukacyjnych, a także jako odtwarzacza multimedialnych. Autorzy dostrzegli też potencjał narzędzi takich jak czaty czy poczta elektroniczna do wspierania komunikacji w języku docelowym.

Z kolei Tokimasa Sekiguchi (2001) ukazał, jak komputerowe programy do edycji tekstów, kontakty z Polakami za pomocą wiadomości e-mail, chatów i forów dyskusyjnych, a także dostęp do internetu (w szczególności możliwość skorzystania online z zasobów polskojęzycznych portali internetowych, artykułów prasowych czy kanonu literatury polskiej) wspomagały naukę języka polskiego w Japonii u progu nowego tysiąclecia.

Prawie dekadę później Krystyna Data (2010) podjęła podobny temat, skupiając się jednak na przeglądzie wybranych materiałów internetowych, które mogą wspomóc naukę języka polskiego jako obcego. Autorka przywołała kurs Oneness, program komputerowy do gramatyki polskiej z przewodnikiem GRAMPOL, opracowany na Uniwersytecie Śląskim, oraz rozmaite Wikibooks i strony internetowe skierowane do obcokrajowców. We wnioskach natomiast podkreśliła potrzebę opracowania interaktywnych kursów języka polskiego dla obcokrajowców, dających możliwość synchronicznej komunikacji z nauczycielem.

Pod koniec drugiej dekady obecnego stulecia temat materiałów internetowych wspomagających nauczanie języka polskiego jako obcego ponownie podjęty został przez Jolantę Laskowską (2019). Autorka dokonała prezentacji różnorodnych dostępnych w Sieci zasobów, takich jak kursy na platformie Moodle, blogi zawierające konkretne materiały i rozwiązania dydaktyczne (m.in. *Lektorka na tropie*, b.r., *Napolskuj!*, b.r.), aplikacje do nauki słownictwa (Insta.Ling, Kahoot!, LearningApps, Quizlet), wirtualne klasy (Classroom, Blendspace, Edmodo) i tablice (Padlet, Scriblink, Trello), aplikacje na urządzenia mobilne (m.in. *Learn Polish*, *Nauka polskiego – 5000 zwrotów*) czy generatory chmury słów (m.in. Wordart, Wordle).

Jedną z najnowszych prac w dziedzinie nauczania języka polskiego wspomaganych komputerowo jest artykuł Pauliny Kaźmierczak (2020). Zbadała ona skuteczność stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego. We wnioskach

autorka stwierdza, że „wykorzystywanie gier w celu utrwalenia oraz automatyzacji słownictwa jest skuteczne, ale wymaga od lektora nie tylko dokładnego przygotowania zadań i dostosowania ich do mechaniki gry, lecz także umiejętności bieżącego reagowania na potrzeby uczniów” (Kaźmierczak, 2020, s. 49).

Na koniec warto wspomnieć o publikacji *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego* z 2016 roku, która – choć nie ma charakteru naukowego – jest ściśle związana z omawianą tu tematyką. Jej celem jest zaprezentowanie wybranych, dostępnych bezpłatnie w internecie narzędzi *Web 2.0*⁹⁴ (zob. Rozdz. 3.1.2.3) wraz z przykładowymi sposobami ich wykorzystania podczas lekcji języka polskiego, a także „zachęcenie nauczycieli do korzystania z bezpłatnej platformy e-learningowej polskijazyk.pl, przeznaczonej do nauki języka polskiego dla osób rosyjsko- i ukraińskojęzycznych” (Gruza, Pabiańczyk, 2016, s. 6). Ponadto publikacja zawiera 18 gotowych konspektów lekcji dla uczących się języka polskiego na poziomie A2 wykorzystujących technologie komputerowe.

Na podstawie powyższego przeglądu literatury na temat nauczania języka polskiego jako obcego wspomaganego komputerowo można stwierdzić, że mimo iż historia tej dziedziny trwa już około trzech dekad, to wciąż jeszcze jest ona na początku swojego rozwoju. Niewielu badaczy specjalizuje się w tym obszarze, a publikowane przez nich prace przybierają najczęściej formę krótkich, kilkustronicowych artykułów. Również poruszana w nich tematyka pozostaje bardzo ograniczona – do najbardziej popularnych zagadnień należy prezentacja narzędzi online oraz różnorodnych zastosowań komputera w dydaktyce językowej, dla których język polski nierzadko pozostaje jedynie przykładem ich wykorzystania (m.in. Sekiguchi, 2001; Data, 2010; Bucko, Prizel-Kania, 2012; Laskowska, 2019). Prowadzone badania empiryczne oparte są przeważnie na badaniach ankietowych i służą podsumowaniu aktualnego na dany moment *status quo* podejścia do technologii i jej użytkowania przez nauczycieli i uczących się języka polskiego jako obcego (m.in. Bargieł [Bucko], 2009b; Prizel-Kania, 2017). Choć bez wątpienia prace tego typu są ważne dla popularyzacji nauczania wspomaganego komputerowo w dydaktyce języka polskiego jako obcego, to nieodzownym elementem rozwoju tej dziedziny muszą być także publikacje o bardziej zaawansowanym charakterze – a więc odnoszące się do bardziej wyspecjalizowanych zagadnień, wykorzystujące zobiektywizowane i różnorodne metody badawcze, nawiązujące do szerszej gamy poddziedziny CALL i będące dobrze ugruntowanymi teoretycznie. Tego typu prac w chwili obecnej jest niewiele (m.in. Bucko, 2018; Bucko, Prizel-Kania, 2018), a jednocześnie –

⁹⁴ W publikacji przedstawiono 14 narzędzi online – były to: PiZap, PhotoPeach, Prezi, StoryboardThat, Padlet, Quizlet, LearningApps, Kahoot!, Quizizz, QR Online, Fotobabble, Tagul, Diigo, Pinterest.

paradoksalnie – za najbardziej dojrzałe można uznać pionierskie prace Roberta Dębskiego (m.in. Barson, Dębski, 1996; Dębski, 1996, 2009).

Sytuację nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem technologii podobnie widzi Władysław Miodunka (2016), który wyróżnił ten obszar jako jedną z poddziedzin glottodydaktyki polonistycznej (zob. Rozdz. 1.1.2). Dokonuje on następującego podsumowania:

Jeśli chodzi o wspomagane komputerowo nauczanie polszczyzny jako języka obcego i drugiego, to tu potrzeba zarówno opracowań monograficznych, ukazujących i analizujących poszczególne aspekty tego nauczania, jak i łatwo dostępnych oraz przyjaznych użytkownikom materiałów dydaktycznych tego typu. Niestety, obecnie odnosi się wrażenie, że młodzi adepci CALL wolą przygotowywać materiały dydaktyczne wspomagane komputerowo, niż badać sposób ich użycia i skuteczność nauczania z ich udziałem, a także dokonywać ich rzetelnej ewaluacji (Miodunka, 2016, s. 344).

Miodunka stara się też zidentyfikować powody takiego stanu rzeczy, zauważając, że czynniki takie jak dynamiczne zmiany na rynku technologicznym, wieloletni brak możliwości włączania publikacji komputerowych do dorobku naukowego, konieczność uwzględniania w pracach standardów europejskich i dokonywania przeglądu literatury w języku angielskim, a także przywiązanie do bezpośredniego kontaktu na linii nauczyciel–uczeń mogą utrudniać rozwój nauczania języka polskiego jako obcego wspomaganego komputerowo. W obliczu przywołanych okoliczności badacz konkluduje, że „specjalizowanie się w CALL i CMC wciąż niesie w Polsce (duże) ryzyko” (Miodunka, 2016, s. 209).

3.3 Wymiany wirtualne w nauczaniu języków obcych

Jednym z obszarów badawczych nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo jest komunikacja zapośredniczona przez komputer (CMC – *Computer Mediated Communication*). To właśnie z tą poddziedziną CALL-u łączy się nauczanie i uczenie się w wykorzystaniem wymian wirtualnych (zob. m.in. Gillespie, 2020), będące przedmiotem niniejszej pracy doktorskiej. Choć pierwsze tego typu projekty były realizowane jeszcze w latach 90. XX wieku (zob. Rozdz. 3.1.2.3), określane ówczesznie przeważnie jako telewspółpraca, można stwierdzić, że to obecne czasy są momentem ich najintensywniejszego rozwoju (zob. Godwin-Jones, 2019; Gillespie, 2020; O’Dowd, 2021).

3.3.1 Wymiany wirtualne – terminologia i definicje

Zarówno w literaturze, jak i w nazewnictwie różnych projektów na przestrzeni lat, pojawiło się wiele określeń dotyczących działań dydaktycznych opartych na współpracy realizowanej online. Ich mnogość wynika z kontekstu edukacyjnego i lokalizacji geograficznej, w której się rozwijały – w dużej mierze w sposób od siebie niezależny – a także z przyjętej metodologii prowadzenia tego typu projektów i celów wyznaczanych przez ich koordynatorów.

Wśród określeń omawianej tu formy nauczania pojawiły się: telewspółpraca (*telecollaboration*: Warschauer, 1996b; Belz, 2003a; Dooly, O'Dowd, 2010; projekt INTENT), telewspółpraca 2.0 (*telecollaboration 2.0*: Guth, Helm, 2010b), międzykulturowa wymiana online (*online intercultural exchange*: O'Dowd, 2007c; Lewis, O'Dowd, 2016c), wymiana wirtualna (*virtual exchange*: O'Dowd, 2018; EVALUATE, 2019b), edukacja międzykulturowa w zakresie języków obcych za pośrednictwem internetu (*internet-mediated intercultural foreign language education*: Belz, Thorne, 2006), międzynarodowe uczenie się online oparte na współpracy (*collaborative online international learning*: Rubin, 2016; <http://coil.suny.edu/>), globalnie usieciowione środowisko nauczania (*globally networked learning environments*: Starke-Meyerring, Wilson, 2008), e-tandem (O'Rourke, 2007) lub – w Brazylii – teletandem (Leone, Telles, 2016). Te dwa ostatnie określenia bywały stosowane wymiennie z *e-pals* lub *key-pals*, głównie w odniesieniu do projektów na poziomie szkół podstawowych i średnich. We Francji natomiast funkcjonowała nazwa *échanges interculturels exolingues en groupe en ligne* (grupowe międzykulturowe wymiany online: Audras, Chanier, 2008).

Wszystkie wyżej wspomniane terminy odnoszą się do „ustrukturyzowanego pedagogicznie uczenia się, zachodzącego poprzez współpracę online pomiędzy grupami uczących się z różnych kontekstów kulturowych lub lokalizacji geograficznych” (O'Dowd, 2018, s. 3). Ich zastosowanie nie ogranicza się do obszaru języków obcych, ale dotyczy implementacji tego typu projektów we wszystkich dziedzinach edukacji – inicjatywy takie wykraczają więc poza nauczanie języków wspomagane komputerowo (CALL) i odbywają się w ramach nauczania wspomagane komputerowo (CAL).

Robert O'Dowd (2018) poddaje pod rozwagę wady i zalety wielości nazw odnoszących się do pokrewnych aktywności. Z jednej strony jest ona poświadczeniem, że podobne działania można dostosować w odniesieniu do różnorodnych celów nauczania i wielu kontekstów edukacyjnych. Z drugiej – świadczy o braku współpracy i komunikacji między środowiskami badaczy i praktyków, co utrudnia prowadzenie działań promocyjnych, popularyzujących takie inicjatywy.

W związku z dużą ilością pojawiających się w literaturze terminów, zestawiono osiem wybranych definicji pochodzących z najbardziej istotnych i rozpowszechnionych książkowych publikacji oraz projektów związanych w wymianą wirtualną z ostatnich dwudziestu lat (zob. Aneks 11). W przywołanych definicjach wyodrębniono takie kategorie jak: stosowane nazewnictwo, osoby biorące udział w wymianie, rola nauczyciela, podstawowe aktywności i stojące za nimi założenia teoretyczne oraz ich cele.

Przedstawione w Aneksie 11 definicje różnią się niuansami, nie w każdym też przypadku wszystkie ich składniki są obecne, co wynika z różnego stopnia ich precyzyjności. Dostrzec jednak można spore podobieństwo wszystkich propozycji i powtarzalność niektórych elementów składowych. Zaznaczyć trzeba również, że nie funkcjonują one samodzielnie, lecz są ze sobą powiązane, a zachodzi to na dwa sposoby. Po pierwsze, łączą je powiązania personalne – Robert O'Dowd jest autorem lub współautorem połowy analizowanych definicji, a jednocześnie w swojej pierwszej publikacji (O'Dowd, 2007b) powołuje się na tę zaproponowaną kilka lat wcześniej przez Julie Belz (2003b). Ta sama autorka wraz ze Stevenem Thornem są redaktorami innej przywołanej publikacji (Belz, Thorne, 2006), natomiast Sarah Guth i Francesca Helm – redaktorki wydanej w 2010 roku *Telecollaboration 2.0* – są zaangażowane w projekt Erasmus+ Virtual Exchange (EVE). Jednocześnie wymienione powyżej osoby są członkami tych samych stowarzyszeń – na przykład EuroCALL (zob. Rozdz. 3.1.2) czy UNICollaboration – i często biorą udział w tych samych projektach (m.in. EVALUATE, EVE, INTENT). Po wtóre, przywołane definicje nawiązują do siebie poprzez bezpośrednie wzajemne odwołania: projekt EVALUATE czerpie z definicji zaproponowanej przez Tima Lewisa i Roberta O'Dowda (2016a), a podstawy teoretyczne projektów EVOLVE oraz Erasmus+ Virtual Exchange są określone tymi samymi słowami. Zważywszy więc na istniejące, przedstawione powyżej zależności pomiędzy poszczególnymi definicjami telewspółpracy, nie powinno dziwić ich duże podobieństwo.

Tym, co z pewnością je łączy, są elementy kluczowe w wymianie wirtualnej. W oparciu o zaprezentowane w Aneksie 11 cytaty należy stwierdzić, że projekty telewspółpracy pod kątem teoretycznym związane są z nauczaniem międzykulturowym. Ich podstawą są zawsze interakcja i współpraca, których celem jest kształcenie umiejętności miękkich, a wśród nich tych najważniejszych: kompetencji językowych i międzykulturowych (innym często pojawiającym się celem jest kształtowanie kompetencji cyfrowych). Aby ich rozwój był możliwy, partnerami w projektach muszą być osoby pochodzące z odległych geograficznie lub/i kulturowo lokalizacji.

Największe rozbieżności zauważyć można w próbach nazwania, czym są same wymiany wirtualne. W zależności od definicji określane są jako: podejście (Belz, Thorne, 2006; Guth, Helm, 2010a; Godwin-Jones, 2019); aktywność (O'Dowd, 2007a, 2007b), narzędzie (Lewis, O'Dowd, 2016a; Godwin-Jones, 2019), praktyka (EVALUATE, EVOLVE), sposób (EVE), forma nauczania online (EVE; Lewis, O'Dowd, 2016a) lub metoda (EVALUATE, EVOLVE) (zob. Aneks 11). Na podstawie różnorodności stosowanych terminów można przypuszczać, że precyzyjne określenie, jakiego rodzaju tworem są wymiany wirtualne, nie jest priorytetem autorów poszczególnych definicji; skupiają się oni znacznie bardziej na aktywnościach podejmowanych w ich ramach. Zdaniem Autorki niniejszej pracy dla porządku terminologicznego element ten powinien być jednak potraktowany z równą precyzją, co pozostałe. „Narzędzie” jest zbyt wąskim terminem dla wymiany wirtualnej, zważywszy na fakt, że do jej przeprowadzenia stosowane mogą być wszelkie dostępne w internecie aplikacje – trudno więc mówić o istnieniu jednego „narzędzia”. Z kolei „praktyka” i „sposób” są pojęciami bardzo ogólnymi, niezwiązanymi bezpośrednio z dziedziną glottodydaktyki, wydaje się więc zasadnym zastosowanie bardziej specjalistycznej nomenklatury. Terminy „podejście” oraz „metoda” wydają się warte rozważenia. Tym pierwszym określa się „otwarty sposób postrzegania planowania i realizacji procesu dydaktycznego, (...) [który] kładzie nacisk na zorientowaną na realizację konkretnych celów edukacyjnych formułę realizacji procesu dydaktycznego” (Gębał, 2019, s. 121). Z kolei „metoda” ma charakter znacznie bardziej sformalizowany, jej cele są ściśle określone, podobnie jak techniki i narzędzia, którymi powinny zostać osiągnięte. Wirtualne wymiany można więc umiejscowić pomiędzy podejściem a metodą, jednak nie wpisują się precyzyjnie w żadne z nich – po pierwsze, ponieważ nie odnoszą się do formuły całego procesu dydaktycznego, a jedynie do jego wycinka, same jednocześnie czerpiąc z różnych podejść obecnych aktualnie w nauczaniu języków obcych (zob. Rozdz. 3.3.3); po drugie – ponieważ nie precyzują, jakie konkretne techniki czy narzędzia należy stosować, przeciwnie – pozostawiają w tych kwestiach wybór projektantowi telewspółpracy. W związku z powyższym, zdaniem Autorki przedłożonej tu pracy, najlepiej w odniesieniu do wymiany wirtualnej stosować termin „forma nauczania”. W glottodydaktyce zazwyczaj odnosi się on do sposobu organizacji zajęć, a więc na przykład do pracy grupowej lub indywidualnej (Janowska, 2011), i właśnie za taki element można uznać podstawowy komponent konstytuujący telewspółpracę, czyli angażowanie uczących się we wspólne działania w przestrzeni online. Wymiany wirtualne, jak wynika z ich definicji, to oczywiście znacznie więcej niż tylko sposób organizacji zajęć, jednakże większość ich części

składowych zachowuje dużą elastyczność, podczas gdy sam fakt współpracy online jest ich warunkiem *sine qua non*.

W niniejszej pracy bardziej szczegółowo zostaną omówione dwie definicje wymian wirtualnych. Wybrano je jako najbardziej aktualne pod względem chronologicznym, ale nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że autorem jednej z nich jest Robert O'Dowd – badacz, który wielokrotnie poruszał kwestię nazewnictwa w odniesieniu do projektów telewspółpracy i podejmował próby klasyfikacji istniejących terminów. Obie definicje posługują się nazwą „wymiana wirtualna” w charakterze terminu pełniącego nadrzędną funkcję wobec pozostałych. Z jednej strony taką hierarchizację można uzasadnić powołując się na publikacje traktujące o terminologii (O'Dowd, 2018⁹⁵, 2021; EVALUATE, 2019a), z drugiej – coraz powszechniejszym zastosowaniem tego terminu przez wiele organizacji (Soliya, Sharing Perspectives, Stevens Initiative, Komisja Europejska, Bureau of Educational and Cultural Affairs).

O'Dowd (2018, s. 5) podaje następującą definicję wymiany wirtualnej: „polega [ona] na zaangażowaniu grup uczących się w długotrwałą międzykulturową współpracę i interakcję online, z partnerami z różnych kontekstów kulturowych lub lokalizacji geograficznych, jako zintegrowanej części ich programów edukacyjnych i odbywającej się pod kierunkiem nauczycieli lub/i facylitatorów”⁹⁶. Przytoczony opis podkreśla kilka jej kluczowych elementów:

1. Biorą w niej udział grupy uczących się, a więc jest to proces zbiorowy, a nie ograniczony do pojedynczych osób. Trzeba jednak zauważyć tu pewną nieścisłość – taka charakterystyka stoi w sprzeczności z jednym z podrzędnych terminów – e-tandemów/teletandemów, w których współpraca między uczącymi się może zachodzić w parach⁹⁷.

⁹⁵ Wspomnieć należy, że we wcześniejszej o dwa lata publikacji O'Dowd za termin nadrzędny obiera określenie „międzykulturowa wymiana online” (*online intercultural exchange*), zaznaczając przy tym, że traktuje je wymiennie z terminami „telewspółpraca” (*telecollaboration*) i „wymiana wirtualna” (*virtual exchange*) (Lewis, O'Dowd, 2016a). Swoje wybory tłumaczy jednak szczegółowo w artykule z 2021 roku, w którym zaznacza, że choć jego osobiste preferencje kierują się ku pierwszej z nazw, to ze względów praktycznych zaczął posługiwać się terminem wybranym wspólnie przez członków stowarzyszenia UniCollaboration w 2018 roku, to jest „wymiana wirtualna” (O'Dowd, 2021).

⁹⁶ Tłumaczenie własne. Oryg. ang.: „virtual exchange involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators” (O'Dowd, 2018, s. 5).

⁹⁷ Szerzej o e-tandemach w dalszej części rozdziału.

2. Współpraca musi być rozciągnięta w czasie. Nie może polegać na pojedynczej interakcji, przeciwnie – musi być sekwencją zaplanowanych działań. Nie każdy kontakt dwóch uczących się grup możemy określić wymianą, tak jak nie każdą komunikację możemy nazwać współpracą.
3. Choć według definicji wymiana powinna być międzykulturowa, niesprecyzowane zostaje, co kryje się pod tym pojęciem. Czy aby osiągnąć kryterium międzykulturowości wystarczy, aby uczestnicy wymiany pochodzili z innych kontekstów kulturowych? A może wśród celów działań podejmowanych w jej ramach powinien pojawiać się rozwój kompetencji międzykulturowych? A jeśli tak, to czy wystarczającym jest, aby międzykulturowość pozostała jedynie postulatem, czy może należy przeprowadzić badania potwierdzające jej faktyczny wzrost?
4. Interakcja w ramach wymiany ma odbywać się online. Warto tu rozróżnić dwa pojęcia: wymiana wirtualna (*virtual exchange*) i mobilność wirtualna (*virtual mobility*) – choć obie zachodzą zdalnie – określają inne działania. Ta druga jest formą edukacji na odległość, w ramach której uczący się mogą uczestniczyć w zajęciach na dalekich zagranicznych lub krajowych uniwersytetach za pomocą różnego rodzaju narzędzi i platform internetowych, podczas gdy wymiana wirtualna odnosi się do współpracy studentów w międzykulturowych projektach online (zob. Helm, van der Velden, 2020).
5. Wymiany mają być zintegrowaną częścią programów edukacyjnych, i rzeczywiście, w pewnych instytucjach projekty wirtualne stają się częścią oficjalnej ścieżki dydaktycznej. O taki stan rzeczy starają się też niektóre międzynarodowe instytucje, na przykład organizacja UNICollaboration⁹⁸, która za jeden ze swoich celów, oprócz popularyzacji wymian wirtualnych, obrała sobie włączenie ich w stały program zajęć uniwersyteckich. Choć na niektórych uczelniach już się to udało, wciąż pozostają one w mniejszości (o czym świadczą m.in. wnioski z projektu INTENT: Guth, 2016). Wydaje się więc, że w tym aspekcie przytoczona definicja ma charakter życzeniowy i wyznacza kierunek podejmowanych działań, ale nie opisuje stanu faktycznego. Wymiany wirtualne wciąż jeszcze nie osiągnęły stanu normalizacji, postulowanej przez Stephena Baxa (2003), pozostaje więc wątpliwe, czy zasadnym jest, aby w ich definicji postulaty zajmowały ważniejsze miejsce niż opis realnych praktyk.
6. Ostatnim istotnym elementem definicji jest fakt, że wymiany wirtualne odbywają się ze wsparciem uczących, których rolą jest wspomaganie uczestników w procesie

⁹⁸ Szerzej o UNICollaboration w Rozdziale 3.3.2.

wykorzystywania zasobów, współtworzenia wiedzy oraz przetwarzania kulturowych doświadczeń. Dodatkowo w projektach tych wziąć może udział facylitator – czyli zewnętrzna, specjalnie do tego celu wyszkolona osoba, której zadaniem jest pomoc w nawiązaniu pozbawionego uprzedzeń dialogu pomiędzy stronami projektu.

Terminem „wymiana wirtualna” posługuje się również rozpoczęty w 2018⁹⁹ projekt EVOLVE (*Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange*; <https://evolve-erasmus.eu>), który współfinansowany jest przez unijny program Erasmus+. Jego celem jest upowszechnienie wymian wirtualnych jako innowacyjnej formy współpracy międzynarodowej w instytucjach szkolnictwa wyższego w Europie i poza nią. W jego ramach wymiana wirtualna definiowana jest jako poparte badaniami działania polegające na trwałym wdrażaniu aktywności lub programów edukacyjnych realizowanych za pomocą technologii, w których dochodzi do bezpośredniej i konstruktywnej komunikacji i interakcji między pojedynczymi uczącymi się lub ich grupami, którzy przebywają w odległych lokalizacjach geograficznych lub/i wywodzą się z odmiennych kontekstów kulturowych. Proces ten wspierany jest przez nauczycieli lub facylitatorów (EVOLVE, b.r.). Wymiany takie łączą w sobie głęboki wpływ komunikacji międzykulturowej opartej na dialogu z szerokim zasięgiem technologii. Obok facylitacji i zakorzenienia w technologii, twórcy programu EVOLVE wymieniają kilka dodatkowych cech wymiany wirtualnej:

- ❖ Preferuje się, by była oparta na regularnych synchronicznych lub quasi-synchronicznych spotkaniach, odbywających się za pomocą mediów społecznościowych.
- ❖ Ma charakter „people-to-people” – zachodzi przy użyciu inkluzywnego międzykulturowego dialogu i współpracy, które łączą różnice i odległość, zachęcając do działania z długoterminowymi pozytywnymi skutkami dla relacji międzyludzkich.
- ❖ Rozwija się w czasie dzięki regularnej, intensywnej interakcji.
- ❖ Ma charakter edukacyjny – jest zintegrowana z formalnymi lub nieformalnymi programami kształcenia i ma na celu mierzalny przyrost umiejętności, wiedzy i kształtowanie postaw sprzyjających zachowaniom prospołecznym.
- ❖ Wspiera wzajemne zrozumienie poprzez poruszanie takich tematów, jak tożsamość, empatia, przyjmowanie odmiennych perspektyw, krytyczna refleksja, porozumienie międzykulturowe. Pomaga uczestnikom zaangażować się w konstruktywne dyskusje

⁹⁹ Projekt otrzymał dofinansowanie z Unii Europejskiej w 2017 roku w ramach programu dotacji ogłoszonego w 2016 roku, a oficjalne działania rozpoczęto w 2018 roku.

w obliczu ontologicznych i epistemologicznych różnic. Jej kluczowym założeniem jest fakt, że świadomość i zrozumienie międzykulturowe nie są automatycznym wynikiem kontaktu pomiędzy dwiema grupami/kulturami.

- ❖ Jest oparta na filozofii dialogu, zgodnie z którą uczący się jest zarówno głównym odbiorcą, jak i motorem wiedzy. Proces uczenia się zachodzi przez dialog, którego strony poszukują wzajemnego zrozumienia i wspólnie uczestniczą w procesie współtworzenia wiedzy, opierając się na osobistych doświadczeniach.

Definicja przedstawiona przez twórców projektu EVOLVE wraz z jej uzupełnieniami dostarcza znacznie bardziej precyzyjnego opisu wirtualnej wymiany. Konkretniej niż w propozycji O'Dowda (2018) nakreślono w niej, jak należy rozumieć międzykulturowość i jakimi środkami ma być ona osiągnąta. Rozszerzając określa podmiot wymiany – może nim być zarówno grupa, jak i pojedynczy uczący się. Choć można odnieść wrażenie, że nakłada pewne ograniczenia w zakresie poruszanej tematyki i podstaw teoretycznych dla podejmowanych działań, to jednak są one na tyle pojemne, że niełatwo znaleźć przykład aktywności, którą intuicyjnie chcielibyśmy określić jako projekt telewspółpracy, a która jednocześnie byłaby sprzeczna z przytoczoną charakterystyką. Obierając taką definicję problematyczne jednak mogą okazać się próby realizacji proponowanych tematów z uczącymi się języków obcych na niższych poziomach zaawansowania, ze względu na brak wystarczających środków językowych.

Po analizie przytoczonych definicji Autorka niniejszej pracy doktorskiej postanowiła przedstawić nieco zmodyfikowaną ich wersję, tak, aby – zachowując zwięźłość – nie stały w sprzeczności z terminami podrzędnymi oraz aby odpowiadały stanowi rzeczywistości:

Wymiana wirtualna jest formą nauczania polegającą na zaangażowaniu uczących się w serię działań o charakterze międzykulturowym, opartych na współpracy i interakcji online z partnerami z różnych kontekstów kulturowych lub lokalizacji geograficznych pod kierunkiem nauczycieli lub/i facylitatorów. Dążeniem nauczycieli i zarządzających edukacją powinna być normalizacja tego typu inicjatyw, polegająca na zintegrowaniu ich z istniejącymi programami kształcenia.

Podrzędne wobec wymiany wirtualnej terminy różnią się pewnymi niuansami. Dość popularna w kręgach nauczycieli języków obcych nazwa „telewspółpraca” okazuje się być nieznana i mało czytelna dla badaczy z innych dziedzin (O'Dowd, 2021). Wynika to być może z samej definicji tego terminu – Julie Belz (2003a) podaje, że telewspółpraca polega na zinstytucjonalizowanych, znaczących interakcjach z przedstawicielami innych kultur, odbywających się za pośrednictwem komputerów i z pomocą ekspertów kulturowo-

językowych (np. nauczycieli) w celach rozwijania kompetencji językowej i międzykulturowej. Te same dwa podstawowe cele działań opartych na telewspółpracy podkreśla też wielu innych badaczy (m.in. Warschauer, 1996b; Furstenberg i in., 2001). Jak widać już na poziomie definicji i założeń termin „telewspółpraca” jest ściśle związany z dziedziną nauczania języków obcych.

Podsumowując powyższe rozważania, w niniejszej pracy za O’Dowdem (2018; 2021¹⁰⁰) przyjmuje się, iż pojęcie „wymiany wirtualnej” jest najbardziej pojemne, a więc nadrzędne w stosunku do innych, a jego szczególna pozycja jest usankcjonowana szerokim użyciem przez światowe instytucje, w tym Radę Unii Europejskiej. Zaznaczyć należy jednak, że termin ten przyjęto ze wspomnianymi powyżej zastrzeżeniami do jego oryginalnej definicji. Jednocześnie na potrzeby przedłożonej tu pracy jako jego synonimy traktowane będą także określenia „telewspółpraca”, „projekty oparte na telewspółpracy”, „wymiana międzykulturowa” i „międzykulturowa wymiana online” – decyzja ta kierowana jest praktyką stosowaną przez niektórych badaczy (Lewis, O’Dowd, 2016a; O’Dowd, 2018; EVALUATE, 2019a).

3.3.2 Rozwój projektów telewspółpracy w ujęciu historycznym

Choć niektórzy badacze doszukują się pierwszych śladów wymian międzykulturowych na odległość jeszcze na długo przed wynalezieniem internetu, to wraz z pojawieniem się sieci WWW rozpoczyna się faktyczna historia projektów telewspółpracy. Za ich prekursora uznaje się francuskiego pedagoga Célestina Freineta, który już w latach 20. XX wieku zachęcał swoich uczniów do przygotowania i wydania gazet na wybrany temat, którymi następnie mieli wymienić się z partnerami – uczniami z innych części Francji (Cummins and Sayers, 1995; Müller-Hartmann, 2007; O’Dowd 2007b).

Podobne działania w latach 60. XX wieku podejmował we Włoszech Mario Lodi, który do procesu nauczania wprowadził wspólne pisanie, a następnie zainicjował międzyszkolną wymianę napisanych w ten sposób listów (Lodi, 1963; Lewis; O’Dowd, 2016a; <https://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>).

Do określenia założeń leżących u podstaw wymian międzykulturowych przyczynił się amerykański psycholog społeczny Gordon Allport. W latach 70. XX wieku na bazie projektów polegających na doprowadzaniu do interakcji pomiędzy grupami społecznymi posiadającymi

¹⁰⁰ W jednym ze swoich najnowszych artykułów, zamieszczonym w *Language Learning & Technology*, O’Dowd (2021) obszernie tłumaczy, dlaczego warto posługiwać się terminem „wymiana wirtualna”, nawet jeśli nie jest on doskonały. Jednocześnie na łamach tego samego czasopisma między nim a Jozefem Colpaertem (2020) toczy się interesująca dyskusja na temat zasadności stosowania przymiotnika *wirtualna* w odniesieniu do projektów wymian – ten drugi sugeruje, że bardziej uzasadnione byłoby użycie określenia *cyfrowa* (*digital*) lub *online*.

wzajemnie negatywne stereotypy na swój temat stwierdził, że bezpośredni kontakt nie jest wystarczający do rozwijania otwartych postaw i wzajemnego zrozumienia – dopiero współpraca obu grup może prowadzić do takich rezultatów (Allport, 1979; O'Dowd, 2007b).

Mimo tych wczesnych śladów wymian międzykulturowych, dopiero w latach 90. ubiegłego stulecia, w związku z upowszechnianiem się kontaktów zachodzących przez Sieć, pojawiły się pierwsze badania na ich temat. Były to jednak pojedyncze prace, ponieważ początkowo niewielu uczniów miało dostęp do internetu, a w szkołach możliwości zdalnej współpracy ograniczone były przeważnie do zasięgu sieci LAN (*Local Area Network*, pol. lokalna sieć komputerowa)¹⁰¹. Pionierskie były prace Seppo Telli (Tella, 1991, 1992), a kilka lat później opublikowane zostały kolejne, opisujące takie projekty jak Orillas Network (Cummins, Sayers, 1995) czy AT&T Learning Circles (Riel, 1997) oraz kilka bardziej pogłębionych sprawozdań z badań na temat e-tandemów (Eck, Legenhausen, Wolff, 1995; Brammerts, 1996). W 1995 roku opublikowano też zestawienie raportów nauczycieli-praktyków na temat projektów międzykulturowych, w których brali udział ich uczniowie, gdzie jedna z podejmowanych aktywności polegała na analizie stereotypów kulturowych z partnerami z odległych lokalizacji (Warschauer, 1995b). W podobnym czasie zaczęły powstawać serwisy internetowe pomagające w znalezieniu partnera wymiany, które bardzo często oferowały także wskazówki oraz przykładowe ćwiczenia do zastosowania podczas współpracy. Do najważniejszych należały Intercultural Email Classroom Connections i e-Tandem (<https://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/ils/lernen/tandemvermittlung.html>) (O'Dowd, 2018). Pojedynczy nauczyciele organizujący wirtualne wymiany zaczęli publikować raporty z ich przebiegu od strony praktycznej. Należeli do nich między innymi: Ruth Vilmi (1994) z Finlandii, która przedstawiła współpracę online studentów uczelni wyższych o profilu technicznym w Europie, oraz Reinhard Donath (Donath, Volkmer, 1997) z Niemiec, który zaprezentował, jak można zaaplikować projekty telewspółpracy do programów nauczania szkół średnich. Najpopularniejszym w tych latach narzędziem używanym do komunikacji online była poczta elektroniczna, co spowodowało pojawienie się również prac odnoszących się do komunikacji e-mailowej w oparciu o materiały z projektów teletandemowych (Tella, 1991, 1992; Warschauer, 1995a).

Wraz z nadejściem XXI wieku rozprzestrzenianie się wymian wirtualnych w edukacji nabrało rozpędu, a badania z nimi związane zaczęły być realizowane zarówno w szkołach

¹⁰¹ W ramach zajęć językowych interakcje online przez lokalne sieci komputerowe oznaczały przeważnie rozmowy przez czaty tekstowe w języku docelowym z partnerami, którzy byli uczniami z tej samej klasy (Lewis, O'Dowd, 2016a).

podstawowych i średnich, jak i na uniwersytetach. Pod koniec pierwszej dekady obecnego stulecia wirtualna wymiana obrała dwie rozbieżne ścieżki rozwoju. Pierwsza zakładała znaczne odsunięcie się od sformalizowanej edukacji i zaczęła bazować na immersyjnym udziale uczących się w wyspecjalizowanych społecznościach internetowych, tworzonych wokół wspólnych zainteresowań. Tę formę Steven Thorne określił mianem międzykulturowej komunikacji w środowisku naturalnym – „intercultural communication in the wild” (Thorne, 2010, s. 144). Druga ścieżka prowadziła do zintegrowania wirtualnych wymian z edukacją formalną. Zwolennicy tej drogi – opierając się na założeniu, że tego typu inicjatywy są wartościowym doświadczeniem dla każdego uczącego się – zaczęli dążyć do ich włączenia w standardowy proces kształcenia. W tym celu zaczęły powstawać projekty mające udokumentować ich wpływ na rozwój różnorodnych kompetencji i umiejętności wśród uczestników (m.in. Helm, van der Velden, 2019; EVOLVE, 2020b), jak i raporty na temat stanu i sposobów integracji wymian wirtualnych na uczelniach wyższych (m.in. O’Dowd, 2013a, 2013b). Na potrzeby niniejszej pracy skupiono się na tej drugiej ścieżce, to jest na projektach realizowanych w ramach uczelni, ponieważ to właśnie w takim kontekście edukacyjnym zostały przeprowadzone badania zawarte w empirycznej części przedłożonej dysertacji.

W 2016 roku Tim Lewis i Robert O’Dowd (2016b) zaprezentowali przegląd badań na temat wymian wirtualnych. Pod uwagę wzięli publikacje spełniające cztery podstawowe kryteria: a) dotyczyły projektów na poziomie uniwersyteckim, odbywających się w ramach kursów językowych pomiędzy studentami z różnych lokalizacji geograficznych lub o różnym zapleczu kulturowym; b) oparte były o badania empiryczne; c) omawiane efekty kształcenia dotyczyły jednego z czterech zagadnień: autonomii, rozwoju kompetencji językowej, rozwoju kompetencji międzykulturowej lub alfabetyzacji cyfrowej; d) przed opublikowaniem zostały poddane recenzji (Lewis, O’Dowd, 2016b, s. 23). Należy zwrócić uwagę, że niebagatelne znaczenie miało tu też piąte, niejako ukryte kryterium – wszystkie publikacje zawarte w przeglądzie napisane były w języku angielskim. Z jednej strony wynika to ze zrozumiałych ograniczeń możliwości przeprowadzenia przez autorów wielojęzycznego przeglądu literatury, z drugiej – z faktu, że znakomita większość publikacji na temat wymian wirtualnych ukazuje się w języku angielskim. Warto jednak mieć na uwadze, że z powodu języka publikacji proponowane przez autorów zestawienie może być częściowo zakłócone. Z zebranych przez nich informacji wynika, że w latach 1990–1999 powstały tylko 3 prace spełniające postawione kryteria, natomiast w dekadzie 2000–2009 ich liczba znacząco wzrosła (do 36). W następnych pięciu latach zidentyfikowano kolejnych 15 publikacji, zestawienie jednak kończy się na roku 2015, więc dane dla dekady 2010–2019 pozostają połowiczne. Można jednak przypuszczać, że

po 2015 roku tendencja wzrostowa utrzymała się. Choć liczba przeprowadzonych wymian na poziomie uniwersyteckim z pewnością przewyższa liczbę opublikowanych w oparciu o nie badań, to zaproponowany przegląd literatury pozwala zaobserwować szybko rosnące zainteresowanie projektami telewspółpracy w XXI wieku.

Jak zostało wcześniej nadmienione, wymiany wirtualne już od początku wspomagane były poprzez platformy i organizacje ułatwiające znalezienie partnerów oraz integrację projektów z programami zajęć – głównie jednak dotyczyło to wymian na poziomie szkół podstawowych i średnich, a nawet edukacji przedszkolnej, niewiele uwagi natomiast poświęcało się kształceniu uniwersyteckiemu. Jednakże sytuacja ta zaczęła się zmieniać w drugiej dekadzie XXI wieku, kiedy zawiązało się kilka międzynarodowych inicjatyw o szerokim zasięgu, związanych z edukacją wyższą. Pierwszą był zainicjowany w 2011, a zakończony w 2014 roku projekt INTENT (*Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education*, <http://www.intent-project.eu>¹⁰²). Celem tego projektu była analiza działań przeprowadzanych na europejskich uniwersytetach w ramach projektów telewspółpracy, zrozumienie problemów, z którymi zetknęli się ich organizatorzy oraz strategii przydatnych w ich przezwyciężaniu, a także zebranie opinii uczestników wymian o ich przebiegu i ewentualnym wpływie na naukę języków obcych i fizyczną mobilność. W efekcie tych badań opracowany został zestaw dobrych praktyk wspierających dalsze rozprzestrzenianie się wymian wirtualnych oraz ich integrację w procesie kształcenia na poziomie edukacji wyższej (Guth, Helm, O'Dowd, 2012; Helm, Guth, O'Dowd, 2012; O'Dowd, 2013b, 2013c; Guth, 2016).

W 2016 roku powstało stowarzyszenie UNICollaboration, powołane przez badaczy z dziedziny nauczania języków obcych wspomagane komputerowo czynnie zaangażowanych w tworzenie i realizację wymian wirtualnych. Jako swój cel wyznaczyli promowanie i wspieranie implementacji tej formy nauczania, a także popularyzację badań nad nimi (zob. O'Dowd, 2021). Z tego też powodu stowarzyszenie organizuje i współorganizuje konferencje poświęcone tematyce telewspółpracy, a od 2018 roku wydaje także czasopismo naukowe – *Journal of Virtual Exchange* (<https://journal.unicollaboration.org/>). Ponadto na stronie internetowej stowarzyszenia (<https://www.unicollaboration.org>) można znaleźć różne zasoby do wykorzystania podczas projektowania wymiany wirtualnej – między innymi platformę

¹⁰² W momencie pisania pracy strona internetowa projektu INTENT była już nieaktywna, jednak możliwe było dotarcie do jej zawartości za pomocą serwisu <http://web.archive.org/>. Zgodnie z danymi z tego portalu domena projektu była dostępna do 2015 roku włącznie.

wspomagająca poszukiwanie partnerów, informacje o szkoleniach, przykładowe zadania czy bibliografię.

Z czasem próby włączenia wymian wirtualnych w kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym stawały się coraz bardziej powszechne, o czym świadczą kolejne inicjatywy. W roku 2016 projektowi EVALUATE (*Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education*, <http://www.evaluateproject.eu>) przyznano europejskie finansowanie (Erasmus+ Programme: European Policy Experimentations, 2016) w ramach programu Erasmus+ „Akcja 3: Wsparcie w reformowaniu polityk – inicjatywy dotyczące innowacji w zakresie polityki. Europejskie eksperymenty polityczne na polu edukacji i szkoleń oraz młodzieży pod kierownictwem organów władzy publicznej wysokiego szczebla” (Dziennik Urzędowy UE 415/20, 2015). Celem projektu, rozpoczętego na początku 2017, a zakończonego jesienią 2019 roku, było przebadanie wpływu modelu kształcenia nauczycieli, w ramach którego wymiana wirtualna została włączona formalnie w program studiów pedagogicznych na poziomie edukacji wyższej, na przygotowanie studentów do wykonywania przyszłego zawodu. Badanie potwierdziło, że udział w projektach telewspółpracy może pozytywnie wpływać na rozwój kompetencji cyfrowo-pedagogicznych, międzykulturowych i językowych, a dodatkowo zwiększa prawdopodobieństwo włączania innowacyjnych i międzynarodowych form nauczania do repertuaru praktyk dydaktycznych przyszłych nauczycieli (EVALUATE, 2019a, 2019b).

W 2017 roku – w ramach kolejnej edycji wspomnianego powyżej unijnego programu Erasmus+ „Kluczowe działanie 3: Wsparcie w reformowaniu polityk – inicjatywy na rzecz innowacji w zakresie polityki. Europejskie projekty przyszłej współpracy w obszarze kształcenia i szkolenia” – dofinansowanie otrzymał (Erasmus+ Programme: Key Action 3, 2017) przywołany wcześniej projekt EVOLVE (zob. Rozdz. 3.3.1). Został zakwalifikowany jako jedna z transgranicznych inicjatyw współpracy, „których celem jest zidentyfikowanie, sprawdzenie, rozwinięcie lub ocena innowacyjnych metod w stosunku do polityk, które mogą być włączone w główny nurt oraz stanowić wkład w poprawę systemów kształcenia i szkolenia” (Dziennik Urzędowy UE C 467, 2016, s. 18). Projekt ten, koordynowany przez Uniwersytet w Groningen w Holandii, realizowany był w latach 2018–2020, a jego celem było zbadanie ogólnego postrzegania i oceny wymian wirtualnych przez uczestniczących w nim studentów z całego świata oraz analiza przyrostu kompetencji międzykulturowych, cyfrowych, językowych, a także wiedzy z zakresu przedmiotów kierunkowych. Wnioski pozwoliły na potwierdzenie pozytywnego wpływu telewspółpracy na rozwój umiejętności we wszystkich wymienionych obszarach wśród uczestników (EVOLVE, 2020b), a – co ciekawe – stwierdzono go również u nauczycieli koordynujących projekty wymian wirtualnych (Nissen, Kurek, 2020).

Zespół EVOLVE, na podstawie zebranych informacji odnośnie przebiegu procesu implementacji telewspółpracy na uniwersytetach oraz problemów, z jakimi borykają się ich prekursorzy, opracował także zalecenia skierowane do administratorów na uczelniach, mające wspomóc ich w efektywnym włączaniu wymian wirtualnych do programów kształcenia (EVOLVE, 2020a).

Działania o najszerszym zasięgu były prowadzone w latach 2018–2020 w ramach Erasmus+ Virtual Exchange (EVE, https://europa.eu/youth/erasmusvirtual_en), będącego częścią programu Erasmus+. Jego implementacją, na podstawie umowy z Agencją Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, finansowaną z budżetu Unii Europejskiej, zajmuje się konsorcjum złożone z międzynarodowych organizacji, z których część została już wcześniej przywołana: Search for Common Ground, Anna Lindh Foundation, UNIMED, Sharing Perspectives Foundation, Soliya, UNICollaboration, Kiron Open Higher Education oraz Migration Matters. Erasmus+ Virtual Exchange był programem skierowanym do młodych ludzi w wieku 18–30 lat, zamieszkujących w Europie lub na Bliskim Wschodzie, a jego zadaniem było dostarczenie im dostępu do międzykulturowego uczenia się online poprzez uczestnictwo w wirtualnych wymianach. Miał on na celu wypracowanie możliwie jak najefektywniejszego modelu telewspółpracy i rozszerzanie zasięgu oddziaływania programu Erasmus+, który poprzez mobilność fizyczną umożliwia młodym ludziom doświadczanie międzykulturowego dialogu oraz zdobywanie umiejętności przydatnych do pracy i życia we współczesnym świecie. Ze względu jednak na ograniczenia powodowane sytuacją materialną lub prywatną stosunkowo niewielu młodych ludzi może skorzystać ze sposobności wzięcia udziału w zagranicznym wyjeździe w ramach Erasmus+. Erasmus+ Virtual Exchange miał być odpowiedzią na te problemy i uzupełnieniem fizycznej mobilności, umożliwiając na szeroką skalę, niezależnie od sytuacji ekonomicznej czy osobistej, udział każdego studenta w procesie nauczania międzykulturowego. W raporcie badawczym oceniającym pierwszy – pilotażowy – rok trwania projektu stwierdzono, że doświadczenia zdobyte podczas wirtualnej wymiany pozytywnie wpływają na rozwój umiejętności miękkich (m.in. pracy zespołowej, rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia), kompetencji cyfrowych, językowych i międzykulturowych, jak i na budowanie relacji między społecznościami z krajów europejskich i arabskich (Helm, van der Velden, 2019; Erasmus+ Virtual Exchange, 2020). Te wstępne wnioski zostały potwierdzone w badaniu właściwym, przeprowadzonym w kolejnym roku trwania projektu (Helm, van der Velden, 2020).

Mnogość przedstawionych powyżej inicjatyw, wśród których znakomita większość przypada na drugą połowę dekadę 2010–2020, świadczy o postępującym rozprzestrzenianiu się

wirtualnej wymiany na poziomie edukacji wyższej. Wszystkie przywołane projekty stawiają sobie za cel, z jednej strony, upowszechnianie nauczania międzykulturowego przez internet, poprzez organizację szkoleń, dostarczanie materiałów edukacyjnych i wskazówek, tworzenie platform oraz pomoc w implementacji telewspółpracy i ich formalną integrację z programami edukacyjnymi; z drugiej – w ich ramach prowadzone są badania nad efektywnością takiej formy kształcenia oraz nad rzeczywistym rozwojem kompetencji wśród uczestników wymian wirtualnych, mające potwierdzić ich skuteczność w osiąganiu stawianych sobie celów.

O rosnącej popularności wymian wirtualnych świadczyć też może różnorodność prowadzonych badań z nimi związanych. Naukowcy wielokrotnie zajmowali się takimi aspektami, jak wspomniane wyżej rozwój kompetencji interkulturowej (m.in. Belz, 2003b; O'Dowd, 2011; Schenker, 2012a, 2012b; O'Dowd, Dooly, 2020), językowej (m.in. Belz, 2004; Cunningham, Vyatkina, 2012; Schenker, 2012b; Rienties i in., 2020) oraz cyfrowej (m.in. Guth, Helm, 2012; Helm, 2014; Hauck, 2019), czy wpływ na autonomię uczniowską (m.in. Fuchs, Hauck, Müller-Hartmann, 2012; Schwienhorst, 2012; Nogueira de Moraes Garcia, O'Connor, Cappellini, 2017). Do często badanych zagadnień należą też rola nauczyciela w telewspółpracy (m.in. Müller-Hartmann, 2007; Dooly, 2010; O'Dowd, Sauro, Spector-Cohen, 2020), projektowanie zadań (O'Dowd, Ware, 2009; Müller-Hartmann, Kurek, 2016; Kurek, Müller-Hartmann, 2017), problemy komunikacyjne między uczestnikami (m.in. Ware, 2005; O'Dowd, Ritter, 2006; Schneider, von der Emde, 2006), ocenianie w wirtualnej wymianie (m.in. O'Dowd, 2010; Hauck, MacKinnon, 2016; Cavalari, 2019) czy internacjonalizacja poprzez telewspółpracę (m.in. Lawton, 2015; De Wit, 2016; Wilson, 2016; O'Dowd, 2017).

Wszystkie powyższe przejawy działań związanych z projektami telewspółpracy mają na celu postulowaną przez Stephena Baxa (2003) normalizację użycia technologii w edukacji – w tym przypadku dotyczą wirtualnej wymiany, a więc mają na celu włączenie jej w repertuar podstawowych działań dydaktycznych na poziomie szkolnictwa wyższego. Jak zauważa Sarah Guth (2016), poza kilkoma wyjątkami, w większości przypadków wirtualna wymiana pozostaje efektem oddolnej inicjatywy pojedynczych nauczycieli. To dzięki ich determinacji do korzystania z nowoczesnych technologii – celem wsparcia komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych lub włączania elementów międzykulturowych w proces edukacyjny – oraz osobistym staraniom, nawiązywane są współprace międzyuniwersyteckie i organizowane są wymiany wirtualne. Jednakże w wyniku braku wsparcia ze strony instytucji, w których pracują – zarówno technicznego, jak i metodycznego – a także braku wynagrodzenia za dodatkową pracę i poświęcony czas, jest ich stosunkowo niewiele. Natomiast w momencie, w którym z jakiegoś powodu muszą odstąpić od organizowania wymiany i poświęcić czas na

inne zadanie, wymiana ta zupełnie przestaje istnieć. Podobne wnioski wynikają też z badań prowadzonych w ramach projektu EVOLVE, a dodatkowo ich autorzy podkreślają, że nierzadko ci „oddolni inicjatorzy” ponoszą „pewne osobiste koszty lub ryzyko związane z rozwojem swojej kariery akademickiej, nakładem czasu lub środków” (EVOLVE, 2020a, s. 10). Aby pionierskie inicjatywy pojedynczych nauczycieli nie pozostawały odosobnionymi przypadkami, potrzebne byłoby szerokie zrozumienie i działania podjęte przez instytucje na rzecz zintegrowania ich z programem nauczania tak, aby jak największa liczba studentów mogła z nich skorzystać (Rubin, Guth, 2015). W przypadku wymian wirtualnych dążenie do ich znormalizowania jest więc ściśle związane z instytucjonalizacją ich implementacji (Guth, 2016), zatem to działania w tym kierunku należy uznać za główny cel globalnych starań podejmowanych na terenie Europy pod koniec drugiej dekady XXI wieku przez organizacje popularyzujące telewspółpracę.

Coraz większe znaczenie wymian wirtualnych w edukacji europejskiej widoczne jest także w najnowszych dokumentach Komisji Europejskiej. W *Planie działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027 (Digital Education Action Plan 2021–2027)* podkreśla się, że w okresie tym „w większym stopniu wykorzystywane będą wymiany wirtualne między młodymi ludźmi a instytucjami edukacyjnymi w Europie i na całym świecie, w celu zwiększenia ich zaangażowania w dialog międzykulturowy i rozwijania umiejętności miękkich” (Komisja Europejska, 2020d, s. 17). W związku z tak nakreślonym kierunkiem działań edukacyjnych promowanych przez Komisję Europejską można spodziewać się, że okres największego rozkwitu wymian wirtualnych jako formy nauczania przypadnie na trzecią dekadę XXI wieku.

3.3.3 Podejścia do nauczania a wymiany wirtualne

Wymiany wirtualne jako forma nauczania czerpią z różnorodnych podejść obecnych w edukacji XXI wieku. Ponieważ oferują wiele możliwości adaptacji ich formy do wyznaczonych celów, nie mają ściśle określonych, niezmiennych podstaw teoretycznych. Można odnaleźć w nich jednak elementy podejścia zadaniowego i międzykulturowego, a część z nich wpisuje się także w nauczanie mieszane/hybrydowe (*blended learning*).

W literaturze podkreśla się, iż telewspółpraca jest oparta przeważnie na podejściu zadaniowym (TBLT – *task-based learning and teaching*) (Helm, Guth, 2010). Jej uczestnicy pracują nad osiągnięciem konkretnego celu poprzez realizację zadań, w których język docelowy pełni funkcję narzędzia (Müller-Hartmann, 2007). „Istota tego podejścia polega na

tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów” (Janowska, 2011, s. 80) poprzez takie działania jak wyszukiwanie informacji, porównywanie i systematyzację wiedzy, uczestnictwo w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów czy pracę metodą projektową. Podstawą łączącą wszystkie te aktywności jest czynny udział uczących się w procesie uczenia się (Janowska, 2011, s. 80). Kluczowym elementem omawianego podejścia jest zadanie, definiowane jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (Rada Europy, 2003, s. 21).

W literaturze dotyczącej podejścia zadaniowego spotkać można podział na zadania „z życia wzięte” (*real world tasks*) oraz te „o charakterze pedagogicznym” (*pedagogical tasks*) (Nunan, 2004; Kabzińska, 2004; Helm, Guth, 2010). Pierwsze odnoszą się do kontekstu użycia języka poza salą lekcyjną (mogą to być zadania polegające na kontakcie z rodzimymi lub wysoko zaawansowanymi użytkownikami języka docelowego albo oparte na symulacji kontekstu pozaklasowego w aktach komunikacyjnych odbywających się między uczniami w klasie), drugie natomiast są ściśle związane z jego użyciem w celu wykonania zadań w klasie (Nunan, 2004). Jak zauważają Francesca Helm i Sarah Guth (2010), często niełatwo jest precyzyjnie przypisać dane zadanie do jednej z dwóch kategorii, a jeszcze trudniejsze jest to w przypadku zadań w projektach teletandemowych. Z jednej strony polegają one na autentycznym kontakcie z użytkownikami języka docelowego, podczas którego wymieniane są informacje wspomagające budowanie z nimi rzeczywistej relacji i poznawanie partnera wymiany – mają więc wszystkie cechy konieczne, aby zaklasyfikować je do kategorii zadań „z życia wziętych”. Z drugiej strony wymiany wirtualne odbywają się w kontekście edukacji formalnej, a nawiązywane w ich ramach kontakty wpływają przede wszystkim (przynajmniej początkowo) z inicjatywy nauczyciela, a nie z wewnętrznej motywacji uczących się. Dodatkowo zadania nie wynikają bezpośrednio z kontekstu sytuacyjnego podczas trwania telewspółpracy, ale projektowane są z wyprzedzeniem przez prowadzącego wymianę. Powyższa charakterystyka daje podstawy do włączenia ich do grupy zadań pedagogicznych.

W związku z powyższym, wydaje się, że podział zadań w środowisku online na omówione dwie kategorie – „pedagogiczne” i „z życia wzięte” – nie ma uzasadnienia ani zastosowania w procesie ich projektowania. Jednocześnie ostateczny rezultat danego zadania oraz stopień jego autentyczności często zależy od indywidualnego zaangażowania i podejścia uczestników projektów teletandemowych, a także jest pośrednią konsekwencją decyzji nauczyciela prowadzącego wymianę¹⁰³.

¹⁰³ Szerzej o zadaniach w projektach telewspółpracy w Rozdziale 3.3.5.1.

Jak wiadomo z definicji wymian wirtualnych (zob. Rozdz. 3.3.1), opierają się one na kontakcie pomiędzy osobami wywodzącymi się z różnych kultur, a ich częstym celem jest kształcenie kompetencji międzykulturowych wśród uczestników. Założenia projektów teletandemowych są więc zgodne z koncepcją podejścia międzykulturowego (zob. m.in. O'Dowd, 2003; Schenker, 2012b). Przewiduje ono, że uczący się powinni rozumieć odmienność postrzegania tej samej rzeczywistości przez członków różnych kultur, wyzbywać się myślenia zakorzenionego w stereotypach i dostrzegać kulturowy obraz świata zawarty w danym języku. Refleksja nad obcą kulturą powinna prowadzić do lepszego zrozumienia kultury rodzimej, a wszelki dialog lub pośredniczenie między kulturami powinno zachodzić w zgodzie z sobą samym, własnym pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym (Gębał, 2010). Celem tego podejścia jest wykształcenie zdolności skutecznej komunikacji pomiędzy członkami różnych kultur, a więc wspomnianych wcześniej kompetencji międzykulturowych (zob. Rozdz. 2.1.3.4).

Ponadto część wymian wirtualnych można zaklasyfikować jako formę nauczania mieszanego – *blended learning* – w którym tradycyjne metody nauki, oparte na bezpośrednim kontakcie z nauczycielem, łączone są z aktywnościami przeprowadzanymi w środowisku zdalnym (poprzez komputer lub urządzenie przenośne, np. telefon) (Garrison, Kanuka, 2004; Graham, 2006). Do korzyści płynących z takiego podejścia zalicza się ułatwianie procesu uczenia się i osiąganie w nim lepszych rezultatów, zespolenie środowiska edukacyjnego ze środowiskiem pracy, a także promowanie współpracy online (Zhonggen, Yuexiu, 2015). *Blended learning* pozwala również na połączenie najlepszych cech obu form nauczania – poczucia wsparcia wywoływanego dzięki fizycznej obecności nauczyciela i natychmiastowej możliwości skorzystania z jego pomocy oraz nieograniczonego dostępu do rozmaitych zasobów i społeczności języka docelowego oferowanego w Sieci (Lee, 2016). Można wykorzystywać je na wiele sposobów – używając różnorodnych aplikacji wspierających uczenie się języka, dołączając do wirtualnych środowisk tworzonych wokół konkretnych zainteresowań czy docierając do lokalnych lub międzynarodowych społeczności zrzeszających członków danej grupy etnicznej. W kontekście telewspółpracy najważniejsze jest, że hybrydowe uczenie się – w porównaniu do tradycyjnego – lepiej przyczynia się do poszerzania światopoglądu i rozwijania pozytywnego nastawienia względem inności (Godwin-Jones, 2020).

Tylko niektóre wymiany wirtualne wpisują się w podejście *blended learning* – dotyczy to tych, które opierają się na aktywnościach przeprowadzanych za pośrednictwem internetu i działaniach przeprowadzanych w klasie. Oba te środowiska nauczania pełnią tu określone

funkcje: pierwsze „jest »polem« do uczenia się przez doświadczenie, w którym uczniowie angażują się w autentyczny proces wymiany międzykulturowej” (Helm, Guth, 2010, s. 87), klasa natomiast staje się przestrzenią do krytycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami oraz miejscem przygotowania do nich pod kątem językowym, kulturowym, technologicznym etc. Istnieją jednak projekty oparte na telewspółpracy, które funkcjonują niezależnie od zajęć „w klasie” i w całości odbywają się w środowisku zdalnym. W takim przypadku można uznać je za formę nauczania na odległość (*distance learning*). Do płynących z niego korzyści zalicza się przede wszystkim możliwość nauki we własnym tempie (Graham, 2006), stosunkowo niewielkie koszty finansowe oraz łatwość w prezentacji materiałów multimedialnych (Plebańska, 2011). Jako częsty problem w tej formie kształcenia wskazuje się natomiast udostępnianie zbyt dużej ilości informacji do samodzielnego przyswojenia przez uczniów (Graham, 2006). W przypadku międzykulturowych wymian online nie jest to jednak problemem, gdyż mają one z góry określoną strukturę, w której liczba zadań oraz czas ich wykonania jest skrupulatnie zaplanowany.

Podsumowując, projekty wymian wirtualnych czerpią jednocześnie z trzech różnych, opisanych powyżej podejść do nauczania, obecnych we współczesnej edukacji – zadaniowego, międzykulturowego oraz nauczania na odległość/nauczania hybrydowego (zob. Schemat 9). Współpraca przez Sieć jako środowisko nauczania i wykorzystywane w niej narzędzia, są elementami nauczania na odległość. Jeśli jednocześnie powiązane są one z aktywnościami w klasie, wpisują się w mieszane podejście *blended learning*. Narzędzia cyfrowe służą do realizacji serii zadań, na których oparte są wymiany wirtualne, a których projektowanie odbywa się zgodnie z założeniami podejścia zadaniowego. Jednocześnie wśród oczekiwanych rezultatów projektów teletandemowych często najistotniejszym jest rozwój kompetencji międzykulturowych. Takie cele pozwalają na ścisłe powiązanie telewspółpracy z podejściem międzykulturowym. Można więc stwierdzić, że wymiany wirtualne, łącząc w sobie elementy przywołanych powyżej podejść, stanowią nowoczesną formę uczenia się, adekwatną do potrzeb edukacyjnych społeczeństwa XXI wieku.

Schemat 9. Elementy współczesnych podejść do nauczania w wymianach wirtualnych (VE).
Źródło: opracowanie własne.



3.3.4 Typologia wymian wirtualnych

Nauczanie z wykorzystaniem wymian wirtualnych stwarza ramy, które można wypełnić na różne sposoby w zależności od potrzeb edukacyjnych uczących się. Projekty oparte na telewspółpracy, chociaż wywodzą się z glottodydaktyki, mogą być realizowane także w innych dziedzinach (zob. m.in. EVOLVE, 2020a; O'Dowd, 2021), a ich narzędzia, zadania i cele są każdorazowo dostosowywane do kontekstu nauczania. Odpowiedzialny za zaprojektowanie konkretnej formy realizującej założenia tego podejścia jest nauczyciel lub facylitator wymiany, cechujący się odpowiednimi do tego celu kompetencjami (zob. Rozdz. 2.2). W konsekwencji nie istnieje jeden określony model wymiany wirtualnej, ale ich różnorodne realizacje, których klasyfikację przedstawiono poniżej.

3.3.4.1 Kryterium języka projektu

Pierwszym kryterium podziału wymian wirtualnych jest język, w którym są one prowadzone: mogą być dwujęzyczne (zob. O'Dowd, 2007b) – kiedy obie grupy biorące udział w projekcie uczą się wzajemnie swoich języków rodzimych (np. Ware, 2005; Pieczka, 2020) – lub jednojęzyczne z wykorzystaniem *lingua franca* – czyli gdy ten sam język jest językiem docelowym dla obu uczących się grup, ale dla żadnej z nich nie jest językiem rodzimym (np. Kurek, Müller-Hartmann, 2017; Fuchs, 2019). Warto wspomnieć, że istnieją także wymiany, w których używa się więcej niż dwóch języków (np. Fratter, Helm, Whigham, 2005) oraz projekty jednojęzyczne, w których język, używany wspólnie przez obie grupy, jest rodzimym dla jednej z nich (np. Lee, 2006)¹⁰⁴. Zazwyczaj w takich przypadkach mówimy o wymianach przedmiotowych, czyli takich, które nie odbywają się ramach kursów językowych, a język pełni w nich jedynie funkcję narzędzia komunikacji. Mogą być prowadzone w ramach dowolnych zajęć dydaktycznych, a ich celem często jest zdobycie szerszej, globalnej perspektywy na dane zjawisko. Tego typu projekty przeważnie realizowane są w ramach kształcenia nauczycieli lub na kierunkach związanych z biznesem lub mediami i komunikacją (Guth, Helm, 2010a; Helm, van der Velden, 2020).

3.3.4.2 Kryterium sposobu komunikacji

Inna klasyfikacja wymian wirtualnych związana jest ze sposobem komunikowania się uczestników projektu – wyróżniamy projekty synchroniczne i asynchroniczne (Dooly, 2007; O'Dowd, 2007b). W tych pierwszych komunikacja między partnerami zachodzi w czasie rzeczywistym i w tym celu muszą być oni jednocześnie obecni online. Taka forma często podyktowana jest przez wybór narzędzi, bowiem niektórych można używać jedynie w sposób synchroniczny. Do tej grupy należą między innymi wszelkie narzędzia umożliwiające prowadzenie telekonferencji. W ten sam sposób można wykorzystywać czaty pisemne – te jednak mogą być używane także w sposób asynchroniczny. Oznacza to, że komunikacja jest rozciągnięta w czasie, a więc uczestnicy przekazują informacje w dogodnym dla siebie momencie, niezależnie od obecności partnera online.

Chociaż „najważniejszym aspektem telewspółpracy jest odpowiednie zaprojektowanie aktywności, a nie narzędzie samo w sobie” (Dooly, 2007, s. 219), to adekwatny dobór medium

¹⁰⁴ Taka sama klasyfikacja odnosi się też do wymian realizowanych w ramach projektu eTwinning skierowanych do dzieci i młodzieży (Gajek, 2007).

do potrzeb, a co za tym idzie – do charakteru zadań, oraz znajomość jego możliwości i ograniczeń ma duże znaczenie. Zadania oparte na komunikacji synchronicznej są bardziej skomplikowane pod względem organizacyjnym: z jednej strony partnerzy muszą ustalić dogodny dla nich moment spotkania online i dotrzymać ustalonego terminu (Dooly, 2007), a z drugiej – powodzenie całego aktu komunikacyjnego jest uzależnione od niezawodności technologii i stabilnego połączenia internetowego (EVOLVE, 2020b). Nierzadko więc problemy techniczne uniemożliwiają skuteczną wymianę informacji pomiędzy partnerami. Jednocześnie rozmowa w czasie rzeczywistym może być dla interlokutorów bardziej stresogenna, ponieważ wymaga od nich większej płynności językowej i natychmiastowych reakcji (Schenker, 2012b). Forma ta ma też wiele plusów – między innymi korzystnie wpływa na budowanie relacji z partnerami i ułatwia zrozumienie komunikatów poprzez dostęp do pozawerbalnych środków ekspresji (EVOLVE, 2020b).

Komunikacja asynchroniczna z kolei zapewnia dowolną ilość czasu koniecznego do skonstruowania pożądanego komunikatu, a tym samym obniża poziom stresu, co może być wyjątkowo przydatne w przypadku osób o niższych kompetencjach językowych (zob. m.in. O'Dowd, 2007b). Jest też znacznie mniej podatna na zakłócenia techniczne i nie wymaga dodatkowych działań organizacyjnych. Ma to szczególne znaczenie w przypadku wymian prowadzonych między grupami uczących się z bardzo odległych stref czasowych – w takich przypadkach komunikacja asynchroniczna często jest jedyną możliwą formą realizacji zadań (Schenker, 2012b). Z drugiej strony wymiana informacji w tym przypadku może zachodzić z przerwami, co może obniżać emocjonalne zaangażowanie uczestników w jej podtrzymywanie, a tym samym niekorzystnie wpływać na budowanie wartościowej i pogłębionej relacji z partnerem wymiany (Dooly, 2007).

Podsumowując, sposób komunikacji w projekcie opartym na telewspółpracy powinien zostać wybrany w oparciu o możliwości czasowe i językowe grup uczących się biorących w niej udział. Jak nietrudno wywnioskować, komunikacja w projekcie może mieć także charakter mieszany – część zadań wymaga synchronicznego udziału w ich realizacji, podczas gdy pozostałe wykonywane są w sposób asynchroniczny. Tego typu dobór zadań jest bardzo częstą praktyką w wymianach wirtualnych.

3.3.4.3 Kryterium stopnia integracji z programami nauczania

Projekty oparte na telewspółpracy różnią się między sobą także stopniem integracji z programami nauczania w edukacji akademickiej i z polityką całej instytucji. Kwestia ta była

przedmiotem badań podejmowanych w różnorodnych projektach (m.in. INTENT, EVOLVE), ponieważ ma ona istotne znaczenie dla rozpowszechniania wymian wirtualnych w szkolnictwie wyższym (O'Dowd, 2013b).

Pierwszą grupą wyróżnianą w tej kategorii są projekty telewspółpracy realizowane niezależnie od zajęć uniwersyteckich (*classroom independent*) (Lewis, O'Dowd, 2016a). Oznacza to, że nie są one włączone w program studiów i odbywają się równolegle do zajęć „w klasie”, a ich celem jest zazwyczaj wspieranie autonomicznego uczenia się oraz zapewnienie dodatkowych możliwości użycia języka docelowego w autentycznych okolicznościach. Częstsze jednak są wymiany wirtualne zintegrowane z programem kursów uniwersyteckich (*classroom integrated*). W takich projektach zadania do wykonania są ściśle połączone z tematyką poruszaną podczas zajęć, a uczący się są oceniani za ich realizację. Część czasu lekcyjnego przeznaczona jest z kolei na kwestie organizacyjne oraz analizę i refleksję na temat telewspółpracy. Najwyższym stopniem integracji charakteryzują się międzykulturowe wymiany online w pełni zespolone ze standardami nauczania obowiązującymi na całym uniwersytecie (*institution integrated*). Są częścią działań podejmowanych na rzecz internacjonalizacji, a biorący w nich udział studenci oraz nauczyciele są dodatkowo nagradzani za swój wkład pracy i otrzymują potrzebne wsparcie – metodyczne i techniczne – ze strony instytucji (Lewis, O'Dowd, 2016a).

Jak wynika z prowadzonych badań, ten ostatni, najpełniejszy stopień integracji wymian wirtualnych z kształceniem akademickim stopniowo zyskuje na popularności, do czego przyczyniła się w dużej mierze pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 i związane z nią ograniczenia w mobilności fizycznej studentów (EVOLVE, 2020a; O'Dowd, 2021). Jednocześnie wprowadzanie telewspółpracy do sylabusów zajęć uniwersyteckich coraz częściej jest postrzegane zarówno przez nauczycieli, jak i decydentów jako forma internacjonalizacji w obrębie kraju ojczystego (*Internationalisation at Home*) oraz internacjonalizacji programu nauczania (*Internationalisation of Curriculum*).

3.3.4.4 Modele wymian wirtualnych i podejścia do ich realizacji

Oprócz przedstawionej powyżej klasyfikacji telewspółpracy, w której głównym kryterium podziału jest pojedynczy czynnik – język projektu, sposób komunikacji czy stopień jej integracji z kształceniem akademickim – w literaturze przedmiotu wyróżnia się także modele i podejścia do wymian wirtualnych, obejmujące grupy czynników.

W jednej z ważniejszych zbiorczych publikacji pierwszej dekady XXI wieku dotyczącej międzykulturowej wymiany online – *Online Intercultural Exchange* (O'Dowd, 2007c) – prezentowane są trzy modele telewspółpracy. Pierwszy z nich to e-tandem, zgodnie z którym dwoje uczących się rodzimych użytkowników swoich języków komunikuje się za pośrednictwem technologii¹⁰⁵. Taka interakcja należy do otwartych form uczenia się, a więc ani nie jest w żaden sposób ustrukturyzowana, ani nie narzuca partnerom konkretnych treści. Oparta jest na dwóch filarach: wzajemności oraz autonomii. Każda ze stron przyjmuje na przemian rolę uczącego się i eksperta, który dostarcza informację zwrotną i autentyczny materiał językowy oraz koryguje błędy. Uczestnictwo w e-tandemie wymaga więc sporej dozy samoświadomości zarówno na poziomie językowym, jak i metajęzykowym, oraz zakłada, że wkład i wysiłek obu stron będzie ilościowo i jakościowo zbliżony (O'Rourke, 2007).

W opozycji do e-tandemu stoi model Cultura (<https://cultura.mit.edu/>), który zakłada, że najlepszym sposobem rozwoju kompetencji międzykulturowej jest zestawianie dwóch różnych perspektyw kulturowych, porównywanie ich, a następnie, na drodze dyskusji, próba pogłębionego ich zrozumienia (Furstenberg i in., 2001; Suárez García, Crapotta, 2007). Stronami tego procesu nie są pojedyncze osoby, ale całe grupy uczących się, a proponowane aktywności są ściśle ustrukturyzowane. Analiza treści odbywa się z pomocą uczącego, a materiały poddawane refleksji tworzone są bezpośrednio przez uczestników projektu. Na początku wypełniają oni kwestionariusze oparte na skojarzeniach, uzupełnianiu zdań oraz opisywaniu reakcji na hipotetyczne sytuacje, następnie w klasie oraz w domu porównują odpowiedzi obu grup, a związane z nimi refleksje prezentują na forum internetowym, gdzie mają możliwość dalszej eksploracji poruszanych tematów i próby lepszego ich zrozumienia w wyniku interakcji z partnerami. Mimo że w projektach typu Cultura nacisk położony jest na kwestie kulturowe, język nadal pozostaje istotnym elementem procesu kształcenia. Odgrywa on jednak rolę nie tyle celu, co środka pozwalającego ten cel osiągnąć. Jednocześnie język jest rozwijany jako narzędzie, na przykład poprzez poszerzanie słownictwa przydatnego do omawiania danego tematu. Część aktywności w ramach projektu odbywa się w języku docelowym (dyskusje w klasie, prace pisemne), a część w języku rodzimym (wypełnianie kwestionariusza, wpisy na forum internetowym). Ma to zapewnić uczestnikom z jednej strony rozwój kompetencji językowej, a z drugiej możliwość wyrażenia swojego zdania w zadowalający dla nich sposób.

¹⁰⁵ E-tandemy oparte na interakcji online wywodzą się od tandemów, gdzie dwujęzyczna komunikacja odbywała się podczas osobistych spotkań i miała charakter nieformalny (O'Rourke, 2007).

Trzecim modelem telewspółpracy jest eTwinning (na świecie: <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>; w Polsce: <https://etwinning.pl/>), który łączy w sobie ideę współtworzenia wiedzy wraz ze społecznym wymiarem uczenia się i opiera się na założeniu, że idealnym środowiskiem, w którym proces ten może zachodzić – poprzez współpracę i wymianę – jest sieć WWW. Oprócz wykorzystania technologii ważny jest też wspólny język docelowy obu partnerów. Program eTwinning rozwinął się w ramach unijnych działań w zakresie efektywnej integracji technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji i skierowany jest do szkół podstawowych i średnich na terenie Europy. Partnerami w projektach mogą być zarówno całe klasy, jak i pedagodzy lub inni członkowie kadry szkolnej, a głównym celem programu jest kreowanie sieci szkół, które za pomocą dedykowanej platformy mogą realizować wspólne przedsięwzięcia. eTwinning nie narzuca partnerom konkretnych aktywności, celów, narzędzi czy czasu trwania współpracy, a jedyne cechy łączące wszystkie projekty to ich pedagogiczne znaczenie dla szkoły i jej uczniów oraz wykorzystanie technologii do ich realizacji (Domínguez Miguela, 2007).

Przedstawione powyżej modele wydają się zbyt mało elastyczne w odniesieniu do różnorodnych kombinacji, w których aktualnie realizowane są wymiany wirtualne. Nie dziwi więc fakt, że ponad dekadę od ukazania się *Online Intercultural Exchange* (O'Dowd, 2007c) Robert O'Dowd (2018) nieco inaczej klasyfikuje różne rodzaje działań w ramach wymiany wirtualnej, uwzględniając zmiany zachodzące w obszarze telewspółpracy. Wyróżnia on cztery kategorie-podejścia. Do pierwszej należą projekty związane z nauczaniem języków obcych, a ich głównymi celami jest rozwój kompetencji językowej, kompetencji międzykulturowej oraz kompetencji cyfrowej. Takie wymiany często rozpoczynane są dzięki oddolnym inicjatywom nauczycieli i zazwyczaj są dwujęzyczne (stan na rok 2007). Najczęstszymi pojęciami używanymi do ich określenia są: „telewspółpraca”, „międzykulturowa wymiana online”, „e-tandem” i „teletandem”. Robert O'Dowd (2018) podkreśla, że dwa pierwsze terminy odnoszą się do modelu popularnego przede wszystkim w latach 90. XX wieku i na początku XXI wieku, który kładł nacisk na międzykulturowe i socjokulturowe aspekty w nauczaniu języków obcych oraz na znaczną integrację podejmowanych działań z aktywnością w klasie. E-tandem/teletandem natomiast, jak już zostało powiedziane, koncentruje się na autonomii uczących się i pozostaje formą współpracy względnie mało zależną od aktywności wewnątrzklasowych. Przykładami projektów w ramach tego pierwszego podejścia mogą być Cultura (<https://cultura.mit.edu/>) i Teletandem (<http://www.teletandembrasil.org/>).

Do drugiej kategorii zaliczają się wymiany wirtualne realizowane w ramach studiów ekonomicznych, koordynowane zazwyczaj przez samych nauczycieli¹⁰⁶. Ich głównym celem jest rozwój kompetencji interkulturowych przydatnych podczas pracy z klientami w różnych lokalizacjach, danie studentom możliwości zdobycia bezpośredniego doświadczenia międzynarodowej współpracy online w ich sektorze oraz wykształcenie umiejętności niezbędnych w pracy zdalnej w globalnych zespołach wirtualnych (GVT – *Global Virtual Teams*) (O'Dowd, 2018). GTV to „rozproszone pod względem geograficznym zespoły, które używają narzędzi do komunikacji online w celu współpracy nad wspólnymi projektami, złożone przeważnie z członków wywodzących się z odmiennych kulturowo kontekstów, którzy wcześniej nie mieli okazji pracować ze sobą osobiście” (Taras i in., 2013, s. 415). Do projektów tej kategorii można zaliczyć X-Culture (<https://x-culture.org/>).¹⁰⁷

Trzecie podejście O'Dowd (2018) nazywa podejściem usługodawcy (*service-provider approach*) – w którym zewnętrzne organizacje zajmują się zapewnieniem platformy i narzędzi oraz opracowaniem odpowiedniej metodologii współpracy. To do nich mogą się zgłaszać uniwersytety, szkoły wyższe lub inne instytucje zainteresowane wprowadzeniem telewspółpracy do swojego programu kształcenia. Organizacje te często pośredniczą także w znalezieniu partnera do projektu. Najważniejszym celem takich inicjatyw, najczęściej określanych jako wymiany wirtualne, pozostaje rozwijanie świadomości interkulturowej, krytycznego myślenia oraz alfabetyzacji cyfrowej. W ramach tego podejścia działania prowadzone są przez specjalnie wyszkolonych zewnętrznych moderatorów. Wśród największych organizacji świadczących takie usługi można wspomnieć: Erasmus+ Virtual Exchange (<https://europa.eu/youth/erasmusvirtual>) ułatwiającą dialog pomiędzy krajami zachodnimi a państwami arabskimi; Sharing Perspectives opracowującą akademickie projekty w dziedzinie nauk politycznych i społecznych, prawa i ekonomii (<https://sharingperspectivesfoundation.com>); projekt Soliya wspierający komunikację pomiędzy studentami z zachodnich krajów europejskich i z krajów arabskich (<https://www.soliya.net>); iEarn nastawiony na działania w ramach edukacji na poziomie szkół średnich (<https://iearn.org>) czy Global Nomads włączający nastolatków w kształcenie w oparciu o metodę storytellingu (<https://gng.org>). Wiele z przedstawionych tu instytucji

¹⁰⁶ Wydzielenie osobnej kategorii dla wymian wirtualnych prowadzonych w ramach studiów ekonomicznych związane jest z dużym zainteresowaniem telewspółpracą wśród wykładowców i badaczy związanych z tą dziedziną, a co za tym idzie – także z opracowywaniem specyficznych dla niej rozwiązań w zakresie wymian międzykulturowych (zob. O'Dowd, 2018).

¹⁰⁷ W celu zapoznania się z większą ilością badań w ramach tej kategorii i bardziej szczegółowym opisem projektu X-culture zob. O'Dowd, 2018, s. 11–14.

zdecydowało się na wspólny front działania: trzy ostatnie – Soliya, iEarn, Global Nomads w 2011 roku utworzyły Virtual Exchange Coalition (<http://virtualexchangecoalition.org>), mającą na celu promocję wymiany wirtualnej jako jednej z fundamentalnych aktywności w edukacji XXI wieku. Podobnie program Erasmus+ Virtual Exchange¹⁰⁸ był dziełem szerokiego konsorcjum złożonego z wielu międzynarodowych organizacji (zob. Rozdz. 3.3.2).

Jako ostatnie O'Dowd (2018) wyróżnia podejście wspólnego sylabusu (*shared syllabus approach*) polegające na dodawaniu międzynarodowej perspektywy do programu kursu przedmiotowego. Celem podejmowanych aktywności jest tu rozwój kompetencji cyfrowych i interkulturowych, często poprzez dyskusję na temat dostarczonych materiałów tematycznych czy rozwiązywanie praktycznych problemów ściśle związanych z daną dziedziną. Tego typu projekty określa się jako międzynarodowe uczenie się przez internet oparte na współpracy (COIL – *Collaborative Online International Learning Network*) lub środowiska uczenia się połączone w globalną sieć (*Globally Networked Learning Environments*) i są one szczególnie rozpowszechnione w Stanach Zjednoczonych, gdzie działa State University of New York Center for COIL. Podstawowym czynnikiem odróżniających tego typu inicjatywy od dwóch pierwszych jest zawartość kursu, będąca bazą dla wspólnego działania – nacisk jest tu zawsze położony na odmienne kulturowe perspektywy i doświadczenia danej nacji związane z konkretnymi treściami przedmiotowymi.

Na podstawie przywołanych powyżej podejść i modeli należy stwierdzić, że wymiany wirtualne są wyjątkowo elastyczną formą nauczania, a ich konkretny rodzaj należy określić w zależności od kontekstu edukacyjnego i potrzeb uczących się. Niektóre elementy, takie jak język komunikacji czy synchroniczny lub asynchroniczny charakter zadań, zależą od decyzji uczącego, inne – takie jak stopień integracji z programem nauczania czy wybrane narzędzia – mogą być uzależnione od czynników zewnętrznych. Wymiany wirtualne są jednak wystarczająco pojemną formą, aby każdy nauczyciel zdołał dostosować projekt współpracy do wyznaczonych celów kształcenia, a ich skuteczne osiągnięcie uzależnione jest w dużej mierze od właściwego zaplanowania całego procesu nauczania.

¹⁰⁸ W ramach inicjatywy Erasmus+ Virtual Exchange wyróżnia się cztery modele/aktywności działań prowadzonych w ramach projektu: 1) synchroniczne rozmowy moderowane (*Online Facilitated Dialogue*); 2) ponadnarodowe projekty EVE (*Transnational EVE Projects*); 3) szkolenia z debat publicznych (*Advocacy Training*) oraz 4) otwarte interaktywne kursy online (*Interactive Open Online Courses*). Jako że podział ten został nakreślony ogólnie przez organizatorów EVE, a nie jest – jak inne omówione w tym rozdziale – efektem klasyfikacji *post factum* wymian wirtualnych realizowanych przez różne osoby i instytucje, nie został tu szerzej omówiony. W celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji na temat modeli telewspółpracy w ramach Erasmus+ Virtual Exchange zob. Helm, van der Velden, 2020.

3.3.5 Projektowanie wymian wirtualnych

Aby przynosić pożądane efekty, telewspółpraca musi zostać odpowiednio przygotowana przez jej organizatorów. Pierwszym krokiem jest określenie rodzaju wymiany adekwatnej dla danego kontekstu edukacyjnego, a następnie szczegółowe jej zaprojektowanie. Obok ustalenia takich podstawowych kwestii, jak czas trwania, liczebność grup czy ogólne cele kształcenia i sposób oceniania, trzeba odpowiedzieć na bardziej szczegółowe pytania: Jakie zadania są odpowiednie dla tego typu interakcji online? W jakie sekwencje je ułożyć? Jak dobrać odpowiednie narzędzia do ich realizacji? Jakie trudności można napotkać podczas projektu i jak sobie z nimi poradzić? Właściwe zaplanowanie wymiany wirtualnej wymaga znalezienia odpowiedzi na każdą z wymienionych kwestii.

3.3.5.1 Kryteria oceny zadań w projektach wymian wirtualnych

Wymiany wirtualne osadzone są w podejściu zadaniowym (zob. Rozdz. 3.3.3), w związku z czym odpowiednie zaprojektowanie zadań jest istotnym etapem ich planowania. Dobór i struktura aktywności mają istotny wpływ na to, jakie aspekty języka obcego i kompetencji kulturowej będą rozwijane podczas telewspółpracy, a także odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu przebiegu interakcji w środowisku online (Müller-Hartmann, 2000). Mimo to owa problematyka była stosunkowo rzadko analizowana przez badaczy wymian wirtualnych (Hauck, Youngs, 2008), a kwestia wyboru zadań często prezentowana jako „nie problematyczna” (O’Dowd, Ware, 2009, s. 174). Warto jednak temu zagadnieniu poświęcić więcej uwagi, gdyż pośrednio warunkuje ono powodzenie każdego projektu telewspółpracy – dobrze skonstruowane i zorganizowane aktywności w międzykulturowej wymianie online są warunkiem wstępnym do wywołania zaangażowania uczących się, które umożliwi rozwój poszczególnych kompetencji (EVOLVE, 2020b).

Punktem wyjścia do projektowania zadań w wymianach wirtualnych jest świadomość ich specyficznego charakteru w stosunku do aktywności projektowanych z myślą o wykorzystaniu „w klasie”. Nierzadką praktyką wśród nauczycieli jest „przenoszenie” zdań stosowanych podczas zajęć stacjonarnych do środowiska online bez dostosowania ich do nowych okoliczności, w których mają być realizowane (Hampel, 2006). Tymczasem dokonanie adaptacji jest konieczne, ponieważ specyfika aktywności w wymianie wirtualnej tkwi przede wszystkim w sposobie ich wykonywania – odbywa się to wirtualnie, we współpracy z osobami z innych kręgów językowo-kulturowych. Jednocześnie podkreśla się, że zadania „w klasie”

mają często ograniczony potencjał wyzwalań negocjacji językowych i kulturowych znaczeń, ponieważ wykonywane są w kontekstach jednojęzycznych i monokulturowych (O'Dowd, Ware, 2009).

Ten szczególny charakter zadań, wynikający ze współpracy z osobami z różnych kręgów kulturowych, sprawia, że dobrze wpisują się w realizację założeń podejścia międzykulturowego, takich jak rozwijanie empatii, tolerancji i krytycznej analizy (O'Dowd, Ware, 2009). Ponadto ich synchroniczna lub asynchroniczna natura może wspierać autonomię uczących się, a wykorzystanie narzędzi online do ich realizacji przyczynia się do poszerzenia kompetencji cyfrowych (EVOLVE, 2020b). Nie zmienia to jednak faktu, że podstawą podejścia zadaniowego jest uczestnictwo uczniów w aktywnościach znaczących z ich punktu widzenia. „Stopień, w jakim jednostka jest w stanie zrozumieć siebie i innych oraz uczyć się międzykulturowo, zależy od zdolności uczących się do otwarcia się na drugą osobę i od stopnia ich zaangażowania w znaczące działania, które pozwalają na negocjację znaczeń” (Müller-Hartmann, 2000, s. 118).

Zważywszy na fakt, że odpowiednie zaprojektowanie aktywności jest szczególnie istotne dla powodzenia wymian wirtualnych, przydatna może być pewna rama teoretyczna, która określa „dobre zadanie” w telewspółpracy. Małgorzata Kurek i Andreas Müller-Hartmann (2017) zbadali, jakie kryteria należy zastosować w ewaluacji projektów zadań w telewspółpracy. Z ich analizy wynika, że kategorie powszechnie używane do oceny adekwatności zadań w nauczaniu wspomaganym komputerowo są niewystarczające do ewaluacji zadań w wymianach wirtualnych. Autorzy odnieśli się do kryteriów zaproponowanych przez kilku autorów, ze szczególnym uwzględnieniem propozycji Carol Chapelle, w której autorka prezentuje następujące elementy oceny zadań w nauczaniu języków obcych wspomaganym komputerowo: stopień, w jakim aktywność umożliwia skupienie się na formie językowej, dopasowanie do ucznia, ukierunkowanie na znaczenie, autentyczność, pozytywny wpływ na uczących się, praktyczność (zob. Tabela 11; Chapelle, 2001; za: Kurek, Müller-Hartmann, 2017). Kurek i Müller-Hartmann wykazali, że kryteria te są dla zadań w telewspółpracy konieczne, lecz niewystarczające, ponieważ aktywności, które zostały pozytywnie ocenione zgodnie z powyższymi wytycznymi mogą jednocześnie charakteryzować się brakiem jasno określonego celu, nieuzasadnionym użyciem technologii czy brakiem zapewnienia dostatecznego wsparcia podczas wykonywania zadania. W takim przypadku potrzebne jest odwołanie się do kryteriów ogólnopedagogicznych, takich jak ocena celu zadania, instrukcji i dostępnego wsparcia oraz adekwatności formy i treści do oczekiwanych rezultatów. Autorzy odwołują się do zestawu zadaniowych kryteriów pedagogicznych, zgodnie

z którymi aktywności, które skutecznie wspomagają uczenie się można scharakteryzować następująco (Müller-Hartmann, Schocker-v. Ditfurth, 2011; za: Kurek, Müller-Hartmann, 2017):

- motywują uczących się do zaangażowania: dostarczają istotnych treści, korzystają z zasobów ucznia, zapewniają jasno określony cel komunikacyjny i grupę docelową;
- są złożone: dają możliwość wyboru, są zindywidualizowane, zapewniają bogaty materiał źródłowy, są zorientowane na proces;
- dają możliwość skupienia na formach językowych;
- polegają na interakcji opartej na rozwiązywaniu autentycznych problemów;
- są częścią sekwencji zgodnej z cyklem realizacji zadań i zachowują balans pomiędzy wymaganiami a dostarczaniem wsparciem.

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że dobór zadań w wymianie wirtualnej nie jest bynajmniej procesem bezproblemowym. Konieczne jest uważne i krytyczne przyjrzenie się każdemu z nich, najlepiej na podstawie uprzednio ustalonych kryteriów. Podczas podejmowania decyzji o włączeniu danej aktywności do projektu telewspółpracy najważniejsze jest, aby był to proces świadomy. W tym celu niezbędne są nie tylko wiedza o potencjale dydaktycznym danej aktywności, ale także rozumienie technologicznych i pedagogicznych ograniczeń oraz możliwości związanych z wykorzystanymi w niej narzędziami, a następnie sprawne połączenie tych elementów z wyznaczonymi celami zadania (Kurek, Müller-Hartmann, 2017).

Tabela 11. Kryteria oceny zadania w nauczaniu języków obcych wspomaganym komputerowo. Źródło: Chapelle, 2001, s. 55; za: Kurek, Müller-Hartmann, 2017, s. 8, tłumaczenie własne.

Kryterium	Opis kryterium
Potencjał dla procesu uczenia się języka (<i>language learning potential</i>)	Stopień, w jakim zadanie wywołuje pożądane formy językowe i umożliwia skupienie się na nich
Dopasowanie do ucznia (<i>learner fit</i>)	Stopień, w jakim zadanie umożliwia uczniowi używanie języka z uwzględnieniem jego indywidualnych cech
Ukierunkowanie na znaczenie (<i>meaning focus</i>)	Stopień, w jakim zadanie pozwala uczącym się skupić się na znaczeniu działań językowych

Autentyczność (<i>authenticity</i>)	Stopień, w jakim zadanie odpowiada na rzeczywiste zainteresowania uczniów związane z językiem docelowym
Pozytywny wpływ na uczących się (<i>positive impact</i>)	Zdolność do wyzwalania pozytywnego nastawienia uczniów i osiągnięcia zaplanowanych rezultatów
Praktyczność (<i>practicality</i>)	Adekwatny dobór materiałów do zadania

3.3.5.2 Typologia zadań w projektach wymian wirtualnych

Zadania w projektach opartych na telewspółpracy przybierają różnorodne formy – mogą mieć nieformalny i mało uporządkowany charakter, jak na przykład w przypadku prowadzenia ogólnych rozmów między partnerami, zazwyczaj w początkowej fazie wymiany, lub przeciwnie – mogą charakteryzować się wyraźną strukturą i prowadzić do wytworzenia konkretnego produktu współpracy. Różny bywa też stopień ich ukierunkowania na rozwijanie danego zestawu kompetencji – językowych, międzykulturowych lub cyfrowych. Wszystko zależy od założonych celów całej wymiany wirtualnej, ale także celów danego zadania oraz fazy projektu, w której jest ono realizowane.

Na podstawie analizy zadań wykorzystywanych w projektach telewspółpracy w oparciu o główny typ aktywności wymaganej do ich realizacji można wydzielić następujące kategorie (O'Dowd, Ware, 2009):

- *zadania oparte na wymianie informacji (information exchange tasks; Tabela 12)* – polegają przede wszystkim na dostarczeniu partnerowi wymiany informacji na tematy osobiste, takie jak podstawowe wiadomości biograficzne, informacje o szkole i mieście lub aspektach kulturowych; często wykorzystywane jako zadania wstępne, gdy partnerzy się jeszcze nie znają; przeważnie o charakterze monologicznym, ponieważ dają ograniczone możliwości negocjacji znaczeń, choć mogą też przybierać formę bardziej pogłębionych wywiadów etnograficznych;
- *zadania oparte na porównywaniu i analizie (comparison and analysis tasks; Tabela 13)* – polegają na wymianie informacji wraz z następującymi po niej porównaniem i analizą elementów kultury; analiza i porównywanie mogą być skupione na aspektach językowych lub kulturowych, a do zadań partnerów należy ich wyjaśnienie oraz

zaangażowanie się w dialog prowadzący do ustalenia podobieństw i różnic między dwiema kulturami;

- *zadania oparte na współpracy (collaborative tasks; Tabela 14)* – polegają na wymianie i zestawieniu informacji oraz na wspólnej pracy prowadzącej do wytworzenia produktu lub osiągnięcia konkluzji; wymagają przeważnie sporego wysiłku włożonego w koordynację współpracy i dostarczają wielu okazji do negocjacji zarówno kulturowych, jak i językowych znaczeń, na drodze do wypracowania wspólnego rozwiązania zadania; w tej kategorii produkt końcowy często przybiera formę wypracowania, prezentacji, tłumaczenia lub kulturowej adaptacji tekstu.

W obrębie trzech wyżej opisanych kategorii Robert O'Dowd i Paige Ware określili dwanaście typów zadań charakterystycznych dla projektów wymian wirtualnych, dla każdego z nich definiując oczekiwane efekty zastosowania i potencjalne pułapki, które się z nimi wiążą.

Tabela 12. Zadania oparte na wymianie informacji. Źródło: O'Dowd, Ware, 2009, s. 176, tłumaczenie własne.

Zadania oparte na wymianie informacji			
Zadanie	Opis	Oczekiwane efekty	Potencjalne problemy
Tworzenie autobiografii kulturowych	Partnerzy prezentują siebie i swoją kulturę za pomocą autobiografii kulturowych, które mogą przyjmować rozmaite formy tekstowe lub wizualne.	Nawiązywanie osobistych relacji z partnerami i zwiększanie świadomości na temat różnic kulturowych	Często ogranicza się do jednego gatunku narracji; uczący się w swoich prezentacjach czasem powielają stereotypy
Przeprowadzanie wirtualnych wywiadów	Partnerzy na zmianę zadają sobie pytania o kwestie kulturowe i na tej podstawie tworzą pisemne podsumowanie lub prezentację zebranych wiadomości.	Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej	Opiera się na wymianie z jednym partnerem, co wymaga dużego poziomu odpowiedzialności i wzajemności
Uczestniczenie w nieformalnej rozmowie	Uczestnicy otrzymują ogólne pytania (np. Jak nowoczesne technologie wpływają	Zwiększanie samodzielności oraz płynności wypowiedzi	Z łatwością może przerodzić się w wymianę informacji, która nie

	na Twoje życie?) lub produkt kultury (np. artykuł z gazety lub film) i dyskutują z partnerem na ich temat.	ucznia w języku docelowym	ma znaczenia dla uczących się lub w której materiał wejściowy nie jest wystarczająco motywujący
Wymiana kolekcji historii	Grupa otrzymuje zbiór informacji, legend, historii związanych z lokalnymi wydarzeniami od klasy partnerskiej. Na ich podstawie tworzy stronę internetową lub gazetę klasową.	Poszerzanie wiedzy faktograficznej lub kulturowej o innej kulturze	Z łatwością może przerodzić się w wymianę informacji, która nie ma znaczenia dla uczących się lub w której materiał wejściowy nie jest wystarczająco motywujący

Tabela 13. Zadania oparte na porównywaniu i analizie. Źródło: O'Dowd, Ware, 2009, s. 176–177, tłumaczenie własne.

Zadania oparte na porównywaniu i analizie			
Zadanie	Opis	Oczekiwane efekty	Potencjalne problemy
Porównywanie tekstów równoległych	Obie klasy porównują i analizują fragmenty tekstu literackiego, filmu lub baśni z obu kultur, oparte na tym samym motywie.	Zwiększanie świadomości w zakresie kultury rodzimej i obcej	Ryzyko skoncentrowania się uczniów jedynie na powierzchownych różnicach dopóki nauczyciel nie pokieruje dyskusją
Porównywanie ankiet klasowych	Grupy wypełniają ankietę (dotyczącą np. reakcji na sytuacje lub skojarzenia słowne), a następnie porównują odpowiedzi obu klas; na końcu przeprowadzają dyskusję online na temat swoich odkryć.	Rozwijanie świadomości o różnicach kulturowych występujących w znaczeniach i konotacjach słów oraz pojęć	Ryzyko skoncentrowania się uczniów jedynie na powierzchownych różnicach dopóki nauczyciel nie pokieruje dyskusją; wymaga użycia języka ojczystego, co może być postrzegane jako problem przez nauczycieli, studentów, instytucje etc.

Analizowanie produktu kultury	Wybrane produkty jednej z kultur (np. filmy, teksty literackie, pamiątki) są poddawane analizie i dyskusji przez obie grupy.	Zwiększanie świadomości kultury rodzimej i obcej	Ryzyko skoncentrowania się uczniów jedynie na powierzchownych różnicach dopóki nauczyciel nie pokieruje dyskusją
Tłumaczenie	Uczący się tłumaczą tekst z języka pierwszego na drugi bez odniesienia do oryginału, a ich partnerzy pomagają im poprawić i udoskonalić tłumaczenie.	Zwiększanie świadomości językowej; rozwijanie precyzji i płynności wypowiedzi w języku docelowym	Wymaga porównywalnego poziomu świadomości metajęzykowej u obu grup; może zredukować projekt do wymiany ściśle językowej, co ogranicza możliwości uczenia się międzykulturowego

Tabela 14. Zadania oparte na współpracy. Źródło: O'Dowd, Ware, 2009, s. 177, tłumaczenie własne.

Zadania oparte na współpracy i współtworzeniu produktu			
Zadanie	Opis	Oczekiwane efekty	Potencjalne problemy
Współpraca przy tworzeniu produktu	Obie grupy pracują razem nad opracowaniem dokumentu (np. wypracowania) lub produktu multimedialnego (np. strony internetowej lub prezentacji multimedialnej).	Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej i kompetencji cyfrowej	Wymaga od nauczyciela posiadania rozwiniętych kompetencji cyfrowych; wymaga od uczących się pracy zespołowej i odpowiedzialności (brak zaangażowania po jednej stronie jest zagrożeniem dla całego projektu)
Transformacja gatunku tekstu	Studenci pomagają swoim partnerom zamienić dany tekst na inny gatunek literacki/użytkowy w języku docelowym.	Rozwijanie precyzji i płynności wypowiedzi w języku docelowym; rozwijanie świadomości metalingwistycznej	Może zredukować projekt do wymiany ściśle językowej, co ogranicza możliwości uczenia się międzykulturowego; wymaga porównywalnego poziomu świadomości metajęzykowej u obu grup

Wypełnianie luki informacyjnej	Uczestnicy dzielą się ze sobą informacjami, a następnie porównują je w celu uzupełnienia zadania z luką informacyjną (np. „wskaz różnicę” na podstawie dwóch różnych wersji obrazka).	Rozwijanie umiejętności negocjowania znaczeń; rozwijanie precyzji i płynności wypowiedzi w języku docelowym	Wymaga od nauczyciela dodatkowego przygotowania w obliczu braku łatwo dostępnych materiałów z luką informacyjną dostosowanych do środowiska online; badania wykazują, że większość studentów w kontakcie online ma tendencję do negocjacji jedynie znaczeń językowych
Tworzenie adaptacji lub tłumaczeń kulturowych	Obie grupy współpracują nad adekwatnym tłumaczeniem lub adaptacją produktu kultury wyjściowej do kultury docelowej (np. scena z filmu, reklama telewizyjna).	Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej	Często wymaga dodatkowej pracy nauczyciela (poprowadzenie dyskusji, streszczenie informacji etc.), aby studenci mogli rozwinąć kompetencję kulturową i przezwyciężyć stereotypy

Trzeba w tym momencie wskazać na pewne ograniczenia przytoczonej tu typologii zadań w wymianie wirtualnej. Po pierwsze, u jej podstaw leży założenie, że projekt telewspółpracy przeprowadzany jest pomiędzy dwiema grupami studentów, a celem każdej z nich jest poznawanie języka i kultury partnerów. Jednakże, jak zostało wykazane w Rozdziale 3.3.3, uczenie się z wykorzystaniem wymian wirtualnych dostarcza znacznie więcej możliwości takich jak komunikacja przy użyciu *lingua franca* lub projekty wielonarodowościowe, w których bierze udział kilka grup jednocześnie. Po drugie, dane zadanie może być realizowane na różne sposoby, w zależności od ogólnych celów konkretnego projektu telewspółpracy – jak można zauważyć, w niektórych aktywnościach bardziej akcentowany jest aspekt językowy, w innych z kolei kulturowy. Nie oznacza to jednak, że akcentów tych nie da się przesunąć lub łączyć zależnie od potrzeb.

Ponadto dla żadnego z zadań nie określono poziomu językowego. Jak podkreślają autorzy powyższej typologii, jest to zabieg celowy, ponieważ „sposób, w jaki zadania zostaną sformułowane będzie nieuchronnie różnił się w zależności od poziomu biegłości językowej uczniów zaangażowanych w wymianę” (O’Dowd, Ware, 2009, s. 178). Stwierdzenie to

z pewnością jest prawdziwe, ale pozostaje wątpliwe, czy każdy typ aktywności da się zastosować z uczniami na każdym poziomie kompetencji językowych. Wydaje się, że niewiele z nich byłoby odpowiednie (nawet po dokonaniu pewnych adaptacji) dla początkujących, ponieważ większość wymaga umiejętności rozumienia złożonych tekstów kultury lub/i umiejętności prowadzenia pogłębionych dyskusji.

W związku z powyższym przywołaną klasyfikację zadań – jedyną, wedle wiedzy Autorki niniejszej pracy, opracowaną pod kątem wymian wirtualnych – należy potraktować jako bazę aktywności, którą można dowolnie rozwijać, nie zapominając jednak o kryteriach „dobrego zadania” (zob. Rozdz. 3.3.5.1). Podane przez O’Dowda i Ware przykłady wskazują na popularne typy aktywności wykorzystywane w wymianach wirtualnych, nie oznacza to jednak, że sprawdzą się one w przypadku uczniów o stosunkowo niskim poziomie zaawansowania językowego. Poziom ten jest szczególnie interesujący w kontekście niniejszej pracy, ponieważ uczestnicy analizowanego w niej projektu rozpoczynali dopiero naukę wybranego języka obcego.

Dobrym źródłem inspiracji i gotowych rozwiązań dla każdego poziomu biegłości jest publikacja *Interaction Online – Creative Activities for Blended Learning* (Clandfield, Hadfield, 2017). Jest to zbiór około 80 zadań w języku angielskim do wykorzystania w interakcjach przez Sieć w ramach zajęć językowych. Dla każdego z nich określono temat/cel, czas trwania, materiały, które należy przygotować z wyprzedzeniem i poziom językowy. Opisano również sposób przeprowadzenia zadania wraz z wyszczególnieniem jego etapów (mikrozadań). W publikacji zadania podzielono na pięć kategorii, biorąc pod uwagę przedmiot interakcji:

- osobiste (*personal*) – polegające na wymianie osobistych informacji; to m.in. publikowanie obrazka ilustrującego istotny przedmiot lub wydarzenie, wywiad na tematy osobiste, dzielenie się odczuciami, opowiadanie osobistej historii, nieformalne pogawędki;
- faktograficzne (*factual*) – polegające na wymianie informacji dotyczących konkretnego elementu zewnętrznej rzeczywistości, np. zadania z luką informacyjną, zabawy w zgadywanie, dzielenie się informacjami o biografii znanej osoby, zadawanie pytań do obrazka, wywiad z ekspertem, szukanie lokalizacji na mapie, rozmowa na znany partnerom temat;
- kreatywne (*creative*) – polegające na współpracy w celu wytworzenia produktu, np. historii, ogłoszenia, opowiadania; to m.in. wspólne pisanie historii (*collaborative story-writing*), dopisywanie historii do zwykłych rzeczy lub codziennych zdarzeń;

- krytyczne (*critical*) – polegające na wymianie informacji na dany temat, np. poprzez dyskusję, debaty, odgrywanie ról; to m.in. dostrzeganie różnych perspektyw, rozważanie przyczyn i skutków, odgrywanie roli „advokata diabła”, ustalanie rankingów rzeczy lub pomysłów, dzielenie się opinią na dany temat, dyskusja o plusach i minusach;
- fantazyjne (*fanciful*) – polegające na uczestniczeniu w wyimaginowanej sytuacji, np. poprzez odgrywanie ról, interakcję w celu rozwiązania zagadki lub dzielenie się informacją, transformację pisemną fragmentów historii czy burzę mózgów w celu znalezienia rozwiązania na wymyślony problem.

W powyższej propozycji, choć opartej na nieco zmodyfikowanej względem typologii Roberta O'Dowda i Paige Ware kategoryzacji teoretycznej, podkreśla się te same istotne elementy zadań: wymianę informacji, krytyczny ogląd wydarzeń, współpracę, wykorzystanie kreatywności uczących się. Nie zostały jednak zaakcentowane takie czynniki jak wspieranie refleksyjności czy porównywanie zjawisk, jednakże można założyć, że są one postrzegane jako elementy składowe krytycznego myślenia. Co jednak najistotniejsze, w *Interaction Online – Creative Activities for Blended Learning* akcent – zgodnie z zamysłem autorów – został położony na procesie interakcji. W projektach telewspółpracy jest on kluczowy, ale wymiany wirtualne nie ograniczają się tylko do niego, ponieważ część zadań może być realizowana indywidualnie lub podczas zajęć „w klasie”. Ponadto w przywołanej publikacji nie zakłada się, że interakcje będą zachodzić między członkami grup o różnym pochodzeniu kulturowym, przeciwnie – wydaje się, że jej autorzy poświęcili niewiele uwagi aspektowi kulturowemu, a ich propozycja nastawiona jest na kontakty wewnątrzgrupowe. Świadczyć o tym mogą takie elementy, jak wykorzystanie w zadaniach formuł językowych charakterystycznych dla języka angielskiego oraz brak aktywności opartych na porównywaniu kultur.

Podsumowując powyższe rozważania należy zauważyć, że typologia zadań zaproponowana przez Roberta O'Dowda i Paige Ware jest jak dotąd najbardziej adekwatną propozycją w kontekście wymian wirtualnych, natomiast publikację *Interaction Online – Creative Activities for Blended Learning* warto traktować bardziej jako inspirujący zbiór zadań niż kontrpropozycję typologiczną.

3.3.5.3 Zadania dla poziomu A1 w projektach wymian wirtualnych

W poprzednim podrozdziale zwrócono uwagę na fakt, że wśród proponowanych przez Roberta O'Dowda i Paige Ware (2009) aktywności niewiele wydaje się odpowiednich dla poziomu

biegłości A1. Niedostosowanie zadań do stopnia umiejętności językowych początkujących uczących się widoczne jest również w materiałach znalezionych na portalu organizacji UNICollaboration, promującej wymiany wirtualne w edukacji wyższej (zob. Rozdz. 3.3.2). Na jej stronie internetowej znaleźć można bazę 157 gotowych do wykorzystania zadań zrealizowanych podczas zakończonych projektów telewspółpracy (<https://www.unicollaboration.org/index.php/tasks-databank/>). Każda pozycja zawiera informacje dotyczące celów, narzędzi, języków, kształtowanych kompetencji, kryteriów oceny, zastosowania zadania oraz wiadomości ogólne: opis aktywności wraz z informacjami o temacie, języku instrukcji, przewidywanym czasie realizacji, typie zadania, instytucji, która je wykorzystwała, grupie docelowej oraz rekomendowanym poziomie językowym. Wśród rodzajów zadań użytkownik serwisu ma do wyboru kategorie zgodne z omówioną wcześniej typologią zaproponowaną przez Roberta O'Dowda i Paige Ware (2009) – oparte na *wymianie informacji, porównywaniu i analizie* lub *współpracy* – oraz dwie grupy zawierające wszystkie pozostałe aktywności (kategorie *inne* i *jakiegokolwiek*). Zadania można przefiltrować pod względem języka wymiany, gdzie do wyboru są: arabski, bułgarski, angielski, francuski, niemiecki, włoski, hiszpański, szwedzki i turecki. Choć wśród filtrów nie ma języka polskiego, to w bazie pojawiają się dwa zadania, dla których językiem poleceń jest polski; nie ma natomiast żadnych zadań w języku włoskim.

Użycie filtra poziomów językowych pozwala na znalezienie zadań dla każdego z nich: dla poziomu C2 jest ich 10, dla C1 – 49, dla B2 jest ich najwięcej – 107, dla B1 niewiele mniej – 97, dla A2 – 54, a dla A1 – 8. Jak wskazują powyższe dane, najpopularniejsze są wymiany wirtualne z uczestnikami średniozaawansowanymi językowo. Nie jest to zaskakujące, ponieważ poziomy B1 i B2 pozwalają na swobodę językową konieczną do wykonania większości zadań. Dla poziomu A1, z przewidzianych 8 aktywności, po odjęciu różnych wersji językowych tych samych propozycji zostają jedynie 3 (wszystkie zaklasyfikowane jako zadania *oparte na wymianie informacji*):

- a) *Your jobs and professional projects!* (niem. *Eure Jobs und Projekte!*/fr. *Vos petits boulots et vos projets!*) – podczas synchronicznej sesji na Skypie partnerzy przeprowadzają i nagrywają ze sobą wywiady na temat pracy w oparciu o przygotowane wcześniej kwestionariusze, zadając sobie takie pytania jak *Czy masz pracę? Czym dokładnie się zajmujesz? Co chcesz robić po studiach?*; następnie publikują zapisy swoich rozmów na zamkniętym forum internetowym i komentują nagrania innych grup; jest to zadanie o charakterze synchronicznym przydatne w początkowej fazie projektu, przeznaczone dla poziomów A1, A2, B1, B2 (Müller-Hartmann, 2013);

- b) *Getting to know each other* – grupa tworzy jedno- lub dwuminutową prezentację multimedialną, podcast lub tekst, w których jej członkowie przedstawiają się partnerom, pamiętając o zawarciu takich informacji jak: imię, kraj pochodzenia, znajomość języków obcych, kierunek studiów, oczekiwania związane z projektem wymiany wirtualnej, zainteresowania oraz informację osobistą, o której wie niewiele osób; jest to zadanie o charakterze asynchronicznym używane w początkowej fazie projektu, odpowiednie dla każdego poziomu językowego (Kurek, 2012);
- c) *What is it?* – grupa opisuje obiekt w klasie za pomocą prostych definicji i fragmentarycznych zdjęć, zaczynając od najbardziej ogólnych wskazówek aż po coraz bardziej precyzyjne, następnie partnerzy zgadują o jaki przedmiot chodzi; zadanie jest zaprojektowane dla poziomu A1 i realizowane przy użyciu narzędzi asynchronicznych raz w tygodniu przez cztery sesje (Dooley, 2013).

Oprócz powyższych zadań przypisanych bezpośrednio do poziomu A1 część propozycji z bazy zostało oznaczonych zbiorczo jako odpowiednie dla każdego poziomu językowego. Jednakże nie wszystkie z nich można uznać za adekwatne dla osób rozpoczynających naukę języka obcego, ponieważ wymagają dłuższej produkcji pisemnej z użyciem języka specjalistycznego (np. opublikowanie trzech wpisów na blogu na tematy zawodowe lub biznesowe), znajomości słownictwa lub struktur gramatycznych przypisanych do wyższych poziomów (np. porównywanie wiadomości prasowych na temat katastrof naturalnych i zarządzania energią), rozumienia autentycznych tekstów prasowych (np. przegląd wiadomości w języku docelowym, wybór jednej z nich i opublikowanie jej na forum wraz z komentarzem) lub znajomości różnych gatunków literackich (np. analizowanie elementów newslettera). Po odjęciu powyższych zadań oraz podwójnych wersji językowych niektórych propozycji w bazie pozostaje piętnaście aktywności, które zostały krótko omówione poniżej¹⁰⁹. Najwięcej z nich – siedem – należy do kategorii opartych na wymianie informacji. Polegają na dokonaniu ogólnej, pisemnej lub audiowizualnej prezentacji siebie lub/i swojej kultury (*Autobiografie kulturowe; Presenting oneself; Getting to know you; Introducing each other using audio-visual materials*), dzieleniu się z partnerami informacjami osobistymi w formie gry (*Two truths and a lie*) lub wypowiedzianiu się na zadany temat w postaci krótkich odpowiedzi (*Que souhaitez-vous changer en 2015*). Najbardziej złożonym zadaniem w tej kategorii jest oparte na ankietach wykorzystujących skojarzenia kulturowe *Cultura surveys* (zob.

¹⁰⁹ Wszystkie wymienione zadania można znaleźć na stronie internetowej organizacji UniCollaboration (<https://www.unicollaboration.org/index.php/tasks-databank/>) na podstawie nazw podawanych w nawiasach.

Rozdz. 3.3.4.4 oraz Furstenberg i in., 2001), które zdaniem Autorki niniejszej pracy należałoby zaklasyfikować jako *oparte na porównywaniu i analizie*, ponieważ jego kluczowym elementem jest zestawianie odpowiedzi obu grup i próba ich interpretacji. Do tej samej kategorii przypisano pięć następujących zadań: cztery polegające na prezentowaniu treści na zadany temat i ich komentowaniu lub/i porównywaniu – w formie zdjęć (*Un moment de ma vie*; *My routines*; *My little treat*) lub piosenek świątecznych (*Chansons d'hiver*), oraz jedno, w którym studenci wysyłają pocztą klasie partnerskiej prezenty charakterystyczne dla ich kultury, a następnie beneficjenci komentują je na forum internetowym (*Echange de friandises*).

Do ostatniego typu *zadań opartych na współpracy* przynależą tylko trzy z omawianych aktywności: dwie polegające na wspólnym tworzeniu historii (*Chain stories*; *Creating a chain story*) oraz jedna, w której uczący się piszą wzajemne biografie na podstawie informacji z wcześniejszej autoprezentacji na forum oraz wywiadów przeprowadzonych z partnerami, a następnie komentują nawzajem efekty swojej pracy (*Biography writing activity*).

Wszystkie opisane powyżej zadania są przykładami aktywności zaprojektowanych i zrealizowanych dla celów konkretnej wymiany wirtualnej. W przywołanej w poprzednim podrozdziale publikacji *Interaction Online – Creative Activities for Blended Learning* (Clandfield, Hadfield, 2017) proponuje się zadania z myślą o szeroko pojętej interakcji online, na przykład wewnątrz jednej grupy w formie dodatku do zajęć w klasie. Dla każdego z nich oznaczono odpowiedni przedział poziomów językowych. Dziesięć z nich określono jako dostosowane do poziomu A1¹¹⁰, w przypadku dziewięciu podano przedział A1–C1, a dla jednego A1–A2. Pokazuje to, że większość aktywności traktowana jest jako uniwersalne, które można w łatwy sposób dostosować do językowych możliwości studentów. Zgodnie z typologią stosowaną w publikacji (zob. Rozdz. 3.3.5.2) sześć spośród dziesięciu zadań należy do kategorii osobistych, dwa do faktograficznych i po jednym do kreatywnych i fantazyjnych, natomiast w puli zadań krytycznych nie ma żadnej propozycji dla uczących się na początkowym etapie nauki języka. Nieliczne aktywności polegają na wymianie informacji osobistych na swój temat, między innymi poprzez dokonanie krótkiej autoprezentacji w formie pisemnej (2.1 *Welcome to the forum*) lub przeprowadzenie ustnego lub pisemnego wywiadu z partnerem (2.10 *Post a present*). W kontekście wymian wirtualnych można wykorzystać je na początkowym etapie projektu¹¹¹. Pozostała część zadań dla poziomu A1 ma charakter ściśle językowy – uczący się ćwiczą konkretne słownictwo (2.7 *Foodies*; 2.13 *Yum or Yuck?*; 2.12 *This or that?*; 3.6 *Online*

¹¹⁰ Wszystkie wymienione zadania można znaleźć w omawianej publikacji (Clandfield, Hadfield, 2017) na podstawie tytułów podawanych w nawiasach.

¹¹¹ Szerzej o poszczególnych etapach projektów wymian wirtualnych w Rozdziale 3.3.4.4.

drilling; 6.2 *Alphabet expedition*) lub struktury gramatyczne (2.6 *Finish my sentence*; 3.6 *Online drilling*), a ilość interakcji jest minimalna i sprowadzona do roli czysto funkcjonalnej, to jest umożliwiającej realizację zadania, ale nie pogłębiającej wiedzy o drugiej osobie ani nie prowadzącej do negocjacji znaczeń. Jedyna aktywność zaklasyfikowana jako kreatywna (4.4 *Colours*) jest zdaniem Autorki niniejszej pracy zbyt skomplikowana dla uczących się na poziomie A1, ponieważ wymaga znajomości abstrakcyjnych rzeczowników określających stany i uczucia oraz swobody w posługiwaniu się językiem obcym pozwalającej na skomponowanie wiersza. Natomiast zadanie wskazane dla poziomów A1–A2 (3.5 *Country facts*) bazuje na umiejętności wyszukiwania (w tym przypadku dość przypadkowych) informacji w internecie oraz pisemnego przedstawienia ich pozostałym członkom grupy, jednak nie oferuje żadnej możliwości interakcji między nimi.

Na podstawie powyższej analizy dwóch baz zadań można zauważyć, że aktywności przygotowane dla poziomu A1 z myślą o interakcjach online należą do najrzadziej proponowanych. W większości są to zadania określone jako adekwatne dla każdego poziomu językowego, co oznacza, że traktowane są jako uniwersalne jednostki, które należy zaadaptować do potrzeb początkujących uczących się języka. Część zadań, mimo że zaklasyfikowana do tej grupy, nie wydaje się być dostosowana do poziomu A1. Ponadto najwięcej aktywności opiera się na *wymianie informacji*, przynależąc zazwyczaj do początkowej fazy wymian wirtualnych, a niewiele jest propozycji bardziej zaawansowanych interakcji. Nauczyciel zamierzający przeprowadzić telewspółpracę na początkowym etapie nauki języka obcego staje więc przed trudnym wyzwaniem samodzielnego stworzenia odpowiednich zadań lub zmodyfikowania nielicznych dostępnych propozycji adekwatnie do potrzeb uczących się i planowanych celów wymiany wirtualnej.

W związku z powyższym Autorka niniejszej pracy sformułowała dziewięć kroków, które mogą ułatwić proces projektowania zadań dla najniższych poziomów językowych. Konieczne jest określenie:

- 1) Na jakim etapie wymiany wirtualnej zadanie będzie realizowane?
- 2) Jakie zajmie miejsce w sekwencji zadań, czyli jaka aktywność będzie wykonywana przed nim, a jaka po nim?
- 3) Jakie są ogólne cele zadania?
- 4) Jakimi środkami językowymi będą dysponować studenci w momencie jego wykonywania oraz jakie działania językowe są przy ich pomocy zrealizować?
- 5) Jakie są językowe cele zadania?
- 6) Jakie są międzykulturowe cele zadania?

- 7) Jakie narzędzia online umożliwiają realizację nakreślonych celów, nie sprawiając przy tym uczącym się problemów technicznych?
- 8) Jakie ewentualne problemy mogą wyniknąć podczas realizacji zadania?
- 9) Do jakiego stopnia zadanie pozwala uczącym się na elastyczność (np. wybór szczegółowego sposobu jego realizacji)?

Znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania dla każdej z planowanych aktywności jest – zdaniem Autorki – warunkiem wstępnym do zaprojektowania aktywności, które z jednej strony będą adekwatne do poziomu językowego początkujących uczących się, a z drugiej – będą realizowały konkretne cele, zarówno językowe, jak i międzykulturowe. Szczególnie istotne jest pytanie czwarte, ponieważ to ono wydaje się determinować wykonalność danego zadania. W analizowanych we wcześniejszej części podrozdziału przykładach dla poziomu A1 głównym problemem była niemożność ich realizacji zgodnie z założeniami ze względu na niewystarczające umiejętności językowe studentów. Można domniemywać więc, że ich rzeczywiste kompetencje w tym zakresie nie były uwzględnione w procesie projektowania zadań. Jednakże to właśnie ten element jest kluczowy w przypadku planowania aktywności dla grup uczących się na poziomie początkującym. Istotny jest też taki dobór narzędzi, aby nie generowały dodatkowych trudności, przeciwnie – powinny umożliwiać sprawną realizację aktywności, pozostając niejako jej tłem, a nie treścią. W zadaniach proponowanych w projekcie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej będącej przedmiotem niniejszej pracy wzięto pod uwagę wszystkie przytoczone kryteria.

3.3.5.4 Etapy projektów wymian wirtualnych w ramach podejścia zadaniowego

Wybór odpowiednich zadań do telewspółpracy nie kończy procesu projektowania wymiany wirtualnej. Równie istotnym etapem jest ułożenie zaplanowanych aktywności w odpowiednie sekwencje. Właściwe kombinacje zadań mogą umożliwić stopniowe „oswajanie się” uczniów z obcą kulturą bez narażania ich na szok kulturowy, pozwolić na sukcesywne wprowadzanie narzędzi wymagających coraz bardziej zaawansowanych umiejętności technicznych lub dać okazję do progresywnego rozwoju językowego. Ponadto wymogiem realizacji niektórych zadań może być stosunkowo zaawansowana relacja między partnerami, podczas gdy inne aktywności pozwalają na interakcję między nieznanymi sobie uczestnikami. Wszystkie te czynniki muszą zostać wzięte pod uwagę w celu zaprojektowania efektywnej telewspółpracy.

W większości zrealizowanych projektów wymian wirtualnych sekwencje zadań można podzielić na trzy etapy lub – jak proponują Francesca Helm i Sarah Guth (2010, s. 89) –

„makrokategorie”. Pierwsza – nawiązywanie kontaktu (*establishing contact stage* – Helm, Guth, 2010; *introduction phase* – O’Dowd, Ware, 2009) – o charakterze wprowadzeniowym, ma na celu nawiązanie relacji między partnerami. Przybiera ona zazwyczaj formę autoprezentacji uczestników oraz – pośrednio – kultury wyjściowej. Nazwana jest też ustanawianiem kontaktu (*establishing contact*; Müller-Hartmann, 2007) i składa się z aktywności służących przełamaniu lodów (*ice-breaking activities*). Faza ta ma duże znaczenie dla projektu, ponieważ od jakości zapoczątkowanych kontaktów zależne jest zaangażowanie partnerów w wykonywanie kolejnych zadań i wzrost lub spadek motywacji do dalszego działania (Müller-Hartmann, 2007). Ma także wpływ na formowanie grupy, co jest ściśle związane z tożsamością jej członków. Czynnikiem spajającym uczestników mogą być podzielane przez nich zainteresowania, wartości lub kategorie społeczne takie jak płeć, narodowość, przynależność do instytucji, a także wspólny cel – ponieważ „nakładanie się tożsamości partnerów pomaga zespołowi w konstruowaniu tożsamości zbiorowej” (Müller-Hartmann, Kurek, 2016, s. 138). Do typowych zadań w tej fazie należą: wywiady z partnerami, przedstawianie się za pośrednictwem wiadomości e-mail, przygotowywanie prezentacji multimedialnych o swoim mieście lub uczelni etc.

Nawiązanie dialogu (*establishing dialogue*; Müller-Hartmann, 2007) lub porównania kulturowe (*comparative phase*; O’Dowd, Ware, 2009; Kurek, Müller-Hartmann, 2017) to drugi etap sekwencji zadań w wymianach wirtualnych. Polega na angażowaniu uczących się w zestawianie i analizowanie informacji językowych lub aspektów kulturowych oraz konfrontowaniu odmiennych punktów widzenia uczestników. Popularnymi aktywnościami są tutaj: dyskusje o filmach pochodzących z kultur uczestników oparte na paralelnych motywach, porównywanie artykułów w gazetach odnoszących się do tych samych ogólnościowych kwestii oraz rozmowy na kontrowersyjne tematy.

Najbardziej zaawansowanym rodzajem zadania są intensywne negocjacje z partnerami, prowadzące do wykreowania produktu końcowego, który jest formą podsumowania dotychczasowej współpracy (*phase of intense negotiation*). Przykładowymi zadaniami w tej fazie może być tworzenie dwujęzycznych stron internetowych lub wspólne pisanie wypracowania przez partnerów. Produkt końcowy może być także przygotowywany indywidualnie przez każdego uczestnika, np. w postaci tekstu podsumowującego doświadczenia z projektu telewspółpracy (O’Dowd, Ware, 2009). Tego typu zadanie końcowe dobrze wpisuje się w postrzeganie finalnego etapu sekwencji zadań jako okazji do krytycznej refleksji (*critical reflection*), dyskusji o zaistniałych podczas wymiany problemach i analizy przebiegu interakcji, współpracy oraz nieporozumień (Müller-Hartmann, 2007).

Aktywności zaplanowane w ramach każdej z powyższych makrokategorii powinny być zgodne z typowym dla podejścia zadaniowego cyklem: 1) etap poprzedzający wykonanie zadania (*pre-task*), 2) realizacja zadania właściwego (*task*) i 3) etap po realizacji zadania (*post-task*). Celem pierwszego z nich (*pre-task*) jest przygotowanie uczących się do realizacji zadania, co może uwzględniać czynniki językowe, kognitywne, technologiczne lub/i emocjonalne (Helm, Guth, 2010). Jak zaznacza Iwona Janowska (2011, s. 249), „istotą tego etapu jest odwołanie się do doświadczeń uczących się, aktywizacja ich zasobów językowych i kulturowych”. Choć autorka pisze tu o podejściu zadaniowym w ogólnym ujęciu, a więc bez odniesienia do wymian wirtualnych, to jej spostrzeżenia aktualne są także dla omawianego tu kontekstu dydaktycznego.

Kolejnym etapem jest zadanie właściwe (*task*), w którym uczestnicy, w parach lub grupach, intensywnie pracują nad jego wykonaniem, a następnie prezentują efekty swoich działań. To w tym stadium aktywowane są posiadane kompetencje i rozwijane nowe. Warto mieć na uwadze, że „nie zawsze poprawnie wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót – restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania” (Janowska, 2011, s. 249).

Trzecia, a zarazem ostatnia makrokategoria – etap po realizacji zadania (*post-task*) – jest czasem przeznaczonym na krytyczną refleksję, na przykład dotyczącą nieporozumień międzykulturowych, załamania komunikacji czy kwestii językowych wynikłych podczas współpracy. Francesca Helm i Sarah Guth podkreślają, że „refleksja ma fundamentalne znaczenie dla skutecznego międzykulturowego i językowego uczenia się” (Helm, Guth, 2010, s. 90). Proces ten może mieć charakter indywidualny lub grupowy i być wspomagany przykładowo prowadzeniem dziennika o strukturze określonej przez nauczyciela.

3.3.5.5 Narzędzia cyfrowe w projektach wymian wirtualnych

Integralną częścią procesu projektowania zadań w wymianach wirtualnych jest dobór odpowiednich narzędzi cyfrowych. Na sukces całego projektu nie wpływa jednak jedynie ich wybór, ale w równym stopniu sposób, w jaki zostały zastosowane. Obecnie aktualnie w Sieci aplikacje i programy umożliwiają interaktywne tworzenie produktów i treści oraz dzielenie się nimi ze społecznością internetową, w związku z czym często określane są jako narzędzia internetu drugiej generacji (*Web 2.0*; zob. Rozdz. 3.1.2.3) lub narzędzia służące do współpracy (*collaborative tools*).

Istnieje wiele zalet wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu, szczególnie w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych. Przede wszystkim podkreślany jest ich potencjał wyzwalania interakcji w autentycznym kontekście podczas projektów internetowych oraz pośredniczenia w kontaktach między ludźmi z odległych zakątków świata (Thorne, 2006). Zaobserwowano również, że zapewniają wyrównany poziom uczestnictwa uczących się w aktywnościach oraz – co szczególnie istotne w kontekście niniejszej pracy – większą ekspozycję na język docelowy (O'Dowd, 2007a). Ponadto dają sposobność do międzykulturowego i refleksyjnego uczenia się oraz mogą pozytywnie wpływać na motywację (O'Dowd, 2006a). Narzędzia cyfrowe wspomagają także uczenie się języka obcego poprzez zastosowanie go w konkretnych działaniach opartych na współpracy, co – wraz z jednoczesnym rozwijaniem umiejętności cyfrowych – widziane jest jako element przygotowania uczących się na wyzwania rynku pracy (Dooly, 2007).

Technologie cyfrowe, a wraz z nimi dostępne w internecie narzędzia, są nieustannie rozwijane. Niektóre wychodzą z użycia, podczas gdy inne, nowe, zyskują na popularności. Nie istnieje kategoria „dobrych” i „złych narzędzi”, ponieważ każde z nich ma cechy, które mogą wspierać lub utrudniać realizację wyznaczonych celów. Z tego powodu podstawą ich doboru powinna być wiedza o możliwościach i ograniczeniach danego medium, a następnie umiejętne skorelowanie go z zaplanowanymi zadaniami (zob. Dooly, 2007; Schenker, 2012b).

Wybierając dane narzędzie nie można stracić z oczu centralnego miejsca uczących się w procesie projektowania zadań – należy wziąć pod uwagę ich dotychczasowe doświadczenia użycia technologii w nauczaniu, preferencje odnośnie sposobu komunikacji, oczekiwania względem zajęć językowych, czy wreszcie ich wyjściowy poziom umiejętności cyfrowych. Z drugiej strony istotne są też czynniki zewnętrzne, takie jak kwestia ochrony prywatności uczących się, ograniczenia użycia danych narzędzi w niektórych instytucjach lub krajach, wymagania i wsparcie techniczne oraz ewentualne koszty. Ważną kwestią jest też określenie, czy uczący się będą współpracować ze sobą synchronicznie, asynchronicznie czy w sposób mieszany (zob. Rozdz. 3.3.4.2). Dodatkowo duże znaczenie dla powodzenia projektu ma także „kultura użycia danego narzędzia” (*culture-of-use*), czyli sposób, w jaki wykorzystywane jest w życiu codziennym uczących się, ponieważ może on determinować skuteczność jego zastosowania w telewspółpracy. Przykładowo, jeśli studenci postrzegają użycie poczty elektronicznej jako adekwatne do sporadycznych kontaktów z nauczycielami i rodzicami, to wykorzystanie tego narzędzia do interakcji z rówieśnikami może skutkować niepowodzeniem całego projektu (Thorne, 2003). Rozwiązaniem tego problemu może być skonsultowanie wybranych narzędzi z uczestnikami projektu. Nauczyciel powinien mieć jednak na uwadze nie

tylko to, w jakim stopniu uczniowie są zaznajomieni z daną technologią oraz jakie funkcje jej przypisują, ale także na ile on sam potrafi z niej korzystać i rozwiązywać ewentualne problemy techniczne (O'Dowd, 2007b). Dobrą praktyką jest również dywersyfikacja zadań tak, aby cała wymiana wirtualna nabrała multimodalnego charakteru, czyli łączyła w sobie różnorodne środki i formy wyrazu.

Na podstawie powyższych zaleceń nie można określić zamkniętej listy mediów odpowiednich do zastosowania w projektach telewspółpracy. Jednakże wielu badaczy wymian wirtualnych podejmowało temat dostępnych narzędzi, wymieniając te najbardziej powszechne lub te, które sami wykorzystali w swoich projektach. Pewnych informacji o tendencjach w kwestii wyboru narzędzi cyfrowych mogą dostarczyć szeroko zakrojone badania ilościowe, które w dziedzinie telewspółpracy, jak dotychczas, należą do rzadkości. Zgodnie z rezultatami jednego z takich badań¹¹² w ramach projektu INTENT, najczęściej używanymi narzędziami były poczta elektroniczna, fora dyskusyjne, środowiska zdalnego uczenia się (np. Moodle) oraz programy do wideokonferencji (np. Skype) (Helm, 2015). Trzeba przy tym mieć na uwadze, że dane zebrano w 2011 i 2012 roku, a więc dekadę temu, co sprawia, że stan na dzień dzisiejszy może się różnić od przedstawionego. Podobne informacje płyną jednakże z wspomnianego już przeglądu literatury na temat telewspółpracy z lat 1990–2015 dokonanego przez Tima Lewisa i Roberta O'Dowda. Wynika z niego, że najpopularniejszymi narzędziami w analizowanym okresie były te służące do komunikacji tekstowej, głównie asynchronicznej, a więc kolejno poczta elektroniczna, czaty, fora internetowe (Lewis, O'Dowd, 2016a). Choć oba przytoczone badania miały stosunkowo szeroki zasięg, z pewnością nie przedstawiają pełnego obrazu wykorzystania narzędzi w wymianach wirtualnych, a ponadto nie obejmują ostatnich lat rozwoju telewspółpracy. Powyższe wnioski wskazują więc na pewne tendencje obecne w omawianym temacie, ale nie można uznać ich za precyzyjny obraz aktualnego stanu faktycznego.

Skategoryzowanie narzędzi używanych do telewspółpracy wraz z podaniem przykładów może okazać się pomocne dla projektujących wymiany wirtualne. Najbardziej użytecznym kryterium wydają się być funkcjonalności danego narzędzia cyfrowego – i dlatego podział wedle tego klucza został zastosowany w niniejszej pracy. Poniżej Autorka proponuje wybór narzędzi znajdujących swe zastosowanie w projektach wymian wirtualnych, opracowany samodzielnie na podstawie literatury naukowej w dziedzinie telewspółpracy,

¹¹² W przytoczonym badaniu 210 nauczycieli i 131 studentów z krajów europejskich zadeklarowało, jakich narzędzi użyło kilkakrotnie w projektach wymian wirtualnych.

wiedzy własnej oraz materiałów z kursu tworzenia i przeprowadzania wymian wirtualnych *Erasmus+ Virtual Exchange: Advanced TEP Training* (TEP Advanced, 2018). Tam gdzie było to możliwe, w nawiasach podano odniesienia do prac opisujących możliwości i ograniczenia danego narzędzia w kontekście telewspółpracy lub do raportów z badań z projektów wymian wirtualnych, w których dane narzędzie zostało wykorzystane.

1. Narzędzia służące jako **środowiska, w których odbywa się wymiana** lub które stanowią **platformy organizacyjne** projektów:

- a. systemy zarządzania nauką (LMS – *Learning Management Systems*; Eneau, Develotte, 2012): np. Moodle (Markey, 2007; Hauck, 2010; Dooly, 2011; Dooly, Sadler, 2013), EdModo (TILA, 2013–2015), Mahara (TILA, 2013–2015), Google Classroom, Flipgrid, Canvas, Blackboard;
- b. sieci społecznościowe (SNS – *social networking sites*; Guth, Thomas, 2010; Lamy, Goodfellow, 2010; Vurdien, 2014): np. Facebook (Izmaylova, 2017), MySpace (Dooly, 2007), Twitter (Junco, Elavsky, Heiberger, 2013¹¹³), Ning (Guth, Thomas, 2010);
- c. wirtualne światy (TILA, 2013–2015; Canto Gutiérrez, 2020): np. Second Life (Deutschmann, Molka-Danielsen, Panichi, 2011; Dooly, 2011; Dooly, Sadler, 2013), OpenSim (TILA, 2013–2015); TeCoLa (TeCoLa Project, 2016–2019).

2. Narzędzia służące **komunikacji** między partnerami:

- a. synchronicznej – narzędzia do wideokonferencji (O'Dowd, 2006b; TILA, 2013–2015): np. Skype (Guth, Marini-Maio, 2010; Dooly, 2011; Dooly, Sadler, 2013), Adobe Connect (Cunningham, Vyatkina, 2012), Zoom, Google Hangouts (Sevilla-Pavón, 2016), Google Meet, BigBlueButton, Appear.in;
- b. asynchronicznej – czaty (Stickler, Emke, 2001; Thorne, 2003; Tudini, 2003): np. Messenger, WhatsApp, Signal; poczta elektroniczna (Thorne, 2003; Dooly, 2007; Schenker, 2012a, 2012b; Dooly, Sadler, 2013), fora internetowe (Zeiss, Isabelli-Garcia, 2005; Dooly, 2007; Hauck, 2010; TILA, 2013–2015).

3. Narzędzia pozwalające na wspólne lub indywidualne **tworzenie produktów multimedialnych**:

- a. prezentacji: np. Prezi, Genial.ly, PowerPoint, PresentationTube, Wooclap;

¹¹³ Chociaż badanie to nie jest typowym przykładem wymiany wirtualnej, ponieważ współpraca w nim opisana zachodziła tylko między jedną grupą studentów i miała formę aktywności dodatkowej względem zajęć uniwersyteckich, to wykorzystane w nim narzędzie Twitter mogłoby zostać zastosowane w ten sam sposób w projekcie telewspółpracy.

- b. filmów: np. PowToon, EdPuzzle, ESL Video;
- c. tekstów, w tym wspólne pisanie (*collaborative writing*; Gijssen, 2015): np. Google Docs (Sevilla-Pavón, 2016);
- d. interaktywnych zdjęć: np. Fotobabble;
- e. ePortfolio: np. Mahara (TILA, 2013–2015);
- f. mapy myśli: np. Coggle, Mindmup.

4. Narzędzia pozwalające na **udostępnianie tworzonych treści**:

- a. blogi (Peña, Córcoles, Casa, 2006; Dooly, 2007; Lee, 2009; Guth, Thomas, 2010; TILA, 2013–2015): np. Blogger, WordPress, edublogs, Tumblr;
- b. strony WWW (Belz, 2003b; Dooly, 2007): np. Scoop.it (TILA, 2013–2015), WordPress, About.me, Weebly;
- c. strony wiki (Peña, Córcoles, Casa, 2006; Dooly, 2007; Guth, Marini-Maio, 2010; Guth, Thomas, 2010; Gijssen, 2015; TILA, 2013–2015): np. PB Works (Gijssen, 2015), Wikispaces;
- d. podcasty (Lee, 2009; Dooly, Sadler, 2013);
- e. zdjęcia: np. Flickr (Guth, Thomas, 2010), Pinterest, Instagram;
- f. filmy: np. YouTube (Guth, Thomas, 2010), Vimeo;
- g. „wirtualna ściana” (*virtual canvas*): np. Padlet (Melchor-Couto, 2015), Glogster.

Należy mieć na uwadze, że wyznaczone przez Autorkę niniejszej pracy kategorie podziału nie zawsze mają jasno określone granice, w związku z czym wiele narzędzi może przynależeć do kilku grup – przykładowo część aplikacji pozwalających na publikowanie treści umożliwia również ich tworzenie (np. strony wiki, strony WWW), a systemy zarządzania nauką łączą różnorodne funkcje, takie jak tworzenie, publikowanie, współpracę i komunikację, lub pozwalają na implementację zewnętrznych narzędzi w postaci wtyczek.

Powyższa lista nie wyczerpuje wszystkich możliwości, ponieważ te, w obliczu stałego pojawiania się nowych programów i aplikacji, nieustannie rosną. W wykazie zostały też świadomie pominięte narzędzia używane do tworzenia quizów (np. Kahoot, Learning Apps, Quizizz, Quizlet, Educandy), testów (np. Socrative) i ankiet (np. Google Forms, SurveyMonkey), ze względu na stosunkowo rzadkie odniesienia do tego typu aplikacji w literaturze przedmiotu. Nie oznacza to jednak, że nie mogą mieć swojego zastosowania w projektach wymian wirtualnych. Nadrzędną zasadą musi pozostać, że technologia nigdy nie jest celem ani wartością samą w sobie, przeciwnie – powinna mieć funkcję wspierającą zarówno nauczycieli, jak i uczących się w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego.

3.3.5.6 Wyzwania i problemy w wymianach wirtualnych

Organizacja wymian wirtualnych, ze względu na swoją złożoność i oparcie na współpracy, wiąże się z licznymi wyzwaniami, przed którymi stają zarówno nauczyciele, jak i uczący się. Chociaż badania potwierdzają niezliczone przypadki projektów przeprowadzonych z sukcesem, to zdarzają się sytuacje, w których komunikacja między partnerami kończy się niepowodzeniem (tzw. *failed communication*). Poznanie przyczyn takiego stanu rzeczy ma istotne znaczenie dla planowania kolejnych wymian, ponieważ pozwala uniknąć podobnych problemów w przyszłości. Nie jest to jednak zadaniem prostym, gdyż zazwyczaj to nie jeden czynnik, a ich połączenie determinuje brak sukcesu.

Robert O'Dowd i Markus Ritter (2006) zaproponowali klasyfikację najczęstszych problemów pojawiających się podczas projektów wymian wirtualnych, obejmującą cztery poziomy: indywidualny (*individual*), klasowy/metodologiczny (*classroom/methodological*), interakcyjny (*interactional*) i społeczno-instytucjonalny (*socioinstitutional*). Pierwszy obejmuje elementy dotyczące bezpośrednio uczestników wymiany: wyjściowy poziom ich międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (MKK) oraz motywację i oczekiwania względem projektu. Te ostatnie mogą przekładać się na sprecyzowane przeświadczenia partnerów odnośnie „właściwej” długości wypowiedzi, akceptowalnego czasu na odpowiedź, poprawności gramatycznej (Ware, 2005). Od spodziewanych – z punktu widzenia uczestników – korzyści płynących z wymiany zależy motywacja do brania w niej udziału, a tym samym czas, który są gotowi poświęcić na realizację zadań. Z kolei niewystarczająco rozwinięte elementy MKK (zob. Rozdz. 2.1.3.4.2) – takie jak na przykład wiedza o sytuacji politycznej danego kraju – mogą prowadzić do niewłaściwej oceny wypowiedzi partnerów (zob. O'Dowd, Ritter, 2006). Wagę indywidualnej międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej ilustruje między innymi analiza hiszpańsko-angielskiej wymiany e-mailowej, dla której powodzenia duże znaczenie miały takie elementy jak chęć nawiązania osobistej relacji z partnerami, wrażliwość na ich potrzeby, dzielenie się własnymi opiniami, zadawanie pytań zachęcających do udzielania informacji zwrotnej oraz znajomość socjopragmatycznych zasad języka partnera (O'Dowd, 2003).

Na poziomie klasowym – czyli wpływającym na wszystkich uczących się biorących udział w wymianie – konfliktogenne mogą okazać się niewłaściwie zaprojektowane zadania, zły dobór partnerów, dynamika grup lokalnych lub problemy w relacji między nauczycielami prowadzącymi (O'Dowd, Ritter, 2006). Kluczowe kwestie, które należy uważnie zaplanować w procesie projektowania zadań – takie jak odpowiednia sekwencja działań czy adekwatne do

celów narzędzia – zostały omówione szerzej w poprzednich podrozdziałach. Dodatkowo warto zwrócić uwagę na precyzję w formułowaniu poleceń. Przykładem może być wniosek z jednego z badań Paige Ware i Roberta O'Dowda (2008), w którym autorzy dowiedli, że uczestnicy dostarczali informacji zwrotnej partnerom tylko wtedy, gdy zostali o to bezpośrednio poproszeni w instrukcji do zadania. Ponadto uczący się, w wyniku niezrozumienia intencji autora danej aktywności, mogą wykonać ją w sposób, który zaburzy planowaną sekwencję działań i w efekcie utrudni nawiązanie pozytywnej relacji między partnerami. Nie bez znaczenia pozostają również tematy zadań – z jednej strony zaleca się, aby były zgodne z zainteresowaniami studentów (Ware, O'Dowda, 2008), a z drugiej proponuje się, aby pozwalały wyjść uczestnikom projektu ze strefy komfortu, ponieważ w ten sposób najpełniej są w stanie rozwijać świadomość i wrażliwość międzykulturową (Helm, Guth, Farrah, 2012).

W literaturze podkreśla się również wagę pozytywnej relacji między nauczycielami koordynującymi wymiany wirtualne. Jej podstawa to „świadomość, że telewspółpraca jest formą wirtualnego nauczania zespołowego, która wymaga głębokiego porozumienia we wszystkich aspektach współpracy” (O'Dowd, Ritter, 2006, s. 630). Dla wielu nauczycieli języków obcych pracujących samodzielnie nierzadko wyzwaniem jest identyfikacja potrzeb, a następnie zaprojektowanie i implementacja zadań podczas nauczania w klasie tradycyjnej, jednak w przypadku wymian wirtualnych, w których każdy z tych etapów musi zostać uzgodniony z drugim nauczycielem, jest to jeszcze bardziej skomplikowany proces (O'Dowd, Ware, 2009). Może okazać się to szczególnie trudne w obliczu faktu, że nauczyciele prowadzący wymianę najczęściej nie znają się osobiście (tj. nie spotkali się inaczej niż w świecie wirtualnym), co w wielu przypadkach skutkuje naturalną powściągliwością w dzieleniu się własnymi zamierzeniami i przemyśleniami z partnerem (O'Dowd, Ritter, 2006). Poznanie wzajemnych planów odgrywa jednak istotną rolę, ponieważ różne mogą być cele nawiązanej współpracy, preferowane formy komunikacji, podejścia do wymiany wirtualnej i do trudności, które mogą podczas niej wyniknąć. Istotne jest więc zbudowanie relacji opartej na zaufaniu i dialogu, która pozwoli na znalezienie konsensusu na każdym etapie projektowania i przeprowadzania projektu (O'Dowd, Eberbach, 2004). Na efektywną realizację projektu wpływają pozytywnie również wspólne cele pedagogiczne oraz podobny poziom wiedzy i umiejętności profesjonalnych (Krajka, Marczak, 2012). W obliczu mnogości czynników wpływających na sukces współpracy między koordynatorami wymiany nie jest zaskakujące, że prawie 60% z nich uznaje, że jest ona sporym wyzwaniem (Helm, 2015).

Problematyczny może okazać się również dobór partnerów między uczącymi się – w większości wymian niektóre grupy z sukcesem będą realizowały kolejne zadania

w telewspółpracy, podczas gdy inne napotkają trudności, co wynika z odmiennej dynamiki każdej z nich. Pozostaje nierozstrzygnięte, czy korzystny jest przypadkowy dobór partnerów, czy może powinien być dokonywany na podstawie pewnych cech wspólnych, jak wiek, płeć, zainteresowania czy poziom językowy studentów. Ten ostatni ma szczególne znaczenie, czego przykładem są obserwacje z wymiany przeprowadzonej przez Julie Belz (2001) – studenci o niższej kompetencji językowej tworzyli krótsze wypowiedzi tekstowe w wiadomościach e-mail, co przez ich partnerów było odbierane jako brak pozytywnego nastawienia i zaangażowania w wymianę. Z kolei z innego badania wynika, że niepewność uczestników co do własnych kompetencji językowych może znacząco utrudniać ich swobodny udział w komunikacji synchronicznej, jednakże rozwiązaniem tego problemu może okazać się odpowiednie wsparcie moderatorów rozmowy oraz stosowanie takich technik, jak regularne podsumowywanie rozmowy czy przeformułowywanie wypowiedzi studentów (Helm, Guth, Farrah, 2012). Problem nierównych kompetencji językowych między użytkownikami jest dość powszechny, na co wskazuje fakt, iż w swojej praktyce telewspółpracy napotkała go jedna trzecia nauczycieli w ankiecie przeprowadzonej w ramach projektu INTENT (Helm, 2015). Ponadto O'Dowd i Ritter (2006) podkreślają, że ważna jest nie tylko dynamika zachodząca pomiędzy stronami biorącymi udział w wymianie po obu stronach, ale także atmosfera podczas zajęć i umiejętność współpracy pomiędzy członkami tej samej społeczności studenckiej.

Ostatnim elementem, mogącym kreować trudności na poziomie klasowym, jest niewystarczające przygotowanie studentów do udziału w wymianie wirtualnej jeszcze przed jej rozpoczęciem. Może ono obejmować zaznajomienie z technologią, dostarczenie odpowiedniej wiedzy faktograficznej, ustalenie zasad współpracy (np. czasu na odpowiedź) czy badanie oczekiwań studentów. Jest to też odpowiedni moment na antycypację potencjalnych trudności, a nieudane przeprowadzenie takiego przygotowania może skutkować brakiem umiejętności rozwiązywania problemów na bieżąco podczas wymiany.

Obszarem najmniej zależnym od uczestników i koordynatora wymiany są problemy na poziomie społeczno-instytucjonalnym. Do najpopularniejszych należą trudności technologiczne, które z jednej strony obejmują dostęp do internetu i komputera, problemy z łącznością lub obsługą aplikacji, a z drugiej wcześniej omówione czynniki, takie jak zaznajomienie uczących się z danym narzędziem czy subiektywne postrzeganie jego funkcjonalności (zob. Thorne, 2003 oraz Rozdz. 3.3.5.5).

Do tej samej grupy należą też aspekty związane z ogólną organizacją studiów obu partnerów wymiany. Znamienne jest, że w badaniu przeprowadzonym w ramach projektu INTENT najczęściej napotykanym problemem (dla 63% z 210 nauczycieli-respondentów) były

różnice w kalendarzach obu instytucji (Helm, 2015). Innymi trudnościami mogą być też charakterystyczne dla danej kultury, odmienne podejście do oceniania, różne pory kontaktowania się i fizyczna organizacja uniwersytetu oraz inny kontekst edukacyjny każdego z nauczycieli (Belz, Müller-Hartmann, 2003). Do tej listy Robert O'Dowd i Markus Ritter (2006) dodają też nierówny poziom autonomii w ewentualnym odchodzeniu od sylabusu zajęć, który w niektórych przypadkach jest narzucany przez instytucję. Powyższe czynniki mogą prowadzić do nieporozumień w kwestii oczekiwanego nakładu pracy studentów, ustalania terminów realizacji zadań i ich respektowania oraz przebiegu międzykulturowej pracy w grupach.

Ostatnim czynnikiem zidentyfikowanym na poziomie instytucjonalnym są różnice w prestiżu kultur i języków. Często jest to związane z dominacją języka angielskiego w środowisku online i w projektach wymian wirtualnych, co skutkuje między innymi tym, że anglojęzyczne instytucje edukacyjne, świadomie lub nie, przekazują innym swoje modele edukacyjne, wartości i przekonania za pomocą form nauczania przez internet (Goodfellow, Lamy, 2009). Duże nierówności między językami lub/i kulturami w telewspółpracy mogą skutkować poczuciem niższości oraz zniechęcenia po jednej ze stron wymiany, a także stereotypowym postrzeganiem jednej grupy przez drugą (O'Dowd, Ritter, 2006). Tego typu problemy napotkali między innymi Belz (2001) podczas współpracy niemiecko-amerykańskiej oraz O'Dowd (2005) w projekcie hiszpańsko-amerykańskim. W obu przypadkach językowi angielskiemu grupy europejskie przypisywały większą wartość społeczno-ekonomiczną, co skutkowało nierównym zaangażowaniem stron w realizację zadań. Z drugiej strony, potencjalne różnice pomiędzy grupami, jeśli zostaną odpowiednio uwzględnione w projekcie wymiany, mogą stać się okazją do pogłębionego doświadczenia międzykulturowego uczenia się (Schneider, von der Emde, 2006). Jako że granica pomiędzy dążeniem do spotkania z inną kulturą a (często podświadomą) próbą jej dominacji jest bardzo cienka i dla zaangażowanych w ten proces osób może pozostać niezauważalna, istotne jest, aby podczas planowania telewspółpracy uwzględnić działania mające na celu uwrażliwienie uczestników na ewentualne nierówności sił pomiędzy stronami projektu. Przykładem skutecznego wykorzystania podejścia opartego na dialogu w sytuacji, gdzie różnice między grupami studentów nie wynikały bezpośrednio z używanego języka, ale miały podłoże religijne, zostały przedstawione w analizie współpracy włosko-palestyńskiej w ramach projektu Soliya (Helm, Guth, Farrah, 2012).

Ostatnia kategoria trudności napotykanych podczas telewspółpracy dotyczy problemów na poziomie interakcyjnym, czyli wynikających z różnic kulturowych w zachowaniu i stylu

komunikacji. Skutkuje to między innymi tym, że uczący się „często zakładają, że szczególne cechy sposobu komunikowania się ich rozmówców wynikają z indywidualnych osobliwości [partnerów], podczas gdy w rzeczywistości stanowią one część stylu komunikowania się kultury docelowej” (O’Dowd, Ritter, 2006, s. 634). Różnice te dotyczą wielu obszarów i mogą regulować takie kwestie jak sposoby interakcji online (np. adekwatne użycie aktów mowy), cechy dyskursu (np. struktura wypowiedzi, obecność *small talku*, tematy tabu), netykietę (np. kto powinien napisać pierwszy, jak szybko i jak często należy odpowiadać na wiadomości), stylistykę wypowiedzi (np. stopień formalności, użycie humoru i ironii), pozajęzykowe środki wyrazu (np. użycie emoji i obrazów w komunikacji). Co istotne w kontekście uprzednio omówionej kategorii, także dopuszczanie do ujawnienia się konfliktu może być kwestią odmiennych norm socjokulturowych w danej grupie (Schneider, von der Emde, 2006). Przykładem obrazującym tego rodzaju problemy jest analiza francusko-amerykańskiej wymiany przeprowadzonej przez Claire Kramsch i Stevena Thorne’a (2002). W wyniku badań autorzy stwierdzili, że załamanie komunikacji podczas ich projektu było spowodowane różnym dla obu grup, zakorzenionym w kulturze postrzeganiem danego gatunku wypowiedzi, czego żadna ze stron nie była świadoma. Francuscy studenci podeszli do wymiany jak do ćwiczenia akademickiego, w którym posługiwali się neutralnym, opartym na faktach sposobem wypowiedzi pisemnej, podczas gdy Amerykanie traktowali ją jako nieformalne doświadczenie życiowe, co przekładało się również na ich styl komunikacji.

Powyższa kategoryzacja wyzwań w telewspółpracy została stworzona w oparciu o prace naukowe, których autorzy analizowali napotkane załamania komunikacji. Są one w dużej mierze zgodne z przywoływanym uprzednio badaniem w ramach projektu INTENT. Na pytanie o problemy, których nauczyciele-organizatorzy wymian wirtualnych doświadczyli podczas przeprowadzania projektów, respondenci wskazali (obok przywołanych już różnic w organizacji kalendarzy instytucjonalnych oraz poziomie językowym uczestników) odmienne cele i podejścia do wymiany współpracujących nauczycieli, nieporozumienia kulturowe, brak motywacji studentów oraz wsparcia ze strony instytucji, a także zbyt czasochłonny proces organizacji projektów. Złożoność wymian wirtualnych – a w związku z tym ilość czasu, której wymaga ich realizacja – jest jednym z wyzwań, przed którym stają ich koordynatorzy. W badaniu 84% respondentów stwierdziło, że jest to zajęcie czasochłonne, a 56% przyznało, że było to dla nich trudne zadanie (Helm, 2015).

Omówione problemy rzadko występują samodzielnie, przeciwnie – są ze sobą ściśle powiązane. Warto w związku z tym zastosować środki zaradcze jeszcze przed rozpoczęciem projektu. Jak już zostało wykazane, wielu trudności można uniknąć poprzez właściwe

przygotowanie uczących się do wymiany. Julie Belz (2002) sugeruje, że pomocne może być uwrażliwienie na różnice kulturowe i instytucjonalne, z którymi uczestnicy mogą się spotkać podczas projektu. Ciekawym rozwiązaniem może być też wspólna analiza nieporozumień z poprzednich wymian wirtualnych, uczestnictwo studentów w wyborze tematów zadań, a także ustalenie wspólnych dla obu stron zasad komunikacji partnerów (O'Dowd, Ritter, 2006). Warto też zastanowić się nad kwestią interwencji nauczyciela podczas prowadzenia wymiany i znalezienia właściwego balansu pomiędzy autonomią uczących się a wspomaganiem ich na bieżąco w rozwiązywaniu nieporozumień międzykulturowych (O'Dowd, Ware, 2009). Punktem wyjścia dla organizacji wymiany zakończonej sukcesem jest jednak nauczyciel prowadzący, w związku z czym jego odpowiednie przygotowanie ma kluczowe znaczenie dla efektywnych wymian wirtualnych (Müller-Hartmann, 2006; Helm, Guth, Farrah, 2012).

Chociaż wiedza o potencjalnych trudnościach, które mogą pojawić się podczas organizacji i przeprowadzania wymian wirtualnych, ma duże znaczenie, to celem nauczycieli nie powinno być unikanie ich za wszelką cenę. Istotne jest, aby nie były one postrzegane jedynie jako problemy, które należy wyeliminować w celu usprawnienia funkcjonowania relacji partnerskiej, ale także – a może przede wszystkim – jako okazja, dzięki której uczący się mają dostęp do „wartościowych kulturowo momentów” (*cultural rich-points*) (Belz, Müller-Hartmann, 2003). Jak proponują Schneider i von der Emde, „rozwiązaniem nie jest przekazywanie strategii społeczno-kulturowych, pozwalających na bardziej „skuteczną” komunikację, która pomogłaby uczniom całkowicie uniknąć konfliktów, ale raczej na wspieraniu ich w radzeniu sobie z konfliktami, tak aby stały się okazją do nauki” (2006, s. 199).

W obliczu dynamicznej i nieprzewidywalnej natury telewspółpracy nauczycielom pozostaje podjęcie ryzyka, gotowość na to, że mogą napotkać wiele wyzwań i przygotowanie się do tego, jak nimi odpowiednio zarządzać.

POLSKO-WŁOSKA WYMIANA WIRTUALNA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wymiany wirtualne są nowoczesną formą nauczania, wykorzystywaną coraz szerzej w szkolnictwie wyższym. W części teoretycznej niniejszej pracy nakreślono ich miejsce w praktyce edukacyjnej oraz wskazano na różnorodne korzyści płynące z ich zastosowania. Przedstawiono także szczegółowo proces ich projektowania i implementacji podczas zajęć z języka obcego.

W drugiej części pracy opisano projekt badawczy oparty na wdrożeniu telewspółpracy do nauczania języka polskiego jako obcego oraz języka włoskiego jako obcego. Składał się on z serii polsko-włoskich wymian wirtualnych, przeprowadzonych w latach 2018–2020 między Uniwersytetem w Turynie (dalej: UniTo) a Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej (dalej: UMCS) w Lublinie, w których uczestniczyli studenci na początkowym etapie nauki jednego z dwóch języków docelowych – polskiego lub włoskiego. Głównym celem projektu były ocena dostosowania istniejących propozycji programowych nauczania kultury polskiej jako obcej do uczenia się w środowisku online oraz określenie, jakie teorie nabywania języka mają swoje zastosowanie w procesie dydaktycznym prowadzonym przy pomocy wymian wirtualnych. W poniższym rozdziale przedstawiono okoliczności wprowadzenia telewspółpracy do nauczania języka polskiego i włoskiego na poziomie początkującym.

4.1 Cele wprowadzenia wymian wirtualnych do nauczania języka polskiego jako obcego

Studenci pierwszego roku języka polskiego na Uniwersytecie w Turynie zaczynają jego naukę od podstaw. W większości przypadków nie mają możliwości używania języka polskiego

w życiu codziennym, co sprawia, że zajęcia uniwersyteckie są dla nich jedyną okazją do regularnego posługiwania się językiem docelowym. Z tego powodu podstawowym celem wprowadzenia wymiany wirtualnej do programu nauczania języka polskiego jako obcego w pierwszym roku jego nauki było zwiększenie ilości systematycznego kontaktu z językiem, ukazanie studentom, że – zgodnie z założeniami podejścia ukierunkowanego na działanie – zdobywaną przez nich stopniowo wiedzę i umiejętności mogą od razu wykorzystać w praktyce, a także zaangażowanie ich w rówieśnicze interakcje z rodzimymi użytkownikami języka polskiego (zob. m.in. Thorne, 2006, O'Dowd, 2007b).

Jednocześnie telewspółpraca, dzięki swojej interaktywnej, multimodalnej formie, dobrze wpisuje się w nowoczesne podejścia do nauczania – międzykulturowe, zadaniowe, *blended learning* (zob. Rozdz. 3.3.3) – w których kształcenie przebiega w sposób holistyczny. Udział w niej może pozytywnie wpływać nie tylko na kompetencje językowe (zob. m.in. Cunningham, Vyatkina, 2012; Schenker, 2012b), ale także cyfrowe (zob. m.in. Helm, 2014; Hauck, 2019) i międzykulturowe (zob. m.in. Belz 2007; Izmaylova, 2017). W związku z tym wprowadzenie wymiany wirtualnej na zajęciach języka polskiego jako obcego jest zgodne z założeniami nowoczesnej edukacji (zob. m.in. Rada Europy, 2003; Komisja Europejska, 2020b). Jej częściowo nieprzewidywalny przebieg dobrze oddaje także dynamiczny charakter interakcji międzyludzkich w świecie współczesnych wyzwań, jakie uczący się może napotkać się w codziennej komunikacji.

4.2 Cele projektu badawczego

Wprowadzenie telewspółpracy do nauczania języka polskiego oraz włoskiego było podstawą projektu badawczego, zakładającego realizację serii trzech wymian wirtualnych rozłożonych na trzy lata. Każdorazowo ich uczestnikami po stronie włoskiej byli studenci rozpoczynający naukę języka polskiego, a po stronie polskiej – języka włoskiego od podstaw. Głównymi celami naukowymi prowadzonych badań były identyfikacja teorii akwizycji językowej i uczenia się leżących u podstaw telewspółpracy oraz ocena adekwatności programów nauczania kultury polskiej do treści, jakie ta forma nauki wywołuje. Celem dydaktycznym dysertacji było natomiast opracowanie programu wymiany wirtualnej adekwatnego dla początkujących uczących się, a następnie kompleksowa ewaluacja jego implementacji w nauczaniu języka polskiego na poziomie A1.

Projekt badawczy podzielono na dwie fazy. Pierwsza z nich, oparta na telewspółpracy zrealizowanej w roku akademickim 2018/2019, miała charakter wstępny. Miała na celu

ewaluację programu wymiany pod kątem zastosowanych narzędzi, zaproponowanych zadań – przede wszystkim adekwatności ich stopnia trudności do biegłości językowej uczestników na poziomie A1 – a także identyfikację problemów natury organizacyjnej, które mogą zakłócić przebieg telewspółpracy. Wnioski z tego etapu badań posłużyły do wprowadzenia modyfikacji do projektu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, mających za zadanie jego udoskonalanie, tak aby cele były realizowane skuteczniej.

Druga faza projektu badawczego obejmowała dwie kolejne edycje polsko-włoskiej wymiany wirtualnej: pierwszą przeprowadzoną w roku akademickim 2019/2020 i drugą zrealizowaną w roku akademickim 2020/2021. Celem podjętych badań było pełniejsze zrozumienie wybranych zagadnień związanych z telewspółpracą. Jako że w badaniu wstępnym studenci zadeklarowali pogłębienie wiedzy językowej i kulturowej dzięki udziałowi w wymianie wirtualnej, drugi etap projektu prowadził, z jednej strony, do weryfikacji tej tezy, a z drugiej – do określenia, jakie teorie uczenia się i akwizycji językowej leżą u podstaw telewspółpracy oraz do ewaluacji adekwatności wybranych programów dydaktyki kultury polskiej do nauczania w środowisku online na poziomie A1. Aby było to możliwe, dokonano analizy środków leksykalnych używanych przez uczestników projektu oraz kategoryzacji treści kulturowych przekazywanych przez nich podczas wymiany wirtualnej.

4.3 Stan badań

Istnieje wiele badań na temat rozmaitych aspektów telewspółpracy (zob. Rozdz. 3.3.2). Przede wszystkim dotyczą one projektów, w których wykorzystywane są popularne języki europejskie – przeważnie angielski, często niemiecki, hiszpański i francuski (Lewis, O'Dowd, 2016), a nierzadko także włoski (Helm, 2015, s. 3). Już w 2003 roku Julie Belz (2003a) zauważyła, że jest bardzo niewiele badań z wykorzystaniem języków rzadko nauczanych (*Less Commonly Taught Languages*), takich jak chiński, rosyjski czy joruba¹¹⁴. Sytuacja ta zaczęła się nieznacznie zmieniać w ostatniej dekadzie, szczególnie w związku z rosnącym zainteresowaniem telewspółpracą w krajach takich jak Chiny, Japonia, Korea Południowa czy Tajwan (Lewis, O'Dowd, 2016). Pojawiło się więcej publikacji, w których przynajmniej jednym z języków używanych podczas wymiany wirtualnej jest język azjatycki (zob. Hagley,

¹¹⁴ Należy zauważyć, że angielski termin *Less Commonly Taught Languages* odnosi się do języków rzadziej nauczanych w określonej części świata. Przykładowo język chiński może należeć do tej grupy w Stanach Zjednoczonych i w Europie, podczas gdy w kontekście azjatyckim może być określany jako *Most Commonly Taught Languages*, a więc jeden z najpopularniejszych w nauczaniu języków obcych (Ward, 2016, 2018).

Wang, 2020). Powstały także pierwsze artykuły na temat międzykulturowych wymian online wykorzystujących język rosyjski (Klimanova, Dembovskaya, 2013; Klimanova, Bondarenko, 2018; Klimanova, Vinokurova, 2020). Te ostatnie są szczególnie istotne w kontekście niniejszej pracy, ponieważ stanowią przykłady nielicznych opisów projektów, w których jednym z wykorzystanych języków jest język słowiański¹¹⁵.

Niejasna pozostaje kwestia ilości badań przeprowadzonych w oparciu o telewspółpracę wykorzystującą język polski. Wedle wiedzy Autorki niniejszej pracy nie pojawiły się dotychczas żadne publikacje analizujące tego typu projekty na poziomie edukacji wyższej. Należy jednak zauważyć, że w raporcie z projektu badawczego INTENT na stu dwóch europejskich respondentów z doświadczeniem koordynacji wymian wirtualnych, jeden zadeklarował, że jest nauczycielem języka polskiego (Helm, 2015¹¹⁶). Autorce nie udało się jednak natrafić na materiały naukowe opisujące telewspółpracę prowadzoną przez tę osobę.

Niewielką liczbę wymian wirtualnych z użyciem mniej popularnych języków europejskich w dużej mierze tłumaczy fakt, że znalezienie partnera do projektu – ze względu na nietypowe połączenie języków – jest w tym przypadku znacznie trudniejsze. Mniej też jest nauczycieli przygotowanych do podjęcia tego typu współpracy (Ward, 2016). W dużej mierze wynika to ze znacznie mniej powszechnego zastosowania nowoczesnych technologii w dydaktyce języków rzadko nauczanych (zob. Godwin-Jones, 2013).

Warto zwrócić uwagę, iż język włoski, zaliczany do grupy języków rzadko nauczanych, ma stosunkowo liczną – w porównaniu do innych języków europejskich z tej grupy – reprezentację wśród publikacji na temat telewspółpracy (zob. Helm, 2015). Większość z nich dotyczy jednak włosko-angielskich wymian wirtualnych (m.in. Guth, Marini-Maio, 2010; Carloni, Zuccala, 2017, 2020; Virga, 2018). Projekty takie jak ten zaprezentowany w niniejszej pracy, łączące dwa rzadko nauczane języki europejskie, są w literaturze przedmiotu niemal niespotykane. Opisana w kolejnych rozdziałach polsko-włoska wymiana wirtualna jest pierwszym projektem, w którym równocześnie zostały wykorzystane języki polski i włoski, bez użycia języka angielskiego jako *lingua franca* w obszarze telewspółpracy.

Co więcej, o specyfice przedstawianego tu projektu świadczy także poziom językowy biorących w nim udział studentów. W okresie realizacji wymiany wirtualnej wszyscy uczestnicy uczęszczali na zajęcia z języka obcego na poziomie A1 – włoscy studenci mieli za sobą niepełny miesiąc nauki języka polskiego jako obcego w momencie jej rozpoczęcia, a ich

¹¹⁵ W kontekście europejskim wszystkie języki słowiańskie należą do grupy rzadko nauczanych.

¹¹⁶ Trzeba zaznaczyć, że publikacja ta ma już ponad pięć lat, a przez ten czas – w związku z rosnącą popularnością wymian wirtualnych – sytuacja mogła ulec zmianie.

partnerzy z Polski około sześciu tygodni nauki języka włoskiego. Natomiast większość projektów opisanych w literaturze realizowana jest na poziomie średnio zaawansowanym lub wyższym (Belz, 2003; Dunne, 2014; Klimanova, Vinokurova, 2020) i takie też poziomy są często rekomendowane przez badaczy-praktyków (m.in. Furstenberg, Levet, 2010). Wydaje się to zrozumiałe, ponieważ poziom ten pozwala na swobodną komunikację w języku docelowym, która konieczna jest do wykonania wielu zadań proponowanych w projektach telewspółpracy (zob. Rozdz. 3.3.5.2). Jedynie nieliczni badacze (m.in. Dunne, 2014; Schenker, 2017; Martinsen, Thompson, 2019; Klimanova, Vinokurova, 2020) postulują jednak zastosowanie wymian wirtualnych w pracy z uczącymi się na poziomie początkującym, udowadniając w swoich publikacjach, że tego typu projekty da się przeprowadzić z sukcesem.

Teresa Schenker podkreśla, że „nawet początkujący uczący się mogą na różne sposoby osiągnąć korzyści z bezpośredniej wymiany z rodzimymi użytkownikami języka docelowego” (Schenker, 2017, s. 1). W swojej pracy badaczka analizowała wpływ synchronicznej komunikacji za pomocą komputera na rozwój sprawności mówienia podczas amerykańsko-niemieckiego projektu na poziomie A1. Także Rob Martinsen i Gregory Thompson (2019) zainteresowali się kwestią komunikacji w czasie rzeczywistym – porównali odczucia początkujących studentów po hiszpańsko-angielskiej wymianie wirtualnej z wymianą fizyczną, stwierdzając, że z perspektywy uczestników oba te doświadczenia przyczyniają się do zwiększenia ich poczucia pewności siebie podczas porozumiewania się w języku docelowym, przy czym większy wzrost zaobserwowali w drugim przypadku. Ponieważ prezentowana w niniejszej pracy telewspółpraca miała charakter głównie asynchroniczny, bardziej interesująca wydaje się druga część publikacji tych samych autorów, dotycząca oceny narzędzi zastosowanych podczas projektu. Temat ten Autorka podejmuje w Rozdziale V niniejszej pracy, nie można jednak porównywać obu badań, jako że Rob Martinsen i Gregory Thompson (2019) w swoim artykule przedstawili plusy i minusy tylko czterech narzędzi – WeSpeke, TalkAbroad, EnVivo i Boomalang – z perspektywy koordynatorów wymiany oraz jej uczestników. Wszystkie one zostały wykorzystane do komunikacji synchronicznej między studentami, w związku z czym żaden z nich nie mógł zostać użyty podczas realizacji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej o charakterze głównie asynchronicznym.

Założenia podobne do tych przyjętych w niniejszej pracy, jeżeli chodzi o narzędzia wykorzystane podczas projektu, przedstawia Brian Dunne (2014). W prowadzonej japońsko-chilijskiej telewspółpracy, w której językiem komunikacji był angielski jako *lingua franca*, badacz ten starał się tak dobrać aplikacje i programy, aby nie utrudniały jego realizacji uczącym się na poziomie początkującym. W swoim artykule autor jednakże nie zajmuje się ich

ewaluacją, podejmuje natomiast kwestię projektowania zadań, stwierdzając, że odpowiednimi dla poziomu A1 są zadania zamknięte, i takie też rekomenduje innym prowadzącym wymiany wirtualne na tym poziomie. Należy jednak zwrócić uwagę, że wnioski te wyciąga w oparciu o realizację pojedynczego zadania i nie towarzyszy im analiza o jasno sprecyzowanej procedurze badawczej. W przypadku projektu przedstawionego w niniejszej pracy dokonano ewaluacji siedmiu aktywności przewidzianych dla uczących się na poziomie A1, w oparciu o dane z trzech różnych źródeł: obserwacji, odpowiedzi udzielonych w ankietach i analizy wypowiedzi studentów. Ponadto wszystkie zadania wykorzystane w polsko-włoskiej wymianie miały charakter otwarty.

Istotą badań Briana Dunne'a (2014) jest analiza trudności, które wystąpiły podczas realizacji japońsko-chilijskiej telewspółpracy. Autor dokonuje jej przez pryzmat kategorii zaproponowanych przez Roberta O'Dowda i Markusa Rittera (2006), opisanych przez Autorkę w Rozdziale 3.3.5.6. Także w niniejszej pracy dokonano przeglądu problemów wynikłych przed rozpoczęciem polsko-włoskiej wymiany wirtualnej oraz w czasie jej trwania w odniesieniu do tych kategorii, nie traktowano ich jednak jako narzędzia metodologicznego pozwalającego na identyfikację zaistniałych problemów.

Względem przedstawionej w niniejszej pracy analizy polsko-włoskiej telewspółpracy najbardziej pokrewne są badania prowadzone przez Liudmilę Klimanovą i współautorki (Klimanova, Bondarenko, 2018; Klimanova, Vinokurova, 2020). W opisujących je publikacjach autorki prezentują różne aspekty wymian wirtualnych, w których biorą udział początkujący uczący się języka rosyjskiego. Oprócz wykorzystania podczas telewspółpracy języka słowiańskiego na poziomie A1, badania te z niniejszą pracą łączy również fakt, że w obu przypadkach prowadzone projekty oparte były głównie na zadaniach asynchronicznych. W artykule z 2018 roku Liudmila Klimanova i Maria Bondarenko, poprzez analizę pisemnej produkcji studentów zebranej podczas telewspółpracy dowodzą, że uczący się rozpoczynający naukę języka docelowego są w stanie aktywnie i skutecznie uczestniczyć w pisemnych interakcjach w języku rosyjskim w stopniu przewyższającym poziom wyznaczony między innymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003). Podobne wnioski można wysnuć na podstawie analiz prezentowanych w oparciu o polsko-włoską wymianę wirtualną przedstawioną w tej pracy.

W najnowszych badaniach Liudmila Klimanova i Valentina Vinokurova skupiają się na porównaniu telewspółpracy pomiędzy uczącymi się języka rosyjskiego a jego rodzimymi użytkownikami, z projektem prowadzonym między dwiema grupami uczestników, dla których rosyjski nie był językiem rodzimym. Kwestie te, choć bez wątpienia istotne w obszarze badań

nad wymianami wirtualnymi dla uczniów na najniższych poziomach językowych, nie mają istotnego znaczenia dla niniejszej pracy. Interesujące w jej kontekście może być jednak dokonane przez badaczki zestawienie oczekiwań uczestników względem wymiany wirtualnej z postrzeganiem wyniesionych z niej korzyści. Rezultaty badania ankietowego w tym zakresie dowodzą, że studenci spodziewali się wyraźnie bardziej odczuwalnych profitów z wzięcia udziału w telewspółpracy, między innymi w kategoriach takich jak rozwijanie kompetencji językowej, poszerzanie wiedzy o kulturze Rosji oraz lepsze zrozumienie jej mieszkańców (Klimanova, Vinokurova, 2020, s. 41). W przedstawionych w przedłożonej tu pracy badaniach porównano natomiast odczuwane przez studentów korzyści płynące z udziału w polsko-włoskiej wymianie wirtualnej z jej obiektywnymi, opartymi o analizę danych językowych profitami.

W związku z faktem, że badania Liudmiły Klimanovej i Valentyny Vinokurovej przeprowadzono na stosunkowo małej próbie badawczej, co jest typowe w przypadku badań nad językami rzadko nauczonymi, autorki zaznaczają, że przedstawione wyniki są reprezentatywne przede wszystkim dla grupy badanej, a w nieco mniejszym stopniu także dla grup początkujących uczących się innych języków. Niniejsza praca jest próbą kontynuacji wysiłków badaczy zmierzających do wypełnienia luki w literaturze odnośnie badań nad telewspółpracą, w której wykorzystuje się język z grupy rzadko nauczanych – język polski – na poziomie początkującym w modelu głównie asynchronicznym z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi Web 2.0.

4.4 Kontekst edukacyjny

W serii polsko-włoskich wymian wirtualnych uczestniczyli studenci z dwóch różnych uniwersytetów, znajdujących się w dwóch różnych krajach. W konsekwencji kontekst nauczania języka docelowego dla obu grup studentów biorących udział w wymianie w niektórych aspektach znacząco się różnił. Fakt ten miał również wpływ na organizację i przebieg projektu telewspółpracy. Poniżej przedstawiono okoliczności nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie oraz włoskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

4.4.1 Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie

Na Uniwersytecie w Turynie język polski jest nauczany już od lat 30. dwudziestego wieku¹¹⁷. Dziś jego lektorat organizowany jest na Wydziale Języków i Literatur Obcych oraz Kultur Współczesnych (*Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*), zarówno na poziomie studiów licencjackich, jak i magisterskich. Studenci kierunków mediacji językowej oraz języków i literatur współczesnych na studiach I stopnia mają możliwość wyboru trzech języków obcych spośród: angielskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, francuskiego, rumuńskiego, portugalskiego, rosyjskiego, japońskiego, chińskiego, arabskiego, katalońskiego, serbskiego, chorwackiego i polskiego. Dwóch z nich, tak zwanych języków A i B, uczą się przez cały okres studiów – przez trzy lata, a trzeciego – języka C – tylko przez rok. Niezależnie od wybranej opcji w przypadku języka polskiego studenci rozpoczynają naukę od podstaw. Większość uczących się nie miała z nim wcześniej styczności. Na naukę języka i kultury polskiej składają się lektorat języka polskiego oraz zajęcia z literatury polskiej i gramatyki opisowej¹¹⁸.

Zgodnie z kalendarzem uniwersyteckim pierwszy semestr roku akademickiego rozpoczyna się z początkiem października, natomiast wszystkie zajęcia lektoratowe zaczynają się mniej więcej w połowie tego miesiąca. Następnie studenci mają jeszcze kilka tygodni na ewentualną zmianę języka, który wybrali, co powoduje, że struktura grupy lektoratowej może ulegać pewnym zmianom jeszcze w listopadzie. Zajęcia w semestrze zimowym trwają do świąt Bożego Narodzenia, a styczeń jest miesiącem, w którym studenci samodzielnie przygotowują się do sesji zimowej oraz podchodzą do egzaminów. Z początkiem lutego¹¹⁹ zaczyna się kolejny semestr roku akademickiego, a zajęcia dydaktyczne prowadzone są do końca kwietnia. W maju rozpoczyna się letnia sesja egzaminacyjna.

W opisanych w kolejnych rozdziałach projektach wymian wirtualnych realizowanych przez trzy lata każdorazowo w pierwszym semestrze danego roku akademickiego brali udział uczęszczający na zajęcia lektoratowe studenci pierwszego roku nauki języka polskiego¹²⁰, a Autorka niniejszej pracy – jako doktorantka Uniwersytetu w Turynie – była jedną z dwóch

¹¹⁷ Szerzej o historii nauczania języka polskiego na Uniwersytecie w Turynie pisze Agnieszka Szol (2007).

¹¹⁸ Program ten dotyczy pierwszego roku nauki języka polskiego. Więcej informacji o programie kolejnych lat na stronie internetowej: <https://polonistica.wixsite.com/torino>

¹¹⁹ Dokładna data rozpoczęcia semestru letniego w zależności od układu dni w danym roku akademickim może być przesunięta o kilka dni.

¹²⁰ Określenie to nie oznacza, że w projekcie brali udział jedynie studenci pierwszego roku studiów uniwersyteckich, ponieważ naukę języka polskiego w charakterze języka C mogą rozpocząć na drugim lub trzecim roku studiów licencjackich. W niniejszej pracy odniesienie do pierwszego roku w kontekście włoskim każdorazowo oznaczać będzie pierwszy rok nauki języka polskiego.

osób prowadzących te zajęcia. Odbływały się one trzy razy w tygodniu po 1,5 godziny, bez podziału na poszczególne sprawności językowe. W początkowych 1–2 miesiącach zajęć lektorki korzystały z materiałów własnych, a następnie wprowadzany był podręcznik kursowy *Polski jest cool!* (Piotrowska-Rola, Porębska, 2017).

4.4.2 Nauczanie języka włoskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Na Wydziale Humanistycznym (od października 2021 roku przekształconym w Wydział Filologiczny) Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie Instytut Neofilologii oferuje możliwość nauki języka włoskiego na kierunku romanistyka¹²¹. W ramach studiów pierwszego stopnia uczestnicy uczą się włoskiego jako języka podstawowego oraz francuskiego jako drugiego języka obcego. Program studiów przewiduje naukę od podstaw, mimo że dla części studentów nie jest to pierwszy kontakt z włoskim – niektórzy spędzili część życia we Włoszech lub mają włoskie korzenie, inni uczyli się języka włoskiego przed rozpoczęciem studiów – w liceum lub prywatnie. Na naukę języka i kultury składają się takie przedmioty jak: praktyczna nauka języka włoskiego, kultura Włoch, literatura włoska, gramatyka opisowa. Praktyczne zajęcia z włoskiego podzielone są na pięć modułów: komunikacja ustna, komunikacja pisemna, gramatyka, leksyka i fonetyka.

Zgodnie z kalendarzem uniwersyteckim okres zajęć dydaktycznych w pierwszym semestrze roku akademickiego trwa od początku października do końca stycznia lub początku lutego, z wyłączeniem przerwy świąteczno-noworocznej. Sesja egzaminacyjna przewidziana jest w lutym. Okres zajęć dydaktycznych semestru letniego rozpoczyna się w ostatnim tygodniu lutego i trwa do trzeciego tygodnia czerwca (z wyłączeniem świątecznej przerwy wielkanocnej). Grupa, licząca zazwyczaj kilkanaście osób, rozpoczyna naukę na początku danego roku akademickiego i rzadko zmienia swoją strukturę w ciągu trwania pierwszego roku.

W opisanych w kolejnych rozdziałach polsko-włoskich wymianach wirtualnych brali udział studenci pierwszego roku studiów w ramach zajęć z komunikacji ustnej w języku włoskim. Był to jeden z pięciu 1,5-godzinnych modułów wchodzących w skład przedmiotu Praktyczna Nauka Języka Włoskiego (PNJW), przewidzianych w tygodniowym planie zajęć. Podczas telewspółpracy w roku 2018/2019 prowadziła je jedna z lubelskich wykładowczyń,

¹²¹ Od października 2021 roku możliwość ta jest realizowana przez nowo utworzony kierunek – italianistykę. Jednakże omówione w dysertacji projekty polsko-włoskiej wymiany wirtualnej zostały zakończone przed wspomnianymi zmianami administracyjnymi.

podczas gdy w czasie realizacji projektów w latach 2019/2020 i 2020/2021 odpowiedzialna za nie była, w ramach praktyk doktoranckich, Autorka niniejszej pracy. Pozostałe moduły tego samego przedmiotu prowadzone były przez dwoje innych wykładowców. Materiały dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć stanowił zbiór fragmentów różnych podręczników do nauki języka włoskiego według indywidualnego wyboru każdego z prowadzących.

4.5 Czynniki wpływające na organizację polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

Organizatorzy wymian wirtualnych stają przed wieloma wyzwaniami, których część pojawia się na etapie planowania telewspółpracy, a pozostałe ujawniają się w czasie jej realizacji (zob. Rozdz. 3.3.5.6). Poniżej przedstawiono utrudnienia, które wystąpiły w trakcie projektowania serii wymian polsko-włoskich pomiędzy studentami Uniwersytetu w Turynie a studentami Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Na wstępnym etapie zidentyfikowano trzy problemy. Dwa z nich: trudność ze znalezieniem nauczyciela-partnera oraz nierówne wyjściowe kompetencje językowe obu grup studentów – zgodnie z omówioną w Rozdz. 3.3.5.6 klasyfikacją Roberta O'Dowda i Markusa Rittera (2006) – przynależą do poziomu „klasowego/metodologicznego”, podczas gdy trzeci – niezgodność kalendarzy akademickich obu uczelni – zaklasyfikowany jest do kategorii trudności „społeczno-instytucjonalnych”. Taki podział sugeruje, że dwa pierwsze problemy można rozwiązać poprzez uważne zaprojektowanie wymiany wirtualnej i przyjęcie odpowiedniej metodyki pracy, podczas gdy ostatni – rozbieżność okresów dydaktycznych na obu uniwersytetach – pozostaje poza wpływem nauczycieli prowadzących. Jednakże w przedstawionej polsko-włoskiej wymianie wirtualnej to kwestia znalezienia odpowiedniego nauczyciela-partnera i nawiązania z nim efektywnej współpracy okazała się być czynnikiem najbardziej utrudniającym realizację projektu z sukcesem, pozostającym poza sferą wpływu Autorki, natomiast pozostałe dwie trudności postarano się uwzględnić i zniwelować poprzez odpowiednie zaplanowanie projektu telewspółpracy.

4.5.1 Poszukiwanie nauczyciela-partnera

W literaturze podkreśla się, jak istotna jest dobra relacja pomiędzy nauczycielami koordynującymi wymianę (zob. m.in. O'Dowd, Eberbach, 2004; O'Dowd, Ritter, 2006; Krajka, Marczak, 2012). Poszukiwanie partnera odbywa się zazwyczaj poprzez osobiste kontakty lub portale internetowe i specjalne spotkania online wspomagające nawiązywanie takich współpracy. W efekcie w większości przypadków prowadzący zajęcia są zmotywowani do

wspólnego przeprowadzenia wymiany wirtualnej z sukcesem i posiadają przynajmniej podstawową wiedzę na temat tego typu projektów (zob. Rozdz. 3.3.5.6).

W przypadku opisywanych w niniejszej pracy serii polsko-włoskich wymian wirtualnych okoliczności szukania partnera były jednak utrudnione, a Autorka próbowała każdego z wymienionych powyżej sposobów. Aby możliwa była dwujęzyczna współpraca dla grupy uczestników zajęć z języka polskiego z Turynu należało znaleźć grupę partnerską złożoną ze studentów uczących się języka włoskiego od podstaw, dla których – przynajmniej w większości przypadków – język polski byłby językiem ojczystym. Ponieważ wymiany wirtualne nie należą do popularnych form nauki na poziomie edukacji wyższej w Polsce, a nieliczni zajmujący się nimi badacze-wykładowcy akademicki – między innymi Jarosław Krajka, Małgorzata Kurek, Anna Turula, Barbara Loranc-Paszyk – są anglistami, znalezienie partnera-italianisty zaznajomionego z tematem telewspółpracy było prawie niemożliwe.¹²²

Ostatecznie w rozwiązaniu problemu pomogła jedna z dwóch macierzystych uczelni Doktorantki – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Na przeprowadzenie projektu zgodziły się władze Instytutu Neofilologii UMCS i wskazały, który z wykładowców weźmie udział w projekcie jako partner. Decyzja ta była również związana z faktem, iż Autorka – zgodnie z międzynarodową umową o wspólnej opiece naukowej nad jej rozprawą doktorską zawartą pomiędzy Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej a Uniwersytetem w Turynie – planowała spędzić część okresu studiów doktoranckich w Lublinie, co pozwoliłoby na bezpośredni kontakt z polskimi studentami biorącymi udział w projekcie wymiany wirtualnej. Dzięki powyższemu rozwiązaniu stało się możliwe rozpoczęcie współpracy z grupą uczących się języka włoskiego.

4.5.2 Niezgodność kalendarzy akademickich

Najczęściej wymienianym wyzwaniem, z którym muszą zmierzyć się organizatorzy wymian wirtualnych jest niezgodność kalendarzy akademickich (zob. Rozdz. 3.3.5.6). Problem ten pojawił się również w przypadku omawianej tu telewspółpracy, początkowo przewidzianej na pierwszy i drugi semestr roku akademickiego.

¹²² Autorka dwukrotnie wzięła udział w wydarzeniu „Partnering Fair” organizowanym przez UniCollaboration (zob. Rozdz. 3.3.2), mającym na celu ułatwienie znalezienia partnera wymiany wirtualnej. Jednakże ze względu na brak osób zainteresowanych projektem z wykorzystaniem języka polskiego jako obcego nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów. Autorka próbowała też wykorzystać własne kontakty w celu znalezienia grupy partnerskiej do projektu. Jako absolwentka filologii włoskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w pierwszej kolejności tam zwróciła się z propozycją współpracy, która – chociaż spotkała się ze wstępnym zainteresowaniem – została odrzucona ze względu na duży nakład czasu i pracy, którego wymagałoby zaangażowanie w projekt.

Realizacja projektu wymiany wirtualnej musi odbywać się w okresie trwania zajęć dydaktycznych na obu uczelniach. Z porównania kalendarzy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz Uniwersytetu w Turynie wynika, że w semestrze zimowym zajęcia są prowadzone równoległe na obu uczelniach jedynie pod koniec października, w listopadzie i przez trzy tygodnie grudnia, a w semestrze letnim – w ostatnim tygodniu lutego, w marcu oraz w kwietniu. Oznacza to, że w każdym semestrze dostępne są tylko dwa miesiące, w których możliwe jest przeprowadzenie wymiany wirtualnej. Zważywszy na fakt, iż w literaturze rekomenduje się, aby telewspółpraca trwała około 6–8 tygodni (zob. TEP Advanced, 2018), a intencją Autorki było uwzględnienie – w miarę możliwości – tej wskazówki podczas planowania wymiany, termin realizacji projektu był w pełni uzależniony od czynników zewnętrznych i nie pozostawiał możliwości wyboru. W efekcie w semestrze zimowym początek zaplanowanej na 5 tygodni telewspółpracy przypadał na drugi tydzień listopada, a koniec – na trzeci tydzień grudnia (czyli ostatni tydzień zajęć dydaktycznych w roku kalendarzowym), natomiast w semestrze letnim projekt miał zaczynać się w połowie marca, a kończyć wraz z końcem kwietnia.

Takie terminy wymiany wirtualnej wiązały się jednak z kilkoma niedogodnościami. Jej rozpoczęcie w drugim tygodniu listopada mogło spowodować pewne utrudnienia, głównie po stronie włoskiej, ponieważ – jak zostało wspomniane – miesiąc ten jest czasem ostatecznego formowania się grupy lektoratowej. Możliwe było więc, iż liczba osób obecnych na zajęciach w początkowej fazie telewspółpracy ulegnie zmianie w następujących tygodniach – niektóre osoby mogły zrezygnować z nauki języka polskiego, a inne dołączyć do zajęć. W związku z powyższym początkowy etap wymiany powinien być skonstruowany tak, aby był możliwie niezależny od ewentualnych zmian w strukturze uczestników.

Przeprowadzenie projektu telewspółpracy w listopadzie i grudniu oznaczało zakończenie jej bezpośrednio przed świętami Bożego Narodzenia. Powodowało to brak możliwości jej przedłużenia w razie wystąpienia takiej potrzeby – uniemożliwiało na przykład wydłużenie czasu przewidzianego na wykonanie poszczególnych zadań. Dodatkowo część studentów nie uczestniczyła w ostatnich przedświątecznych zajęciach dydaktycznych z powodu wcześniejszego wyjazdu do domów rodzinnych, co zwiększało ryzyko niewykonania końcowych zadań wymiany wirtualnej. Ze względu na przytoczone powody projekt telewspółpracy powinien uwzględniać wszystkie powyższe czynniki tak, aby zminimalizować ryzyko niepowodzenia. W praktyce, w oparciu o doświadczenia pierwszej z serii trzech wymian opisanych w niniejszej pracy, oznaczało to konieczność zarezerwowania ostatniego tygodnia

telewspółpracy na krótkie zadania podsumowujące całą wymianę i – w razie potrzeby – na dokończanie zadań z wcześniejszych tygodni.

Terminy dostępne w drugim semestrze dopuszczały nieco większą elastyczność. Aby pozwolić polskim studentom rozpocząć naukę po przerwie międzysemestralnej bez dodatkowych zobowiązań, zdecydowano się wdrożyć projekt telewizyjnej współpracy dopiero po dwóch pełnych tygodniach zajęć, a więc w połowie marca. Implikowało to sfinalizowanie go z końcem kwietnia. Takie rozwiązanie okazało się jednak niekorzystne dla studentów włoskich, dla których kwiecień jest ostatnim miesiącem zajęć dydaktycznych w roku akademickim. W tym okresie są oni skupieni na przygotowywaniu się do zaliczeń i egzaminów, przez co mogą mniej rzetelnie i terminowo realizować zadania podczas projektu. W niniejszych badaniach, ze względu na wyjątkowe okoliczności, ograniczono się jednak do zaprezentowania polsko-włoskich wymian wirtualnych odbywających się w semestrach letnich (zob. Rozdz. 4.6).

Rozbieżności kalendarzy akademickich obu uczelni, jak również różnice w organizacji studiów, mają także wpływ na liczbę studentów rezygnujących z kursu języka obcego w jego trakcie. Uczestnictwo w zajęciach na Uniwersytecie w Turynie nie jest obowiązkowe – studenci mogą w dowolnym momencie zrezygnować z dalszego uczęszczania na zajęcia bez poniesienia żadnych formalnych konsekwencji, przy jednoczesnym zachowaniu prawa do podejścia do egzaminu końcoworocznego. Zdarza się również, że kursanci okresowo przestają uczestniczyć w zajęciach – ze względu na inne pokrywające się kursy uniwersyteckie, konieczność pracy¹²³ lub z powodów osobistych – by następnie wrócić na nie po kilku tygodniach/miesiącach przerwy.

Inaczej wygląda sytuacja na studiach dziennych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: obecność na zajęciach jest przeważnie obowiązkowa, dłuższa przerwa w uczęszczaniu na zajęcia oznacza zazwyczaj całkowitą rezygnację z kontynuacji studiów, a ewentualna chęć powrotu na zajęcia po długim okresie nieuczęszczania może wiązać się z nieotrzymaniem zaliczenia lub niemożnością podejścia do egzaminu końcoworocznego w pierwszym terminie. O ile więc niebezpieczeństwo, że część osób rozpoczynających telewizyjną współpracę zrezygnuje w trakcie jej trwania po stronie polskiej jest stosunkowo małe, o tyle po stronie włoskiej jest to sytuacja bardziej prawdopodobna. Okoliczności te mają szczególne znaczenie dla projektowania wymiany wirtualnej – należy ją skonstruować tak, aby zminimalizować wpływ ewentualnej rezygnacji części studentów na pracę pozostałych uczestników.

¹²³ Studia dzienne we Włoszech są płatne, jednakże czesne jest stosunkowo niskie, a studenci mogą ubiegać się o rozmaite stypendia.

4.5.3 Nierówne kompetencje językowe

Rozbieżności w kalendarzach akademickich obu uczelni wzmacniają też inny problem, powszechnie występujący w projektach opartych na telewspółpracy, a mianowicie różnicę poziomu kompetencji językowych obu grup partnerskich w wymianie wirtualnej (zob. Rozdz. 3.3.5.6). Na Uniwersytecie w Turynie lektorat języka polskiego zaczyna się z prawie miesięcznym opóźnieniem względem kursu praktycznej nauki języka włoskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Oznacza to, że w momencie rozpoczęcia projektu studenci z Lublina mają już za sobą ponad miesiąc (około 45 godzin zegarowych) intensywnej nauki języka włoskiego. Należy też pamiętać, że nie wszyscy zaczynali ją od podstaw. Tymczasem studenci włoscy, w większości bez wcześniejszej znajomości języka docelowego – zakładając, że uczęszczają na lektorat od samego początku – mają za sobą około 13 godzinach zegarowych zajęć z języka polskiego. Taka dysproporcja skutkuje znacznie niższą kompetencją językową uczących się języka polskiego, co ma duże znaczenie dla przebiegu wymiany i powinno zostać wzięte pod uwagę w procesie projektowania zadań. Należy w nim uwzględnić, że podczas gdy studenci romanistyki mają pewną swobodę w posługiwaniu się językiem włoskim, studenci Uniwersytetu w Turynie potrafią produkować jedynie bardzo schematyczne zdania, pozostawiające niewiele przestrzeni na własną kreatywność.

Na różnice w poziomie biegłości językowej wpływa nie tylko brak synchronizacji kalendarzy akademickich, ale ogólna charakterystyka dwóch używanych w wymianie języków docelowych – włoskiego i polskiego. Język polski jest językiem fleksyjnym, w którym rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki i zaimki podlegają odmianie przez siedem przypadków. Deklinacja nie jest obecna w języku włoskim, również należącym do grupy języków fleksyjnych.

Złożona gramatyka języka polskiego sprawia, że do przedstawienia się¹²⁴, obok koniecznego słownictwa uczeń powinien znać – przynajmniej w charakterze funkcjonalnym – szeroki repertuar struktur. Specyfika tego języka sprawia, że na poziomie A1 konieczne jest wprowadzenie sporej ilości wiedzy gramatycznej. Język włoski natomiast na tym samym poziomie wymaga przyswojenia znacznie mniejszej ilości struktur leksykalno-gramatycznych.

W Tabeli 15 porównano przykładowe autoprezentacje w języku włoskim i polskim, dla zilustrowania różnego stopnia trudności obu języków na początkowym etapie nauki. Krótkie

¹²⁴ Przykład ten traktowany jest emblematycznie, ponieważ z jednej strony jest typowym zadaniem na początkowym etapie nauki każdego języka obcego, a z drugiej – jest też elementem powszechnie wykorzystywanym w zadaniach pierwszej fazy wymian wirtualnych.

przedstawienie się po włosku, z użyciem rzeczowników w liczbie pojedynczej, wymaga ich znajomości tylko w podstawowej formie – jedynej istniejącej. Do wyrażenia takiej samej treści w języku polskim konieczne jest zastosowanie rzeczowników, przymiotników i liczebników w pięciu różnych przypadkach. Ten prosty przykład nie ma na celu pogłębionej analizy gramatycznej obu tekstów, a jedynie ukazanie, jak pozornie proste zadania wymiany wirtualnej mogą dla studentów z Włoch okazać się znacznie trudniejsze niż dla uczestników z Polski. Dysproporcję tę należy mieć na uwadze podczas projektowania aktywności do polsko-włoskiej telewspółpracy.

Tabela 15. Formy rzeczownika, przymiotnika i liczebnika wykorzystywane podczas przedstawiania się w języku włoskim i polskim – przykład. Źródło: opracowanie własne.

Sono Riccardo e ho 19 anni.	Jestem Ania i mam 19 lat .
Sono uno studente e abito a Torino.	Jestem studentką i mieszkam w Lublinie .
Ho un pesce e un gatto.	Mam jedną rybkę i jednego kota .
Mi interessa l'arte francese.	Interesuję się sztuką francuską .
Mi piace molto il cinema italiano.	Bardzo lubię włoskie kino .
Non mi piace la letteratura italiana.	Nie lubię literatury włoskiej .
Mi piace andare al cinema.	Lubię chodzić do kina .

Legenda: formy w **mianowniku**, **dopełniaczu**, **bierniku**, **narzędniku**, **miejsowniku**.

4.6 Przeprowadzone projekty polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

Znalezienie nauczyciela-partnera do wspólnej koordynacji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej oraz zaplanowanie telewspółpracy z uwzględnieniem wyżej opisanych okoliczności nauki języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie pozwoliło na przystąpienie do realizacji zadania. Pierwotny projekt zakładał implementację wymiany wirtualnej na pierwszym roku nauki języka polskiego i był podzielony na dwa etapy: wstępny, przeprowadzany w semestrze zimowym oraz właściwy, realizowany w semestrze letnim. Na rok akademicki 2018/2019 zaplanowano pierwszą edycję telewspółpracy, mającą charakter badania pilotażowego. Na podstawie jej przebiegu postanowiono zmodyfikować niektóre

elementy projektu – do najważniejszych zmian należały decyzja o rezygnacji ze współpracy z dotychczasowym nauczycielem-partnerem, wydłużenie czasu trwania wymiany wirtualnej oraz zmiana kilku zadań.¹²⁵

W roku akademickim 2019/2020 miała miejsce druga edycja telewspółpracy. Jej pierwszy etap, zakończony w grudniu 2019 roku, został zrealizowany z sukcesem, natomiast niemożliwe było przeprowadzenie jej kontynuacji w semestrze letnim ze względu na wybuch pandemii koronawirusa SARS-CoV-2. W jej wyniku zamknięto tymczasowo oba uniwersytety biorące udział w wymianie wirtualnej, co pokryło się w czasie z jedynymi miesiącami semestru letniego, w których możliwe było przeprowadzenie telewspółpracy na obu uczelniach (zob. Rozdz. 4.5.2). W związku z zewnętrznymi okolicznościami, których nie można było przewidzieć, konieczne było zmodyfikowanie planu całego projektu badawczego: zrezygnowano z prowadzenia wymiany wirtualnej w semestrze letnim i podjęto decyzję o przeprowadzeniu kolejnej wymiany w następnym roku akademickim.

W semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021 udało się zrealizować kolejną edycję projektu, tym razem od początku przewidzianą tylko na pierwszy semestr. Na obu uczelniach zostały przywrócone regularne zajęcia, choć wszystkie odbywały się zdalnie¹²⁶. Nie przeszkodziło to jednak w przeprowadzeniu projektu telewspółpracy.

Podsumowując, w okresie od początku roku akademickiego 2018/2019 do końca roku 2020/2021 zrealizowano w sumie cztery polsko-włoskie wymiany wirtualne z trzema różnymi grupami studentów pierwszego roku. Z dwóch pierwszych projektów, przeprowadzonych w roku 2018/2019, w niniejszej pracy uwzględniono tylko ten zrealizowany w semestrze zimowym. Pozwoliło to na zachowanie paralelnych programów wszystkich edycji polsko-włoskiej telewspółpracy uwzględnionych w prowadzonych badaniach. Pierwsza miała charakter pilotażowy, natomiast druga i trzecia stanowiły podstawę do pogłębionych badań nad wymianą wirtualną w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W Tabeli 16 podano podstawowe informacje o trzech zrealizowanych projektach telewspółpracy, na których oparto projekt badawczy przedstawiony w kolejnych rozdziałach niniejszej pracy.

¹²⁵ Szerzej o powodach wprowadzonych modyfikacji w Rozdziale V.

¹²⁶ Głównie w formie wideokonferencji, między innymi za pomocą takich narzędzi jak MS Teams (UMCS) czy Cisco Webex Meetings (UniTo).

Tabela 16. Polsko-włoska wymiana wirtualna – podstawowe informacje. Źródło: opracowanie własne.

	Wymiana wirtualna 2018/19 – I edycja	Wymiana wirtualna 2019/20 – II edycja	Wymiana wirtualna 2020/21 – III edycja
Czas trwania	5 tygodni	6 tygodni	6 tygodni
Uczestnicy¹²⁷	UniTo: 9 z 11 osób UMCS: 18 z 19 osób	UniTo: 13 z 15 osób UMCS: 19 z 20 osób	UniTo: 10 z 11 osób UMCS: 15 osób
Prowadzący	<u>UniTo</u> : Autorka na miejscu (prowadzenie wymiany + prowadzenie zajęć) <u>UMCS</u> : Prowadząca zajęcia z komunikacji ustnej w języku włoskim na miejscu (prowadzenie wymiany + prowadzenie zajęć)	<u>UniTo</u> : Autorka zdalnie (prowadzenie wymiany) <u>UMCS</u> : Autorka na miejscu (prowadzenie wymiany + prowadzenie zajęć)	<u>UniTo</u> : Autorka zdalnie (prowadzenie wymiany) <u>UMCS</u> : Autorka zdalnie (prowadzenie wymiany + prowadzenie zajęć)
Narzędzia	Facebook (prywatne grupy, transmisja online*), Padlet, Google Docs, dowolne narzędzie do nagrywania filmów	Facebook (prywatne grupy), Padlet, Zoom, Google Docs, dowolne narzędzie do nagrywania filmów	Facebook (prywatne grupy), Padlet, Google Docs, dowolne narzędzie do nagrywania filmów, Zoom

*niezrealizowane

¹²⁷ Dla każdego z uniwersytetów podano liczbę uczestników wymiany wirtualnej w momencie jej rozpoczęcia oraz jej zakończenia.

4.6.1 Ogólna charakterystyka przeprowadzonych wymian wirtualnych

Prezentowana w niniejszej pracy seria projektów opartych na telewspółpracy charakteryzuje się spójnym zespołem cech. Wszystkie należą do grupy wymian dwujęzycznych i realizowane są w ramach kształcenia podczas zajęć z języków obcych – polskiego na Uniwersytecie w Turynie oraz włoskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Różnice między trzema przeprowadzonymi projektami widoczne są przede wszystkim na poziomie poszczególnych zadań, a nie ogólnej charakterystyki polsko-włoskiej wymiany wirtualnej.

Pragnąc odwołać się do trzech modeli telewspółpracy przedstawionych w 2007 roku (Domínguez Miguela, 2007; O'Rourke, 2007; Suárez García, Crapotta, 2007) trzeba stwierdzić, że zaproponowany program polsko-włoskiej wymiany wirtualnej wykracza poza ich charakterystykę (zob. Rozdz. 3.3.4.4). Tak jak w przypadku e-tandemów, uczący się są rodzimymi użytkownikami swoich języków docelowych, jednakże ich interakcje nie przebiegają w pełni autonomicznie i w sposób nieustrukturyzowany (zob. O'Rourke, 2007). Przedstawiony projekt z kategorią eTwinning łączy zakorzenienie w ideach współtworzenia wiedzy i społecznego wymiaru uczenia się, ale jego uczestnikami są studenci, którzy nie posługują się jednym wspólnym językiem podczas realizacji zadań (zob. Domínguez Miguela, 2007). Z kolei model oparty na projekcie Cultura zakłada pogłębione dyskusje na temat różnic kulturowych między stronami telewspółpracy (zob. Suárez García, Crapotta, 2007), co nie jest możliwe w przypadku uczących się na poziomie językowym A1, będących uczestnikami przedstawionych w niniejszej pracy badań. Wydaje się więc, iż klasyfikacja projektów telewspółpracy dokonana w pierwszej dekadzie XXI wieku nie jest wystarczająca do ich trafnego kategoryzowania u progu trzeciej dekady tego stulecia. W związku z powyższym w pracy przyjęto nowszy i bardziej ogólny termin „wymiana wirtualna” (zob. Rozdz. 3.3.1), pozwalający na uwzględnienie wszystkich niuansów charakteryzujących przeprowadzony projekt polsko-włoskiej telewspółpracy.

Pod względem stopnia zintegrowania wymiany wirtualnej z edukacją akademicką (zob. Rozdz. 3.3.4.3) przedstawione w niniejszej pracy projekty mają najwięcej cech projektów należących do kategorii *classroom independent* – studenci realizują zadania poza zajęciami uniwersyteckimi, a jednym z głównych celów projektu jest zapewnienie im dodatkowych możliwości praktyki języka docelowego w autentycznych okolicznościach. Z drugiej strony zadania wykonywane przez uczestników podczas telewspółpracy nawiązują do tematów poruszanych podczas zajęć, a ich praca w ramach wymiany wirtualnej podlega ocenie. Są to elementy, które wskazują na przynależność do grupy projektów telewspółpracy

zintegrowanych z programem kursów uniwersyteckich (*classroom integrated*). W związku z powyższym należy stwierdzić, że przedstawiona w niniejszej pracy seria polsko-włoskich wymian wirtualnych znajduje się pomiędzy dwiema powyżej przywołanymi kategoriami i nie można jednoznacznie określić jej stopnia integracji w szkolnictwie wyższym za pomocą klasyfikacji proponowanej przez Tima Lewisa i Roberta O'Dowda (2016).

Prezentowane wymiany, ze względu na charakter zadań i wykorzystane do ich realizacji narzędzia, należałoby określić jako asynchroniczne w przypadku projektów z lat 2018/2019 i 2019/2020¹²⁸, a projekt z roku 2020/2021 jako asynchroniczno-synchroniczny. Większość zadań (w dwóch pierwszych projektach wszystkie) pozwalała studentom na wykonywanie ich w dowolnym, wybranym przez nich momencie, bez konieczności uzgadniania terminu pracy z partnerami. Choć wykorzystywane w tym celu narzędzia – takie jak portal Facebook czy Google Docs – przeważnie pozwalały zarówno na ich synchroniczne, jak i asynchroniczne użycie, uczący się korzystali z nich jedynie w ten drugi sposób, co często wynikało ze sposobu skonstruowania polecenia do zadania. Jedynym odstępstwem od reguły było wprowadzenie do ostatniej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy rozmowy studentów w czasie rzeczywistym, z wykorzystaniem aplikacji Zoom, a więc narzędzia do wideokonferencji o charakterze ściśle synchronicznym. Zadanie to wymagało od uczestników wymiany jednoczesnej obecności online w ustalonym wcześniej terminie i natychmiastowego reagowania na wypowiedzi partnerów.

4.6.2 Polsko-włoska wymiana wirtualna jako studium przypadku

Jako ogólną ramę metodologiczną dla badań nad polsko-włoską wymianą wirtualną wybrano studium przypadku, ponieważ ta metoda badawcza zdaje się być najbardziej odpowiednia przy tak złożonym sposobie nauczania, jakim jest telewspółpraca.

Metodologię tę można zaklasyfikować jako badanie hybrydowe wykorzystujące wiele technik analizy i zbierania danych, zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym. Pozwala ona na skupienie się na stosunkowo wąsko określonym problemie badawczym, przy zachowaniu szerokiego oglądu kontekstu jego występowania (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010).

¹²⁸ W projekcie wymiany wirtualnej przeprowadzonej w roku akademickim 2019/2020 pojawiło się jedno zadanie o charakterze synchronicznym, jednak jako że językiem jego wykonania był angielski, a zaprojektowane i koordynowane było przez zewnętrznych facylitatorów, nie zostało uwzględnione w omawianej klasyfikacji.

Charakterystyka ta jest adekwatna do badań będących przedmiotem niniejszej pracy, której problematyka została określona jako nauczanie studentów języka polskiego na poziomie początkującym z wykorzystaniem wymian wirtualnych¹²⁹. Jednocześnie w procesie tym łączy się wiele różnorodnych zmiennych, zarówno o charakterze indywidualnym, jak i instytucjonalnym, na co starano się zwrócić uwagę podczas szczegółowego opisu programu trzech edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, zawartych w kolejnych rozdziałach.

Studium przypadku jest też szczególnie użyteczne w kontekście badań nad nauczaniem języka polskiego w zagranicznych ośrodkach akademickich. Okoliczności prowadzenia zajęć lektoratowych dla języków rzadziej nauczanych (zob. Rozdz. 4.3) często nie pozwalają na zastosowanie metodologii wymagających wprowadzenia grupy kontrolnej, ponieważ kursy językowe bywają zbyt mało liczne. Taka sytuacja ma miejsce między innymi na Uniwersytecie w Turynie, gdzie na pierwszym roku studiów licencjackich jest tylko jedna grupa uczących się języka polskiego jako obcego, licząca przeważnie około 10 osób. Jest to zbyt mało, aby wydzielić dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną. Z jednej strony tak niewielka liczba uczestników wymiany wirtualnej mogłaby skutkować niemożnością przeprowadzenia jej do końca z sukcesem (ze względu na małe zaangażowanie lub rezygnację części studentów), jednak z drugiej – pozbawienie wybranych uczących się możliwości udziału w międzynarodowym projekcie jest sprzeczne z ideami nowoczesnego nauczania.

¹²⁹ W niniejszej pracy Autorka skupia się przede wszystkim na nauczaniu języka polskiego jako obcego, mimo że językami przeprowadzonej wymiany wirtualnej są zarówno język polski, jak i język włoski. Jednakże równoległa analiza materiału badawczego dla obu języków docelowych znacznie przekraczałaby zakres pracy doktorskiej. Dlatego też różnorodne kwestie związane z nauczaniem języka włoskiego z wykorzystaniem wymian wirtualnych prezentowane są w formie osobnych artykułów naukowych (zob. Pieczka, 2020, 2021).

POLSKO-WŁOSKA WYMIANA WIRTUALNA 2018/2019 – EDYCJA PILOTAŻOWA

Pierwsza edycja polsko-włoskiego projektu telewspółpracy składała się z dwóch części, realizowanych kolejno w pierwszym i drugim semestrze roku akademickiego 2018/2019. Jako że był to pierwszy tego typu projekt, miał on charakter pilotażowy – jego podstawowym celem była kompleksowa ewaluacja planu wymiany wirtualnej, w tym określenie jego słabych stron i zidentyfikowanie ewentualnych problemów wynikłych podczas jego wdrażania. W ten sposób opracowano program telewspółpracy odpowiedni dla uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A1, realizując tym samym cel dydaktyczny pracy. Pozwoliło to następnie na pogłębioną analizę polsko-włoskiej wymiany wirtualnej przeprowadzoną w Rozdziale VI, prowadzącą do osiągnięcia celów naukowych dysertacji.

W Rozdziale V została opisana jedynie wymiana wirtualna przeprowadzona w pierwszym semestrze roku 2018/2019. Druga jej część, realizowana w semestrze letnim tego samego roku, została pominięta, ze względu na jej niewielkie znaczenie w kontekście niniejszej pracy doktorskiej, natomiast niektóre jej aspekty zostały opisane w osobnym artykule (zob. Pieczka, 2020).

5.1 Nauczyciele prowadzący – koordynatorzy projektu

Pilotażowa edycja polsko-włoskiej wymiany wirtualnej była koordynowana przez dwie osoby. Jedną z nich była Autorka niniejszej pracy – pomysłodawczyni, a zarazem projektantka i organizatorka polsko-włoskiej telewspółpracy. W wyniku zainteresowań naukowych oraz

przygotowania do projektu w momencie realizacji pierwszej edycji posiadała stosunkowo szeroką wiedzę teoretyczną o wymianach wirtualnych.

W semestrze letnim roku akademickiego 2018/2019 Autorka była jedną z dwóch lektorek języka polskiego jako obcego na poziomie studiów licencjackich na Uniwersytecie w Turynie, gdzie uczyła między innymi biorących udział w projekcie studentów pierwszego roku. Zajęcia z tą grupą prowadziła raz w tygodniu przez 1,5 godziny, co pozwalało – każdorazowo przez cały okres trwania wymiany wirtualnej – przeznaczać niewielką część lektoratu na wytłumaczenie studentom kolejnych zadań w ramach telewspółpracy, rozmowę o jej przebiegu i o ewentualnie napotkanych problemach. Autorka miała dobry, przyjacielski kontakt z grupą, co pozytywnie wpływało na komunikację ze studentami.

Drugą koordynatorką projektu, w wyniku wskazania przez władze Instytutu Neofilologii UMCS, została jedna z prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka włoskiego dla pierwszego roku romanistyki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Wykładowczyni ta z zainteresowaniem podjęła współpracę z Autorką, jednakże – mimo zaproszenia do wspólnego kreowania planu wymiany i dostosowania propozycji Doktorantki do celów kształcenia prowadzonych przez nią zajęć z komunikacji ustnej w języku włoskim – nie zaangażowała się w te aktywności.

Tego typu postępowanie można zinterpretować jako wyraz zaufania do koordynatora-pomysłodawcy, jednakże nie przynosi ono korzyści dla studentów z grupy partnerskiej. Pozostawienie całego projektu wymiany w gestii jednej osoby sprawia, że potrzeby studentów z obu grup nie są równomiernie realizowane w projekcie wymiany. Autorka niniejszej pracy, kierując się ogólnymi zasadami metodyki nauczania języków obcych i korzystając z własnych doświadczeń studentki filologii włoskiej oraz nauczycielki języka włoskiego, starała się dostosować go tak, aby był rozwijający zarówno dla studentów z Turynu, jak i z Lublina. Jednakże lepsze rezultaty z pewnością przyniosłaby bezpośrednia współpraca z partnerką, ponieważ to ona w pełni знаła program studiów italianistycznych, cele prowadzonych przez siebie zajęć oraz typowe trudności napotymane przez polskich studentów.

Podczas prowadzenia wymiany wirtualnej obie koordynatorki pozostawały w ścisłym kontakcie. Autorka niniejszej pracy przed rozpoczęciem projektu nakreśliła ogólny plan przebiegu telewspółpracy swojej partnerce, a następnie obie koordynatorki porozumiewały się co tydzień w celu szczegółowego przedstawienia zadań do realizacji przez studentów w kolejnym tygodniu. Następnie lubelska wykładowczyni poświęcała część cotygodniowych 1,5-godzinnych zajęć z komunikacji ustnej w języku włoskim na przekazanie studentom pierwszego roku programu kolejnego tygodnia wymiany wirtualnej.

Tak zorganizowana współpraca między nauczycielkami zakładała bardziej aktywną rolę pomysłodawczyni projektu telewspółpracy, co mogło stanowić poważną przeszkodę w jej efektywnej realizacji, jako że w literaturze wielokrotnie podkreślano wagę dobrej, równorzędnej relacji między koordynatorami wymian wirtualnych (zob. Rozdz. 3.3.5.6). Jej brak może powodować na przykład powstawanie zakłóceń w realizacji zadań przez studentów. W istocie tego typu problemy zaobserwowano także podczas omawianej edycji telewspółpracy (w sposób bardziej szczegółowy przywołanych w Rozdziale 5.6.3).

5.2 Uczestnicy

W pierwszym etapie wymiany wirtualnej, przewidzianej na rok akademicki 2018/2019, brały udział dwie grupy studentów pierwszego roku. Ze strony Uniwersytetu w Turynie w projekcie uczestniczyło jedenaścioro studentów, z których dziewięcioro wykonało większość zadań, a dwie zrezygnowały z kontynuacji nauki języka polskiego w trakcie trwania wymiany. Po stronie Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej z dziewiętnaściora uczestników zrezygnował tylko jeden.

Wszyscy uczący się języka polskiego jako obcego zaczynali naukę od podstaw. Spośród jedenaściora studentów ośmioro było Włochami; jedna uczestniczka była pół Włoszką, pół Czeszką, a znajomość języka czeskiego ułatwiała jej naukę kolejnego języka słowiańskiego; inna studentka była pół Włoszką, pół Argentynką, kontynuującą naukę języka włoskiego, co powodowało u niej dodatkowe trudności podczas nauki innych języków obcych. Ostatnia uczestniczka była pół Włoszką, pół Polką, która urodziła się w Polsce, lecz nie знаła, poza pojedynczymi słowami, języka polskiego z domu.

Po stronie polskiej, oprócz Polaków, w projekcie uczestniczyły także: jedna Ukrainka doskonale znająca język polski, i jedna pół Polka, pół Włoszka, znająca język włoski z domu na podstawowym poziomie. Ponadto trzy studentki rozpoczynały na uniwersytecie naukę włoskiego ze znajomością tego języka na poziomie odpowiednio A2, B1 i B2¹³⁰.

W związku ze znaczną przewagą ilościową studentów romanistyki zdecydowano się na utworzenie dziesięciu 3-osobowych grup. Dziewięć z nich składało się z jednego studenta z Turynu i dwóch studentów z Lublina, a ostatnia charakteryzowała się proporcją odwrotną. Dobór osób do grup był całkowicie losowy. Rozważana opcja podziału uczestników, w której w jednym zespole byłoby dwóch studentów z Włoch, oznaczałaby stworzenie grup liczących

¹³⁰ Informacje o poziomach zostały uzyskane od nauczycielki-partnerki z Lublina.

po sześć osób, z których cztery stanowiliby studenci romanistyki. Ponieważ – z jednej strony – taka liczba członków danej grupy znacznie zwiększyłaby ilość pracy koniecznej do wykonania poszczególnych zadań, a z drugiej – duża liczebna przewaga uczących się włoskiego w zespołach mogłaby onieśmielać uczestników z Turynu, odrzucono tę opcję podziału.

5.3 Dobór narzędzi do projektu wymiany wirtualnej

Jedną z pierwszych, koniecznych do podjęcia decyzji, w kwestii narzędzi używanych do przeprowadzenia wymiany wirtualnych, jest wybór platformy, która będzie wykorzystywana jako „system operacyjny” podczas projektu. Powinna ona umożliwiać porozumiewanie się koordynatorów telewspółpracy z uczestnikami (np. informowanie o kolejnych zadaniach do realizacji), publikowanie treści (np. zamieszczanie filmów lub zdjęć), komunikację między partnerami (np. zadawanie pytań do opublikowanych materiałów) oraz równy dostęp do platformy obu grup studentów biorących udział w projekcie.

Podczas projektowania wymiany polsko-włoskiej były brane pod uwagę trzy możliwości: Moodle Uniwersytetu w Turynie, Moodle Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz platforma pozauczelniana. Dwie pierwsze zostały szybko wyeliminowane ze względu na brak możliwości przyznania dostępu do nich osobom spoza danej uczelni, w związku z czym konieczne było skorzystanie z platformy zewnętrznej. Najlepszym wyborem wydawał się serwis Facebook, ze względu na jego dużą popularność – można było spodziewać się, że studenci mają tam już swoje konta – oraz na fakt, że jest bezpłatny.

Biorąc pod uwagę zalecenia badaczy, takich jak Steven Thorne (2003) czy Melinda Dooly (2007), dobrą praktyką jest konsultacja narzędzia z tymi, którzy mają go używać. Dlatego też przed jego wdrożeniem zapytano studentów podczas zajęć, czy odpowiada im użycie Facebooka jako podstawowej platformy komunikacji podczas wymiany. Z rozmowy wynikało, że wszystkich zadowala to rozwiązanie, ponieważ, zgodnie z przewidywaniem Autorki, studenci dobrze je znali i posiadali w tym serwisie konta, z których regularnie korzystali. Podkreślili też, że używanie prywatnych profili do wzięcia udziału w wymianie nie stanowi dla nich problemu. Po takiej informacji zwrotnej podjęto ostateczną decyzję o tym, że Facebook będzie pełnił funkcję systemu operacyjnego podczas polsko-włoskiej telewspółpracy.

Decyzja ta ma też swoje negatywne strony. Facebook nie jest narzędziem przeznaczonym do celów edukacyjnych, w związku z czym sposób, w jaki został zaprojektowany, nie ułatwia organizacji wymiany wirtualnej. Serwis ten nie pozwala też –

w przeciwieństwie do platformy Moodle – na wyeksportowanie danych, co w obliczu łączenia pracy dydaktycznej z nauką jest dla badaczy dodatkowym utrudnieniem.

Wątpliwa pozostaje także kwestia ochrony danych osobowych użytkowników Facebooka. Jednakże studenci nie wykazali zaniepokojenia tą kwestią – podczas dyskusji o wyborze platformy do wymiany wirtualnej nie wskazali żadnych minusów jego zastosowania. Rozwiązaniem zapewniającym uczestnikom względną prywatność było utworzenie zamkniętych grup, do których dostęp mieli tylko członkowie oraz koordynatorki wymiany.

Intencją Autorki-koordynatorki projektu było, aby narzędzia zastosowane do wykonania poszczególnych aktywności były intuicyjne i nieskomplikowane w obsłudze, tak, aby nie stanowiły dodatkowej trudności w realizacji zadań podczas telewspółpracy. Z drugiej strony istotne było, aby pozwalały na urozmaicenie aktywności oraz na ekspresję treści za pomocą różnych środków wyrazu. Zdaniem Autorki wymagania te dobrze spełniały wybrane narzędzia: Padlet – umożliwiający publikację treści w prostej i estetycznej formie bez konieczności zakładania konta, oraz Google Docs – pozwalający na wspólną pracę nad dokumentami. Umiejętność korzystania z tej aplikacji internetowej może być szczególnie przydatna uczestnikom zarówno podczas studiów, jak i w pracy zawodowej.

Pozostałe aktywności – jak publikowanie i komentowanie zdjęć oraz filmów – realizowane były bezpośrednio w prywatnych grupach na Facebooku, natomiast do ich tworzenia wystarczało posiadanie smartfona oraz podstawowych umiejętności cyfrowych. Zaproponowany zestaw narzędzi wykorzystanych podczas telewspółpracy nie powinien generować większych trudności w ich użyciu, a dodatkowo studenci byli wielokrotnie zachęcani do zgłaszania koordynatorkom wszelkich trudności technicznych oraz zapewniani o możliwości uzyskania od nich wsparcia w tym zakresie podczas każdej z aktywności.

Podczas projektu z wszystkich zaproponowanych narzędzi korzystano w sposób asynchroniczny, dzięki czemu studenci mieli nieograniczoną ilość czasu na sformułowanie wypowiedzi w języku docelowym oraz mogli w pełni samodzielnie zarządzać organizacją swojej pracy. Brak zadań synchronicznych wyeliminował konieczność poszukiwania dogodnych dla członków grup terminów wspólnej pracy. W związku z niewielkim stopniem zaawansowania językowego studentów asynchroniczny charakter wymiany wydawał się najlepszym rozwiązaniem.

5.4 Pytania badawcze i metodologia badawcza

Celem pierwszej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy jest przede wszystkim ewaluacja zaproponowanego projektu wymiany wirtualnej pod kątem zadań i wykorzystanych narzędzi oraz identyfikacja przyczyn ewentualnych problemów wynikłych podczas realizacji projektu. Działania te są podstawą do realizacji nadrzędnych celów naukowych pracy, co ma miejsce w Rozdziale VI. W związku z tym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy zaplanowane zadania są adekwatne do poziomu językowego studentów i pozwalają na utrwalanie struktur wprowadzonych podczas zajęć uniwersyteckich lub/i poznawanie nowych?
2. Czy zaplanowane do wykorzystania w projekcie narzędzia nie utrudniają jego realizacji?
3. Czy zaproponowany projekt wymiany wirtualnej generuje dodatkowe trudności, które negatywnie wpływają na jego wykonanie?

Aby poznać odpowiedzi na powyższe pytania, przeprowadzono analizę ilościowo-jakościową, stosując równocześnie kilka metod badawczych, z zachowaniem zasady triangulacji danych. Pierwszą z nich były obserwacje prowadzone przez Autorkę niniejszej pracy w czasie trwania wymiany wirtualnej. Podczas cotygodniowych zajęć z języka polskiego jako obcego włoscy studenci proszeni byli o komentowanie dotychczasowego przebiegu wymiany. Każdorazowo odnotowywane były informacje na temat nastawienia studentów do przewidzianych w kolejnym tygodniu aktywności, trudności z zastosowaniem zaproponowanych narzędzi oraz innych ewentualnych problemów, które uczący się napotkali podczas wymiany wirtualnej. Dodatkowo po każdym zakończonym tygodniu projektu rejestrowano dane na temat ilości osób, które zrealizowały określone zadanie oraz dokładny termin jego wykonania.

Drugą zastosowaną metodą badawczą było badanie ankietowe. Po zakończeniu telewspółpracy włoscy studenci uzupełnili kwestionariusz, którego głównym celem było poznanie ich subiektywnej oceny na temat trudności poszczególnych zadań (pod względem językowym, technologicznym i czasowym) oraz wpływu wykonanych aktywności na kompetencje w języku docelowym. Ponieważ w czasie trwania wymiany wirtualnej dwie osoby zrezygnowały z uczęszczania na lektorat języka polskiego, a trzecia zrobiła to bezpośrednio po zakończeniu telewspółpracy, ankietę – stworzoną w Formularzach Google – została przesłana do ośmiorga studentów kontynuujących naukę, z których wypełniło ją siedmioro. Dokonali oni ewaluacji aktywności, w których wzięli udział, określając dla każdej z nich, na ile zgadzają się

z dwunastoma stwierdzeniami podanymi w Tabeli 17. W celu oceny poziomu utożsamiania się z daną opinią zastosowano pięciostopniową skalę Likerta – studenci mogli wybrać jedną z następujących opcji: *zdecydowanie tak, raczej tak, tak sobie, raczej nie, zdecydowanie nie* lub zaznaczyć, że nie wykonali danego zadania. Dodatkowo do każdej aktywności respondenci mieli możliwość dodania dowolnego komentarza.

Tabela 17. Ewaluacja wymiany wirtualnej przez uczestników po jej zakończeniu.¹³¹ Źródło: opracowanie własne.

Określ w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami:

1. Językowy poziom trudności zadania był adekwatny do mojej znajomości języka polskiego.
2. Zadanie było ciekawe/kreatywne.
3. Chętnie wykonałem/am to zadanie.
4. Zadanie było wymagające pod względem językowym.
5. Zadanie było zbyt trudne pod względem językowym.
6. Zadanie było wymagające pod względem technologicznym.
7. Zadanie było zbyt trudne pod względem technologicznym.
8. Poświęciłem/am sporo czasu na wykonanie tego zadania.
9. Zadanie było zbyt czasochłonne.
10. Dzięki temu zadaniu poznałem/am nowe słownictwo lub nowe struktury gramatyczne w języku polskim.
11. Dzięki temu zadaniu dowiedziałem/am się więcej o polskiej kulturze/życiu w Polsce.
12. Dzięki temu zadaniu mogłem/am utrwalić materiał poznany podczas lekcji.

Trzecim elementem procedury badawczej była analiza ilościowo-jakościowa, przeprowadzona bezpośrednio na materiale językowym, na który składała się wszelka produkcja studentów, zgromadzona podczas projektu telewspółpracy: wpisy i komentarze z Padleta oraz prywatnych grup na portalu Facebook, transkrypcja nagrań z autoprezentacjami studentów oraz ich produkcja pisemna z dokumentów Google Docs. Po zakończonej wymianie zebrane materiały zostały poddane podstawowym obliczeniom statystycznym (dotyczącym np. średniej liczby wpisów) oraz zakodowane pod względem obecnych w nich struktur językowych

¹³¹ Treść zaprezentowanych twierdzeń została przetłumaczona z języka włoskiego.

i częstotliwości występujących w nich błędów gramatycznych. Ponieważ zadania projektu różniły się między sobą charakterystyką i celami, to dla każdego z nich w przeprowadzonej analizie danych podkreślono odmienne elementy (np. dla zadania *Codizienne zdjęcie* istotny był czynnik ilości wyzwolonych przez nie interakcji, podczas gdy w zadaniu *Fotozagadka* większe znaczenie miały struktury leksykalno-gramatyczne, zastosowane przez studentów do jego wykonania).

Zestawienie danych uzyskanych za pomocą wszystkich trzech przywołanych powyżej metod badawczych pozwoliło na szczegółową ewaluację każdego zadania wymiany oraz na znalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

5.5 Kwestie organizacyjne

Pierwszą edycję polsko-włoskiej wymiany wirtualnej przeprowadzono w semestrze zimowym roku akademickiego 2018/2019. Jej początek zaplanowano na przedostatni tydzień listopada – tak, aby po stronie włoskiej zdążyła uformować się grupa lektoratowa w formie jak najbardziej zbliżonej do ostatecznej. Koniec projektu przewidziano na trzeci tydzień grudnia, aby zdążyć zakończyć się przed bożonarodzeniową przerwą świąteczną. W efekcie telewspółpraca trwała niepełne pięć tygodni. Uczestnicy zostali poinformowani, że wymiana jest dwujęzyczna, polsko-włoska, oraz że rekomendowanym językiem komunikacji jest zawsze język docelowy, jednak w razie potrzeby mogą używać swoich języków rodzimych, a także języka angielskiego w charakterze *lingua franca*.

Pierwsze dni projektu były przeznaczone na kwestie organizacyjne, takie jak ustalanie kanałów komunikacji ze studentami czy dodanie ich do wspólnej grupy na Facebooku. Uczestnicy nie znali od początku całego programu wymiany – o zadaniach na każdy nadchodzący tydzień byli informowani przez koordynatorki podczas zajęć nauki języka obcego. Następnie szczegółowy opis zadań na dany tydzień wraz z wyznaczonymi terminami ich ukończenia w języku włoskim i polskim publikowany był przez Autorkę w prywatnej grupie na Facebooku, do której należeli wszyscy uczestnicy projektu. Dodatkowo komunikowała się ona ze swoimi studentami również za pomocą grupowej rozmowy przez aplikację WhatsApp, ponieważ był to dotychczasowy kanał porozumiewania się z nimi w kwestiach organizacyjnych związanych z lektorem języka polskiego.

5.6 Przebieg wymiany wirtualnej z analizą danych

Po zakończeniu etapu organizacyjnego przystąpiono do realizacji programu wymiany wirtualnej. W kolejnych rozdziałach niniejszej pracy przedstawiono przebieg projektu telewspółpracy z podziałem na poszczególne zadania. Ich szczegółowy opis zestawiono z danymi uzyskanymi podczas obserwacji, w badaniu ankietowym przeprowadzonym wśród studentów z Turynu oraz z ich produkcji językowej w czasie telewspółpracy. Program wymiany, wraz z wyszczególnionymi celami każdego zadania, zawarto w Tabeli 18.

Zaproponowany program wymiany wirtualnej oparty był o charakterystyczną dla tego typu projektów strukturę (zob. Rozdz. 3.3.5.4). Aktywności przewidziane w pierwszym i drugim tygodniu telewspółpracy – *Fotozagadka*, *Autoprezentacja* i *Nazwa grupy* – składały się na jej pierwszy etap, który polegał przede wszystkim na wymianie informacji pozwalających na zbudowanie relacji między partnerami. Jednocześnie aktywności te pozwalały na rozwój kreatywności studentów, którzy mieli możliwość wykorzystania swoich zdolności artystycznych podczas tworzenia filmów z autoprezentacją lub wykazania się nieszablonowym myśleniem przy wyborze zdjęcia-zagadki. Również wybór nazwy grupy okazał się dla uczestników przestrzenią do uruchomienia kreatywności, co szczególnie widoczne jest w niektórych propozycjach – na przykład *Polskiamo*.

Zadanie *Codzienne zdjęcie* należało do drugiej fazy projektu, w której oprócz wymiany informacji istotny jest także element porównywania wiadomości na temat kultury obu krajów i refleksja nad nimi.

Kolejne aktywności telewspółpracy – *Prezentacja ustna* i *Prezentacja pisemna* – miały na celu doprowadzenie do stworzenia produktu końcowego, co jest charakterystyczne dla ostatniego etapu wymian wirtualnych. Natomiast ostatnie zadanie – *Pożegnania* – było formułą pozwalającą na zakończenie współpracy w partnerami i podsumowanie doświadczenia udziału w polsko-włoskim projekcie.

Tabela 18. Zadania zrealizowane w ramach polsko-włoskiej wymiany wirtualnej w semestrze zimowym roku akademickiego 2018/2019 wraz z celami szczegółowymi. Źródło: opracowanie własne.

WYMIANA WIRTUALNA – I semestr 2018/2019					
TYDZIEŃ	ZADANIE	ETAPY ZADANIA	CELE	NARZĘDZIA	UWAGI
I–II Poznajemy się!	1 Fotozagadka	1. Studenci publikują w aplikacji Padlet zdjęcie-zagadkę, zdradzające wybraną informację na ich temat. 2. Następnie w komentarzach pod zdjęciami zamieszczonymi przez innych uczestników przedstawiają swoje propozycje rozwiązania fotozagadek. 3. Na koniec, w komentarzu pod swoim zdjęciem, wyjawiają rozwiązanie zagadki.	➤ Wdrożenie w wymianę wirtualną ➤ Kreowanie tożsamości grupowej na poziomie makro ➤ Nawiązywanie relacji z partnerami na poziomie całej grupy poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Pobudzenie kreatywności uczestników ➤ Ćwiczenie zadawania pytań z użyciem poznanych do tej pory struktur (np. interesować się + narzędnik) ➤ Zapoznanie z narzędziem Padlet	Padlet	Zadanie wykonywane bez podziału na grupy

II Poznajemy się!	2 Autoprezentacja	1. Studenci nagrywają krótki film, w którym przedstawiają się partnerom wymiany. 2. Następnie komentują opublikowane przez pozostałe osoby filmy podkreślając, co im się szczególnie podobało, zadając dodatkowe pytania oraz odpowiadając na komentarze skierowane do nich.	➤ Nawiązywanie relacji z partnerami w mniejszych grupach poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Utrwalanie umiejętności podawania podstawowych informacji o sobie w formie ustnej ➤ Rozwijanie umiejętności dłuższej wypowiedzi ustnej na znany temat ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia, nagrywania i publikowania krótkich filmów ➤ Stwarzanie okazji do wykorzystania kreatywności studentów	Prywatna grupa na Facebooku; dowolne narzędzie pozwalające na nagrywanie krótkich filmów (najczęściej domyślna aplikacja w smartfonie)	Zadanie wykonywane w podgrupach
II Poznajemy się!	3 Nazwa grupy	Studenci na podstawie zdobytej wiedzy o partnerach wybierają nazwę dla swojej grupy na Facebooku, a następnie publikują ją wraz uzasadnieniem wyboru i dostosowują zdjęcie w tle grupy.	➤ Kreowanie tożsamości grupowej na poziomie mikro ➤ Refleksja na temat podobieństw między członkami grupy ➤ Rozwijanie umiejętności negocjacji w formie pisemnej ➤ Rozwijanie umiejętności współpracy ➤ Ćwiczenie zarządzania zespołem, tak aby w wyznaczonym terminie osiągnąć określony cel ➤ Rozwijanie umiejętności administrowania grupami prywatnymi na portalu Facebook (zmiana nazwy grupy, zmiana zdjęcia w tle)	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach

III Poznajemy siebie i kulturę	1 Codzienne zdjęcie	1. Codziennie przez 6 dni Studenci publikują w swoich grupach na Facebooku zdjęcia prezentujące elementy ich życia codziennego lub/i kultury rodzimej wraz z krótkim opisem. 2. Następnie komentują zdjęcia opublikowane przez partnerów wymiany.	➤ Pogłębianie relacji z partnerami poprzez poznanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Poznanie elementów kultury docelowej oraz życia codziennego rówieśników w innym kraju ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia krótkich opisów w formie pisemnej	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach
IV Wspólne pisanie	1 Pisemna prezentacja miasta/domu/uczelni	1. Studenci w grupowym dokumencie Google Docs piszą krótki tekst (80–100 słów), w którym dokonują prezentacji swojego miasta, domu lub uniwersytetu. 2. Następnie dokonują poprawy tekstów stworzonych przez partnerów. 3. Na koniec autorzy tekstów przeglądają swoje teksty i nanoszą ewentualne poprawki.	➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej w formie opisu ➤ Rozwijanie umiejętności dostrzegania i poprawiania błędów językowych ➤ Kształtowanie postrzegania błędów językowych jako naturalnego elementu uczenia się języków obcych ➤ Zapoznanie z funkcjami narzędzia Google Docs, umożliwiającymi wspólne pisanie oraz komentowanie i sugerowanie zmian w tekście	Google Docs	Zadanie wykonywane w podgrupach

V Wideorelacja i pożegnanie

1 Ustna prezentacja miasta/domu/uczelnii	1. Studenci nagrywają i publikują w swoich grupach na Facebooku krótki film, w którym ustnie prezentują temat wybrany w poprzednim tygodniu, posługując się napisanym przez siebie i poprawionym przez partnerów tekstem z dokumentu Google Docs. 2. Następnie komentują filmy opublikowane przez partnerów wymiany.	➤ Rozwijanie umiejętności wygłaszania monologu w oparciu o wcześniej przygotowany tekst ➤ Poznanie elementów kultury docelowej oraz życia codziennego rówieśników w innym kraju ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia, nagrywania i publikowania krótkich filmów ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów	Prywatna grupa na Facebooku; dowolne narzędzie pozwalające na nagrywanie krótkich filmów	Zadanie wykonywane w podgrupach; przeniesione z tygodnia III; pierwotnie miało mieć formę transmisji na żywo
2 Pożegnania	1. Studenci publikują w swoich grupach na Facebooku post podsumowujący doświadczenie ich udziału w wymianie wirtualnej. Wpis powinien zawierać podziękowanie dla partnerów, odniesienie do wybranej informacji o partnerach, którą zdobyli w czasie projektu oraz ilustrację. 2. Następnie w komentarzach studenci odpowiadają na wpisy partnerów.	➤ Refleksja nad korzyściami wyniesionymi z udziału w wymianie wirtualnej ➤ Rozwijanie umiejętności podsumowywania i kończenia współpracy online ➤ Wyrażenie uznania dla wkładu pracy wszystkich uczestników wymiany	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach

5.6.1 Zadanie wstępne – *Fotozagadka*

Pod koniec pierwszego tygodnia wymiany wirtualnej, po ustaleniu kwestii organizacyjnych, studenci wykonali pierwsze zadanie – *Fotozagadkę*. Polegało ono na opublikowaniu na Padlecie zdjęcia lub ilustracji, które w sposób pośredni przekazywałyby wybraną informację o ich autorze. W kolejnych dniach uczestnicy w komentarzach pod zdjęciami wpisywali swoje propozycje na temat znaczenia danej ilustracji, a następnie w wyznaczonym terminie w ostatnim komentarzu autorzy zdradzali rozwiązanie zagadki.

Aktywność ta była przeznaczona dla wszystkich uczestników projektu, bez podziału na mniejsze grupy. Miało to z jednej strony ukazać studentom kolektywny charakter wymiany i pozwolić im poczuć się częścią większej zbiorowości, a z drugiej – zapewnić Autorce czas na podział studentów na zespoły, utworzenie dla każdego z nich prywatnej grupy na Facebooku, dołączenie uczestników i upewnienie się, że każdy ma do niej dostęp.

Jednym z celów *Fotozagadki* było ogólne zaznajomienie studentów ze schematem przebiegu wymiany wirtualnej opartym na konieczności publikacji pewnych treści online, a następnie monitorowaniu reakcji na nie i odpowiadaniu z zachowaniem wyznaczonych terminów. Jednocześnie wykonanie tego zadania pozwalało studentom na ćwiczenie umiejętności zadawania pytań z wykorzystaniem znanych im struktur gramatycznych (np. dla grupy z Turynu: użycie narzędnika w pytaniach o zainteresowania, dla grupy z Lublina: stosowanie włoskiego czasownika *piacere* z bezokolicznikiem).

Wszyscy uczący się polskiego wykonali powyższe zadanie respektując wyznaczone terminy. Tylko jedna studentka zrealizowała je połowicznie, ponieważ nie opublikowała rozwiązania swojej zagadki. Jedenaścioro studentów utworzyło w sumie 61 wpisów, z których znakomita większość – 55 – napisana została w języku polskim, a pozostałe utworzono w języku włoskim. Większość uczestników była autorami około 4 komentarzy (średnia: 5,5; mediana: 4); dwie najmniej aktywne studentki dokonały tylko po jednym wpisie, podczas gdy jedna osoba stworzyła ich aż 27. Z odpowiedzi w ankiecie uzupełnionej po wymianie przez siedmioro uczestników wynika, że studenci uważali omawianą aktywność za kreatywną i interesującą oraz wykonali ją chętnie (w przypadku obu pytań 6 respondentów zgodziło się z twierdzeniami, a 1 pozostała niezdecydowana, pyt. 2 i 3).

Na podstawie analizy zdań utworzonych w języku polskim wyodrębniono struktury leksykalno-gramatyczne użyte przez studentów (zob. Tabela 19). Najczęściej pojawiał się czasownik *lubić* z czasownikiem w bezokoliczniku (np. *Czy ty lubisz gotować?*; *Lubisz podróżować?*). Pytania tego typu wystąpiły aż 25 razy i wszystkie sformułowane były

poprawnie, co dowodzi, że studenci dobrze przyswoili materiał językowy poznany na lekcji. Podobną liczbę wystąpień miała jednak struktura *lubić*+rzeczownik, którą odnotowano 21 razy (np. *Lubisz koty?*), w tym tylko 5 błędnie (np. **Lubisz sztuka?*). Struktura ta, wymagająca użycia rzeczownika w bierniku, nie została wprowadzona podczas zajęć (nie pojawiła się nawet w formie funkcjonalnej). Częstotliwość jej występowania tłumaczy w dużej mierze fakt, że większość wpisów była autorstwa jednej osoby – Pauli, jedynej studentki posiadającej polskie korzenie i jednocześnie autorki największej ilości opublikowanych komentarzy.

Tabela 19. Struktury leksykalno-gramatyczne użyte przez włoskich studentów w zadaniu *Fotozagadka*. Źródło: opracowanie własne.

Struktura leksykalno-gramatyczna	Liczba wystąpień	Poprawnie	Błędnie	Struktura wprowadzona podczas zajęć
Lubić + czasownik	25	25	0	Tak
Lubić + rzeczownik	21	16	5	Nie
Interesować się + rzeczownik	7	6	1	Tak
*Interesować się + czasownik	2	0	2	Nie
Ulubiony + rzeczownik	4	2	2	Tak/Nie
SUMA	59	49	10	

*struktura niepoprawna

Część pytań sformułowano przy użyciu czasownika *interesować się* z rzeczownikiem, zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej (np. *Interesujesz się sztuką i artystami jak Mucha?*) – w większości z poprawnym zastosowaniem form narzędnika. Jedyne raz użyto innej, niepoprawnej formy, a dwa razy pojawiły się pytania, w których po czasowniku *interesować się* zastosowano czasownik w bezokoliczniku (np. *Interesujesz się malować?*), co można wytłumaczyć pomyleniem struktury *lubić* + czasownik z *interesować się* + rzeczownik. Ostatni typ opublikowanych wpisów to te zawierające przymiotnik *ulubiony*. Podczas zajęć lektoratowych struktura ta pojawiła się jednokrotnie, ale nie zostały podjęte działania na rzecz jej utrwalenia i automatyzacji. Taki stan rzeczy potwierdzają przytoczone dane: niewielu

studentów wykorzystało tę strukturę – wystąpiła tylko 4 razy (np. *Czy Twój ulubiony film to Pulp Fiction?*), z czego 2 razy błędnie (np. **Twój ulubiony film jest Kung Fu Panda?*).

Powyższe dane wskazują, że studenci podczas wykonywania zadania *Fotozagadka* w większości przypadków skutecznie stosowali struktury leksykalno-gramatyczne poznane podczas zajęć z języka polskiego jako obcego, a ich poprawne użycie nie stanowiło dla nich trudności. Potwierdzają to także informacje zebrane w badaniu ankietowym: sześcioro z siedmiorga studentów uznało, że ich znajomość języka polskiego w momencie wykonywania zadania była adekwatna do poziomu trudności zadania (pyt. 1). Ponadto respondenci określili omawiane zadanie jako mało wymagające pod względem językowym (pyt. 4). Nikt też nie uznał go za zbyt skomplikowane – w pytaniu o to, czy zadanie było za trudne pod względem językowym pięć osób odpowiedziało, że zdecydowanie nie, a dwie pozostałe, że umiarkowanie (pyt. 5). Co ciekawe, zdaniem większości studentów (5 odpowiedzi *zdecydowanie tak* lub *raczej tak*, 2 odpowiedzi: *raczej nie*) poznali oni nowe struktury gramatyczne lub leksykalne dzięki wykonywaniu omawianego zadania (pyt. 10), powątpiewając jednocześnie w to, że dzięki niemu lepiej zapamiętali konstrukcje językowe wprowadzone podczas lekcji (4 osoby odpowiedziały, że raczej nie zgadzają się z takim stwierdzeniem, 2 były niezdecydowane, a tylko 1 uznała, że jest prawdziwe, pyt. 12). Stoi to w sprzeczności z analizą struktur językowo-gramatycznych zaprezentowaną powyżej, która wykazała, że studenci podczas realizacji *Fotozagadki* używali przede wszystkim struktur oraz słów poznanych podczas zajęć języka polskiego, co dodatkowo wpływało na ich utrwalenie. Choć trudno jednoznacznie stwierdzić, dlaczego subiektywna ocena tej sytuacji z perspektywy studentów jest odmienna od tej wynikającej bezpośrednio z analizy ich produkcji pisemnej, można wysnuć hipotezę, że mimo iż dane struktury zostały wprowadzone podczas lektoratu, studenci niedostatecznie je zinternalizowali i dlatego postrzegali je jako nowe. Gdyby przypuszczenie to było prawdziwe, dodatkowo potwierdzałoby fakt, że udział w wymianie wirtualnej wspomaga zapamiętywanie materiału z lekcji, co było jednym z celów omawianego zadania.

Podsumowując, na podstawie przytoczonych danych można stwierdzić, iż wstępne zadanie polsko-włoskiej telewspółpracy – *Fotozagadka* – dobrze spełniło swoją rolę. Z jednej strony pozwoliło studentom na wdrożenie się w mechanikę wymiany wirtualnej – o czym świadczy poprawne wykonanie zadania przez większość z nich, powszechne użycie w tym celu języka polskiego oraz brak zgłoszonych problemów technicznych, a z drugiej – dało uczestnikom możliwość używania i utrwalania struktur językowych poznanych podczas zajęć lektoratowych.

5.6.2 Wymiana informacji – *Autoprezentacja*

Po ukończeniu wyżej omówionego zadania studenci zostali losowo przydzieleni do trzyosobowych grup, w których pracowali do końca trwania wymiany wirtualnej. Dla każdego zespołu została utworzona prywatna grupa na Facebooku, będąca podstawową platformą komunikacji między uczestnikami, a także przestrzenią wykonywania większości kolejnych aktywności, z których pierwszą była *Autoprezentacja*.

Zadaniem studentów było nagranie krótkiego filmu, w którym opowiadali o sobie partnerom w języku docelowym, a następnie publikowali go w grupie na Facebooku. Długość nagrania oraz narzędzie użyte do jego stworzenia pozostawiono do wyboru studentów, oferując w razie potrzeby wsparcie techniczne. Dzięki tej aktywności uczestnicy mieli okazję nawiązać relację ze swoimi partnerami, ćwicząc jednocześnie umiejętność przedstawiania się w języku docelowym. W dalszej części tego zadania, po opublikowaniu filmów, studenci komentowali autoprezentacje pozostałych członków grupy, nawiązując do uzyskanych informacji. W ten sposób pod nagraniami wywiązały się pisemne minidyskusje, co pozwoliło studentom na rozwijanie umiejętności interakcji online poprzez komentowanie opublikowanych treści.

Podczas drugiego tygodnia wymiany, w którym realizowano *Autoprezentację*, z lektoratu języka polskiego zrezygnowała jedna studentka – w grupie pozostało więc dziesięć osób. Każda z nich nagrała i opublikowała film, natomiast w dyskusjach pod prezentacjami uczestniczyło ośmioro studentów. Powody niewykonania drugiej części zadania przez dwie studentki nie są znane, jednak można przypuszczać, że miał na to wpływ fakt, że obie dołączyły do grupy lektoratowej z kilkutygodniowym opóźnieniem, co spowodowało nagromadzenie dużej ilości pracy: obie musiały jednocześnie wykonywać zadania z wymiany wirtualnej, nadrabiać materiał z pierwszych tygodni roku akademickiego oraz być na bieżąco z nowymi zagadnieniami językowymi wprowadzanymi na każdych zajęciach.

Długość nagrań oscylowała wokół 45 sekund (średnia: 47, mediana: 46), w których studenci wypowiadali około 60 słów (średnia: 60, mediana: 59) – tak wyrównany wynik może świadczyć o tym, że był to czas wystarczający do przedstawienia się z użyciem dotychczas poznanych struktur leksykalno-gramatycznych. Potwierdza to szczegółowa analiza wypowiedzi studentów (zob. Tabela 20), które w większości składały się z tych samych elementów i pokrywały się ze strukturami wprowadzonymi podczas zajęć z języka polskiego. Każda osoba zawarła w swojej prezentacji formuły powitania i pożegnania oraz informację o tym, jak się nazywa, ile ma lat, co studiuje i co lubi robić. W strukturach użytych do wyrażenia

tych informacji pojawiły się tylko trzy błędy – wszystkie polegały na użyciu niepoprawnej formy czasownika w pierwszej osobie liczby pojedynczej (**studiujem*, **chodzim*, **lubi*).

Większość studentów zawarła też w nagraniu informacje o miejscu zamieszkania, pracy, pochodzeniu, zainteresowaniach i znanych sobie językach, używając w tym celu poprawnych konstrukcji gramatyczno-leksykalnych. Największe problemy sprawiło użycie narzędnika do wyrażenia narodowości (np. **Jestem pół Polka, pół Argentynka*). Pojawiły się cztery błędy tego typu, lecz warto zauważyć, że trzy z nich zostały popełnione przez wspomniane już studentki, które z opóźnieniem dołączyły do grupy lektoratowej języka polskiego. Nieliczne błędy wystąpiły również w wypowiedziach uczestników na temat własnych umiejętności językowych (np. **Uczę się angielski*; **Mówim trochę rosyjski i dobrze angielski*), co wydaje się wynikać z pomieszania różnych struktur, wprowadzonych na zajęciach w celu wyrażenia podobnych treści (mówić po [język w miejscowniku]; znać [język w bierniku], uczyć się [język w dopełniaczu]).

Kilkoro studentów w swoich nagraniach zawarło również informacje na temat cech charakteru lub wyglądu, preferencji i umiejętności, z czego ta ostatnia kategoria przysporzyła trudności gramatycznych. Konstrukcja z czasownikiem *umieć* wystąpiła trzykrotnie i każdorazowo zawierała niepoprawnie użytą formę (*ja*) **umię*. Wynika to z faktu, że schemat koniugacji właściwy temu czasownikowi został wprowadzony podczas zajęć z języka polskiego na przykładzie czasownika *rozumieć*, a taka sama odmiana czasownika *umieć* została jedynie wspomniana, lecz nie podjęto działań na rzecz jej automatyzacji.

Wszystkie omówione powyżej struktury leksykalno-gramatyczne zostały wprowadzone podczas zajęć, a nagrania z autoprezentacją studentów powstały prawie wyłącznie w oparciu o nie. Wyjątkiem były cztery zastosowane konstrukcje, wyrażające różnego rodzaju informacje dodatkowe, z których dwie zostały użyte niepoprawnie. Należy podkreślić, że w większości nagrania studentów były bezbłędne (na 118 użytych struktur pojawiło się jedynie 14 błędów).

Celem językowym pierwszej części zadania *Autoprezentacja* było stworzenie studentom okazji do ćwiczenia przedstawiania się w języku polskim w formie ustnej, a powyższa analiza dowodzi, że cel ten został osiągnięty – uczestnicy przekazali partnerom wiele różnorodnych informacji na swój temat, posługując się językiem docelowym w większości przypadków bezbłędnie. Należy uznać to za duży sukces, zważywszy na fakt, iż miało to miejsce po krótkim okresie nauki języka polskiego, trwającym niespełna półtora miesiąca.

Tabela 20. Struktury leksykalno-gramatyczne użyte przez włoskich studentów w nagraniach do zadania *Autoprezentacja*.¹³² Źródło: opracowanie własne.

INFORMACJA	LICZBA OSÓB, KTÓRE ZAWARŁY JĄ W SWOIM NAGRANIU	WARIANTY LEKSYKALNO-GRAMATYCZNE UŻYTE PRZEZ STUDENTÓW DO WYRAŻENIA DANEJ INFORMACJI	BŁĘDY
POWITANIE	10	Cześć (x8) Dobry wieczór (x1) Miło mi (x1)	0
IMIE (i NAZWISKO)	10	Jestem [imię] X (x4) Mam na imię [imię] (x3) Nazywam się [imię, nazwisko] (x3)	0
WIEK	10	Mam [ile?] lat/lata (x10)	0
STUDIA	10	Studiuję [co?] [gdzie?] (x6) Studiuję [co?] (x4) *Chodzim [gdzie?] (x1)	2
HOBBY	10	Lubię [aktywność] (x10) Codziennie [aktywność] (x1)	1

¹³² Rozbieżność w liczbie studentów, który użyli danej struktury, jak i częstotliwość występowania każdej z nich wynika z faktu, że niektórzy studenci w swoich wypowiedziach zastosowali więcej niż jedną strukturę.

POŻEGNANIE	10	Cześć (x4) Do widzenia (x3) Pa pa (x3)	0
MIEJSCE ZAMIESZKANIA	9	Mieszkam w [miasto] (x5) Normalnie mieszkam w [miasto], ale aktualnie w [miasto] (x3) Mieszkam w [miasto] z [kim?] (x1)	0
PRACA	8	Jestem [zawód] (x3) Mój tata/ojciec jest [zawód], a moja mama/matka jest [zawód] (x3) (nie) pracuję (x4) Pracuję z [czym?] (x1)	0
POCHODZENIE	8	Jestem z Włoch (x4) Jestem pół [narodowość], pół [narodowość] (x3) Moja mama jest [narodowość], mój tata jest [narodowość] (x1)	4
ZAINTERESOWANIA	7	Interesuję się [czym?] (x7)	0
JĘZYKI	7	Mówię [jak?] po [język] (x3) Znam [jak?] [język] (x3) Uczę się [język] (x2)	2
CHARAKTER/WYGLĄD	4	Jestem [cecha charakteru] (x2) Jestem [cecha wyglądu] (x2)	0
UMIEJĘTNOŚCI	3	(nie) Umieję [aktywność] (x3)	3
PREFERENCJE	2	Mój ulubiony [x] to [nazwa] (x2)	0
INFORMACJE DODATKOWE	4	Mam siostrę i psa (x1) Urodziłam się w *Polska (x1) Nie wiem, jak się mówi po polsku (x1) *I na końcu mogę mówić (x1)	2

*forma lub struktura niepoprawna

Głównym celem drugiej części *Autoprezentacji*, polegającej na komentowaniu nagrań partnerów, było zaangażowanie studentów w pisemną interakcję online w języku obcym. Ośmioro uczestników, którzy wykonali to zadanie, opublikowało w sumie pięćdziesiąt trzy komentarze. Każdy z nich napisał po około czterdzieści sześć słów (średnia: 46, mediana: 54), z których trzydzieści trzy były w języku polskim, dwanaście w języku włoskim, a jedno było nazwą własną, nieposiadającą swojego odpowiednika w języku docelowym. Takie wyniki należy uznać za satysfakcjonujące, zważywszy na fakt, że w zadaniu celowo nie sprecyzowano liczby oczekiwanej komentarzy ani nie określono, w jakim języku należy je publikować, tak aby komunikacja między partnerami mogła rozwijać się możliwie spontanicznie i naturalnie.

O budowaniu relacji z partnerami świadczą z jednej strony sekwencje wypowiedzi, w których uczestnicy wymieniają się informacjami na temat swoich pasji i zainteresowań – na przykład ulubionych książek lub gatunków muzycznych, a z drugiej – często używane ikony *emoji*, podkreślające emocjonalne zaangażowanie interlokutorów w rozmowę.

Choć w wypowiedziach studentów pojawiły się błędy językowe – co jest jak najbardziej naturalnym zjawiskiem, biorąc pod uwagę poziom ich kompetencji językowych – to nie utrudniały one interakcji między partnerami. Niektórzy uczestnicy podczas cotygodniowego omawiania wymiany z Autorką przyznali, że do tworzenia bardziej skomplikowanych wpisów korzystali z pomocy automatycznego tłumacza. Poniżej przywołano fragment rozmowy pomiędzy Michela (UniTo) a Eliza (UMCS)¹³³, ilustrujący powyższe tendencje¹³⁴:

Michela: *Jaka jest twoja ulubiona książka?* 😊

Eliza: *Chyba „Hyperversum” albo „The Catastrophic history of you and me”. (...)*

Ale lubię wiele książek, więc ciężko mi jednoznacznie stwierdzić.

Michela: *Rozumiem! Moją ulubioną książką jest „Eragon”, ponieważ jest to pierwsza książka fantasy, którą przeczytałem (Spero di aver scritto giusto, mi sono fatta aiutare dal traduttore automatico).* [Mam nadzieję, że dobrze to napisałam, skorzystałam z pomocy automatycznego tłumacza.]

Eliza: *capito* 😂 *Io spesso ho smile problemi. Anch'io mi piace eragon, io ho letto questo libro molte volte.* [Rozumiem. Często mam podobne problemy. Ja też lubię Eragon, czytałam tę książkę wiele razy.]

Niektórzy studenci, poza nawiązywaniem relacji z partnerami, potraktowali tę część *Autoprezentacji* jako okazję do uczenia się nowego słownictwa. Świadczą o tym fragmenty ich

¹³³ W celu ochrony prywatności uczestników projektu, wszystkie imiona zostały zmienione.

¹³⁴ Wszystkie fragmenty wypowiedzi studentów przywołane w niniejszej pracy są prezentowane w formie oryginalnej, a więc z zachowaniem pisowni i form użytych przez studentów, nawet jeśli są niepoprawne.

interakcji, w których uzyskują wiedzę językową bezpośrednio od partnerów. Przykładem może być sekwencja wpisów autorstwa Alessandro (UniTo) i Anny (UMCS), przywołana poniżej:

Alessandro: *Cześć Gabriela i Anna 😊 Nie martw się za spóźnienie! Mówicie bardzo dobrze po włosku. Congratulazioni!*

Anna: *Grazie mille 😊, tu parli molto bene in polacco, veramente 😊😊 congratulazioni!!!!* [Bardzo dziękuję, ty mówisz bardzo dobrze po polsku, naprawdę, gratulacje!!!!]

Alessandro: *Dziękuję bardzo! Jak się mówi po polsku „congratulazioni”?*

Anna: *Gratulacje!! 😊😊*

Podobnych przykładów w interakcjach studentów można znaleźć jeszcze kilka. Warto jednak także zwrócić uwagę na inny element obecny w przytoczonej rozmowie, a mianowicie wyrażenie wzajemnego uznania dla kompetencji partnera w języku docelowym. Motyw ten pojawia się w interakcjach większości grup, co – jak wynika z rozmów z uczącymi się – pozytywnie wpływa na ich pewność siebie w języku obcym.

Prawie bezbłędne dłuższe wypowiedzi w nagraniach autorstwa uczestników projektu oraz zaistniałe w komentarzach do nich minidyskusje wskazują, że poziom językowy aktywności *Autoprezentacja* nie był dla studentów zbyt wysoki, ale zadanie z pewnością wymagało bardziej złożonych kompetencji niż *Fotozagadka*. Potwierdzają to wyniki ankiety: zapytani o adekwatność poziomu językowego studentów do wymogów zadania, dwie osoby oceniły swoje kompetencje jako raczej nieadekwatne, cztery jako adekwatne, a jedna pozostała niezdecydowana (pyt. 1). Większość uczestników nie uważała jednak, że zadanie było skomplikowane (pyt. 5) czy szczególnie wymagające pod względem językowym (pyt. 4). W komentarzu do omawianego zadania zamieszczonym w badaniu ankietowym, jedna osoba stwierdziła, że *Autoprezentacja* była momentem wymiany, w którym „bariera językowa zaczynała być problemem”. Wszyscy natomiast zgodzili się, że zaproponowana aktywność pozwoliła im zapamiętać lepiej materiał poznany w czasie zajęć uniwersyteckich (pyt. 12). Wpływ na tak jednoznaczną ocenę uczących się miał zapewne fakt konieczności użycia różnorodnych struktur językowo-gramatycznych w jednym zadaniu oraz opieranie się w prezentacjach bezpośrednio na wiedzy zdobytej podczas lektoratu języka polskiego. Jest to zgodne z odpowiedzią studentów na pytanie o poznawanie nowego słownictwa lub form gramatycznych podczas realizacji zadania – trzy osoby uważały, że miało ono miejsce, trzy inne były niezdecydowane, a jedna uważała, że *Autoprezentacja* raczej nie przyczyniła się do nabycia nowych elementów języka docelowego (pyt. 10). Taki rezultat może być spowodowany faktem, że w ankiecie studenci zbiorczo oceniali obie części zadania. Z kolei na

podstawie analizy ich produkcji można stwierdzić, że nagranie filmu miało charakter bardziej odtwórczy i utrwalający, natomiast dyskusje w komentarzach, w niektórych przypadkach, stawały się okazją do dalszej nauki języka polskiego. Ponadto zdaniem wszystkich uczestników projektu dzięki Autoprezentacji dowiedzieli się więcej o polskiej kulturze i życiu w Polsce (pyt. 11).

Różne było też nastawienie studentów do zadania, szczególnie do konieczności nagrania autoprezentacji. Dwoje studentów było jawnie niechętnych do występowania przed kamerą, a u trojga innych taka możliwość wywołała bardzo entuzjastyczne reakcje. Obie postawy ujawniły się podczas cotygodniowego omówienia przebiegu telewspółpracy, jak również w odpowiedziach udzielonych w ankiecie: dwie osoby przyznały, że niechętnie zrealizowały zadanie, dwie zrobiły to bardzo chętnie, a trzy pozostały niezdecydowane (pyt. 3). *Autoprezentacja* została uznana przez studentów za zadanie raczej interesujące i kreatywne, choć aż cztery osoby nie miały wyrobionej opinii na ten temat (pyt. 2).

Zestawienie informacji zebranych podczas obserwacji, w ankietach oraz z analizy wypowiedzi studentów pozwala na stwierdzenie, iż *Autoprezentacja* skutecznie realizuje założone cele – pozwala na utrwalenie poznanego wcześniej materiału w formie ustnej oraz stymuluje interakcje pisemne między uczestnikami projektu, a oba te działania wspomagają nawiązywanie relacji między partnerami.

5.6.3 Kreowanie tożsamości grupowej – *Nazwa grupy*

Kolejna aktywność – *Nazwa grupy* – miała doprowadzić do wytworzenia wśród uczestników poczucia tożsamości grupowej, co pozytywnie wpływałoby na indywidualne zaangażowanie studentów w realizację kolejnych aktywności. Zadaniem uczestników był wybór nazwy grupy na podstawie informacji o wspólnych cechach lub zainteresowaniach jej członków, zdobytych w poprzednich zadaniach. Następnym krokiem była zmiana nazwy w ustawieniach grupy na Facebooku oraz wybór adekwatnego do niej obrazka w tle. W tej aktywności konieczna była nie tylko synteza dotychczas zebranych wiadomości oraz pisemne negocjowanie ostatecznej decyzji, ale przede wszystkim podjęcie grupowych działań na rzecz realizacji wspólnego celu w określonym czasie.

Na dziesięć polsko-włoskich zespołów biorących udział w wymianie wirtualnej, dziewięć skutecznie zrealizowało zadanie. Nie wszystkie jednak zrobiły to w wyznaczonym czasie – udało się to jedynie trzem grupom, a trzy kolejne miały niecały dzień opóźnienia. Ostatnie trzy zespoły ukończyły zadanie jeden-dwa tygodnie po terminie. W ich przypadku

przekroczenie wyznaczonych dat oraz niewykonanie zadania przez jedną z grup spowodowane były brakiem zaangażowania uczestników telewspółpracy ze strony polskiej, co włoscy studenci zgłosili podczas cotygodniowego omawiania przebiegu wymiany. Niektórzy z nich podkreślili, że ich polscy partnerzy nie odpowiadają na wiadomości, co u części z nich wywołało poczucie frustracji i zniechęcenia do dalszego udziału w projekcie. Aby rozwiązać ten problem Autorka poinformowała o zaistniałej sytuacji lubelską koordynatorkę wymiany i poprosiła ją o interwencję w sprawie. Działanie to nie przyniosło jednak pożądanego skutku, dlatego też Autorka za pomocą wiadomości na portalu Facebook skontaktowała się bezpośrednio z wybranymi lubelskimi studentami i interwencja ta doprowadziła do ukończenia zadania przez większość grup. Opisany problem został przywołany także w ankiecie końcowej – w sekcji komentarzy do omawianego zadania jeden ze studentów napisał, że największą trudnością podczas wykonywania aktywności był brak odpowiedzi ze strony polskich partnerów.

Jako że w poleceniu do zadania *Nazwa grupy* nie podano, w jaki sposób studenci mają porozumieć się w celu wybrania wspólnej nazwy zespołu, część z nich komunikowała się w tej sprawie za pomocą prywatnych czatów, do których Autorka nie miała dostępu. W związku z tym niemożliwe jest prześledzenie dynamiki interakcji ani analiza ich warstwy językowej. Jedynie cztery grupy, w celu realizacji zadania, porozumiewały się za pomocą postów i komentarzy widocznych także dla Autorki. Ponieważ trzy z nich miały problemy z ukończeniem aktywności, dostępne przykłady pozwalają na wgląd we wspomniane powyżej problematyczne sytuacje.

W grupie dziewiątej – jedynej, która nie ukończyła omawianego zadania – włoski student Mattia rozpoczął dyskusję, pytając: *Jak nazywamy grupę?* W odpowiedzi polska studentka Katarzyna napisała: *Po polsku czy po włosku?*, na co Mattia odpowiedział, że po polsku. Na tym jednak interakcja zakończyła się i żaden z członków grupy do niej już nie powrócił, mimo kontynuowania realizacji równoległego zadania *Codzienne zdjęcie*. Jak widać, brak zaangażowania ze strony dwóch polskich partnerek wymiany zniechęciło Mattię do podejmowania kolejnych prób rozmowy na temat nazwy grupy.

Bardziej wytrwali byli włoscy studenci z grupy trzeciej i siódmej. W obu przypadkach wielokrotnie, w kilkudniowych odstępach, publikowali wpisy, w których próbowali nawiązać rozmowę ze swoimi partnerami na temat nazwy grupy. Po trzech tego typu próbach, na które nie odpowiedziała żadna z członkiń jego zespołu, Alessandro postanowił samodzielnie utworzyć nazwę grupy – *Spóźnienie* – i ją zmienić. Dopiero wtedy jego działania doczekały się reakcji ze strony jednej z polskich studentek, która napisała: *Ciao! Il nome del nostra grupo è*

perfecta! 😂 *Grazie Alessandro* [Cześć! Nazwa naszej grupy jest świetna! Dziękuję, Alessandro]. I choć Alessandro odpisał z uśmiechem: 😂😂😂 *bardzo dobrze!* to z bezpośrednich rozmów z nim wiadomo, że był zdenerwowany i zniechęcony postępowaniem swoich polskich koleżanek.

Podobna sytuacja spotkała Cristinę, która kilkakrotnie podejmowała dyskusję na temat wyboru nazwy grupy, i choć otrzymywała odpowiedzi od swoich polskich partnerów, to były one zdawkowe i niepozwalające na dojście do jakiegokolwiek konkluzji. Jednakże, dzięki swojej nieustępliwości, Cristina doprowadziła ostatecznie do wyboru nazwy zaakceptowanej przez jedną z polskich partnerek (druga osoba ani razu nie zabrała głosu w dyskusji). Podobnie jak w przypadku Alessandro, z powodu trudności z wykonaniem zadania motywacja Cristiny do uczestnictwa w telewspółpracy wyraźnie spadła.

Dla przeciwwagi do powyższych mało budujących interakcji między studentami, grupa czwarta stanowi modelowy przykład sprawnej i bezproblemowej realizacji zadania *Nazwa grupy*. W grupie szóstej uczestniczki prowadziły dyskusję na temat ulubionych książek. Kiedy okazało się, że ich gusty są bardzo podobne i obie wielokrotnie czytały tę samą książkę „Eragon”, jedna z nich – Michela – zaproponowała, by w ten sposób nazwać grupę, a pozostałe studentki szybko i entuzjastycznie poparły ten pomysł, po czym, dzieląc się pracą, zmieniły nazwę w ustawieniach grupy oraz dodały adekwatne zdjęcie w tle. Przykład ten pokazuje, jak sprawna i natychmiastowa interakcja między członkami zespołu może sprawić, że zadanie zostaje rozwiązane w niespełna kilka minut, a nazwa grupy wynika bezpośrednio ze wspólnych zainteresowań partnerów.

W odpowiedziach udzielonych w badaniu ankietowym studenci w większości stwierdzili, że poziom ich znajomości języka polskiego był adekwatny do poziomu trudności zadania (pyt. 1) oraz że nie przewyższało ono ich kompetencji językowych (pyt. 5). Jednocześnie większość respondentów oceniła aktywność jako średnio wymagającą pod względem językowym (pyt. 4). Ponadto w opinii ankietowanych omawiane zadanie nie przyczyniło się do utrwalenia materiału poznanego podczas zajęć (pyt. 12), ale pozwoliło niektórym na przyswojenie nowego słownictwa lub struktur gramatycznych (pyt. 10). Nie jest to zaskakujące, ponieważ zadanie nie było skonstruowane w sposób wspomagający automatyzację poznanych wcześniej elementów języka polskiego, przeciwnie – było zaprogramowane na osiągnięcie celu za pomocą dowolnych środków.

Studenci uznali aktywność *Nazwa grupy* za umiarkowanie ciekawą i kreatywną (pyt. 2), mimo że w ocenie Autorki rezultat zadania, to znaczy nazwy grup takie jak *Polskiamo* czy *Uczymy się lingue!* można uznać za pomysłowe i oryginalne sposoby zestawienia obu języków

docelowych. W pytaniu o motywację do wykonania zadania większość ankietowanych odpowiedziała, że zrobiła je średnio chętnie, jedna osoba, że raczej niechętnie, dwie osoby, że raczej chętnie, a jedna – zdecydowanie chętnie (pyt. 3). Biorąc pod uwagę opisane powyżej problemy wielu grup i frustrację, jaką wywołały u niektórych studentów, wynik ten wydaje się stosunkowo pozytywny. Należy jednak zauważyć, że sytuacje problematyczne – jak wynika z rozmów ze studentami – pojawiły się jedynie w czterech z dziesięciu grup, a Autorka miała bezpośredni dostęp tylko do trzech z nich. Ponadto nie bez znaczenia jest fakt, że ankieta została uzupełniona po zakończonej wymianie, zatem negatywne emocje mogły częściowo osłabnąć, a ogólne pozytywne wrażenia z całego projektu – wpłynąć na ocenę poszczególnych aktywności. Mimo braku wglądu w interakcje pozostałych sześciu grup, na podstawie wyników ankiety i relacji studentów można uznać, że w ich przypadku wykonanie zadania przebiegło sprawnie i efektywnie.

Jak wynika z powyższej analizy zadanie *Nazwa grupy* pod względem technicznym ani językowym nie przewyższało możliwości studentów, ale wyzwaniem okazały się trudności komunikacyjne między partnerami, niezależne od poziomu ich kompetencji językowej. Choć wpłynęły one negatywnie na nastawienie uczestników do telewspółpracy, to sytuacja ta miała też swoje pozytywne strony – wytrwałość niektórych studentów w podejmowaniu różnego rodzaju prób znalezienia rozwiązania w języku polskim należy uznać za przykład autentycznej sytuacji, w której język docelowy staje się narzędziem w działaniu.

Brak bezpośredniego kontaktu z grupą z Lublina uniemożliwił poznanie perspektywy na omawianą sytuację ze strony polskich studentów. Jednakże czynnikiem, który mógł mieć wpływ na ten problem mogła być niedoskonała komunikacja pomiędzy obiema koordynatorkami. Możliwe jest, że Autorka niniejszej pracy niewystarczająco podkreśliła potrzebę szybkiego rozwiązania zaistniałych nieporozumień i dlatego próba interwencji za pośrednictwem wykładowczyni z Lublina nie przyniosła efektu, podczas gdy bezpośredni kontakt Autorki wymiany z wybranymi polskimi studentami wspomógł ten proces. Nie da się jednak jednoznacznie stwierdzić, jaki element powodował brak interakcji ze strony polskich studentów oraz co bezpośrednio wpłynęło na poprawę tej sytuacji.

5.6.4 Porównywanie i analiza – *Codzienne zdjęcie*

W trzecim tygodniu projektu studenci realizowali zadanie *Codzienne zdjęcie*, które wymagało od nich codziennej pracy. Przez sześć dni tygodnia w prywatnej grupie na Facebooku publikowali po jednym zdjęciu wraz z krótkim, najczęściej jednozdaniowym opisem.

Zamieszczane fotografie miały ukazywać ich życie codzienne oraz kulturę ich kraju. Prezentowane treści zależały od ich subiektywnego postrzegania znaczenia pojęcia „kultura” oraz od tego, jakie elementy chcieli przedstawić partnerom. Oprócz publikowania zdjęć ich zadaniem było również reagowanie w komentarzach na materiały zamieszczane przez pozostałe osoby. Aby nadać aktywności bardziej naturalny charakter, nie określono minimalnej wymaganej liczby komentarzy.

Część celów zadania *Codziennie zdjęcie*, takich jak rozwijanie umiejętności pisemnej interakcji online i budowanie relacji z partnerami, pokrywała się z tymi wyznaczonymi dla aktywności *Autoprezentacja*, lecz została pogłębiona. Studenci mieli więcej okazji do tworzenia wypowiedzi pisemnych – nie tylko podczas interakcji, ale także w formie opisów do publikowanych zdjęć, a wymieniane między nimi informacje pogłębiały zarówno ich wiedzę o sobie nawzajem, jak i o kulturze docelowej.

Aktywność *Codziennie zdjęcie* łączyła zatem w sobie elementy dwóch faz projektów telekolaboracyjnych – wymiany informacji oraz porównywania i analizy. Na podstawie obejrzanych zdjęć studenci mieli możliwość obserwacji życia codziennego i kultury prezentowanych przez partnerów oraz zestawienia ich z własnymi. Taka analiza pod kątem różnic i podobieństw nie została jednak ustrukturyzowana w zadaniu, co sprawiło, że sposób jej przeprowadzenia zależny był od indywidualnych różnic między uczestnikami projektu – niektórzy z nich mogli potraktować zadanie jako punkt wyjścia do głębszej refleksji, podczas gdy inni poprzestali na postrzeganiu go jako prostej wymiany informacji. Celem zadania nie było jednak ustrukturyzowane dążenie do zwiększania kompetencji międzykulturowej, ale danie studentom okazji do jej swobodnego rozwijania.

W trzecim tygodniu telewspółpracy grupa z Turynu liczyła dziewięć osób, ponieważ na lektorat przestała uczęszczać kolejna studentka. Wszyscy włoscy uczestnicy wymiany zrealizowali zadanie *Codziennie zdjęcie*, wystąpiły jednak bardzo duże różnice w ilości publikowanych przez nich treści: podczas gdy niektóre osoby były bardzo aktywne (dwoje uczestników opublikowało aż po 30 wpisów, kolejna osoba – 25), inne ograniczyły się do minimum – to jest przede wszystkim do publikowania zdjęć z opisami, bez wchodzenia w rozbudowane interakcje (najmniej aktywni uczestnicy opublikowali kolejno 6 i 7 wpisów). Średnia liczba wpisów na osobę wynosiła siedemnaście (także mediana wynosiła 17), z czego piętnaście było w języku polskim, a dwa po włosku.¹³⁵ Ponieważ zarówno opisy zdjęć, jak i komentarze charakteryzowały się zróżnicowaną długością, lepszy obraz objętości produkcji

¹³⁵ Niektóre wpisy studentów były dwujęzyczne. W takich przypadkach o zaklasyfikowaniu do danego języka decydowało, czy przeważała liczba wyrazów w języku polskim czy włoskim.

studentów dają statystyki użytych przez nich wyrazów. Średnia na jedną osobę wynosiła 126 słów, z których 86 było po polsku, a 34 po włosku.¹³⁶ Zwraca jednak uwagę duża rozbieżność między wartościami średniej i mediany – ta druga ogółem wynosiła 147 słów (dla języka polskiego – 66, a dla włoskiego – 4). Takie wyniki wskazują, iż pojedyncze osoby stosunkowo często podczas realizacji zadania posługiwały się językiem włoskim, podczas gdy większość robiła to sporadycznie. Można więc stwierdzić, że nadrzędny cel omawianego zadania – angażowanie studentów w interakcje online w języku docelowym – został osiągnięty.

Wpływ na sukces tego zadania miał fakt, że – jak wynika z ankiety – uczący się polskiego uznali je jednogłośnie za kreatywne i interesujące (pyt. 2) i z chęcią przystąpili do jego wykonania (jedynie jedna osoba pozostała niezdecydowana; pyt. 3). W opinii respondentów aktywność nie była wymagająca ani zbyt trudna pod względem językowym (pyt. 4 i 5), mimo że dwoje z nich stwierdziło, iż ich znajomość języka polskiego nie była adekwatna do językowego poziomu zadania (pyt. 1). Informacja ta pozostaje w zgodzie z faktem, iż dokładnie dwie osoby podczas wykonywania zadania często posługiwały się językiem włoskim (jedna używała obu języków wymiany w stosunku 50%–50%, druga posługiwała się językiem włoskim aż w 72% swoich wypowiedzi, a polskim w pozostałych 28%). Jak widać, niewystarczająca – w opinii studentów – kompetencja w zakresie języka polskiego nie uniemożliwiła im wykonania zadania, ale wpłynęła na zwiększone użycie języka natywnego.

W badaniu ankietowym respondenci w większości uznali też, że realizacja aktywności *Codienne zdjęcie* przyczyniła się do poszerzania ich wiedzy leksykalnej i/lub gramatycznej o języku polskim (pyt. 10) oraz kulturze docelowej (pyt. 11), a także – choć w nieco mniejszym stopniu – do utrwalania materiału językowego wprowadzonego podczas zajęć lektoratowych (pyt. 12). Natomiast podczas cotygodniowych rozmów ze studentami o przebiegu wymiany nie zgłoszono żadnych dodatkowych problemów w związku z omawianym zadaniem. Także z perspektywy Autorki niniejszej pracy aktywność przebiegła bez zakłóceń, a studenci wykonali ją z entuzjazmem. Można więc uznać, iż zaproponowane zadanie dobrze sprawdziło się w projekcie wymiany wirtualnej, ponieważ pozwoliło na zaangażowanie się studentów w interesującą dla nich aktywność przy jednoczesnym partycypowaniu w interakcjach online, w których język docelowy stawał się jedynie narzędziem.

¹³⁶ Pozostałe statystyczne sześć słów na osobę były nazwami własnymi niemającymi swoich odpowiedników w języku docelowym, onomatopiejami lub wyrazami w języku obcym innym niż włoski i polski.

5.6.5 Wspólne pisanie – *Prezentacja pisemna*

Kolejnym etapem wymiany wirtualnej była współpraca nad tworzeniem prezentacji przewidziana na tydzień czwarty i piąty. Pierwszym krokiem było napisanie w języku docelowym krótkiego tekstu (na około 80–100 słów), prezentującego dom, miasto lub uczelnię każdego z uczestników we współdzielonym dokumencie Google Docs. Następnym zadaniem była poprawa błędów w tekstach partnerów poprzez podanie właściwej wersji w komentarzach lub naprowadzenie na nią (do wykonania w dowolnym języku). Finałnym mikrozadaniem czwartego tygodnia telewspółpracy była ostateczna poprawa własnej wypowiedzi pisemnej poprzez zaakceptowanie wszystkich sugestii zmian w warstwie językowej tekstu.

Podstawowym celem omawianej aktywności było rozwijanie umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej w formie opisu w języku docelowym. Jednocześnie poprawa tekstu przez partnerów projektu miała ukazać uczącym się, iż popełnianie błędów jest naturalnym elementem procesu uczenia się dla każdego uczestnika oraz że produkcja pisemna nie zawsze musi być poddawana ocenie nauczyciela.

Prezentację pisemną w terminie stworzyli wszyscy włoscy uczestnicy wymiany wirtualnej. Ich teksty składały się średnio z 98 słów (mediana: 92), wszystkich w języku polskim. Czworo studentów opisało swoje miejsce zamieszkania – dom, mieszkanie lub akademik, a pozostałych pięcioro – miasto, w którym mieszkają, Turyn.

Problematyczne okazało się wykonanie drugiej części zadania, w której studenci mieli dokonać poprawy tekstów partnerów. Cztery zespoły wykonały to zadanie na czas, jednakże w przypadku pozostałych pięciu grup polscy studenci nie poprawili prezentacji Włochów w terminie, a wielu z nich opublikowało swoje teksty z opóźnieniem lub nie zrobiło tego wcale. Spowodowało to, po raz kolejny, frustrację uczących się języka polskiego i poczucie niedostatecznie poważnego traktowania ze strony studentów z Lublina. Ponadto, oprócz wywołania negatywnych uczuć, taki stan rzeczy spowodował również, że uczestnicy z Turynu nie mogli wykonać zadania z kolejnego tygodnia, ponieważ poprawa prezentacji była dla niego punktem wyjścia. W efekcie o interwencję poproszono ponownie koordynatorkę wymiany po stronie polskiej, a Autorka niniejszej pracy starała się jednocześnie skontaktować bezpośrednio ze studentami polskimi za pomocą aplikacji Messenger. Niewielu jednak odpowiedziało na jej wiadomość. Ostatecznie w dwóch grupach studenci z Polski nie dokonali poprawy tekstu, mimo że ich prezentacje zostały poprawione przez uczestników z Włoch, a w dwóch innych grupach żadna ze stron nie wykonała tej części zadania. W ostatnim z zespołów nastąpiła sytuacja odwrotna: uczestniczka z Turynu nie dokonała poprawy tekstu swojej polskiej

partnerki, mimo że jej prezentacja została przez nią poprawiona (druga polska studentka z tej samej grupy nie napisała swojego tekstu ani nie poprawiła produkcji innych).

W ankietach studenci zadeklarowali w większości, że zadanie przewyższało poziom ich kompetencji językowej, choć trzy osoby były odmiennego zdania (pyt. 1). Większość respondentów stwierdziła, że zadanie było wymagające pod kątem językowym (pyt. 4) i w ich opinii zbyt trudne (pyt. 5) oraz że dzięki niemu poznali nowe słownictwo lub struktury gramatyczne w języku polskim (dwie osoby nie zgodziły się z tym twierdzeniem; pyt. 10). Większość studentów nie potrafiła też ocenić, na ile wykonanie zadania pozwoliło im utrwalić materiał poznany na zajęciach – aż cztery osoby pozostały niezdecydowane, podczas gdy pozostałe trzy zgodziły się z tym twierdzeniem (pyt. 12). Mimo zadeklarowanych trudności językowych troje studentów chętnie wykonało zadanie, troje umiarkowanie chętnie, a tylko jedna raczej niechętnie (pyt. 3). Dwie osoby stwierdziły, że aktywność była mało kreatywna i ciekawa, trzy – że umiarkowanie, a dwie uznały ją za raczej interesującą (pyt. 2).

Analiza językowa wypowiedzi uczestników w zadaniu *Prezentacja pisemna* potwierdza opinię studentów o zbyt wysokim poziomie trudności tej aktywności. Większość z nich w swoich prezentacjach nie ograniczyła się do najprostszych struktur (co było zamysłem Autorki zadania), ale zastosowała wiele złożonych konstrukcji, próbując zapewne wyrazić w języku polskim to, co chcieliby przekazać swoim odbiorcom w języku włoskim. Przykładem takiej tendencji mogą być następujące zdania: [Turyn] *to miasto pełne sztuki i historii, gdzie czas nigdy nie przemija* (Mattia); (...) *najszybszym sposobem na spojrzenie na to miasto jest jazda na rowerze, aby docenić każdy najmniejszy szczegół jego wspaniałych ulic!* (Cristina). Jednocześnie cytaty te, a także kolejne: *mój pokój jest jednym z największych* (Valentina); *chcę z tobą porozmawiać o moim mieście* (Alessandro); *Pokazałem ci już pomnik "Mole Antonelliana", ale nie wspomniałem, że w jego wnętrzu znajduje się Narodowe Muzeum Kina* (Cristina); *jeśli jedziesz prosto i skręcisz w prawo, znajdziesz Palazzo Venturi* (Francesca), zawierają struktury i słownictwo znacznie przewyższające poziom biegłości językowej studentów. W przytoczonych fragmentach zdań obserwujemy użycie czasu przeszłego oraz przyszłego, a także zastosowanie form miejscownika i stopnia najwyższego przymiotnika. Wypowiedzi studentów obfitują w tego rodzaju przykłady, co wskazywałoby na powszechne korzystanie z tłumaczenia automatycznego. Hipotezę tę studenci potwierdzili podczas cotygodniowego omawiania przebiegu projektu.

Nieliczni uczestnicy wykonali zadanie zgodnie z zamysłem Autorki, a więc starając się stosować struktury poznane na lekcji oraz upraszczając skomplikowane zdania: *Na dole mieszka mój dziadek. Nazywa się Enrico i ma 79 lat. Bardzo lubi gotować, ale nie lubi jeść, jest*

bardzo szczupły (Michela). Mimo to w prezentacji każdego uczestnika można znaleźć struktury i wyrażenia, które nie zostały wprowadzone podczas zajęć stacjonarnych, co jest zgodne z faktem, że studenci uznali, iż dzięki zadaniu mogli poznać nowe elementy języka polskiego.

Na podstawie powyższych informacji można stwierdzić, że zadanie *Prezentacja pisemna* zbyt wyraźnie przewyższało poziom językowy studentów, aby uznać je za wartościową aktywność w projekcie wymiany wirtualnej. Jednocześnie pojawiły się liczne problemy z realizacją zadania, wynikające z nieterminowości niektórych studentów (w szczególności po stronie polskiej), co osłabiło motywację do rzetelnego wykonywania zadań u włoskich studentów oraz spowodowało trudności czasowe w realizacji kolejnej aktywności.

5.6.6 Produkt końcowy – *Prezentacja ustna*

Teksty przygotowane w zadaniu *Prezentacja pisemna* miały posłużyć za treść *Prezentacji ustnej* w formie wideorelacji na żywo. Uczestnicy w grupach mieli wybrać termin tej kilkuminutowej transmisji, a następnie aktywnie w niej uczestniczyć. Zadaniem autora danego opisu było wygłoszenie go z jednoczesnym nadawaniem relacji wideo ukazującej omawiane miejsce, a widzowie-partnerzy w komentarzach mogli zadawać pytania w czasie rzeczywistym, tak aby pod koniec transmisji prezenter mógł na nie odpowiedzieć bez wcześniejszego przygotowania. Taka forma miała na celu stopniowe zwiększenie poziomu trudności komunikowania się w języku docelowym w stosunku do zadania *Autoprezentacja*. Miała mieć charakter synchroniczny, a studenci powinni byli reagować na zadawane pytania w sposób spontaniczny. Jednocześnie zadanie to wymagało opanowania nowych kompetencji cyfrowych – prowadzenia transmisji na żywo poprzez portal Facebook.

Zadanie *Prezentacja ustna* nie zostało jednak zrealizowane zgodnie z powyższym opisem. W wyniku konsultacji ze studentami jego ostateczna forma została znacznie zmodyfikowana, co wpłynęło, niestety, na brak możliwości zrealizowania większości założonych celów tej aktywności. O wprowadzeniu zmian przesądziły przede wszystkim dwa fakty podnoszone przez uczących się: po pierwsze, wystąpiło wiele komplikacji natury organizacyjnej. Zadanie było przewidziane do realizacji w ostatnim tygodniu wymiany, będącym jednocześnie ostatnim tygodniem zajęć dydaktycznych w roku kalendarzowym. W tym okresie część studentów planowała wcześniejszy wyjazd do domów rodzinnych, co znacznie utrudniało znalezienie dogodnego dla wszystkich członków grupy terminu na transmisję online, a także – jeśli dana osoba zdecydowała się przedstawić w wideorelacji miasto

uniwersyteckie lub uczelnię – musiała przeprowadzić ją przed wyjazdem w inne miejsce. Dodatkowo opóźnienia w wykonaniu poprzedniego zadania uniemożliwiły niektórym grupom sprawną realizację nowej aktywności w pierwszej połowie tygodnia. Po drugie, studenci nie dostrzegali korzyści przeprowadzenia prezentacji w formie transmisji, przeciwnie – uważali ją za dodatkową komplikację. W związku z powyższym wyrazili chęć zamiany wideo transmitowanego w czasie rzeczywistym na nagranie filmu i opublikowanie go w prywatnej grupie na Facebooku, a Koordynatorka wymiany przychyliła się do ich prośby. W efekcie aktywność zaplanowana jako synchroniczna zmieniła się w asynchroniczną i przypominała w dużej mierze zadanie *Autoprezentacja*.

Mimo znaczącego uproszczenia zadania, wcześniej wspomniane komplikacje natury organizacyjnej sprawiły, że na jedenaścioro włoskich studentów jedynie troje wykonało je zgodnie ze wskazówkami, troje w ogóle go nie zrealizowało, a ostatnia trójka nagrała prezentację nie w pełni stosując się do polecenia. Dwie studentki, które zawarły w treści prezentacji pisemnej opis Turynu, zmieniły temat i treść nagrania z powodu wcześniejszego wyjazdu do domów rodzinnych. W efekcie ich wystąpienia zawierały sporo błędów (jako że ich poprawność nie została przez nikogo zweryfikowana), a momentami – między innymi z powodu jakości nagrania – nie było możliwe zrozumienie ich wypowiedzi. Jeden student natomiast przygotowany przez siebie opis Turynu nagrał po przyjeździe do domu rodzinnego, co sprawiło, że prezentacja straciła walor kulturoznawczy poprzez brak powiązania z kanałem wizualnym.

Z siedmiorga respondentów ankiety jedna osoba zadeklarowała, że nie wykonała zadania *Prezentacja ustna*. Z pozostałych sześciorga większość określiła zadanie jako wymagające lub umiarkowanie wymagające pod względem językowym (tylko jednak osoba była zdecydowanie przeciw; pyt. 4). Podobnie, choć w nieco mniej zdecydowany sposób, przedstawiają się odpowiedzi w pytaniu o to, czy aktywność była zbyt trudna językowo (pyt. 5). Bardzo zrównoważone były odpowiedzi studentów w kwestii dostosowania ich stopnia znajomości języka do poziomu trudności zadania: dwoje respondentów stwierdziło, że był on raczej adekwatny, dwoje – że raczej nieadekwatny, a dwoje kolejnych – że umiarkowanie adekwatny (pyt. 1). Trudno jednak jednoznacznie zinterpretować te wyniki, zważywszy na fakt, że studenci wykonali różne warianty zadania – w kwestii trudności językowych szczególne znaczenie ma to, że niektórzy z nich do *Prezentacji ustnej* wykorzystali całkiem nowy, stworzony przez siebie tekst, podczas gdy pozostali prezentowali tekst znany im w formie pisemnej z poprzedniej aktywności.

Najbardziej interesujące w tym kontekście jest porównanie odpowiedzi pytania odnośnie stopnia trudności *Prezentacji pisemnej* i *Prezentacji ustnej* oraz wyniesionych z nich korzyści (pyt. 1, 4 i 5). Widać wyraźnie, że w drugim przypadku studenci postrzegali zadanie jako znacznie łatwiejsze, co sugeruje, że dwukrotny kontakt z tym samym tekstem, w dwóch różnych modalnościach, pomógł studentom oswoić się z nim, mimo że nadal przewyższał ich znajomość języka polskiego. Na podobnym poziomie pozostał deklarowany przez studentów przyrost nowych struktur leksykalno-gramatycznych (pyt. 10), co nie jest zaskakujące w obliczu pracy – w większości przypadków – z tym samym tekstem w obu zadaniach. Czworo z sześciorga studentów uważało też, że wykonanie aktywności *Prezentacja ustna* przyczyniło się do lepszego zapamiętania materiału językowego poznanego podczas lekcji stacjonarnych (pyt. 12). Co ciekawe, studenci znacznie mniej chętnie wykonali zadanie w formie ustnej niż pisemnej (pyt. 3) – wynikać to może z rozmaitych czynników (jak na przykład niekorzystny termin wykonania zadania, co studenci sygnalizowali podczas rozmowy z Autorką na temat przebiegu wymiany). Mimo to trzy osoby uznały zadanie za interesujące i kreatywne, jedna przychyliła się do tego stwierdzenia w stopniu umiarkowanym, a dwie nie podzielały pozytywnej opinii (pyt. 2).

Podsumowując powyższe analizy można stwierdzić, że zadanie *Prezentacja ustna* ma potencjał wspierania rozwoju językowego studentów, jednakże okoliczności, w jakich zostało wprowadzone, nie sprzyjały jego realizacji. Czynnikiem oddziałującym negatywnie na jego wykonanie był termin oddania nagrania i zbyt mała ilość czasu na przygotowanie. Z jednej strony wynikało to z opóźnień, które wystąpiły w poprzedniej aktywności, z drugiej – z faktu, iż było to zbyt czasochłonnym zadaniem przewidzianym na ostatni tydzień projektu, będący jednocześnie ostatnim tygodniem zajęć dydaktycznych przed długą przerwą świąteczno-noworoczną.

5.6.7 Zadanie podsumowujące – Pożegnania

Ostatnim elementem całego projektu, do wykonania po zakończeniu realizacji wszystkich poprzednich zadań, było opublikowanie w grupach na Facebooku wpisu podsumowującego doświadczenie uczestniczenia w wymianie wirtualnej. Miał zawierać podziękowania dla partnerów wraz z odniesieniem do przynajmniej jednej informacji zdobytej podczas projektu, oraz adekwatną grafikę. Jego celem była refleksja nad korzyściami wyniesionymi z telewspółpracy, jak i umiejętne zakończenie regularnych w uprzednich tygodniach kontaktów z partnerami.

Powyższe zadanie nie zostało jednak wykonane przez żadnego z uczestników telewspółpracy. Jednym z głównych powodów takiego stanu rzeczy był z pewnością fakt, iż realizacja *Pożegnań* przypadała na czas przerwy świąteczno-noworocznej, ze względu na przesunięcia czasowe wcześniejszych aktywności oraz ich niewykonanie przez część partnerów. Z powodu tych opóźnień projekt zakończył się już po ostatnim z cotygodniowych spotkań, podczas których omawiany był przebieg wymiany wirtualnej ze studentami, dlatego też pogłębiona wiedza na temat aktywności *Pożegnania* pochodzi z ankiety. Zapytani w niej o powód niewykonania tego zadania, respondenci przede wszystkim wskazywali na brak jego realizacji przez polskich partnerów, zbyt duże opóźnienia w wykonaniu poprzedniego zadania (również ze strony polskich partnerów) lub ich niewielki poziom zaangażowania w projekt. Dwoje studentów przyznało też, że podstawowym powodem było nagromadzenie w tym samym czasie wielu obowiązków, takich jak egzaminy i kolokwia z innych przedmiotów.

Powyższe odpowiedzi po raz kolejny potwierdzają, jak dużym problemem podczas projektu telewspółpracy był brak wystarczającego zaangażowania studentów po obu stronach, a także niedoskonałe rozplanowanie wymiany wirtualnej pod względem czasowym, które doprowadziło do kumulacji zadań w jej końcowym okresie i braku możliwości jej wydłużenia.

5.7 Podsumowanie ewaluacji zadań

W celu ogólnej ewaluacji projektu telewspółpracy, oprócz szczegółowej analizy każdego z zadań, przedstawionej powyżej, dokonano także zestawienia wszystkich aktywności, zgodnie z kategoriami pojawiającymi się ankiecie końcowej, której pytania dotyczyły takich aspektów jak: stopień trudności językowej i technologicznej zadania, subiektywne odczucie przyrostu wiedzy czy ilość czasu poświęconego na wykonanie aktywności.

W celu dokonania podsumowania, dla każdego zadania obliczono jego średnią ocenę (zob. Tabela 21). Analiza ta ukazuje, że w opinii studentów każda zaproponowana podczas wymiany aktywność przyczyniła się w podobnym stopniu do poszerzenia zasobu leksyki lub struktur gramatycznych, ale w szczególności – aktywność *Prezentacja pisemna*. Trzy aktywności – *Autoprezentacja*, *Prezentacja pisemna* i *Prezentacja ustna* – pomogły utrwalić uczestnikom materiał językowy poznany podczas lekcji, z których najbardziej przydatna w tym celu okazała się *Autoprezentacja*. Zadanie to, wraz z *Codziennym zdjęciem*, zgodnie z opinią studentów wpłynęło na zwiększenie ich wiedzy o polskiej kulturze lub/i życiu w Polsce. Pozostałe aktywności miały na nie umiarkowany wpływ (pyt. 11).

W odczuciu uczestników poziom trudności większości zadań był adekwatny do ich bieżącej znajomości języka polskiego. Najslabiej w tym względzie wypadły *Prezentacja pisemna* i *Prezentacja ustna*, uznane przez studentów ze średnio dostosowane do poziomu ich biegłości językowej. Najbardziej wymagająca pod tym kątem okazała się *Autoprezentacja*, na co wpływ miała zapewne jej forma – to jest konieczność nagrania własnej wypowiedzi ustnej. W drugiej kolejności studenci wskazali na *Prezentację pisemną*, która przysporzyła im wielu trudności, opisanych w Rozdziale 5.6.5. Jako umiarkowanie wymagające określone zostały *Nazwa grupy* i *Prezentacja ustna*, a jako mało wymagające *Fotozagadka* i *Codzienne zdjęcie*. Jednocześnie żadnego z wymienionych zadań nie scharakteryzowano jako zbyt trudnego, chociaż najbliższym tego wyniku pozostaje *Prezentacja pisemna*, uznana za umiarkowanie skomplikowaną, podobnie jak *Autoprezentacja* i *Prezentacja ustna*. Pozostałe zadania studenci określili jako niezbyt trudne.

Większość zadań uczestnicy projektu zrealizowali umiarkowanie chętnie, jednak dwa z nich spotkały się z ich większym entuzjazmem: *Fotozagadka* i *Codzienne zdjęcie*. Te same aktywności zostały również uznane za najciekawsze i dające okazję do wykorzystania własnej kreatywności, a wraz z nimi także *Autoprezentacja* i *Prezentacja ustna*. *Nazwę grupy* i *Prezentację pisemną* określono jako umiarkowanie interesujące.

Większość aktywności uznano za średnio czasochłonne, poza *Fotozagadką*, którą określono jako niewymagającą pod względem czasowym (pyt. 8). Studenci stwierdzili też, że *Prezentacja pisemna* wymagała od nich poświęcenia zbyt dużej ilości czasu (pyt. 9). Jako umiarkowane w tym względzie uczestnicy ocenili pozostałe zadania. Należy zauważyć, że nawet jeśli pojedyncze aktywności nie były zbyt czasochłonne, to – jak wynika ze szczegółowej analizy zadań, obserwacji Autorki niniejszej pracy i jej rozmów ze studentami – cały projekt telewspółpracy był zbyt krótki na realizację wszystkich aktywności w sposób komfortowy dla studentów, którzy z powodu opóźnień w działaniach partnerów doświadczali kumulacji pracy do wykonania.

Tabela 21. Średnie oceny zadań wykorzystanych w projekcie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej zgodnie z wynikami badania ankietowego.
Źródło: opracowanie własne.

	<i>Fotozagadka</i>	<i>Autoprezentacja</i>	<i>Nazwa grupy</i>	<i>Codzienne zdjęcie</i>	<i>Prezentacja pisemna</i>	<i>Prezentacja ustna</i>
Językowy poziom trudności zadania był adekwatny do mojej znajomości języka polskiego	4,1	3,6	3,7	3,6	2,6	3,0
Zadanie było ciekawe/kreatywne	4,1	3,6	3,3	4,3	2,9	3,5
Chętnie wykonałem/am to zadanie	4,3	3,1	3,4	4,1	3,3	3,3
Zadanie było wymagające pod względem językowym	1,9	4,7	2,6	2,1	3,9	3,2
Zadanie było zbyt trudne pod względem językowym	1,7	2,6	2,3	2,1	3,4	3,2
Zadanie było wymagające pod względem technologicznym	1,7	2,7	2,3	2,1	2,9	1,7
Zadanie było zbyt trudne pod względem technologicznym	1,4	2,3	2,1	1,4	2,7	1,8
Poświęciłem/am sporo czasu na wykonanie tego zadania	1,4	3,3	2,6	2,6	3,4	2,8
Zadanie było zbyt czasochłonne	1,4	3,4	2,7	2,1	3,8	3,3
Dzięki temu zadaniu poznałem/am nowe słownictwo lub nowe struktury gramatyczne	3,6	3,6	3,6	3,6	4,3	3,7
Dzięki temu zadaniu dowiedziałem/am się więcej o polskiej kulturze/życiu w Polsce	2,6	3,7	3,0	3,6	3,3	3,0
Dzięki temu ćwiczeniu mogłem/am utrwalić materiał poznany podczas lekcji	2,6	4,3	2,7	3,4	3,7	3,8

Legenda: 1–1,4 zdecydowanie nie; 1,5–2,4 raczej nie; 2,5–3,4 średnio; 3,5–4,4 raczej tak, 4,5–5 zdecydowanie tak

5.8 Ocena doboru narzędzi do projektu wymiany wirtualnej

W przedstawionym projekcie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej użyto kilku różnych narzędzi, choć znacząca liczba zadań była realizowana bezpośrednio za pomocą portalu Facebook. Pozostałe zostały wykonane przy użyciu aplikacji internetowych Padlet (*Fotozagadka*) i Google Docs (*Prezentacja pisemna*) oraz dowolnie wybranej aplikacji do nagrywania filmów (*Autoprezentacja*, *Prezentacja pisemna*).

Podczas telewspółpracy studenci nie zgłaszali trudności z obsługą żadnego z powyższych narzędzi ani nie prosili o wsparcie techniczne, mimo że każdorazowo byli zapewniani o możliwości otrzymania go. Prowadząca nie zaobserwowała też jakichkolwiek problemów technicznych w czasie przebiegu projektu. W ankiecie wypełnionej po jego zakończeniu żadna z aktywności nie została uznana za szczególnie trudną pod względem technologicznym (pyt. 6 i 7). Dla studentów wyjątkowo proste w tym aspekcie okazały się zadania *Fotozagadka* – realizowana na Padlecie oraz *Codzienne zdjęcie* – wykonywane w grupach na Facebooku. Taką ocenę można uzasadnić faktem, iż Padlet jest niezwykle intuicyjną w obsłudze aplikacją przeglądarkową o ograniczonej ilości opcji, co znacznie ułatwia jego obsługę, natomiast publikowanie i komentowanie treści na Facebooku należy przeważnie do repertuaru posiadanych przez studentów umiejętności cyfrowych już w momencie rozpoczęcia projektu telewspółpracy oraz jest częścią ich działań w życiu prywatnym.

Najbardziej wymagającymi technicznie okazały się *Autoprezentacja* i *Prezentacja pisemna*. Tę pierwszą dwoje uczących się określiło jako raczej wymagającą, troje jako średnio wymagającą, a dwoje pozostałych jako zdecydowanie niewymagającą (pyt. 6). Jednocześnie czworo respondentów stwierdziło, że nie przewyższała ich możliwości technicznych, jeden był niezdecydowany, a dwoje uznało, że zadanie było „raczej zbyt trudne” pod względem technologicznym (pyt. 7). Warto zauważyć, że w przypadku zadania *Prezentacja ustna*, w którym zostało wykorzystane to samo narzędzie, żaden z respondentów nie uznał go za zbyt trudne lub wymagające, przeciwnie – większość uznała je za łatwe. Świadczy to wzroście kompetencji cyfrowych w efekcie udziału w projekcie telewspółpracy.

Natomiast w przypadku korzystania z aplikacji internetowej Google Docs, ucący się prezentowali równoważące się opinie odnośnie jej trudności technologicznej – troje studentów określiło ją jako wymagającą i zbyt trudną pod tym względem, lecz taka sama liczba respondentów oceniała ją jako niesprawiającą trudności. Jedna osoba pozostała niezdecydowana (pyt. 6 i 7). Choć wynik ten nie świadczy o wystąpieniu szczególnych

problemów w użyciu narzędzia Google Docs, korzystanie z niego było dla studentów bardziej wymagające w porównaniu z innymi programami i aplikacjami. Może to świadczyć o tym, że o ile studenci są zaznajomieni z platformą Facebook, ponieważ wykorzystują ją również w kontaktach prywatnych, o tyle nie mieli wielu wcześniejszych okazji do używania Google Docs, szczególnie w kontekście edukacyjnym. Hipotezę tę uczestnicy potwierdzili podczas cotygodniowego omówienia przebiegu wymiany. W związku z powyższym rozszerzenie repertuaru programów i aplikacji zastosowanych w projekcie wymiany wirtualnej o narzędzia takie jak Google Docs, które nie tylko nie utrudniają wykonania danego zadania, ale poprawiają biegłość studentów w obsłudze różnorodnych narzędzi, mogących przydać im się w innych kontekstach (na przykład zawodowym) – wydaje się szczególnie wartościowe.

5.9 Odpowiedzi na pytania badawcze

Powyższe analizy pozwalają na ogólną ewaluację przeprowadzonego projektu wymiany wirtualnej oraz na zidentyfikowanie jej mocnych i słabych stron, a także na odpowiedź na uprzednio postawione pytania badawcze.

W przypadku pierwszego z nich: *Czy zaplanowane zadania są adekwatne do poziomu językowego studentów i pozwalają na utrwalanie struktur wprowadzonych podczas zajęć uniwersyteckich lub/i poznawanie nowych?* można stwierdzić, że większość zaproponowanych aktywności była dobrze dostosowana do kompetencji językowych uczestników na poziomie A1 oraz nie przewyższała ich w stopniu utrudniającym realizację zadań.

Najwięcej trudności w warstwie językowej studenci doświadczyli podczas zadania *Prezentacja pisemna*. Na podstawie przeprowadzonego badania należy stwierdzić, że zadanie to okazało się zbyt trudne dla początkujących uczących się języka polskiego, co potwierdzają wszystkie trzy źródła danych: obserwacje, badanie ankietowe oraz analiza wypowiedzi studentów zgromadzonych podczas wymiany. Choć *Prezentacja ustna* zgodnie z zebranymi danymi nie była aż tak problematyczna, to ze względu na powiązanie jej treści z *Prezentacją pisemną* powyższe wnioski dotyczą obu tych aktywności.

Zgodnie z opinią studentów wszystkie zadania pozwoliły na poznanie nowych struktur gramatycznych lub leksykalnych i przyczyniły się – przynajmniej w stopniu umiarkowanym – do utrwalenia materiału wprowadzonego podczas zajęć lektoratowych. Analiza warstwy językowej wypowiedzi studentów potwierdziła, że zadania takie jak *Fotozagadka* i *Autoprezentacja* szczególnie wspomagają stosowanie konstrukcji leksykalno-gramatycznych wprowadzonych podczas lekcji, natomiast aktywności *Codzienne zdjęcie*, *Prezentacja pisemna*

i *Prezentacja ustna* pozwalają w większym stopniu na używanie struktur języka polskiego, które nie pojawiły się dotychczas na zajęciach lektoratowych.

Odpowiedź na drugie pytanie badawcze: *Czy narzędzia wykorzystane w projekcie nie utrudniają jego realizacji?* jest jednoznaczna. Wykorzystane podczas telewspółpracy programy i aplikacje nie stanowiły trudności dla użytkowników je studentów. Wnioski te potwierdzają zarówno prowadzone obserwacje, jak i odpowiedzi udzielone w ankietach. Co więcej, dane sugerują wzrost kompetencji cyfrowej uczestników projektu, dzięki zastosowaniu w projekcie różnorodnych, częściowo nieznanych im wcześniej narzędzi.

W celu odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze: *Czy zaproponowany projekt wymiany wirtualnej generuje dodatkowe trudności, które negatywnie wpływają na jego wykonanie?* należy zestawić wszystkie problemy, jakie pojawiły się podczas realizacji telewspółpracy. Najpoważniejszym okazały się opóźnienia w wykonywaniu zadań – głównie po stronie polskiej – ponieważ wpłynęły na obniżenie motywacji włoskich studentów oraz uniemożliwiły realizację części aktywności. Chociaż problemów tego typu nie da się w pełni uniknąć, jako że mogą wynikać z przyczyn losowych i czynników indywidualnych, to z pewnością można podjąć próby minimalizacji ich występowania. Jednym z działań w tym kierunku jest dobór terminu wymiany wirtualnej tak, aby w razie konieczności uwzględniał możliwość jej przedłużenia. W opisanym polsko-włoskim projekcie nie było takiej możliwości ze względu na rozpoczynającą się długą przerwę od zajęć dydaktycznych bezpośrednio po zaplanowanym zakończeniu telewspółpracy.

Innym czynnikiem wspierającym zaangażowanie i terminowość realizacji zadań wśród studentów jest odpowiedni kontakt z koordynatorami wymiany wirtualnej, którzy potrafią właściwie przedstawić uczestnikom jej cele i przebieg, zapewnić wsparcie techniczne, językowe i kulturowe, a także rozumieją korzyści udziału w telewspółpracy, w związku z czym sami wykazują duże zaangażowanie w projekt. Wydaje się, że takie podejście nie było w równym stopniu obecne u obu koordynatorek, co utrudniało porozumienie pomiędzy nimi, a także przełożyło się na mniejszą motywację lubelskich studentów do realizacji zadań wymiany wirtualnej. Docenić jednak należy chęć podjęcia współpracy przez lubelską wykładowczynię, która zgodziła się wziąć wraz z grupą studentów udział w nowej dla niej formie nauczania – z pewnością wymagało to pewnego rodzaju odwagi, którą nie każdy nauczyciel mógłby się wykazać.

Ostatnim zaobserwowanym problemem był fakt rezygnacji dwóch studentek z uczęszczania na lektorat języka polskiego, a tym samym z udziału w wymianie wirtualnej w czasie jej trwania. Jednakże – ponieważ nie wpłynęło to znacząco na przebieg całego

projektu, ani też nie wynikało z projektu wymiany, lecz było zależne od czynników losowych, których nie da się wyeliminować – problem ten nie miał istotnego znaczenia w kontekście powyższego pytania badawczego.

5.10 Podsumowanie ewaluacji projektu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

Głównym celem przedstawionego projektu badawczego była ewaluacja programu polsko-włoskiej telewspółpracy. Choć na podstawie jej przebiegu można ocenić go pozytywnie, to niektóre elementy należy uznać za wymagające wprowadzenia pewnych korekt. Przeprowadzone analizy pomogły stwierdzić, które elementy należy zmodyfikować w celu udoskonalenia projektu wymiany.

Na poziomie koordynacji telewspółpracy udoskonalenia wymaga komunikacja między nauczycielami-partnerami. Ich relacja powinna funkcjonować na bardziej partnerskich zasadach, w której obie strony wykazują podobny stopień zaangażowania w prowadzenie projektu. Istnieje też potrzeba, aby sprawniej przebiegały interwencje – oparte przede wszystkim na komunikacji między nauczycielem a studentami – mające na celu jak najszybsze rozwiązanie problemów powstających podczas współpracy.

Konieczne jest również zmodyfikowanie ram czasowych projektu, tak aby uwzględniały ewentualne opóźnienia i pozwalały studentom na spokojną realizację zadań. Ostatni tydzień telewspółpracy powinien być przewidziany jedynie na krótkie aktywności podsumowujące, nie jest natomiast odpowiednim momentem na wykonywanie złożonych zadań.

Pewne zmiany wprowadzić należy także bezpośrednio do projektu wymiany wirtualnej. Ze względu na trudności językowe, które sprawiło zadanie *Prezentacja pisemna*, konieczne jest jego usunięcie, a wraz z nim *Prezentacji ustnej*, ponieważ obie te aktywności są ze sobą ściśle powiązane. Oznacza to potrzebę zaprojektowania w ich miejsce nowych zadań prowadzących do powstania produktu końcowego. Nie jest natomiast konieczne dokonywanie modyfikacji w doborze narzędzi, ponieważ wszystkie dobrze sprawdziły się w omawianej wymianie wirtualnej.

Elementem, o który warto wzbogacić projekt telewspółpracy, jest poprawa błędów w produkcji uczestników dokonywana przez nauczyciela, tak aby oprócz skuteczności komunikatu, która weryfikowana jest bezpośrednio przez partnerów wymiany, studenci mogli też zwrócić uwagę na poprawność językową stosowanych przez siebie konstrukcji w języku polskim.

Wprowadzenie przedstawionych modyfikacji do projektu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej powinno udoskonalić jej przebieg, a tym samym przynieść większą korzyść jej uczestnikom.

POLSKO-WŁOSKA WYMIANA WIRTUALNA 2019/2020 I 2020/2021 – BADANIE WŁAŚCIWE

W latach akademickich 2019/2020 oraz 2020/2021 odbyły się kolejne dwie z serii trzech polsko-włoskich wymian wirtualnych pomiędzy studentami Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej a studentami Uniwersytetu w Turynie. Do ich programu wprowadzono zmiany na podstawie wniosków z badania pilotażowego, przeprowadzonego w oparciu o dane uzyskane podczas pierwszej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy (zob. Rozdz. V). Program i przebieg tych projektów opisano w pierwszej części niniejszego rozdziału.

Materiały zgromadzone w edycjach drugiej i trzeciej omawianej wymiany wirtualnej posłużyły do przeprowadzenia pogłębionej analizy językowej słownictwa używanego przez studentów podczas telewspółpracy oraz treści kulturowych przekazywanych sobie wzajemnie przez partnerów projektu. W drugiej części niniejszego rozdziału przedstawiono zebrane dane oraz rezultaty ich analizy, które pozwoliły na osiągnięcie celów naukowych pracy, związanych z identyfikacją teorii uczenia się i akwizycji języka, leżących u podstaw podczas wymiany wirtualnej, oraz z oceną adekwatności programów dydaktyki kultury polskiej do nauczania przez telewspółpracę na poziomie początkującym.

6.1 Polsko-włoska wymiana wirtualna 2019/2020 – faza druga

W pierwszym semestrze roku akademickiego 2019/2020 przeprowadzono drugą edycję polsko-włoskiej telewspółpracy z udziałem studentów pierwszego roku. Na jej przebieg i organizację znacząco wpłynął fakt, że jako jedyna z serii omawianych w niniejszej pracy wymian

wirtualnych została włączona do międzynarodowego projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange Project.

Transnational Erasmus+ Virtual Exchange to europejski projekt skierowany do młodych ludzi w wieku 18–30 lat, mający na celu promocję międzykulturowego uczenia się z wykorzystaniem wymian wirtualnych. Jego koordynatorzy deklarują dążenie do rozwijania wśród uczestników kompetencji XXI wieku, podnoszenie ich szans na rynku pracy, zwiększanie świadomości międzykulturowej, a także kreowanie społeczeństwa obywatelskiego i promowanie dialogu międzykulturowego (Erasmus+ Virtual Exchange, 2019). Do udziału w tej inicjatywie zostali zaproszeni organizatorzy wymian wirtualnych wraz ze swoimi projektami, dzięki czemu mogli otrzymać wsparcie podczas ich implementacji, dostęp – w razie potrzeby – do platformy Moodle i aplikacji Zoom, a także pomoc w przeprowadzaniu synchronicznych spotkań online. W przypadku polsko-włoskiego projektu żadna z tych możliwości nie została wykorzystana ze względu na brak takiej potrzeby – Autorka miała już doświadczenie w implementacji telewspółpracy, podczas której były używane sprawdzone wcześniej narzędzia, a zadania miały charakter asynchroniczny. Jednakże uczestnictwo w tym europejskim projekcie przyniosło dodatkowe korzyści studentom: dzięki niemu mieli możliwość wzięcia udziału w wideorozmowie moderowanej przez specjalnie przygotowanych zewnętrznych facylitatorów, a po zakończeniu telewspółpracy otrzymali wirtualne odznaki (*open badges*)¹³⁷ poświadczające ich uczestnictwo w projekcie europejskim. Partycypacja w Transnational Erasmus+ Virtual Exchange Project wiązała się też z koniecznością spełnienia kilku obowiązków: studenci musieli wypełnić specjalny formularz rejestracyjny oraz ankiety przed i po wymianie wirtualnej, natomiast Autorka zobowiązana była dostarczyć raport podsumowujący przebieg telewspółpracy.

Oprócz włączenia drugiej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej do Transnational Erasmus+ Virtual Exchange Project, wprowadzono dodatkowe modyfikacje do programu telewspółpracy. Badanie pilotażowe z poprzedniego roku pozwoliło na zidentyfikowanie przestrzeni do zmiany, tak aby usprawnić organizację telewspółpracy, lepiej dopasować zadania do poziomu językowego uczestników oraz wyeliminować problemy wynikłe podczas poprzedniej edycji projektu (zob. Rozdz. V). Do najważniejszych wprowadzonych zmian należą: wdrożenie nowego modelu koordynacji wymiany wirtualnej w celu usprawnienia komunikacji ze studentami, nieznaczne przesunięcie terminu projektu oraz wydłużenie czasu

¹³⁷ Więcej informacji o wirtualnych odznakach można znaleźć m.in. u Ahn, Pellicone, Butler, 2014 i Muilenburg, Berge, 2016.

jego trwania na wypadek ewentualnych opóźnień, a także zastąpienie dwóch zadań nowymi aktywnościami w związku z ich zbyt wysokim poziomem trudności.

6.1.1 Nowy model koordynacji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

Jedną z istotnych zmian dla organizacji projektu w roku akademickim 2019/2020 było wprowadzenie nowego modelu jego koordynacji. Wnioski z badania pilotażowego wykazały, że w celu udoskonalenia przebiegu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej należy między innymi usprawnić komunikację pomiędzy prowadzącymi oraz zadbać o możliwość szybkiej interwencji w przypadku zaistnienia konfliktu pomiędzy uczestnikami telewspółpracy. Osiągnąć to można poprzez zbudowanie partnerskiej relacji między koordynatorami wymiany wirtualnej, opartej na wspólnej odpowiedzialności za projekt oraz równym zaangażowaniu w jego pomyślne przeprowadzenie. Jednakże okoliczności sprawiły, iż lepszym rozwiązaniem w kontekście polsko-włoskiej wymiany wirtualnej okazało się wprowadzenie niespotykanego dotąd w literaturze przedmiotu modelu zarządzania telewspółpracą – koordynacji jednoosobowej.

Na wprowadzenie takiego modelu wpłynął fakt, iż w wyniku podpisania między Uniwersytetem w Turynie a Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej porozumienia o wspólnej opiece naukowej nad niniejszą pracą doktorską, Autorka spędziła część roku akademickiego 2019/2020 na UMCS w Lublinie. W semestrze zimowym, w ramach realizacji praktyk doktoranckich, prowadziła tam zajęcia z komunikacji ustnej w języku włoskim na pierwszym roku romanistyki UMCS. Kontakt z polskimi studentami podczas zajęć umożliwił bezpośrednie koordynowanie telewspółpracy po stronie lubelskiej.

Natomiast na Uniwersytecie w Turynie Autorka miała prowadzić lektorat języka polskiego w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020, jednakże zdalnie nawiązała kontakt z jego uczestnikami już w semestrze zimowym – i w ten sposób koordynowała odbywającą się w pierwszym semestrze wymianę wirtualną po stronie włoskiej. O realizacji telewspółpracy jako aktywności dodatkowej włoscy studenci zostali wcześniej wstępnie poinformowani przez inną, obecną w Turynie lektorkę języka polskiego, natomiast szczegóły projektu przedstawiła im Autorka za pomocą wiadomości na grupie lektoratu w aplikacji WhatsApp.

Podobnie jak w poprzedniej edycji projektu, uczestnicy wymiany poznawali jej program z tygodnia na tydzień – studenci z Lublina bezpośrednio podczas zajęć uniwersyteckich, a studenci z Turynu poprzez wiadomości na WhatsAppie. Następnie wszystkie szczegółowe

informacje – opisy zadań wraz z terminami ich wykonania – były publikowane w grupie na Facebooku, której członkami byli wszyscy uczestnicy projektu.

Jednoosobowa forma realizacji wymiany wirtualnej zastosowana przez Autorkę pozwoliła na pełną kontrolę jej przebiegu. Niezaprzeczalnym plusem tej sytuacji był fakt, że wszystkie pytania i wątpliwości studentów były adresowane bezpośrednio do osoby odpowiedzialnej za projekt wymiany i zmotywowanej do działania na rzecz jego skutecznej realizacji. Ponadto ewentualne problemy mogły być lepiej diagnozowane i szybciej rozwiązywane dzięki bezpośredniemu kontaktowi koordynatorki z obiema grupami studentów.

Choć mogłoby wydawać się, że samodzielne organizowanie wymiany wirtualnej wymaga od nauczyciela dwukrotnie większego nakładu pracy, w omawianym przypadku tak nie było. Inaczej zapewne byłoby, gdyby koordynatorzy wymiany wirtualnej mieli podobny wkład w jej przygotowanie oraz analogiczny stopień zaangażowania w projekt i wiedzę teoretyczną o telewspółpracy, jednakże taka sytuacja wydaje się utopijna w obliczu rzeczywistych okoliczności prowadzenia zajęć językowych. W związku z tym naturalne jest, iż podczas realizacji pilotażowej edycji wymiany układ sił między koordynatorkami był nierówny. Spowodowało to konieczność poświęcenia większej ilości czasu ze strony Autorki na wyjaśnienie partnerce szczegółów projektu i cotygodniowych zadań, a rozwiązywanie problemów było procesem wieloetapowym. W związku z powyższym prowadzenie telewspółpracy jednoosobowo pozwoliło na zredukowanie czasu potrzebnego na kontakty z partnerką, podczas gdy czas przygotowania i pozostałych elementów organizacji wymiany nie uległ zmianie.

Podsumowując, koordynacja wymiany wirtualnej przez jedną osobę w przypadku opisywanego polsko-włoskiego projektu badawczego wpłynęła na zmniejszenie ilości zadań do wykonania przez koordynatorkę i usprawniła przebieg interakcji pomiędzy nią a studentami. Warto jednak podkreślić, że było to możliwe tylko dzięki wyjątkowej sytuacji, w jakiej znalazła się Autorka, to jest okresowej pracy w obu ośrodkach akademickich biorących udział w projekcie, oraz uprawnieniom i doświadczeniu Autorki zarówno w nauczaniu języka polskiego jako obcego, jak i języka włoskiego. Ponadto, mimo iż w zaistniałych okolicznościach wprowadzony model okazał się dobrym rozwiązaniem, to najbardziej korzystnym – a więc mniej czasochłonnym, łatwiejszym z punktu widzenia organizacji i lepiej dostosowanym do indywidualnych potrzeb studentów – wydaje się rekomendowana w literaturze ścisła współpraca nauczycieli o porównywalnym stopniu zaangażowania w projekt i kompetencji, przydatnych podczas jego realizacji (zob. Rozdz. 3.3.5.6).

6.1.2 Uczestnicy

W drugiej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, przeprowadzonej w roku akademickim 2019/2020 – podobnie jak w poprzedniej – brały udział dwie grupy studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia.

Po stronie włoskiej było piętnaścioro studentów, spośród których trzy studentki były pół Polkami, pół Włoszkami, a ich znajomość języka polskiego pozwalała na stosunkowo swobodne komunikowanie się w mowie na poziomie podstawowym. Pozostali zaczynali naukę języka docelowego od podstaw. Dwie inne uczestniczki pochodziły z zagranicy – z Ukrainy i Albanii – i obie w pełni płynnie porozumiewały się w języku włoskim.

Po stronie polskiej było dwadzieścioro uczestników. Troje studentów pochodziło z Hiszpanii i uczęszczali na zajęcia z języka włoskiego podczas rocznego pobytu w Lublinie w ramach programu Erasmus+. Trzy studentki były pół Polkami, pół Włoszkami: dwie z nich były w pełni dwujęzyczne, natomiast jedna swobodnie porozumiewała się w języku włoskim, popełniając jednak wiele błędów gramatycznych. Kolejna uczestniczka wymiany, pochodząca z Białorusi, potrafiła komunikować się po włosku na poziomie B1, a dwie polskie studentki w momencie rozpoczynania studiów znały język włoski na poziomie A2. Pozostali studenci byli Polakami i zaczynali naukę języka włoskiego od podstaw.

Wszyscy uczestnicy wymiany wirtualnej zostali losowo przydzieleni do polsko-włoskich grup. Powstało w sumie osiem zespołów złożonych z 2–3 studentów z Lublina i 2 studentów z Turynu (z powodu nierównej liczby osób w jednej z grup znalazła się tylko jedna włoska studentka). Choć część studentów realizowała zadania wybiórczo lub w sposób niekompletny, to większość z nich, zarówno po stronie włoskiej, jak i polskiej, czynnie brała udział w projekcie aż do jego zakończenia. Spośród piętnaściora uczestników z Turynu jeden student musiał zrezygnować z telewspółpracy w połowie jej trwania ze względu na problemy rodzinne, a inny, uczęszczający sporadycznie na zajęcia lektoratowe, zrealizował tylko jedno z wyznaczonych zadań – w związku z powyższym w dalszej części niniejszego rozdziału analizowane będą wypowiedzi pozostałych trzynastu osób.

Spośród uczących się języka włoskiego jedna studentka przestała uczęszczać na lektorat oraz brać udział w wymianie w połowie projektu, a troje uczestników programu Erasmus+ z Hiszpanii zadania wykonywało wybiórczo, często jedynie połowicznie. Było to spowodowane z jednej strony ich wcześniejszym powrotem w rodzinne strony jeszcze przed zakończeniem okresu zajęć dydaktycznych (a tym samym telewspółpracy), a z drugiej – podejściem do samego projektu, który traktowali jako rodzaj nieobowiązkowego zadania

dodatkowego, mimo iż uczestnictwo w nim podlegało ocenie. Taki stan rzeczy nie przeszkodził jednak we włączeniu ich wypowiedzi do analizowanego materiału, z związku z czym w przeprowadzonym badaniu wzięto pod uwagę produkcję językową dziewiętnastorga studentów z grupy lubelskiej.

6.1.3 Dobór narzędzi do projektu wymiany wirtualnej

Podczas drugiej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, z związku z pozytywną ewaluacją narzędzi użytych podczas pilotażowej wymiany wirtualnej, postanowiono w dużej mierze powtórzyć zestaw użyty rok wcześniej. Portal Facebook ponownie pełnił funkcję głównego kanału komunikacji oraz platformy, poprzez którą wykonywano większość zadań. Choć zmieniła się treść zadania polegającego na wspólnym pisaniu, narzędzie wykorzystane uprzednio w tym celu – aplikacja Goodle Docs – pozostało to samo. Zmodyfikowano także produkt końcowy, a w związku z nim technikę jego wykonania – w drugiej edycji wymiany wirtualnej zadaniem studentów było wspólne stworzenie plakatów kulturowych przy użyciu aplikacji Padlet, a więc środowiska znanego im już z zadania wstępnego (*Fotozagadka*).

Zupełnie nowym narzędziem wprowadzonym do projektu była platforma do wideokonferencji Zoom. To z jej pomocą odbyły się synchroniczne spotkania studentów, moderowane przez kadrę europejskiego projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange. Od organizatorów projektu studenci przed spotkaniem otrzymali listę wskazówek w celu ułatwienia im technicznego przygotowania do sesji online, co miało zapobiec ewentualnym problemom w czasie spotkania.

6.1.4 Kwestie organizacyjne

Druga edycja polsko-włoskiej wymiany wirtualnej została przeprowadzona w semestrze zimowym roku akademickiego 2019/2020. Ponieważ badanie pilotażowe wykazało, że pięć tygodni nie jest wystarczającym czasem na realizację projektu, postanowiono wydłużyć jego czas trwania do sześciu tygodni – tak, aby studenci mieli więcej czasu na wykonanie wszystkich zadań. Telewspółpracę rozpoczęto w drugim tygodniu listopada 2019, a zakończono, jak poprzednio, w ostatnim tygodniu zajęć dydaktycznych w grudniu 2019 – w efekcie wymiana wirtualna trwała sześć i pół tygodnia, a więc o ponad półtora tygodnia dłużej od poprzedniej edycji. Zalecenia co do użycia języka ojczystego i docelowego nie uległy zmianie – ponownie

uczestnicy byli zachęcani do jak najczęstszego posługiwania się językiem docelowym, wiedzieli jednak, że mogą skorzystać z innego języka, jeśli odczują taką potrzebę.

W celu usprawnienia działania poszczególnych zespołów postanowiono wprowadzić funkcję „lidera grupy”. Od drugiego tygodnia wymiany – to jest od momentu podziału uczestników na zespoły – co tydzień, z nadania koordynatorki, jedna osoba stawała się odpowiedzialna za nadzorowanie pracy grupy w danym tygodniu, a więc między innymi za przypominanie o terminach realizacji zadań i kontaktowanie się z Autorką w razie jakichkolwiek niejasności lub problemów. Celem wprowadzenia tej zmiany było, z jednej strony, rozwijanie wśród studentów umiejętności zarządzania zespołem i poczucia współodpowiedzialności za projekt, a z drugiej – ułatwienie organizacji telewspółpracy poprzez ograniczenie czasu poświęcanego na monitorowanie działań uczestników.

6.1.5 Program i przebieg wymiany wirtualnej

Podczas drugiej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy wykorzystano jej program z edycji pilotażowej, wprowadzając zmiany do niektórych aktywności, a inne usuwając i zastępując je nowymi. Opis wszystkich zadań wraz z ich szczegółowymi celami zamieszczono w Tabeli 22, gdzie zaznaczono również, jakie nowe elementy projektu zostały wprowadzone względem telewspółpracy przeprowadzonej w roku akademickim 2018/2019.

Zadania z pierwszych trzech tygodni wymiany – *Fotozagadka* (zob. Rozdz. 5.6.1), *Autoprezentacja* (zob. Rozdz. 5.6.2), *Nazwa grupy* (zob. Rozdz. 5.6.3) i *Codzienne zdjęcie* (zob. Rozdz. 5.6.4) – zostały powtórzone w swojej dotychczasowej formie. Tylko do ostatniego z nich dodano jeden dodatkowy etap – przed rozpoczęciem publikacji wybranych przez siebie fotografii studenci mieli poinformować swoich partnerów, jakie elementy kultury docelowej są dla nich najciekawsze. Miało to na celu pomóc w doborze treści prezentowanych członkom danej grupy podczas wykonywania dalszej części tej aktywności.

Zadanie *Fotozagadka* zrealizowało dziesięcioro z trzynastorga studentów, a każdy z nich utworzył średnio po 6 wpisów. Duże różnice między wartością średniej a medianą, wynoszącej 3, świadczą o sporym zróżnicowaniu zaangażowania między studentami – najbardziej aktywna osoba napisała aż 23 posty, podczas gdy najmniej aktywna tylko 1.

Autoprezentację, podobnie jak w poprzedniej edycji, wykonali wszyscy uczestnicy. Średnia długość nagrania wynosiła 58 sekund, a więc o ponad 10 sekund więcej niż podczas pierwszej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, natomiast mediana wynosiła 36 sekund, a zatem o 10 sekund mniej w porównaniu z wynikami z poprzedniego roku. Oznacza to, że

długości prezentacji podczas drugiej edycji projektu były bardziej zróżnicowane. Mógł mieć na to wpływ fakt, iż dwie studentki wyraziły podczas prezentowania zadania swoje silne obawy co do tego, czy poradzą sobie z zadaniem, zważywszy na swoją niewielką znajomość języka polskiego. Z tego powodu nagrały wspólną prezentację, a czas ich poszczególnych wystąpień należał do najkrótszych wśród całej grupy (odpowiednio 18 sekund i 23 sekundy).

Wszyscy uczestnicy projektu zaangażowali się w komentowanie nagrań partnerów. Każdy włoski student napisał około 6 komentarzy (średnia: 6, mediana: 6), na które składały się 52 słowa (średnia: 2, mediana: 31), z których 36 były w języku docelowym (średnia: 36, mediana: 0). Trzeba zwrócić uwagę na znaczne różnice pomiędzy wartościami średniej i mediany, które – ponownie – świadczą o tym, iż większość studentów dokonała wpisów w języku polskim, a pojedyncze osoby przy realizacji tej części zadania *Autoprezentacja* posilkowały się swoim językiem ojczystym. W komentarzach jednej ze studentek użycie języka włoskiego (152 słowa) znacznie przewyższa użycie języka polskiego (50 słów). Jest to jednakże jedyna taka sytuacja w omawianym zadaniu.

Zadanie *Nazwa grupy* nie stanowiło większej trudności i wszystkie zespoły ustaliły wspólną nazwę swojej grupy w wyznaczonym terminie. Żaden z uczestników nie zgłosił też problemów komunikacyjnych podczas wykonywania tej aktywności. Czynnikiem, który usprawnił jej przebieg zdaje się być wprowadzenie funkcji „lidera grupy”. W przypadku każdego z zespołów osoba pełniąca tę funkcję rozpoczynała dyskusję na temat nazwy grupy i robiła to odpowiednio wcześniej – tak aby dokonać wspólnego wyboru w wyznaczonym terminie, co oczywiście nie byłoby możliwe bez współpracy partnerów.

Aktywność *Codziennie zdjęcie* została wykonana przez wszystkich uczestników wymiany wirtualnej. Każdy z nich utworzył średnio 17 wpisów (średnia: 17, mediana: 14) po 165 słów (średnia: 165, mediana: 131), w tym około 2/3 po polsku (średnia: 108, mediana: 116), a 1/3 po włosku (średnia: 44, mediana: 19). Po raz kolejny spore różnice między dwiema przywołanymi miarami centralnymi wskazują na fakt, że pojedyncze osoby częściej korzystały z języka ojczystego, podczas gdy większość posługiwała się głównie językiem docelowym.

Wyżej opisane aktywności zostały zrealizowane w pierwszych trzech tygodniach polsko-włoskiej telewspółpracy. Począwszy od czwartego tygodnia jej program został zmodyfikowany, ponieważ zgodnie z wnioskami z badania pilotażowego zadanie *Prezentacja pisemna* (zob. Rozdz. 5.6.5) okazało się dla studentów zbyt trudne. Ponieważ aktywność ta była powiązana bezpośrednio z *Prezentacją ustną* (zob. Rozdz. 5.6.6) oba te zadania zostały zastąpione innymi. *Prezentacja pisemna* przewidziana w czwartym tygodniu pilotażowej edycji projektu polegała na wspólnym pisaniu z wykorzystaniem aplikacji webowej Google Docs.

Ponieważ przydatne dla studentów może być zarówno doświadczenie wspólnej pracy na tekście pisanym, jak i zapoznanie się z wykorzystanym w tym celu narzędziem, w nowym zadaniu postanowiono zachować oba te elementy, a zmienić jedynie jego treść. W ten sposób powstała aktywność *Miniopowiadania*, przewidziana na czwarty tydzień wymiany wirtualnej. W jej ramach każdy student otrzymał temat opowiadania o zabarwieniu kulturowym (np. *Włoska studentka na Erasmusie w Polsce*; *Dzień z życia polsko-włoskiej pary*) wraz z gotowym, krótkim wstępem, który następnie musiał dokończyć. We wszystkich zespołach połowa opowiadań tworzona była po polsku, a połowa po włosku. Zadaniem każdego członka grupy przez pięć kolejnych dni było dopisywanie codziennie przynajmniej po jednym zdaniu do wszystkich historii – swojej i tych rozpoczętych przez partnerów – tak aby w ten sposób, wspólnie z nimi, napisać kilka miniopowiadań w obu językach. Teksty miały być tworzone jedynie z użyciem czasu teraźniejszego, ponieważ czas przeszły nie został jeszcze wprowadzony podczas zajęć uniwersyteckich w przypadku żadnego z języków docelowych. Oprócz rozwijania sprawności pisania zadanie to miało na celu pobudzanie kreatywności studentów i pogłębianie umiejętności współpracy prowadzącej do stworzenia wspólnego produktu.

Wykonania tej aktywności podjęło się dwanaścioro włoskich studentów, jednak niewiele grup zrealizowało ją do końca – udało się to tylko trzem zespołom. Część uczestników wykonała zadanie niesystematycznie, co utrudniało rozwijanie opowiadań pozostałym członkom grupy. Przykładowo w jednym z zespołów polskie studentki stworzyły po cztery wpisy, podczas gdy ich włoskie partnerki napisały ich po dwanaście – w tym przypadku znikoma aktywność po stronie polskiej nie przeszkodziła jednak w realizacji zadania. W innej grupie miała miejsce sytuacja odwrotna: włoskie studentki zaczęły realizować zadanie z trzydniowym opóźnieniem, co negatywnie wpłynęło na zaangażowanie po stronie polskiej, gdzie studenci rozwijali opowiadania przez pierwsze dwa dni zgodnie z instrukcją, ale brak reakcji ze strony włoskiej sprawił, że w kolejnych dniach rzadko otwierali wspólny dokument i sporadycznie rozbudowywali zawarte w nim treści. Aż siedmioro włoskich studentów stworzyło nie więcej niż cztery wpisy, z czego dwie studentki poprzestały jedynie na jednym rozpoczynającym przypisaną im historię. W dokumentach Google Docs można też zaobserwować niepełne zrozumienie instrukcji do zadania – mimo że opowiadania miały być tworzone w czasie teraźniejszym, wielu uczestników używało czasu przeszłego – przede wszystkim w języku rodzimym. Ponadto studenci nie zawsze respektowali język przypisany do danej historii, co zapewne wynikało z przyzwyczajenia do zaleceń z poprzednich zadań, rekomendujących jak najczęstsze użycie języka docelowego.

W zadaniu *Miniopowiadania* statystyczny uczący się języka polskiego dodał 7 wpisów (średnia: 7, mediana: 4) złożonych ze 169 wyrazów (średnia: 169, mediana: 118). Trudno jednoznacznie podsumować tę aktywność, zważywszy, iż wielu studentów nie wykonało jej zgodnie z instrukcjami. Nie jest też jasne, czym było to spowodowane – niezrozumieniem polecenia, nieznajomością narzędzia Google Docs czy brakiem zaangażowania w projekt. Liderzy grup nie zgłaszali jednak żadnych problemów, co wskazywałoby na większe prawdopodobieństwo tego ostatniego powodu. Niezależnie od istoty problemu, sytuację tę można potraktować jako wskazówkę, że w przypadku zadań odbiegających schematem od poprzednich (inne narzędzie, większa zależność od partnerów, odmienny schemat językowy) warto poświęcić więcej czasu na upewnienie się, czy studenci dobrze rozumieją, co jest ich zadaniem i jak je wykonać.

Tydzień piąty przeznaczony był na synchroniczne rozmowy moderowane (*facilitated online dialogue*) przez kadrę projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange. Wymagało to dodatkowej pracy organizacyjnej od Autorki, która zobowiązana była do ustalenia terminów wideokonferencji w aplikacji Zoom tak, aby wszyscy uczestnicy wymiany mogli wziąć w nich udział, a także do pośredniczenia między studentami a kadrą projektu. Ostatecznie udało się ustalić trzy terminy, w których odbyły się rozmowy moderowane na Zoomie – zgodnie z założeniami tej europejskiej inicjatywy koordynatorzy wymian nie mogli brać w nich udziału, co miało na celu pozostawienie uczącym się przestrzeni do swobodnej dyskusji. Autorka otrzymała jednak dostęp do planu spotkania (zob. Aneks 12), informację zwrotną od jego prowadzących oraz dostęp do krótkich ankiet wykonanych przed i po spotkaniu. Głównym celem wprowadzenia rozmów moderowanych do projektu było rozwijanie międzykulturowej kompetencji uczestników, a szczególnie kształtowanie umiejętności prowadzenia dialogu, przyjmowania różnych perspektyw w stosunku do tego samego zjawiska, a także kreowanie postaw otwartości i poszukiwania porozumienia z innymi. Udział w synchronicznej sesji na Zoomie był też dla studentów okazją do uczestnictwa w aktywnościach w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku. Ponieważ poziom językowy studentów nie pozwalał im na wspólne prowadzenie pogłębionych dyskusji po polsku ani po włosku, językiem komunikacji podczas tego spotkania był angielski. Włączenie sesji online w tym języku do programu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej dobrze wpisuje się w ideę edukacji holistycznej i różnojęzycznej, nie ma jednak znaczenia w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego.

Ustalenie dogodnych dla wszystkich terminów synchronicznych spotkań na Zoomie było zajęciem czasochłonnym i skomplikowanym, w efekcie czego czas przewidziany wstępnie na organizację i wykonanie tej aktywności wydłużył się o ponad pół tygodnia. Spowodowało

to przesunięcie zadania końcowego, a tym samym doprowadziło do sytuacji, w której opracowanie finalnego produktu miała miejsce w ostatnim, przedświątecznym tygodniu telewspółpracy. Ponownie, choć w sposób niezamierzony, powtórzyła się sytuacja z pierwszej edycji telewspółpracy, w której aktywność ta zbiegła się w czasie z zakończeniem całego projektu oraz zajęć uniwersyteckich, co negatywnie odbiło się na zaangażowaniu studentów w wykonywane zadania.

W omawianej edycji projektu badawczego uczestnicy telewspółpracy w ramach kreacji produktu końcowego mieli wspólnie stworzyć *Plakaty kulturowe* w aplikacji Padlet na jeden z zadanych tematów (muzyka, sztuka, kuchnia, zwyczaje, literatura, podróżowanie, sport, języki obce). Zadanie polegało na przygotowaniu wpisów z dołączonymi linkami i ilustracjami. Każdy uczestnik miał stworzyć trzy wiadomości o polecanych przez siebie elementach kultury rodzimej, tak aby partnerzy mogli skorzystać z jego rekomendacji lub dowiedzieć się więcej o polskiej i włoskiej kulturze. Podczas gdy w poprzednim zadaniu akcent położony był przede wszystkim na umiejętności i postawy, w *Plakatach kulturowych* celem było poszerzenie wiedzy o popkulturze i kulturze wysokiej ukazanych z perspektywy rówieśników. Jednocześnie refleksja nad tym, co może okazać się interesujące dla osób z innego kraju miała dać studentom możliwość poszerzenia swojego punktu widzenia na kulturę własną.

Aktywność ta została wykonana przez dwanaścioro studentów, którzy – zgodnie z poleceniem do zadania – utworzyli po trzy wpisy (średnia: 3, mediana: 3). Dzielili się z partnerami przepisami na ulubione dania, poleceniami miejsc, które warto odwiedzić we Włoszech czy ulubionymi artystami sceny muzycznej. Gotowe *Plakaty kulturowe* zostały następnie rozesłane do wszystkich uczestników wymiany wirtualnej, tak aby każdy mógł skorzystać z rekomendacji na interesujące go tematy.

Ostatnią aktywnością telewspółpracy, podobnie jak podczas pierwszej edycji, było opublikowanie pożegnalnego wpisu zawierającego podziękowania dla partnerów. Jednak w przeciwieństwie do poprzedniego roku poszczególne elementy posta pozostawiono wyborowi studentów. Dziesięcioro studentów wykonało to zadanie, a utworzone przez nich wpisy – zawierające średnio po 18 słów (mediana: 15), z czego ponad 70% w języku docelowym – zdradzają pozytywne nastawienie do całego projektu (np. *Dziękuję bardzo za udział!! Kochałem te tygodnie. Mam nadzieję, że wkrótce się wszyscy zobaczymy!; Nasza wymiana była bardzo interesująca, dziękuję wszystkim i życzę zdrowia, szczęścia, dobrych podróży i zdawania egzaminów! wesołych świąt!*).

Elementem zupełnie nowym, związanym z drugą edycją polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, było wprowadzenie poprawy błędów nadzorowane przez nauczyciela. Po

zakończeniu całego projektu każdy z włoskich uczestników otrzymał dostęp do dokumentu Google Docs, w którym zebrano najważniejsze – w kontekście ówczesnego poziomu językowego studentów – fragmenty ich wypowiedzi ustnych i pisemnych, zawierające błędy językowe¹³⁸. Następnie każdy uczestnik miał je poprawić zgodnie ze wskazówkami nauczycielki i skonsultować z nią ewentualne wątpliwości. Zadanie uznano za zakończone po upewnieniu się przez Autorkę, że studenci zrozumieli i dobrze poprawili wszystkie błędnie sformułowane fragmenty swoich wypowiedzi.

¹³⁸ Fragmenty te pochodziły ze wszystkich zadań wykonanych przez studentów podczas wymiany wirtualnej – m.in. wideoprezentacji, opisów zdjęć, komentarzy na portalu Facebook.

Tabela 22. Zadania zrealizowane w ramach polsko-włoskiej wymiany wirtualnej (edycja druga) w semestrze zimowym roku akademickiego 2019/2020 wraz z celami szczegółowymi (kolorem zielonym oznaczono nowe elementy projektu w stosunku do programu pierwszej edycji wymiany z roku akademickiego 2018/2019). Źródło: opracowanie własne.

WYMIANA WIRTUALNA – I semestr 2019/2020					
TYDZIEŃ	ZADANIE	ETAPY ZADANIA	CELE	NARZĘDZIA	UWAGI
I–II Poznajemy się!	1 Fotozagadka	1. Studenci publikują w aplikacji Padlet zdjęcie-zagadkę, zdradzające wybraną informację na ich temat. 2. Następnie w komentarzach pod zdjęciami zamieszczonymi przez innych uczestników przedstawiają swoje propozycje rozwiązania fotozagadek. 3. Na koniec, w komentarzu pod swoim zdjęciem, wyjawiają rozwiązanie zagadki.	➤ Wdrożenie w wymianę wirtualną ➤ Kreowanie tożsamości grupowej na poziomie makro ➤ Nawiązywanie relacji z partnerami na poziomie całej grupy poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Pobudzenie kreatywności uczestników ➤ Ćwiczenie zadawania pytań z użyciem poznanych do tej pory struktur (np. interesować się + narzędnik) ➤ Zapoznanie z narzędziem Padlet	Padlet	Zadanie wykonywane bez podziału na grupy

II Poznajemy się!	2 Autoprezentacja	1. Studenci nagrywają krótki film, w którym przedstawiają się partnerom wymiany. 2. Następnie komentują opublikowane przez pozostałe osoby filmy podkreślając, co im się szczególnie podobało, zadając dodatkowe pytania oraz odpowiadając na komentarze skierowane do nich.	➤ Nawiązywanie relacji z partnerami w mniejszych grupach poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Utrwalanie umiejętności podawania podstawowych informacji o sobie w formie ustnej ➤ Rozwijanie umiejętności dłuższej wypowiedzi ustnej na znany temat ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia, nagrywania i publikowania krótkich filmów ➤ Stwarzanie okazji do wykorzystania kreatywności studentów	Prywatna grupa na Facebooku; dowolne wybrane przez studentów narzędzie pozwalające na nagrywanie krótkich filmów (najczęściej domyślna aplikacja w smartfonie)	Zadanie wykonywane w podgrupach
II Poznajemy się!	3 Nazwa grupy	Studenci na podstawie zdobytej wiedzy o partnerach wybierają nazwę dla swojej grupy na Facebooku, a następnie publikują ją wraz uzasadnieniem wyboru i dostosowują zdjęcie w tle grupy.	➤ Kreowanie tożsamości grupowej na poziomie mikro ➤ Refleksja na temat podobieństw między członkami grupy ➤ Rozwijanie umiejętności negocjacji w formie pisemnej ➤ Rozwijanie umiejętności współpracy ➤ Ćwiczenie zarządzania zespołem, tak aby w wyznaczonym terminie osiągnąć określony cel ➤ Rozwijanie umiejętności administrowania grupami prywatnymi na portalu Facebook (zmiana nazwy grupy, zmiana zdjęcia w tle)	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach

III Poznajemy siebie i kulturę	1 Codzienne zdjęcie	1. Na grupowym czacie studenci informują partnerów, jakie elementy kultury interesują ich najbardziej. 2. Codziennie przez 6 dni studenci publikują w swoich grupach na Facebooku zdjęcia prezentujące elementy ich życia codziennego lub/i kultury rodzimej wraz z krótkim opisem. 3. Następnie komentują zdjęcia opublikowane przez partnerów wymiany.	➤ Pogłębianie relacji z partnerami poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Poznawanie elementów kultury docelowej oraz życia codziennego rówieśników w innym kraju ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów ➤ Utrwalanie umiejętności wyrażania swoich zainteresowań ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia krótkich opisów w formie pisemnej	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach
IV Wspólne pisanie	1 Miniopowiadania	1. Studenci w grupowym dokumencie Google Docs wspólnie tworzą kilka opowiadań z użyciem czasu teraźniejszego. Na początku każdy z nich otrzymuje od nauczyciela złożone z kilku słów rozpoczęcie historii, które musi dokończyć. 2. Przez kolejne sześć dni każdy z uczestników codziennie dopisuje przynajmniej jedno zdanie do historii rozpoczętych przez swoich partnerów, tak aby wspólnie stworzyć kilka miniopowiadań.	➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej w formie opowiadania ➤ Rozwijanie kreatywności ➤ Utrwalanie form czasu teraźniejszego ➤ Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem ➤ Rozwijanie umiejętności współpracy w celu stworzenia wspólnego produktu ➤ Zapoznanie z funkcjami narzędzia Google Docs, umożliwiającymi wspólne pisanie oraz komentowanie i sugerowanie zmian w tekście	Google Docs	Zadanie wykonywane w podgrupach

V Czas na rozmowę	1 Rozmowa moderowana	1. Studenci włoscy i polscy, podzieleni na trzy większe grupy, spotykają się na platformie Zoom, gdzie uczestniczą w spotkaniu moderowanym przez kadrę projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange. 2. Po krótkiej rozmowie w parach, studenci przedstawiają się wzajemnie na forum grupy. 3. Następnie wspólnie dyskutują o różnicach między dialogiem i debatą oraz o tym, jak należy słuchać, aby słyszeć. 4. Studenci wykonują ćwiczenie pomocnicze, polegające na narysowaniu zwierzęcia w oparciu o usłyszany opis. Ćwiczenie to jest punktem wyjścia do rozmowy o „wewnętrznym głosie”. 5. Studenci wspólnie starają się określić wyznaczniki dobrego dialogu. 6. Każdy student krótko podsumowuje swoje wrażenia z wzięcia udziału w rozmowie moderowanej.	➤ Rozwijanie umiejętności prowadzenia dialogu ➤ Kształtowanie postaw otwartości i poszukiwania porozumienia ➤ Dawanie okazji do uczestnictwa w aktywnościach w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku pracy ➤ Rozwijanie umiejętności uczestniczenia w interakcji online z użyciem programu do wideokonferencji ➤ Rozwijanie sprawności mówienia w języku angielskim ➤ Rozwijanie kompetencji XXI wieku, zwiększanie świadomości międzykulturowej, promowanie dialogu międzykulturowego, budowanie społeczeństwa obywatelskiego i podnoszenie szans na rynku pracy (Erasmus+ Virtual Exchange, 2019)	Zoom	Zadanie wykonywane w j. ang.; w grupach po 10–12 osób; prowadzone przez kadrę projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange

VI Kulturowe rekomendacje i pożegnanie	1 Plakaty kulturowe	1. Studenci tworzą Padlet, w którym dzielą się ze sobą kulturowymi informacjami na jeden z podanych tematów (muzyka, sztuka, kuchnia, zwyczaje, literatura, podróżowanie, sport, języki obce). 2. Każdy z nich publikuje trzy wpisy, w których poleca partnerowi dane miejsce, film, książkę itd. z kultury docelowej.	➤ Pogłębianie wiedzy na temat wytworów kultury docelowej ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia krótkich opisów pisemnych ➤ Rozwijanie umiejętności spojrzenia na własną kulturę z zewnętrznej perspektywy ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia wpisów zawierających opisy wraz ze zdjęciami i odnośnikami	Padlet	Zadanie wykonywane w podgrupach
	2 Pożegnania	Studenci publikują w swoich grupach na Facebooku post podsumowujący ich doświadczenie udziału w wymianie wirtualnej. Wpis powinien zawierać formuły podziękowania i pożegnania dla partnerów.	➤ Refleksja nad korzyściami wyniesionymi z udziału w wymianie wirtualnej ➤ Rozwijanie umiejętności podsumowywania i kończenia współpracy online ➤ Wyrażenie uznania dla wkładu pracy wszystkich uczestników wymiany	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach

6.2 Polsko-włoska wymiana wirtualna 2020/2021 – faza trzecia

Trzecia edycja polsko-włoskiej wymiany wirtualnej została zrealizowana w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021. Jej przeprowadzenie odbyło się w wyjątkowych okolicznościach, ponieważ przypadło na okres pandemii koronawirusa SARS-CoV-2, co miało duży wpływ na formę organizacji pracy uczelni w tym okresie. Zarówno na Uniwersytecie w Turynie, jak i na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej wszystkie zajęcia w tym czasie odbywały się zdalnie. Dla studentów pierwszego roku oznaczało to brak bezpośredniego kontaktu z kolegami i koleżankami z grupy, a czas zajęć dydaktycznych stał się dla nich jednocześnie czasem socjalizacji. W tej sytuacji telewspółpraca dawała uczestnikom możliwość budowania relacji nie tylko z zagranicznymi partnerami, ale także ze studentami z tej samej uczelni.

Trzecia edycja projektu nie była już połączona z Transnational Erasmus+ Virtual Exchange Project, ponieważ taka możliwość obejmowała jedynie wymiany wirtualne realizowane w roku 2019. W związku z tym program polsko-włoskiej współpracy ponownie musiał zostać częściowo zmodyfikowany. Choć początkowo nie było to intencją Autorki, w wyniku sugestii włoskich studentów przedstawionej podczas spotkania organizacyjnego do projektu wymiany wprowadzono spotkanie online w czasie rzeczywistym. Aby przygotować do niego studentów, podporządkowano mu również treść poprzedzającego go zadania opartego na wspólnym pisaniu. Postanowiono również dać studentom więcej czasu na wykonanie poszczególnych zadań, w związku z czym zrezygnowano z tworzenia multimedialnego produktu końcowego i zastąpiono go wspomnianymi powyżej wideokonferencjami. Ostatni tydzień wymiany wirtualnej przeznaczony był na zakończenie i posumowanie projektu.

6.2.1 Koordynacja projektu

W trzeciej edycji polsko-włoskiej współpracy kontynuowano jej jednoosobową koordynację. Model ten dobrze sprawdził się w poprzedniej wymianie wirtualnej w roku akademickim 2019/2020, a okoliczności zewnętrzne sprzyjały utrzymaniu tego rozwiązania.

Autorka ponownie prowadziła zajęcia z komunikacji ustnej w języku włoskim ze studentami pierwszego roku na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – ze względu na pandemię w formie zdalnej, natomiast ze studentami z Uniwersytetu w Turynie spotykała się online w celu organizacji i monitorowania przebiegu projektu. Oprócz kontaktowania się z nimi przez aplikację WhatsApp – tak jak to miało miejsce w poprzedniej

edycji polsko-włoskiej telewspółpracy – w wyniku wspólnych ustaleń Autorki i włoskich studentów zaplanowano także cotygodniowe, około 15-minutowe wideokonferencje w celu rozmowy o przebiegu projektu, odbywające się w czasie wolnym studentów – wszyscy jednak zgodzili się na takie rozwiązanie.

6.2.2 Uczestnicy

W trzeciej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej wzięły udział kolejne grupy studentów pierwszego roku, uczących się języka polskiego na Uniwersytecie w Turynie i języka włoskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Grupa włoska liczyła jedenaście osób, z których jedna dołączyła do lektoratu języka polskiego – a tym samym do telewspółpracy – w drugim tygodniu jej trwania. Większość studentów zaczynała naukę języka polskiego od podstaw. Troje z nich miało polskie korzenie: jedna studentka była pół Polką, pół Włoszką urodzoną w Turynie, a dwoje pozostałych było Polakami, którzy we wczesnym dzieciństwie zamieszkali we Włoszech. Żadna z tych osób nie była jednak dwujęzyczna, przeciwnie – studenci ci znali jedynie wybiórczo podstawy języka polskiego w mowie, a ich produkcja językowa wskazywała na duże braki w automatyzacji podstawowych struktur gramatycznych. W stosunku do pozostałych studentów można było jednak zaobserwować mniejsze problemy z wymową polskich dźwięków oraz znajomość pojedynczych słów w momencie rozpoczęcia zajęć lektoratowych. Ponadto w grupie z Turynu było kilkoro studentów pochodzących z innych krajów: Argentynka, Tunezyjczyk i Mołdawianin. Wszyscy oni od lat mieszkali we Włoszech i komunikowali się w języku włoskim na poziomie rodzimych użytkowników języka. Dodatkowo student z Mołdawii znał biegle język rosyjski, co pozytywnie wpływało na jego wymowę i płynność wypowiedzi w języku polskim.

Grupa z Lublina początkowo liczyła siedemnaście osób. Jedna z nich przestała uczęszczać na zajęcia oraz brać udział w projekcie jeszcze w pierwszym tygodniu jego trwania. Inna studentka w podobnym czasie zadeklarowała brak możliwości wzięcia udziału w wymianie wirtualnej z powodów rodzinnych, jednakże nie zaprzestała uczęszczać na zajęcia z języka włoskiego. Z pozostałych piętnastu uczestników dwie osoby miały za sobą dłuższy okres mieszkania we Włoszech – 5 oraz 15 lat – co sprawiło, że w momencie rozpoczynania studiów romanistycznych znały język włoski na poziomie zaawansowanym. Dwie inne studentki uczęszczały wcześniej na prywatne kursy językowe, w wyniku czego jedna z nich znała język na poziomie A1, a druga na B1–B2.

W momencie tworzenia zespołów w projekcie polsko-włoskiej telewspółpracy uczestniczyło dwadzieścia sześć osób: jedenaście z Turynu i piętnaście z Lublina¹³⁹. Studenci zostali podzieleni na pięć grup: cztery pięcioosobowe – każda złożona z trzech uczestników ze strony lubelskiej i dwóch ze strony turyńskiej – oraz jedną sześćosobową, stworzoną z trojga Włochów i trojga Polaków. Większość uczestników zrealizowała wszystkie zadania przewidziane w programie wymiany. Tylko jedna włoska studentka wykonała aktywności z pierwszych tygodni telewspółpracy, a następnie przestała uczęszczać na zajęcia oraz brać udział w projekcie.

6.2.3 Dobór narzędzi do projektu wymiany wirtualnej

W trzeciej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy zastosowano narzędzia użyte poprzednio podczas drugiej edycji projektu. Wszystkie dobrze spełniły swoją rolę, a uczący się nie mieli problemu z ich użyciem, nie było więc powodów do modyfikacji. Kanałem komunikacji oraz przestrzenią realizacji większości zadań pozostały prywatne grupy utworzone na portalu Facebook. Ponieważ z programu wymiany usunięto zadanie, podczas którego studenci używali aplikacji przeglądarkowej Padlet do przygotowania plakatów kulturowych (zob. Rozdz. 6.1.5), narzędzie to wykorzystano jedynie na początkowym etapie wymiany w zadaniu *Fotozagadka* (zob. Rozdz. 5.6.1). Ponownie natomiast skorzystano z narzędzia do wideokonferencji Zoom w celu przeprowadzenia spotkań między uczestnikami. Używano go także do cotygodniowych spotkań organizacyjnych z włoskimi studentami.

6.2.4 Kwestie organizacyjne

Trzecia edycja polsko-włoskiej telewspółpracy odbyła się w semestrze letnim roku akademickiego 2020/2021. Ze względu na zakończenie projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange oraz wyrażoną przez włoskich studentów chęć spotkania online z partnerami, program wymiany musiał zostać ponownie częściowo zmodyfikowany. Podczas wprowadzania zmian do projektu szczególną uwagę zwrócono na zagwarantowanie studentom wystarczającej ilości czasu na wykonanie poszczególnych zadań, tak aby nie mieli poczucia zbyt dużej ilości obowiązków skumulowanych w krótkim czasie – w związku z wprowadzeniem zajęć zdalnych

¹³⁹ Dwie wspomniane wcześniej polskie studentki nie są wliczone do ogólnej liczby uczestników, ponieważ wycofały się z udziału w projekcie jeszcze przed rozpoczęciem pracy w grupach.

przez oba uniwersytety ze względu na pandemię, zbyt duże natężenie pracy z komputerem mogłoby negatywnie odbić się na zaangażowaniu studentów w projekt telewspółpracy.

Nie uległy zmianie dotychczasowe zalecenia na temat użycia języka ojczystego i docelowego oraz ramy czasowe polsko-włoskiej wymiany wirtualnej. Została zaplanowana na sześć tygodni: rozpoczęła się w drugim tygodniu listopada, a zakończyła w trzecim tygodniu grudnia, będącym ostatnim tygodniem zajęć dydaktycznych w roku 2019. Utrzymano również innowacje z poprzedniej edycji telewspółpracy: w każdym tygodniu jedna osoba pełniła funkcję „lidera grupy”, odpowiedzialnego za nadzorowanie pracy całego zespołu, a po zakończonej wymianie studenci otrzymali do poprawy pliki z fragmentami swoich wypowiedzi zawierającymi błędy językowe.

6.2.5 Program i przebieg wymiany wirtualnej

Program wymiany wirtualnej w jej początkowych dwóch tygodniach pozostał identyczny jak dotychczas. Jedyną niewielką zmianą było przesunięcie zadania *Nazwa grupy* z tygodnia drugiego na trzeci w celu zapewnienia uczestnikom dłuższego czasu na jego wykonanie. Opis zadań z trzeciej edycji telewspółpracy wraz z ich szczegółowymi celami zamieszczono w Tabeli 23, w której zaznaczono także nowe – względem poprzednich edycji – elementy.

Wszyscy włoscy uczestnicy polsko-włoskiej wymiany wirtualnej zrealizowali zadanie *Fotozagadka*. Stworzyli po 9 wpisów (średnia: 9, mediana: 9) – wszystkie w języku docelowym – zawierających w sumie mniej więcej 40 wyrazów (średnia: 40, mediana: 41). Aktywność ta nie przysporzyła studentom żadnych problemów – ani związanych z technologią, ani z językiem. Wszyscy też wykonali ją w określonych przez Koordynatorkę ramach czasowych.

Równie sumiennie uczestnicy wykonali zadanie *Autoprezentacja*. Średnia długość nagrania wynosiła 63 sekundy (mediana: 48), a prezentacje uczestników składały się mniej więcej z 73 słów (mediana: 61). Wszyscy studenci w pełni zrealizowali aktywność w języku docelowym, tylko jedna studentka uzupełniła swoją wypowiedź dodatkowymi informacjami w języku włoskim, ale nie wpłynęło to negatywnie na czas jej wypowiedzi po polsku – jej nagranie było najdłuższe (2 min 17 s), a ponad połowa (1 min 17 s) była przeznaczona na wypowiedź po polsku. Aktywność ta nie stanowiła problemu dla studentów, którzy entuzjastycznie odnieśli się do możliwości wystąpienia przed kamerą. Dziewięcioro na dziesięcioro uczestników zaangażowało się również w komentowanie opublikowanych prezentacji partnerów. Każdy z nich stworzył średnio 7 wpisów (mediana: 6), zawierających po 71 słów (mediana: 53), których 90% było w języku docelowym. W przypadku grupy

studentki, która nie dokonała ani jednego wpisu, żaden z pozostałych członków jej zespołu ze strony polskiej nie skomentował opublikowanych treści – był to więc trend wspólny dla całej grupy.

W trzecim tygodniu realizowane było zadanie *Codziennie zdjęcie*, do którego wprowadzono pewne zmiany. Mimo że dobrze sprawdziło się w poprzednich edycjach polsko-włoskiej telewspółpracy w swojej pierwotnej formie, w ramach której studenci za pomocą zdjęć prezentowali partnerom między innymi swoje życie codzienne, to w okolicznościach pandemicznych, w których wielu studentów spędzało większość czasu w domu i nie wykonywało typowych dla siebie aktywności, mogłoby okazać się problematyczne. W związku z tym dla każdego dnia, w którym studenci mieli opublikować zdjęcie lub ilustrację z internetu, określono jednakowy dla wszystkich temat. Były to kolejno: dla grupy lubelskiej – moje ulubione polskie jedzenie; moje marzenie; co mnie śmieszy; co mnie martwi w świecie; co lubię w Polsce; co interesuje mnie we Włoszech. Z kolei dla grupy turyńskiej – moje ulubione włoskie jedzenie; moje marzenie; co mnie śmieszy; co mnie martwi w świecie; co lubię we Włoszech; co interesuje mnie w Polsce. Taka paralelna konstrukcja omawianej aktywności – obok większego ukierunkowania na źródła internetowe niż na autorskie zdjęcia studentów – miała też na celu ułatwienie dostrzegania różnic i podobieństw między uczestnikami projektu, co jest charakterystyczne dla drugiej fazy wymiany wirtualnej – porównywania i analizy (zob. Rozdz. 3.3.5.4).

Wszyscy włoscy uczestnicy telewspółpracy zaangażowali się w powyższą aktywność, choć jeden z nich opublikował jedynie dwa zdjęcia. Pozostali jednak zrealizowali zadanie do końca. Studenci utworzyli po 12 wpisów (mediana: 9), składających się ze 110 słów (mediana: 80), w tym około 85% w języku polskim. Uczestnicy nie zgłosili żadnych zakłóceń w przebiegu zadania.

W tym samym tygodniu studenci mieli zrealizować aktywność *Nazwa grupy*. Podczas cotygodniowego spotkania organizacyjnego z włoskimi studentami w formie wideokonferencji, dwie studentki wyraziły zaniepokojenie trudnością zadania, Autorka zapewniła je jednak, iż jego wykonanie jest możliwe na poziomie językowym A1 i że w poprzednich edycjach projektu studenci realizowali je bez większych trudności językowych. Taki stan rzeczy potwierdził przebieg omawianego zadania – wykonały je wszystkie zespoły, mieszcząc się w wyznaczonym terminie, a żaden z uczestników nie sygnalizował napotkania większych trudności podczas realizacji aktywności *Nazwa grupy*.

Czwarty tydzień telewspółpracy, tak jak to miało miejsce w poprzednich edycjach, przeznaczony był na aktywności oparte na wspólnym pisaniu, z wykorzystaniem aplikacji

Google Docs. Studenci w ramach zadania *Mam pytanie* mieli przygotować około 4–5 pytań, które chcieliby zadać swoim partnerom podczas spotkania. Przy ich formułowaniu mieli uwzględnić niski poziom kompetencji językowej uczestników wymiany – pytania powinny być skonstruowane tak, aby można było na nie odpowiedzieć w maksymalnie kilku zdaniach, bez używania trudnego słownictwa. Następnie pozostali członkowie grupy w komentarzach sugerowali poprawki do przygotowanych pytań, a w końcowym etapie tego zadania autorzy dokonywali potrzebnych modyfikacji w ich warstwie językowej, zgodnie ze wskazówkami partnerów.

Całe zadanie *Mam pytanie* miało charakter przygotowawczy względem następnej przewidzianej aktywności. Wykonali je wszyscy uczestnicy projektu, a część z nich przygotowała więcej pytań niż zalecane minimum zawarte w poleceniu do zadania – studenci utworzyli ich średnio po 5 (mediana: 4), wszystkie po polsku. Uczestnicy dokonali również poprawy pytań utworzonych przez swoich partnerów, a sami zmodyfikowali własne na podstawie ich wskazówek. Mimo że praca z aplikacją Google Docs dla części uczących się polskiego była nowością, nie mieli problemów z korzystaniem z niej.

W kolejnym, piątym tygodniu wymiany wirtualnej studenci w ramach zadania *Spotkanie online* łączyli się z członkami swoich grup podczas wideokonferencji prowadzonych za pośrednictwem aplikacji Zoom. Zadanie to było stosunkowo skomplikowane pod względem organizacyjnym, ponieważ Autorka musiała zebrać dane o dyspozycyjności każdego uczestnika, a następnie znaleźć wspólny termin spotkania dla każdej z grup, co udało się dopiero po poproszeniu niektórych studentów o zmianę ich prywatnych planów. Ostatecznie jednak znaleziono termin dogodny dla każdego z zespołów, tak aby każdy z jego członków mógł być obecny podczas spotkania online.

Zadaniem uczestników było odpowiednie przygotowanie się do spotkania poprzez ponowne przeczytanie pytań zadanych przez partnerów w dokumencie Google Docs i opracowanie na nie odpowiedzi w języku docelowym. Po tym etapie wstępnym podczas wideokonferencji studenci prowadzili rozmowy w oparciu o trójetapowy schemat: na początku, w ramach „rozgrzewki”, zadawali sobie wzajemnie dobrze znane pytania w języku docelowym, na przykład o imiona, pochodzenie, hobby, języki obce, dom, rodzinę; następnie odpowiadali na pytania zawarte w dokumencie Google Docs zadane przez partnerów, a na końcu mogli porozmawiać na dowolny, wybrany przez siebie temat w języku polskim, włoskim lub angielskim. Uczestnicy wymiany otrzymali także informację, że zaproponowany schemat ma ułatwić im komunikację podczas spotkania i jest tylko pretekstem do rozmowy, nie jest więc konieczne ścisłe podążanie za nim. Ponadto Autorka podjęła decyzję o braku uczestnictwa

w spotkaniach, tak aby dać studentom przestrzeń do swobodnej rozmowy. Pojawiała się jednakże na początku każdej wideokonferencji, aby przypomnieć studentom plan i cele aktywności, a także pomóc im w razie ewentualnych problemów technicznych. W wyznaczonych sesjach wideokonferencyjnych wzięli udział wszyscy włoscy studenci, a ich spotkania w grupach trwały mniej więcej godzinę.

Ostatni tydzień wymiany – tak jak w poprzednich edycjach polsko-włoskiej telewspółpracy – przewidziany był na pożegnanie z partnerami poprzez opublikowanie na Facebooku postów zawierających podziękowanie za współpracę i informację o tym, jaki element wymiany okazał się dla uczestników najbardziej interesujący.

Zadanie *Pożegnania* zostało wykonane przez siedmioro uczestników, którzy napisali posty pożegnalne o średniej długości 46 słów (mediana: 40), a więc ponad dwa razy dłuższe niż w poprzedniej edycji. Niemniej mediana wyrazów użytych w języku polskim nie uległa zmianie – ponownie wynosiła 15 (średnia: 23). Całościowy stosunek użycia języka docelowego do innego języka – angielskiego lub włoskiego – wynosił w tym zadaniu 50:50. Oznacza to, że – podobnie jak w drugiej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej – studenci wyrazili krótkie i proste podziękowania w języku polskim (np. *Bardzo dziękuję* ; *Dziękuję bardzo za wirtualną wymianę!*; *Wszystkiego najlepszego i Wesołych Świąt!*), jednakże rozbudowali swoje posty o bardziej skomplikowane treści w innym języku (np. *I just wanted to thank you all for the amazing experience I had. I feel like we all learned a lot and possibly made new friends. I hope to do other projects with you again*¹⁴⁰; *vi ringrazio molto per questa bella esperienza. Le attività che ci sono state assegnate sono state tutte interessanti perché mi hanno permesso di conoscere da vicino una cultura diversa dalla mia e di conoscere Voi (...)*¹⁴¹). Może to wskazywać na większe niż w poprzednich wymianach wirtualnych zaangażowanie emocjonalne uczestników i wytworzenie głębszych więzi między członkami poszczególnych grup – potwierdzać wydają się to między innymi następujące wypowiedzi studentów: *mam nadzieję, że spotkamy się kiedyś osobiście*; *I hope you'll consider writing to me (or maybe us?) if you ever decide to come to Italy or even if you just want to practise your Italian!*¹⁴²

¹⁴⁰ Wersja pol. (tłum. własne): Chciałem tylko podziękować wam wszystkim za to niesamowite doświadczenie. Czuję, że wszyscy wiele się nauczyliśmy i prawdopodobnie poznaliśmy nowych przyjaciół. Mam nadzieję, że będziemy jeszcze brać wspólnie udział w innych projektach.

¹⁴¹ Wersja pol. (tłum. własne): Dziękuję wam bardzo za to wspaniałe doświadczenie. Wszystkie aktywności, które zostały nam przydzielone były ciekawe, ponieważ pozwoliły mi poznać z bliska kulturę inną niż moja oraz poznać was.

¹⁴² Wersja pol. (tłum. własne): Mam nadzieję, że pomyślicie o napisaniu do mnie (a może do nas?), jeśli kiedykolwiek zdecydujecie się przyjechać do Włoch lub po prostu kiedy będziecie chcieli poćwiczyć wasz włoski!

Tabela 23. Zadania zrealizowane w ramach polsko-włoskiej wymiany wirtualnej (edycja trzecia) w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021 wraz z celami szczegółowymi (kolorem zielonym oznaczono nowe elementy projektu w stosunku do programów pierwszej i drugiej edycji wymiany z roku akademickiego 2018/2019 i 2019/2020). Źródło: opracowanie własne.

WYMIANA WIRTUALNA – I semestr 2020/2021					
TYDZIEŃ	ZADANIE	ETAPY ZADANIA	CELE	NARZĘDZIA	UWAGI
I–II Poznajemy się!	1 Fotozagadka	1. Studenci publikują w aplikacji Padlet zdjęcie-zagadkę, zdradzające wybraną informację na ich temat. 2. Następnie w komentarzach pod zdjęciami zamieszczonymi przez innych uczestników przedstawiają swoje propozycje rozwiązania fotozagadek. 3. Na koniec, w komentarzu pod swoim zdjęciem, wyjawiają rozwiązanie zagadki.	➤ Wdrożenie w wymianę wirtualną ➤ Kreowanie tożsamości grupowej na poziomie makro ➤ Nawiązywanie relacji z partnerami na poziomie całej grupy poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Pobudzenie kreatywności uczestników ➤ Ćwiczenie zadawania pytań z użyciem poznanych do tej pory struktur (np. interesować się + narzędnik) ➤ Zapoznanie z narzędziem Padlet	Padlet	Zadanie wykonywane bez podziału na grupy

III Poznajemy siebie i kulturę	1 Codzienne zdjęcie	1. Codziennie przez 6 dni studenci publikują w swoich grupach na Facebooku ilustracje na zadane tematy: moje ulubione polskie/włoskie jedzenie; moje marzenie; co mnie śmieszy; co mnie martwi w świecie; co lubię w Polsce/we Włoszech; co interesuje mnie w Polsce/ we Włoszech wraz z krótkim opisem. 2. Następnie komentują zdjęcia opublikowane przez partnerów wymiany.	➤ Pogłębianie relacji z partnerami poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Poznawanie elementów kultury docelowej oraz życia codziennego rówieśników w innym kraju ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia krótkich opisów w formie pisemnej	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach
II Poznajemy się!	2 Autoprezentacja	1. Studenci nagrywają krótki film, w którym przedstawiają się partnerom wymiany. 2. Następnie komentują opublikowane przez pozostałe osoby filmy podkreślając, co im się szczególnie podobało, zadając dodatkowe pytania, oraz odpowiadając na komentarze skierowane do nich.	➤ Nawiązywanie relacji z partnerami w mniejszych grupach poprzez poznawanie informacji o uczestnikach wymiany ➤ Utrwalanie umiejętności podawania podstawowych informacji o sobie w formie ustnej ➤ Rozwijanie umiejętności dłuższej wypowiedzi ustnej na znany temat ➤ Rozwijanie umiejętności interakcji online przez zadawanie pytań i komentowanie materiałów opublikowanych przez partnerów ➤ Rozwijanie umiejętności tworzenia, nagrywania i publikowania krótkich filmów ➤ Stwarzanie okazji do wykorzystania kreatywności studentów	Prywatna grupa na Facebooku; dowolne wybrane przez studentów narzędzie pozwalające na nagrywanie krótkich filmów (najczęściej domyślna aplikacja w smartfonie)	Zadanie wykonywane w podgrupach

IV Wspólne pisanie	2 Nazwa grupy	Studenci na podstawie zdobytej wiedzy o partnerach wybierają nazwę dla swojej grupy na Facebooku, a następnie publikują ją wraz uzasadnieniem wyboru i dostosowują zdjęcie w tle grupy.	➤ Kreowanie tożsamości grupowej na poziomie mikro ➤ Refleksja na temat podobieństw między członkami grupy ➤ Rozwijanie umiejętności negocjacji w formie pisemnej ➤ Rozwijanie umiejętności współpracy ➤ Ćwiczenie zarządzania zespołem, tak aby w wyznaczonym terminie osiągnąć określony cel ➤ Rozwijanie umiejętności administrowania grupami prywatnymi na portalu Facebook (zmiana nazwy grupy, zmiana zdjęcia w tle)	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach
	1 Mam pytanie	1. Każdy student w grupowym dokumencie Google Docs zapisuje 4–5 pytań, które chciałby zadać swoim partnerom. 2. Następnie uczestnicy dokonują poprawy pytań stworzonych przez partnerów. 3. Na koniec autorzy pytań poprawiają je zgodnie z sugestiami i komentarzami partnerów.	➤ Rozwijanie umiejętności zadawania pytań ➤ Rozwijanie sprawności pisania ➤ Rozwijanie umiejętności współpracy ➤ Rozwijanie umiejętności dostrzegania i poprawiania błędów językowych ➤ Kształtowanie postrzegania błędów językowych jako naturalnego elementu uczenia się języków obcych ➤ Zapoznanie z funkcjami narzędzia Google Docs, umożliwiającymi wspólne pisanie oraz komentowanie i sugerowanie zmian w tekście	Google Docs	Zadanie wykonywane w podgrupach

VI Pożegnanie	1 Pożegnania	Studenci publikują w swoich grupach na Facebooku post podsumowujący ich doświadczenie udziału w wymianie wirtualnej. Wpis powinien zawierać formuły podziękowania i pożegnania dla partnerów oraz informację, co szczególnie im się podobało lub ich zainteresowało podczas telewspółpracy.	➤ Refleksja nad korzyściami wyniesionymi z udziału w wymianie wirtualnej ➤ Rozwijanie umiejętności podsumowywania i kończenia współpracy online ➤ Wyrażenie uznania dla wkładu pracy wszystkich uczestników wymiany	Prywatna grupa na Facebooku	Zadanie wykonywane w podgrupach
V Czas na rozmowę	1 Spotkanie online	1. Studenci ponownie czytają pytania swoich partnerów z poprzedniego zadania i przygotowują się do udzielenia na nie odpowiedzi. 2. W ustalonym terminie spotykają się na wideokonferencji z członkami swojej grupy. 3. Na początku spotkania zadają sobie podstawowe pytania (np. o imię, pochodzenie, hobby, języki obce, dom, rodzinę). 4. Następnie zadają sobie pytania przygotowane w poprzednim zadaniu w pliku Google Docs. 5. Na koniec rozmawiają na dowolne tematy w dowolnym języku	➤ Rozwijanie umiejętności prowadzenia dialogu ➤ Kształtowanie postaw otwartości i poszukiwania porozumienia ➤ Dawanie okazji do uczestnictwa w aktywnościach w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku pracy ➤ Rozwijanie sprawności mówienia, w szczególności zadawania pytań ➤ Poznawanie elementów kultury docelowej oraz życia codziennego rówieśników w innym kraju ➤ Rozwijanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach spontanicznej rozmowy w języku obcym ➤ Rozwijanie umiejętności prowadzenia i uczestniczenia w interakcji online z użyciem programu do wideokonferencji	Zoom	Zadanie wykonywane w podgrupach

6.3 Projekt badawczy – badanie właściwe

Badanie pilotażowe przedstawione w Rozdziale V miało na celu ewaluację zaproponowanego modelu projektu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej. Zebrane w jego ramach odpowiedzi ankietowe wykazały, iż zdaniem uczestników wszystkie aktywności podjęte podczas telewspółpracy pozwoliły im na poznanie nowego słownictwa lub struktur gramatycznych w języku polskim oraz że – przynajmniej w stopniu umiarkowanym – przyczyniły się do poszerzenia ich wiedzy o życiu w Polsce i o kulturze polskiej, a także do utrwalenia materiału językowego poznanego podczas zajęć lektoratowych z języka polskiego jako obcego.

Jako że wyżej wymienione profity z udziału w wymianie wirtualnej studenci wyrazili w formie subiektywnych odczuć, postanowiono je zweryfikować w głównym projekcie badawczym przy pomocy bardziej obiektywnych metod. W Rozdziale VI przedstawiono pogłębioną analizę wykorzystanego przez studentów w projekcie słownictwa oraz treści kulturowych, jakimi dzielili się z partnerami telewspółpracy, co pozwoliło następnie na realizację celów naukowych dysertacji, związanych z identyfikacją teorii akwizycji i uczenia się języków, mających swe zastosowanie w wymianach wirtualnych na poziomie początkującym, oraz z oceną dostosowania do nich programów nauczania kultury polskiej jako obcej.

6.3.1 Pytania badawcze i metodologia

W celu weryfikacji opinii studentów na temat korzyści wyniesionych z polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, a także pogłębienia wiedzy o słownictwie używanym podczas telewspółpracy oraz o treściach kulturowych zawartych w wypowiedziach uczestników sformułowano przedstawione poniżej pytania badawcze:

1. Jaka część środków leksykalnych użytych podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej jest dla studentów nowa, a jaka wskazuje na wykorzystanie słownictwa wprowadzonego podczas lektoratu języka polskiego jako obcego? Jakie wyrazy są najczęściej stosowane przez uczestników wymiany?
2. Jakie zmiany zachodzą w użyciu środków leksykalnych między pierwszą a drugą połową wymiany wirtualnej?
3. Jaki charakter ma proces uczenia się leksyki w projekcie telewspółpracy? Z jakimi teoriami akwizycji języka i uczenia się można go powiązać?

4. Jakie treści kulturowe podczas wymiany wirtualnej przekazują sobie partnerzy, posługujący się językiem obcym na poziomie podstawowym? Jaki wpływ mają na to poszczególne zadania w telewspółpracy?
5. Na ile treści kulturowe wywoływane przez zadania wymiany wirtualnej są zgodne z zawartością programów dydaktyki kultury polskiej?

Pierwszy zestaw pytań dotyczy struktury środków leksykalnych użytych przez uczestników wymiany wirtualnej w czasie jej trwania, natomiast pytanie drugie koncentruje się na zachodzących w tej strukturze zmianach między początkiem a końcem wymiany. Z kolei trzecia grupa pytań związana jest z próbą uchwycenia natury procesu uczenia się słownictwa w telewspółpracy. Zestaw czwarty odnosi się do kwestii kulturowych i dociekań na temat rodzaju treści o tym charakterze, przekazywanych sobie przez studentów w poszczególnych zadaniach wymiany wirtualnej, a ostatnie pytanie badawcze ma określić, na ile spójne są one z kategoriami proponowanymi w wybranych programach nauczania kultury polskiej na zajęciach języka polskiego jako obcego.

W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania przeprowadzono badanie o charakterze jakościowo-ilościowym w oparciu o korpusy językowe. W tym celu zebrano wypowiedzi każdego z włoskich uczestników projektów telewspółpracy z lat 2019/2020 oraz 2020/2021, na które składały się opublikowane przez nich posty i komentarze, a także transkrypcja produkcji ustnej z zadania *Autoprezentacja*.

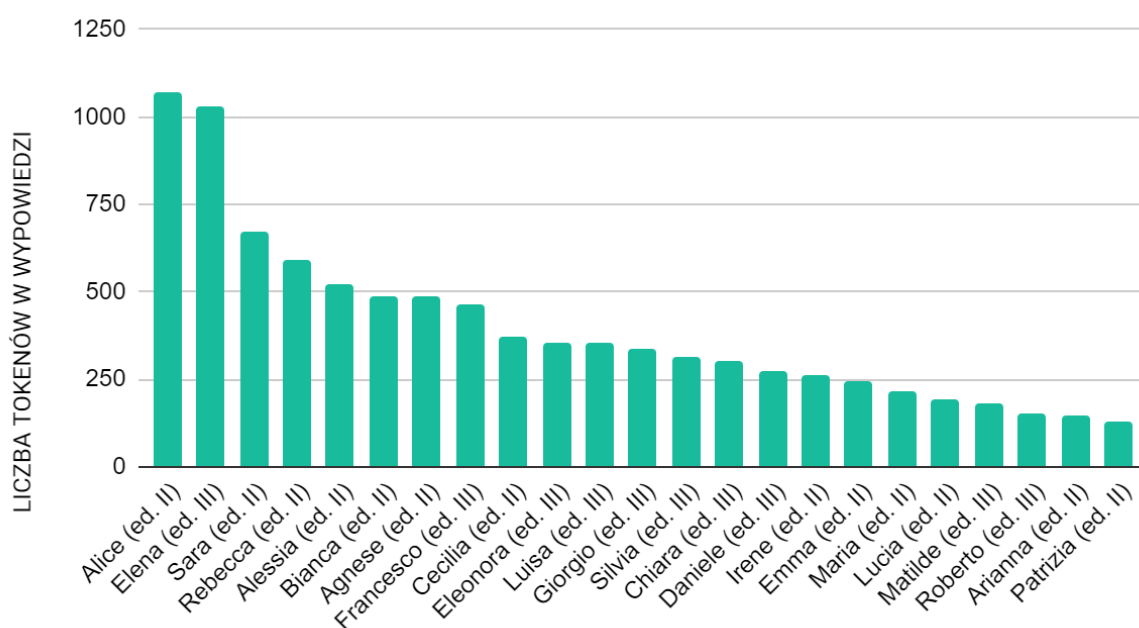
Zebrane w ten sposób teksty odpowiednio przygotowano – pozbawiono je emotikonów i podwójnych znaków interpunkcyjnych, a także poprawiono błędy ortograficzne. Zdecydowano się na korektę jedynie tych słów, których zapis uniemożliwiłby automatyczne dekodowanie wersji podstawowej (słownikowej) danego wyrazu. Pozostałe błędy – polegające na przykład na użyciu formy rzeczownika w niewłaściwym przypadku lub formy czasownika w niewłaściwej osobie – utrzymano w oryginalnej formie, ponieważ nie stanowiły przeszkody dla automatycznego dekodowania słów.

Po takiej „obróbce” wszystkich wypowiedzi studentów zapisano je w plikach tekstowych z podziałem na uczestników telewspółpracy i wykonywane przez nich aktywności podczas projektu. W metadanych, oprócz informacji o autorze i zadaniu, z którego pochodzi dany fragment, zawarto także rok jego powstania, zaznaczając z ten sposób, czy dany tekst został stworzony podczas drugiej czy trzeciej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej. Przygotowane w ten sposób pliki tekstowe pozwoliły na utworzenie korpusu uczniowskiego pod nazwą *Korpus polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*.

Korpus ten przygotowano za pomocą aplikacji internetowej *Korpusomat*, służącej do tworzenia oznakowanych fleksyjnie korpusów tekstów (zob. Kieraś, Kobyliński, Ogrodniczuk, 2018). O wyborze tym przesądziło kilka powodów: aplikacja ta jako jedna z nielicznych obsługuje polskie znaki, jest darmowa i intuicyjna w obsłudze oraz pozwala na przeprowadzenie podstawowych działań, takich jak wyszukiwanie w korpusie, tworzenie list frekwencyjnych, dostęp do statystyk czy porównanie z innymi korpusami.

Stworzony przez Autorkę przy pomocy wyżej opisanej aplikacji *Korpus polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* składa się 9225 elementów¹⁴³ zawartych w 135 plikach (79 z roku 2019 i 56 z roku 2020). Tworzą go wypowiedzi 23 autorów. Zdecydowano, że do zbioru tego zostaną włączone produkcje studentów, którzy zrealizowali przynajmniej połowę z sześciu zadań przewidzianych w programie telewspółpracy – w wyniku ustanowienia tego kryterium produkcje trojga uczestników nie zostały uwzględnione. Na Wykresie 2 zilustrowano całkowitą długość wypowiedzi autorstwa poszczególnych uczestników wymiany, natomiast Wykres 3 prezentuje całkowitą długość wypowiedzi zebranych w korpusie, w podziale na poszczególne zadania.

Wykres 2. Całkowita długość wypowiedzi zebranych w korpusie, w podziale na poszczególnych autorów. Źródło: opracowanie własne.



¹⁴³ Liczba ta odnosi się do wszystkich wyjściowych elementów korpusu, w tym także do nazw własnych i znaków interpunkcyjnych.

Na bazie *Korpusu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*, z pomocą programu *Korpusomat*, opracowano listy frekwencyjne słownictwa użytego przez studentów podczas projektu i podzielono je według części mowy¹⁴⁴. Następnie porównano je z leksyką wprowadzoną podczas zajęć z języka polskiego jako obcego na uniwersytetach, których słuchaczami byli uczestnicy wymiany wirtualnej. Dzięki temu możliwe było zaklasyfikowanie każdej pozycji listy frekwencyjnej jako jednej z trzech wyznaczonych kategorii:

- a) Grupa A – słownictwo, które zostało wprowadzone, a następnie było zautomatyzowane i wykorzystywane w zadaniach komunikacyjnych podczas lektoratu języka polskiego jako obcego;
- b) Grupa B – słownictwo, które pojawiło się podczas zajęć językowych (np. w poleceniach do zadań, w wypowiedziach nauczyciela, w treści ćwiczeń), ale nie podjęto działań na rzecz jego aktywnego nabycia;
- c) Grupa C – słownictwo, które nie pojawiło się w żadnej formie podczas lektoratu języka polskiego jako obcego.

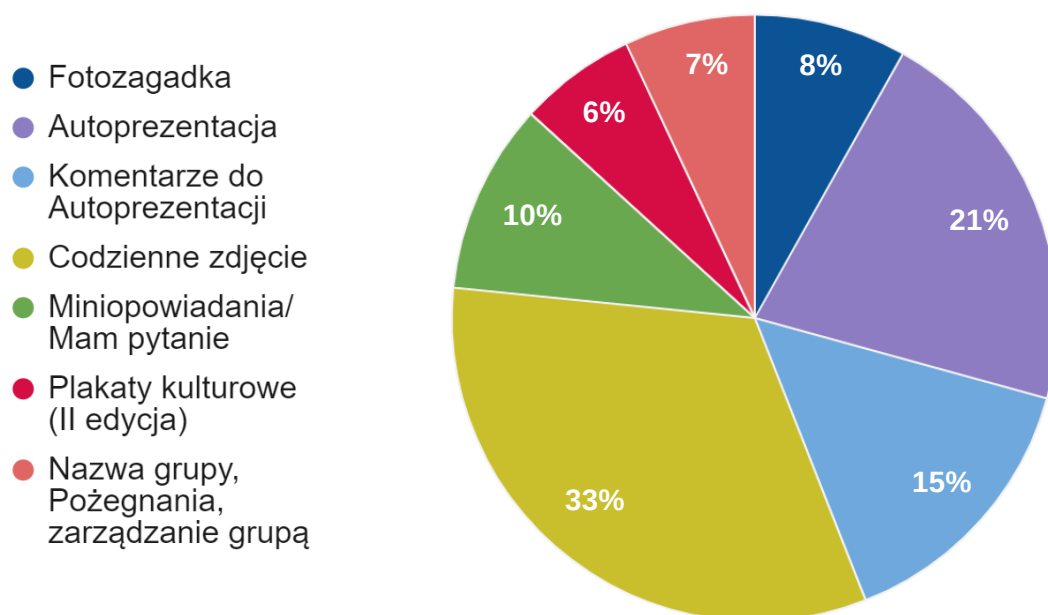
Przeprowadzona w ten sposób analiza środków leksykalnych pozwoliła na udzielenie odpowiedzi na pierwszy zestaw pytań badawczych.

Ponadto, w oparciu o te same dane, z *Korpusu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* wydzielono dwa *Podkorpusy polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B*. Pierwszy z nich zawiera wypowiedzi studentów zebrane w początkowej części telewspółpracy w zadaniach *Fotozagadka*, *Autoprezentacja* i *Codziennie zdjęcie*, natomiast w *Podkorpusie B* zebrano produkcję uczestników z ostatnich tygodni wymiany wirtualnej – to jest z aktywności *Miniopowiadania/Mam pytanie* oraz *Plakaty kulturowe*. Dzięki porównaniu struktury obu podkorpusów możliwa była odpowiedź na drugie pytanie badawcze.

Natomiast wnioski z analizy środków leksykalnych użytych przez studentów podczas projektu wymiany wirtualnej, przeprowadzonej zarówno na podstawie korpusu głównego, jak i podkorpusów, oraz odniesienie ich do teorii akwizycji językowej i uczenia się, pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na trzeci zestaw pytań badawczych.

¹⁴⁴ Podstawowa kategoryzacja na poszczególne części mowy została utworzona automatycznie za pomocą programu *Korpusomat*. Następnie została zweryfikowana przez Autorkę w oparciu o klasyfikację części mowy według Tadeusza Milewskiego (zob. Milewski, 1967).

Wykres 3. Całkowita długość wypowiedzi zebranych w korpusie, w podziale na poszczególne zadania. Źródło: opracowanie własne.



Czwarty zestaw pytań badawczych wraz z pytaniem piątym wymagały poszerzenia dotychczas używanego zbioru danych o wypowiedzi studentów z Polski. Dzięki temu można było stwierdzić nie tylko jakie treści kulturowe studenci przekazywali partnerom, ale także jakie informacje o Polsce i polskiej kulturze były im dostarczane przez uczestników z Lublina.

W pierwszym etapie tego badania wśród wszystkich interakcji studentów oznaczono te, które zawierały jakikolwiek przekaz kulturowy. Jako kryterium przyjęto w tym celu zawartość omówionych w Rozdziale 2.1.3.3 programów nauczania kultury polskiej, w zestawieniu z opinią Autorki. Pozwoliło to stwierdzić, w jak wielu wypowiedziach uczestników wymiany wirtualnej pojawiają się nawiązania do kultury rodzimej, docelowej lub innej. Wartość tę wyrażono procentowo.

Kolejnym etapem była analiza jakościowa tego zbioru, z podziałem na poszczególne zadania – włączone do niego wypowiedzi pogrupowano według tematów wspólnych, a następnie podjęto próbę ich klasyfikacji zgodnie z kategoriami zaproponowanymi w wybranych programach nauczania kultury polskiej: *Katalogu tematycznym* Przemysława Gębala (2009), *Indeksie haseł* Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza (2009) oraz

Inwentarzu tematycznym Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz (2009)¹⁴⁵. Pod uwagę wzięto te propozycje programowe, które skupiają się wyłącznie na kwestiach kulturowych i funkcjonują samodzielnie, a więc nie są częścią szerszego programu nauczania języka polskiego jako obcego (ze względu na to kryterium odrzucono m.in. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* z 2016 roku), a ponadto zorganizowane są według podziału tematycznego (z tego powodu nie uwzględniono m.in. *Zarysu programu kompetencji socjokulturowej* Władysława Miodunki z 2009 roku)¹⁴⁶. Zabieg ten prowadził do określenia, które z kategorii występują w wypowiedziach studentów najczęściej oraz jakimi treściami wypełniają je uczestnicy projektu – co pozwoliło na udzielenie odpowiedzi na czwarty zestaw pytań badawczych oraz na pytanie piąte.

Opisana powyżej analiza danych, przeprowadzona w oparciu o korpusy wypowiedzi studentów z polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, pozwoliła na weryfikację opinii studentów na temat korzyści płynących z uczestnictwa w telewspółpracy – zarówno językowych, jak i kulturowych – oraz na poszerzenie wiedzy na temat struktury słownictwa i treści kulturowych, pojawiających się w interakcjach studentów podczas projektu polsko-włoskiej telewspółpracy.

6.3.2 Słownictwo znane a nowe w Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

W badaniu pilotażowym wykazano między innymi, że – w opinii studentów – dzięki udziałowi w wymianie wirtualnej uczestnicy poznają nowe słownictwo lub struktury gramatyczne w języku docelowym (zob. Rozdz. V), a wszystkie zadania przyczyniają się do tego w podobnym – znacznym – stopniu. Studenci zgodzili się też, iż proponowane aktywności – *Autoprezentacja*, *Prezentacja pisemna* i *Prezentacja ustna* w stopniu znacznym, a *Fotozagadka*, *Nazwa grupy* i *Codzienne zdjęcie* w stopniu umiarkowanym – pozwoliły im na utrwalenie materiału językowego poznanego podczas zajęć języka obcego. W związku z powyższym postanowiono pogłębić wiedzę na temat środków leksykalnych używanych przez studentów podczas telewspółpracy za pomocą analizy korpusowej wypowiedzi uczących się języka polskiego jako obcego, a także zbadać, na ile wykorzystanie określonego

¹⁴⁵ Wszystkie wymienione programy nauczania kultury polskiej zostały szerzej opisane w Rozdziale 2.1.3.3.

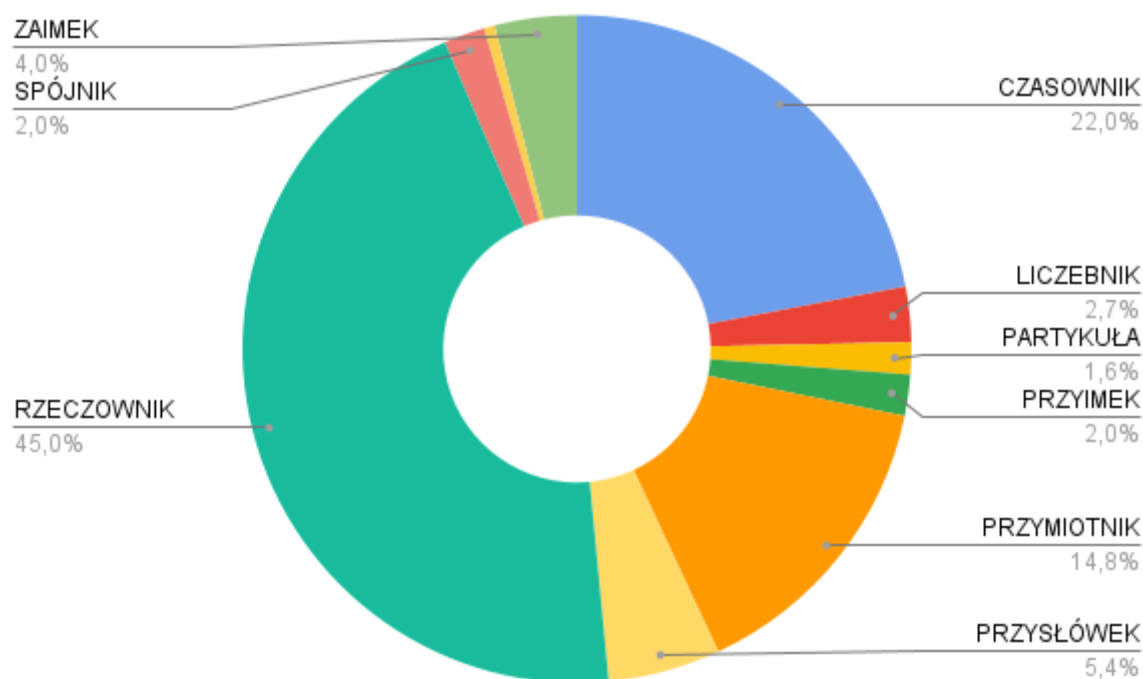
¹⁴⁶ Dla celów spójności badania z porównania wyłączono również propozycję Piotra Kajaka (2020), ponieważ zawarte w niej treści zostały przedstawione w podziale na poszczególne poziomy językowe, podczas gdy pozostałe wybrane do projektu badawczego programy takiego rozróżnienia nie uwzględniają.

słownictwa przez studentów polegało na odtworzeniu przyswojonej wcześniej wiedzy językowej, a na ile wymagało eksploracji nowego materiału językowego.

Jak już wspomniano, oprogramowanie *Korpusomat* pozwoliło na wygenerowanie listy frekwencyjnej dla korpusu utworzonego z wypowiedzi wszystkich włoskich studentów podczas projektu telewspółpracy. Konieczne było jednak poddanie dodatkowej obróbce otrzymanych w ten sposób danych: przeprowadzono weryfikację automatycznego rozbioru zdania, scalono powtarzające się segmenty (tzw. tokeny) i usunięto te zawierające znaki interpunkcyjne. Listy frekwencyjne pozbawiono również zapożyczeń funkcjonujących w języku polskim i włoskim (np. *weekend, manga*), nazw zespołów (np. *Lona, Wrongonyou*) i piosenek (np. *Milano parla piano, Rhapsody of Fire*), imion i nazwisk (np. *Quentin Tarantino, Chopin*), toponimów brzmiących tak samo w obu językach docelowych (np. *Austria, Malta*), segmentów obcojęzycznych (np. *single player, multiplayer*), toponimów niemających swoich odpowiedników w jednym z języków docelowych (np. *Chalupy, Asti*) oraz skrótowców (np. *RPG, USA*). Powstały w efekcie tych działań korpus liczył w sumie 6662 wyrazów, na które składa się 1159 różnych tokenów. Wyodrębnione segmenty zostały podzielone na części mowy, co zilustrowano na Wykresach 4 i 5.

Najwięcej zarejestrowano unikalnych słów przyporządkowanych kategorii rzeczownika – stanowiły one prawie połowę wyróżnionych tokenów (aż 45%). Na drugim miejscu odnotowano czasowniki (22%), a na trzecim – przymiotniki (15%). Przysłówki stanowiły 5% pojedynczych segmentów, a zaimki – 4%. Pozostałe części mowy – liczebniki, przyimki, spójniki i partykuły – w niewielkim stopniu przyczyniły się do zróżnicowania całego korpusu (po 2–3%), natomiast wykrzykniki stanowiły 1% wszystkich pojedynczych tokenów.

Wykres 4. Unikalne wystąpienia tokenów *Korpusu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* w podziale na części mowy. Źródło: opracowanie własne.

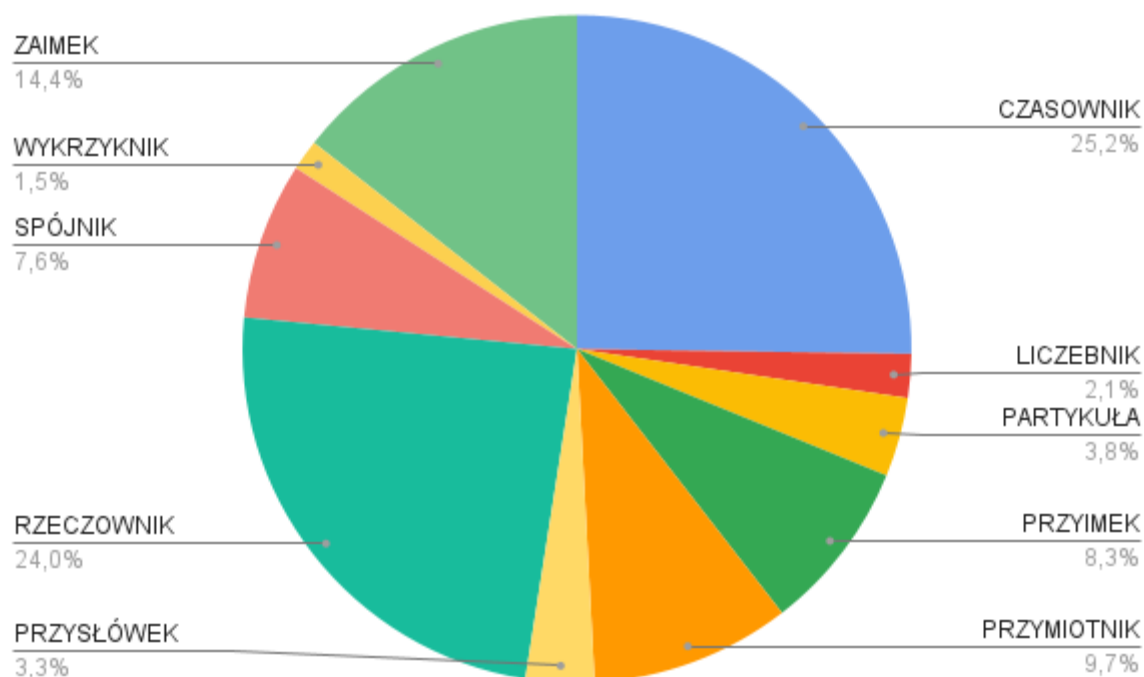


Inaczej wygląda procentowy udział poszczególnych części mowy w kontekście sumy wielokrotnych wystąpień wszystkich segmentów składających się na korpus. Czasowniki (25%) i rzeczowniki (24%) stanowią razem połowę objętości całego korpusu. Duża różnica pomiędzy wartością unikalnych wystąpień rzeczowników (45%) a ich ilością sumaryczną (24%) oznacza, że wiele z nich w korpusie pojawiło się tylko raz, natomiast pokrewne wartości tych samych wskaźników w przypadku czasownika (22% i 25%) wskazują na sporą powtarzalność wielu segmentów przyporządkowanych tej kategorii części mowy¹⁴⁷.

Podobną sytuację, a więc dużą powtarzalność tokenów, obserwujemy w przypadku zaimków, przymków, spójników, partykuł i wykrzykników, dla których liczba sumarycznych wystąpień wynosi odpowiednio 14%, 8%, 8%, 4% i 2%, oraz – choć w nieco mniejszym stopniu – w przypadku liczebnika (2%). Wiele różnych unikalnych segmentów odnotowano natomiast wśród przymiotników i przysłówków, stanowiących kolejno 10% i 4% całej objętości analizowanego korpusu.

¹⁴⁷ Przywołana korelacja jest prawdziwa dla czasowników i rzeczowników w omawianym korpusie, ale nie można uznać jej za uniwersalną regułę w przypadku pozostałych części mowy.

Wykres 5. Wszystkie wystąpienia tokenów *Korpusu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* w podziale na części mowy. Źródło: opracowanie własne.



6.3.2.1 Rzeczowniki

Wśród użytych przez uczestników polsko-włoskiej wymiany wirtualnej 522 rzeczowników znalazły się przede wszystkim rzeczowniki pospolite (liczba wystąpień, dalej lw.: 472) oraz 50 nazw własnych – w większości będących toponimami (podsumowanie występowania rzeczowników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 24).

Dwie najpopularniejsze nazwy własne – *Turyń* i *Włochy* – wystąpiły w korpusie ponad 40 razy. Na trzecim miejscu uplasował się segment *Polska* (lw.: 26). Wszystkie te wyrazy należały do grupy A – a więc słów wprowadzonych, zautomatyzowanych i wykorzystywanych w zadaniach komunikacyjnych podczas lektoratu języka polskiego jako obcego. Na czwartej pozycji znalazły się dwa wyrazy zakwalifikowane do grupy B, a więc takie, które pojawiły się podczas zajęć językowych, ale nie podjęto działań na rzecz ich aktywnego uczenia się. Były to *Piemont* i *Rzym* – oba odnotowane w korpusie po 7 razy. Piąte miejsce *ex aequo* zajęło 5 segmentów: *Hiszpania* i *Niemcy* z grupy A oraz *Kraków*, *Lublin* i *Warszawa* z grupy B.

Jak można zauważyć, najczęściej powtarzające się toponimy to te dobrze znane uczącym się i/lub dotyczące ich bezpośrednio (np. związane z miejscem ich pochodzenia lub zamieszkania). W sumie 65% wystąpień wszystkich toponimów należało do kategorii A, 16% do kategorii B i jedynie 20% do kategorii C – to jest wyrazów, które nie pojawiły się podczas lektoratu języka polskiego na uniwersytecie.

Do grupy C należały też wszystkie 23 rzeczowniki odczasownikowe, które pojawiły się wśród rzeczowników pospolitych (w sumie wystąpiły w korpusie 40 razy). Najpopularniejszy z nich – *jedzenie* – pojawił się 9 razy, 4 razy odnotowano token *narodzenie*, a 3 razy *zainteresowanie*. Pozostałe segmenty tego typu wystąpiły dwu- i jednokrotnie. Rzeczowniki odczasownikowe należą do zagadnień wprowadzanych na późniejszym etapie nauki języka polskiego jako obcego. O ich małej przydatności na początkowym etapie uczenia się świadczy stosunkowo niewielka liczba wystąpień tego typu segmentów w korpusie. Najbardziej przydatnym okazał się wyraz *jedzenie* (np. *Jakie włoskie jedzenie lubisz?*), co wskazuje na często poruszaną tematykę interakcji między partnerami (zob. Rozdz. 6.3.3), natomiast segment *narodzenie* każdorazowo pojawiał się w zestawieniu Boże Narodzenie (np. *Czy macie typowe dekoracje na Adwent i Święta Bożego Narodzenia?*), co częściowo może wynikać z okoliczności terminu przeprowadzenia wymiany wirtualnej.

Spośród pozostałych 449 rzeczowników pospolitych najczęstsze były: *rok* (lw.: 55), *język* (lw.: 45), *muzyka* (lw.: 43), *imię* (lw.: 28), *pies* (lw.: 24), *film* (lw.: 22) – wszystkie zaklasyfikowane do kategorii A i związane z przedstawianiem się oraz podawaniem podstawowych informacji o sobie. Po 20 razy pojawiły się *uniwersytet* (gr. A) i *miasto* (gr. B), 19 razy *sport* (gr. A), natomiast na pozycji 9 i 10 odnotowano wyrazy *danie* (lw.: 18) i *podróż* (lw.: 15), które należą do kategorii C. Ponad 10 wystąpień zarejestrowano także w przypadku kolejnych segmentów: *mediacja*, *morze* i *świat* (po 14 wystąpień), *gra*, *kot*, *siostra* i *zwierzę* (po 12 wystąpień) oraz *człowiek* i *sztuka* (po 11 wystąpień).

W sumie 5% wszystkich rzeczowników stanowiły te, które pojawiły się w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* ponad 10 razy, a prawie 50% wszystkich rzeczowników pospolitych wystąpiły w korpusie wielokrotnie (między 2 a 55 wystąpień). Na drugą połowę składały się pojedyncze wystąpienia wyrazów. Ponadto 40% wystąpień rzeczowników pospolitych (z wyłączeniem omówionych wcześniej rzeczowników odczasownikowych) należało do grupy C, które stanowiły jednocześnie 65% wszystkich pojedynczych tokenów. Natomiast rzeczowniki w grupie A pokrywały 46% wszystkich wystąpień i jednocześnie tylko 21% pojedynczych segmentów. Dla grupy B wartość obu tych wskaźników wynosiła 14%. Powyższe dane ukazują, iż w komunikacji, w zależności od kontekstu sytuacyjnego i tematu

rozmowy, uczący się musieli korzystać z wielu różnych rzeczowników, niekoniecznie tych typowych i często używanych na poziomie początkującym (np. *doświadczenie, przeszkoda, wydma*).

Tabela 24. Podsumowanie występowania rzeczowników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

R Z E C Z O W N I K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
522	1602	108	757	71	227	343	618

6.3.2.2 Czasowniki

W omawianym korpusie pojawiło się w 255 różnych czasownikach w języku polskim, o łącznej sumie 1678 wystąpień w różnorodnych formach – między innymi w bezokoliczniku, w formie odmienionej w trybie rozkazującym czy w czasie przyszłym (podsumowanie występowania czasowników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 25).

Wśród pojedynczych tokenów 25 przykładów stanowiły formy imiesłowowe¹⁴⁸, z czego tylko jedną zaklasyfikowano jako imiesłów przymiotnikowy czynny (*przedstawiający*), 4 jako imiesłowy przysłówkowe czynne (*chodząc, mówiąc, słuchając, spotykając*), a pozostałe 20 określono jako imiesłowy przymiotnikowe bierne (m.in. *podeksycytowany, znany*). Wszystkie imiesłowy wystąpiły w korpusie jednokrotnie, poza wyrazem *wydany*, który pojawił się dwukrotnie. Podobnie wszystkie należały do grupy C, za wyjątkiem słowa *skomplikowany*, zaliczonego do grupy B. Pojedyncze użycia większości imiesłowów, jak i stosunkowo niewielka ich liczba w korpusie potwierdzają, iż nie są to formy czasownika o dużej przydatności dla uczących się polskiego na poziomie początkującym.

Najmniej wystąpień odnotowano wśród form bezosobowych czasownika – *można* pojawiło się 4 razy, a pozostałe 3 tokeny: *trzeba, warto* i *widać* jedynie raz. Podobnie jak

¹⁴⁸ Na potrzeby niniejszej analizy traktujemy wszystkie formy imiesłowowe jako odrębne tokeny, nawet jeśli czasowniki, od których pochodzą, wystąpiły w korpusie w innych formach – przykładowo wyrazy *uwielbiać* i *uwielbiany* traktowane są jako dwie odrębne pozycje na liście frekwencyjnej.

imiesłowowy, nie są to formy czasownikowe wprowadzane na początkowym etapie nauki języka polskiego jako obcego, dlatego też wszystkie należą do kategorii C.

Pośród 1645 pozostałych wystąpień form czasownikowych, odpowiadających 226 różnym tokenom, odnotowano 297 bezokoliczników i 1348 form osobowych: 1204 w czasie teraźniejszym (w tym 4 w trybie rozkazującym), 134 w czasie przeszłym i 10 w czasie przyszłym (w tym czasie wystąpił jedynie czasownik *być*).

Jako odrębne segmenty wyróżniono czasowniki w aspekcie niedokonanym (173 tokenów, lw.: 1531) i dokonanym (53 tokeny, lw.: 114). Wśród tych pierwszych 50 odrębnych tokenów zaklasyfikowano do grupy A, 18 do grupy B i 105 do grupy C. Należy jednak zauważyć, że czasowniki niedokonane w kategorii A pojawiły się w 1320 z 1531 wszystkich wystąpień, podczas gdy te z grupy B tylko w 39 przypadkach, a z grupy C – w 172.

W pierwszej dziesiątce najczęściej używanych czasowników niedokonanych – odpowiadających za ponad jedną trzecią wszystkich wystąpień tej kategorii – znalazły się: *być* (lw.: 294), *lubić* (lw.: 269), *mieć* (lw.: 139), *interesować (się)* (lw.: 58), *studiować* (lw.: 54), *dziękować* (lw.: 42), *mieszkać* (lw.: 40), *podróżować* (lw.: 29), *chcieć* (lw.: 28), *mówić ex aequo z nazywać (się)* i *znać* (po 24 wystąpienia). Kolejne 7 miejsc na liście frekwencyjnej również zajmują czasowniki pojawiające się w korpusie ponad 10 razy – są to: *śłuchać*, *czytać* i *gotować* (po 21 wystąpień), *grać* (lw.: 19), *uczyć (się)* i *jeść* (po 18 wystąpień), *móc*, *pracować* i *robić* (po 15 wystąpień), *pływać* (lw.: 14), *chodzić* (lw.: 13), *wiedzieć* (lw.: 11). Przywołane powyżej 24 czasowniki niedokonane są jednocześnie jedynymi czasownikami, niezależnie od formy, o częstotliwości występowania przewyższającej 10. Jednocześnie wszystkie one należą do kategorii A.

Najczęściej występującymi tokenami z grupy C wśród czasowników niedokonanych były *martwić (się)* i *spędzać* (po 7 wystąpień). Pierwszy ściśle związany jest z poleceniem do zadania *Codzienne zdjęcie* w trzeciej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, w którym jedno ze zdjęć, jakie studenci mieli opublikować, dotyczyło tematu „Co mnie martwi w świecie?” (np. *Martwi mnie kryzys klimatyczny, Martwię się wirusem*). Przykład ten ukazuje, jak formułowanie poleceń do zadania może wpływać na wykorzystywane przez uczestników wymiany środki leksykalne. Z kolei przykłady użycia czasownika *spędzać* pojawiają się każdorazowo w kolokacji *spędzać czas* (np. *Ty lubisz spędzać czas z koleżankami?*; *Jak spędzacie wspólny czas?*).

W grupie czasowników dokonanych tylko jeden token należał do kategorii A (*napisać*, lw.: 3), 6 segmentów (w sumie 9 wystąpień) przyporządkowano do kategorii B (*powiedzieć*, *pokazać*, *pomyśleć*, *zapytać*, *zdecydować*, *zrobić*), a pozostałych 46 (w sumie 101 wystąpień) do kategorii C. Jest to zrozumiałe ze względu na fakt, iż czasowniki w aspekcie dokonanym nie

są przedmiotem nauczania na poziomie początkującym, a nieliczne tego typu formy pojawiają się w charakterze funkcjonalnym podczas zajęć języka polskiego, zazwyczaj w postaci poleceń (np. *Proszę zapytać...*, *Proszę pokazać...*).

Traktując zbiorczo obie powyżej przywołane grupy – to jest tokeny form osobowych oraz bezokoliczników w aspekcie niedokonanym i dokonanym – 23% wyróżnionych segmentów należało do kategorii A, 11% do kategorii B i 67% do kategorii C. Jednocześnie należy zauważyć, że pierwsza z tych grup odpowiadała 80% wszystkich wystąpień, druga jedynie 3%, a ostatnia 17%. Trzeba też podkreślić, że nie każde wystąpienie tokena z grupy A można uznać za faktycznie przynależne do tej kategorii, ponieważ formy czasu przeszłego, przyszłego oraz trybu rozkazującego nie zostały jeszcze wprowadzone podczas lektoratu języka polskiego. Oznacza to, że – przykładowo – spośród 18 wystąpień czasownika *jeść*, zakwalifikowanego jako segment grupy A, 17 rzeczywiście spełnia wymogi tej kategorii (10 form bezokolicznikowych i 7 form osobowych czasu teraźniejszego), natomiast jedno z nich – forma czasownika *jeść* w czasie przeszłym – w rzeczywistości odpowiada kategorii C. Po uwzględnieniu tego niuansu z grupy A konieczne było odjęcie 148 wystąpień, w efekcie czego zweryfikowano, iż pokrywa ona 71% wszystkich wystąpień, a grupa C stanowi 26%. Wartości grupy B nie uległy zmianie.

Na podstawie wyżej przywołanych danych można stwierdzić, że uczący się języka polskiego w komunikacji z partnerami w większości sytuacji wykorzystywali znane im czasowniki, zarówno jeśli chodzi o ich znaczenie, jak i formy gramatyczne. Przykłady użycia czasowników zakwalifikowanych do grupy C – na podstawie bezokolicznika lub wybranych form gramatycznych (m.in. tryb rozkazujący, imiesłowy, formy czasu przeszłego i przyszłego) – sugerują, że uczący się korzystali z pomocy słowników i/lub tłumacza automatycznego.

Tabela 25. Podsumowanie występowania czasowników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

C Z A S O W N I K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
255	1682	51	1323	25	49	179	301

6.3.2.3 Przymiotniki

Trzecią najliczniej reprezentowaną częścią mowy w omawianym korpusie był przymiotnik. Wśród zebranych wypowiedzi studentów zidentyfikowano 172 różne tokeny tej części mowy, które w sumie wystąpiły 644 razy (podsumowanie występowania przymiotników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 26).

Przymiotniki, które w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* pojawiły się ponad 10 razy, zajęły pierwsze 9 pozycji listy frekwencyjnej sporządzonej dla tej części mowy. Były to kolejno: *polski* i *włoski* (odpowiednio 54 i 51 wystąpień), *ulubiony* (lw.: 41), *angielski* (lw.: 34), *dobry* (lw.: 32), *piękny* (lw.: 25), *nowy* i *rosyjski* (po 16 wystąpień), *hiszpański* i *językowy* (po 14 wystąpień), *obcy* (lw.: 12) oraz *typowy* (lw.: 11). Wszystkie te określenia – z wyłączeniem ostatniego, przyporządkowanego do kategorii B – należały do grupy A. W sumie zakwalifikowano do niej 32 tokeny, odpowiadające 62% przymiotników. Do grupy B zaliczono 35 segmentów, pokrywających 13% wszystkich wystąpień, a do grupy C – 105 elementów równych 25% całkowitej liczby pojawień się przymiotników, przy czym aż 80 z nich pojawiło się w korpusie tylko jednokrotnie.

Zainteresowanie budzi fakt, że wśród najczęściej używanych przymiotników odnotowano głównie te odwołujące się do nazw państw. W korpusie przeważnie pojawiają się w kontekście wypowiedzi dotyczących znajomości różnych języków (np. *Studiuję angielski, rosyjski i polski; Znam (...) bardzo dobrze hiszpański*), choć zdarzają się też przykłady ich występowania w innych sytuacjach, szczególnie w przypadku dwóch najpopularniejszych tokenów (np. *Interesuję się włoską kulturą i sztuką; Lubię polskie morze!*). Umiejętność wypowiadania się na temat znajomości poszczególnych języków oraz przedmiotu studiów należy do podstawowych elementów przedstawiania się w języku polskim, wprowadzanych na początkowym etapie nauki języka polskiego – zrozumiała jest więc duża częstotliwość występowania związanego z nimi słownictwa w korpusie. Ponadto rozbudowane przedstawianie się było istotą jednego z zadań przeprowadzonej wymiany wirtualnej – *Autoprezentacji*.

Warto odnotować również, że cztery najpopularniejsze wyrazy z kategorii B – *typowy* (lw.: 11), *inny* (lw.: 10), *cały* (lw.: 7), *różny* (lw.: 7) – wydają się określeniami o podobnym, mało namacalnym charakterze. W korpusie występują jednak stosunkowo często, co może sugerować, że przymiotniki te bywają przydatne studentom w komunikacji – można więc rozważyć wprowadzenie ich na początku nauki języka polskiego jako obcego.

W kategorii C najczęściej występującym tokenem jest słowo *fantastyczny* (lw.: 7). Choć nie pojawiło się podczas lekcji języka polskiego na uniwersytecie, to pochodzi z tej samej rodziny wyrazowej co przysłówek *fantastycznie*, który został wprowadzony na jednych z pierwszych zajęć lektoratowych. Na stosunkowo wysoką częstotliwość jego użycia może wpływać również jego podobieństwo do włoskiego określenia *fantastico*. Zastosowanie tego przymiotnika wskazuje na potrzebę podkreślenia wyraźnie pozytywnego stosunku uczących się do wybranych elementów wypowiedzi (np. *Twoje sukienki są fantastyczne!*; *Mamy fantastyczną kuchnię!*). Jednakże niektóre użycia wskazują na pomieszanie form przymiotnika z przysłówkiem, co wynika zapewne z interferencji językowej – po włosku forma *fantastico* bywa stosowana nie tylko jako przymiotnik, ale także w charakterze przysłówka w reakcji na dane zjawisko. Możemy zaobserwować błędną próbę odwzorowania takiego użycia przykładowo pod postacią wykrzyknienia *Fantastyczny!* w reakcji na zdjęcia przesłane przez partnerów wymiany.

Tabela 26. Podsumowanie występowania przymiotników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

P R Z Y M I O T N I K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
172	644	32	399	35	86	105	159

6.3.2.4 Przysłówki

Liczba różnych tokenów dla kolejnych omawianych części mowy była przynajmniej ponad dwa razy mniejsza od powyżej omówionych czasowników, rzeczowników i przymiotników. Dla przysłówka wartość ta wynosiła 63, a łączna suma ich wystąpień to 221 (podsumowanie występowania przysłówek w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 27).

Najwięcej, bo 43 razy, pojawił się token *dobrze*. Między następnymi w kolejności segmentami widoczne były niewielkie różnice: 15 razy wystąpiły przysłówki *minimalnie* i *teraz*, 14 – *często*, a 13 – *biegle*. Na piątej pozycji z 8 wystąpieniami znalazł się token *miło*.

Wszystkie wyżej wymienione przysłówki zakwalifikowano do kategorii A, poza *teraz* należącym do grupy B.

Do kategorii A zaliczono 17 różnych segmentów, odpowiadających 55% wszystkich wystąpień omawianej części mowy. Grupa B objęła 39 przysłówków pokrywających 18% ich całkowitej liczby w korpusie, a grupa C, licząca 36 tokenów, stanowiła 28% procent wystąpień. Stosunkowo dużo elementów kategorii B pojawiło się na wysokich pozycjach listy frekwencyjnej. Na trzeciej, szóstej i ósmej były to odpowiednio *teraz* (lw.: 15), *dzisiaj* (lw.: 7) i *razem* (lw.: 5), natomiast na miejscu siódmym znalazło się *dziś* (lw.: 6) z grupy C.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że wyrazy pełniące funkcję okoliczników czasu mogą być dla uczących się przydatne w podstawowej komunikacji, choć w sposób ograniczony, w związku ze stosunkowo niewielką bezwzględną liczbą ich wystąpień. Jednocześnie fakt, że większość z nich pojawiła się podczas zajęć, lecz nie podjęto działań na rzecz ich automatyzacji, jest przykładem tego, jak wymiana wirtualna może wpływać na aktywizację środków leksykalnych wcześniej należących do leksykonu receptywnego.

Tabela 27. Podsumowanie występowania przysłówków w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

P R Z Y S Ł Ó W E K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
63	221	17	121	10	39	36	61

6.3.2.5 Zaimki

Proporcja liczby zaimków do ilości ich wystąpień była znacznie większa niż w przypadku wcześniej omówionych części mowy. Kategorię zaimka przypisano 46 różnym tokenom, które w sumie tworzyły grupę 960 wyrazów (podsumowanie występowania zaimków w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 28). Najczęściej w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* występowały zaimki osobowe (lw.: 267) i zwrotne (lw.: 183), a następnie pytajne (lw.: 158), wskazujące (lw.: 155) i dzierżawcze (lw.: 140).

W korpusie pojawiły się również nieliczne zaimki upowszechniające (lw.: 43), nieokreślone (lw.: 10) i przeczące (lw.: 4).

Na pierwszych dziesięciu pozycjach listy frekwencyjnej znalazły się jedynie zaimki z kategorii A: *się* (lw.: 175), *ja* (lw.: 139), *mój* (lw.: 106), *to* (lw.: 103), *on* (lw.: 64), *ty* (lw.: 46), *jak* (lw.: 45), *jaki* (lw.: 40), *ten* (lw.: 29), *co* (lw.: 24) *ex aequo* z *twój* (lw.: 24). Ponad 10 wystąpień odnotowano także w przypadku trzech kolejnych segmentów: *który* (lw.: 20, gr. B), *wy* (lw.: 13, gr. A) i *wszystek* (lw.: 12, gr. C). Wśród wszystkich zaimków aż 90% całkowitej liczby wystąpień tej części mowy (25 tokenów) należało do kategorii A, a jedynie 7% (9 tokenów) kategorii B i 4% (12 tokenów) do kategorii C.

Duża częstotliwość zaimka *się* jest ściśle połączona z użyciem czasowników zwrotnych, a w szczególności *interesować się*, zajmującego czwartą pozycję na liście frekwencyjnej czasowników oraz *nazywać się*, zajmującego miejsce dziesiąte (zob. Rozdz. 6.3.2.2). Z kolei częste wystąpienia zaimków osobowych wskazują na popularny na początkowym etapie nauki języka polskiego jako obcego problem – to jest ich nadużywanie (np. *Ja jestem z Włoch; Ty lubisz jeździć na nartach?*). Naturalne jest też powszechne występowanie zaimków pytajnych i dzierżawczych, ponieważ należą do elementów często używanych zarówno w ćwiczeniach utrwalających, jak i w zadaniach komunikacyjnych używanych na zajęciach języka polskiego jako obcego i mają wysoką przydatność w podstawowych interakcjach między partnerami.

Najpopularniejszym zaimkiem z grupy B, występującym 20 razy, był *który*, natomiast w grupie C był to *wszystek* o znacznie mniejszej ilości wystąpień – 12. Pierwszy z nich potrzebny jest do budowania zdań złożonych, co wydaje się naturalną potrzebą użytkowników wszystkich języków europejskich, jednakże nie jest priorytetem na początkowym etapie nauki języka polskiego. Należy więc uznać, że uczestnicy wymiany przy tworzeniu zdań złożonych musieli korzystać z pomocy tłumacza automatycznego, na co wskazuje również poziom trudności zdań, w których został użyty zaimek *który* (np. *Podczas jedzenia rozmawiają o meczu piłki nożnej, który odbył się poprzedniej nocy; La Mole Antonelliana – dzieło słynnego architekta, który w 1800 roku stworzył to arcydzieło włoskiej kultury*).

Przykłady zastosowania wcześniej nieznanego uczącym się polskiego zaimka *wszystek*, a szczególnie bezbłędne dopasowanie jego rodzaju i liczby¹⁴⁹ do towarzyszących mu rzeczowników, również zdają się poświadczać powszechne korzystanie z pomocy tłumacza automatycznego podczas produkcji zdań z jego użyciem (np. *Ja lubię wszystkie języki obce; Lubisz wszystkie kuchnie?*).

¹⁴⁹ Podczas zbierania materiału do badania liczba mnoga nie została jeszcze wprowadzona.

Tabela 28. Podsumowanie występowania zaimków w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

Z A I M E K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
46	960	25	862	9	63	12	35

6.3.2.6 Liczebniki

W całym korpusie pojawiło się w sumie 141 liczebników, w tym 31 różnych wyrazów (podsumowanie występowania liczebników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 29), z których 19 należało do kategorii liczebników głównych (lw.: 79), po 4 do nieokreślonych (lw.: 48) i porządkowych (lw.: 6), a po 2 do ułamkowych (lw.: 6) i zbiorowych (lw.: 2).

W pierwszej piątce pojawiły się wyrazy występujące w korpusie ponad 10 razy. Najpopularniejszy był liczebnik *trochę* (lw.: 20), za nim uplasowały się *jeden* (lw.: 18), *dwadzieścia* (lw.: 17), *wiele* (lw.: 14) i *dużo* (lw.: 11). Następne miejsca zajęły kolejno liczebniki główne: *dwa* (lw.: 9), *trzy* (lw.: 7) i *cztery* (lw.: 5).

Wszystkie przywołane powyżej wyrazy należały do kategorii A, z wyłączeniem tokena *wiele* przyporządkowanego do kategorii C. W sumie 21 różnych liczebników zaklasyfikowano do grupy A (lw.: 110), tylko 3 do grupy B (lw.: 5), a 7 do grupy C (lw.: 26), co oznacza, że pokrywały one odpowiednio 78%, 4% i 18% wszystkich segmentów tej części mowy w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*.

W momencie przeprowadzania wymiany wirtualnej jej uczestnicy podczas zajęć języka polskiego na uniwersytecie poznali już liczebniki główne z zakresu 0–1000, wykorzystywane przez nich podczas projektu przede wszystkim do podawania informacji o wieku (np. *Mam dwadzieścia dwa lata*) oraz wybrane liczebniki nieokreślone (*dużo*, *trochę*, *mało*) – stosowane głównie podczas opowiadania partnerom o sobie (np. *Mówię (...) trochę po rosyjsku*; *Ja trochę interesuję się historią*; *Mam dużo cierpliwości*). Ponieważ podczas lektoratu języka polskiego nie zostały jeszcze wprowadzone formy dopełniacza ani informacje o ich użyciu, można założyć, że przypadki poprawnego zastosowania wyrażen dotyczących ilości w połączeniu

z rzeczownikiem w dopełniaczu świadczą o korzystaniu z pomocy automatycznego tłumacza internetowego.

Wszystkie tokeny z kategorii B należały do grupy liczebników porządkowych: *pierwszy* i *drugi* wystąpiły po 2 razy (np. *Jego pierwszy album jest po angielsku, a jego drugi album jest po włosku*), a *trzeci* tylko jeden raz (*W sobotę obchodziłam moje dwudzieste trzecie urodziny*). Sporadyczne zastosowania tych form liczebnika zdają się potwierdzać, iż nie ma potrzeby ich systematycznego wprowadzania na początkowym etapie nauki języka polskiego jako obcego.

Do grupy C należały przede wszystkim inne liczebniki porządkowe (np. *dwudziesty*), a także ułamkowe (np. *półtora*), zbiorowe (np. *oba*) i nieokreślone (np. *kilka*). Najczęściej pojawiającym się liczebnikiem z tej kategorii był segment *wiele*, między innymi w następujących przykładach: *Odwiedziłem wiele krajów w Europie; Florencja to (...) miejsce gromadzenia wielu dzieł Michała Anioła*. Użycie w tych samych zdaniach innych, nieznanych uczącym się form – jak rzeczowniki odczasownikowe czy czasowniki w czasie przeszłym – potwierdza dodatkowo, iż zostały utworzone ze wsparciem narzędzi tłumaczeniowych.

Tabela 29. Podsumowanie występowania liczebników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

L I C Z E B N I K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
31	141	21	110	3	5	7	26

6.3.2.7 Przyimki

W omawianym korpusie odnotowano zbliżone wartości dla dwóch części mowy – spójników i przyimków. W przygotowanym do analizy materiale pojawiły się w sumie 23 przyimki, występujące w sumie 554 razy (podsumowanie występowania przyimków w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 30).

Dwa najpopularniejsze segmenty tej części mowy pokrywały ponad 50% wszystkich wystąpień – były to *w* (lw.: 190) oraz *na* (lw.: 106). Kolejne miejsca zajęły *z* (lw.: 86), *po*

(lw.: 45), *do* (lw.: 37). Ponad 10 razy wystąpiły także *dla* i *za* – oba po 18 razy – oraz *od* i *o* – po 11 razy.

W przypadku omawianej tu części mowy niełatwo jest w sposób jednoznaczny dokonać rozróżnienia między kategoriami A i B. Wynika to z faktu, iż podczas lektoratu języka polskiego wprowadzane przyimki były częścią większych struktur gramatyczno-leksykalnych, jak na przykład: *Jak masz na imię?*; *Mieszkam w Turynie*; *Jestem z Włoch*. Miały więc charakter funkcjonalny i w tej formie były automatyzowane i wykorzystywane w zadaniach komunikacyjnych. W sposób najbardziej ustrukturyzowany wprowadzone zostały jedynie zaimki *nad*, *pod*, *przed*, *za*, *między*, *z*, w połączeniu z formami rzeczowników w narzędniku. W związku z powyższym zdecydowano się włączyć do grupy A te przyimki, które były wprowadzane, utrwalane i stosowane w komunikacji między uczącymi się podczas lektoratu na uniwersytecie, nawet jeśli ich użycie miało charakter ściśle funkcjonalny, a wiedza studentów o ich łączliwości pozostawała ograniczona. Wydaje się to jednak zasadne, ponieważ podczas zajęć językowych przyimki nie są zwykle wprowadzane jako odrębne jednostki, ale jako składowa większych struktur leksykalno-gramatycznych, a ewentualna koncentracja na wybranych z nich ma charakter systematyzujący wiedzę i odbywa się na późniejszych etapach nauki języka.

Ostatecznie 9 przyimków zidentyfikowanych w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* – a więc wszystkie wymienione powyżej powiązane z narzędnikiem, a dodatkowo także *w*, *na*, *z*, *jako* – uznano za przynależne do kategorii A i odpowiadały one 74% wystąpieniom tej części mowy (lw.: 412). W kategorii B znalazło się 6 segmentów (*po*, *do*, *dla*, *o*, *od*, *przez*) pokrywających 23% użycie przyimków w korpusie (lw.: 130), a w kategorii C 8 tokenów (*obok*, *temu*, *co*, *niż*, *podczas*, *ponadto*, *u*, *poza*) stanowiących jedynie 2% ich wszystkich wystąpień (lw.: 12). Najpopularniejszym w tej ostatniej grupie był przyimek *temu*, jednakże wystąpił tylko 3 razy (np. *Zaczęłam studiować polski język jeden miesiąc temu*). Można przypuszczać, iż użycia tokenów tej kategorii wiązały się z korzystaniem ze słowników lub tłumaczeń automatycznych.

Podobnie należałoby potraktować wszystkie pozostałe przyimki używane w strukturach innych niż te wprowadzone podczas lektoratu języka polskiego (np. *Torino Film Festival – TFF 37 rozpoczął się w piątek*; *Mam na myśli sport*; *To jeden z najlepszych festiwali we Włoszech*). Większość segmentów przyporządkowanych do kategorii A odpowiada jednak użyciu w kontekstach prezentowanych podczas zajęć uniwersyteckich (np. *Lubię grać w ping-ponga*; *Ona ma na imię Lola*; *Ja jestem z Albanii*).

Tabela 30. Podsumowanie występowania przyimków w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

P R Z Y I M E K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
23	554	9	412	6	130	8	12

6.3.2.8 Spójniki

Podobnie jak w przypadku przyimków, w korpusie odnotowano 23 różne tokeny spójników, a całkowita liczba ich wystąpień wynosiła 507 (podsumowanie występowania spójników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 31).

Aż 319 pojawień się tej części mowy dotyczyło spójnika *i*. Drugi w kolejności był segment *ale* o znacznie mniejszej liczbie wystąpień (lw.: 68). Spójnik *że* odnotowano 29 razy, natomiast *a* 27 razy. Piąty w kolejności był *lub*, zidentyfikowany w całym korpusie 12 razy. Wszystkie kolejne tokeny wystąpiły mniej niż 10 razy.

W pierwszej piątce znalazły się 2 tokeny z kategorii A (*i*, *ale*) oraz 3 z kategorii B (*że*, *a*, *lub*). Do obu z nich należało po 6 różnych spójników, o łącznej sumie wystąpień 402 dla grupy A i 76 dla grupy B. Oznacza to, że kategoria A obejmowała 79% wszystkich spójników, a kategoria B – 15%. W grupie C znalazło się 11 segmentów występujących w sumie 29 razy, co odpowiada 6% wszystkich spójników w korpusie. Najpopularniejszym wśród nich był segment *jeśli* o liczbie wystąpień równej 7.

Jedyne spójniki, jakie były nauczane podczas lektoratu języka polskiego, to te wprowadzające zdania współrzędnie złożone, reprezentowane w korpusie między innymi w następujących przykładach: *Jestem z Argentyny, ale mieszkam we Włoszech*; *Jakie miasto odwiedziłeś lub chciałbyś odwiedzić?* Spójniki wprowadzające zdania podrzędnie złożone – pojawiające się przykładowo w takich konstrukcjach jak: *Jeśli tu przyjedziesz, pokażemy Ci piękne miejsca w Piemoncie*; *Mam nadzieję, że spotkamy się kiedyś osobiście* – są efektem samodzielnych starań językowych studentów, wspomaganych zapewne dostępnymi pomocami online – słownikami lub tłumaczami automatycznymi.

Tabela 31. Podsumowanie występowania spójników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

S P Ó J N I K							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
23	507	6	402	6	76	11	29

6.3.2.9 Partykuły

Przedostatnią analizowaną tu częścią mowy są partykuły. W całym korpusie pojawiło się 18 ich różnych przykładów, o łącznej sumie 256 wystąpień (podsumowanie występowania partykuł w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 32).

Wśród wszystkich pojawień się partykuł w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* aż za 80% odpowiadają 4 najpopularniejsze segmenty: *tak* (lw.: 60), *nie* (lw.: 53), *czy* (lw.: 46), *też* (lw. 45). Pozostałe tokeny w analizowanym materiale pojawiły się nie więcej niż 8 razy.

Pięć partykuł – cztery wymienione powyżej oraz znajdujący się na piątym miejscu segment *niestety* (lw.: 8) – należało do kategorii A, która obejmowała 83% wszystkich wystąpień. Do grupy B zakwalifikowano 6 tokenów, odpowiadających 11% partykuł w korpusie, a do grupy C – 7 segmentów stanowiących 7% całkowitej liczby wystąpień.

Tak licznie reprezentowana kategoria A sugeruje, że zestaw partykuł poznanych przez uczących się podczas zajęć języka polskiego jako obcego jest w pełni wystarczający na początkowym etapie nauki tego języka.

Tabela 32. Podsumowanie występowania partykuł w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

PARTYKUŁA							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
18	256	5	212	27	76	17	29

6.3.2.10 Wykrzykniki

Częścią mowy najrzadziej reprezentowaną w korpusie były wykrzykniki. Pojawiły się jedynie 99 razy pod postacią 6 różnych tokenów (podsumowanie występowania wykrzykników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* przedstawiono w Tabeli 33).

Najpopularniejszymi były *cześć*, dla którego liczba wystąpień wynosiła 68, oraz *pa*, które odnotowano w korpusie 23 razy. Oba te wykrzykniki należały do kategorii A. Następnym w kolejności był segment *uwaga*, występujący tylko 3 razy. Wraz z tokenem *super*, pojawiającym się jedynie raz, należał do grupy B. W grupie C znalazły się wykrzykniki *dobra* i *gratulacje*, występujące po 2 razy.

Znikoma liczba odnotowanych wykrzykników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* wskazuje na ich niewielką przydatność w komunikacji studentów na początkowym etapie nauki języka polskiego. Dużą przydatność mają jedynie formuły powitalne i pożegnalne, co widać na przykładzie dwóch najpopularniejszych partykuł (*cześć*; *pa*), odpowiadających za 92% wszystkich ich wystąpień.

Tabela 33. Podsumowanie występowania wykrzykników w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

WYKRZYKNIK							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
6	99	2	91	2	4	2	4

6.3.2.11 Porównanie Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B

W celu porównania użycia środków leksykalnych przez studentów w początkowej i końcowej fazie wymiany wirtualnej, dokonano zestawienia dwóch *Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* – A i B.

Podkorpusek A, zawierający materiał językowy z początkowych zadań telewspółpracy (*Fotozagadka*, *Autoprezentacja* i *Codzienne zdjęcie*), składa się z 874 różnych segmentów o łącznej sumie 5113 wystąpień, natomiast *Podkorpusek B*, w którym zebrano wypowiedzi studentów z aktywności *Miniopowiadania/Mam pytanie* oraz *Plakaty kulturowe*, tworzą 483 tokeny pojawiające się 1196 razy¹⁵⁰. Spora różnica w objętości podkorpusek wynika przede wszystkim z treści uwzględnionych w nich zadań – niektóre wymagały od studentów dłuższej interakcji, podczas gdy do realizacji innych wystarczała krótsza produkcja językowa. W związku z powyższym dane zostały przeanalizowane w ujęciu procentowym, ponieważ jedynie w ten sposób możliwe jest rzetelne porównanie obu podkorpusek.

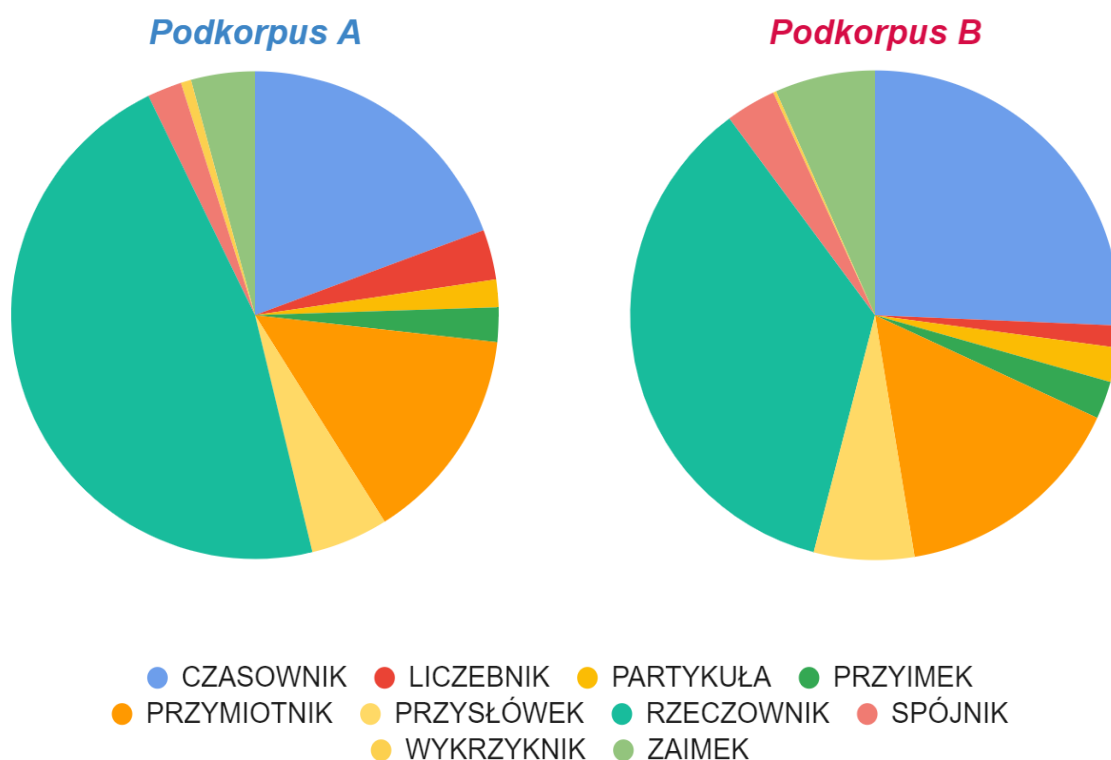
Zawartość *Podkorpusek A i B* – podobnie jak wcześniej korpus główny – podzielono na części mowy, uwzględniając zarówno liczbę różnych tokenów w każdym z nich, jak i sumę ich wystąpień, a następnie skonfrontowano ze sobą. W pierwszym zestawieniu (Wykres 6) największą rozbieżność zaobserwowano w kategorii rzeczownika – w *Podkorpuse A* było ich o ponad 10% więcej niż w *Podkorpuse B* (A: 47%, B: 36%). Różnica ta w zbiorze B została zrównoważona przede wszystkim przez tokeny czasownikowe – odnotowano ich 7-procentowy wzrost (A: 19%, B: 26%)¹⁵¹. W przypadku pozostałych części mowy rozbieżności pomiędzy oboma podkorpusemi były znikome lub nie wystąpiły wcale (szczegółowe dane liczbowe przedstawiono w Tabeli 34).

W porównaniu *Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* ze względu na całkowitą liczbę wystąpień wszystkich tokenów (Wykres 7) nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy zbiorami A i B. Niezależnie od części mowy, maksymalna rozbieżność pomiędzy sumą odnotowanych tokenów nie przekraczała 3% (szczegółowe dane liczbowe przedstawiono w Tabeli 34).

¹⁵⁰ Podane liczby dotyczą elementów korpusu po „obróbce”, to jest po odjęciu m.in. nazw własnych i słów obcojęzycznych (zob. Rozdz. 6.3.1).

¹⁵¹ Trudno stwierdzić, co spowodowało zwiększone użycie czasowników względem rzeczowników w *Podkorpuse B*. Być może wpłynęła na to treść zadań przypisanych do tego zbioru.

Wykres 6. Zestawienie *Podkorpusów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B* ze względu na liczbę unikalnych wystąpień tokenów w podziale na części mowy. Źródło: opracowanie własne.



Wykres 7. Zestawienie *Podkorpusów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B* ze względu na liczbę wszystkich wystąpień tokenów w podziale na części mowy. Źródło: opracowanie własne.

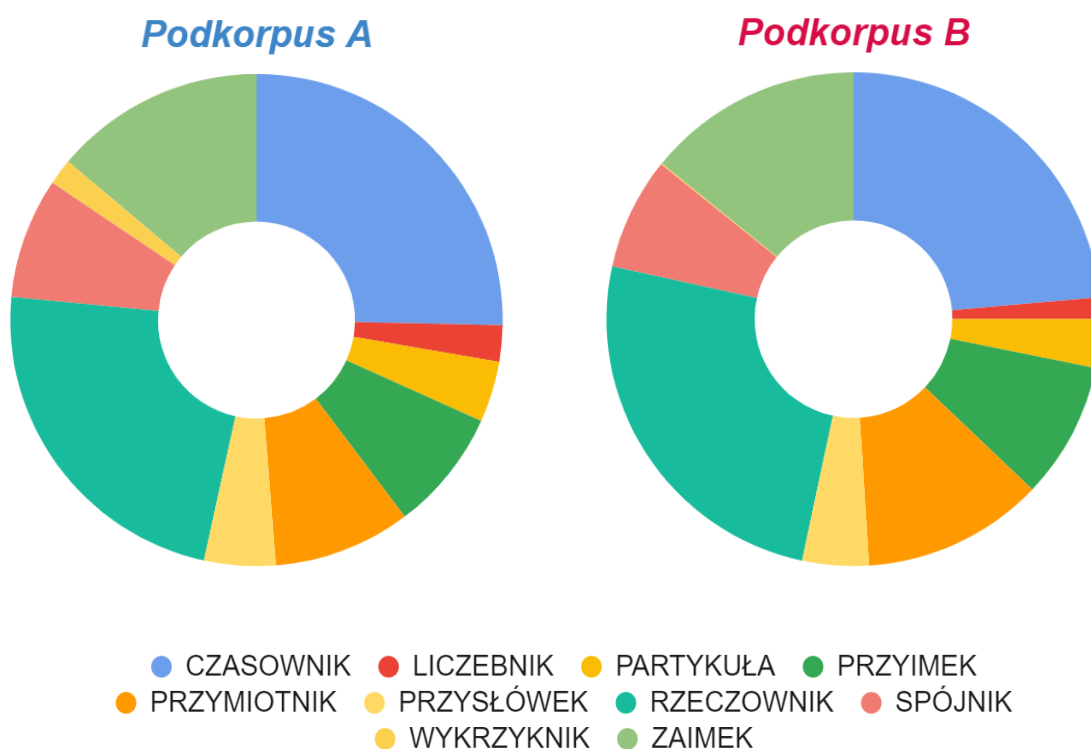


Tabela 34. Zestawienie wartości procentowych dla *Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B*, w podziale na części mowy. Źródło: opracowanie własne.

	LICZBA UNIKALNYCH TOKENÓW		LICZBA WSZYSTKICH WYSTĄPIEŃ TOKENÓW	
	Podkorpusek A	Podkorpusek B	Podkorpusek A	Podkorpusek B
RZECZOWNIK	47%	36%	23%	25%
CZASOWNIK	19%	26%	25%	24%
PRZYMOTNIK	14%	16%	9%	12%
PRZYSŁÓWEK	5%	7%	5%	4%
ZAIMEK	4%	7%	14%	14%
LICZEBNIK	3%	1%	2%	1%
PRZYIMEK	2%	2%	8%	9%
SPÓJNIK	2%	3%	8%	7%
PARTYKUŁA	2%	2%	4%	3%
WYKRZYKNIK	1%	0%	2%	0%

Przywołane wielkości wskazują na duże podobieństwo stosowanych przez studentów środków leksykalnych w pierwszej i drugiej połowie wymiany wirtualnej. Co więcej, na ich podstawie wnioskować można, że treść poszczególnych zadań nie ma istotnego wpływu na strukturę słownictwa używanego przez uczestników telewspółpracy. Choć w ogólnym ujęciu kwestii leksyki używanej podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej powyższe wnioski są prawdziwe, dopiero bardziej wnikliwa analiza danych ujawnia różnice zachodzące między początkowym, a końcowym etapem projektu telewspółpracy.

W celu zgłębienia struktury słownictwa w *Podkorpusek polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B*, obecne w nich tokeny porównano również pod kątem przypisanych im wcześniej kategorii A, B i C (Tabela 35). Tokeny zaklasyfikowane do grupy A stanowiły prawie jedną trzecią unikalnych wystąpień w obu podkorpusek (A: 29%, B: 30%). Te z kategorii B obejmowały 15% *Podkorpusek A* i 18% *Podkorpusek B*, natomiast ponad połowę wyszczególnionych segmentów obejmowały wyrazy przynależne do grupy C. Można więc stwierdzić brak szczególnych różnic w liczbie unikalnych segmentów składających się na oba podkorpusek.

Istotną zmianę zauważyć można jednak w zestawieniu całkowitej liczby wystąpień wszystkich tokenów w *Podkorpusek A i B* (Tabela 35). W pierwszym z nich segmenty

z kategorii A obejmują aż trzy czwarte jego całej objętości, natomiast w drugim zaobserwowano w tej grupie spadek do 57%. Liczba pojawień się tokenów z grupy B waha się nieznacznie – w *Podkorpusie A* osiąga ona 9%, by urosnąć do 15% w *Podkorpusie B*. Największą zmianę odnotowano w kategorii C, gdzie liczba wystąpień wzrasta prawie dwukrotnie – z 15% w korpusie pierwszej części telewspółpracy do 28% w jej końcowej fazie.

Omówione dane oznaczają, że w drugiej połowie wymiany wirtualnej studenci znacznie częściej posługiwali się nowym słownictwem, czyli takim, którego nie poznali podczas zajęć lektoratowych z języka polskiego jako obcego. Zmiana w strukturze wykorzystywanych przez nich środków leksykalnych nie jest widoczna na poziomie różnic w częstotliwości posługiwania się poszczególnymi częściami mowy, ale dotyczy konkretnych wyborów studentów odnośnie użycia danego wyrazu. Podsumowując, w końcowym etapie wymiany wirtualnej uczestnicy odchodzą od znanej im leksyki na rzecz zupełnie nowej.

Tabela 35. Zestawienie wartości procentowych dla *Podkorpusów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B* w podziale na kategorie A, B i C. Źródło: opracowanie własne.

	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
Podkorpus A	29%	76%	15%	9%	55%	15%
Podkorpus B	30%	57%	18%	15%	52%	28%

6.3.2.12 Podsumowanie analizy list frekwencyjnych

Cały *Korpus polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*, jak już zostało powiedziane, liczył 1159 różnych tokenów, których łączna suma wystąpień wyniosła 6662. Wśród nich 276 należało do kategorii A (lw.: 4689), 173 do kategorii B (lw.: 706), a 710 do kategorii C (lw.: 1262). W celu podsumowania analizy poszczególnych części mowy w korpusie dokonano zestawienia tych segmentów, które powtórzyły się w zebranych materiale ponad 10 razy (podsumowanie danych liczbowych zaprezentowano w Tabeli 36).

Odnotowano 104 tokeny tego typu (zostały wyszczególnione w Aneksie 13) na 1159 wszystkich segmentów korpusu, a więc stanowiły jego niecałe 10%. Liczba ich wystąpień

wynosiła 4375 (na 6662), co oznacza, iż ta stosunkowo niewielka grupa obejmowała prawie 70% objętości całego korpusu. Na tej podstawie można stwierdzić, że wyrazy pojawiające się ponad 10 razy w zebranych materiale stanowiły podstawę komunikacji w języku polskim między partnerami i miały największe znaczenie dla ich porozumiewania się, podczas gdy pozostałe wyrazy pojawiały się sporadycznie, a potrzeba ich użycia wynikała z jednostkowych kontekstów sytuacyjnych.

Grupa omawianych tu tokenów składała się z 25 czasowników, 23 rzeczowników, 14 zaimków, 12 przymiotników, 9 przymków, 5 przysłówków, 5 liczebników i 5 spójników oraz 4 partykuł i 2 wykrzykników. Spośród tych 104 segmentów 83 należało do kategorii A (lw.: 3998), 14 do kategorii B (lw.: 282), a jedynie 7 do kategorii C (lw.: 95). Ukazuje to, że uczestnicy wymiany posługiwali się przede wszystkim słownictwem z grupy A, a więc takim, które znali już wcześniej z zajęć języka polskiego jako obcego.

Wyrazy pojawiające się w grupie C wskazują, które z nieznanym studentom pojęć okazały się szczególnie przydatne w komunikacji z partnerami. Są to: *danie, podróż, wiele, świat, wszystek, odwiedzić, człowiek*. Na podstawie tej listy warto rozważyć włączenie wymienionych środków leksykalnych do programu nauczania języka polskiego na poziomie początkującym, lecz nie w sposób bezkrytyczny. Przykładowo wyraz *odwiedzić* w korpusie pojawia się w kontekstach, w których można zastąpić go czasownikiem *zwiedzić* lub *być* (np. *Odwiedziłem wiele krajów w Europie; Czy odwiedziłeś Włochy?*). Oba te czasowniki (w tym *zwiedzić* pod postacią niedokonaną – *zwiedzać*) wystąpiły w korpusie i należą do kategorii A, nie ma więc potrzeby wprowadzania nowego czasownika na początkowym etapie nauki, skoro studenci mogliby go zastąpić znanymi sobie synonimami. Jednocześnie forma przeszła czasowników w przytoczonych zdaniach wskazuje na korzystanie z pomocy automatycznego tłumacza przy ich tworzeniu, a więc zastosowanie wyrazu *odwiedzić* nie jest autonomicznym wyborem studentów. W takiej sytuacji warto zaprezentować uczącym się wykorzystanie znanych im czasowników do budowy pytań i wypowiedzi w często powtarzających się kontekstach wypowiedzi podczas wymiany wirtualnej. Podobna sytuacja dotyczy użycia wyrazu *wiele*, co zostało omówione w Rozdziale 6.3.2.6. Natomiast najpopularniejszy w grupie C segment *danie* został wprowadzony w trakcie lektoratu języka polskiego zaraz po zakończeniu projektu telewspółpracy, w związku z zajęciami dotyczącymi kuchni i zwyczajów żywieniowych w Polsce.

W przypadku grupy B liczącej 14 segmentów, naturalne wydaje się stopniowe poznawanie jej elementów w sposób kontekstowy. Większość z nich to przymyki (*po, do, dla, od, o*) i spójniki (*a, że, lub*), które – jak już zostało wspomniane w Rozdziale 6.3.2.7 – podczas

zajęć prezentowane są jako część większych struktur leksykalno-gramatycznych. Z kolei w Rozdziale 6.3.2.5 omówiono kwestię przynależącego do tej samej kategorii zaimka *który*. Natomiast obecność w grupie B następujących tokenów: *miasto, teraz, morze, zwierzę, typowy* można potraktować z jednej strony jako zachętę do bardziej systematycznego włączenia ich do nauczanego materiału podczas zajęć języka polskiego w pierwszych miesiącach lektoratu, a z drugiej – jako naturalną część procesu przyswajania języka, w którym część leksyki studenci poznają w sposób receptywny, zanim przejdą do jej samodzielnego użycia. W tym ujęciu udział w wymianie wirtualnej staje się kolejną – obok zajęć uniwersyteckich – przestrzenią do aktywizacji wiedzy w procesie komunikacji.

Tabela 36. Podsumowanie struktury *Korpusu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej*. Źródło: opracowanie własne.

<i>Korpus polsko-włoskiej wymiany wirtualnej</i>							
Tokeny ogółem	Całkowita liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
1159	6662	276	4689	173	706	710	1262
Tokeny występujące ponad 10 razy							
Tokeny	Liczba wystąpień	Kategoria A		Kategoria B		Kategoria C	
		Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień	Tokeny	Liczba wystąpień
104	4375	83	3998	14	282	7	95

6.3.2.13 Charakter procesu uczenia się leksyki w polsko-włoskiej wymianie wirtualnej

Przywołane w poprzednich podrozdziałach dane ujawniają, przynajmniej w pewnym stopniu, naturę przyswajania słownictwa przez studentów w projekcie telewspółpracy. Przeprowadzone analizy materiału językowego pozwalają wnioskować na temat udziału procesów imitacji i kreacji w wypowiedziach studentów. Te z kolei można odnieść do wybranych teorii akwizycji języka i uczenia się.

Charakter przyswajania środków leksykalnych różni się w zależności od kategorii (A, B lub C), do której dany token został zaklasyfikowany. Zasadne wydaje się założenie, że słowa

z grupy A były wykorzystywane przez uczących się na kilka sposobów. Choć w zamierzeniu leksyka z tej kategorii powinna być studentom dobrze znana dzięki działaniom podejmowanym w ramach lektoratu języka polskiego, to zapewne pojawiały się wyjątki od tej reguły. Jeśli dany wyraz nie został przez nich skutecznie zapamiętany, jego zastosowanie prawdopodobnie poprzedzone było skorzystaniem ze słownika, automatycznego tłumacza lub ewentualnie notatek z zajęć.

Taki schemat postępowania miał też miejsce w przypadku słów należących do kategorii C, o czym świadczą między innymi następujące cytaty: *W zeszłym miesiącu poszedłem na koncert, aby zobaczyć „Wrangonyou” na żywo; Chciałbym udać się do Japonii i na Wyspy Owczę; Nie zaprzeczam, że przede wszystkim jestem miłośnikiem jedzenia!* Przykłady te składają się głównie (lub jedynie) z wyrazów z kategorii C, a użyte w nich formy, takie jak czasowniki w trybie przypuszczającym lub w czasie przeszłym, dodatkowo potwierdzają korzystanie z pomocy tłumacza automatycznego, ponieważ konstrukcje gramatyczne tego typu nie są wprowadzane w pierwszym semestrze zajęć z języka polskiego jako obcego (zob. Rozdz. 5.6.2 i 5.6.5).

Ponadto autorkami wszystkich przywołanych cytatów są studentki, a użyte w ich wypowiedziach czasowniki *poszedłem* i *chciałbym* mają formę męską. Wskazuje to na czysto imitacyjny charakter ich wypowiedzi – uczestniczki odwzorowały dostarczone im konstrukcje językowe bez głębszego zrozumienia struktury ani ich krytycznego oglądu. Tego typu mechaniczne odwzorowanie form językowych nawiązuje do teorii behawiorystycznego uczenia się (zob. Rozdz. 1.2.1), jednakże w tym przypadku to nie nauczyciel, a narzędzie online – pozbawione informacji o kontekście wypowiedzi, takich jak na przykład płeć mówiącego – dostarcza modelowej wypowiedzi. Jak dowodzą przytoczone przykłady, nie zawsze jest ona w pełni poprawna. Jest to widoczne szczególnie we fragmentach, których sens pozostaje niejasny, jak na przykład: *Zamawiają danie z węgla drzewnego; Ten obraz będzie wyświetlany od początku października* [o krajobrazie zimowym w górach]; *Zabiłeś ten egzamin!*¹⁵² Trzeba jednak podkreślić, że wypowiedzi tego typu w całym korpusie pojawiają się bardzo rzadko.

Jak wykazano powyżej, użycie wyrazów z kategorii C oparte jest na imitacji form językowych. Nie zawsze jednak zachodzi w sposób tak bezkrytyczny, jak w przytoczonych wcześniej przykładach. W następujących fragmentach wypowiedzi: *Kto jest twoim ulubionym zespołem rockowym? Lubię przebywać z moimi przyjaciółkami; Lubię twoje włosy!* można

¹⁵² Przykład ten ewidentnie nawiązuje do angielskiego wyrażenia *to kill something*, oznaczającego zrobienie czegoś wyjątkowo dobrze (*Cambridge Dictionary*). Można więc przypuszczać, że dla przytoczonego zdania to angielski był wyjściowym językiem tłumaczenia.

zaobserwować, że wyrazy z kategorii C (oznaczone kolorem fioletowym) zostały użyte w znanych studentom strukturach, składających się z tokenów z grupy A. W każdym z powyższych zdań nieznany wyraz (*zespół rockowy, przebywać, włosy*) – najprawdopodobniej skopiowany ze słownika – został podstawiony do utrwalonego wcześniej wzoru. Taki schemat działania nawiązuje do założeń gramatyki generatywnej Noama Chomsky’ego (zob. Rozdz. 1.2.2), zgodnie z którą na podstawie znajomości ograniczonej liczby konstrukcji językowych człowiek jest w stanie wytworzyć nieskończoną liczbę zdań. Z drugiej strony, jako że w przypadku włoskich studentów struktury języka polskiego zostały wyuczone, a nie były wrodzone (jak zakłada się w natywistycznym podejściu Chomsky’ego do akwizycji języka ojczystego), przedstawiona tu sytuacja odnosi się także do koneksjonizmu (zob. Rozdz. 1.2.8). Zgodnie z jego założeniami, na podstawie znanego wcześniej wzoru można utworzyć nową wypowiedź, dostarczając odpowiedniego materiału wejściowego. Tego typu działanie pozwoliło uczącym się na utworzenie nowych zdań dzięki odwzorowaniu słowa z grupy C i podstawieniu go w odpowiedni sposób do wybranej struktury. W efekcie – mimo że prawdopodobnie najbardziej naturalna wersja przywołanych zdań dla rodzimego użytkownika języka polskiego brzmiałaby nieco inaczej: *Jaki jest twój ulubiony zespół? Podobają mi się twoje włosy! Lubię spędzać czas z moimi przyjaciółkami* – studenci osiągnęli swoje komunikacyjne cele, tworząc jednocześnie zdania poprawne z punktu widzenia gramatyki. Świadczy to nie tylko o ich kreatywnym podejściu do nowo nabytego słownictwa, ale także o zrozumieniu struktury poznanych wcześniej zdań, a to z kolei element kluczowy w kognitywnych teoriach uczenia się (zob. Rozdz. 1.2.5).

Z powyższych rozważań wynika, że uczący się często dokonują zaawansowanych operacji na środkach leksykalnych, wychodząc poza procesy czysto odtwórcze. Trzeba jednak zaznaczyć, że niewielkie jest prawdopodobieństwo, iż słowo użyte w ten sposób jednokrotnie zostanie włączone do aktywnego repertuaru leksykalnego studentów, choć przypuszczalnie pozytywnie wpłynie na jego późniejsze przyswojenie, na przykład gdy pojawi się ponownie podczas zajęć lektoratowych. Odmiennie wygląda kwestia słów z kategorii A, które – ponieważ nie zostały dostatecznie przyswojone – wymagały od studentów skorzystania ze słownika lub tłumacza internetowego. Najprawdopodobniej ich użycie w komunikacji wspomogło ich utrwalenie, a – w związku z wcześniejszą wielokrotną ekspozycją na nie – prawdopodobieństwo ich włączenia do aktywnych zasobów leksykalnych uczących się jest znacznie większe (zob. Broeder, Plunkett, 1994). Zastosowanie wiedzy językowej jako narzędzia do porozumiewania się z partnerami wymiany wirtualnej wskazuje na zakorzenienie

tego typu działania w teoriach konstruktywistycznych (zob. Rozdz. 1.2.7), w których wiedza nabywana jest w procesie interakcji ze środowiskiem.

Jeśli natomiast studenci aktywnie przyswoili dane słowo z kategorii A podczas zajęć języka polskiego, mieli możliwość zastosowania go podczas komunikacji z partnerami wymiany wirtualnej na dwa sposoby, różniące się stopniem samodzielności w konstruowaniu wypowiedzi. W pierwszym uczący się odwzorowywali całą, poznaną podczas lektoratu, większą strukturę leksykalno-gramatyczną, a ich głównym zadaniem było zastosowanie jej adekwatnie do kontekstu interakcji. Wydaje się to charakterystyczne szczególnie dla początkowych zadań projektu telewspółpracy, wymagających dość schematycznych wypowiedzi (np. w zadaniu *Fotozagadka: Lubisz jeździć na rowerze? Lubisz gotować?* oraz w zadaniu *Autoprezentacja: Mam na imię Irene i mam dwadzieścia lat; Studiuję mediację językową*). Akcent na użycie wyuczonej konstrukcji w danej sytuacji sprawia, że mechanizm ten można odnieść do założeń teorii socjolingwistycznej (zob. Rozdz. 1.2.3) – studenci w procesie porozumiewania się musieli wziąć pod uwagę swoje ograniczone zasoby językowe, a także okoliczności zewnętrzne, w których komunikacja następowała, by następnie dostosować do nich konstruowane przez siebie wypowiedzi.

Drugi sposób polegał na użyciu przez studenta danego wyrazu z grupy A w nieznanym mu dotąd konstrukcji językowej lub na stworzeniu nowego zdania z fragmentów różnorodnych, usłyszanych wcześniej zdań. Ujawnia się to częściej w późniejszych aktywnościach wymiany wirtualnej (np. w zadaniu *Codzienne zdjęcie: Mój chłopak gotuje bardzo dobrze i my lubimy jeść razem; My też mamy nasz w Turynie!* [o pomniku znanej postaci] oraz w zadaniu *Minipowiadania: Jej brat Alberto już mieszka i studiuje w Polsce*). Kreatywne łączenie znanych struktur językowych i stosowanie ich w obliczu nowego doświadczenia zdaje się ponownie odnosić do koneksjonistycznego modelu kreowania wiedzy (zob. Rozdz. 1.2.8). Jednocześnie można założyć, że konieczne było wcześniejsze zrozumienie poznawanych struktur, aby umożliwić przeprowadzanie operacji łączenia lub podmieniania ich fragmentów. Jak już zostało powiedziane, tego typu świadomość na temat działania elementów języka zdaje się wypływać z kognitywnego podejścia do jego nauki (zob. Rozdz. 1.2.5).

Użycie wyrazów z kategorii B mogło następować według wszystkich opisanych powyżej schematów, zależnie od stopnia wcześniejszego przyswojenia danego tokena. Przypuszczać można, że niektórzy studenci zapamiętali z zajęć lektoratowych wybrane słowa z grupy B – na przykład ze względu na własne zainteresowania – mimo że nie zostały podjęte żadne działania na rzecz ich automatyzacji. W efekcie wyrazy zakwalifikowane jako B mogły

być przez uczących się stosowane podobnie do tych z kategorii A lub C – trudno jednak szczegółowo prześledzić ten proces, ponieważ był indywidualny dla każdego studenta.

W kontekście prowadzonych rozważań interesujące są też wnioski z porównania *Podkorpusów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej A i B*. Analiza danych wykazała, że w początkowych zadaniach projektu telewspółpracy studenci przede wszystkim posługiwali się znanymi sobie słowami z kategorii A. Natomiast w aktywnościach drugiej połowy wymiany wirtualnej zaobserwowano, że znacząco wzrosło (aż o 100%) użycie wyrazów z grupy C (zob. Rozdz. 6.3.2.11). Choć prawdopodobne jest, że wpływ na to miała treść poszczególnych zadań – te końcowe mogły zachęcać uczących się do stosowania bardziej zaawansowanych słownictwa i struktur – to należy założyć, że jedynie w ograniczonym stopniu. Z pewnością nie tylko w końcowych, ale także w początkowych zadaniach wymiany studenci niejednokrotnie chcieli wyrazić znacznie więcej, niż umożliwiały im ówczesna znajomość języka polskiego, jednakże – jak pokazują dane – znacznie mniej chętnie korzystali wtedy z pomocy słowników i narzędzi tłumaczeniowych online. Można więc wnioskować, że w drugiej części projektu telewspółpracy studenci czuli się bardziej swobodnie i pewnie pod względem językowym, co pozwoliło im na częstsze eksperymentowanie poprzez użycie całkiem nowych słów i konstrukcji w języku polskim. Da się tu dostrzec elementy teorii filtra afektywnego Stephena Krashena (zob. Rozdz. 1.2.6), w której podkreślana jest waga odpowiedniej atmosfery do uczenia się, a także poglądów konstruktywistycznych (zob. Rozdz. 1.2.7), zgodnie z którymi testowanie hipotez jest istotnym elementem tego procesu. Jednakże powyższe dane wskazują przede wszystkim na złożoność operacji podejmowanych przez studentów – ogólne zrozumienie określonej formy językowej na poziomie semantycznym następowało przez odwzorowanie informacji podanych przez stosowne narzędzie (słownik lub narzędzie tłumaczeniowe), a skuteczne zastosowanie w komunikacji nieznanymi wcześniej form wymagało pewnej dozy kreatywności i elastyczności. Choć, jak zostało wcześniej powiedziane, procesy te nawiązują do różnorodnych teorii uczenia się, zdaje się, że najpełniej odzwierciedlone są w koneksjonizmie (zob. Rozdz. 1.2.8), podkreślającym dynamiczną i złożoną naturę operacji poznawczych zachodzących w ludzkim umyśle.

Na koniec warto zauważyć, że wszystkie działania podejmowane przez studentów w ramach wymiany wirtualnej wpisują się również w konektywistyczny model uczenia się (zob. Rozdz. 1.2.8). W powierzchniowej warstwie telewspółpracę łączą z nim takie elementy, jak pośrednictwo technologii oraz uczenie się w wirtualnej sieci połączeń z partnerami. Z kolei na głębszym poziomie duże znaczenie dla omawianego polsko-włoskiego projektu ma fakt, iż część wiedzy studentów zlokalizowana była zewnętrznie – w bazach danych automatycznych

tłumaczy i słowników internetowych. Elementy te odegrały istotną rolę w całościowo postrzeganym procesie komunikacji między partnerami – dzięki nim mogła być kontynuowana tam, gdzie w świecie rzeczywistym najprawdopodobniej nastąpiłoby jej załamanie ze względu na niewystarczające środki językowe. W ten sposób technologia stała się niejako aktywnym (co nie znaczy, że autonomicznym) uczestnikiem wymiany wirtualnej.

6.3.3 Treści kulturowe w wypowiedziach studentów – analiza badawcza

Zgodnie z wynikami ankiety przeprowadzonej wśród studentów w ramach badania pilotażowego (zob. Rozdz. V), w opinii uczestników pierwszej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej wszystkie realizowane przez nich zadania sprawiły, iż dowiedzieli się znacznie więcej o polskiej kulturze oraz życiu w Polsce – w sposób umiarkowany przyczyniły się do tego aktywności *Prezentacja pisemna*, *Prezentacja ustna* i *Fotozagadka* (z czego ta ostatnia w najmniejszym stopniu), a w sposób znaczny zadania *Autoprezentacja* i *Codzienne zdjęcie*. Celem niniejszej analizy jest przede wszystkim określenie, jak wiele wypowiedzi studentów odnosiło się do kultury docelowej lub innej oraz jakiego rodzaju treści kulturowe pojawiały się w interakcjach studentów, a następnie konfrontacja opinii studentów z uzyskanymi danymi.

Pierwszy etap przeprowadzonej analizy miał charakter ilościowy. Obliczono, jaka część wszystkich wypowiedzi studentów zebranych podczas wymiany wirtualnej zawierała treści zakwalifikowane jako kulturowe. Jej wyniki przedstawiono zbiorczo w Tabeli 37. Dla strony włoskiej w drugiej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej było to 17%¹⁵³, a w trzeciej – 10%, natomiast dla strony polskiej odpowiednio 12% i 18%. Średnia wartość z obu przeprowadzonych edycji była równa dla obu grup i wynosiła 14%.

¹⁵³ Wszystkie wyniki są podawane w zaokrągleniu do pełnych jedności.

Tabela 37. Ilość treści kulturowych w wypowiedziach studentów podczas II i III edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej. Źródło: opracowanie własne.

	2019/2020 edycja II	2020/2021 edycja III	Średnia dla obu edycji
Uczestnicy z UniTo (IT)	17%	10%	14%
Uczestnicy z UMCS (PL)	12%	18%	14%

Warto jednak przytoczonym danym przyjrzeć się w podziale na poszczególne zadania, ponieważ nie każde z nich miało taki sam potencjał kulturowy¹⁵⁴. Wartości liczbowe dla poszczególnych aktywności przedstawiono w Tabeli 38, natomiast pogłębioną analizę ilościową i jakościową zebranego materiału pod kątem obecności treści kulturowych w wypowiedziach studentów dla każdej z nich przedstawiono w kolejnych podrozdziałach.

Tabela 38. Ilość treści kulturowych w wypowiedziach studentów podczas II i III edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej z podziałem na zadania. Źródło: opracowanie własne.

	2019/2020 edycja II		2020/2021 edycja III		Edycja II i III – średnia
ZADANIE	UniTo (IT)	UMCS (PL)	UniTo (IT)	UMCS (PL)	
Fotozagadka	0%	0%	1%	0%	0%
Autoprezentacja	1%	0%	3%	10%	4%
Codzienne zdjęcie	20%	17%	19%	24%	20%
Miniopowiadania/ Mam pytanie	22%	10%	45%	28%	26%
Plakaty kulturowe*	69%	74%	–	–	72%
Inne**	3%	0%	5%	3%	3%

*Zadanie obecne jedynie w programie II edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej.

**W kategorii „inne” zebrano wypowiedzi studentów w zadaniu *Nazwa grupy* oraz *Pożegnania*, a także treść postów związanych z pełnieniem funkcji szefa grupy.

¹⁵⁴ Rozumiany tu jako potencjał wywoływania treści o charakterze kulturowym.

6.3.3.1 Zadania *Fotozagadka* i *Autoprezentacja*

Dla zadań *Fotozagadka* i *Autoprezentacja* stwierdzono najniższy wśród wszystkich aktywności potencjał wyzwalań treści kulturowych.

W zadaniu *Fotozagadka* nie stwierdzono żadnych elementów nacechowanych kulturowo. Jedynym wyjątkiem, częściowym – czego powody zostaną wyjaśnione niżej – jest wypowiedź jednej z włoskich studentek: *Lubię sztukę i Magritte jest mój ulubiony malarz. To jest „L'Empire des lumières”¹⁵⁵*, która odnosi się bezpośrednio do dzieła kultury wysokiej – obrazu belgijskiego surrealisty. Stwierdzenie uczestniczki wydaje się mieć charakter przede wszystkim indywidualny – wspomina ona ten wytwór kultury w celu wyrażenia własnych preferencji. Ponadto wspomniane dzieło nie należy ani do kultury rodzimej, ani do docelowej, w związku z czym przykład ten nie ma znaczenia w kontekście postawionego pytania badawczego.

Treści kulturowych brak też w wypowiedziach studentów w zadaniu *Autoprezentacja*. Pojedyncze komentarze do nagrań wskazują – podobnie jak w aktywności *Fotozagadka* – ulubione dzieła kultury włoskich studentów (np. *Lubię „La Stanza dei giochi” di Carmen Martín Gaité*, *„La Vita in gioco” di Gina Basso*, *„I Miserabili” di Victor Hugo*), pochodzące z różnych kręgów kulturowych. Interesująca jest jednak wypowiedź jednej z Włosek, która poinformowała partnerów, że ma przyjaciółkę z Polski, która nauczyła ją mówić *„stół z powyłamywanymi nogami”*. Trudno odmówić temu tak zwanemu łamańcowi językowemu charakteru kulturowego. Jednakże w programach nauczania kultury, obranych jako punkty odniesienia, trudno znaleźć kategorię mu odpowiadającą. W katalogu tematycznym autorstwa Przemysława Gębała odniesienie do języka pojawia się w haśle „Język polski za granicą”, co jednak nie pozwala na zaklasyfikowanie do niego przytoczonej wypowiedzi. W *Inwentarzu tematycznym* Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz elementy językowe odnaleźć można w dwóch kategoriach: „Człowiek. Nazwy osób” oraz „Postacie historyczne. Powiedzenia”. Nie można jednak *stołu z powyłamywanymi nogami* uznać ani za nazwę, ani za powiedzenie przypisywane znanej postaci. W indeksie Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza haseł związanych z językiem polskim jest więcej: „1.4 Język polski” i „1.5 Nazwy własne” w dziale *Informacje ogólne o Polsce*, „4.2 Życie codzienne Polaków: dowcipy i opowiadanie dowcipów” i „4.3 Wartości i rytuały społeczne: Polacy w przysłowiach i powiedzeniach” w dziale *Obyczaje, realia, zagadnienia socjokulturowe* oraz „5.3 Powiedzenia i przysłowia” w dziale

¹⁵⁵ Wszystkie fragmenty wypowiedzi studentów przywołane w niniejszej pracy są prezentowane w formie oryginalnej, a więc z zachowaniem pisowni i form użytych przez studentów, nawet jeśli są niepoprawne.

Mitologia i folklor. Wydaje się, że kategorią, która w przybliżony sposób mogłaby obejmować tak zwane łamańce językowe, jest przedostatnia z wymienionych (4.3).

Więcej elementów nacechowanych kulturowo w zadaniu *Autoprezentacja* znajduje się w wypowiedziach studentów z Lublina. Obok tych dotyczących preferencji, odnoszących się do elementów wywodzących się z różnych kultur (np. *Raccomando il "Hopeless" di Colleen Hoover*¹⁵⁶; *Il mio libro preferito di Agatha Christie è intitolato "Addio Miss Marple"*¹⁵⁷), pojawiły się także te dotyczące kultury polskiej – w postaci informacji o ulubionych piłkarzach (*Il mio giocatore preferito è Kuba Błaszczykowski*¹⁵⁸) lub książkach (*Io raccomando il Wiedźmin di Andrzej Sapkowski*¹⁵⁹) – w reakcji na pytania zadane przez włoskie uczestniczki. Między polskimi studentkami wywiązała się też rozmowa o Zenonie Martyniuku – piosenkarzu popularnego polskiego zespołu disco polo. Choć wydawać by się mogło, że trzy powyższe przykłady powinno się z łatwością dopasować do kategorii kulturowych, jest to prawdą jedynie w kwestii rekomendacji dotyczącej książki Sapkowskiego – można zaklasyfikować ją do kategorii „3.1 Utwory literackie, muzyczne i filmowe” (A. Burzyńska, U. Dobesz), „13. Sztuka (kultura wysoka): literatura” (P. Gębał) i „6.1 Literatura” (G. Zarzycka, M. Jelonkiewicz), co potwierdza ugruntowaną rolę dzieł literackich w programach kulturowych. Znacznie trudniej o to miejsce dla popkultury¹⁶⁰ reprezentowanej tu przez Zenona Martyniuka – u Przemysława Gębała „muzyka” pojawia się w przywołanej powyżej kategorii „13. Sztuka (kultura wysoka)”, jednak gatunek typowo rozrywkowy, jakim jest disco polo, trudno uznać za reprezentanta tego zbioru. Podobnie u Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza, w kategorii „6.3 Muzyka” jako przykłady podaje się muzykę barokową i dzieła kompozytorów muzyki poważnej i filmowej. Twórczość Zenona Martyniuka można by zaliczyć do kategorii „6.6 Rozrywka” proponowanej przez tych samych autorów, choć przyporządkowane do niej hasła wskazują na bardziej tradycyjne formy rozrywki, którym powszechnie przypisywana jest wysoka wartość artystyczna – na przykład: jazz polski, muzyka rockowa, kabarety (takie jak Kabaret Starszych Panów czy Piwnica Pod Baranami). Ostatecznie dla muzyki gatunku disco polo najłatwiej znaleźć przestrzeń w ramach ogólnych kategorii w inwentarzu Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz – można by ją podporządkować wspomnianym już kategoriom „3.1 Utwory literackie, muzyczne i filmowe”, a ich twórców „1.5.2 Media, znane postaci (polityka, sport, kultura itp.)”.

¹⁵⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Polecam „Hopeless” autorstwa Colleen Hoover.

¹⁵⁷ Wersja pol. (tłum. własne): Moja ulubiona książka Agathy Christie to „Addio Miss Marple”.

¹⁵⁸ Wersja pol. (tłum. własne): Mój ulubiony piłkarz to Kuba Błaszczykowski.

¹⁵⁹ Wersja pol. (tłum. własne): Ja polecam „Wiedźmina” Andrzeja Sapkowskiego.

¹⁶⁰ Temat miejsca popkultury w glottodydaktyce polonistycznej podejmuje Piotr Kajak (zob. Kajak, 2020).

Do tej samej kategorii można włączyć również wzmiankę o Jakubie Błaszczykowskim. Natomiast w *Indeksie haseł* najbliższa jest ona pozycji „1.11 Znani Polacy” – trzeba zauważyć jednak, że w podanych przykładach nie pojawiają się żadni sportowcy, podobnie jak w jakiegokolwiek innej kategorii propozycji programowej Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza. W katalogu tematycznym Przemysława Gębala sport obecny jest jako jeden z przykładowych sposobów spędzania wolnego czasu w kategorii „12. Wolny czas”, co nie pozwala na włączenie do niej wiedzy o znanych polskich sportowcach.

6.3.3.2 Zadanie *Codzienne zdjęcie*

W zadaniu *Codzienne zdjęcie* jedna piąta wypowiedzi została zaklasyfikowana jako treści o charakterze kulturowym. Wśród nich tylko 14% nawiązywało do elementów kultur innych niż polska i włoska¹⁶¹.

Spośród wypowiedzi dotyczących kultur docelowych ponad połowa dotyczyła tematyki jedzenia, a w szczególności typowych potraw. Włosi chętnie dzielili się informacjami o daniach charakterystycznych dla danego regionu (np. *Moje ulubione włoskie (regionu Piemontu) danie jest "ravioli al pin". Mogą być nadziewane mięsem lub ricottą ze spinakiem lub innymi warzywami; To typowe śniadanie z mojego regionu (Liguria): cappuccino i focaccia*)¹⁶², a także o zwyczajach kulinarnych (np. *Bardzo lubię też dynie! również we Włoszech gotujemy, nawet jeśli głównie gotujemy makaron!; Noi italiani mangiamo la pasta proprio ogni giorno*¹⁶³; *W Włochy śniadanie zwykle jest słodkie z kawą i ciastka, czy konfitury i chleb*). Dopytywani przez swoich partnerów o szczegóły niektórych potraw udzielali też dodatkowych wyjaśnień, czego przykładem może być poniższa konwersacja:

Giorgio (UniTo)¹⁶⁴: *Cześć, moim ulubionym daniem jest „Lasagna”. Jego składniki są: pasta, ragù, beszamel i parmezan.*

Krystian (UMCS): *Cos'è ragù? [Co to jest ragù?]*

Giorgio (UniTo): *Ragù to sos z pomidor i mięso mielone.*

Powyższa rozmowa, podobnie jak następujące wypowiedzi polskich studentów: *È la prima volta che vedo tale piatto... In Italia è molto noto?*¹⁶⁵; *La prima volta che sento parlare di*

¹⁶¹ Znaczna ich część dotyczyła kultury hiszpańskiej, jako że troje uczestników projektu z Lublina pochodziło z Hiszpanii.

¹⁶² Wszystkie przykłady podawane są w oryginalnej postaci, co oznacza, że ewentualne występujące w nich błędy pojawiły się także w wypowiedziach studentów.

¹⁶³ Wersja pol. (tłum. własne): My, Włosi, jemy makaron naprawdę każdego dnia.

¹⁶⁴ W celu ochrony prywatności uczestników projektu wszystkie imiona zostały zmienione.

¹⁶⁵ Wersja pol. (tłum. własne): Po raz pierwszy widzę takie danie... Czy we Włoszech jest bardzo znane?

*stracchino*¹⁶⁶, poświadczają, że zadanie było okazją dla polskich studentów do zdobywania nowej wiedzy z zakresu kultury kulinarnej.

Nie inaczej było w przypadku uczestników z Włoch. Studenci z Lublina dostarczyli im wielu informacji na temat typowych polskich dań, takich jak pierogi, gołąbki, tradycyjne polskie zupy czy popularne ciasta (np. *Szarlotka è una torta popolare in Polonia. Consiste in un crumble, una grande quantità di mela e cannella. Mi piace molto servito caldo con gelato alla vaniglia*¹⁶⁷;) oraz popularnych praktyk (nie tylko) kulinarnych (np. *Il brodo di gallina è un tipico piatto nelle case polacche che di solito si consuma domenica e che lunedì miracolosamente si trasforma in zuppa di pomodoro*¹⁶⁸; *I boschi polacchi sono molto belli e pieni di profumati funghi. In Polonia molto popolare è la zuppa di funghi. A me molto piace raccogliere i funghi, e a Voi?*¹⁶⁹). Włosi wielokrotnie też wykazywali się chęcią do pogłębiania zdobywanej wiedzy. Mogą świadczyć o tym następujące pytania: *Czy można je również wypełnić mięsem lub innymi warzywami? Sembrano buonissimi! Sono tipici della Polonia? Li hai cucinati tu?*¹⁷⁰ (obie wypowiedzi odnoszą się do pierogów) oraz przytoczony poniżej dialog:

Emilia (UMCS): *Żurek è una zuppa a base di farina di segale acidificata. Di solito si aggiungono uova e carne, ma io mangio senza carne, perché sono vegetariana.* [Żurek to zupa na bazie sfermentowanej mąki żytniej. Zazwyczaj dodaje się do niej jajka i mięso, ale ja jem bez mięsa, bo jestem wegetarianką.]

Elena (UniTo): Czy to przepis na zimę, czy można go jeść przez cały rok?

Emilia (UMCS): *Puoi mangiarlo tutto l'anno (come me), ma in alcune regioni della Polonia, žurek è uno dei piatti serviti durante la Pasqua* [Możesz go jeść przez cały rok (tak jak ja), ale w niektórych regionach Polski żurek jest jednym z dań serwowanych podczas Świąt Wielkanocnych.]

Kamil (UMCS): *(...) žurek è una zuppa polacca che sazia piu' di tanto. Mi piace mangiarla specialmente quando fuori fa freddo!* [(...) żurek jest polską zupą, która bardzo syci. Lubię ją jeść szczególnie, gdy jest zimno!]

Przytoczone powyżej obszernie przykłady wypowiedzi zawierających informacje na temat kuchni polskiej można zakwalifikować jako „3.3 Wytwory sztuki kulinarnej”

¹⁶⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Nigdy nie słyszałam o stracchino [rodzaj sera].

¹⁶⁷ Wersja pol. (tłum. własne): Szarlotka to typowe polskie ciasto. Składa się z kruchego ciasta, dużej ilości jabłek i cynamonu. Lubię jeść ją na ciepło z lodami waniliowymi.

¹⁶⁸ Wersja pol. (tłum. własne): Rosół z kury to typowe danie w polskim domu, które zazwyczaj spożywa się w niedzielę, a w poniedziałek cudownie zamienia się w zupę pomidorową.

¹⁶⁹ Wersja pol. (tłum. własne): Polskie lasy są bardzo piękne i pełne pachnących grzybów. W Polsce bardzo popularna jest zupa grzybowa. Ja bardzo lubię zbierać grzyby, a wy?

¹⁷⁰ Wersja pol. (tłum. własne): Wyglądają przepysznie! Czy to typowe polskie danie? Sama je zrobiłaś?

w *Inwentarzu tematycznym* Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz, choć kategoria ta nie mieści w sobie związanych z nią polskich zwyczajów. W katalogu tematycznym Przemysława Gębala adekwatna wydaje się kategoria „14. Zakupy i usługi: kuchnia”, choć nie jest to precyzyjne dopasowanie dla wiadomości o tradycyjnych polskich potrawach. W związku z tym tę część informacji można by włączyć do kategorii „7. Zwyczaje i obyczaje”, gdzie jako podkategorie podane są między innymi życie rodzinne i polskie święta. Najbliższe zebranych przykładom jest jednak hasło „4.2 Życie codzienne Polaków: kuchnia Polska” w *Indeksie haseł* Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonekiewicza, ponieważ łączy w sobie zarówno wiedzę o typowych polskich potrawach, jak i o rozmaitych zwyczajach związanych ze sztuką kulinarną.

Jak można zauważyć, kategorie te powiązane są z tradycjami świątecznymi i innymi obyczajami. Dzięki wypowiedzi uczestniczki z Lublina, Włosi mogli poznać jeden z narodowych autostereotypów dotyczący tzw. polskiej gościnności: *Mi piace molto l'ospitalità polacca. La nonna polacca ti nutrirà sempre bene*¹⁷¹. Wiele wypowiedzi uczących się języka włoskiego wskazywało też na szczególne miejsce świąt Bożego Narodzenia w kulturze polskiej (np. *In Polonia mi piace tantissimo il modo di passare il Natale: il cenone, spezzare Oplatek, stare insieme con la famiglia, cantare le canzoni natalizie e tutte le altre cose*¹⁷²; *Le festività natalizie mi piacciono così tanto che non saprei immaginarmi di passarle in un altro logo*¹⁷³; *Io mi sto già preparando per le feste di Natale, non vedo l'ora che arrivono. Per me è il periodo più bello dell'anno*¹⁷⁴).

Dla powyższych przykładów nietrudno znaleźć odpowiednie kategorie w programach nauczania kultury. Oprócz wspomnianej kategorii „7. Zwyczaje i obyczaje” według propozycji Przemysława Gębala, równie adekwatne wydają się kategorie „1.2.1 Święta i zwyczaje” u Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz oraz tak samo brzmiące hasło u Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonekiewicza.

Podobny entuzjazm, jak w stosunku do świątecznej atmosfery w Polsce, po stronie włoskiej pojawia się w wypowiedziach dotyczących samego Turynu. Studenci włoscy publikowali zdjęcia swoich ulubionych części miasta wraz z opisami (np. *To najpiękniejszy plac w Turynie. Jest bardzo blisko uniwersytetu, a kiedy jest słońce, zawsze idzie się na spacer i pije kawę; Kocham moje miasto i jest jednym z najbardziej znanych placów w Europie.*

¹⁷¹ Wersja pol. (tłum. własne): Bardzo lubię polską gościnność. Polska babcia zawsze dobrze cię nakarmi.

¹⁷² Wersja pol. (tłum. własne): W Polsce uwielbiam sposób spędzania świąt Bożego Narodzenia: kolację wigilijną, łamanie się opłatkiem, spędzanie czasu z rodziną, śpiewanie kolęd i wszystkie inne rzeczy.

¹⁷³ Wersja pol. (tłum. własne): Tak bardzo lubię święta Bożego Narodzenia, że nie potrafiłabym sobie wyobrazić spędzenia ich w innym miejscu.

¹⁷⁴ Wersja pol. (tłum. własne): Ja już przygotowuję się do świąt Bożego Narodzenia, nie mogę się doczekać aż nadejdą. To dla mnie najpiękniejszy moment w roku.

Nazywa się „Piazza Vittorio Veneto”), dzielili się z partnerami informacjami o najważniejszych zabytkach i instytucjach (np. *“Teatro Regio di Torino” – Teatr: gdy obok niej przechodzisz, słyszysz muzykę klasyczną; To Mole Antonelliana, symbol Turina!; Najlepszy uniwersytet z ekonomii i statystykę w Włoszech znajduje się w Turynie*). Uczestnicy pokazywali partnerom także inne warte uwagi atrakcje turystyczne (np. wybrzeże Amalfi, Florencję, Asti) i podkreślali, że jedną z ulubionych cech ich ojczyzny jest jej duże zróżnicowanie (np. *Różnorodność krajobrazów to jedna z rzeczy, które najbardziej lubię we Włoszech; Lubię różnica kulturowa we Włoszech*), co współgrało z wrażeniami niektórych polskich studentów (np. *In Italia mi interessano molte cose. tra l'altro i paesaggi belli e diversificati*¹⁷⁵; *Sono stato in diverse regioni d'Italia, ogni posto era completamente diverso. L'Italia può sorprendervi. Quale regione d'Italia consiglieresti di visitare meglio?*¹⁷⁶).

Polscy uczestnicy projektu swoim partnerom opowiadali przede wszystkim o charakterystycznej polskiej faunie (np. *Uno dei simboli della Polonia è una cicogna bianca. È particolarmente caratteristico per la campagna polacca*¹⁷⁷; *Un altro notevole animale polacco è il bisonte europeo. In Polonia nella foresta di Białowieża c'è la più grande concentrazione di essi nel mondo*¹⁷⁸) oraz o środowisku naturalnym (np. *La mia regione preferita della Polonia è la Bassa Slesia. Mi piacciono particolarmente la "città rock" e le Table Mountains. Queste sono bellissime formazioni rocciose che fanno impressione soprattutto durante l'alba*¹⁷⁹; *Mi piacciono molto i Tatry, ma anche i Bieszczady sono belli*¹⁸⁰), a nieliczne wypowiedzi nawiązywały do klimatu (np. *Novembre è di solito un mese orrido in Polonia (...) è freddo, piovoso, nuvoloso e scuro*¹⁸¹; *Mi piace l'autunno polacco*¹⁸²).

Żubry, Białowieża i bociany zostały przez Annę Burzyńską i Urszulę Dobesz bezpośrednio wymienione wśród haseł kategorii „1.2.3. Simbole”, natomiast pozostałe przytoczone powyżej wypowiedzi polskich studentów odpowiadają kategoriom „2.2. Region” i „2.3. Krajobraz”. Według katalogu tematycznego Przemysława Gębala wszystkie te elementy

¹⁷⁵ Wersja pol. (tłum. własne): We Włoszech interesuje mnie wiele rzeczy, między innymi piękne i zróżnicowane krajobrazy.

¹⁷⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Byłem w różnych regionach Włoch, każde miejsce było całkowicie inne. Włochy mogą was zaskoczyć. Który region Włoch najlepiej odwiedzić?

¹⁷⁷ Wersja pol. (tłum. własne): Jednym z symboli Polski jest biały bocian. Jest charakterystyczny dla polskiej wsi.

¹⁷⁸ Wersja pol. (tłum. własne): Innym ważnym polskim zwierzęciem jest żubr (bizon europejski). W Polsce w Puszczy Białowieskiej znajduje się ich największe skupisko na świecie.

¹⁷⁹ Wersja pol. (tłum. własne): Mój ulubiony obszar Polski to Dolny Śląsk. Najbardziej podobają mi się skalne miasta i Góry Stołowe. Są to przepiękne formacje skalne, którą robią wrażenie przede wszystkim o świcie.

¹⁸⁰ Wersja pol. (tłum. własne): Bardzo lubię Tatry, ale Bieszczady też są piękne.

¹⁸¹ Wersja pol. (tłum. własne): Listopad w Polsce jest zazwyczaj okropnym miesiącem (...) jest zimny, pochmurny, deszczowy i ciemny.

¹⁸² Wersja pol. (tłum. własne): Lubię polską jesień.

należałoby przyporządkować kategorii „15. Podróże: podróże krajowe”, gdyż z jednej strony wydaje się grupą na tyle pojemną, by pomieścić je wszystkie, a z drugiej – jedyną mogącą odnosić się do lokalizacji geograficznych. Omawiane treści najtrudniej umiejscowić w *Indeksie haseł* Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza – wydaje się, że w sposób oczywisty pasują one do działu „Miejsca”, jednak jego podkategorie nie obejmują treści przekazywanych przez studentów – nie można zaliczyć ich ani do miast, ani do obiektów zabytkowych, ani do miejsc pamięci czy miejsc kultu. Jednakże zawartość innych działów pozostaje jeszcze bardziej odległa od tematyki wypowiedzi uczestników.

Niektóre z treści przekazywanych przez studentów z Turynu nawiązywały do sposobów spędzania wolnego czasu, co widać szczególnie w wypowiedzi uczestniczki o albańskich korzeniach: *Jak dobry Włoch, codziennie piję kawę. Zawsze miło jest wypić kawę z przyjacielem. Włosi jednak nie spędzają dużo czasu w barze, a Albańczycy spędzają godzinami! Jestem mieszkanką!* czy w poście innej studentki ze zdjęciem podpisany *włoski aperitive*. Jak można zauważyć, wypowiedzi te odnoszą się jednocześnie do zwyczajów kulinarnych. Po stronie polskiej natomiast o formach spędzania czasu wolnego informują między innymi następujące wpisy: *Il salto con gli sci è il mio sport invernale preferito. Lo guardo sempre con il mio amico. Sono orgogliosa del nostro team polacco*¹⁸³; *La biblioteca è un luogo importante per tutti i studenti. Nella foto è mostrato il mio posto preferito destinato agli studenti della filologia russa. Qui passo delle pause per riposarsi, studiare e leggere. E voi? Andate alla biblioteca? Vi piace leggere?*¹⁸⁴).

Przywołane powyżej elementy kulturowe dają się przypisać u Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza do kategorii „4.2 Życie codzienne Polaków: spędzanie wolnego czasu” (należy do niej również wspomniana wcześniej „kuchnia polska”). U Przemysława Gębala jest to „12. Wolny czas”, natomiast tematy związane z życiem codziennym nie zostały uwzględnione w żaden sposób w propozycji programowej Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz.

Do tej nadrzędnej kategorii można przypasować także rozmowę studentek dotyczących realiów kursów na prawo jazdy:

Karolina (UMCS): *Sto seguendo un corso di patente di guida. E' molto difficile passare l'esame di guida in Polonia. Anche in Italia? Come si presenta un corso di guida in*

¹⁸³ Wersja pol. (tłum. własne): Skoki narciarskie to mój ulubiony sport zimowy. Oglądam je zawsze z moim przyjacielem. Jestem dumna z naszej polskiej drużyny.

¹⁸⁴ Wersja pol. (tłum. własne): Biblioteka jest ważnym miejscem dla wszystkich studentów. Zdjęcie przedstawia moje ulubione miejsce przeznaczone dla studentów filologii rosyjskiej. Spędzam tu przerwy, odpoczywając, ucząc się i czytając. A wy? Chodźcie do biblioteki? Lubicie czytać?

Italia? [Uczęszczam na kurs na prawa jazdy. W Polsce bardzo trudno jest zdać egzamin na prawo jazdy. Czy we Włoszech też? Jak wygląda kurs na prawo jazdy we Włoszech?]
Patrizia (UniTo): *Dipende! Se sei fortunata e ti capita un buon esaminatore, passare l'esame di guida non è impossibile! A volte gli esaminatori sono molto severi però e allora diventa difficile fare bene. Penso che il sistema sia molto simile! Di solito qui in Italia, dopo aver passato l'esame di teoria, si fanno delle guide accompagnate da un insegnante e poi quando ti senti pronta puoi provare l'esame vero e proprio!* [To zależy! Jeśli masz szczęście i trafi ci się dobry egzaminator, to zdanie egzaminu na prawo jazdy nie jest niemożliwe! Ale czasem egzaminatorzy są bardzo surowi i wtedy bardzo trudno jest zdać. Myślę, że system jest bardzo podobny! Tu we Włoszech zazwyczaj po zdaniu egzaminu teoretycznego odbywają się jazdy z instruktorem i kiedy czujesz się gotowa, to możesz spróbować podejść do prawdziwego egzaminu.]

W zadaniu *Codizienne zdjęcie* pojawiło się też wiele wypowiedzi dotyczących muzyki, filmu, literatury czy sztuki rozrywkowej. W *Indeksie haseł* Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza pośrednio wpisują się one w dział „6. Historia kultury polskiej (twórcy kultury, dzieła, wydarzenia, instytucje)”, który, choć zawiera takie podkategorie jak literatura, muzyka, rozrywka, film czy media, to wskazuje na znane wytwory minionych epok, a nie na współczesną reprezentację tych form sztuki – a to przede wszystkim one pojawiały się w wypowiedziach studentów. W *Inwentarzu tematycznym* Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz mieszczą się w dziale trzecim „3. Rzeczy (teksty kultury)” – mało doprecyzowanym względem pozostałych, i być może fakt ten sprawia, że z łatwością można do niego włączyć omawiane przykłady, a konkretnie do kategorii „3.1. Utwory literackie, muzyczne i filmowe”. Dla części z nich właściwsza może jednak okazać się kategoria „1.5. Człowiek. Wydarzenia”, obejmująca „1.5.1. Festiwale, wystawy, imprezy okolicznościowe, targi” oraz „1.5.2. Media. Znane postacie (polityka, sport, kultura itp.)”. W katalogu tematycznym Przemysława Gębala mogą być to kategorie „12. Wolny czas” – w tym rozrywka i sport, a także „13. Sztuka (kultura wysoka)”, zawierająca między innymi literaturę, muzykę, teatr i film.

W ramach powyższych kategorii Polacy przekazywali swoim włoskim partnerom informacje o kabaretach (*Mi piace guardare i cabaret. Il mio gruppo preferito è "paranienormalni"¹⁸⁵; Si esibiscono in molti festival di cabaret che trasmettono vari canali TV. Non hanno il loro programma TV¹⁸⁶) oraz rekomendacje muzyczne i filmowe (np. "Proceder"*

¹⁸⁵ Wersja pol. (tłum. własne): Lubię oglądać kabarety. Mój ulubiony to „Paranienormalni”.

¹⁸⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Występują podczas wielu kabaretów, transmitowanych przez różne kanały telewizyjne. Nie mają własnego programu w TV.

*è un film sul rapper polacco Chada*¹⁸⁷; *Happysad è fantastico*¹⁸⁸; *Una canzone associata a "Witcher" di Andrzej Sapkowski e ai lupi*¹⁸⁹ [wraz z linkiem]). Pojawiło się też kilka wpisów odnośnie polskiej poezji – zarówno tej należącej do powszechnie znanego kanonu, jak i tej autorstwa mniej znanych współczesnych twórców (np. *Adoro anche le poesie! C.K. Norwid, K.K. Baczyński, T. Gajcy e T. Różewicz sono i miei poeti preferiti*¹⁹⁰; *Amo le poesie. Questo è una delle poesie di Szyborskiejzemnieniebedzie (una ragazza, poetessa che pubblica sul Instagram)*¹⁹¹; *Questa è una poesia della poetessa polacca Maria Pawlikowska-Jasnorzewska (...) è molto famoso in Polonia per la scrittura le poesie d'amore. Ha dei soprannomi: "Lilia - un Giglio", "Słowiańska Safona - Saffico Saffo". Le è stato una polacca femme fatale*¹⁹²).

Włoscy studenci najchętniej dzielili się z polskimi partnerami elementami sztuki komediowej, zarówno współczesnymi, jak i tymi należącymi do kanonu kultury włoskiej (np. *„Cinepanettoni” mnie rozśmiesza (Cinepanettoni = włoskie filmy komiksowe); The Jackal mnie śmieszę. Są włoskimi youtuber; Teresa Mannino mnie rozśmiesza, jest komikiem; [Moja ulubiona włoska komedia] jest Johnny Stecchino di Roberto Benigni*). Popularne były też wypowiedzi związane z muzyką (np. *Oggi ho ascoltato per tutto il pomeriggio l'album di Brunori Sas, un cantautore italiano che mi piace molto*¹⁹³; *„Todays Festival” to coroczny festiwal w Turynie. Artyści tacy jak Hozier, Mount Kimbie, PJ Harvey i Mogwai zwykle grają muzykę rockową i elektroniczną. Jest to jeden z najlepszych festiwali we Włoszech*).

6.3.3.3 Zadania *Miniopowiadania* i *Mam pytanie*

Interesująca jest względnie wysoka (26%) ilość treści o charakterze kulturowym w zadaniach opartych na wspólnym pisaniu: *Miniopowiadania* i *Mam pytanie*. Mimo że wśród celów tego zadania nie ujęto poszerzania kompetencji międzykulturowych, to wypowiedzi studentów wskazują na obecność związanej z nimi wiedzy kulturowej.

W aktywności *Miniopowiadania* niektóre z tematów podanych przez nauczyciela – jak na przykład „Dzień z życia polsko-włoskiej pary” – inspirowały uczestników do wplatania

¹⁸⁷ Wersja pol. (tłum. własne): „Proceder” to film o polskim raperze.

¹⁸⁸ Wersja pol. (tłum. własne): „Happysad” jest fantastyczny.

¹⁸⁹ Wersja pol. (tłum. własne): To piosenka nawiązująca do „Wiedźmina” Andrzeja Sapkowskiego i do wilków.

¹⁹⁰ Wersja pol. (tłum. własne): Uwielbiam też poezję! C.K. Norwid, K.K. Baczyński, T. Gajcy i T. Różewicz to moi ulubieni poeci.

¹⁹¹ Wersja pol. (tłum. własne): Kocham poezję! To jeden z wierszy Szyborskiejzemnieniebedzie (dziewczyna, poetka, która publikuje na Instagramie).

¹⁹² Wersja pol. (tłum. własne): To jeden z wierszy Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (...) jest bardzo znana w Polsce z wierszy miłosnych. Jej przydomki to „Lilia”, „Słowiańska Safona”. Była polską femme fatale.

¹⁹³ Wersja pol. (tłum. własne): Dziś przez całe popołudnie słuchałam albumu Brunoriego Sasa, to włoski artysta, którego bardzo lubię.

w nie wątków kulturowych. Po stronie włoskiej część z nich oparta była na wiedzy uczestników o kulturze rodzimej – na przykład na temat pochodzenia pizzy: *Chęć poznania włoskiej kultury prowadzi ją do szukania najlepszej pizzerii i lodziarni na Tripadvisor. Ale nie znajduje prawdziwej neapolitańskiej pizzerii, więc decyduje się pojechać do Neapolu – lub na znajomości włoskich obyczajów: Per tradizione italiana il caffè non può mancare, e anche le fette biscottate con la marmellata e spremuta d'arancia*¹⁹⁴. Wiele wypowiedzi zawierało też opisy sytuacji typowych dla kultury włoskiej, mimo iż sami ich autorzy mogli sobie nie zdawać sprawy z ich kulturowego charakteru (np. *Decide di fare colazione al bar. La ragazza consiglia al ragazzo di prendere un caffè espresso*¹⁹⁵; *Usciti dal negozio si fermano in un bar per fare un aperitivo*¹⁹⁶).

Najbardziej interesujące są jednak przykłady, w których włoscy studenci korzystają z nabytej wiedzy o kulturze docelowej (np. *Marco preferisce per la colazione il caffè lungo, con dei biscotti oppure brioche con marmellata oppure il pancake con marmellata o miele; invece Agata per colazione piace qualcosa di più sostanzioso. La jajecznica, ovvero la colazione tipica polacca, si compone di uova strapazzate e kielbasa, una famosa salsiccia, più pan di patate, formaggio, funghi, prosciutto cotto o pezzetti di pancetta rosolati*¹⁹⁷). Może być ona częściowo oparta na stereotypach, na co wskazuje następujący fragment opowiadania: *Ale zdaje sobie sprawę, że kawa nie wystarczy, aby wypełnić jej myśli. Wydarzyło się zbyt wiele tragicznych rzeczy. Wódka lepiej!* Natomiast w niektórych przykładach została połączona z obyczajami kultury rodzimej, czego dobrym przykładem jest wypowiedź: *La sera i compagni si ritrovano insieme a mangiare pierogi di tutti i tipi... salati e dolci, fritti, al forno, bolliti... con una tazza di the caldo...*¹⁹⁸, która ukazuje wiedzę włoskiego autora o tradycyjnych polskich potrawach, umiejscowioną we włoskim kontekście obyczajowym – o ile elementem wieczornych spotkań z przyjaciółmi we Włoszech nierzadko jest wspólne jedzenie typowych dla kuchni włoskiej dań, o tyle trudno sobie wyobrazić, aby częstym zwyczajem Polaków były wieczorne spotkania przy pierogach lub innych tradycyjnych potrawach.

¹⁹⁴ Wersja pol. (tłum. własne): Zgodnie z włoską tradycją nie może zabraknąć włoskiej kawy ani sucharków z marmoladą i sokiem pomarańczowym.

¹⁹⁵ Wersja pol. (tłum. własne): Decyduje się zjeść śniadanie w barze. Dziewczyna poleca chłopakowi zamówić espresso.

¹⁹⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Po wyjściu ze sklepu zatrzymują się w barze na aperitivo.

¹⁹⁷ Wersja pol. (tłum. własne): Marco na śniadanie lubi czarną kawę z ciasteczkami lub rogalikiem z marmoladą albo naleśnikiem z marmoladą lub miodem, natomiast Agata preferuje coś bardziej pożywne. Jajecznice, czyli typowe polskie śniadanie, zrobioną z jajek oraz kielbasy, chleba, sera, grzybów, szynki lub podsmażonych kawałków boczku.

¹⁹⁸ Wersja pol. (tłum. własne): Wieczorem przyjaciele spotykają się na wspólne jedzenie pierogów wszelkiego typu... na słono i na słodko, smażonych, z pieca i gotowanych... przy filiżance ciepłej herbaty.

Zarówno polscy studenci, jak i ich włoscy partnerzy, w opowiadaniach wykorzystywali równolegle znajomość kultury rodzimej (np. *Dopo un momento di pensare, sceglie bigos – un piatto tradizionale polacco*¹⁹⁹; *Podczas jednych z jego ulubionych zajęć otrzymuje bardzo wysoką ocenę z kolokwium*), jak i docelowej (np. *Mangiano la pizza napoletana*²⁰⁰; *Inaczej niż w Polsce, tu, w Rzymie wciąż jeszcze panuje lato*). Elementów kulturowych w ich wypowiedziach było jednak znacznie mniej (10%) w porównaniu do postów autorstwa uczestników z Włoch (22%).

W zadaniu *Mam pytanie* z trzeciej edycji polsko-włoskiej wymiany studenci mieli przygotować pytania dla swoich partnerów. Ich treść nie zawierała wiedzy o charakterze kulturowym, ale jest wyrazem zainteresowania studentów wybranymi elementami kultury. Najwięcej pytań ze strony włoskiej dotyczyło zwyczajów świątecznych (np. *Czy macie typowe dekoracje na Adwent i Święta Bożego Narodzenia?*; *Jak obchodzisz Nowy Rok?*). Było też spore zainteresowanie podróżami i turystyką w Polsce (np. *Czy Polacy dużo podróżują na wakacje?*; *Jakie są ulubione miejsca docelowe?*; *Jakie miasta/miejsca zwiedzają Polacy na wakacje?*), a także sposobami spędzania wolnego czasu (np. *Co robią Polacy w weekend?*; *Co robicie w weekend zazwyczaj?*). W pytaniach pojawiły się też tematy związane z klimatem (np. *Jaki klimat panuje w Polsce?*; *Czy zima w Polsce jest bardzo mroźna? Czy często pada śnieg?*), muzyką (np. *Jaka muzyka jest najpopularniejsza w Polsce?*; *Jakie są polskie najpopularniejszych stacje radiowe?*) i jedzeniem (*Jakie tradycyjne danie jecie często?*; *Czy na pizzy jesz ananasa?*). Pojedyncze pytania dotyczyły innych kwestii: *Jak działa system szkolnictwa w Polsce?*; *Jan Paweł II – jak ważna jest jego postać?*; *Czy wiele osób ma zwierzę domowe?*).

Dwa z przytoczonych powyżej tematów pojawiły się też w wypowiedziach studentów z Lublina – zwyczaje świąteczne (np. *Avete tradizioni speciali per Natale e Pasqua?*²⁰¹; *Quali sono i piatti natalizi italiani più apprezzati?*²⁰²) i czas wolny (np. *Cosa ti piace fare con i tuoi amici?*²⁰³; *Qual è lo sport più diffuso in Italia?*²⁰⁴). Inne wskazywały na zainteresowanie spojrzeniem na Polskę z perspektywy Włochów (np. *Cosa ti piace in Polonia?*²⁰⁵; *Cosa dicono gli Italiani dei Polacchi?*²⁰⁶; *Hai mai visto un film o una serie televisiva polacca? Quale? Ti è piaciuto oppure no?*²⁰⁷) lub zawierały prośby o rekomendacje (np. *Cosa vale la pena visitare a*

¹⁹⁹ Wersja pol. (tłum. własne): Po chwili zastanowienia decyduje się na bigos – tradycyjne polskie danie.

²⁰⁰ Wersja pol. (tłum. własne): Jedzą neapolitańską pizzę.

²⁰¹ Wersja pol. (tłum. własne): Czy macie specjalne tradycje na Boże Narodzenie i Wielkanoc?

²⁰² Wersja pol. (tłum. własne): Jakie dania bożonarodzeniowe są najpopularniejsze?

²⁰³ Wersja pol. (tłum. własne): Co lubisz robić ze swoimi przyjaciółmi?

²⁰⁴ Wersja pol. (tłum. własne): Jaki sport jest najpopularniejszy we Włoszech?

²⁰⁵ Wersja pol. (tłum. własne): Co podoba Ci się w Polsce?

²⁰⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Co mówią Włosi o Polakach?

²⁰⁷ Wersja pol. (tłum. własne): Czy widziałeś kiedyś polski serial lub film? Jaki? Podobał ci się czy przeciwnie?

Torino?²⁰⁸; *Mi consiglieresti alcuni libri italiani da leggere nel periodo natalizio?*²⁰⁹). Pozostałe pytania dotyczyły preferencji partnerów i ich subiektywnych opinii w wybranych, nacechowanych kulturowo tematach (np. *Che cosa non ti piace nel tuo paese?*²¹⁰; *Qual è il tuo personaggio preferito della storia italiana?*²¹¹; *Qual è il tuo gruppo o cantante italiano preferito?*²¹²).

Odpowiedzi na powyższe pytania studenci udzielali podczas spotkań w formie wideokonferencji. Zważywszy na charakter poruszonych w nich zagadnień można założyć, że rozmowy uczestników poprzez platformę Zoom również zawierały wiele odwołań do kultury polskiej i włoskiej. Jednakże z racji braku możliwości udziału Autorki w spotkaniach, w czasie ich trwania nie został zarejestrowany materiał do analizy.

6.3.3.4 Zadanie *Plakaty kulturowe*

W omawianych wyżej aktywnościach *Codizienne zdjęcie*, *Miniopowiadania* i *Mam pytanie* prezentowane treści zależały od wyboru studentów, którzy mogli być ukierunkowani na przekazywanie wiadomości z zakresu kultury lub na dostarczanie informacji osobistych o charakterze indywidualnym. Natomiast zadanie *Plakaty kulturowe* bezpośrednio nawiązywało do treści kulturowych, na co wskazywały przydzielone grupom tematy związane z muzyką, literaturą, językami obcymi, sportem, kuchnią, turystyką, sztukami wizualnymi i zwyczajami. Wyraźne kulturowe ukierunkowanie aktywności przełożyło się na liczbę wypowiedzi studentów zaklasyfikowanych jako kulturowe – było ich aż 72%.

Polscy studenci w większości tworzyli rozbudowane posty wraz z linkami do polecanych przez siebie utworów lub wykonawców muzycznych albo dołączali do nich ilustracje ukazujące prezentowane przez nich treści. Polecali między innymi: zespoły Kwiat Jabłoni czy Studio Accantus, piosenkarzy Dawida Podsiadłę i Edytę Bartosiewicz; warte odwiedzenia miasta: Warszawę, Kraków, Gdańsk, Toruń, Zamość, i twórczość wybranych pisarzy: Andrzeja Sapkowskiego, Kornela Makuszyńskiego i Bolesława Leśmiana. Opisywali też zwyczaje takie jak Prima Aprilis, Lany Poniedziałek, Mikołajki, czy tradycje związane z obchodzeniem Święta Niepodległości, imienin i Andrzejek, a także dzielili się przepisami na kutię, pączki i pierogi.

²⁰⁸ Wersja pol. (tłum. własne): Co warto zwiedzić w Turynie?

²⁰⁹ Wersja pol. (tłum. własne): Poleciałbyś mi jakieś włoskie książki do przeczytania w okresie świątecznym?

²¹⁰ Wersja pol. (tłum. własne): Co nie podoba ci się w twoim kraju?

²¹¹ Wersja pol. (tłum. własne): Jaka jest twoja ulubiona postać z historii Włoch?

²¹² Wersja pol. (tłum. własne): Jaki jest twój ulubiony zespół lub wykonawca?

Natomiast uczestnicy z Włoch polecali różnorodną włoską muzykę – od heavy metalu (*Rhapsody of Fire*) przez rap (*Fabri Fibra*) i muzykę elektroniczną (*Alessandro Cortini*) aż po współczesną muzykę komercyjną (*Mahmood*). Zachęcali swoich partnerów do zwiedzenia Rzymu, Florencji i Turynu, a także do zapoznania się z literaturą takich twórców jak Boccaccio, Dante, Italo Svevo i Umberto Saba. Opowiadali też o typowych potrawach (*panettone*, *pan-doro*, *bagna cauda*) oraz o zwyczajach urodzinowych i tych związanych ze świętem zmarłych.

Jak można zauważyć, w rekomendacjach studentów dzieła zaliczane do sztuki wysokiej płynnie przeplatały się z wytworami popkultury, dzięki czemu uczestnicy wymiany wirtualnej mogli uzyskać stosunkowo szeroki przegląd elementów kultury docelowej i pogłębić swą wiedzę na interesujące ich tematy.

6.3.3.5 Pozostałe zadania

W pozostałych zadaniach – *Nazwa grupy*, *Pożegnania* oraz w zarządzaniu zespołem – pojawiły się bardzo nieliczne wypowiedzi powiązane z kulturą.

Odnotowane treści miały często charakter żartobliwy (np. *Benvenuti a Podlasie, non abbiamo un bagno ma abbiamo internet*²¹³; *A little note to remind you that pineapple and pizza is illegal in Italy*²¹⁴). Natomiast w niektórych wypowiedziach pożegnalnych studenci podkreślali walory międzykulturowego charakteru udziału w polsko-włoskiej telewspółpracy: *Quello che mi è piaciuto di più durante lo scambio virtuale è stato che ho potuto conoscere alcune delle usanze e della cultura italiana*²¹⁵; *Mi è piaciuta l'opportunità di conoscere voi, la vostra cultura e il vostro punto di vista su vari argomenti*²¹⁶; *Le attività che ci sono state assegnate sono state tutte interessanti perché mi hanno permesso di conoscere da vicino una cultura diversa dalla mia*²¹⁷; *Dziękuję wam za to doświadczenie kulturalne*. Choć celem projektu polsko-włoskiej wymiany wirtualnej było rozwijanie kompetencji językowych w większym stopniu niż międzykulturowych, wypowiedzi te wskazują, iż studenci sami dostrzegli również ów drugi wymiar tego rodzaju spotkań.

²¹³ Wersja pol. (tłum. własne): Witajcie na Podlasiu, nie mamy łazienki, ale mamy internet.

²¹⁴ Wersja pol. (tłum. własne): Krótka wiadomość, by przypomnieć wam, że ananas na pizzy we Włoszech jest nielegalny.

²¹⁵ Wersja pol. (tłum. własne): To, co najbardziej podobało mi się podczas wymiany wirtualnej, to możliwość poznania niektórych zwyczajów i kultury włoskiej.

²¹⁶ Wersja pol. (tłum. własne): Podobała mi się możliwość poznania was, waszej kultury i waszego punktu widzenia na różne sprawy.

²¹⁷ Wersja pol. (tłum. własne): Wszystkie aktywności, które zostały nam przydzielone były ciekawe, ponieważ pozwoliły mi poznać z bliska kulturę inną niż moja.

6.3.3.6 Podsumowanie analizy treści kulturowych

Przeprowadzona w poprzednich podrozdziałach analiza ilościowo-jakościowa treści kulturowych w wypowiedziach studentów podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej pozwala udzielić odpowiedzi na drugi obszar postawionych pytań badawczych. Jakie treści kulturowe podczas wymiany wirtualnej przekazują sobie partnerzy, posługujący się językiem obcym na poziomie podstawowym? Jaki wpływ mają na to poszczególne zadania w telewspółpracy? Na ile treści kulturowe wywoływane przez zadania wymiany wirtualnej są zgodne z zawartością programów dydaktyki kultury polskiej?

Uzyskane dane, przywołane w Rozdziale 6.3.3, jasno wskazują, że zadania wyraźnie różniły się między sobą potencjałem wyzwalania treści kulturowych – niektóre aktywności miały znaczny udział we wzmacnianiu kulturowego wymiaru polsko-włoskiej telewspółpracy, podczas gdy inne przyczyniły się do tego w stopniu minimalnym. Pozostaje to jednak w pełni zgodne z celami poszczególnych zadań – *Fotozagadka* (0%) i *Autoprezentacja* (4%) miały wspomagać przede wszystkim rozwój kompetencji językowych, a nie międzykulturowych, natomiast bezpośrednio sprecyzowanym celem aktywności *Codzienne zdjęcie* (20%) oraz *Plakaty kulturowe* (72%) było poszerzanie wiedzy o kulturze kraju języka docelowego.

Powyższe dane częściowo potwierdzają opinię studentów uzyskaną w pilotażowej edycji polsko-włoskiej wymiany wirtualnej – słuszne było ich wrażenie, iż zadanie *Fotozagadka* minimalnie rozwija ich kompetencje kulturowe, a *Codzienne zdjęcie* przyczynia się do tego w stopniu znacznym. Natomiast sprzeczne z odczuciami uczestników okazały się wyniki dla aktywności *Autoprezentacja* – zgodnie z przeprowadzoną analizą danych wyzwała ona w znikomym stopniu treści kulturowe w wypowiedziach studentów, podczas gdy – zdaniem uczestników – dzięki niej dowiedzieli się wiele o polskiej kulturze oraz życiu w Polsce. Taka rozbieżność może być powodowana różnym rozumieniem zagadnienia kultury. W *Autoprezentacji* wielokrotnie pojawiły się informacje na temat hobby partnerów (np. *Bardzo lubię gotować i grać na pianinie; Lubię pływać, słuchać muzyki, czytać książki i śpiewać*), które przez Autorkę zostały uznane za uniwersalne sposoby spędzania wolnego czasu i nie włączono ich do analizowanego materiału. Możliwe jest jednak, że uczący się uznali ją za nośniki treści kulturowych.

Ponieważ aktywności *Prezentacja pisemna* i *Prezentacja ustna* zostały usunięte z programu drugiej i trzeciej edycji wymiany wirtualnej, nie można skonfrontować odczuć studentów na ich temat z ich rzeczywistym potencjałem kulturowym.

Jakościowa analiza zebranego materiału pozwoliła natomiast na określenie najczęstszych zagadnień kulturowych, poruszanych przez uczestników wymiany wirtualnej na poziomie początkującym. Zdobyli oni nowe wiadomości o kulturach docelowych – przede wszystkim o elementach życia codziennego w interesujących ich krajach, o tradycjach i obyczajach, a także o wybranych dziełach kultury wysokiej i rozrywkowej. Najczęściej poruszonym zagadnieniem okazały się jednak typowe włoskie i polskie potrawy oraz zwyczaje kulinarne. Po zebraniu i skategoryzowaniu wszystkich wypowiedzi uczestników o charakterze kulturowym możliwe było określenie następujących grup tematycznych: znane postaci, tradycyjne potrawy i zwyczaje kulinarne, łamacze językowe, atrakcje turystyczne i miejsca warte odwiedzenia, święta i zwyczaje, klimat, fauna i flora, sposoby spędzania wolnego czasu, a także przedstawiciele sztuk – takich jak literatura, muzyka i kinematografia – oraz ich wytwory, zarówno te należące do kultury wysokiej, jak i do popkultury.

Próba przyporządkowania powyższych tematów do istniejących kategorii w propozycjach programowych nauczania kultury na zajęciach języka polskiego jako obcego powiodła się tylko częściowo, i w sposób przybliżony. Szczegółowe informacje w tej kwestii zamieszczono we wcześniejszych podrozdziałach, a w Tabeli 39 dokonano ich podsumowania. Najłatwiejsze do klasyfikacji okazały się zagadnienia powszechnie postrzegane jako kulturowe – a więc tradycje świąteczne i obyczaje oraz literatura, film i muzyka. Trzeba jednak zauważyć, że sztuka w dydaktyce kultury zajmuje poczesne miejsce, jeśli rozumie się ją jako kulturę wysoką, natomiast niejasna jest rola szeroko pojętej popkultury. Podobnie kwestie związane z realiami życia codziennego nie mają ugruntowanej pozycji w części przytoczonych propozycji programowych. Jednakże zarówno one, jak i sztuka czysto rozrywkowa, były częstym tematem wypowiedzi studentów podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej.

Na koniec warto zaznaczyć, iż informacje, jakie podczas wymiany wirtualnej przekazują sobie partnerzy posługujący się językiem obcym na poziomie podstawowym, mają charakter faktograficzny. Jest to zrozumiałe ze względu na fakt, iż uczący się, zaczynający naukę języka polskiego i włoskiego, nie posiadają jeszcze wystarczająco rozwiniętych kompetencji językowych, aby móc swobodnie dyskutować na bardziej złożone tematy kulturowe lub wykonywać skomplikowane zadania związane z porównywaniem dwóch kultur.

Tabela 39. Zagadnienia kulturowe w wypowiedziach studentów wraz z przyporządkowanymi im kategoriami z wybranych programów nauczania kultury polskiej w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Źródło: opracowanie własne.

Tematy kulturowe w wypowiedziach studentów	Przykłady	Zadanie	Inwentarz tematyczny Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz	Katalog tematyczny Przemysława Gębala	Indeks haseł Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza
łamańce językowe	<i>(...) nauczyła mnie mówić "stół z powylamywanymi nogami" kilka lat temu.</i>	Autoprezentacja	–	–	Wartości i rytuały społeczne: Polacy w przysłowiach i powiedzeniach
znane postaci	<i>Jan Paweł II, jak ważna jest jego postać?</i> <i>Il mio giocatore preferito è Kuba Błaszczykowski</i> [Mój ulubiony piłkarz to Kuba Błaszczykowski]	Autoprezentacja, Mam pytanie	Media, znane postaci (polityka, sport, kultura itp.)	–	Znani Polacy
tradycyjne potrawy, zwyczaje kulinarne	<i>Moim ulubionym daniem jest „Lasagna”. Jego składniki są: pasta, ragu, beszamel i parmezan</i> <i>Il mio piatto polacco preferito è gołąbki. È maiale e riso avvolti in foglie di cavolo</i> [Moje ulubione polskiego danie to gołąbki. To wieprzowina i ryż zawinięte w liście kapusty]	Codzienne zdjęcie, Miniopowiadania, Mam pytanie, Plakaty kulturowe	Wytwory sztuki kulinarnej	Zakupy i usługi: kuchnia; Zwyczajów i obyczajów	Życie codzienne Polaków: kuchnia polska
święta i zwyczaje	<i>Czy macie typowe dekoracje na Adwent i Święta Bożego Narodzenia?</i> <i>In Polonia mi piace tantissimo il modo di passare il Natale: il cenone, spezzare Oplatek, stare insieme con la famiglia, cantare le canzoni natalizie</i> [W Polsce uwielbiam sposób spędzania świąt Bożego Narodzenia: kolację wigilijną, łamanie się	Codzienne zdjęcie, Mam pytanie	Święta i zwyczaje	Zwyczaje i obyczaje	Święta i zwyczaje

	opłatkiem, spędzanie czasu z rodziną, śpiewanie kolęd]				
miejsca warte odwiedzenia	<i>Moja ulubiona plaża jest w Wybrzeże Amalfi</i> <i>La citta' polacca piu' conosciuta, amata e visitata è Cracovia</i> [Najbardziej znane, kochane i najczęściej odwiedzane polskie miasto to Kraków]	<i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie,</i> <i>Plakaty kulturowe</i>	Region/ Krajobraz	Podróże: podróże krajowe	Miejsca
literatura	<i>Firenze jest miasto Dantego</i> <i>Adoro anche le poesie! C.K. Norwid, K.K. Baczyński, T. Gajcy e T. Różewicz sono i miei poeti preferiti</i> [Uwielbiam też poezję! C.K. Norwid, K.K. Baczyński, T. Gajcy i T. Różewicz to moi ulubieni poeci]	<i>Autoprezentacja,</i> <i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie,</i> <i>Plakaty kulturowe</i>	Utwory literackie, muzyczne i filmowe	Sztuka (kultura wysoka)/ Wolny czas (rozrywki, sport)	Literatura
klimat	<i>Czy zima w Polsce jest bardzo mroźna? czy często pada śnieg?</i> <i>Novembre è di solito un mese orrido in Polonia</i> [Listopad w Polsce jest zazwyczaj okropnym miesiącem]	<i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie</i>	Region/ Krajobraz	Podróże: podróże krajowe	Miejsca
spędzanie wolnego czasu	<i>Jak dobry Włoch, codziennie piję kawę. (...) Włosi jednak nie spędzają dużo czasu w barze, a Albańczycy spędzają godzinami!</i> <i>La biblioteca è un luogo importate per tutti i studenti (...) Qui passo delle pause per riposarsi, studiare e leggere.</i>	<i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Miniopowiadania,</i> <i>Mam pytanie</i>	–	Wolny czas (rozrywki, sport)	Życie codzienne Polaków: spędzanie wolnego czasu

	[Biblioteka jest ważnym miejscem dla wszystkich studentów. Spędzam tu przerwy, odpoczywając, ucząc się i czytając]				
filmy	<i>Cinepanettoni = włoskie filmy komiksowe</i> <i>"Proceder" è un film sul rapper polacco Chada</i> [„Proceder” to film o polskim raperze]	<i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie</i>	Utwory literackie, muzyczne i filmowe	Sztuka (kultura wysoka)/ Wolny czas (rozrywki, sport)	Film
zwierzęta	<i>Uno dei simboli della Polonia è una cicogna bianca. È particolarmente caratteristico per la campagna polacca</i> [Jednym z symboli Polski jest biały bocian. Jest charakterystyczny dla polskiej wsi]	<i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie</i>	Symbole	Podróże: podróże krajowe	Miejsca
muzyka	<i>To rapowa piosenka Fabri Fibry. Ta piosenkarka przeszła do historii rapu we Włoszech</i> <i>Il mio artista preferito Dawid Podsiadło è uno dei miei artisti polacchi preferiti. Mi piace la sua sensibilità</i> [Mój ulubiony artysta Dawid podsiadło jest jednym z moich ulubionych polskich artystów. Podoba mi się jego wrażliwość]	<i>Autoprezentacja,</i> <i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie,</i> <i>Plakaty kulturowe</i>	Utwory literackie, muzyczne i filmowe/ Media, znane postaci (polityka, sport, kultura itp.)	Sztuka (kultura wysoka)/ Wolny czas (rozrywki, sport)	Muzyka/ Rozrywka
sztuka rozrywkowa	<i>The Jackal mnie śmieszę. Są włoskimi youtuber</i> <i>Mi piace guardare i cabaret. Il mio gruppo preferito è "paranienormalni"</i> [Lubię oglądać kabarety. Mój ulubiony to „Paranienormalni”]	<i>Codzienne zdjęcie,</i> <i>Mam pytanie</i>	Utwory literackie, muzyczne i filmowe/ Festiwale, wystawy, imprezy okolicznościowe, targi/ Media. Znane postaci (polityka, sport, kultura itp.)	Sztuka (kultura wysoka)/ Wolny czas (rozrywki, sport)	Rozrywka/ Media

PODSUMOWANIE

Nauczanie języków wspomagane komputerowo pozwala na zatarcie granicy między edukacją formalną i działaniami prowadzonymi podczas zajęć językowych a życiem codziennym i jego aktywnościami, w tym także edukacją nieformalną. W tym sensie przybliża się do realizacji wielu istotnych ideałów współczesnego kształcenia, tworząc otwartą, partnerską przestrzeń, w której uczący się mogą korzystać zarówno z pomocy i przewodnictwa nauczycieli, jak i zasobów Sieci, wsparcia społeczności uczących się i różnorodnych nieformalnych grup tematycznych oraz narzędzi ułatwiających planowanie i realizację procesu nabywania wiedzy i umiejętności. Koncept takiego otwartego środowiska nauczania można metaforycznie określić jako „przepuszczalną klasę” (*porous classroom*) – przestrzeń uczenia się, w której ściany stają się oknami na świat (Breen, 1999; Godwin-Jones, 2020).

W niniejszej pracy nauczanie języków wspomagane komputerowo zostało ukazane jako złożona, wieloaspektowa dziedzina, która z jednej strony jest ściśle związana z postępem technologicznym, a z drugiej – z podlegającymi ciągłym przemianom podejściami do nauczania języków obcych. U jej podstaw leży pytanie, jak odpowiednio wprowadzać zasoby komputerowe i internetowe do procesu dydaktycznego, aby korzystanie z nich nie tylko nie stało się celem działań edukacyjnych samym w sobie, ale w sposób optymalny podnosiło jego efektywność. Obecnie jednak przed nauczaniem języków wspomaganych komputerowo stoi również całkiem nowe zadanie – ma pozwalać na nowoczesne, szersze postrzeganie edukacji językowej, pozostając w ścisłym związku z życiem młodych ludzi i kształcąc różnorodne umiejętności, konieczne do odniesienia sukcesu w dzisiejszym świecie. Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo nie ogranicza się zatem jedynie do rozwijania kompetencji językowych, ale wspiera także nabywanie umiejętności międzykulturowych, cyfrowych, osobistych, społecznych oraz w zakresie uczenia się. Tak szerokie cele dydaktyki językowej

wpisują się w nowoczesne koncepcje nauczania – takie jak podejście zadaniowe, międzykulturowe czy hybrydowe – oraz urzeczywistniają politykę Unii Europejskiej i rekomendacje Rady Europy w tym zakresie (zob. Rozdz. II).

W związku z powyższym, zdaniem Autorki niniejszej pracy, nauczanie języków wspomagane komputerowo zasługuje na miano pełnoprawnej subdziedziny glottodydaktyki, a nie, jak proponowano dotychczas (zob. Rozdz. I), na podporządkowanie go kategorii tworzenia i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych. W ramach omawianej dziedziny prowadzi się badania między innymi nad zjawiskami takimi jak komunikacja za pośrednictwem komputera (CMC), interakcje online czy strategie uczenia się w środowisku cyfrowym, które są unikalne dla nauczania języków obcych z wykorzystaniem technologii, a jednocześnie wykraczają znacznie poza zagadnienie preparacji materiałów.

Wymiany wirtualne, będące przedmiotem dysertacji, mogą być jedną z dróg do osiągnięcia przywołanych powyżej celów. Są one wartościową formą uczenia się nie tylko dla uczących się na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym, co zostało szeroko udokumentowane w licznych badaniach (zob. Rozdz. III), ale i na początkującym, co starano się udowodnić w niniejszej pracy. Oczywiście jest jednak, że programy telewspółpracy dedykowane poszczególnym grupom muszą się różnić, zarówno pod kątem oczekiwanych efektów, jak sposobem dochodzenia do nich. Nie należy oczekiwać, iż studenci zaczynający naukę danego języka obcego poradzą sobie jednocześnie z nieporozumieniami kulturowymi, obsługą nieznanymi narzędziami cyfrowymi i samodzielną organizacją własnej pracy – byłoby to wyzwaniem nawet dla tych uczących się, którzy sprawnie posługują się językiem docelowym. W związku z powyższym najistotniejszym elementem podczas planowania zastosowania telewspółpracy na zajęciach z języka obcego skierowanych do początkujących jest zaprojektowanie odpowiednich zadań. Punktem wyjścia powinna tu być ocena poziomu umiejętności językowych uczestników i refleksja nad tym, co są w stanie osiągnąć za jego pomocą, posiadając ograniczone zasoby w języku obcym. Jednocześnie projektujący aktywności wymiany wirtualnej powinien wziąć pod uwagę możliwość posługiwania się przez studentów słownikami online i automatycznymi tłumaczami, jako elementami wspierającymi proces komunikacji między partnerami podczas interakcji w internecie.

Program włosko-polskiej wymiany wirtualnej, który został przedstawiony w Rozdziale V, a następnie udoskonalony na podstawie przeprowadzonych badań, spełnia powyższe kryteria i można traktować go jako odpowiedni dla początkujących uczących się. Ponadto na podstawie doświadczeń z trzeciej edycji projektu, do której – na życzenie studentów – zostało wprowadzone zadanie oparte na komunikacji synchronicznej, można przypuszczać,

że warto rozważyć implementację tego typu aktywności jako stałego punktu telewspółpracy. Jednakże, ponieważ Autorka nie brała udziału w spotkaniach studentów w formie wideokonferencji, w pracy brak jest bardziej szczegółowych danych na ten temat, któremu należałoby poświęcić osobne badanie. Jeśli natomiast chodzi o czynniki wpływające na koordynację projektów opartych na telewspółpracy, nie stwierdzono, aby różniły się one w zależności od poziomu językowego studentów. Ich lista, przywołana w Rozdziale III, okazała się adekwatna także w kontekście zrealizowanych wymian wirtualnych, skierowanych do studentów rozpoczynających naukę języka obcego.

Analizy o charakterze ilościowym i jakościowym, przeprowadzone w oparciu o drugą i trzecią edycję projektu polsko-włoskiej telewspółpracy, które omówiono w Rozdziale VI, pozwoliły na zdobycie pogłębionej wiedzy na temat słownictwa używanego przez uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym podczas udziału w projekcie wymiany wirtualnej, a także o treściach kulturowych, jakimi dzielili się z partnerami oraz jakie od nich otrzymywali. Na tej podstawie możliwe było udzielenie odpowiedzi na główne pytania badawcze postawione w dysertacji, dotyczące teorii uczenia się/akwizycji językowej leżących u podstaw procesu dydaktycznego realizowanego z wykorzystaniem wymian wirtualnych oraz adekwatności propozycji programowych w zakresie nauczania kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego dla uczenia się przez współpracę w środowisku online.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, iż studenci korzystali z szerokiego zasobu środków leksykalnych, które w większości poznali uprzednio podczas zajęć uniwersyteckich – wskazuje to na fakt, że telewspółpraca daje okazję do wykorzystywania wiedzy w praktyce komunikacyjnej, jednocześnie przyczyniając się do jej utrwalania. Można zatem uznać, że taka forma nauki pozwala na „nabywanie języka drugiego, czyli nabywanie wprawy językowej i komunikacyjnej[, która] polega nie tylko na opanowaniu wiedzy deklaratywnej, lecz przede wszystkim proceduralnej” (Lewicka, 2007, s. 45). Część słownictwa używanego przez uczestników projektu była im wcześniej nieznana – świadczy to o ich kreatywności i umiejętności adaptowania się do różnorodnych okoliczności i kontekstów sytuacyjnych porozumiewania się z innymi użytkownikami języka/języków. Natomiast korzystanie z pomocy narzędzi tłumaczeniowych online, które z pewnością należało do częstych praktyk uczestników wymiany wirtualnej, należy uznać za jedną ze strategii wspierających osiągnięcie celów komunikacyjnych.

W literaturze przedmiotu podstaw teoretycznych uczenia się przez internet, w tym także wymian wirtualnych, upatruje się przeważnie w teoriach konstruktywizmu społeczno-kulturowego i socjo-kognitywizmu (zob. m.in. O’Dowd, 2006a; Dooly, 2010; Guth, Thomas,

2010; EVOLVE, 2020b). Trzeba jednak pamiętać, iż badania nad telewspółpracą dotyczą przede wszystkim uczących się na wyższych poziomach językowych (zob. Rozdz. IV) – a procesy współkonstruowania wiedzy niekoniecznie zachodzą ten sam sposób w przypadku początkujących uczących się języka obcego. Z zaprezentowanego w pracy badania adekwatności modeli teoretycznych w uczeniu się przez wymiany wirtualne wynika, że studenci podejmowali działania – oparte zarówno na procesach imitacji, jak i kreacji – które można odnieść do różnych teorii nabywania języka i uczenia się (zob. Rozdz. VI). Zidentyfikowano elementy wskazujące nie tylko na – leżące u podstaw ich aktywności – konstruktywizm, uwidaczniający się w testowaniu hipotez językowych w środowisku online, czy kognitywizm, przejawiający się w rozumieniu struktur języka docelowego, ale także na obecność mechanizmów behawiorystycznego i koneksjonistycznego uczenia się w nabywaniu i stosowaniu środków leksykalnych; na używanie wyuczonych struktur adekwatnie do kontekstu, co pozostaje w związku z teorią socjolingwistyczną; na elementy generatywizmu zawarte w sposobie tworzenia nowych wypowiedzi; na wagę filtru afektywnego Krashena, zmniejszającego się wraz z kolejnymi tygodniami projektu; czy wreszcie na konektywizm, widoczny w sposobach wykorzystania przez studentów dostępnych zasobów, takich jak słowniki online czy automatyczne tłumaczenia.

Wydaje się zatem, że w projektach telewspółpracy na poziomie początkującym nie można mówić o wizji całościowego modelu nabywania języka czy uczenia się, a odwoływanie się jedynie do teorii kognitywnych i konstruktywistycznych nie oddaje pełnego obrazu rzeczywistości. Chcąc wyjaśnić procesy nabywania języka i posługiwania się nim w wymianach wirtualnych na poziomie początkującym, odwołując się do jednej tylko teorii, można stwierdzić, że najpełniej oddaje je podejście koneksjonistyczne, ponieważ bierze pod uwagę złożoną i dynamiczną naturę przetwarzania informacji przez uczących się. Jednocześnie środowisko, w którym zachodzą interakcje między studentami oraz ich forma najbardziej odwołują się do połączonego z koneksjonizmem konektywizmu, w którym wiedza ulokowana jest zewnętrznie (w tym przypadku w internecie, np. w bazie danych automatycznego tłumacza), a następnie przetwarzana według potrzeb uczącego się i dostosowywana adekwatnie do sytuacji.

W Rozdziale VI dokonano także analizy treści kulturowych zawartych w wypowiedziach studentów. Na podstawie ich porównania z wybranymi propozycjami programowymi dydaktyki kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego można stwierdzić, że – aby dany program uznać za adekwatny do treści publikowanych przez studentów podczas interakcji w środowisku online – powinien on zawierać zarówno elementy

realioznawcze, jak i związane z popkulturą. Przeważnie uczestnicy wybierali tego rodzaju tematy, gdy samodzielnie mogli zdecydować o zawartości wypowiedzi. Wydaje się więc, że to przez pryzmat tych dwóch zagadnień uczący się na poziomie początkującym postrzegają kulturę kraju języka docelowego.

Jednocześnie przeprowadzone analizy wskazują, w jaki sposób – nawet na najniższym poziomie językowym – polecenia i struktura poszczególnych zadań mogą wspierać występowanie treści kulturowych podczas ich wykonywania. Dowodzi to, że nawet wśród początkujących uczących się języka docelowego odpowiednie zaprojektowanie aktywności może prowadzić do rozwijania kompetencji międzykulturowych. W zrealizowanej serii polsko-włoskich wymian wirtualnych kształcenie w tym zakresie było wszak jednym z pobocznych celów przeprowadzonego projektu, dlatego też obecność zagadnień kulturowych w wielu zadaniach – szczególnie takich, w których polecenia nie sugerowały bezpośrednio zawierania tego typu treści – w przypadku uczących się na poziomie początkującym można uznać za wartość dodaną udziału w projekcie telewspółpracy.

Niewątpliwie uczestnictwo w projekcie polsko-włoskiej telewspółpracy dostarczyło uczącym się wielu okazji do rozwijania kompetencji językowych, kulturowych i cyfrowych, jednakże to, na ile każdy z nich wykorzystał otrzymaną możliwość, pozostaje kwestią indywidualną każdego studenta. W zależności od jego motywacji, celów, wiedzy oraz problemów, jakie napotkał w trakcie nauki, mógł wykorzystać te same dane wejściowe na wiele sposobów. Pozwoliło na to pozostawienie uczestnikom stosunkowo szerokiej autonomii w realizacji aktywności podczas wymiany wirtualnej, co – choć dość rzadko praktykowane w ramach edukacji formalnej w Polsce – może przynieść niespodziewane efekty. Za dowód może tu posłużyć informacja zwrotna nadesłana przez jedną ze studentek (z jej własnej inicjatywy) po zakończeniu projektu:

Cieszę się, że miałam możliwość wziąć udział w całym projekcie, chociaż wymagało to ode mnie czasem dużej mobilizacji i samozaparcia, bo mój włoski jest na poziomie podstawowym i dużo czasu zajmie mi, zanim ośmielę się nim posługiwać. Z tego powodu przy niektórych zadaniach musiałam korzystać ze słowników, nie mając odpowiedniego zasobu słownictwa, co sprawiało pewną trudność. Bardzo podobały mi się jednak urozmaicone w ten sposób lekcje oraz że oprócz realizacji ważnych kwestii z podręcznika, pokazała nam Pani również metody na naukę języka samodzielnie w sposób nie tylko książkowy. Dużo na tym skorzystałam.

ZAKOŃCZENIE

W niniejszej pracy starano się przedstawić wymiany wirtualne jako formę nauczania odpowiadającą na wyzwania stojące przed edukacją XXI wieku. Ukazano je jako jeden ze sposobów rozwijania kompetencji międzykulturowych uczących się. Te z kolei sklasyfikowano zgodnie z kryterium czasu potrzebnego na ich implementację podczas zajęć językowych, co miało na celu przedstawienie listy technik kształcenia umiejętności międzykulturowych w formie przydatnej dla nauczycieli-praktyków (zob. Rozdz. 2.1.3.5).

W celu propagowania telewspółpracy w edukacji zaproponowano także przykładowe zadania, które w jej ramach mogą wspierać rozwijanie kompetencji cyfrowych (zob. Aneks 5). Utworzono również bazę najczęściej używanych w tego typu projektach narzędzi, z podziałem na funkcje, aby ułatwić proces ich doboru podczas projektowania wymian wirtualnych (zob. Rozdz. 3.3.5.5) oraz przedstawiono nieznacznie zmodyfikowaną definicję tej formy nauki, tak aby pełniej odpowiadała różnorodnym projektom określanym mianem telewspółpracy (zob. Rozdz. 3.3.1).

Do najważniejszych, osiągniętych w dysertacji celów dydaktycznych należy zaliczyć katalog zaprojektowanych zadań wraz z wyszczególnionymi celami oraz narzędziami do ich realizacji, adekwatnych dla uczących się na poziomie A1, które potraktować można jako uniwersalną propozycję, użyteczną w kontekście nauczania dowolnego języka obcego (zob. Tabela 18; Tabela 22; Tabela 23). W ten sposób Autorka niniejszej pracy z jednej strony pragnęła kontynuować wysiłki glottodydaktyków zmierzające do popularyzowania omawianej formy nauki wśród uczących języków rzadko nauczanych na poziomie początkującym, a z drugiej – przyczynić się do rozwoju badań nad wymianami wirtualnymi o takich parametrach, prowadzonych w ramach nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo, będącego jedną z subdziedzin glottodydaktyki ogólnej.

Z kolei w kontekście glottodydaktyki polonistycznej celem pracy było zbadanie, czy wymiany wirtualne mogą być wprowadzone do nauczania języka polskiego jako obcego, z korzyścią dla uczących się, już w pierwszym semestrze nauki tego języka, co może być

szczególnie przydatne w ośrodkach zagranicznych, w których niewielu jest studentów wybierających naukę tego języka na poziomie wyższym niż A1, a ich możliwości nawiązywania bezpośrednich kontaktów z Polakami w miejscu zamieszkania są ograniczone. Ponadto niniejszą pracą Autorka ma nadzieję przyczynić się do rozwoju badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego wspomaganym komputerowo, ponieważ dziedzina ta pozostaje na marginesie zainteresowań większości badaczy (zob. Rozdz. 3.2), mimo że – jak starano się wykazać w części teoretycznej dysertacji – ma duży potencjał kształcenia kompetencji kluczowych istotnych dla pokoleń żyjących w XXI wieku.

Nadrzędnym naukowym celem pracy pozostaje natomiast weryfikacja modeli teoretycznych w kontekście uczenia się przez wymiany wirtualne na poziomie początkującym (zob. Rozdz. VI i VII). Ponadto lista frekwencyjna słów używanych podczas projektu polsko-włoskiej telewspółpracy może pomóc w identyfikacji środków leksykalnych najbardziej przydatnych studentom w procesie autentycznej komunikacji z Polakami w pierwszych miesiącach nauki języka polskiego oraz dostarczyć wskazówek co do tego, które wyrazy należy włączyć do programu nauczania słownictwa, tak aby odpowiedzieć na potrzeby uczących się (zob. Aneks 13).

Drugim istotnym celem naukowym projektu badawczego była ocena zgodności programów nauczania kultury polskiej z treściami przekazywanymi sobie przez studentów podczas projektu (zob. Rozdz. VI i VII). Wykazała ona potrzebę poszerzenia istniejących propozycji w tym zakresie o treści z obszaru realioznawstwa i kultury popularnej. Choć elementy te, w dość ograniczonym zakresie, pojawiły się w niektórych z omówionych programów, wydaje się, iż miały do tej porę rolę marginalną. Tymczasem warte rozważenia byłoby opracowanie progresji materiału kulturowego, w której zostałyby potraktowane jako punkt wyjścia w przypadku nauczania języka polskiego na poziomie początkującym.

Trzeba też wskazać na pewne ograniczenia prezentowanego w pracy projektu badawczego. Ze względu na specyfikę nauczania języka polskiego jako obcego w ośrodkach zagranicznych próba badawcza pozostaje stosunkowo mała, co nie pozwala na zbyt śmiałą generalizację otrzymanych wyników. Starano się jednakże o uzyskanie możliwie obiektywnych parametrów w badaniu poprzez odpowiedni dobór metod badawczych – między innymi posługując się ilościowo-jakościową analizą korpusową w badaniu głównym. Zachowano także zasadę triangulacji danych podczas badania wstępnego. Dodatkowo, dla zwiększenia obiektywizacji wyników, w badaniu właściwym uwzględniono dane pochodzące z dwóch edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, opartych na podobnym programie. Jednakże, choć powzięto różne kroki, aby badanie było jak najbardziej rzetelne, prawdopodobnie nie udało się

uniknąć pewnego subiektywizmu, który wpisany jest w stosowanie metod jakościowych i badania w obszarze języków rzadko nauczanych.

Ponadto trzeba zaznaczyć, że w kwestii weryfikacji teorii uczenia się i akwizycji językowej, leżących u podstaw nauczania przez wymiany wirtualne, wgląd w procesy zachodzące przy używaniu danych środków leksykalnych jest ograniczony, a wnioski wyciągnięte zostały na podstawie zewnętrznych przejawów stosowania przez uczących się różnorodnych mechanizmów nabywania języka obcego. Z kolei w kwestii treści kulturowych pojawiających się w wypowiedziach studentów należy pamiętać, iż w niektórych przypadkach były one podyktowane treścią zadań.

Z uwagi na powyższe przydatne byłyby szersze badania nad zastosowaniem wymian wirtualnych w uczeniu się języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Tematem godnym uwagi jest zastosowanie elementów komunikacji synchronicznej w tego typu projektach. Istotne byłyby też dalsze prace prowadzące do zrozumienia, jakie techniki i zadania pozwoliłyby rozwijać kompetencje międzykulturowe uczących się na poziomie początkującym, wykraczające poza wiedzę faktograficzną. Warto byłoby również pokusić się o opracowanie propozycji programowej dla nauczania kultury w telewspółpracy, z podziałem na poziomy zaawansowania językowego.

BIBLIOGRAFIA²¹⁸

- Abdelraheem, A.Y. (2004). University Faculty Members' Context Beliefs about Technology Utilization in Teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 76–84. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102012.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Ahmad K., Corbett G., Rodgers M., Sussex R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahn, J., Pellicone, A., Butler, B. (2014). Open Badges for Education: What Are the Implications at the Intersection of Open Systems and Badging? *Research in Learning Technology*, 22. DOI: 10.3402/rlt.v22.23563
- Aitchison, J. (2002). *Ziarna mowy: początki i rozwój języka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Allen, J. R. (1973). The Cybernetic Centaur: Advances in Computer-Assisted Instruction. *Computers and the Humanities*, 7(6), 373–387. Online: <http://www.jstor.org/stable/30199596> [Dostęp 13.10.2021]
- Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Ananiadou, K., Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41. Paryż: OECD Publishing. DOI: 10.1787/218525261154
- Arabski, J. (1985). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Arneil, S., Holmes, M. (1999). Juggling Hot Potatoes: Decisions and Compromises in Creating Authoring Tools for the Web. *ReCALL*, 11(2), 12–19. DOI:10.1017/S0958344000004912

²¹⁸ Wszystkie obecne w bibliografii linki zostały sprawdzone przed 13 X 2021.

- Audras, I., Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication (ALSIC)*, 11(1), 175–204. DOI: 10.4000/alsic.865
- Bandura, E. (2007). *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bargieł (Bucko), D. (2009a). Projekty eTwinning w języku polskim jako przykład promowania języka ojczystego. W: E. Gajek, P. Poszytek (red.), *eTwinning drogą do edukacji przyszłości* (s. 117–128). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Bargieł (Bucko), D. (2009b). Zastosowanie Internetu i technik komputerowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie badań ankietowych). W: E. Gajek, D. Goltz-Wasiucionek (red.), *Kształcenie komplementarne a dydaktyka języków obcych* (s. 61–65). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- Barson, J., Dębski, R. (1996). Calling Back CALL. Technology in the Service of Foreign Language Learning Based on Creativity, Contingency and Goal-oriented Activity. W: M. Warschauer (red.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (s. 49–68). Honolulu: University of Hawaii. Online: https://www.researchgate.net/profile/Robert-Debski/publication/302552228_Calling_back_CALL_Technology_in_the_service_of_foreign_language_learning_based_on_creativity_contingency_and_goal-oriented_activity/links/5b14f9cfaca2723d99816cc8/Calling-back-CALL-Technology-in-the-service-of-foreign-language-learning-based-on-creativity-contingency-and-goal-oriented-activity.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Bassein, R., Underwood, J. (1985). *Juegos Comunicativos: Games for Communicative Practice in Spanish, Based on Puntos de Partida*. Nowy Jork: Random House.
- Bavelier, D., Green, C.S., Dye, M.W. (2010). Children, Wired: for Better and for Worse. *Neuron*, 67(5), 692–701. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.08.035
- Bax, S. (2003). CALL – Past, Present and Future. *System*, 31(1), 13–28. DOI: 10.1016/S0346-251X(02)00071-4
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1–15. Online: https://www.academia.edu/52310737/Normalisation_Revisited [Dostęp 13.10.2021]
- Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual*

- and Intercultural Education*. Strasburg: Rada Europy. Online:
<https://rm.coe.int/16806ae621> [Dostęp 13.10.2021]
- Beadle, S., Humburg, M., Smith, R., Vale, P. (2015). *Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Final Report*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2767/908131
- Beggs, T.A. (2000). Influences and Barriers to the Adoption of Instructional Technology. Wystąpienie na konferencji Mid-South Instructional Technology Conference. Online:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446764.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Belz, J.A. (2001). Institutional and Individual Dimensions of Transatlantic Group Work in Network-based Language Teaching. *ReCALL*, 13(2), 213–231.
- Belz, J.A. (2002). Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60–81.
- Belz, J.A. (2003a). From the Special Issue Editor. *Language Learning & Technology*, 7(2), 2–5.
- Belz, J.A. (2003b). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.
- Belz, J.A. (2004). Learner Corpus Analysis and the Development of Foreign Language Proficiency. *System*, 32(4), 577–591. DOI: 10.1016/j.system.2004.09.013.
- Belz, J.A. (2007). The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 127–166). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-009
- Belz, J.A., Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *Modern Language Journal*, 87(1), 71–89.
- Belz, J.A., Thorne, S. L. (2006) (red.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Benini, S., Murray, L. (2013). Critically Evaluating Prensky in a Language Learning Context: The “Digital Natives/Immigrants Debate” and its Implications for CALL. W: L. Bradley, S. Thouësny (red.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (s. 25–30). Dublin/Voillans: Research-publishing.net.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565063.pdf> [Dostęp 13.10.2021]

- Bennett, M. (1986). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. W: R.M. Paige (red.), *Cross-cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications* (s. 27–70). Nowy Jork: University Press of America.
- Bennett, M. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices*. Boston: Intercultural Press.
- Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). The ‘Digital Natives’ Debate: a Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Białek, M. (2015). Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych. *Lingwistyka Stosowana*, 14(3), 17–29.
- Białek, M. (2017). Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 4/2017, 14–20.
- Bigaj, M., Dębski, M. (2019). *Ogólnopolskie badanie Młodzi Cyfrowi. Wybrane wyniki i rekomendacje*. Gdańsk: Fundacja Dbam o Mój Z@sięg. Online: <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,805,ogolnopolskie-badanie-mlodzi-cyfrowi> [Dostęp 13.10.2021]
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. W: P. Griffin, B. McGaw, E. Care (red.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17–66). Dordrecht: Springer.
- Blake, R.J. (2013). *Nuevos Destinos: A CD-ROM for Advanced Beginning Spanish*. *Calico Journal*, 17(1), 9–24.
- Brammerts, H. (1996). Language Learning in Tandem Using the Internet. W: M. Warschauer (red.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (s. 121–130). Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Branstad, D.K. (1970). A Computer Aided Instructional System for Teaching Formal Languages. Niepublikowana praca doktorska. Iowa State University. Online: <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/4212> [Dostęp 13.10.2021]
- Breen, M.P. (1999). Teaching Language in the Postmodern Classroom. W: R. Ribé (red.), *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning* (s. 47–64). Barcelona: University of Barcelona Press.
- Broeder, P., Plunkett, K. (1994). Connectionism and Second Language Acquisition. W: N. Ellis (red.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (s. 421–453). Londyn: Academic Press. Online: <https://www.researchgate.net/>

publication/263383148_Connectionism_and_second_language_acquisition

[Dostęp 13.10.2021]

- Bucko, D. (2011). Czytanie hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego – badania pilotażowe, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 18, 31–37. Online: <http://hdl.handle.net/11089/9258> [Dostęp 13.10.2021]
- Bucko, D. (2014). *Strategie czytania hipertekstu podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas realizacji zadań*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Bucko, D. (2017). Jak efektywnie wykorzystywać teksty internetowe podczas lekcji języka polskiego jako obcego? *Języki Obce w Szkole*, 4/2017, 84–89.
- Bucko, D. (2018). Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów internetowych na lekcjach języka polskiego jako obcego. W: M. Błasiak-Tytuła, Z. Orłowska-Popek, A. Siudak (red.), *Glottodydaktyka i logopedia z perspektywy neurobiologicznej* (s. 173–184). Kraków: Wydawnictwo WIR.
- Bucko, D., Prizel-Kania, A. (2012). Wędrowki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu językowym. *Języki Obce w Szkole*, 3/2012, 50–55.
- Bucko, D., Prizel-Kania, A. (2018). Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego). *Roczniki Humanistyczne*, 66(10), 7–23. DOI: 10.18290/rh2018.66.10-1
- Burston, J. (2014). MALL: The Pedagogical Challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 344–357.
- Burston, J. (2015). Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-analysis of Learning Outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20.
- Burzyńska, A. (2002). *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Burzyńska, A.B., Dobesz, U. (2009). Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym. W: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 119–128). Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Parmenter, L. (2012) (red.). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847697318
- Cambridge Dictionary (b.r.). Kill it. Online: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/kill-it> [Dostęp 13.10.2021]
- Canto Gutiérrez, S. (2020). *Integrating Intercultural Telecollaboration in Foreign Language Learning Programmes: The Case of Video Communication and Virtual Worlds*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Utrechcki. DOI: 10.33540/513
- Carloni, G., Zuccala, B. (2017). Blending Italian at Monash University through an Italian-Australian Digital Project: An Analysis of Students' Perceptions. *Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 6, 115–139. DOI: 10.13128/LEA-1824-484x-22333.
- Carloni G., Zuccala B. (2020). Blending Italian through Skype: A Diachronic and Comparative Account of a Telecollaborative Project. W: J. Fornasiero, S. M. A. Reed, R. Amery, E. Bouvet, K. Enomoto, H. L. Xu (red.), *Intersections in Language Planning and Policy*. Language Policy, 23. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-50925-5_18
- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. EUR 28558 EN. DOI: 10.2760/38842
- Cavalari, S.M.S. (2019). A Discussion on How Teachers Assess What Foreign Language Students Learn in Telecollaboration. W: A. Turula, M. Kurek, T. Lewis (red.), *Telecollaboration and Virtual Exchange Across Disciplines: in Service of Social Inclusion and Global Citizenship* (s. 73–79). Dublin/Voillans: Research-publishing.net. Online: https://www.researchgate.net/publication/334172084_A_discussion_on_how_teachers_assess_what_foreign_language_students_learn_in_telecollaboration [Dostęp 13.10.2021]
- Chapelle, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chapelle, C.A., Jamieson, J. (2008). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning*. Nowy Jork: Pearson-Longman.
- Cheryl, J. (2018). The Evolution and Impact of Technology in Language Education. W: R. Power (red.), *Technology and the Curriculum: Summer 2018*. Ontario: Pressbooks. Online: <https://techandcurriculum.pressbooks.com/chapter/technology-Assisted-language-learning/> [Dostęp 13.10.2021]
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26–58.
- Cichoń, M. (2004). Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego* (s. 325–333). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.
- Cinganotto, L. (2019). Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: An Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 135–151. DOI: 10.20368/1971-8829/1618
- Clandfield, L., Hadfield, J. (2017). *Interaction Online. Creative Activities for Blended Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clifford, R. (1987). The Status of Computer-Assisted Language Instruction. *CALICO Journal*, 4(4), 9–16. Online: <http://www.jstor.org/stable/24147523> [Dostęp 13.10.2021]
- Colpaert, J. (2020). Editorial Position Paper: How Virtual is Your Research? *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 653–664. DOI: 10.1080/09588221.2020.1824059
- Compton, L.K.L. (2009). Preparing Language Teachers to Teach Language Online: A Look at Skills, Roles, and Responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73–99.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Wydanie czwarte. Londyn: Hodder Education.
- Costello, E. (2014). Opening up to Open Source: Looking at how Moodle was Adopted in Higher Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 187–200.
- Council of Chief State School Officers (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Waszyngton, DC: Council of Chief State School Officers. Online: https://ccsso.org/sites/default/files/2017-11/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf [Dostęp 13.10.2021]

- Criado, R. (2013). A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. W: R. Monroy (red.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (s. 97–115). Murcia: Edit.um, Universidad de Murcia. Online: https://www.academia.edu/3171783/A_critical_review_of_the_Presentation_Practice_Production_Model_PPP_in_Foreign_Language_Teaching [Dostęp 13.10.2021]
- Cudak R., Tambor J. (2000). O wykorzystaniu komputera w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych* (s. 121–128). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cummins, J., Sayers, D. (1995). *Brave New Schools. Challenging Cultural Literacy through Global Learning Networks*. Nowy Jork: St. Martin's Press.
- Cunningham, D.J., Vyatkina, N. (2012). Telecollaboration for Professional Purposes: Towards Developing a Formal Register in the German Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 68(4), 422–450. DOI: 10.3138/cmlr.1279
- Dakowska, M. (2010). W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej. *Neofilolog*, 34, 9–19.
- Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Data, K. (2010). Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 17, 375–382.
- Davies, G. (1997). Lessons from the Past, Lessons for the Future: 20 Years of CALL. W: A.K. Korsvold, B. Rueschoff (red.), *New Technologies in Language Learning and Teaching* (s. 27–52). Strasburg: Rada Europy.
- Davies, G., Otto, S.E.K., Rueschoff, B. (2013). Historical Perspectives on CALL, W: M. Thomas, H. Reinders, M. Warschauer (red.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (s. 19–38). Londyn/Nowy Jork: Bloomsbury. Online: https://www.academia.edu/39560300/Historical_perspectives_on_CALL [Dostęp 13.10.2021]
- Dawes, L. (2001). What Stops Teachers Using New Technology? W: M. Leask (red.), *Issues in Teaching Using ICT*. Routledge, London.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Denis, B., Watland, P, Pirotte, S., Verday, N. (2004). *Roles and Competencies of the e-Tutor*. Materiały z konferencji Networked Learning Conference. Online:

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/12722/1/DENIS_WATLAND_PIROTTE_VERDAY_Roles_and_competencies_of_the_tutor_30_03_2009.pdf

[Dostęp 13.10.2021]

- Deutschmann, M., Molka-Danielsen, J., Panichi, L. (2011). Analyzing the Design of Telecollaboration in Second Life Using Activity Theory. W: A. Cheney, R. L. Sanders (red.), *Teaching and Learning in 3D Immersive Worlds: Pedagogical Models and Constructivist Approaches* (s. 151–168). Hershey, PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60960-517-9.ch009
- De Wit, H. (2016). Internationalisation and the Role of Online Intercultural Exchange. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 69–82). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Dębski, R. (1990). Przygodowe gry komputerowe jako komunikacyjne ćwiczenia językowe rozwijające umiejętności czytania. *Języki Obce w Szkole*, 1, 48–51.
- Dębski, R. (1996). *Komputer w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dębski, R. (2003). Analysis of Research in CALL (1980–2000) with a Reflection on CALL as an Academic Discipline. *ReCALL*, 15(2), 177–188.
- Dębski, R. (2004). The Internet in Support of Community Languages: Web Sites Created by Poles Living Abroad. *Information Technology, Education and Society*, 5(1), 5–20.
- Dębski, R. (2006). *Project-based Language Teaching with Technology*. Sydney: NCELTR.
- Dębski, R. (2008) (red.). *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: nauczanie i transmisja języków mniejszościowych*. Kraków: Universitas.
- Dębski, R. (2009). *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: Języki mniejszościowe w erze globalizacji i informatyzacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dębski, R. (2015). Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie. W poszukiwaniu modelu badawczego. *Poradnik Językowy*, 8, 61–72.
- Dębski, R. (2019). Language Transmission Opportunities Created through Video Recording in the Family: A Microanalysis. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 741–753. DOI: 10.1080/13670050.2017.1311835
- Dębski, R., Gassin, J., Smith, M. (1997) (red.). *Language Learning through Social Computing*. Applied Linguistics Association of Australia. Occasional Papers 16. Melbourne: University of Melbourne Printing Services.

- Dębski, R., Levy, M. (1999) (red.). *WorldCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Domínguez Miguela, A. (2007). Models of Telecollaboration (3): eTwinning. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 85–104). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-007
- Donath, R., Volkmer, I. (1997) (red.). *Das transatlantische klassenzimmer*. Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Dooly, M. (2007). Choosing the Appropriate Communication Tools for an Online Exchange. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 213–234). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-012
- Dooly, M. (2009). New Competencies in a New Era? Examining the Impact of a Teacher Training Project. *ReCALL*, 21(3), 352–369. DOI: 10.1017/S095834400999008
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 277–303). Bern: Peter Lang.
- Dooly, M. (2011). Crossing the Intercultural Borders Into 3rd Space Culture(s): Implications for Teacher Education in the Twenty-first Century. *Language and Intercultural Communication*, 11(4), 319–337. DOI: 10.1080/14708477.2011.599390
- Dooly, M., O'Dowd, R. (2010) (red.). *Telecollaboration in Education*. Bern: Peter Lang.
- Dooly, M., Sadler, R. (2013). Filling in the Gaps: Linking Theory and Practice through Telecollaboration in Teacher Education. *ReCALL*, 25, 4–29. DOI: 10.1017/S0958344012000237
- Dunne, B. (2014). Reflecting on the Japan-Chile Task-Based Telecollaboration Project for Beginner-Level Learners. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 31(8), 175–186.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C189 (2019, 5 czerwca). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków*. Bruksela: Parlament Europejski. Online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.ENG [Dostęp 13.10.2021]
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 415/20 (2015, 15 grudnia). *Zaproszenie do składania wniosków – EACEA/34/2015*. Wydanie Polskie. Online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2015_415_R_0008&from=EN [Dostęp 13.10.2021]

- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 467 (2016, 15 grudnia). *Informacje i zawiadomienia*. Wydanie Polskie, 59. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:467:FULL&from=FR> [Dostęp 13.10.2021]
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394 (2006, 30 grudnia). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – 2006/962/WE*, s. 10–19. Bruksela: Parlament Europejski. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [Dostęp 13.10.2021]
- Eck, A., Legenhausen, L., Wolff, D. (1995). *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS-Verlag.
- Education for Change (2013). *Study of the Impact of eTwinning on Participating Pupils, Teachers and Schools*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Online: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec23d4e3-e305-4d1c-83da-1989d35ec7e0> [Dostęp 13.10.2021]
- Ellis, N.C. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. W: C. Doughty, M.H. Long (red.), *Handbook of Second Language Acquisition* (s. 33–68). Oksford: Blackwell Publishing.
- Encyklopedia PWN (b.r.). Rewolucja naukowo-techniczna. Online: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rewolucja-naukowo-techniczna;3967498.html> [Dostęp 13.10.2021]
- Eneau, J., Develotte, C. (2012). Working Online Together to Enhance Learner Autonomy. *ReCALL*, 24, 3–19. DOI: 10.1017/S0958344011000267.
- EPSC (2017). *10 Trends Transforming Education as we Know It*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc_-_10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- EPSC (2019). *10 Trends Shaping the Future of Work*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/10-trends_future-of-work.pdf 7. [Dostęp 13.10.2021]
- Erasmus+ Virtual Exchange (2019). *Memorandum of Understanding. Transnational Erasmus+ Virtual Exchange Project*. Erasmus+.
- Erasmus+ Virtual Exchange (2020). *2019 Achievements Report*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2797/668291 Online: https://europa.eu/youth/sites/default/files/eyp/eve/attachments/eve_brochure_2019.pdf [Dostęp 13.10.2021]

- EVALUATE (2019a). *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment*. Dublin/Voillans: Research-publishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337
- EVALUATE (2019b). *Executive Summary – the Key Findings from the EVALUATE European Policy Experiment Project on the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education*. Dublin/Voillans: Research-publishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2019.30.9782490057344
- Evans, C., Robertson, W. (2020). The Four Phases of the Digital Natives Debate. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2/2020, 269–277. DOI: 10.1002/hbe2.196
- EVOLVE (2020a). *Key Drivers' Perspectives on the Institutional Uptake of Virtual Exchange. Case Studies from 9 European HEIs*. Publikacja w ramach projektu EVOLVE. Online: <http://hdl.handle.net/11370/86cbbfd8-64e8-44e9-aa2a-5e01993528d8> [Dostęp 13.10.2021]
- EVOLVE (2020b). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*. Publikacja w ramach projektu EVOLVE. Online: <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17> [Dostęp 13.10.2021]
- Fantini, A.E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers – Addressing Intercultural Education, Training & Service*, 25–42. Online: <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Feliksiak, M. (2019) (red.). Korzystanie z internetu. *Komunikat z badań*, 95. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. Online: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_095_19.PDF [Dostęp 13.10.2021]
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. EUR 26035 EN. DOI: 10.2788/52966
- Filipiak, E. (1994). Funkcje języka. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 27(10), 35–47. Online: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2141> [Dostęp 13.10.2021]
- Fotos, S., Browne, C. (2004). The Development of CALL and Current Options. W: S. Fotos, C. Browne (red.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (s. 3–14).

Nowy Jork: Routledge. Online: https://www.wordengine.jp/research/pdf/Development_CALL.pdf [Dostęp 13.10.2021]

- Fratter, I., Helm, F., Whigham, C. (2005). Cross-cultural Exchanges at the Language Centre of the University of Padua and the Issue of Language. W: A. Moravíková, C. Taylor Torsello, T. Vogel (red.), *Proceedings of the 8th CercleS Conference: University Language Centres: Broadening Horizons, Expanding Networks* (s. 177–195). Bratysława: CercleS.
- Fuchs, C. (2019). Critical Incidents and Cultures-of-use in a Hong Kong-Germany Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 23(3), 74–97. DOI: 10125/44697
- Fuchs, C., Hauck, M., Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting Learner Autonomy Through Multiliteracy Skills Development in Cross-institutional Exchanges. *Language Learning & Technology*, 16(3), 82–102. DOI: 10125/44301
- Furstenberg, G. (1993). *A la Rencontre de Philippe: An Interactive Video Program for the Macintosh*. Yale: Yale University Press.
- Furstenberg, G., Levet, S. (2010). Integrating Telecollaboration into the Language Classroom: Some Insights. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 305–336). Bern: Peter Lang.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., Maillet, K. (2001). Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55–102.
- Gadomska, A. (2019). Applying the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation for the Design of Moodle Based TEFL Materials. *E-learning*, 11, 473–481. DOI: 10.34916/el.2019.11.30
- Gajek, E. (2002). *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Gajek, E. (2007). *eTwinning. Europejska współpraca szkół – Polska 2007. European Partnership of Schools – Poland 2007*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gajek, E. (2012). Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning. *Języki Obce w Szkole*, 3/2012, 37–41.
- Gajek, E. (2016). Technologie mobilne w nauczaniu języków obcych – w opinii nauczycieli języków obcych. *Lingwistyka Stosowana*, 19(4), 33–46.

- Gajek, E., Michońska-Stadnik, A. (2017). *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS, Uniwersytet Warszawski.
- Gajek, E., Poszytek, P. (2009) (red.). *eTwinning drogą do edukacji przyszłości*. Warszawa: Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji. Online: <https://issuu.com/frse/docs/e-bookpl> [Dostęp 13.10.2021]
- Garrison, D.R., Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105.
- Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719–740.
- Gasser, M. (1990). Connectionism and Universals of Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 179–199. DOI: 10.1017/S0272263100009074
- Gębał, P.E. (2009). Program nauczania cudzoziemców realiów polskich. W: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 129–147). Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Gębał, P.E. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Gębał, P.E. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał, P.E. (2014). *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał, P.E. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębał, P.E., Miodunka, W. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gillespie, J. (2020). CALL Research: Where are we Now? *ReCALL*, 32(2), 127–144. DOI: 10.1017/S0958344020000051
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Moving a Step Further from “Integrative CALL”. What's to come? *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2015.1103271
- Glover, J., Friedman, H. (2015). *Transcultural Competence: Navigating Cultural Differences in the Global Community*. Waszyngton, DC: American Psychological Association. DOI: 10.2307/j.ctv1chs4gf
- Główny Urząd Statystyczny (2019a). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2019 roku*. Warszawa/Szczecin: Zakład Wydawnictw Statystycznych. Online:

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2019-roku,2,9.html> [Dostęp 13.10.2021]

Główny Urząd Statystyczny (2019b). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2015–2019*. Warszawa/Szczecin: Główny Urząd Statystyczny.

Online: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/> [Dostęp 13.10.2021]

Główny Urząd Statystyczny (2020). *Jak korzystamy z Internetu? 2019*. Warszawa/Szczecin:

Zakład Wydawnictw Statystycznych. Online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2019-roku,2,9.html> [Dostęp 13.10.2021]

Goodfellow, R., Lamy, M-N. (2009) (red.). *Learning Cultures in Online Education*. Londyn: Continuum.

Goodier, T., Piccardo, E. (2020). Capturing the Multi-Modality of Remote Communication – the New CEFR Online Interaction Scales. W: F. Benedetti, L. Cinganotto, G. Langé (red.), *L'Intereazione online nel Companion Volume del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano* (s. 11–23). Florencja: Indire.

Godwin-Jones, R. (2013). Emerging Technologies: The Technological Imperative in Teaching and Learning Less Commonly Taught Languages. *Language Learning & Technology*, 17(1), 7–19.

Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and Language Learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. DOI: 10125/44607

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8–28.

Godwin-Jones, R. (2020). Building the Porous Classroom: An Expanded Model for Blended Language Learning. *Language Learning & Technology*, 24(3), 1–18.

Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Wydanie czwartek uzupełnione. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Online:

https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/2328/Grabias.Stanislaw_Jezyk_w_zachowaniach_spoecznych.pdf?sequence=1 [Dostęp 13.10.2021]

Graham, C. (2006). Blended Learning System. Definition, Current Trends, and Future Directions. W: C. Bonk, C. Graham (red.) *The Handbook of Blended Learning Environments: Global Perspectives, Local Designs* (s. 3–21). San Francisco: Jossey-

- Bass/Pfeiffer. Online: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions [Dostęp 13.10.2021]
- Grucza, F. (1978). Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1, 29–44.
- Gruza, D., Pabiańczyk, A. (2016). Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego. Warszawa: Fundacja Edu & More. Online: <https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2015/05/j%C4%99zyk-polski-2.0.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Guth, S. (2016). Online Intercultural Exchange in Europe. State of the Art and Implications for the Future. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 83–99). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Guth, S., Helm, F. (2010a). Introduction. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 13–39). Bern: Peter Lang.
- Guth, S., Helm, F. (2010b) (red.). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Guth, S., Helm, F. (2012). Developing Multiliteracies in ELT through Telecollaboration, *ELT Journal*, 66(1), 42–51. DOI: 10.1093/elt/ccr027
- Guth, S., Helm F., O'Dowd, R. (2012). *University Language Classes Collaborating Online. A Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: https://www.academia.edu/3500729/University_Language_Classes_Collaborating_Online_A_Report_on_the_Integration_of_Telecollaborative_Networks_in_European_Universities_Sarah_Guth_Francesca_Helm_and_Robert_O_Dowd [Dostęp 13.10.2021]
- Guth, S., Marini-Maio, N. (2010). Close Encounters of a New Kind: The Use of Skype and Wiki in Telecollaboration. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 413–426). Bern: Peter Lang.
- Guth, S., Thomas, M. (2010). Telecollaboration with Web 2.0 Tools. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 39–69). Bern: Peter Lang.

- Hadaś, J. (2020). *Świadomość kultury w krytycznym czytaniu w języku obcym na przykładzie rodzimych użytkowników języka polskiego*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
Online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/25635> [Dostęp 13.10.2021]
- Hagley, E., Wang, Y. (2020). *Virtual Exchange in the Asia-Pacific: Research and Practice*. Dublin/Voillans: Research-publishing.net DOI: 10.14705/rpnet.2020.47.9782490057788
- Halliday, M.A.K. (1970). Language Structure and Language Functions. W: J. Lyons (red.), *New Horizons in Linguistics* (s. 140–165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1980). Uczenie się znaczeń. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 514–556). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammond, J., Derewianka, B. (2001). Genre. W: R. Carter, D. Nunan (red.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (s. 194–200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hampel, R. (2006). Rethinking Task Design for the Digital Age. *ReCALL*, 18(1), 105–121.
- Hampel, R., Stickler, U. (2005). New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311–326.
DOI: 10.1080/09588220500335455
- Han, W. (2009). Benefits and Barriers of Computer Assisted Language Learning and Teaching. *US-China Foreign Language*, 6(9), 40-43. Online: <https://callb.files.wordpress.com/2015/09/benefits-and-barriers-of-computer-assisted-language-learning-and-teaching1.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Han, J. (2012). Emerging Technologies – Robot Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 16(3), 1–9. DOI: 10125/44291
- Hart, R.S. (1995). The Illinois PLATO Foreign Languages Project. W: R. Sanders (red.), *Thirty Years of Computer-Assisted Language Instruction: Festschrift for John R. Russell*. *CALICO Journal*, 12(4), 15–37.
- Hauck, M. (2010). Telecollaboration: At the Interface between Multimodal and Intercultural Communicative Competence. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 219–248). Bern: Peter Lang.
- Hauck, M. (2019). Virtual Exchange for (Critical) Digital Literacy Skills Development. *European Journal of Language Policy*, 11(2), 187–210. DOI: 10.3828/ejlp.2019.12

- Hauck, M., MacKinnon, T. (2016). A New Approach to Assessing Online Intercultural Exchanges: Soft Certification of Participant Engagement. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 209–234). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Hauck, M., Youngs, B.L. (2008). Telecollaboration in Multimodal Environments: The Impact on Task Design and Learner Interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 87–124.
- Helm, F. (2014). Developing Digital Literacies Through Virtual Exchange. *eLearning Papers*, 38, 43–52. Online: https://www.researchgate.net/publication/277356131_Developing_digital_literacies_through_virtual_exchange [Dostęp 13.10.2021]
- Helm, F. (2015). The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197–217. DOI: 10125/44424
- Helm, F., Guth, S. (2010). The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 69–106). Bern: Peter Lang.
- Helm, F., Guth, S., Farrah, M. (2012). Promoting Dialogue or Hegemonic Practice? Power Issues in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16(2), 103–127.
- Helm, F., Guth, S., O'Dowd, R. (2012). *University Classes Collaborating Together Online Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities. Executive Summary*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: http://coil.suny.edu/sites/default/files/intent_report_execsummary_june2012.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Helm, F., van der Velden, B. (2019). *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report 2018*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2797/668291 Online: https://europa.eu/youth/sites/default/files/eyp/eve/attachments/181025_eve_-_preliminary_impact_review_jan-june_2018__1.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Helm, F., van der Velden, B. (2020). *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report 2019*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2797/513584
- Higgins, J. (1983). Computer Assisted Language Learning. *Language Teaching*, 16(2), 102–114. Online: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/>

article/computer-assisted-language-learning/

E596E5D45908BD23C1470D8F106F943D [Dostęp 13.10.2021]

- Holmes, G., Kidd, M. (1980). The Evolving Case for Computers in the Study of Modern Languages. *ALLC Journal*, 1(1), 8–10.
- Hussein, K., Phelps, L., Bessent, H. (1980). *CALIS*. Durham, NC: Duke University.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. W: J. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s. 269–285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Izmaylova, A.R. (2017). *Using Social Media to Develop Intercultural Competence Through Telecollaboration*. Niepublikowana praca doktorska. Iowa City: University of Iowa. DOI: 10.17077/etd.fr3fqk9v
- Janowska, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Janowska, I. (2015). Europejski system opisu kształcenia językowego – treści i funkcje dokumentu. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: monografia zbiorowa* (s. 17–30). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska, I. (2020a). Mniej niż A1..., czyli o kompetencjach użytkownika języka na poziomie pre-A1. W: A. Dąbrowski, R. Kucharczyk, A. Leńko-Szymańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Kompetencje XXI wieku: certyfikacja biegłości językowej = Competences of the 21st Century: Certification of Language Proficiency* (s. 57–79). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Janowska, I. (2020b). Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji. W: I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* (s. 13–31). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska, I., Bodzioch, M. (2016). Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. *Neofilolog*, 46(2), 221–234.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (2016) (red.). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka t. 1. Wydanie drugie poprawione. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jaroszewska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki Obce w Szkole*, 4/2014, 52–66.

- Jones, R.L. (1995). TICCIT and CLIPS: The Early Years, W: R. Sanders (red.), *Thirty Years of Computer-Assisted Language Instruction: Festschrift for John R. Russell*. *CALICO Journal*, 12(4), 84–96.
- Junco, R., Elavsky, C.M., Heiberger, G. (2013). Putting Twitter to the Test: Assessing Outcomes for Student Collaboration, Engagement and Success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273–287. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x
- Kabzińska, A. (2014). Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 1/2014, 47–50.
- Kajak, P. (2020). *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kaliska, M. (2018). *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski. Online: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19338> [Dostęp 13.10.2021]
- Karpeta-Peć, B. (2016). Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne w kształceniu kompetencji międzykulturowej. *Neofilolog*, 46(2), 185–198.
- Każmierczak, P. (2020). Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego. W: W: I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* (s. 33–52). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183–210. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/40264516> [Dostęp 13.10.2021]
- Kic-Drgas, J. (2016). Spotkania międzykulturowe z perspektywy organizatora – cienie i blaski. *Neofilolog*, 47(1), 109–122.
- Kieraś, W., Kobyliński, Ł., Ogrodniczuk, M. (2018). Korpusomat – A Tool for Creating Searchable Morphosyntactically Tagged Corpora. *Computational Methods in Science and Technology*, 24(1), 21–27.
- Klimanova, L., Bondarenko, M. (2018). Problematizing the Notion of the Beginning L2 Writer: The Case of Text-based Telecollaboration. W: J. Demperio, M. Deraîche, R. Dewart, B. Zuercher (red.), *L'Enseignement-Apprentissage de l'Écrit / Current Trends in the Teaching and Learning of Written Proficiency* (s. 64–89). Montreal:

Université du Québec à Montréal, UQAM Press. Online:
https://www.researchgate.net/publication/333732162_Problematizing_the_notion_of_the_Novice_L2_Writer_The_case_of_text-based_telecollaboration [Dostęp 13.10.2021]

Klimanova, L., Dembovskaya, S. (2013). L2 Identity, Discourse and Social Networking in Russian. *Language Learning & Technology*, 17(1), 69–88. Online:
<http://lt.msu.edu/issues/february2013/klimanovadembovskaya.pdf> [Dostęp 13.10.2021]

Klimanova, L., Vinokurova, V. (2020). Intercultural Virtual Communication and Novice Learners Attitudes, Perceptions, and Beliefs. W: A. Oskoz, M. Vinagre (red.), *Understanding Attitude in Intercultural Virtual Communication* (s. 30–63). Sheffield: Equinox Publishing. Online: https://www.researchgate.net/publication/341042939_Intercultural_Virtual_Communication_and_Novice_Learners_Attitudes_Perceptions_and_Beliefs [Dostęp 13.10.2021]

Kluzer S., Pujol Priego L. (2018). *DigComp into Action – Get Inspired, Make it Happen*. S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera, W. O’Keefe (red.). JRC Science for Policy Report. EUR 29115 EN. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2760/112945

Komisja Europejska (2007). *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

Komisja Europejska (2016a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda For Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381> [Dostęp 13.10.2021]

Komisja Europejska (2016b). *What is the Digital Economy and Society Index?* Bruksela: Komisja Europejska. Online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/MEMO_16_385 [Dostęp 13.10.2021]

Komisja Europejska (2018a). *Commission Staff Working Document. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action*

- Plan*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0012> [Dostęp 13.10.2021]
- Komisja Europejska (2018b). *Europejski filar praw socjalnych*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2792/160258
- Komisja Europejska (2018c). *Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie {SWD(2018) 14 final}*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Online: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/PL/COM-2018-24-F1-PL-ANNEX-1-PART-1.PDF> [Dostęp 13.10.2021]
- Komisja Europejska (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2766/569540
- Komisja Europejska (2020a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Methodological note*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/digitalizacion-sociedad-digital/metodologia/Notas-Metodologicas-DESI.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Komisja Europejska (2020b). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&langId=en&newsId=9723> [Dostęp 13.10.2021]
- Komisja Europejska (2020c). *Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI) na 2020 r. Polska*. Bruksela: Komisja Europejska. Online: <https://www.scdn.pl/images/stories/raporty2020/DESI2020-POLAND-lang.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Komisja Europejska (2020d). *The Digital Education Action Plan (21–27)*. Online: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2017). Europejski system opisu kształcenia językowego – nowe potrzeby i nowe rozwiązania. *Konińskie Studia Językowe*, 2, 165–183. Online: <https://www.ksj.pwsh.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/KSJ-52-165-183.pdf> [Dostęp 13.10.2021]

- Komorowska, H., Krajka, J. (2020). *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Contexts*. Gdańsk Studies in Language, 16. Berlin: Peter Lang. DOI: 10.3726/b16976
- Krajka, J. (2009). Nauczyciel języków obcych wczoraj, dziś i jutro – kształcenie informatyczne nauczycieli w erze internetu 2.0. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 199–208). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Krajka, J. (2012). *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krajka, J., Marczak, M. (2012). Kształcenie interkulturowych nauczycieli języków obcych w tandemach e-learningowych. W: A. Wujec-Kaczmarek (red.), *Technologie informacyjne i komunikacyjne w nowoczesnej edukacji z perspektywy polskiej i europejskiej* (s. 27–36). Opole: MODN. Online: https://www.researchgate.net/publication/299563478_Kształcenie_interkulturowych_nauczycieli_jezykow_obcych_w_tandemach_e-learningowych [Dostęp 13.10.2021]
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2008). The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. W: R. A. Schulz, E. Tschirner (red.), *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (s. 5–28). Monachium: Iudicium.
- Kramersch, C., Thorne, S. (2002). Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. W: D. Block, D. Cameron (red.), *Globalization and Language Teaching* (s. 83–100 London: Routledge.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Nowy Jork: Prentice-Hall.
- Kuchta, J. (2017). Kształcenie kompetencji interkulturowych w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego. *Roczniki Humanistyczne*, LXV(10), 59–71. DOI: 10.18290/rh.2017.65.10-5
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will Mobile Learning Change Language Learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165. DOI: 10.1017/S0958344009000202

- Kukulska-Hulme, A. (2019). Assistance for Mobile Language Learners. W: B. Trebinjac, S. Jovanović (red.), *Proceedings of 10th International Conference on e-Learning, Belgrade* (s. 9–11). Belgrad: Metropolitan University. Online: <http://oro.open.ac.uk/68038/> [Dostęp 13.10.2021]
- Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Paletta, L., Scanlon, E., Jones, A., Brasher, A. (2015). Mobile Incidental Learning to Support the Inclusion of Recent Immigrants. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 7(2), 9–21.
- Kurek, M. (2019). *Co-Laboratory Training – Evaluation Report*. EVOLVE. Online: <https://evolve-erasmus.eu/wp-content/uploads/2019/05/Training-evaluation-report-.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Kurek, M., Müller-Hartmann, A. (2017). Task Design for Telecollaborative Exchanges: In Search for New Criteria. *System*, 64, 7–20. DOI: 10.1016/j.system.2016.12.004
Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X16304092?via%3Dihub> [Dostęp 13.10.2021]
- Lamy, M., Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and Learning 2.0. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 107–138). Bern: Peter Lang.
- Langacker, R.W. (2003). Model dynamiczny oparty na usisie językowym. W: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego* (s. 30–117). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2006). *All New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Laskowska, J. (2019). Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 26, 161–170. DOI: 10.18778/0860-6587.26.10
- Last, R. (1984). *Language Teaching and the Microcomputer*. Oksford: Blackwell.
- Lawton, W. (2015). Digital Learning, Mobility and Internationalisation in European Higher Education. W: H. de Wit, F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak (red.), *Internationalisation of Higher Education* (s. 77–81). Bruksela: Parlament Europejski.
- Lee, J.A.N. (2004). History of Computing in Education. W: J. Impagliazzo, J.A.N. Lee (red.), *History of Computing in Education. FIP 18th World Computer Congress, TC3/TC9 1st Conference on the History of Computing in Education, 22–27 August 2004, Toulouse, France* (s. 1–16). Boston: Kluwer Academic Publishers. Online:

https://www.researchgate.net/publication/46298854_History_of_Computing_in_Education [Dostęp 13.10.2021]

- Lee, L. (2006). A Study of Native and Nonnative Speakers' Feedback and Responses in Spanish-American Networked Collaborative Interaction. W: J.A. Belz, S. Thorne (red.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (s. 147–176). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lee, L. (2009). Promoting Intercultural Exchanges with Blogs and Podcasting: A Study of Spanish-American Telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425–443. DOI: 10.1080/09588220903345184
- Lee, L. (2016). Autonomous Learning through Task-based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81–97.
- Lee, S., Noh, H., Lee, J., Lee, K., Lee, G., Sagong, S., Kim, M. (2011). On the Effectiveness of Robot-Assisted Language Learning. *ReCALL*, 23(1), 25–58. DOI: 10.1017/S0958344010000273
- Legutke, M., Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Londyn: Longman.
- Leone, P., Telles, J. A. (2016). The Teletandem Network. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 241–247). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Leśniewska, G. (2016). Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku. *Studia i Prace WNEIZ US*, 46(1), 39–50. DOI: 10.18276/sip.2016.46/1-03
- Lewandowski, J. (1985). *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewicka, G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Lewicka, G. (2017). O ważniejszych wyznacznikach akwizycji języka drugiego. *Konińskie Studia Językowe*, 5(3), 323–334. DOI: 10.30438/ksj.2017.5.3.2
- Lewis, T., O'Dowd, R. (2016a). Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 3–20). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Lewis, T., O'Dowd, R. (2016a). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning. A Systematic Review. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural*

- Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 21–66). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Lewis, T., O'Dowd, R. (2016c) (red.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Li, P., Zhao, X. (2013). Connectionist Models of Second Language Acquisition. W: García Mayo, M.P., Gutiérrez Mangado, M.J., Martínez-Adrián, M. (red.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (s. 177–198). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Lipińska, M. (2008) (red.). *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- LLT Special Issue on MALL. (2013). *Language Learning & Technology*, 17(3).
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Mediolan: Edizioni Avanti!
- Marczak, M. (2013). *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., Vojt, G. (2011). Are Digital Natives a Myth or Reality? University Students' Use of Digital Technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429–440. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004
- Markey, A. (2007). Using the Moodle Platform in Online Exchanges. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 264–275). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-017
- Martinsen, R.A., Thompson, G. L. (2019). Virtual Conversations: Research and Practice in Online Language Exchanges. *Publicaciones*, 49(2), 77–92. DOI: 10.30827/publicaciones.v49i2.11345
- Martyniuk, W. (2004). *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Martyniuk, W. (2018). Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, 91–102. Online: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/73836> [Dostęp 13.10.2021]
- Martyniuk, W., Noijons, J. (2007). *The Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. Dokumenty Forum Językowego 2007. Strasburg: Rada Europy.
- Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Sciences*, 2013(3), 404–412. DOI: 10.4236/ojapps.2013.37050

- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case studies of Advanced Foreign Language Learners. W: D. Buttjes, M. Byram (red.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (s. 136–158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Michel, F., Lerman-Golomb, B., Wickenden, H.R. (1996). *Who Is Oscar Lake? The Language Learning Adventure Game. German Beginning Level*. Franklin Park, NJ: Jersey Cow Software Company.
- Mihułka, K. (2009). Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 61–70). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Mihułka, K. (2012). Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2/2012, 106–117.
- Milewski, T. (1967). *Językoznawstwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miodunka, W. (1992) (red.). *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miodunka, W. (2009a). Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej. W: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 13–35). Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Miodunka, W. (2009b). Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. W: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 97–118). Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Miodunka, W. (2009c) (red.). *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Miodunka, W. (2013). Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów. *Języki Obce w Szkole*, 2/2013, 80–85.
- Miodunka, W. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. (2018). Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym. *Język Polski*, XCVIII (2), 7–21. DOI: 10.31286/JP.98.2.1

- Morrow, K. (2004) (red.). *Insights into the Common European Framework*. Oksford: Oxford University Press.
- Motteram, G., Stanley, G. (2011). Special Issue on Web 2.0 and the Normalisation of Call: Guest editorial Preface. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), I–VI. Online: <https://www.igi-global.com/pdf.aspx?tid=193732&ptid=47923&ctid=15&title=guest%20editorial%20preface&isxn=9781613506127> [Dostęp 13.10.2021]
- Muilenburg L.Y., Berge, Z.L. (2016) (red.). *Digital Badges in Education. Trends, Issues, and Cases*. Abingdon: Routledge.
- Murphy, E. (1988). The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four Models. *Language, Culture and Curriculum*, 1(2), 147–163. DOI: 10.1080/07908318809525033
- Müller-Hartmann, A. (2000). The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129–147.
- Müller-Hartmann, A. (2006). Learning How to Teach Intercultural Communicative Competence via Telecollaboration: A Model for Language Teacher Education. W: J. A. Belz, S. L. Thorne (red.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (s. 63–84). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher Role in Telecollaboration: Setting up and Managing Exchanges. W: R. O’Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 167–193). Clevedon: Multilingual Matters.
- Müller-Hartmann, A., Kurek, M. (2016). Virtual Group Formation and the Process of Task Design in Online Intercultural Exchanges. W: T. Lewis, R. O’Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 131–149). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Nawracka, M.J. (2016). Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków obcych na przykładzie polskiego. *Lingwistyka Stosowana*, 16(1), 73–86.
- Nawracka, M.J. (2020). *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków/Gliwice: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Nic Giolla Mhichíl M., Appel Ch., Ó Ciardubháin C., Jager S., Prizel-Kania A. (2015). Designing the Online Oral Language Learning Environment SpeakApps. *International Journal of Information and Learning Technology*, 32(3), 165–173.

- Nissen, E., Kurek, M. (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Teachers' Pedagogical Competences and Pedagogical Approach*. Publikacja w ramach projektu EVOLVE. Online: <http://hdl.handle.net/11370/bb89998b-c08b-41f4-ae6-08faf1208433> [Dostęp 13.10.2021]
- Nogueira de Moraes Garcia, D., O'Connor, K., Cappellini, M. (2017). A Typology of Metacognition: Examining Autonomy in a Collective Blog Compiled in a Teletandem Environment. W: M. Cappellini, T. Lewis, A. Rivens Mompean (red.), *Learner Autonomy and Web 2.0* (s. 67–90), Advances in CALL Research and Practice. Sheffield: Equinox.
- North, B., Piccardo, E. (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Strasburg: Rada Europy. Online: www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents [Dostęp 13.10.2021]
- North, B., Piccardo, E. (2019). Developing New CEFR Descriptor Scales and Expanding the Existing Ones: Constructs, Approaches and Methodologies. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 143–161. Online: https://www.academia.edu/41330365/North_B_and_Piccardo_E_2019_Developing_new_CEFR_descriptor_scales_and_expanding_the_existing_ones_constructs_approaches_and_methodologies [Dostęp 13.10.2021]
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding 'The Other Side': Intercultural Learning in a Spanish-English E-mail Exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118–144.
- O'Dowd, R. (2005). Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecollaboration. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 40–56.
- O'Dowd, R. (2006a). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Berlin: Langenscheidt. Online: https://www.academia.edu/362172/Telecollaboration_and_the_development_of_intercultural_communicative_competence [Dostęp 13.10.2021]
- O'Dowd, R. (2006b). The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. W: J.A. Belz, S. Thorne (red.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (s. 86–120). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- O'Dowd, R. (2007a). Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural*

- Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 17–37). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-004
- O'Dowd, R. (2007b). Introduction. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 3–16). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-003
- O'Dowd, R. (2007c) (red.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104
- O'Dowd, R. (2010). Issues in the Assessment of Online Interaction and Exchange. W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 337–358). Bern: Peter Lang.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural Communicative Competence through Telecollaboration. W: J. Jackson (red.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (s. 342–358). Abingdon: Routledge.
- O'Dowd, R. (2013a). Telecollaboration and CALL. W: M. Thomas, H. Reindeers, M. Warschauer (red.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (s. 123–141). Londyn/Oksford: Bloomsbury Academic.
- O'Dowd, R. (2013b). Telecollaborative Networks in University Higher Education: Overcoming Barriers to Integration. *Internet and Higher Education*, 18, 47–53. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.02.001
- O'Dowd, R. (2013c). The INTENT Project: Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education. *The EuroCALL Review*, 21(54), 54–59. DOI: 10.4995/eurocall.2013.10162.
- O'Dowd, R. (2015). The Competences of the Telecollaborative Teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194–207. DOI: 10.1080/09571736.2013.853374
- O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and Internationalising the Classroom. *Training Language and Culture*, 1(4), 8–24. DOI: 10.29366/2017tlc.1.4.1
- O'Dowd, R. (2018). From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209–224, DOI: 10.1080/09588221.2021.1902201
- O'Dowd, R., Dooly, M. (2020). Intercultural Communicative Competence Development through Telecollaboration and Virtual Exchange. W: J. Jackosn (red.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (s. 361–375). Wydanie drugie. Abingdon: Routledge.

- O'Dowd, R., Eberbach, K. (2004). Guides on the Side? Tasks and Challenges for Teachers in Telecollaborative Projects. *ReCALL*, 16(1), 5–19. DOI: 10.1017/S0958344004000217
- O'Dowd, R., Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623–642.
- O'Dowd, R., Sauro, S., Spector-Cohen, E. (2020). The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL Q*, 54, 146–172. DOI:10.1002/tesq.543
- O'Dowd, R., Ware, P. (2009). Critical Issues in Telecollaborative Task Design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188.
- Official Journal of the European Union L394 (2006, 18 grudnia). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Bruksela: Parlament Europejski. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> [Dostęp 13.10.2021]
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): E(tandem). W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 41–61). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-005
- Oxford, R.L., Lin, C-Y. (2011). Autonomous Learners in Digital Realms: Exploring Strategies for Effective Digital Language Learning. W: B. Morrison (red.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives* (s. 157–171). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Partnership for 21st Century Skills (2006). *A State Leader's Action Guide to 21st Century Skills: A New Vision for Education*. Tucson: Partnership for 21st Century Skills. Online: http://apcrsi.pt/website/wp-content/uploads/20170317_Partnership_for_21st_Century_Learning.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Pegrum, M. (2009). *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*. Crawley: UWA Publishing.
- Peña, I., Córcoles, C.P., Casa, C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la red. *UOC Papers e-journal on the knowledge society*, 3. Online: http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/eng/pena_corcoles_casado.html. [Dostęp 13.10.2021]
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pieczka, A. (2016a). Asymilator kulturowy na nowo, czyli o potrzebie powiązania technik nauczania międzykulturowego z podejściem zadaniowym. W: I. Janowska, P. E. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka*

- polonistyczna dziś* (s. 137–146). Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka t. 15. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pieczka, A. (2016b). *Asymilator kulturowy w glottodydaktyce polonistycznej. Propozycje asymilatorów dla Włochów uczących się języka polskiego*. Niepublikowana praca magisterska. Kraków: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pieczka, A. (2020). Polish-Italian Virtual Exchange. Learners as Teachers of Their Native Languages. *e-Mentor*, 86(4), 4–12. DOI: 10.15219/em86.1477
- Pieczka, A. (2021). Wymiany wirtualne jako forma kształcenia wspierająca rozwój umiejętności interakcji online. *Neofilolog*, 57(1), 151–166.
- Piotrowska-Rola, E., Porębska, M. (2017). *Polski jest cool! Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Nowa edycja*. Lublin: Studio tEMAt.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Wargos.
- Plebańska, M. (2011). *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
Online: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), artykuł 1. Online: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> [Dostęp 13.10.2021]
- Prizel-Kania A. (2015). Surfing the Global Network! How to incorporate ICT and Social Media in Teaching and Learning Foreign Languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2777–2782. Online: https://www.researchgate.net/publication/277651506_Surfing_the_Global_Network_How_to_Incorporate_ict_and_Social_Media_in_Teaching_and_Learning_Foreign_Languages [Dostęp 13.10.2021]
- Prizel-Kania, A. (2017). Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo – badanie opinii nauczycieli. *Języki Obce w Szkole*, 1/2017, 88–92.
- Prizel-Kania, A., Bucko, D., Majcher-Legawiec, U., Sowa, K., (2016). *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*. Kraków: Avalon. Wersja online: <http://www.popolskupopolsce.edu.pl/> [Dostęp 13.10.2021]

- Pusack, J., Otto, S. (1983–2010). *Dasher Authoring System and WebDasher*. University of Iowa: Conduit and Pics.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Online: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [Dostęp 13.10.2021] Wersja oryginalna: Rada Europy (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/1680459f97> [Dostęp 13.10.2021]
- Rada Europy (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Dostęp 13.10.2021]
- Rada Europy (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [Dostęp 13.10.2021]
- Randall, N. (2019). A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*, 9(1). DOI: 10.1145/3345506
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Y. Punie, (red). EUR 28775 EN. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. DOI: 10.2760/159770
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Wydanie trzecie. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riel, M. (1997). Learning Circles Make Global Connections. W: R. Donath, I. Volkmer, (red.), *Das Transatlantische Klassenzimmer*, (s. 329–357). Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Rienties, B., Lewis, T., O'Dowd, R., Rets, I., Rogaten, J. (2020). The Impact of Virtual Exchange on TPACK and Foreign Language Competence: Reviewing a Largescale Implementation across 23 Virtual Exchanges. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2020.1737546
- Risager, K. (1998). *Language Teaching and the Process of European Integration*. W: M. Byram, M. Fleming (red.), *Language Learning in Intercultural Perspective*:

- Approaches through Drama and Ethnography (s. 242–254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, poz. 467 (2018). Dz. U. z 2018 r. poz. 467.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie egzaminów w języka polskiego jako obcego, nr 191, poz. 1871 (Uchylone) (2003). Dz. U. z 2003 r. nr 191, poz. 1871.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów w języka polskiego jako obcego, poz. 405 z późniejszymi zmianami (2016). Dz. U. z 2016 r. poz. 405 z późn.zm.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 1450 (2019). Dz. U. z 2019 r. poz. 1450.
- Rubin, J. (2016). The Collaborative Online International Learning Network. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 263–272). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Rubin, J., Guth, S. (2015). Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. W: A. Schultheis Moore, S. Simon (red.), *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practice* (s. 15–27). Londyn/Nowy Jork: Routledge. Online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2021.1895867> [Dostęp 13.10.2021]
- Rubin, J., Thompson, I. (1982). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rumelhart, D.E., McClelland, J.L. (1986). PDP Models and General Issues in Cognitive Science. W: D.E. Rumelhart, J.L. McClelland (red.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition* (s. 110–149). Cambridge: MIT Press.
- Rusiecki, J. (1991). Nauczanie wspomagane komputerem: Możliwości i ograniczenia. *Języki Obce w Szkole*, 4/1991, 312–316.
- Sadler, R., Dooly, M. (2013). Language Learning in Virtual Worlds: Research and Practice. W: M. Thomas, H. Reinders, M. Warschauer (red.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (s. 159–182). Londyn/Nowy Jork: Bloomsbury Academic.

- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. EUR 30246 EN, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
DOI: 10.2760/302967
- Sanders, R., Sanders, A. (1995). History of an AI Spy Game: Spion, W: R. Sanders (red.), *Thirty Years of Computer-Assisted Language Instruction: Festschrift for John R. Russell*. *CALICO Journal*, 12(4), 114–127.
- Schenker, T. (2012a). Intercultural Competence and Cultural Learning through Telecollaboration. *CALICO Journal*, 29, 449–470. DOI: 10.11139/cj.29.3.449-470
- Schenker, T. (2012b). *The Effects of a Virtual Exchange on Language Skills and Intercultural Competence*. Niepublikowana praca doktorska. Michigan: Michigan State University.
Online: https://d.lib.msu.edu/etd/442/datastream/OBJ/download/The_effects_of_a_virtual_exchange_on_language_skills_and_intercultural_competence.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Schenker, T. (2017). Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners: Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests. *Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication (ALSIC)*, 20(2), 1–18. Online: <http://journals.openedition.org/alsic/3068> DOI: 10.4000/alsic.3068
- Schneider, E.W., Bennion, J.L. (1983). Veni, Vidi, Vici via Videodisc: a Simulator for Instructional Conversations. *System*, 11(1), 41–47.
- Schneider, J., von der Emde, S. (2006). Conflicts in Cyberspace: From Communication Breakdown to Intercultural Dialogue in Online Collaborations. W: J. A. Belz, S. L. Thorne (red.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (s. 178–206). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schulz, R.A. (1991). Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit? *The Modern Language Journal*, 75(1), 17–26.
- Schwienhorst, K. (2012). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Abingdon: Routledge.
DOI: 10.4324/9780203012208
- Sekiguchi, T. (2001). Rewolucja technologii informacyjnej w kontekście studiów polonistycznych w Japonii. W: R. Cudaka, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* (s. 61–68). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sevilla-Pavón, A. (2016). Affordances of Telecollaboration Tools for English for Specific Purposes Online Learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(3), 218–223. DOI: 10.18844/wjet.v8i3.696
- Shield, L. (2003). MOO as a Language Learning Tool. W: U. Felix (red.), *Language Learning Online: Towards Best Practice*. Abingdon: Routledge.
- Siek-Piskozub, T. (2016). Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania. *Neofilolog*, 46(2), 137–152.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Online: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [Dostęp 13.10.2021]
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.
- Smith, E., Kahlke, R., Judd, T. (2020). Not Just Digital Natives: Integrating Technologies in Professional Education Contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1–14. DOI: 10.14742/ajet.5689
- Spitzberg, B.H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. W: D. K. Deardorff (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (s. 2–53). Los Angeles: SAGE. Online: https://www.researchgate.net/publication/283995778_Conceptualizing_intercultural_competence [Dostęp 13.10.2021]
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2010a). Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego *Hurra!!! Po polsku*. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 17, 495–505.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2010b). Treści (inter)kulturowe w programach do nauczania języka polskiego jako obcego. W: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.), *Słowo w dialogu międzykulturowym* (s. 375–383). Język a komunikacja, 25. Kraków: Tertium.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014a). Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. *Języki Obce w Szkole*, 4/2017, 21–25.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014b). *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*. Pruszków k. Łasku: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Starke-Meyerring, D., Wilson, M. (red.). (2008). *Designing Globally Networked Learning Environments: Visionary Partnerships, Policies, and Pedagogies*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Stern, H.H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304–318.

- Stickler, U., Emke, M. (2011). LITERALIA: Towards Developing Intercultural Maturity Online. *Language Learning & Technology*, 15(1), 147–168.
- Suárez García, J., Crapotta, J. (2007). Models of Telecollaboration (2): Cultura. W: R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 62–84). Clevedon: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690104-006
- Suppes, P. (1979). Current Trends in Computer-Assisted Instruction. W: M.C. Yovits (red.), *Advances in Computers* (s. 173–229), t. 17. Nowy Jork/Londyn: Academic Press.
- Szol, A. (2007). Historia polonistyki na Uniwersytecie w Turynie. *Postscriptum*, 1(53), 299–300. Online: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Postscriptum/Postscriptum-r2007-t-n1\(53\)/Postscriptum-r2007-t-n1\(53\)-s299-300/Postscriptum-r2007-t-n1\(53\)-s299-300.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Postscriptum/Postscriptum-r2007-t-n1(53)/Postscriptum-r2007-t-n1(53)-s299-300/Postscriptum-r2007-t-n1(53)-s299-300.pdf) [Dostęp 10.13.2021]
- Szymankiewicz, K. (2017). *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*. Lublin: Werset.
- Szymankiewicz, K. (2018). O zmianach i ich znaczeniu w pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2/2018, 79–84.
- Świątek, A. (2013). Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1/2013, 70–75.
- Tafazoli, D., Golshan, N. (2014). Review of Computer-Assisted Language Learning: History, Merits & Barriers. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Teaching English as a Foreign/Second Language*, 2(5–1), 32–38. DOI: 10.11648/j.ijll.s.2014020501.15
- Tafazoli, D., Gómez Parra, M.E. (2017). Robot-Assisted Language Learning Artificial Intelligence in Second Language Acquisition. W: F. Nassiri-Mofakham (red.), *Current and Future Developments in Artificial Intelligence* (s. 370–396). Sharjah, UAE: Bentham Science Publishers. DOI: 10.2174/9781681085029117010015
- Tafazoli, D., Huertas Abril, C., Gómez Parra, M^a.E. (2019). Technology-Based Review on Computer-Assisted Language Learning: A Chronological Perspective. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 29–43. DOI: 10.12795/pixelbit.2019.i54.02
- Taras, V., Caprar, D.V., Rottig, D., Sarala, R.M., Zakaria, N., Zhao, F., Jiménez, A., Wankel, C., Weng, S.L., Minor, M., Bryła, P., Ordeñana, X., Bode, A., Schuster, A.M., Vaiginienne, E., Froese, F.B., Bathula, H., Yajnik, N., Baldegger, R., Huang, V.Z.Y. (2013). A Global Classroom? Evaluating the Effectiveness of Global Virtual Collaboration as a Teaching Tool in Management Education. *Academy of*

- Management Learning and Education*, 12(3), 414–435. Online:
https://www.researchgate.net/publication/257380729_A_Global_Classroom_Evaluating_the_Effectiveness_of_Global_Virtual_Collaboration_as_a_Teaching_Tool_in_Management_Education [Dostęp 13.10.2021]
- Taylor, H. (1987). *TUCO II*. Nowy Jork: Gessler Educational Software.
- Taylor, R. (1980). *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*. Nowy Jork: Teachers College Press.
- Tebben, J. (1979). *A Course in Medical and Technical Terminology*. Minneapolis: Burgess Publishing and Pearson.
- Tella, S. (1991). *Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms: A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools*. Helsinki: University of Helsinki. Online: <http://www.helsinki.fi/~tella/95.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Tella, S. (1992). *Talking Shop via E-mail: A Thematic and Linguistic Analysis of Electronic Mail Communication*. Raport z badań 99. Helsinki: University of Helsinki. Online: <http://www.helsinki.fi/~tella/99.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- TEP Advanced (2018). *Tools and technologies*. Padlet. Materiały z kursu Erasmus+ Virtual Exchange: Advanced TEP Training.
- Thomas, M. (2009) (red.). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, PA: IGI Global.
- Thorne, S. (2003). Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38–67.
- Thorne, S. (2006). Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. W: J. A. Belz, S. L. Thorne (red.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (s. 2–31). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Thorne, S. (2010). The ‘Intercultural Turn’ and Language Learning in the Crucible of New Media W: S. Guth, F. Helm (red.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (s. 139–164). Bern: Peter Lang.
- Time (1983). Time. The Machine of the Year. The Computer Moves In, *Time*, 3 stycznia 1983, 121(1). Nowy Jork.
- Torenc, M. (2007). *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Atut.

- Tudini, V. (2003). Using Native Speakers in Chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), 141–159.
- Turula, A. (2016). What the good (digital) language learner can teach us? *Teaching English with Technology*, 16(3), 52–73.
- Underwood, J. (1984). *Linguistics, Computers and the Language Teacher. A Communicative Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Vilmi, R. (1994). Global Communication through E-mail: An Ongoing Experiment at Helsinki University of Technology. *Tekolan Sanomat*, 1, 20–26.
- Virga, A. (2018). Transformation through Telecollaboration: A Working Hypothesis on the Transformative Potential of Blended Spaces for (Italian) Foreign Language Acquisition in South Africa. *Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*, 7, 465–482. DOI: 10.13128/LEA-1824-484x-24406
- von der Emde, S., Schneider, J., Kotter, M. (2001). Technically Speaking: Transforming Language Learning through Virtual Learning Environments (MOOs). *Modern Language Journal*, 85(2), 210–225. Online: https://www.academia.edu/4423937/Technically_Speaking_Transforming_Language_Learning_through_Virtual_Learning_Environments_MOOs [Dostęp 13.10.2021]
- Vogt, P., de Haas, M., de Jong, C., Baxter, P., Krahmer, E. (2017). Child-Robot Interactions for Second Language Tutoring to Preschool Children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(73). DOI: 10.3389/fnhum.2017.00073
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli. Etap 1. aktualizacji: Pojęciowy Model Odniesienia*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Informatyczne, ECDL. Online: <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/digcomp-2.0-cz.-1.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Vurdien, R. (2014). Social Networking: Developing Intercultural Competence and Fostering Autonomous Learning. W: S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, S. Thouësny (red.), *CALL Design: Principles and Practice. Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands* (s. 398–402). Dublin/Voillans: Research-publishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2014.000252
- Ward, M. (2016). CALL and Less Commonly Taught Languages – Still a Way to Go. W: S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley, S. Thouësny (red.), *CALL Communities and Culture – Short Papers from EUROCALL 2016* (s. 468–473). Dublin/Voillans: Research-publishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.608

- Ward, M. (2018). Qualitative Research in Less Commonly Taught and Endangered Language CALL. *Language Learning & Technology*, 22(2), 116–132. DOI: 10125/44639
- Ware, P. (2005). "Missed" Communication in Online Communication: Tensions in a German-American Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64–89. DOI: 10125/44020
- Ware, P., O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 12(1), 43–63.
- Warschauer, M. (1995a). *E-Mail for English teaching: Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Warschauer, M. (1995b). *Virtual Connection: Online Activities for Networking Language Learners*. Manoa: University of Hawaii.
- Warschauer, M. (1996a). Computer Assisted Language Learning: An Introduction. W: S. Fotos (red.), *Multimedia language teaching* (s. 3–20). Tokio: Logos International. Online: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> [Dostęp 13.10.2021]
- Warschauer, M. (1996b) (red.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M. (2000). The Death of Cyberspace and the Rebirth of CALL. *English Teacher Journal*, October, 61–67. Online: <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/cyberspace.pdf> [Dostęp 13.10.2021]
- Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and Language Learning. An Overview. *Language Teaching*, 31, 51–71.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: Kubicki, R. (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha. Część 2* (s. 195–222). Poznań: Wydawnictwa Fundacji Humaniora.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/Poznań: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (2002). Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem. W: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (s. 69–84). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2005). Czego potrzeba do udanej komunikacji międzykulturowej? W: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (s. 15–26). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

- Wilczyńska, W. (2009). Nauczyciel języka obcego jako badacz. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 493–508). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Wilczyńska, W. (2010). Obszary badawcze glottodydaktyki. *Neofilolog*, 34, 21–35.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Wilson, M.H. (2016). Internationalisation, the Bologna Process and Online Intercultural Exchange: Seeking Common Ground. W: T. Lewis, R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (s. 100–110). Routledge Studies in Language and Intercultural Communication (4). Abingdon/Nowy Jork: Routledge.
- Woźniewicz, W. (1987). *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wygotski, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zabrocki, L. (1966). *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zapata, G.C. (2004). Second Language Instructors and CALL: A Multidisciplinary Research Framework. *Computer Assisted Language Learning*, 17(3), 339–356.
- Zarzycka, G. (2009). Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji. W: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 151–160). Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Zarzycka, G. (2017). Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki. *Poradnik Językowy*, 8, 56–73.
- Zarzycka, G., Jelonkiewicz, M. (2009). Indeks haseł do Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców. W: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 161–171). Wydanie drugie. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zdybiewska, M. (1987). Zastosowanie techniki mikrokomputerowych w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 318–324.

- Zeiss, E., Isabelli-Garcia, C. L. (2005). The Role of Asynchronous Computer Mediated Communication on Enhancing Cultural Awareness. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 151–169.
- Zhonggen, Y., Yuexiu, Z. (2015). Blended Learning Over Two Decades. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 11(3), 1–19. DOI: 10.4018/IJICTE.2015070101
- Żydek-Bednarczuk, U. (2012). Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(10), 19–36.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Anderson, S.J. (1976). *TICCIT Project*. Wystąpienie na konferencji National Association of Educational Broadcasters. Chicago. Online: <https://eric.ed.gov/?q=TICCIT+project&id=ED134226> [Dostęp 13.10.2021]
- Arneil, S., Holmes, M. (2001). *Hot Potatoes, History and Future*. Prezentacja na konferencji EuroCALL 2001. Catholic University of Nijmegen, Nijmegen. Online: <http://web.uvic.ca/hrd/eurocall2001/HotPotPastFuture/PastFuturePres.htm> [Dostęp 13.10.2021]
- ATC21S (2009–2012). *Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills*. Online: <http://www.atc21s.org> [Dostęp 13.10.2021]
- Berners-Lee, T. (1998). *The World Wide Web: A Very Short Personal History*. Online: <https://www.w3.org/People/Berners-Lee/ShortHistory.html> [Dostęp 13.10.2021]
- Davies, G. (2000). *History of EUROCALL*. Online: <https://www.eurocall-languages.org/about/history> [Dostęp 13.10.2021]
- Davies, G., Steel, D. (1981). *First Steps in Computer-Assisted Language Learning at Ealing College of Higher Education*. Wystąpienie na konferencji CAL 81 Symposium, 9–10 kwietnia 1981, University of Leeds. Online: www.ict4lt.org/en/Davies_Steel_1981.doc [Dostęp 13.10.2021]
- Delcloque, P. (2000). *The History of Computer-Assisted Language Learning Web Exhibition*. Online: www.ict4lt.org/en/History-of_CALL.pdf [Dostęp 13.10.2021]
- Dooly, M. (Mdooly) (2013). *What is it?* Online: <https://www.unicollaboration.org/index.php/2013/02/14/what-is-it/> [Dostęp 13.10.2021]
- Erasmus+ Programme: European Policy Experimentations (2016). *Call EACEA 34/2015 – Selection year 2016. List of selected projects*. Online:

https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/edu_selection_results.pdf

[Dostęp 13.10.2021]

Erasmus+ Programme: Key Action 3 – Initiatives for policy innovation Forward-Looking Cooperation Projects (2017). *Call EACEA 41/2016 - Selection year 2017. List of successful applicants*. Online: https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/list_of_funded_projects.pdf [Dostęp 13.10.2021]

Erasmus+ VE (b.r.). About Virtual Exchange. Online: https://europa.eu/youth/erasmusvirtual/about-virtual-exchange_en [Dostęp 13.10.2021]

EuroCALL (b.r.). *Our Mission*. Online: <https://www.eurocall-languages.org/> [Dostęp 13.10.2021]

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (1994–2021). *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Online: <https://www.ecml.at/> [Dostęp 13.10.2021]

Eurostat (2020a). *Individuals – Frequency of Internet Use*. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/isoc_ci_ifp_fu [Dostęp 13.10.2021]

Eurostat (2020b). *Individuals' Level of Digital Skills*. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/isoc_sk_dskl_i [Dostęp 13.10.2021]

EVOLVE (b.r.). What is Virtual Exchange? Online: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/> [Dostęp 13.10.2021]

Fundacja ECCC (2020). *Digcomp: ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Polsce*. Online: <http://www.digcomp.pl/> [Dostęp 13.10.2021]

Gijsen, L. (2015). *Collaborative Writing through Telecollaboration*. TILA Conference. Nagranie wystąpienia. Online: <http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/page/view.php?id=3278> [Dostęp 13.10.2021]

Guadalinfo (b.r.). *Contenidos por áreas de competencia digital*. Online: <http://www.guadalinfo.es/formacion> [Dostęp 13.10.2021]

ICDL (1997–2021). *ICDL. The Digital Skills Standard*. Online: <https://icdleurope.org/> [Dostęp 13.10.2021]

Ikanos (2021). *Ikanos.eus*. Online: <https://ikanos.eus/en/> [Dostęp 13.10.2021]

Komisja Europejska (2020d). *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. Online: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi> [Dostęp 13.10.2021]

- Komisja Europejska (b.r.). *About Multilingualism Policy*. Online: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en [Dostęp 13.10.2021]
- Kurek, M. (Gosia Kurek) (2012). *Getting to know each other*. Online: <https://www.unicollaboration.org/index.php/2012/05/16/getting-to-know-each-other-2/> [Dostęp 13.10.2021]
- Lekcja:Enter (2020). *Lekcja:Enter. Świat Nowej Edukacji*. Online: <https://lekcjaenter.pl/> [Dostęp 13.10.2021]
- Lektorka na tropie (b.r.) Online: <https://jezykpolskijakoobcy.wordpress.com/> [Dostęp 13.10.2021]
- Melchor-Couto, S. (2015). *Task and platforms, an overview*. TILA Conference. Nagranie wystąpienia. Online: <http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/page/view.php?id=3275> [Dostęp 13.10.2021]
- Müller-Hartmann, A. (AndreasMueHa) (2013). *Your jobs and professional projects!* Online: <https://www.unicollaboration.org/index.php/2013/02/10/your-jobs-and-professional-projects/> [Dostęp 13.10.2021]
- Napolskuj! (b.r.) Online: <https://napolskuj.wordpress.com/> [Dostęp 13.10.2021]
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Online: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [Dostęp 13.10.2021]
- Pane e internet. (b.r.) *Pane e internet. Cittadini 100% digitali*. Online: <https://www.paneeinternet.it/> [Dostęp 13.10.2021]
- Polska Cyfrowa (2020). *Program Polska Cyfrowa 2014–2020*. Online: <https://www.polskacyfrowa.gov.pl/strony/o-programie/dokumenty/program-polska-cyfrowa-2014-2020/> [Dostęp 13.10.2021]
- Polskie Badania Internetu (2020). *Polskie Badania Internetu*. Online: <http://pbi.org.pl/raporty/> [Dostęp 13.10.2021]
- Projekt e-Škole (2019). *e-Škole*. Online: <https://www.e-skole.hr/> [Dostęp 13.10.2021]
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2018). *Otwarte dane plus*. Online: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/otwarte-dane-plus> [Dostęp 13.10.2021]
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2019). *Rusza program wsparcia młodych talentów informatycznych*. Online: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/rusza-program-wsparcia-młodych-talentow-informatycznych> [Dostęp 13.10.2021]

- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2020). *Kompetencje cyfrowe*. Online:
<https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> [Dostęp 13.10.2021]
- Siemens, G. (2013). *Overview of connectivism – Dr George Siemens*. Queensland: University of the Sunshine Coast. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=yx5VHpaW8sQ> [Dostęp 13.10.2021]
- Szerokie Porozumienie na rzecz Rozwoju Umiejętności Cyfrowych (b.r.). *Szerokie Porozumienie na rzecz Rozwoju Umiejętności Cyfrowych w Polsce*. Online:
<http://umiejtnoscicyfrowe.pl/> [Dostęp 13.10.2021]
- TILA (2013–2015). *Overview of telecollaboration tools and affordances*. Online:
<http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/glossary/view.php?id=3412> [Dostęp 13.10.2021]
- TeCoLa Project (2016–2019). *Teacher Resources – Case Studies*. Online:
<https://sites.google.com/site/tecolaprojectoer/case-studies?authuser=0> [Dostęp 13.10.2021]
- Unia Europejska (b.r.). *Europass. Take the Next Step*. Online: <https://europa.eu/europass/en> [Dostęp 13.10.2021]

STRONY INTERNETOWE

<https://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>
<http://www.bristol.us.edu.pl/>
<https://calico.org/>
<http://coil.suny.edu/>
<https://cultura.mit.edu/>
<http://www.e-mentor.edu.pl/>
<https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>
<https://etwinning.pl/>
<http://www.eurocall-languages.org/>
<https://europa.eu/youth/erasmusvirtual>
<http://www.evaluateproject.eu/>
<https://evolve-erasmus.eu/>
<http://www.ict4lt.org/index.htm>
<https://iearn.org/>
<https://journal.unicollaboration.org/>

<https://gng.org/>
<https://home.cern/about>
<https://hotpot.uvic.ca/>
<https://www.lltjournal.org/>
<https://polonistica.wixsite.com/torino>
<http://www.popolskupopolsce.edu.pl/>
<https://sharingperspectivesfoundation.com/>
<https://www.soliya.net/>
<http://www.speakapps.eu/>
<http://www.teletandembrasil.org/>
<https://tewtjournal.org/>
<https://www.unicollaboration.org/>
<https://www.unicollaboration.org/index.php/tasks-databank/>
<http://virtualexchangecoalition.org/>
<https://www.wikipedia.org/>
<https://x-culture.org/>
<https://www.youtube.com/>
<http://web.archive.org/>

Aneks 1.

Umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości interakcji pisemnej w kategorii „korespondencja” wraz z wyróżnieniem bezpośrednich odniesień do technologii cyfrowych.

Źródło: Opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, s. 94).

INTERAKCJA PISEMNA – KORESPONDENCJA	
C2	Uczący się potrafi tworzyć praktycznie każdy rodzaj korespondencji koniecznej w jego życiu zawodowym, w odpowiednim tonie i stylu.
C1	Uczący się potrafi wyrażać się jasno i precyzyjnie w osobistej korespondencji, zręcznie i efektywnie posługując się językiem, z wykorzystaniem jego emotywnych, aluzyjnych i żartobliwych funkcji. Uczący się potrafi poprawnie tworzyć korespondencję o charakterze formalnym, z zachowaniem odpowiednich środków wyrazu, taką jak listy wyjaśniające, podania, rekomendacje, referencje, skargi, wyrazy współczucia i kondolencje.
B2	Uczący się potrafi utrzymywać znajomość korespondencyjną, płynnie i efektywnie używając języka poprzez szczegółowe opisy swoich doświadczeń, zadawanie grzecznościowych pytań i podążanie za zagadnieniami będącymi przedmiotem wspólnego zainteresowania korespondentów. Uczący się w większości przypadków rozumie wyrażenia idiomatyczne i kolokwializmy w korespondencji pisemnej lub innych komunikatach pisanych i sam używa tych najbardziej znanych adekwatnie do sytuacji. Uczący się potrafi tworzyć korespondencję o charakterze formalnym, taką jak zapytania, wnioski, podania i skargi, posługując się odpowiednim stylem i zachowując odpowiednią strukturę i konwencję. Uczący się potrafi pisać uprzejme, ale stanowcze skargi, zawierające przydatne szczegóły oraz informację o pożądanym działaniu ze strony odbiorcy.
	Uczący się potrafi pisać listy o różnym stopniu emocjonalnego zaangażowania, podkreślając osobiste znaczenie opisywanych wydarzeń i doświadczeń oraz komentując wiadomości i poglądy swojego korespondenta.

	Uczący się potrafi stosować się do obowiązujących konwencji i posługiwać się odpowiednim stylem adekwatnym do kontekstu podczas pisania listów i e-maili o charakterze osobistym lub zawodowym. Uczący się potrafi pisać oficjalne e-maile/listy (zaproszenia, podziękowania, przeprosiny), posługując się odpowiednim stylem i stosując się do obowiązujących konwencji. Uczący się potrafi pisać niestandardowe listy o charakterze zawodowym, używając odpowiednich struktur i dostosowując się do obowiązujących konwencji, pod warunkiem, że ogranicza się do opisywania faktów. Uczący się potrafi uzyskać, listownie lub mailowo, informacje potrzebne w określonym celu, a następnie zestawić je i przesłać innym osobom.
B1	Uczący się potrafi pisać listy o charakterze osobistym, przekazując wiadomości o sobie i dzieląc się spostrzeżeniami na tematy abstrakcyjne lub kulturowe, takie jak muzyka czy film. Uczący się potrafi pisać listy, wyrażając różnorodne opinie i szczegółowo opisując swoje odczucia i doświadczenia. Uczący się potrafi odpowiadać pisemnie na ogłoszenia i prosić o dalsze informacje na interesujące go tematy. Uczący się potrafi pisać podstawowe e-maile/listy formalne, na przykład w celu złożenia skargi lub prośby o zajęcie się opisaną sprawą.
	Uczący się potrafi pisać listy o charakterze osobistym, dość szczegółowo opisując swoje doświadczenia, odczucia i wydarzenia. Uczący się potrafi pisać podstawowe e-maile/listy na konkretny temat, na przykład w celu otrzymania informacji lub jej potwierdzenia. Uczący się potrafi pisać podstawowe listy motywacyjne z ograniczoną ilością szczegółów.
A2	Uczący się potrafi udzielać informacji za pomocą wiadomości tekstowych, mailowych lub krótkich listów, w odpowiedzi na pytanie drugiej osoby (np. na temat nowego produktu lub działalności).

	Uczący się potrafi przekazać podstawowe informacje o charakterze osobistym, na przykład krótko się przedstawić w e-mailu lub liście. Uczący się potrafi pisać bardzo proste listy o charakterze osobistym, wyrażające podziękowania lub przeprosiny. Uczący się potrafi pisać krótkie, proste notatki, e-maile lub wiadomości tekstowe (np. aby wysłać zaproszenie lub odpowiedzieć na nie; aby potwierdzić lub zmienić ustalenia). Uczący się potrafi pisać krótkie teksty na kartkach okolicznościowych (np. z życzeniami z okazji urodzin lub Nowego Roku).
A1	Uczący się potrafi pisać z pomocą słownika wiadomości i posty online w formie bardzo krótkich zdań na temat swoich zainteresowań i upodobań, używając prostych słów i typowych zwrotów. Uczący się potrafi pisać krótkie, proste pocztówki. Uczący się potrafi pisać krótkie, bardzo proste wiadomości (np. wiadomości tekstowe) do znajomych, aby poinformować ich o czymś lub zadać im pytanie.
Pre-A1	Uczący się potrafi pisać krótkie zdania z pomocą słownika, podając podstawowe informacje o sobie.

Aneks 2.

Umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w interakcji ustnej przy użyciu narzędzi telekomunikacyjnych.

Źródło: Tłumaczenie własne na podstawie *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, s. 92).

INTERAKCJE USTNE: UŻYWANIE NARZĘDZI TELEKOMUNIKACYJNYCH	
C2	Uczący się potrafi efektywnie i swobodnie używać narzędzi telekomunikacyjnych zarówno do celów osobistych, jak i zawodowych, nawet jeśli pojawiają się zakłócenia lub rozmówca ma mniej znajomy akcent.
C1	Uczący się potrafi skutecznie używać narzędzi telekomunikacyjnych do większości celów zawodowych i osobistych.
B2	Uczący się potrafi używać narzędzi telekomunikacyjnych w różnorodnych celach, pod warunkiem, że może prosić o wyjaśnienie, jeśli akcent lub terminologia nie są mu znane. Uczący się potrafi brać udział w codziennych dłuższych rozmowach telefonicznych na różnorodne tematy ze znaną osobą.
B1	Uczący się potrafi używać narzędzi telekomunikacyjnych dla celów osobistych i zawodowych, pod warunkiem, że od czasu do czasu może prosić o wyjaśnienie. Uczący się potrafi podawać przez telefon istotne szczegóły dotyczące niespodziewanego zdarzenia (np. problemu z hotelem, z podróżą, z wynajętym samochodem). Uczący się potrafi używać narzędzi telekomunikacyjnych do prowadzenia stosunkowo prostych, lecz długich rozmów z osobami, które zna osobiście. Uczący się potrafi używać narzędzi telekomunikacyjnych do wysyłania standardowych wiadomości (np. umówienia się na spotkanie) i korzystania z podstawowych usług (np. rezerwacji pokoju w hotelu lub umówienia się na wizytę lekarską).

A2	Uczący się potrafi używać narzędzi telekomunikacyjnych do kontaktów ze znajomymi w celu wymiany prostych wiadomości, wspólnego planowania lub umówienia się na spotkanie.
	Uczący się potrafi, po powtórzeniach i wyjaśnieniach, wziąć udział w krótkiej, prostej rozmowie telefonicznej ze znaną osobą na przewidywalny temat, np. o czasie przyjazdu lub szczegółach umawianego spotkania. Uczący się rozumie proste wiadomości telefoniczne (np. „Mój samolot jest opóźniony, przylecę o dziesiątej.”), potrafi potwierdzić ich szczegóły, a następnie przekazać je telefonicznie innym zainteresowanym osobom.
A1	Brak opisu
Pre-A1	Brak opisu

Aneks 3.

Umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w interakcjach online w kategorii rozmowy i dyskusji online.

Źródło: Tłumaczenie własne na podstawie *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, s. 97).

INTERAKCJE ONLINE: ROZMOWA I DYSKUSJA ONLINE	
C2	Uczący się potrafi w sposób jasny i precyzyjny wyrażać się podczas dyskusji online zachodzącej w czasie rzeczywistym, elastycznie i z wyczuciem dostosowując język do kontekstu, włączając w to ematywne, aluzyjne i żartobliwe użycia języka. Uczący się potrafi przewidzieć i skutecznie poradzić sobie z nieporozumieniami (w tym także na tle kulturowym), problemami komunikacyjnymi i emocjonalnymi reakcjami, pojawiającymi się podczas dyskusji online. Uczący się potrafi łatwo i szybko dostosować styl swojej wypowiedzi do różnorodnych kontekstów w środowisku online, celów komunikacyjnych oraz aktów mowy.
C1	Uczący się podczas wymiany online potrafi angażować się w interakcje z kilkorgiem uczestników w czasie rzeczywistym, rozumiejąc intencje komunikacyjne i kulturowe implikacje poszczególnych wypowiedzi. Uczący się potrafi skutecznie uczestniczyć w dyskusjach online o charakterze zawodowym lub akademickim oraz zadaje pytania i udziela wyjaśnień na temat złożonych, abstrakcyjnych konceptów, jeśli zachodzi taka konieczność. Uczący się potrafi dostosowywać styl swoich wypowiedzi adekwatnie do kontekstu interakcji online, przechodząc od jednego stylu do drugiego w ramach jednej wymiany, jeśli zachodzi taka konieczność. Uczący się potrafi oceniać, przeformułowywać i kwestionować argumenty w ramach akademickiej lub zawodowej dyskusji lub czatu online w czasie rzeczywistym.

B2	Uczący się potrafi uczestniczyć w wymianach online, łącząc swój wkład z poprzednimi wypowiedziami w wątku, rozumiejąc kulturowe implikacje i odpowiednio reagując. Uczący się potrafi aktywnie uczestniczyć w dyskusji online, wyrażając swoje poglądy i odpowiadając na opinie dotyczące swoich zainteresowań, pod warunkiem, że rozmówcy unikają nietypowego lub złożonego języka i zostawiają mu czas na odpowiedź. Uczący się potrafi uczestniczyć w wymianach online pomiędzy kilkorgiem uczestników, skutecznie łącząc swoje wypowiedzi z poprzednimi w danym wątku, pod warunkiem, że moderator pomaga w zarządzaniu dyskusją. Uczący się potrafi rozpoznać nieporozumienia pojawiające się podczas interakcji online i umie poradzić sobie z nimi, pod warunkiem, że jego rozmówcy są chętni do współpracy.
B1	Uczący się potrafi uczestniczyć w czasie rzeczywistym w wymianach online z więcej niż jednym uczestnikiem, rozpoznając intencje komunikacyjne każdego z partnerów, ale może nie rozumieć niektórych szczegółów lub implikacji bez dodatkowego wyjaśnienia. Uczący się potrafi publikować w internecie relacje z wydarzeń, doświadczeń i aktywności wraz z linkami i multimediami oraz dzielić się osobistymi odczuciami. Uczący się potrafi tworzyć zrozumiałe wypowiedzi podczas dyskusji online na znany mu z gamy jego zainteresowań temat, pod warunkiem, że może przygotować tekst z wyprzedzeniem i użyć w tym celu narzędzi online, aby uzupełnić ewentualne luki językowe i sprawdzić poprawność. Uczący się potrafi publikować w internecie osobiste posty o swoich doświadczeniach, odczuciach i wydarzeniach oraz dość szczegółowo odpowiadać na komentarze innych, choć ograniczone słownictwo może prowadzić do powtórzeń i tworzenia niepoprawnych sformułowań.

A2	Uczący się potrafi przedstawiać się i zarządzać prostą wymianą informacji online, zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać opinie na przewidywalne codzienne tematy, pod warunkiem, że ma wystarczającą ilość czasu na formułowanie wypowiedzi i że kontaktuje się tylko z jednym rozmówcą. Uczący się potrafi publikować w internecie krótkie posty dotyczące codziennych spraw, aktywności towarzyskich i odczuć, wraz z podaniem prostych szczegółów. Uczący się potrafi komentować posty innych, pod warunkiem, że są napisane nieskomplikowanym językiem, i reagować na dołączone multimedia, wyrażając w prosty sposób uczucia zaskoczenia, zainteresowania lub obojętności. Uczący się potrafi uczestniczyć w podstawowych interakcjach społecznych przez internet (np. pisać proste wiadomości na wirtualnych kartkach okolicznościowych, dzielić się wiadomościami, umawiać się na spotkania lub je potwierdzać). Uczący się potrafi tworzyć w internecie krótkie pozytywne lub negatywne komentarze na temat zamieszczonych linków i multimedii, posługując się podstawowym repertuarem środków językowych, choć zazwyczaj będzie przy tym korzystać z internetowych narzędzi tłumaczeniowych i innych zasobów.
A1	Uczący się potrafi pisać bardzo proste wiadomości i osobiste posty w internecie w formie serii krótkich zdań na temat hobby, upodobań itd., korzystając z pomocy narzędzi tłumaczeniowych. Uczący się potrafi stosować typowe wyrażenia i kombinacje słów do publikacji krótkich pozytywnych lub negatywnych reakcji na proste posty i załączone do nich linki lub multimedia, a także umie odpowiadać na kolejne komentarze, używając standardowych formuł podziękowania lub przeprosin.
Pre-A1	Uczący się potrafi wysyłać proste pozdrowienia online, używając podstawowych, typowych wyrażen i emotikonów. Uczący się potrafi publikować w internecie proste informacje o sobie (np. status związku, narodowość, zawód), pod warunkiem, że może je wybrać z menu lub/i użyć internetowego narzędzia tłumaczeniowego.

Aneks 4.

Umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w interakcjach online w kategorii ukierunkowanych na cel działań transakcyjnych i współpracy online.

Źródło: Tłumaczenie własne na podstawie *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2018, s. 99).

INTERAKCJE ONLINE: UKIERUNKOWANE NA CEL DZIAŁANIA TRANSAKCYJNE I WSPÓŁPRACA ONLINE	
C2	Uczący się potrafi rozwiązywać nieporozumienia i skutecznie radzić sobie z trudnościami, które pojawiają się w procesie współpracy. Uczący się potrafi kierować grupą i poprawiać jej pracę na etapie redagowania i edytowania w procesie współpracy.
C1	Uczący się potrafi koordynować działania grupy, która pracuje online nad wspólnym projektem, poprzez tworzenie i modyfikowanie szczegółowych instrukcji, ocenę propozycji członków zespołu i dodatkowe wyjaśnienia, mające na celu realizację wspólnego zadania. Uczący się, występując w roli usługodawcy, potrafi radzić sobie ze złożonymi transakcjami online (np. z aplikacjami o skomplikowanych wymogach), elastycznie dostosowując język do zarządzania dyskusją i procesem negocjacji. Uczący się bierze udział w złożonych projektach, wymagających wspólnego tworzenia i edycji tekstów pisanych, a także innych form współpracy online, precyzyjnie wykonując i przekazując instrukcje, aby osiągnąć wyznaczony cel. Uczący się potrafi skutecznie radzić sobie z problemami komunikacyjnymi i międzykulturowymi, które pojawiają się podczas współpracy lub wymiany online, poprzez przeformułowywanie, wyjaśnianie lub prezentację przykładów za pomocą multimediów (wizualnych, dźwiękowych, graficznych).
B2	Uczący się potrafi przyjąć rolę przywódcy podczas grupowej współpracy online w obszarze swojej specjalizacji, poprzez przypominanie członkom o ich rolach, zobowiązaniach i terminach, dbając, by grupa zmierzała w kierunku wykonania zadania i zmierzając do realizacji wyznaczonego celu.

	Uczący się potrafi angażować się w transakcje lub współpracę online w obszarze swojej specjalizacji, wymagające negocjacji warunków i wyjaśnienia skomplikowanych szczegółów i specjalnych wymagań. Uczący się potrafi radzić sobie z nieporozumieniami i niespodziewanymi problemami, które pojawiają się podczas współpracy lub transakcji online, reagując uprzejmie i adekwatnie, mając na celu rozwiązanie problemu. Uczący się potrafi współpracować online w grupie projektowej przedstawiając swoje propozycje, poszukując wyjaśnień i wykazując postawę wspierającą, mając na celu realizację wspólnego zdania.
B1	Uczący się potrafi angażować się w transakcje online wymagające rozbudowanej/dłuższej wymiany informacji, pod warunkiem, że rozmówca unika zbyt skomplikowanego języka i skłonny jest powtórzyć lub przeformułować swoją wypowiedź, jeśli zachodzi taka konieczność. Uczący się potrafi brać udział w interakcjach grupowych online podczas pracy projektowej, postępując zgodnie z prostymi instrukcjami, szukając wyjaśnień i pomagając w realizacji wspólnego zadania. Uczący się potrafi angażować się we współpracę lub transakcje online, wymagające prostego wyjaśnienia lub doprecyzowania istotnych szczegółów, takie jak zapisanie się na zajęcia, wycieczkę, wydarzenie lub wystąpienie o członkostwo. Uczący się potrafi uczestniczyć w interakcji online z partnerem lub małą grupą osób podczas wspólnej pracy projektowej, pod warunkiem możliwości skorzystania z pomocy wizualnych, takich jak obrazy, statystyki i wykresy do wyjaśnienia bardziej złożonych conceptów. Uczący się potrafi wykonywać instrukcje, zadawać pytania lub prosić o wyjaśnienia w celu realizacji wspólnego zadania online.
A2	Uczący się potrafi używać typowych wyrażeń, aby reagować na standardowe problemy pojawiające się podczas transakcji online (dotyczące np. dostępności danego modelu i ofert specjalnych, terminów dostawy, adresów itd.).

	Uczący się potrafi uczestniczyć w interakcji online ze wspierającym partnerem podczas wspólnego wykonywania prostych zadań, stosując się do podstawowych instrukcji i prosząc o wyjaśnienie, pod warunkiem, że ma dostęp do pomocy wizualnych, takich jak obrazy, statystyki, wykresy, wyjaśniających kluczowe koncepty.
	Uczący się potrafi dokonywać prostych operacji online (takich jak zamawianie produktu lub zapisanie się na kurs) poprzez wypełnienie formularza przez internet, dostarczenie danych osobowych, potwierdzenie warunków umowy, rezygnację z dodatkowych usług itd.
	Uczący się potrafi zadawać podstawowe pytania o dostępność danego produktu lub jego funkcje/funkcjonalności.
	Uczący się potrafi wykonywać proste instrukcje i zadawać proste pytania w celu realizacji wspólnego zadania online z pomocą wspierającego rozmówcy.
A1	Uczący się potrafi dokonywać bardzo prostych zakupów online lub wypełnić formularz przez internet, podając podstawowe dane osobowe (takie jak imię i nazwisko, adres e-mail lub numer telefonu).
Pre-A1	Uczący się potrafi dokonać wyboru (np. wybierając produkt, rozmiar, kolor) podczas prostych zakupów online lub wypełniania formularza przez internet, pod warunkiem, że ma dostęp do pomocy wizualnych.

Aneks 5.

Kompetencje cyfrowe z przykładowymi zadaniami do wykorzystania podczas wymiany wirtualnej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli* (Vuorikari i in., 2016a, s. 9–10).

Obszary kompetencji (Wymiar 1)	Kompetencje ramowe (Wymiar 2)	Przykładowe zadania do zastosowania podczas wymiany wirtualnej przeprowadzonej w ramach zajęć językowych
1. Umiejętność korzystania z informacji i z danych	1.1 Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji i treści cyfrowych Wyrażanie potrzeb z zakresu informacji, wyszukiwanie danych, informacji i treści w środowiskach cyfrowych, dotarcie do nich oraz poruszanie się pomiędzy nimi. Tworzenie i aktualizowanie własnych strategii wyszukiwania.	Każdy uczestnik wymiany przedstawia trzy krótkie wiadomości o swoim kraju, spośród których dwie są prawdziwe, a jedna zmyślona. Zadaniem partnera jest określenie, która informacja jest nieprawdziwa.
	1.2 Ocena danych, informacji i treści cyfrowych Analiza, porównywanie i krytyczna ocena wiarygodności oraz rzetelności źródeł danych, informacji i treści cyfrowych. Analiza, interpretacja i krytyczna ocena danych, informacji i treści cyfrowych.	

	1.3 Zarządzanie danymi, informacjami i treściami cyfrowymi Organizowanie, przechowywanie oraz odnajdywanie danych, informacji i treści w środowiskach cyfrowych. Organizowanie i przetwarzanie ich w ustrukturyzowanym środowisku.	Uczestnicy biorą udział w wymianie wirtualnej w środowisku cyfrowym, np. poprzez platformę Moodle lub grupę na portalu Facebook. Są zobowiązani do śledzenia nowych wpisów, korzystania z zamieszczanych tam materiałów i do samodzielnego publikowania treści multimedialnych związanych z kolejnymi zadaniami.
2. Komunikacja i współpraca	2.1 Komunikacja z wykorzystaniem technologii cyfrowych Interakcja poprzez wykorzystanie różnego rodzaju technologii cyfrowych oraz rozumienie właściwych środków komunikacji cyfrowej dla danego kontekstu.	Grupa musi zdecydować o swojej nazwie oraz zdjęciu w tle na podstawie wspólnych zainteresowań wszystkich uczestników. W tym celu musi porozumieć się przez czat grupowy.
	2.2 Dzielenie się informacjami i zasobami z wykorzystaniem technologii cyfrowych Umiejętność dzielenia się z innymi osobami danymi, informacjami i treściami cyfrowymi poprzez użycie odpowiednich technologii cyfrowych. Umiejętność działania jako pośrednik w przekazywaniu informacji, umiejętność stosowania odnośników i przypisów.	Każdy uczestnik ma krótko zaprezentować miejsce, w którym mieszka w formie wpisu na forum/grupie. W poście ma zamieścić linki do zdjęć ukazujących opisywane miejsca.
	2.3 Aktywność obywatelska z wykorzystaniem technologii cyfrowych Uczestniczenie w życiu społecznym poprzez wykorzystanie publicznych i prywatnych usług cyfrowych. Poszukiwanie	Zadaniem uczestników jest wybranie jednej akcji społecznej lub organizacji charytatywnej, z której ideami wszyscy się zgadzają i zaprezentowanie jej działalności pozostałym grupom podczas spotkania w formie wideokonferencji.

	możliwości usamodzielnienia się i działań obywatelskich poprzez odpowiednie technologie cyfrowe.	
	2.4 Współpraca z wykorzystaniem technologii cyfrowych Wykorzystanie narzędzi i technologii cyfrowych w trakcie współpracy oraz do wspólnego budowania i tworzenia wiedzy oraz treści.	Poprzez korzystanie ze wspólnego dokumentu Google Docs, uczestnicy mają przygotować pisemną informację do zamieszczenia w uniwersyteckim newsletterze na temat ich doświadczeń z udziału w wymianie wirtualnej.
	2.5 Netykieta Świadomość norm zachowań oraz właściwe postępowanie (<i>know-how</i>) podczas wykorzystywania technologii cyfrowych i interakcji w środowisku cyfrowym. Dostosowywanie strategii komunikacyjnych do konkretnych odbiorców oraz świadomość różnorodności kulturowej i pokoleniowej w środowisku cyfrowym.	Przed rozpoczęciem wymiany studenci tworzą regulamin współpracy podczas wymiany wirtualnej, którego będą przestrzegać w czasie jej realizacji.
	2.6 Zarządzanie tożsamością cyfrową Umiejętność tworzenia i zarządzania jedną lub wieloma tożsamościami cyfrowymi, umiejętność ochrony własnej reputacji, umiejętność zarządzania danymi wytworzonymi przy użyciu różnych cyfrowych narzędzi, środowisk i usług.	Studenci mają za zadanie uzupełnić swoje profile na portalu Moodle używanym podczas wymiany wirtualnej. Samodzielnie decydują o treściach i zdjęciach, które chcą tam zamieścić. Zadanie poprzedzone jest dyskusją grupową o kwestiach ochrony prywatności w internecie.
3. Tworzenie treści cyfrowych	3.1 Tworzenie treści cyfrowych Tworzenie i edycja treści cyfrowych w różnych formatach, zdolność ekspresji przy wykorzystaniu środków cyfrowych	Każdy student tworzy krótkie wideo, w którym przedstawia siebie i prezentuje swój uniwersytet.

	3.2 Integracja i przetwarzanie treści Umiejętność wprowadzania zmian, udoskonalania, poprawiania i integrowania informacji oraz treści z posiadanym zasobem wiedzy w celu tworzenia nowych, oryginalnych i rzetelnych treści oraz wiedzy.	Uczestnicy piszą opowiadanie w dokumencie Google Docs poprzez dodawanie każdorazowo po jednym zdaniu. Dodatkowo w komentarzach sugerują poprawki do fragmentów utworzonych przez partnerów, którzy po zapoznaniu się z nimi wprowadzają modyfikacje w stworzony przez siebie tekst.
	3.3 Przestrzeganie prawa autorskiego i licencji Rozumienie, w jaki sposób prawa autorskie i licencje odnoszą się do danych, informacji oraz treści cyfrowych.	Uczestnicy wymiany dostarczają partnerom informacji na temat działania prawa autorskiego w kraju ich pochodzenia, a następnie wraz z partnerami tworzą listę dobrych praktyk, które ułatwią przestrzeganie tego prawa w trakcie wymiany.
	3.4 Programowanie Planowanie i rozwijanie sekwencji instrukcji zrozumiałych dla systemu komputerowego w celu rozwiązania danego problemu lub wykonania określonego zadania.	Do rozwijania kompetencji programowania konieczne są dodatkowe umiejętności, których nie posiada przeciętny uczestnik zajęć językowych na uniwersytecie.
4. Bezpieczeństwo	4.1 Narzędzia służące ochronie Umiejętność ochrony urządzeń i treści cyfrowych oraz rozumienie ryzyka i zagrożeń w środowisku cyfrowym. Wiedza dotycząca środków bezpieczeństwa i ochrony oraz należyte uwzględnienie wiarygodności i prywatności.	Uczestnicy wymiany wspólnie analizują fragmenty dokumentu o polityce prywatności portalu Facebook oraz oglądają dokument o firmie Cambridge Analytica, a następnie dyskutują o tym, jak chronią swoje dane osobowe w internecie i jak mogą robić to lepiej po zapoznaniu się z przywołanymi materiałami.
	4.2 Ochrona danych osobowych i prywatności Ochrona danych osobowych i prywatności w środowisku cyfrowym. Rozumienie, jak używać i udostępniać dane osobowe	

	zapewniając sobie i innym ochronę przed szkodą. Rozumienie, że w usługach cyfrowych stosowana jest „Polityka prywatności”, aby informować, jak dane osobowe są wykorzystywane.	
	4.3 Ochrona zdrowia fizycznego, psychicznego i dobrostanu przed zagrożeniami wynikającymi z korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych Umiejętność unikania zagrożeń zdrowotnych i zagrożeń dla dobrostanu fizycznego i psychicznego podczas korzystania z technologii cyfrowych. Umiejętność chronienia siebie i innych przed ewentualnymi zagrożeniami w środowisku cyfrowym (np. wirtualnym nękanie). Świadomość znaczenia technologii cyfrowych dla dobrostanu społecznego i integracji społecznej.	Uczestnicy w dokumencie Google Docs tworzą listę zagrożeń, jakie niesie korzystanie z internetu dla zdrowia fizycznego i psychicznego, a następnie w formie wpisów na forum/grupie dzielą się swoimi sposobami na przeciwdziałanie tym zagrożeniom.
	4.4 Ochrona środowiska Świadomość wpływu na środowisko technologii cyfrowych i ich wykorzystywania.	Uczestnicy wymiany wyszukują informacje na temat wpływu technologii cyfrowych na środowisko, a następnie podczas wideokonferencji opracowują i prezentują swoje pomysły na minimalizowanie negatywnych skutków ekologicznych przy zachowaniu korzyści, które dają technologie cyfrowe.
5. Rozwiązywanie problemów	5.1 Rozwiązywanie problemów technicznych Identyfikacja problemów technicznych związanych z użytkowaniem urządzeń i wykorzystywaniem środowisk cyfrowych oraz ich rozwiązywanie (od rozwiązywania drobnych do bardziej złożonych problemów).	Uczestnicy podczas trwania całej wymiany korzystają z wielu narzędzi online i próbują samodzielnie rozwiązać ewentualne problemy techniczne, a w razie nieskuteczności swoich działań zgłaszają problem organizatorowi wymiany. Dodatkowo co tydzień nauczyciel-

		koordynator prosi uczniów o raport o problemach technicznych, jakie napotkali i jak je rozwiązywali.
	5.2 Rozpoznawanie potrzeb i narzędzi niezbędnych do rozwiązywania problemów Zdolność oceny potrzeb oraz identyfikacja, oszacowanie, wybór i użytkowanie narzędzi cyfrowych oraz możliwych rozwiązań technologicznych w celu rozwikłania problemów. Zmiana i dostosowanie środowisk cyfrowych do indywidualnych potrzeb (np. dostępności).	Uczestnicy wymiany mają zaprezentować w możliwie interaktywny sposób zwyczaje świąteczne w swoim kraju. W tym celu samodzielnie wybierają narzędzia, których użyją do wykonania zadania.
	5.3 Twórcze wykorzystywanie technologii cyfrowych Korzystanie z narzędzi i technologii cyfrowych w celu tworzenia wiedzy i wprowadzania innowacji do procesów i produktów. Angażowanie się indywidualnie i zbiorowo w przetwarzanie poznawcze, aby rozumieć i rozwiązywać problemy pojęciowe i sytuacje problemowe w środowisku cyfrowym.	Uczestnicy wymiany po jej zakończeniu dyskutują o jej mocnych i słabych stronach i proponują, jak udoskonalić poszczególne jej etapy dla kolejnych grup, które wezmą w niej udział.
	5.4 Rozpoznawanie braków w zakresie kompetencji cyfrowych Rozpoznanie obszarów, które wymagają podnoszenia i aktualizacji swoich własnych kompetencji cyfrowych. Umiejętność wspierania innych w rozwoju ich kompetencji cyfrowych. Poszukiwanie możliwości samorozwoju i bieżące śledzenie ewolucji cyfrowej.	Uczestnicy tworzą w dokumencie Google Docs listę umiejętności, wiedzy i postaw, które według nich składają się na kompetencje cyfrowe. Następnie porównują swoje propozycje z ramą <i>DigComp</i> , po czym na tej podstawie tworzą wspólnie kwestionariusz online, który pozwoli im na samoocenę swoich kompetencji cyfrowych.

Aneks 6.

Umiejętności cyfrowe według definicji przyjętej w DESI – podział na umiejętności szczegółowe.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2015–2019* (Główny Urząd Statystyczny, 2019b) i *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020* (Komisja Europejska, 2020a).

UMIEJĘTNOŚCI CYFROWE			
Umiejętności informacyjne	Umiejętności komunikacyjne	Umiejętność rozwiązywania problemów	Umiejętności związane z oprogramowaniem
▪ kopiowanie lub przenoszenie pliku lub folderu ▪ korzystanie z przestrzeni dyskowej w Internecie do zapisywania dokumentów, obrazów, plików muzycznych, plików wideo lub innych plików ▪ korzystanie z Internetu do kontaktów z jednostkami administracji publicznej poprzez wyszukiwanie informacji na stronach	▪ wysyłanie, odbieranie poczty elektronicznej ▪ korzystanie z serwisów społecznościowych (tworzenie profilu użytkownika, wysyłanie wiadomości do znajomych lub inne formy uczestnictwa w takich serwisach, jak np. Facebook, Twitter, Nasza klasa, Grono itp.) ▪ telefonowanie przez Internet i/lub korzystanie z kamery internetowej	▪ przenoszenie plików pomiędzy komputerami lub innymi urządzeniami (np. aparatem fotograficznym, kamerą, telefonem komórkowym lub odtwarzaczem mp3/mp4) ▪ instalowanie oprogramowania lub aplikacji ▪ zmienianie ustawień (opcji/preferencji w menu „narzędzia”) dowolnego oprogramowania, programu operacyjnego lub programów zapewniających bezpieczeństwo urządzenia (np. antywirusowych)	▪ korzystanie z edytorów tekstu (np. Word, Writer, Word Perfect) ▪ korzystanie z arkuszy kalkulacyjnych (np. Excel) ▪ korzystanie z oprogramowania do edytowania zdjęć, plików wideo lub audio ▪ tworzenie prezentacji lub dokumentów łączących tekst, obrazki, tabelki lub wykresy

internetowych tych jednostek

- wyszukiwanie w Internecie informacji o towarach lub usługach
- wyszukiwanie w Internecie informacji związanych ze zdrowiem (np. o urazach, chorobach, odżywianiu, poprawie zdrowia itp.)

do wideorozmów przez Internet (np. poprzez Skype lub Facetime)

- umieszczanie na stronie internetowej stworzonych przez siebie tekstów, zdjęć, muzyki, filmów, oprogramowania itp.

- kupowanie przez Internet towarów lub usług przeznaczonych do użytku prywatnego w ciągu ostatniego roku
- sprzedawanie towarów lub usług przez Internet, np. przez aukcje internetowe (np. Allegro, eBay)
- uczestniczenie w kursie online lub korzystanie przez Internet z materiałów szkoleniowych innych niż pełny kurs online (np. materiały audiowizualne, oprogramowanie do nauki przez Internet, podręczniki elektroniczne) lub kontaktowanie się z instruktorem/nauczycielem lub innymi osobami uczącymi się poprzez strony/portale edukacyjne
- korzystanie z bankowości internetowej

- tworzenie kodu w języku programowania
- korzystanie z zaawansowanych funkcji arkusza kalkulacyjnego w celu organizacji i analizy danych, jak np. sortowanie, filtrowanie, wykorzystywanie formuł, tworzenie wykresów.

Aneks 7.

Rama opisu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się *LifeComp*.

Źródło: Tłumaczenie i wyróżnienia własne na podstawie *LifeComp* (Sala i in., 2019, s. 20, Tabela 2).

Obszar	Kompetencje	Wskaźnik opisu
OSOBISTE	O1 Samoregulacja Świadomość i zarządzanie emocjami, myślami i zachowaniem	O1.1 Świadomość i ekspresja emocji, myśli, wartości i zachowań
		O1.2 Rozumienie i regulacja własnych emocji, myśli i zachowań, w tym reakcji na stres
		O1.3 Pielęgnowanie optymizmu, nadziei, odporności, poczucia własnej skuteczności i celu, aby wspierać uczenie się i działanie
	O2 Elastyczność Zdolność do zarządzania zmianami i niepewnością oraz do podejmowania wyzwań	O2.1 Gotowość do zmiany opinii i kierunku działania w obliczu poznania nowych dowodów
		O2.2 Rozumienie i wdrażanie nowych pomysłów, podejść, narzędzi w odpowiedzi na zmieniające się okoliczności
		O2.3 Zarządzanie zmianami w życiu osobistym, społecznym oraz ścieżkach zawodowych i edukacyjnych przy jednoczesnym dokonywaniu świadomych wyborów i wyznaczaniu celów
	O3 Dobre samopoczucie Dążenie do zadowolenia z życia, dbanie o zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne oraz prowadzenie zrównoważonego stylu życia	O3.1 Świadomość, że zachowanie jednostki, cechy osobiste oraz czynniki społeczne i środowiskowe wpływają na jej zdrowie i dobre samopoczucie
		O3.2 Rozumienie potencjalnych zagrożeń dla dobrego samopoczucia oraz korzystanie z wiarygodnych informacji i usług w celu ochrony zdrowia i ochrony socjalnej
		O3.3 Prowadzenie zrównoważonego stylu życia w poszanowaniu dla środowiska oraz dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego – własnego i innych, przy jednoczesnym poszukiwaniu i oferowaniu wsparcia społecznego

S1 Empatia Rozumienie emocji, doświadczeń i wartości innej osoby oraz zapewnienie adekwatnych odpowiedzi	S1.1 Świadomość emocji, doświadczeń i wyznawanych wartości innych ludzi
	S1.2 Rozumienie emocji i doświadczeń innych ludzi oraz zdolność do proaktywnego przyjmowania ich perspektywy
	S1.3 Odpowiadanie na emocje i doświadczenia innych ludzi z uwzględnieniem, że przynależność do grupy wpływa na zachowanie jednostki
	S2.1 Świadomość potrzeby różnorodnych strategii komunikacyjnych, rejestrów językowych i narzędzi dostosowanych do kontekstu i treści
	S2.2 Rozumienie i zarządzanie interakcją i rozmową w różnych kontekstach społeczno-kulturowych lub charakterystycznych dla danej dziedziny
	S2.3 Słuchanie innych i angażowanie się w rozmowę z pewnością siebie, asertywnością, jasnością i wzajemnością, zarówno w kontekście osobistym, jak i społecznym
	S3.1 Wola przyczyniania się do wspólnego dobra i świadomość, że inni ludzie mogą mieć odmienną przynależność i pochodzenie kulturowe, przekonania, wartości, opinie i osobiste uwarunkowania
	S3.2 Rozumienie znaczenia zaufania, poszanowania ludzkiej godności i równości, rozwiązywania konfliktów i negocjowania dla budowania i utrzymania szczerych, pełnych szacunku relacji międzyludzkich
	S3.3 Sprawiedliwy podział zadań, zasobów i odpowiedzialności w grupie w związku z jej celami oraz zachęcanie do wyrażania różnych punktów widzenia i przyjęcie podejścia systemowego

UCZENIE SIĘ	U1 Nastawienie na rozwój Wiara w potencjał własnych i innych do ciągłego uczenia się i postępu	U1.1 Świadomość i wiara w zdolność własną i innych do uczenia się, doskonalenia i zdobywania osiągnięć dzięki pracy i oddaniu
		U1.2 Rozumienie, że uczenie się przez całe życie jest procesem wymagającym otwartości, ciekawości i determinacji
		U1.3 Refleksja nad informacją zwrotną otrzymywaną od innych oraz nad pozytywnymi i negatywnymi doświadczeniami w celu kontynuacji rozwoju własnego potencjału
	U2 Krytyczne myślenie Ocena informacji i argumentów na poparcie uzasadnionych wniosków i opracowanie innowacyjnych rozwiązań	U2.1 Świadomość potencjalnego zakłócenia danych i osobistych ograniczeń podczas gromadzenia adekwatnych i wiarygodnych informacji i pomysłów z różnych i uznanych źródeł
		U2.2 Porównywanie, analizowanie, ocena i synteza danych, informacji, pomysłów i przekazu medialnego w celu wyciągnięcia logicznych wniosków
		U2.3 Rozwijanie kreatywnych pomysłów, syntetyzowanie i łączenie koncepcji i informacji z różnych źródeł w celu rozwiązywania problemów
	U3 Zarządzanie procesem uczenia się Planowanie, organizowanie, monitorowanie i modyfikowanie własnej nauki	U3.1 Świadomość własnych zainteresowań, procesów i preferowanych strategii uczenia się, w tym potrzeb edukacyjnych i wymaganego wsparcia
		U3.2 Planowanie i wdrażanie celów, strategii, zasobów i procesów uczenia się
		U3.3 Poddawanie refleksji i ocenie celów, procesów i wyników uczenia się oraz konstruowania wiedzy poprzez ustanawianie relacji między dziedzinami

Aneks 8.

Umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w kategorii *facylitacja przestrzeni różnokulturowej*.

Źródło: Tłumaczenie własne na podstawie *CEFR Companion Volume* (Rada Europy, 2020, s. 114–115).

FACYLITACJA PRZESTRZENI RÓŻNOKULTUROWEJ	
C2	Potrafi pośredniczyć w sposób naturalny i efektywny pomiędzy członkami własnej i innych społeczności, mając na uwadze socjokulturowe i socjolingwistyczne różnice między nimi. Potrafi skutecznie kierować dyskusją na delikatne tematy, rozpoznając niuanse i podteksty.
C1	Potrafi działać w charakterze mediatora podczas spotkań międzykulturowych, przyczyniając się do budowania wspólnej kultury komunikacyjnej poprzez zarządzanie niejednoznacznością, oferowanie porad i wsparcia oraz rozwiązywanie nieporozumień. Potrafi przewidywać, w jaki sposób dany komunikat ustny lub pisemny zostanie źle zrozumiany oraz pomagać w utrzymywaniu pozytywnej interakcji poprzez komentowanie i interpretowanie różnych kulturowych perspektyw na dany problem.
B2	Potrafi wykorzystywać wiedzę socjokulturową w celu konsensusu co do sposobu postępowania w sytuacji nowej dla wszystkich zaangażowanych. Potrafi wyjaśniać nieporozumienia w kontaktach międzykulturowych w celu poprawienia atmosfery i kontynuowania dyskusji poprzez sugerowanie co dana osoba w rzeczywistości miała na myśli, Potrafi zachęcać do tworzenia wspólnej kultury komunikacyjnej, wyrażając zrozumienie i doceniając różne pomysły, odczucia i punkty widzenia oraz zapraszając uczestników do brania udziału w dyskusji i reagowania na pomysły innych.

	Potrafi współpracować z ludźmi z innych kultur, dyskutując z nimi o podobieństwach i różnicach w poglądach na dane kwestie. Podczas współpracy z przedstawicielami innych kultur potrafi dostosowywać swój styl pracy do innych tak, aby stworzyć wspólne procedury działania.
B1	Potrafi wspierać komunikację między kulturami poprzez inicjowanie rozmowy, wykazywanie zainteresowania i empatii oraz zadawanie prostych pytań i udzielanie odpowiedzi oraz wyrażanie zgody i zrozumienia. Potrafi okazywać wsparcie podczas spotkań międzykulturowych, trafnie odczytując uczucia i światopogląd pozostałych członków grupy. Potrafi wspomagać wymianę międzykulturową, używając ograniczonego repertuaru środków do przedstawiania osób wywodzących się z innych kultur oraz do zadawania pytań i odpowiadania, wykazując się przy tym świadomością, że niektóre pytania mogą być różnie odbierane w danych kulturach. Wspomaga rozwijanie wspólnej kultury komunikacyjnej poprzez wymianę informacji w prosty sposób na temat wartości i nastawienia do języka i kultury.
A2	Potrafi wnieść swój wkład w spotkania międzykulturowe, używając prostych słów/znaków, aby poprosić innych o wyjaśnienie lub doprecyzowanie znaczenia ich wypowiedzi, wykorzystując przy tym ograniczony repertuar środków do wyrażania zgody, zapraszania, dziękowania etc.
A1	Potrafi facylitować spotkania międzykulturowe, wykazując się przyjazną postawą i zainteresowaniem wyrażonymi za pomocą prostych słów/znaków i sygnałów pozawerbalnych, zapraszając innych do wzięcia udziału w rozmowie oraz sprawdzając zrozumienie komunikatów przez bezpośrednie zwrócenie się do uczestników.
Pre-A1	Brak opisu

Aneks 9.

Miejsce technologii cyfrowych w standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2019 r. poz. 1450).

OGÓLNE EFEKTY UCZENIA SIĘ		ASPEKTY KOMPETENCJI CYFROWEJ
WIEDZA Absolwent zna i rozumie:	metody nauczania i doboru efektywnych środków dydaktycznych, w tym zasobów internetowych, wspomagających nauczanie przedmiotu lub prowadzenie zajęć, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
	adekwatnie dobierać, tworzyć i dostosowywać do zróżnicowanych potrzeb uczniów materiały i środki, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
UMIEJĘTNOŚCI Absolwent potrafi:	samodzielne rozwijać wiedzę i umiejętności pedagogiczne z wykorzystaniem różnych źródeł, w tym obcojęzycznych, i technologii	(2) wykorzystywanie TIK w celu rozwoju zawodowego
SZCZEGÓŁOWE EFEKTY UCZENIA SIĘ		ASPEKTY KOMPETENCJI CYFROWEJ
WIEDZA Absolwent zna i rozumie:	kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela, w tym potrzebę rozwoju zawodowego, także z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej	(2) wykorzystywanie TIK w celu rozwoju zawodowego

	sposoby organizowania przestrzeni klasy szkolnej, z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego: środki dydaktyczne (podręczniki i pakiety edukacyjne), pomoce dydaktyczne – dobór i wykorzystanie zasobów edukacyjnych, w tym elektronicznych i obcojęzycznych, edukacyjne zastosowania mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnej	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
	metody kształcenia w odniesieniu do nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, a także znaczenie kształtowania postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych oraz poszanowania praw własności intelektualnej	(3) kształtowanie postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych
	potrzebę kształtowania motywacji do uczenia się danego przedmiotu i nawyków systematycznego uczenia się, korzystania z różnych źródeł wiedzy, w tym z Internetu	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
UMIEJĘTNOŚCI Absolwent potrafi:	dobierać metody pracy klasy oraz środki dydaktyczne, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej , aktywizujące uczniów i uwzględniające ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
KOMPETENCJE SPOŁECZNE Absolwent jest gotów do:	promowania odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych oraz poszanowania praw własności intelektualnej	(3) kształtowanie postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych

Aneks 10.

Miejsce technologii cyfrowych w modelu podstawowych standardów nauczania *InTasc*.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Council of Chief State School Officers, 2011, s. 10–19.

OBSZAR	STANDARD	ELEMENT	WSKAŹNIK ODNOSZĄCY SIĘ DO TECHNOLOGII	ASPEKTY KOMPETENCJI CYFROWEJ
UCZEŃ I PROCES UCZENIA SIĘ	1. Rozwój ucznia		Brak odniesień do technologii	–
	2. Różnice indywidualne w procesie uczenia się		Brak odniesień do technologii	–
	3. Środowisko uczenia się	Działania	Nauczyciel promuje odpowiedzialne wykorzystanie technologii interaktywnych do uczenia się lokalnie i globalnie.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych

			Nauczyciel celowo buduje zdolność ucznia do współpracy bezpośredniej oraz w środowisku wirtualnym za pomocą skutecznej komunikacji interpersonalnej.	(4) wykorzystywanie technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności
		Wiedza	Nauczyciel wie, jak pomóc uczniom produktywnie współpracować, aby osiągnęli cele edukacyjne.	(4) wykorzystywanie technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności
			Nauczyciel wie, jak korzystać z technologii oraz jak kierować uczniami, aby stosowali je w odpowiedni, bezpieczny i skuteczny sposób.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych (3) kształtowanie postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych

WIEDZA PRZEDMIOTOWA

4. Wiedza przedmiotowa**Działania**

Nauczyciel skutecznie wykorzystuje dodatkowe materiały i technologie, aby dostosować nauczanie do potrzeb wszystkich uczniów.

(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych

5. Zastosowanie wiedzy przedmiotowej**Działania**

Nauczyciel ułatwia uczniom korzystanie z aktualnych narzędzi online i różnorodnych materiałów w celu zapewnienia jak największej ilości kontekstów dla nauczanych treści.

(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych

Wiedza

Nauczyciel rozumie wymagania związane z dostępem do informacji i zarządzaniem nimi, a także wie, jak oceniać kwestie etyki i jakości związane z informacjami i ich wykorzystaniem.

(3) kształtowanie postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych

Nauczyciel rozumie, jak korzystać z technologii cyfrowych, aby skutecznie i efektywnie osiągać szczegółowe cele nauczania.

(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych

PRAKTYKA DYDAKTYCZNA	6. Ocenianie	Działania	Nauczyciel nieustannie poszukuje odpowiednich sposobów wykorzystania technologii w procesie ewaluacji do sprawiedliwej oceny, analizy potrzeb i pełniejszego zaangażowania uczniów.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych (2) wykorzystywanie TIK w celu rozwoju zawodowego
	7. Planowanie dydaktyczne	Wiedza	Nauczyciel zna różne naukowo potwierdzone podejścia do nauczania, materiały i narzędzia online oraz wie, jak skutecznie je wykorzystać, aby uwzględnić różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
	8. Strategie uczenia	Działania	Nauczyciel angażuje uczniów w wykorzystanie umiejętności uczenia się i narzędzi technologicznych do uzyskania dostępu do informacji, ich interpretacji, oceny i zastosowania.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych

		Wiedza	Nauczyciel wie, jak wykorzystać różnorodne zasoby związane z ludźmi oraz technologią, aby zaangażować uczniów w naukę.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
			Nauczyciel rozumie, w jaki sposób rozwój wiedzy przedmiotowej i umiejętności mogą być wspierane przez multimedia i technologię oraz wie, jak ocenić te zasoby pod kątem jakości, adekwatności i skuteczności.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych
		Postawy	Nauczyciel ceni różnorodność sposobów komunikowania się i zachęca uczniów do rozwijania i wykorzystywania wielu form komunikacji.	(4) wykorzystywanie technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności
			Nauczyciel jest zaangażowany w badanie, w jaki sposób wykorzystanie nowoczesnych technologii może wspierać uczniów i motywować ich do nauki.	(1) wykorzystywanie cyfrowych materiałów i środków dydaktycznych (2) wykorzystywanie TIK w celu rozwoju zawodowego

ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZAWODOWA	9. Rozwój zawodowy i etyka	Działania	Nauczyciel aktywnie korzysta z profesjonalnych, społecznościowych i technologicznych zasobów w szkole i poza nią, jako wsparcia dla analizy, refleksji i rozwiązywania problemów.	(2) wykorzystywanie TIK w celu rozwoju zawodowego
			Nauczyciel wspiera i modeluje postawy bezpiecznego, legalnego i etycznego korzystania z informacji i technologii, w tym odpowiedniej dokumentacji źródeł i szacunku dla innych w korzystaniu z mediów społecznościowych.	(3) kształtowanie postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych
	10. Przywództwo i współpraca	Działania	Współpracując z innymi uczącymi, nauczyciel buduje relacje z środowiskiem szkolnym, domowym etc., w celu dbania o jakość uczenia się i dobre samopoczucie uczniów.	(4) wykorzystywanie technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności

			Nauczyciel wykorzystuje narzędzia technologiczne i różnorodne strategie komunikacyjne, aby budować lokalne i globalne społeczności edukacyjne, które angażują uczniów, ich rodziny i współpracowników.	(4) wykorzystywanie technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności
		Wiedza	Nauczyciel wie, jak pracować z innymi dorosłymi i posiada umiejętności konieczne do pracy w grupie, zarówno w interakcjach bezpośrednich, jak i wirtualnych.	(4) wykorzystywanie technologii do współpracy, komunikacji i budowania społeczności

Aneks 11.

Definicje wymiany wirtualnej według wybranych źródeł.

Źródło: opracowanie własne.

	INTERNET-MEDIATED INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION (Belz, Thorne, 2006, s. 2–3, 6)	ONLINE INTERCULTURAL EXCHANGE, 2007 (O'Dowd, 2007, s. 4, 21 ²¹⁹)	TELECOLLABORATION 2.0, 2010 (Helm, Guth, 2010, s. 13–23)	ONLINE INTERCULTURAL EXCHANGE, 2016 (O'Dowd, Lewis, 2016, s. 3)
STOSOWANE TERMINY	Internet-mediated intercultural foreign language education	Online intercultural exchange; telecollaboration, e-tandem, internet-mediated intercultural foreign language education	Telecollaboration; online intercultural exchanges; internet-mediated intercultural foreign language education	Online intercultural exchange; telecollaboration; virtual exchange
CZYM JEST?	umbrella-term used for different approaches	activity of engaging	recent educational approach	engagement; pedagogical tool in foreign language education
PODMIOT WYMIANY	internationally dispersed groups of learners	language learners	language learners; not necessarily all language learners, but also trainee teacher, in-service teachers, Media or Communications students, and also heritage speakers	groups of students
NA CZYM POLEGA?	interaction with expert speakers	interaction and collaborative project work	internet-based intercultural exchange	online intercultural interaction and collaboration
PARTNER WYMIANY	members of different linguistic and cultural groups	partners from other cultures	people of different cultural/national backgrounds	partner classes from other cultural contexts or geographical locations
NAUCZYCIEL LUB ORGANIZATOR WYMIANY	—	—	—	guidance of educators or expert facilitators

²¹⁹ W swej definicji międzykulturowej wymiany online autor powołuje się na definicję zaproponowaną przez Julie Belz (2003b).

PODSTAWA TEORETYCZNA	the growing realisation of the subtle and obvious differences between their own and others' languacultures produces "rich point" (...) [that] can be glossed as opportunities to collaboratively forge a heightened awareness of self and other is fueled by the contestations and confusions that arise during communication	communicating in a foreign language involves not only the exchange of information, but also the expressions of speaker identity and the development of relationships in situations of intercultural contact	combine aspects of language, intercultural learning, and intracultural learning	—
CELE OGÓLNE	to support intercultural dialogue , debate, collaborative research and less structured social interaction	to prepare learners for the complex yet enriching experience of foreign language and culture learning	to produce ' intercultural speakers ' who are able to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings; to cultivate the capacity to make collectively relevant meanings in the inherently intercultural contexts of everyday life; to promote reflection, understanding, criticism, equality and transformation rather than to perpetuate inequalities and drive forward market-driven agendas	to give learners the opportunity to reflect on and learn from the outcomes of intercultural exchange
CELE SZCZEGÓŁOWE	linguistic and pragmatic development , increasing awareness about one's own and interlocutor's cultural background	communicative ability in the target language, increase intercultural sensitivity , encourage learner independence	language skills and intercultural communicative competence ; development of new online literacies	intercultural understanding; intercultural competence ; learner autonomy; digital literacies; linguistic development
DODATKOWE INFORMACJE	—	—	—	—

	INTENT, 2011 (O'Dowd, 2013, s. 54)	EVALUATE, 2016 (EVALUATE, 2019a, s. 1–2 ²²⁰ ; EVALUATE, 2019b, s. 4)	EVOLVE, 2018 (https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/)	EVE, 2018 (Helm, van der Velden, 2019, s. 12; Erasmus+ Virtual Exchange, 2020, s. 2; Erasmus+ VE, b.r.)
STOSOWANE TERMINY	Telecollaborative projects	Virtual exchange, Telecollaboration, Collaborative Online International Learning	Virtual Exchange	Virtual Exchange
CZYM JEST?	engage	different method of engaging; educational practice	practice supported by research	accessible, innovative way to engage in meaningful intercultural experiences online; synergistic and complementary way with physical exchange programmes; forms of online learning; a virtual learning space
PODMIOT WYMIANY	groups of foreign language learners	students	individuals or groups	every young person
NA CZYM POLEGA?	virtual intercultural interaction and exchange	online intercultural collaboration projects; engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration	sustained, technology-enabled, people-to-people education programmes or activities in which constructive communication and interaction takes place; constructive conversations in the face of ontological and epistemological differences	people-to-people interaction and dialogue sustained over a period of time; share experiences, build relationships, and collaborate
PARTNER WYMIANY	partner classes in geographically distant locations	partner classes; international peers	geographically separated and/or from different cultural backgrounds	—
NAUCZYCIEL LUB ORGANIZATOR WYMIANY	—	guidance of teachers/educators or trained facilitators	support of educators or facilitators	facilitated by trained facilitators or educators

²²⁰ Autorzy projektu EVALUATE powołują się na definicję wymiany wirtualnej sformułowaną przez Lewisa i O'Dowda (2016a).

PODSTAWA TEORETYCZNA	–	student-centred, international, and collaborative approaches to learning where knowledge and understanding are constructed through interaction and negotiation with students from other cultures	philosophy of dialogue where participants are the main recipients and the main drivers of knowledge; learning through dialogue means that participants will be seeking mutual understanding and co-creating knowledge, based on their own experiences	educational pedagogy; philosophy of dialogue where participants are the main recipients and the main drivers of knowledge; learning through dialogue means that participants will be seeking mutual understanding and co-creating knowledge, based on their own experiences
CELE OGÓLNE	–	to promote inclusive approaches to education for all learners, including those of migrant origins and those from disadvantaged socioeconomic backgrounds	to allow an increasing number of people to have a meaningful intercultural experience as part of their formal and/or non-formal education; to increase mutual understanding and global citizenship ; to develop measurable increases in the skills, knowledge, and attitudes that foster pro-social behaviours	to enable deep, interactive social learning ; to provide meaningful, transnational and intercultural experiences ; to prepare, deepen, and extend physical exchanges; to bring geographically distant people together
CELE SZCZEGÓŁOWE	–	–	development of employability skills: digital competence, foreign language competence , communication skills, media literacy, the ability to work in a diverse cultural context , fostering mutual understanding ;	soft skills such as the development of intercultural awareness, digital literacies , group work; intercultural understanding
DODATKOWE INFORMACJE	most often bilateral projects between classes in two different countries, each learning the other's language. [but] also more complex, multilateral projects involving language learners from many different countries working together online using a lingua franca such as English	within programmes of study; integrated part of educational programmes	may be situated in educational programmes across the curriculum; preferably based on regular synchronous or near-synchronous meetings using high social presence media	part of their formal or non-formal education

Aneks 12.

Plan rozmowy moderowanej przeprowadzonej w ramach projektu Transnational Erasmus+ Virtual Exchange.

Źródło: udostępnione w formie oryginalnej za zgodą moderatorów rozmowy.

TEP 43 Session Plan

Session Theme: Intercultural Communications, Empathy building and dialogue

Session Length: 90 min (durations given below are just a guideline)

AGENDA	ACTIVITY DESCRIPTION
Check-in & Introductions [5 min]	• Introduce facilitators • General housekeeping ○ Explain the role of the facilitators ○ Please find something to write with and on. You will need it a bit later. ○ Please arrange your screen so that you can see the chat stream simultaneous to our conversation (show image of what it should look like). ○ Expand screen so you don't get pop ups to distract you. ○ Silence your phones • Mic checks while waiting for people to join the group • Explain thumbs up = good, moving hand is (more or less) and thumbs down is not good.
This intro activity also builds empathy. [15 min]	INTRODUCE A PARTNER This activity can be a good introduction both to each other and some of the tech in the room. <u>Pair participants into twos in breakout rooms.</u> Ask each person to briefly interview his or her partner for a set time while paired up. You can leave this open or provide a few questions you want them to discover. Some possible questions: • Where do you come from? • What are you studying? • What do you like to do in your free time? • How do your friends describe you? • What makes you feel good? What is one thing that you would keep with yourself at all times? When the group reconvenes, each person introduces their partner to the rest of the group.

	<i>Bridge into next topic and discussion</i> - So now you've heard about each other, is there anything that surprises you? Interests you? Did you have any assumptions about what you would hear from your partner in terms of identity/culture/traditions etc.?
Dialogue & Conflict Resolution (Part 1) [20 mins]	CONTEXT/SETUP Today we're going to spend some time exploring what dialogue means (and the difference between dialogue and, for example, debate). Q: What is dialogue? How does it differ from debate ? Notes • <i>In dialogue, one listens to the different side(s) in order to understand, find meaning. Debate affirms a participant's own point of view.</i> • <i>Dialogue reveals assumptions for re-evaluation. Debate defends assumptions as truth.</i> • <i>Dialogue causes introspection on one's own position, and where it comes from. Debate is about critique of the other's position.</i> • <i>Dialogue creates an open-minded attitude: Debate creates a close-minded attitude, a determination to be right.</i> Q: How important is it to listen well to what the other person is saying to us? What does "listening well" mean to you?
Helper Activity OPTIONAL [15 min]	What in the World? Activity This is a chance to reflect upon the human tendency to hear some basic pieces of information, and then jump to conclusions. This activity can be particularly helpful in getting people to reflect on how they listen. Generally we listen to the first part of what people say, and then fill in the blanks. "I am going to describe a real animal, and I want you to draw it. Does everyone have paper and pen or pencil handy?" <i>Pause between each line of the description to give them time to draw (imagine that you are drawing it - think of how much time you would need between each line). If you move too quickly this will not work.</i> Here's the description: • This is an animal found primarily in Africa • It has a long tubular snout (clarify- the nose is shaped like a tube) • Small eyes • Large ears • Long tail • Legs that are thin, in comparison with the size of its body; • Grey-brown hide. PAUSE HERE.... • And thick claws that can be used as digging tools Constructive communication: The Inner Voice Introduce the idea of the "inner voice" - can also be a bias, an unchallenged assumption. • Did any of you think to yourself 'this is an elephant' early on in the description? (Thumbs up?) • What do you think it really is? (Screen share to show the Aardvark pictures or put link in chat box for them to open it themselves.

	https://drive.google.com/open?id=1ko9lm-SepSZm9j1Lk3_vZi7i06EKYqUz When we pay attention to our thoughts, we generally have a voice inside of our head that comments on what the other person is saying, and fills in with additional information. This is the voice that probably told you - "It's an elephant"- long before you had full evidence in this regard. <i>It is important not to get bogged down in "teacher mode". It's generally better to let the participants figure out the point, rather than telling them - that makes the learning experience much deeper.</i> Questions: 1. Why do you think we did this activity? 2. Why do you think it's important to listen well when we are speaking to people from different cultural backgrounds? 3. Has anyone had an experience of feeling as though you weren't fully heard? Does this remind you of anything? 4. What does this activity show us about our listening skills? We may not necessarily be able to prevent our inner voice from popping up now and again, but being aware of this tendency will help us to ensure that we do our best to really listen before we fill in missing information with our own biases, stereotypes, and preconceived notions.
What is dialogue (Part 2) [10 min]	Q: What are the elements of successful dialogue? • Listen with the intent to truly understand • Ask questions with the intent to learn more and gain insights • Speak openly, honestly, and with the intent to be understood, not with the intent to demean or degrade (choose your words carefully!) • Be open minded/non-judgmental • Try to embody the perspective of the person with whom you disagree or whom you don't understand • Acknowledge your ignorance of issues and circumstances faced by your dialogue partner when appropriate • Ask questions; be curious
Take aways and Wrap-Up [10 min]	Ask the group what they take away from this session. Alternatively, use the activity below Describe your experience in today's session in one adjective, feel free to use one from your own language and explain what it means in English. • Order of participation: alphabetical by first letter of screen name • Give 30 seconds to think before we begin • Time permitting, invite others to respond to the words offered by others Mini-survey: https://forms.gle/DM2NeehBdWSUqM8v7

Aneks 13.

Lista tokenów występujących w *Korpusie polsko-włoskiej wymiany wirtualnej* ponad 10 razy.

Źródło: opracowanie własne.

Lp.	Token	Liczba wystąpień	Część mowy	Kategoria	Lp.	Token	Liczba wystąpień	Część mowy	Kategoria
1	i	319	spójnik	A	30	dziękować	42	czasownik	A
2	być	294	czasownik	A	31	Turyn	42	rzeczownik	A
3	lubić	269	czasownik	A	32	ulubiony	41	przymiotnik	A
4	w	190	przyimek	A	33	Włochy	41	rzeczownik	A
5	się	175	zaimek	A	34	mieszkać	40	czasownik	A
6	mieć	139	czasownik	A	35	jaki	40	zaimek	A
7	ja	139	zaimek	A	36	do	37	przyimek	B
8	na	106	przyimek	A	37	angielski	34	przymiotnik	A
9	mój	106	zaimek	A	38	dobry	32	przymiotnik	A
10	to	103	zaimek	A	39	podróżować	29	czasownik	A
11	z	86	przyimek	A	40	że	29	spójnik	B
12	ale	68	spójnik	A	41	ten	29	zaimek	A
13	cześć	68	wykrzyknik	A	42	chcieć	28	czasownik	A
14	on	64	zaimek	A	43	imię	28	rzeczownik	A
15	tak	60	partykuła	A	44	a	27	spójnik	B
16	rok	55	rzeczownik	A	45	Polska	26	rzeczownik	A
17	studiować	54	czasownik	A	46	piękny	25	przymiotnik	A
18	polski	54	przymiotnik	A	47	mówić	24	czasownik	A
19	interesować	53	czasownik	A	48	nazywać	24	czasownik	A
20	nie	53	partykuła	A	49	znać	24	czasownik	A
21	włoski	51	przymiotnik	A	50	pies	24	rzeczownik	A
22	czy	46	partykuła	A	51	co	24	zaimek	A
23	ty	46	zaimek	A	52	twój	24	zaimek	A
24	też	45	partykuła	A	53	film	23	rzeczownik	A
25	po	45	przyimek	B	54	pa	23	wykrzyknik	A
26	język	45	rzeczownik	A	55	słuchać	21	czasownik	A
27	jak	45	zaimek	A	56	czytać	21	czasownik	A
28	dobrze	43	przysłówek	A	57	gotować	21	czasownik	A
29	muzyka	43	rzeczownik	A	58	trochę	20	liczebnik	A

Lp.	Token	Liczba wystąpień	Część mowy	Kategoria	Lp.	Token	Liczba wystąpień	Część mowy	Kategoria
59	miasto	20	rzeczownik	B	82	językowy	14	przymiotnik	A
60	uniwersytet	20	rzeczownik	A	83	często	14	przysłówek	A
61	który	20	zaimek	B	84	mediacja	14	rzeczownik	A
62	grać	19	czasownik	A	85	morze	14	rzeczownik	B
63	sport	19	rzeczownik	A	86	świat	14	rzeczownik	C
64	jeść	18	czasownik	A	87	chodzić	13	czasownik	A
65	uczyć	18	czasownik	A	88	biegle	13	przysłówek	A
66	jeden	18	liczebnik	A	89	wy	13	zaimek	A
67	dla	18	przyimek	B	90	obcy	12	przymiotnik	A
68	za	18	przyimek	A	91	gra	12	rzeczownik	A
69	danie	18	rzeczownik	C	92	kot	12	rzeczownik	A
70	dwadzieścia	17	liczebnik	A	93	siostra	12	rzeczownik	A
71	nowy	16	przymiotnik	A	94	zwierzę	12	rzeczownik	B
72	rosyjski	16	przymiotnik	A	95	lub	12	spójnik	B
73	móc	15	czasownik	A	96	wszystek	12	zaimek	C
74	pracować	15	czasownik	A	97	wiedzieć	11	czasownik	A
75	robić	15	czasownik	A	98	odwiedzić	11	czasownik	C
76	minimalnie	15	przysłówek	A	99	dużo	11	liczebnik	A
77	teraz	15	przysłówek	B	100	o	11	przyimek	B
78	podróż	15	rzeczownik	C	101	od	11	przyimek	B
79	pływać	14	czasownik	A	102	typowy	11	przymiotnik	B
80	wiele	14	liczebnik	C	103	człowiek	11	rzeczownik	C
81	hiszpański	14	przymiotnik	A	104	sztuka	11	rzeczownik	A

PODSUMOWANIE						
Tokeny	Liczba wystąpień	Kategoria A	Kategoria B	Kategoria C	Części mowy	
104	4375	83	14	7	Czasownik	25
					Rzeczownik	23
					Zaimek	14
					Przymiotnik	12
					Przyimek	9
					Przysłówek	5
					Liczebnik	5
					Spójnik	5
					Partykuła	4
					Wykrzyknik	2

Wymiana wirtualna w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1 – polsko-włoskie studium przypadku

Streszczenie

Słowa kluczowe: *nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo, glottodydaktyka polonistyczna, wymiany wirtualne, telewspółpraca, język polski jako obcy, poziom A1, kompetencje kluczowe*

W dzisiejszym zglobalizowanym świecie konieczne jest kształcenie nie tylko umiejętności podstawowych, takich jak czytanie, pisanie, liczenie, zdolności techniczne czy znajomość języków obcych, ale także tych bardziej złożonych, jak przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, kompetencje międzykulturowe i obywatelskie, zdolność rozwiązywania problemów i uczenia się oraz umiejętności w zakresie technologii cyfrowych. Jedną z kompetencji kluczowych w edukacji XXI wieku niezmiennie pozostaje umiejętność posługiwania się językami obcymi, która – jak każda dziedzina edukacji – powinna odpowiadać na aktualne potrzeby młodych ludzi. Jako że kontakty między nimi zachodzą już nie tylko w sposób bezpośredni, ale często także przez internet, ich kształcenie powinno uwzględniać również ten czynnik.

Wymiany wirtualne – określane także jako telewspółpraca, międzykulturowa wymiana online, e-tandem czy teletandem – są jedną z form nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo (CALL), która wydaje się adekwatna do potrzeb uczących się w XXI wieku. Wymiany wirtualne definiowane są jako forma kształcenia obejmująca zaangażowanie grup studentów w międzykulturową interakcję i współpracę, odbywające się online z partnerami z odmiennych kulturowych kontekstów lub lokalizacji geograficznej pod przewodnictwem nauczycieli lub/i przygotowanych do tego celu facylitatorów. Prowadzone w ostatnich dekadach badania naukowe potwierdzają liczne korzyści płynące z udziału w tego typu projektach. Należą do nich między innymi wzrost kompetencji międzykulturowych i językowych, rozwój umiejętności cyfrowych, zwiększenie umiejętności pracy w grupie oraz pozytywny wpływ na autonomię uczniowską.

Uczestnikami większości opisywanych w literaturze projektów telewspółpracy są uczniowie na zaawansowanym lub średniozaawansowanym poziomie biegłości językowej, a języki będące przedmiotem wymiany należą do grupy najczęściej nauczanych języków w Europie – przeważnie jest to angielski, często niemiecki, hiszpański i francuski, a nierzadko także włoski. Istnieje jednak niewiele badań nad zastosowaniem wymian wirtualnych w dydaktyce języków rzadko nauczanych, a jedynym przykładem telewspółpracy, w której studenci posługiwali się językiem słowiańskim na poziomie początkującym są projekty prowadzone przez rusycystkę Liudmilę Klimanową.

Niniejsza praca doktorska jest próbą kontynuacji wysiłków tej badaczki, zmierzających do wypełnienia luki w literaturze odnośnie badań nad telewspółpracą, w której wykorzystuje się język z grupy rzadko nauczanych – w tym przypadku język polski – na poziomie początkującym. Autorka stawia sobie za zadanie ukazanie wymian wirtualnych jako nowoczesnej formy nauki odpowiadającej na potrzeby dzisiejszej edukacji, a także szczegółowe przedstawienie ich zastosowania w dydaktyce języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym. Do celów naukowych pracy, osiąganych za pomocą analizy środków leksykalnych stosowanych przez studentów podczas projektu, należy stwierdzenie, jakie teorie uczenia się/akwizycji językowej mają zastosowanie w procesie dydaktycznym prowadzonym w ramach wymian wirtualnych. Kolejnym celem naukowym – zrealizowanym poprzez analizę treści kulturowych przekazywanych przez partnerów projektu – jest określenie, na ile propozycje programowe w zakresie nauczania kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego są adekwatne dla uczenia się w środowisku online. Celem dysertacji o charakterze dydaktycznym jest natomiast opracowanie programu telewspółpracy, adekwatnego dla początkujących uczących się języka polskiego jako obcego. Podstawą dla prezentowanych badań są trzy projekty polsko-włoskiej telewspółpracy, przeprowadzone kolejno w latach 2018/2019, 2019/2020 i 2020/2021 pomiędzy uczącymi się języka polskiego na Uniwersytecie w Turynie a studentami języka włoskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na poziomie A1.

Omawiana rozprawa doktorska składa się z siedmiu rozdziałów, z których trzy pierwsze tworzą część teoretyczną, trzy kolejne stanowią część badawczą, a ostatni rozdział ma charakter podsumowujący. W Rozdziale I nakreślono teoretyczne podstawy pracy – omówiono status glottodydaktyki jako dziedziny naukowej oraz miejsce, jakie zajmuje w niej glottodydaktyka polonistyczna. To w jej obszarze mieszczą się przedstawione w dysertacji rozważania. Następnie pokrótce omówione zostały najważniejsze teorie akwizycji językowej i uczenia się, które mają wpływ na aktualny stan dydaktyki językowej.

W Rozdziale II opisano, jak uczenie się języków obcych – poprzez udział w wymianach wirtualnych – odpowiada na wyzwania edukacji XXI wieku. Przedstawiono zestaw kompetencji niezbędnych uczącym się we współczesnym świecie, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności językowych, cyfrowych, osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się oraz międzykulturowych, ponieważ to one rozwijane są w projektach opartych na telewspółpracy. Te ostatnie stały się też przyczynkiem do rozważań na temat dydaktyki kultury w nauczaniu języków obcych, szczególnie w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego. Poruszono również kwestię kompetencji koniecznych nauczycielom w XXI wieku oraz zestawu umiejętności potrzebnych do skutecznej koordynacji wymian wirtualnych.

Celem Rozdziału III jest przedstawienie miejsca wymian wirtualnych w nauczaniu wspomagany komputerowo. Zaprezentowano w nim historię i definicję tej dziedziny, a także ukazano jej znaczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Dalszą część rozdziału poświęcono zagadnieniom związanym bezpośrednio z telewspółpracą – omówiono definicję i chronologię rozwoju tej formy nauki, a następnie tematykę projektowania wymian wirtualnych. Nakreślono ogólną typologię tego rodzaju projektów, ich poszczególne etapy oraz charakterystyczne dla nich zadania wraz z kryteriami ich tworzenia. Zwrócono również uwagę na niewielką liczbę aktywności dostępnych dla uczących się języków obcych na poziomie początkującym wśród materiałów skierowanych do nauczycieli-koordynatorów telewspółpracy. Zaprezentowano także zestaw często stosowanych narzędzi w projektach wymian wirtualnych oraz typologię wyzwań i problemów, jakie towarzyszą ich planowaniu i implementacji.

Rozdział IV ma charakter wprowadzenia do części badawczej. Przedstawiono w nim ogólne informacje na temat trzech zrealizowanych przez autorkę polsko-włoskich projektów wymian wirtualnych oraz oparty o nie projekt badawczy. Określono w nim cele wdrożenia telewspółpracy do nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie oraz cele zaplanowanego badania wraz z przeglądem literatury przedmiotu. Omówiono również kontekst edukacyjny nauki języków obcych na obu uniwersytetach biorących udział w projekcie, a także czynniki wpływające na jego organizację. W ostatniej części rozdziału zaprezentowano ogólną charakterystykę przeprowadzonych projektów polsko-włoskiej wymiany wirtualnej, a także umotywowano wybór studium przypadku jako nadrzędnej metody badawczej przyjętej w pracy.

Rozdział V poświęcono przedstawieniu wyników badania wstępnego w oparciu o dane pochodzące z pierwszej edycji polsko-włoskiej telewspółpracy, przeprowadzonej w roku akademickim 2018/2019. Nakreślono kwestie bezpośrednio dotyczące implementacji projektu

– koordynatorów, uczestników, programu i zastosowanych narzędzi – a także te związane z wstępnym projektem badawczym: przyjętą metodologię oraz pytania badawcze, mające na celu ocenę adekwatności stopnia trudności zaproponowanych zadań do poziomu językowego wykonujących je studentów, ewaluację wykorzystanych narzędzi oraz identyfikację przyczyn problemów wynikłych podczas realizacji telewspółpracy. W tym celu zastosowano równocześnie kilka metod badawczych, z zachowaniem zasady triangulacji danych: obserwacje prowadzone przez autorkę dysertacji w czasie trwania projektu, badanie ankietowe zrealizowane po jego zakończeniu wśród włoskich uczestników oraz analizę ilościowo-jakościową materiału językowego, na który składały się wszystkie wypowiedzi studentów zgromadzone podczas wymiany wirtualnej.

Zestawienie danych uzyskanych za pomocą przywołanych powyżej metod badawczych pozwoliło na szczegółową ewaluację każdego zadania wymiany oraz na udzielenie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze. W efekcie stwierdzono, że narzędzia cyfrowe zostały dobrane adekwatnie do wykonywanych aktywności, a wyniki podczas telewspółpracy problemy spowodowane były niewystarczającą ilością czasu przeznaczoną na projekt oraz niedoskonałościami w systemie jego koordynacji. Ponadto dwa zadania okazały się zbyt trudne dla studentów pod względem językowym. Dodatkowo stwierdzono, iż w ich odczuciu udział w wymianie wirtualnej pozwolił na poznanie nowego słownictwa w języku polskim oraz przyczynił się do wzrostu poziomu wiedzy na temat życia w Polsce i kultury polskiej. Wnioski z przeprowadzonej analizy posłużyły do udoskonalenia projektu polsko-włoskiej telewspółpracy w kolejnych dwóch edycjach. Do najistotniejszych modyfikacji należały: wydłużenie czasu trwania wymiany, zmiana modelu koordynacji projektu oraz usunięcie niektórych zadań i zastąpienie ich nowymi.

W Rozdziale VI przedstawiono drugą i trzecią edycję polsko-włoskiej telewspółpracy, zrealizowane w latach 2019/2020 i 2020/2021, oraz przeprowadzone w oparciu o nie badanie główne. Dokonano w nim weryfikacji przytoczonych opinii studentów na temat korzyści wyniesionych z wymiany wirtualnej oraz analizy środków leksykalnych używanych w projekcie i treści kulturowych zawartych w wypowiedziach uczestników. Głównym celem projektu badawczego było stwierdzenie, jakie teorie akwizycji językowej i uczenia się mogą znaleźć swoje zastosowanie w nauczaniu za pomocą wymian wirtualnych, a także określenie, na ile istniejące programy dydaktyki kultury języka polskiego jako obcego są spójne z treściami kulturowymi przekazywanymi sobie przez partnerów w środowisku online. Aby dokonać analizy powyższych zagadnień przeprowadzono badanie ilościowo-jakościowe, w oparciu o korpus językowy utworzony z wypowiedzi studentów zebranych podczas polsko-

włoskich projektów wymian wirtualnych przeprowadzonych w latach 2019/2020 i 2020/2021. Wygenerowane listy frekwencyjne porównano ze słownictwem wprowadzonym podczas zajęć uniwersyteckich z języka polskiego jako obcego, co pozwoliło na stwierdzenie, które środki leksykalne są utrwalane dzięki udziałowi w wymianie wirtualnej, a które są dla studentów nowe. Na tej podstawie określono również udział procesów imitacji i kreacji w uczeniu się leksyki w telewspółpracy na poziomie początkującym. W drugiej części badania oznaczono wszystkie fragmenty wypowiedzi uczestników zawierające treści kulturowe i na bazie analizy ilościowo-jakościowej ustalono, jak często występują one w interakcjach studentów, jakich tematów dotyczą oraz jakie zadania je wywołują. Następnie określono, na ile odpowiadają programom nauczania kultury języka polskiego jako obcego, porównując je z kategoriami w nich zawartymi.

Uzyskane wyniki pozwoliły na stwierdzenie, że w procesie przyswajania słownictwa uczący się wykorzystują zarówno działania oparte na imitacji form językowych, jak i na kreacji, tworząc nowe wypowiedzi z zastosowaniem nieznanych wcześniej słów lub struktur. Rezultaty badania umożliwiły również pozytywną weryfikację odczuć uczestników na temat korzyści językowych i kulturowych z uczestnictwa w wymianie wirtualnej. Ponadto zaobserwowano, że tematy kulturowe poruszane przez studentów w dużej mierze odwołują się do popkultury, która przeważnie nie jest obecna w propozycjach programowych dydaktyki kultury polskiej jako obcej.

Rozdział VII stanowi podsumowanie przeprowadzonych badań oraz refleksje na temat zastosowania wymian wirtualnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Potwierdzono, iż wymiana wirtualna może być wartościową formą nauki dla uczących się języka polskiego na poziomie początkującym, którzy mimo ograniczonych kompetencji językowych są w stanie skutecznie wykonać zaproponowane zadania i czerpać z nich różnorodne korzyści, takie jak rozwój kompetencji międzykulturowych (głównie w zakresie wiedzy faktograficznej), językowych (poprzez utrwalenie znanych oraz poznanie nowych struktur leksykalno-gramatycznych) oraz cyfrowych (dzięki poznawaniu nowych narzędzi i ich funkcji). Stwierdzono również, że komplikacje wynikłe podczas realizacji polsko-włoskiej telewspółpracy ukazują, że poziom językowy uczestników nie wpływa na rodzaj trudności, z jakimi mierzą się ich koordynatorzy.

W podsumowaniu dysertacji zawarto uwagi na temat ograniczeń przeprowadzonych badań oraz wynikające z nich implikacje na przyszłość.

Virtual exchange in teaching Polish as a foreign language at A1 level – a Polish-Italian case study

Summary

Key words: *computer assisted language learning, Polish glottodidactics, virtual exchange, telecollaboration, Polish as a foreign language, A1 level, key competences*

In today's globalized world, it is vital to teach not only basic skills, such as reading, writing, numeracy, technical abilities, or the knowledge of foreign languages, but also those of more complex nature, such as entrepreneurship, critical thinking, intercultural and civil competences, problem solving, learning to learn, as well as digital literacy. One of the key competences of the 21st century education is invariably the ability to communicate in foreign languages which, like any education field, is expected to respond to the current demands of the youth. Having in mind that their interactions occur not only in a direct manner, but frequently via the Internet, their education needs to take this factor into account as well.

Virtual exchanges – also referred to as telecollaboration, online intercultural exchange, e-tandem, or teletandem – are one of the types of computer-assisted language learning (CALL) that appear to be adequately addressing the needs of 21st century learners. Virtual exchanges are defined as an educational form involving the engagement of student groups in intercultural interaction and collaboration, which are conducted online with partners from different cultural backgrounds or geographic locations, under the leadership of teachers and/or expert facilitators. The academic research conducted over the past decades reports the numerous benefits derived from participation in such projects. Those include, but are not limited to, increased intercultural and language competences, the development of digital skills, the enhancement of teamwork skills, and the positive influence on learner autonomy.

The participants of most telecollaboration projects described in literature are students at an advanced or intermediate level of language proficiency, and the exchanged languages are among the most commonly taught languages in Europe – predominantly English, often German, Spanish and French, and not uncommonly Italian. However, there exists very little research on the use of virtual exchanges in the didactics of less commonly taught languages (LCTL), and the sole example of telecollaboration, in which students spoke a Slavic language at the beginner level, are projects conducted by a Russian linguist, Ludmila Klimanova.

This dissertation attempts to continue research efforts to fill a gap in literature concerning the study of telecollaboration that involves the use of a less commonly taught language, in this case Polish, at the beginner level. The author aims at illustrating virtual exchanges as a modern form of the learning process that corresponds with the needs of contemporary education, as well as at presenting in detail their application in the didactics of Polish as a foreign language at the beginner level. The research objectives of this study, accomplished via an analysis of the lexical resources used by students during a project, were to ascertain which theories of learning/language acquisition are applicable in the teaching process conducted through virtual exchanges. The subsequent research objective – achieved through the analysis of the cultural content provided by the participants of the project – is to determine to what extent the curriculum recommendations for teaching culture in the didactics of Polish as a foreign language are relevant to the process of learning in an online environment. Then, the didactical aim of the dissertation is to verify the usefulness of a telecollaboration model which would be appropriate for those starting to learn Polish as a foreign language. The basis for the presented research are three Polish-Italian telecollaboration projects, carried out successively in 2018/2019, 2019/2020 and 2020/2021 between the students learning Polish at the University of Turin and the students of Italian at the Maria Curie-Skłodowska University of Lublin at A1 level.

The following PhD dissertation consists of seven chapters. The first three chapters constitute the theoretical part of this thesis, while the subsequent three form the research part. The last chapter aims at concluding the dissertation. Chapter I outlines the theoretical basis of this diploma paper – it discusses the status of foreign language teaching and learning (glottodidactics) as a scientific discipline and how glottodidactics of the Polish language fits in it. The considerations presented in this dissertation are concentrated within that field. Next, the most important theories of language acquisition and learning that affect the current state of language didactics are briefly discussed.

Chapter II describes how the learning of foreign languages through the participation in virtual exchanges responds to the challenges of the 21st century education. A set of competences necessary for learners in the modern world is presented, with a focus on the following skills: linguistic, digital, personal, social, learning to learn, as well as intercultural. Those are the skills that are developed through telecollaboration-based projects. The latter ones have also become a stimulus for reflecting on the didactics of culture in the process of teaching foreign languages, especially in the context of teaching Polish as a foreign language. The chapter raises the issue of the competences necessary for the 21st century teachers and the skill set needed for an effective coordination of virtual exchanges.

The aim of Chapter III is to present the role of virtual exchanges in computer-assisted learning. It outlines the history and definitions of that field, as well as its importance in the process of teaching Polish as a foreign language. The further part of the chapter focuses on issues directly related to telecollaboration – the definitions and chronology of its development, followed by the topic of designing virtual exchanges. The general typology of such projects, their various stages, and characteristic tasks along with the criteria for their creation are outlined as well. What is more, the attention is drawn to the small number of activities available for those learning foreign languages at the beginner level, amidst the materials aimed at teachers-coordinators of the telecollaboration. The set of frequently used tools in virtual exchange projects and the typology of challenges and problems that accompany its planning and implementation are also presented.

Chapter IV aims at introducing the research section of the study. It presents general information about the three Polish-Italian virtual exchange projects undertaken by the author and the research project that was based on them. It defines the aims of implementing telecollaboration in the process of teaching Polish as a foreign language at the University of Turin, as well as the objectives of the planned study accompanied by a review of the subject literature. It discusses the educational context of foreign language learning at the two involved universities, as well as the factors shaping its organization. In the last part of the chapter a general outline of the conducted Polish-Italian virtual exchange projects is presented, together with a justification for the choice of the case study as the main research method adopted in the paper.

Chapter V is devoted to a presentation of the results of the preliminary study based on data from the first edition of the Polish-Italian telecollaboration, which was carried out in the academic year of 2018/2019. The chapter outlines aspects directly related to the implementation of the project – the coordinators, the participants, the curriculum and

the tools that were used – as well as those concerning the preliminary research design: the adopted methodology and the research questions aimed at assessing the adequacy of the difficulty degree of proposed tasks, in relation to the language level of the students performing them, the assessment of the tools that were used, and the attempt to identify the root of the problems that emerged during the implementation of the telecollaboration. For this purpose, several research methods were used simultaneously, following the concept of data triangulation: observations performed by the author of the dissertation throughout the project, a post-project survey conducted amongst the Italian participants, and a quantitative-qualitative analysis of the linguistic material, which consisted of all the students' utterances collected during the virtual exchange.

The compilation of data obtained through the research methods mentioned above made a detailed evaluation for each exchange task possible and helped to provide answers to the previously posed research questions. As a result, it was determined that the digital tools were selected adequately to the performed activities, and that the problems that arose during the telecollaboration were caused by insufficient amount of time allocated to the project, as well as by deficiencies in the system of its coordination. What is more, two tasks proved to be overly challenging for the students in terms of language. Furthermore, it was stated that the students felt that their participation in the virtual exchange allowed them to learn new Polish vocabulary and contributed to an increase in their knowledge of the Polish culture and what it is like to live in Poland. The conclusions from the conducted analysis were utilized to improve the Polish-Italian telecollaboration project in its two subsequent editions. The most significant improvements included: extending the duration of the exchange, changing the project's coordination model, and removing and replacing certain tasks with new ones.

Chapter VI presents the second and third editions of the Polish-Italian telecollaboration, which were carried out in 2019/2020 and 2020/2021, and the main conducted research which was based on them. Moreover, it verifies the cited students' opinions on the benefits gained from the virtual exchange, as well as analyses the lexical means used in the project and the cultural content included in the participants' utterances. The main goal of the research project was to determine which theories of language acquisition and learning can be applied to teaching through virtual exchanges, and to determine to what extent the existing curricula of teaching the culture of Polish as a foreign language are consistent with the cultural content shared by the partners in an online environment. In order to perform an analysis of the aforementioned issues, a quantitative-qualitative study was conducted, based on a language corpus created from student utterances collected during the Polish-Italian virtual exchange

projects conducted in 2019/2020 and 2020/2021. The generated frequency lists were compared with the vocabulary introduced during the university classes of Polish as a foreign language, which made it possible to determine which lexical means are being retained owing to the participation in the virtual exchange, and which are considered new for the students. This also helped create a basis for determining the contribution of imitation and creation processes in vocabulary learning during telecollaboration at the beginner level. In the second part of the research, all excerpts of the participants' utterances containing cultural content were identified. Based on its quantitative-qualitative analysis, it was determined how often they occur in the students' interactions, what topics they relate to, and which tasks trigger them. Then, it was established to what extent they correspond to the curricula for teaching the culture of Polish as a foreign language, comparing them to the categories included within.

The results obtained made it possible to claim that during the process of vocabulary acquisition, learners use actions based on imitation of linguistic forms, as well as on creation, forming new utterances using previously unknown words or structures. The research results also provided an affirmative verification of the participants' perceptions about the linguistic and cultural benefits of the participation in a virtual exchange. Moreover, it was observed that the cultural topics tackled by the students largely refer to popular culture, which is predominantly absent from the curricular proposals for the teaching of culture of Polish as a foreign language.

Chapter VII provides a summary of the conducted research and reflects on the application of virtual exchanges in teaching Polish as a foreign language at A1 level. It confirms that virtual exchange can be a valuable form of learning for learners of Polish at the beginner level who, despite limited linguistic competence, are able to effectively perform the proposed tasks and gain various benefits, such as the development of intercultural competence (mainly in terms of factual knowledge), linguistic competence (by reinforcing the already known lexical and grammatical structures and learning new ones), and digital competence (by becoming familiar with new tools and their functions). It is also stated in the chapter that the complications that emerged during the Polish-Italian telecollaboration demonstrate that the language level of the participants does not influence the types of difficulties faced by their coordinators.

The summary of the dissertation includes comments on the limitations of the conducted study and the implications for the future.

Lo scambio virtuale nell'insegnamento del polacco come lingua straniera al livello A1: studio di caso polacco-italiano

Riassunto

Parole chiave: *insegnamento delle lingue straniere assistite da computer, glottodidattica del polacco, scambio virtuale, telecooperazione, polacco come lingua straniera, livello A1, competenze chiave*

Nel mondo globalizzato di oggi è necessario insegnare non solo abilità di base come lettura, scrittura, calcolo, abilità tecniche e abilità linguistiche, ma anche abilità più complesse, come imprenditorialità, pensiero critico, competenze interculturali e civiche, *problem solving* e capacità di apprendimento nonché competenze digitali. Una delle competenze chiave nell'istruzione del XXI secolo è invariabilmente la capacità di utilizzare le lingue straniere, che, come ogni campo dell'istruzione, dovrebbe rispondere alle esigenze attuali dei giovani. Poiché i contatti tra di loro avvengono non solo direttamente, ma spesso anche tramite Internet, anche la loro formazione dovrebbe tenere conto di questo fattore.

Gli scambi virtuali, denominati anche telecooperazione, scambio interculturale online, e-tandem o teletandem, sono una delle forme di insegnamento delle lingue straniere assistite da computer (CALL), che sembra essere adeguata alle esigenze degli studenti nel XXI secolo. Gli scambi virtuali sono definiti come una forma di educazione che prevede il coinvolgimento di gruppi di studenti nell'interazione e cooperazione interculturale online con partner provenienti da diversi contesti culturali o aree geografiche, sotto la guida di insegnanti e/o facilitatori appositamente preparati. La ricerca condotta negli ultimi decenni conferma i numerosi vantaggi della partecipazione a tali progetti. Questi includono, tra l'altro, un aumento delle competenze interculturali e linguistiche, lo sviluppo delle competenze digitali, un aumento delle capacità di lavorare in gruppo e un impatto positivo sull'autonomia degli studenti.

La maggior parte dei partecipanti ai progetti di telecollaborazione descritti nella letteratura scientifica è costituita da studenti di livello di competenza linguistica avanzato

o intermedio mentre le lingue utilizzate appartengono a quelle tra le più insegnate in Europa, principalmente inglese, spesso tedesco, spagnolo e francese, e non di rado anche italiano. Ci sono poche ricerche sull'uso degli scambi virtuali nell'insegnamento delle lingue meno insegnate e l'unico esempio di telecooperazione in cui gli studenti hanno usato una lingua slava a livello principiante sono i progetti guidati dall'linguista russa Liudmila Klimanova.

Questa tesi di dottorato è un tentativo di continuare le indagini della suddetta studiosa e volte a colmare il vuoto nella letteratura scientifica riguardante la ricerca sulla telecooperazione nello studio di una lingua raramente insegnata, in questo caso il polacco, a livello principiante. L'autrice mira a presentare gli scambi virtuali come una forma moderna di apprendimento che soddisfa le esigenze dell'istruzione odierna, nonché ad illustrare dettagliatamente la loro applicazione nell'insegnamento del polacco come lingua straniera a livello principiante. Gli obiettivi di ricerca della tesi di dottorato comprendono l'analisi dei mezzi lessicali utilizzati dagli studenti durante il progetto, al fine di determinare quali teorie dell'apprendimento/acquisizione linguistica sono applicabili nel processo didattico condotto tramite gli scambi virtuali. Un altro obiettivo scientifico, realizzato attraverso l'analisi del contenuto culturale fornito dai partner del progetto, è determinare in che misura le proposte di programma nel campo dell'insegnamento della cultura nell'insegnamento del polacco come lingua straniera sono adeguate per l'apprendimento nell'ambiente online. Invece l'obiettivo della tesi di carattere didattico è quello di sviluppare un programma di telecooperazione, adeguato per i principianti che imparano il polacco come lingua straniera. La base per la ricerca qui presentata è costituita da tre progetti di telecomunicazione italo-polacca, realizzati successivamente negli anni 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021 tra studenti della lingua polacca all'Università di Torino e studenti della lingua italiana all'Università Maria Curie-Skłodowska di Lublino al livello A1.

La tesi di dottorato in questione è composta da sette capitoli, di cui i primi tre costituiscono la parte teorica, i successivi tre la parte di ricerca e l'ultimo capitolo è di carattere riassuntivo. Il Capitolo I delinea i fondamenti teorici della tesi: vengono discussi lo status della glottodidattica come campo scientifico e il posto occupato in quest'area dalla glottodidattica del polacco. È nel suo ambito che ricadono le considerazioni presentate nella tesi. Vengono quindi brevemente discusse le più importanti teorie sull'acquisizione linguistica e sull'apprendimento che influenzano lo stato attuale della didattica delle lingue.

Il Capitolo II descrive come l'apprendimento delle lingue straniere, attraverso la partecipazione a scambi virtuali, risponda alle sfide dell'istruzione del XXI secolo. Presenta un insieme di competenze necessarie per gli studenti nel mondo di oggi, con particolare enfasi

sulle abilità linguistiche, digitali, personali, sociali e di apprendimento nonché su quelle interculturali, poiché proprio queste vanno sviluppate nei progetti di telecollaborazione. Questi ultimi hanno anche contribuito alle riflessioni sulla didattica della cultura nell'insegnamento delle lingue straniere, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento del polacco come lingua straniera. È stata sollevata anche la questione delle competenze necessarie per gli insegnanti nel XXI secolo nonché l'insieme delle competenze necessarie per coordinare efficacemente gli scambi virtuali.

Lo scopo del Capitolo III è presentare il ruolo degli scambi virtuali nell'apprendimento assistito da computer. Presenta la storia e le definizioni di questo campo, nonché la sua importanza nell'insegnamento del polacco come lingua straniera. La parte successiva del capitolo è dedicata alle questioni direttamente legate alla telecooperazione: vengono discusse le definizioni e la cronologia dello sviluppo di questa forma di apprendimento e quindi il tema della progettazione degli scambi virtuali. È stata delineata una tipologia generale di tali progetti, le loro singole fasi e i compiti che le caratterizzano, nonché i criteri per la loro creazione. Inoltre, è stato rilevato un esiguo numero di attività disponibili per coloro che imparano le lingue straniere a livello principiante tra i materiali destinati ai docenti-coordinatori della telecooperazione. Viene inoltre presentata una serie di strumenti utilizzati di frequente nei progetti di scambio virtuale, nonché una tipologia di sfide e difficoltà che accompagnano la loro pianificazione e implementazione.

Il Capitolo IV costituisce un'introduzione alla parte dedicata alla ricerca. Presenta informazioni generali sui tre progetti di scambio virtuale polacco-italiano realizzati dall'autrice, nonché un progetto di ricerca basato su di essi. Definisce gli obiettivi dell'attuazione della telecooperazione per l'insegnamento del polacco come lingua straniera presso l'Università di Torino e gli obiettivi dello studio pianificato insieme a una revisione della letteratura. È stato inoltre discusso il contesto educativo dell'apprendimento delle lingue straniere in entrambe le università partecipanti al progetto, nonché i fattori che ne influenzano l'organizzazione. L'ultima parte del capitolo presenta una descrizione generale dei progetti di scambio virtuale polacco-italiano condotti, nonché una giustificazione per la scelta dello studio di caso come principale metodo di ricerca adottato nella tesi.

Il Capitolo V è dedicato alla presentazione dei risultati dello studio preliminare basato sui dati della prima edizione della telecooperazione polacco-italiana, condotta nell'anno accademico 2018/2019. Sono evidenziate le questioni direttamente legate all'attuazione del progetto: i coordinatori, i partecipanti, il programma e gli strumenti utilizzati, nonché quelle relative al progetto di ricerca iniziale, ovvero la metodologia adottata e le domande di ricerca

volte a valutare l'adeguatezza del livello di difficoltà dei compiti proposti al livello linguistico degli studenti che li svolgono, la valutazione degli strumenti utilizzati e l'individuazione delle cause dei problemi sorti durante l'attuazione della telecooperazione. A tal fine, sono stati utilizzati contemporaneamente più metodi di ricerca, secondo il principio della triangolazione dei dati: le osservazioni fatte dall'autrice della tesi durante il progetto, un'indagine svolta dopo la sua conclusione tra i partecipanti italiani e un'analisi quantitativa e qualitativa del materiale linguistico, che comprendeva tutte le dichiarazioni degli studenti raccolte durante lo scambio virtuale.

La compilazione dei dati ottenuti con le suddette metodologie di ricerca ha consentito di valutare dettagliatamente ciascun compito dello scambio e di rispondere alle domande di ricerca poste in precedenza. Di conseguenza si è riscontrato che gli strumenti digitali sono stati selezionati in modo adeguato alle attività svolte e che le difficoltà derivanti dalla telecooperazione sono state causate da un tempo insufficiente dedicato al progetto e da imperfezioni nel suo sistema di coordinamento. Inoltre, due compiti si sono rivelati troppo difficili per gli studenti in termini di lingua. Inoltre, è stato constatato che, secondo loro, la partecipazione allo scambio virtuale li ha permesso di ampliare il loro lessico in polacco e ha contribuito ad aumentare il livello di conoscenza della vita in Polonia e della cultura polacca. Le conclusioni dell'analisi svolta sono state utilizzate per migliorare il progetto di telecooperazione italo-polacca nelle due edizioni seguenti. Le modifiche più importanti comprendevano: l'estensione della durata dello scambio, il cambiamento del modello di coordinamento del progetto nonché la rimozione di alcuni compiti e la loro sostituzione con dei nuovi.

Il Capitolo VI presenta la seconda e la terza edizione della telecooperazione italo-polacca, realizzata negli anni 2019/2020 e 2020/2021, e lo studio principale basato su di esse. In questo capitolo è stata eseguita una verifica delle opinioni degli studenti sui benefici dello scambio virtuale e un'analisi dei mezzi lessicali utilizzati nel progetto e dei contenuti culturali presenti nelle dichiarazioni dei partecipanti. L'obiettivo principale del progetto di ricerca era scoprire quali teorie sull'acquisizione e sull'apprendimento delle lingue possono trovare applicazione nell'insegnamento attraverso gli scambi virtuali, nonché determinare in che misura i programmi esistenti per l'insegnamento del polacco come lingua straniera siano coerenti con i contenuti culturali trasmessi reciprocamente dai partner nella comunità online. Al fine di analizzare le suddette tematiche è stato condotto uno studio quantitativo e qualitativo, basato sul corpus linguistico delle dichiarazioni degli studenti raccolte durante i progetti di scambio virtuale polacco-italiano realizzati negli anni 2019/2020 e 2020/2021. Le liste

di frequenza generate sono state confrontate con il vocabolario introdotto durante le lezioni universitarie del polacco come lingua straniera, il che ha permesso di determinare quali mezzi lessicali vengono consolidati grazie alla partecipazione ad uno scambio virtuale, e quali sono nuovi per gli studenti. Su questa base è stata anche determinata la partecipazione dei processi di imitazione e creazione all'apprendimento del lessico nella telecooperazione al livello principiante. Nella seconda parte dello studio, sono state contrassegnate tutte le parti delle dichiarazioni dei partecipanti con dei contenuti culturali e, sulla base della loro analisi quantitativa e qualitativa, è stato determinato quanto spesso essi si verificano nelle interazioni degli studenti, quali argomenti riguardano e quali compiti li attivano. È stato successivamente definito in che misura corrispondono ai programmi didattici della cultura polacca come lingua straniera, confrontandoli con le categorie in essi incluse.

I risultati ottenuti hanno permesso di affermare che nel processo di acquisizione del vocabolario gli studenti utilizzano sia azioni basate sull'imitazione di forme linguistiche sia sulla loro creazione, formando nuove frasi utilizzando parole o strutture precedentemente sconosciute. I risultati dello studio hanno anche consentito una verifica positiva della percezione dei partecipanti sui benefici linguistici e culturali della partecipazione allo scambio virtuale. Inoltre, è stato osservato che i temi culturali sollevati dagli studenti si riferiscono in gran parte alla cultura pop, che di solito non è presente nelle proposte di programma di insegnamento della cultura polacca come cultura straniera.

Il Capitolo VII costituisce un riassunto della ricerca svolta e una riflessione sull'uso degli scambi virtuali nell'insegnamento del polacco come lingua straniera al livello A1. È stato confermato che lo scambio virtuale può essere una preziosa forma di apprendimento per gli studenti della lingua polacca di livello principiante che, nonostante le loro limitate competenze linguistiche, sono in grado di svolgere efficacemente i compiti proposti e trarne vari benefici, come lo sviluppo di competenze interculturali (principalmente nel campo della conoscenza pratica), linguistiche (consolidando quelle conosciute e imparando nuove strutture lessicali e grammaticali) nonché digitali (grazie all'apprendimento di nuovi strumenti e delle loro funzioni). È stato inoltre riscontrato che le complicazioni derivanti dall'attuazione della telecooperazione italo-polacca mostrano che il livello linguistico dei partecipanti non influisce sul tipo di difficoltà affrontate dai loro coordinatori.

Nel riassunto della tesi sono stati compresi i commenti riguardanti i limiti della ricerca condotta e le sue conseguenti implicazioni per il futuro.

