

Sandra Toffel, Kris Van Heuckelom

Uczenie się i nauczanie słownictwa języka polskiego za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych : stan realizacji projektu "Polish Your Polish

Postscriptum Polonistyczne nr 2(14), 231-247

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

SANDRA TOFFEL
KRIS VAN HEUCKELOM
KU Leuven
Belgia

Uczenie się i nauczanie słownictwa języka polskiego
za pomocą technologii
informacyjno-komunikacyjnych.
Stan realizacji projektu
„Polish Your Polish/(Un)Polish Your Russian” na KU Leuven (Belgia)

Wprowadzenie

Od roku 2010 na KU Leuven (Belgia) funkcjonuje platforma edukacyjna *Polish Your Polish – (Un)Polish Your Russian*, której głównym celem jest ułatwienie studentom łonańskiej slawistyki kontrastywnej nauki słownictwa języka polskiego i rosyjskiego w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne¹. W artykule tym zamierzamy dokonać krytycznej oceny naszej dotychczasowej działalności w ramach wspomnianego projektu, odwołując się do najnowszej literatury przedmiotowej opisującej możliwości i ograniczenia wynikające z wykorzystywania cyfrowych materiałów edukacyjnych w nauczaniu języków obcych (Westhoff, Corda 2010, 46). Zanim przejdziemy do szczegółowego omówienia przygotowanych i zrealizowanych w ramach projektu ćwiczeń elektronicznych i zadań z nim związanych,

¹ Przyjęte przez nas motto angielskojęzyczne „Polish Your Polish/(Un)Polish Your Russian” dobrze odzwierciedla złożony cel projektu, mianowicie lepszą znajomość języka polskiego („Szlifuj twój polski”) i języka rosyjskiego („Szlifuj twój rosyjski”) w perspektywie kontrastywnej („Depolonizuj twój rosyjski”).

najpierw przedstawimy jego ogólne założenia oraz przebieg naszej działalności w pierwszych latach jego istnienia/funkcjonowania². Na zakończenie artykułu zarysujemy perspektywy dalszego rozwoju tej platformy.

Opis założeń projektu i stan obecny

Platforma edukacyjna, utworzona w ramach wspomnianego projektu i znajdująca się w obrębie portalu e-learningowego *Blackboard*, składa się z dwóch części – leksykograficznej oraz ćwiczeniowej³. Trzonem portalu jest tzw. wikileksykon, czyli tematycznie ułożony i dostępny w formie elektronicznej zbiór słówek, których znajomość obowiązuje na pierwszych dwóch latach studiów slawistycznych w Leuven. Wzorowany na tzw. Wikisłowniku (tj. wolnym wielojęzycznym słowniku tworzonym i aktualizowanym przez społeczność internetową), nasz leksykon obejmuje ok. 9000 podstawowych hasel leksykalnych (polskich i rosyjskich), których treść jest tworzona, modyfikowana i uzupełniana przez użytkowników portalu (czyli zarówno wykładowców, jak i studentów)⁴. Na głównej stronie leksykonu

² Artykuł ten stanowi ciąg dalszy wcześniejszego tekstu poświęconego naszemu projektowi. Zob. Delbroek, Van Heuckelom w druku.

³ Aplikacje te znajdują się w zamkniętej przestrzeni, przez co dostęp do nich posiadają wyłącznie studenci i wykładowcy KU Leuven. Aby zobaczyć, jak wygląda platforma, można obejrzeć ogólnodostępny samouczek wideo na stronie <https://videolab.avnet.kuleuven.be/video/?id=0a9f48448e883729e1354bcd7c8c2be5> (z komentarzami w języku niderlandzkim).

⁴ Podobnie jak zaimiek osobowy „You” w nazwie popularnego serwisu YouTube, zaimiek dzierżawczy „Your” („twój”) nawiązuje tu do ważnej roli, jaką sami użytkownicy odgrywają w procesie tworzenia zawartości (multimedialnej i innej). Należy tu podkreślić, że informacje udostępniane pod poszczególnymi hasłami zasadniczo różnią się od hasel dostępnych w Wikisłowniku, zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Podczas gdy większość hasel Wikisłownika ma charakter wyczerpujący (obejmuje rozmaite rubryki, takie jak „składnia”, „kolokacje”, „synonimy”, „antonimy”, „wyrazy pokrewne”, „związki frazeologiczne”, „etymologia”, „tłumaczenia”...), w omawianym tu leksykonie udostępniane informacje ograniczone zostały do podstawowych i najbardziej istotnych. Poza tym – w przeciwieństwie do raczej pionowego widoku hasel zawartych w Wikisłowniku – informacje te są prezentowane w pojedynczym oknie, które jest do ogarnięcia jednym rzutem oka. Podobne dążenie do ograniczenia udostępnianych informacji do najważniejszych dotyczy także liczby zawartych w wikileksykonie polskich i rosyjskich słówek. Podczas gdy polska część Wikisłownika liczy sobie kilkadziesiąt tysięcy hasel, prezentowany tu leksykon skupia się wyłącznie na słownictwie podstawowym, obejmując mniej więcej 4500 polskich wyrazów i tyle samo rosyjskich słów. Natomiast w sensie jakościowym różnica z Wikisłownikiem uwidacznia się przede wszystkim w multimedial-

widnieją dwa linki („język polski” i „русский язык”), które przekierowują użytkownika odpowiednio do polskiego i rosyjskiego działu leksykonu. Każdy z tych działów jest uporządkowany tematycznie, tzn. po kliknięciu na łącznik hipertekstowy „język polski” wyświetla się nowa strona zawierająca listę tematów, do których przyporządkowane zostały poszczególne słówka. Po wybraniu jednego z tematów wyświetla się alfabetycznie uporządkowana lista wszystkich wyrazów z nim związanych. Kolejne kliknięcie na jedno z podanych słówek otwiera nowe okno poświęcone w całości danemu hasłu.

Każde hasło składa się z trzech rubryk (w układzie wertykalnym): części językowej (zawierającej formę podstawową danego wyrazu, plik dźwiękowy z wymową i tłumaczenia), części multimedialnej (zawierającej obrazki i fragmenty wideo i audio związane z danym wyrazem) i części uzupełniającej (zawierającej dodatkowe informacje [gramatyczne i inne] odnoszące się do danego hasła, np. tabele deklinacyjne lub koniugacyjne). Za treści zawarte w pierwszej rubryce odpowiedzialni są wykładowcy, którzy decydują o tym, jakie słówka wchodzi w skład leksykonu, i sprawdzają rzetelność prezentowanych w nim informacji (jakość wymowy, poprawność tłumaczenia niderlandzkiego itp.). Pozostałe dwie rubryki natomiast mogą być edytowane i uzupełniane przez wszystkich użytkowników leksykonu, także (i przede wszystkim) przez studentów.

Zgodnie z założeniami projektu sposoby i zasady korzystania z leksykonu są różne. Na przykład wpisując poszukiwane słowo w polu wyszukiwania, widniejącym po lewej stronie leksykonu (tzw. *sidebar*), użytkownik może posługiwać się leksykonem w charakterze swoistego słownika. Poza tym wiki-leksykon służy również jako pomoc dydaktyczna dla studentów w trakcie samodzielnego uczenia się słówek. Skoro nie da się wprowadzić wszystkich jednostek leksykalnych na samych zajęciach, leksykon oferuje samodzielnie uczącym się studentom możliwość zapoznania się z wymową poszczególnych wyrazów, ich niderlandzkim tłumaczeniem oraz ich rosyjskim odpowiednikiem. Użytkownik uczący się słownictwa może w dogodnej chwili wchodzić do leksykonu i eksplorować jego zawartość (zarówno czysto językową, jak i multimedialną). Oprócz tego korzystanie z leksykonu ma w naszych założeniach pomagać studentom przygotowywać się do testów ze słownictwa (jego znajomość sprawdzana jest bowiem nie tylko w czasie sesji

nym charakterze udostępnionych informacji i materiałów: w przeciwieństwie do przeciętnego hasła Wikisłownika opracowywany przez nas leksykon obejmuje nie tylko pliki wymowy, obrazki i fotografie związane z danym hasłem, ale także rysunki satyryczne, filmiki, wideoklipy, piosenki itd.

egzaminacyjnej, ale także w ciągu roku akademickiego, w ramach elektronicznych testów odbywających się dwa razy w semestrze).

Aby zachęcić studentów do wykorzystywania rozmaitych możliwości oferowanych przez platformę i aby lepiej przygotować ich do zdawania wyżej wspomnianych testów, stosowane są dwa „bodźce motywacyjne”. Pierwszy czynnik motywujący studentów do (mniej lub bardziej) aktywnego zajmowania się słownictwem (poza zwykłymi zajęciami) stanowi seria zadań związanych z leksykonem, które studenci muszą wykonać w ciągu roku akademickiego. Zgodnie z tym, co zostanie przedstawione bardziej szczegółowo w następnej części artykułu, zadania te polegają m.in. na uzupełnianiu poszczególnych haseł leksykonu rozmaitymi materiałami multimedialnymi (jak np. zdjęcia, rysunki, filmiki, komiksy i piosenki)⁵. Na koniec roku akademickiego każdy student, który w sposób zadowolający wywiązuje się z wykonania poleconych zadań, zostaje nagrodzony punktem bonusowym.

Drugim bodźcem zachęcającym studentów do uczenia się słownictwa poprzez korzystanie z platformy są elektroniczne ćwiczenia ze słownictwa przygotowywane przez wykładowców. Ćwiczenia te udostępniane są w modułach ćwiczeniowych, stanowiących drugą część omawianego tu portalu. Dzielą się one na dwie kategorie: ćwiczenia podstawowe, które dotyczą słownictwa dla pierwszego roku, i ćwiczenia zaawansowane, przeznaczone dla studentów drugiego roku. Tak jak wikileksykon, część ćwiczeniowa platformy znajduje się w obrębie portalu e-learningowego *Blackboard*. Pytania, które ostatecznie mają zostać wykorzystane w ramach ćwiczeń i testów, przygotowuje się za pomocą wbudowanego w *Blackboard* edytora ćwiczeń i gromadzi/porządkuje się w tzw. pulach. Software *Blackboard* rozróżnia 17 typów pytań, przy czym trzeba zaznaczyć, że nie wszystkie opcje nadają się do wykorzystania w ćwiczeniach leksykalnych. Dotyczy to m.in. pytań typu „calculated formula” („obliczona formuła”), które mają charakter ściśle matematyczny. Wśród bardziej przydatnych typów pytań można rozróżnić py-

⁵ W pierwszej fazie nauki studenci skupiają się na prostych zadaniach, jak np. szukanie w internecie obrazków czy fotografii pasujących do prostych haseł i wrzucanie ich na platformę (tzn. do odpowiedniego hasła). Wykonując takie zadania, student zapoznaje się m.in. z ortografią i wymową danych słów, a także uczy się pisać polskie (i rosyjskie) znaki na klawiaturze. W dalszych etapach nauki coraz większą rolę odgrywa szukanie i wrzucanie na platformę autentycznych materiałów językowych w postaci filmików, reklam, zwiastunów filmowych, wiadomości, piosenek, kreskówek, kabaretów, teledysków, obrazków satyrycznych, w których dane hasła używane są w autentycznym kontekście i które przybliżają studentom realia życia dziennego, kulturalnego i politycznego w danym kraju (czyli w Polsce lub w Rosji).

tania zamknięte i otwarte. W wypadku tych pierwszych osoba układająca test przewiduje ograniczoną liczbę możliwych odpowiedzi, na podstawie których sam komputer dokonuje autokorekty wpisanych lub wybranych przez studenta odpowiedzi. Do tego typu pytań należą m.in. polecenia takie, jak: „Uzupełnij lukę” i „Uzupełnij wiele luk”. Do otwartych, nienadających się do korekty automatycznej pytań należy m.in. pisanie krótkiego eseju. Najczęściej wykorzystywane przez nas typy pytań to – poza wymienionym już uzupełnianiem luk – „hot spot” (oznaczanie jakiegoś punktu na ekranie), „jumbled sentence” (wybór odpowiedniego wyrazu z listy rozwijalnej), „matching” (łączenie w pary), „multiple choice” (wielokrotny wybór) i „ordering” (porządkowanie). Software *Blackboard* nie został zaprojektowany z myślą o nauczaniu języków obcych, aczkolwiek jednym z jego niewątpliwych plusów jest możliwość włączania rozmaitych multimediiów do układanych pytań. Istotne jest zatem to, że znalezione i generowane przez studentów materiały multimedialne wykorzystuje się nie tylko w samym leksykonie i w ramach zajęć językowych, ale także w przygotowywanych przez wykładowców/nauczycieli ćwiczeniach. Innymi słowy: wikileksykon i związana z nim platforma ćwiczeniowa wspierają się nawzajem poprzez wymianę rozmaitych treści (zwłaszcza multimedialnych). Co więcej, podobnie jak wikileksykon, część ćwiczeniowa naszego portalu rozwija się (i wzrasta) stopniowo. W chwili pisania tego artykułu (październik 2014 r.) platforma obejmuje ponad 3000 pytań wykorzystywanych w kilkudziesięciu jednostkach ćwiczeniowych i testowych.

Kryteria oceny realizowanych w ramach projektu ćwiczeń i zadań

Jak słusznie zauważają w swoim artykule Gerard Westhoff i Alessandra Corda (2010), jednym z najważniejszych problemów związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych jest zagadnienie wartości dydaktycznej materiałów multimedialnych. Z jednej strony trudno kwestionować samą potrzebę włączania technologii w proces dydaktyczny – niespotykana wcześniej różnorodność źródeł, do których dostęp jest niemal natychmiastowy, szeroki wachlarz możliwości tworzenia własnych ćwiczeń oraz fakt, że nowe media są dla kolejnych pokoleń po prostu jeszcze jednym, zupełnie naturalnym aspektem rzeczywistości, przekonują, że pytanie, „czy” stosować tego typu narzędzia w procesie

nauczania i uczenia się, nie pozostaje już dłużej w mocy. Z drugiej natomiast strony łatwo wpaść w pułapkę i dać się oczarować bogatej gamie dostępnych możliwości, co z kolei może prowadzić do przesunięcia akcentu z rzeczywistej wartości merytorycznej przygotowywanych zadań na ich, powierzchowną jedynie, atrakcyjność. Warto zatem zastanowić się, jak korzystać ze zdobyczy technologii, aby nie tylko wzbogacić i unowocześnić nauczanie i uczenie się, ale przede wszystkim sprawić, by stało się ono bardziej efektywne. Pomocne byłoby więc ustanowienie kryteriów, które pozwoliłyby ocenić wartość dydaktyczną materiałów multimedialnych – zarówno w sytuacji dokonywania wyboru spośród oferty tych gotowych, jak i w przypadku samodzielnego ich tworzenia przez nauczycieli języków obcych.

Westhoff i Corda przedstawiają w swoim artykule propozycję zestawu takich właśnie wyznaczników. Według autorów materiał, którego wartość dydaktyczna może być oceniona dodatnio, powinien być jak najbardziej:

- autentyczny – oznacza to przede wszystkim osadzenie zadań w kontekście sytuacji, z jakimi uczący się mogą się spotkać na co dzień, a także wykorzystywanie słów o najwyższej frekwencji w języku, używanie najbardziej typowych kolokacji oraz struktur gramatycznych, jak również stosowanie różnorodnych źródeł, dających uczącym się możliwość zetknięcia się z różnymi gatunkami tekstów czy rejestrami języka;
- skoncentrowany na znaczeniu – uwaga uczącego się ma być skierowana przede wszystkim na zrozumienie/przekazanie jakiegoś komunikatu. Jego forma, choć też powinna stanowić przedmiot refleksji, nie jest w tym przypadku priorytetowa. Oznacza to, że np. ćwiczenie struktur gramatycznych w oderwaniu od ich funkcji semantycznej nie jest szczególnie korzystne;
- efektywny – materiał, który jest skuteczny, wywołuje jak najwięcej różnorodnych procesów mentalnych, nie ma zatem wyłącznie informacyjnego, podawczego charakteru. Zamiast biernego reprodukowania dostarczonych informacji wymaga ich aktywnego przetwarzania. Jak podkreślają Westhoff i Corda: „Nie uczymy się poprzez to, co dzieje się na ekranie komputera, ale poprzez aktywność, jaka zachodzi w naszym mózgu. Im bardziej komputer przejmuje działanie, tym mniejsza szansa, że dużo się nauczymy” (Westhoff, Corda 2010, 7). Ze względu na to szczególną wartość mają zadania otwarte, które dają uczącym się znaczną swobodę (np. w zakresie doboru środków językowych czy formy realizacji) i pozwalają na dużą samodzielność. Autorzy zaznaczają również, że materiał powinien zawierać język nieco

trudniejszy niż aktualny poziom zaawansowania uczących się. Oznacza to, że większość zastosowanych jednostek leksykalnych jest już znana, ale pojawiają się także nowe elementy, których znaczenie uczący się powinni być w stanie wywnioskować np. z kontekstu;

- funkcjonalny – ważne jest, aby zadanie miało wymiar pragmatyczny, czyli żeby prowadziło do powstania jakiegoś konkretnego, użytecznego „produktu” finalnego. Istotne jest także powiązanie pojawiających się w zadaniu treści z tym, co uczący się już wiedzą. Dzięki temu powstają tzw. bogate sieci⁶ w pamięci długotrwałej, sprzyjające lepszemu organizowaniu i przywoływaniu zawartych w niej informacji;
- atrakcyjny – kluczowe są tutaj nie tylko szeroko pojęte walory estetyczne proponowanych materiałów, ale także związek między proponowanym materiałem a zainteresowaniami i potrzebami uczących się. Jeśli taka zależność występuje, znacznie zwiększa ona szanse na zaangażowanie studentów, co sprawia, że łatwiej jest zastosować zdobyte umiejętności w praktyce. To z kolei bez wątpienia sprzyja ich lepszemu opanowaniu.

Wymienione powyżej kryteria są oczywiście ze sobą powiązane, dlatego też trudno niekiedy wytyczyć między nimi wyraźną granicę. Zadania, które spełniają wszystkie te warunki lub co najmniej większość z nich, cechują się według autorów tekstu dużą wartością dydaktyczną⁷.

Krytyczna analiza ćwiczeń i zadań realizowanych w ramach projektu

Jak wspomnieliśmy już w pierwszej części artykułu, związane z naszym projektem zadania można podzielić na dwie podstawowe kategorie. Pierwszą z nich stanowią elektroniczne ćwiczenia leksykalne. Dla studentów mają one być pomocą podczas przygotowań do odbywających się dwa razy w cią-

⁶ Jak wskazują autorzy, strukturą, która najlepiej obrazuje sposób organizacji przechowywanych w pamięci długotrwałej treści, jest właśnie sieć. W takim horyzontalnym uporządkowaniu elementy nie są od siebie odizolowane, posegregowane w odpowiednich „szufladkach”, ale wykazują wiele wzajemnych powiązań. Westhoff i Corda podkreślają, że im sieć jest bogatsza (czyli im więcej takich połączeń uda nam się ustanowić), tym łatwiej można przywołać poszukiwaną informację. Dlatego też tak istotne jest zapewnienie uczącym się bogatego i zróżnicowanego materiału wyjściowego. Por. Westhoff, Corda 2010, 24–25.

⁷ G. Westhoff i A. Corda używają terminu *leerzaamheid*, który zdecydowaliśmy się przetłumaczyć jako „wartość dydaktyczną”.

gu semestru testów ze słownictwa, dla wykładowców zaś stanowią bazę do tworzenia tychże⁸. Druga grupa obejmuje natomiast zadania ściśle związane z leksykonem i uzupełnianiem istniejących w nim haseł. W dalszej części przedstawimy krytyczną analizę proponowanych przez nas materiałów z punktu widzenia opisanych wcześniej kryteriów wartości dydaktycznej.

Elektroniczne ćwiczenia leksykalne

Zacznijmy zatem od pierwszej kategorii – elektronicznych ćwiczeń leksykalnych. Spośród wszystkich dostępnych na platformie typów zadań, jakie można skonstruować, najczęściej – jak to już zostało powiedziane – wykorzystujemy zadania zamknięte. Decydują o tym przede wszystkim względy praktyczne – dzięki takiej formie ćwiczeń studenci, przygotowując się do testów, mogą natychmiast otrzymać informację zwrotną dotyczącą popełnionych błędów oraz poprawnych w przypadku danego pytania odpowiedzi. Gdyby stosowane pytania miały charakter otwarty, byłoby to niemożliwe – uczący się musieliby czekać na indywidualną ocenę wypełnionego ćwiczenia dokonaną przez wykładowców. W przypadku dużej liczby tematów, w ramach których układane są zadania, oraz znacznej liczby studentów, ten czas mógłby się znacznie wydłużyć. Ponadto przygotowywane na platformie ćwiczenia mają służyć przede wszystkim jako pomoc w samodzielnej nauce – dzięki natychmiastowej informacji o stopniu poprawności wykonania danego zadania uczący się mogą od razu sprawdzić, w jakim zakresie opanowali przewidziany materiał, i na tej podstawie wyznaczyć dalsze tempo własnej nauki.

Spośród wszystkich przygotowanych przez nas ćwiczeń część stanowią elektroniczne wersje tradycyjnych pytań (np. uzupełnianie luk czy wielokrotny wybór). W poniższej analizie chcielibyśmy się jednak skoncentrować przede wszystkim na zadaniach zawierających materiały audiowizualne oraz wykorzystujących możliwości techniczne naszej platformy. Poniżej przedstawimy zatem kilka przykładów spełniających te warunki oraz odpowiadających naszym zdaniem w największym stopniu omówionym wcześniej kryteriom wartości dydaktycznej.

⁸ Część ćwiczeń jest udostępniana uczącym się, część natomiast wykorzystywana jest do konstruowania testów.

Większość pytań, w których zastosowane zostały multimedia, realizuje wymóg autentyczności, ponieważ używane źródła (m.in. fotografie tabliczek informacyjnych, szyldów, rozmaitych produktów, rysunki satyryczne, fragmenty polskich piosenek czy audycji radiowo-telewizyjnych, sceny filmowe, reklamy czy programy internetowe) stanowią bogatą bazę nie tylko rozmaitych gatunków tekstu, pełniących różne funkcje komunikacyjne, ale także obfity zbiór odmiennych rejestrów języka. Uczący się, przeglądając polskojęzyczne gazety albo strony internetowe, słuchając polskich stacji radiowych lub telewizyjnych czy po prostu spacerując po ulicy jednego z polskich miast, z pewnością wielokrotnie spotkaliby się z pojawiającymi się w wykorzystywanych przez nas materiałach typowymi kolokacjami czy utrwalonymi w języku zwrotami pochodzącymi np. z filmów, spotów reklamowych czy utworów muzycznych. Co szczególnie istotne, autentyczne materiały często wzbogacają ćwiczenia także o kontekst kulturowy. I tak np. w jednym z najprostszyc zadań typu „uzupełnianie pojedynczej luki” studenci oglądają znaną scenę z serialu Stanisława Barei *Alternatywy 4*, w której pojawia się robot kolejkowy Ewa 1 – wynalazek jednego z bohaterów, mający być remedium na nieustanne i uciążliwe w czasach komunizmu kolejki. Po wyświetleniu fragmentu wideo uczący się muszą wypełnić lukę w zdaniu: „Ci ludzie robią zakupy w sklepie. Oni stoją w...”. Poszukiwanym wyrazem jest oczywiście *kolejka*, uczący się powinni jednak nie tylko znaleźć to słowo, ale także zmienić jego formę gramatyczną na miejscownik liczby pojedynczej. Tego rodzaju zadanie spełnia przede wszystkim kryteria autentyczności (wykorzystany fragment audiowizualny pochodzi z popularnego polskiego serialu, odnosi się ponadto do specyficznej sytuacji socjoekonomicznej w historii Polski, a samo pytanie dotyczy często stosowanego związku frazeologicznego *stać w kolejce*) i efektywności (uczący się nie mogą wykonać tego zadania automatycznie – najpierw muszą obejrzeć fragment filmowy, następnie go zinterpretować, a w ostatniej fazie uzupełnić informacje leksykalne i gramatyczne). Ćwiczenie jest także skoncentrowane na znaczeniu – forma gramatyczna odgrywa tu oczywiście dużą rolę, ale pojawia się ona w ściśle określonym kontekście, nie jest więc oderwana od swej funkcji semantycznej. W najmniejszym stopniu ćwiczenie to spełnia chyba wymóg funkcjonalności, choć można stwierdzić, że sprzyja ono wykorzystaniu posiadanej już przez uczących się wiedzy (w założeniu, że uczący się znają przed wykonaniem zadania zwrot *stać w kolejce* oraz być może – dzięki zajęciom dotyczącym historii i społeczeństwa polskiego – specyficzną sytuację socjoekonomiczną w Polsce lat 80. XX wieku) w nowym kontekście. Jeśli zaś chodzi

o kryterium atrakcyjności, które wydaje się najbardziej subiektywne i najtrudniejsze do poddania obiektywnej ocenie, możemy zauważyć, że prezentowany fragment z pewnością posiada walor humorystyczny (obecność robota, który ma zastąpić ludzi w kolejce, ale nie udaje mu się to ze względu na liczne usterki, czy porównanie sceny walki o miejsce w kolejce z fragmentami obrazu Jana Matejki *Bitwa pod Grunwaldem*), mogący urozmaicić wykonywanie ćwiczenia.

Innym przykładem dosyć prostego zadania, opierającego się jednak także na materiale autentycznym oraz stawiającego uczących się w sytuacji, z jaką mogliby spotkać się na co dzień, przebywając w Polsce, jest ćwiczenie typu „wielokrotna odpowiedź”, w którym na ekranie wyświetla się fotografia torebki z mrożoną *Bukiet warzyw* jednej ze znanych polskich firm spożywczych. Na zdjęciu nie są jednak widoczne same warzywa – jedynie kształt produktu, jego nazwa i logo firmy. Następnie prezentowana jest lista kilku wyrazów, obejmująca zarówno jarzyny, jak i owoce, a uczący się są proszeni o wskazanie słów oznaczających składniki, których na pewno nie znaleźliby w przedstawionej na fotografii mrożonce. Choć zadanie ma charakter zamknięty i polega na wybraniu poprawnej odpowiedzi spośród podanych, a nie na samodzielnym jej wpisaniu, wymaga jednak wykonania kilku operacji. Na początku studenci muszą obejrzeć zdjęcie autentycznego produktu spożywczego, rozszyfrować znaczenie popularnej kolokacji *bukiet warzyw*, a następnie zdecydować, które z podanych wyrazów są podrzędne wobec hiperonimu *warzywa*. Informacje nie są więc podane wprost – uczący się, aby wykonać zadanie, muszą je aktywnie przetworzyć. Ponadto język zadania jest nieco trudniejszy niż przewidywany poziom zaawansowania uczących się, ponieważ znają oni zwykle zarówno słowo *bukiet*, jak i słowo *warzywa*, jednak związek frazeologiczny *bukiet warzyw* jest dla nich zwykle nowością.

Kolejnym przykładem ćwiczenia, które w naszej opinii spełnia kryteria wartości dydaktycznej, jest jedno z pytań typu „wielokrotny wybór”. Uczący się słuchają refrenu piosenki Sidneya Polaka pt. *Otwieram wino*, w którym tytułowe wyrażenie powraca kilkakrotnie, a następnie proszeni są o wybranie spośród listy słów będących nazwami przyborów kuchennych tego narzędzia, którego potrzebuje osoba mówiąca w utworze. Na liście pojawiają się m.in. łyżka, kufel, korkociąg oraz taca. Ponownie, jak w przypadku wcześniejszego przykładu, dane niezbędne do wykonania zadania nie są podane wprost – ćwiczenie nie polega np. na podpisaniu przedmiotu przedstawionego na fotografii – aby poprawnie odpowiedzieć na pytanie, należy zrozumieć i zinterpretować tekst słuchanej piosenki, a następnie przetworzyć

zdobyte informacje w taki sposób, aby wybrać prawidłowy wyraz spośród podanych. Ćwiczenie wymaga zatem wykonania kilku różnych operacji mentalnych, ponieważ na postawione pytanie nie da się udzielić odpowiedzi w sposób automatyczny. Dodatkowym atutem zadania jest wykorzystanie autentycznego materiału – fragmentu popularnej współczesnej piosenki, którą uczący się mogą usłyszeć w niejednej polskiej stacji radiowej.

Jednym z podobnych zadań, tym razem typu „hot spot”, jest ćwiczenie, w którym studenci słuchają fragmentu piosenki Ireny Santor pt. *Złoty pierścionek*, a następnie muszą wskazać jedną z czterech załączonych do zadania fotografii (na zdjęciach pojawiają się różne typy pierścionków: złote i srebrne z różnokolorowymi kamieniami), przedstawiającą model biżuterii, o którym mowa w piosence (złoty pierścionek z niebieskim oczkiem). Także w tym wypadku można mówić o spełnieniu kryteriów autentyczności, efektywności, koncentracji na znaczeniu oraz – niewykluczone – atrakcyjności.

Jeszcze innym przykładem jest ćwiczenie typu „łączenie w pary”, w którym uczący się słuchają czterech dźwięków wydawanych przez cztery różne gatunki ptaków, a następnie muszą je połączyć z nazwami tych zwierząt. Wśród prezentowanych plików audio znajdują się oczywiście odgłosy najbardziej popularnych ptaków takich, jak: wrona, kaczka, dzięcioł czy kogut; zadanie nie ma bowiem na celu sprawdzenia wiedzy z zakresu zoologii, ale znajomości nazw najpopularniejszych zwierząt. Efektywność tego typu zadania polega na konieczności aktywnego przetworzenia dostarczonych informacji (połączenie sygnału audialnego z jednostką leksykalną), jego funkcjonalny charakter natomiast opiera się na tym, że sprzyja ono tworzeniu coraz większej liczby powiązań między znanymi studentom wyrazami a informacjami innego typu (w tym konkretnym przypadku dźwiękami, które się do nich odnoszą). Z opinii studentów wiemy także, że to zadanie – przede wszystkim ze względu na mniej tradycyjną formę – uznali za wyjątkowo atrakcyjne.

Wszystkie omówione powyżej ćwiczenia w różnym stopniu odpowiadają kryteriom wartości dydaktycznej. Większość z nich spełnia wymóg autentyczności, ponieważ bazują na autentycznych materiałach – fragmentach filmów, piosenek czy fotografiach produktów dostępnych w polskich sklepach. Dzięki temu materiał wyjściowy jest bogaty i bardzo zróżnicowany, zarówno pod względem czysto językowym, jak i kulturowym. Pojawiają się w nim bowiem nie tylko różnorodne gatunki tekstów, a co za tym idzie – także różne rejestry języka, ale także rozmaite konteksty związane z kulturą popularną i realiami życia w Polsce. Ćwiczenia są również – w dużej części –

skoncentrowane przede wszystkim na znaczeniu. Uczący się muszą przede wszystkim zrozumieć dany komunikat i w przypadku zadań typu np. „łącznie w parę”, „hot spot” czy „wielokrotny wybór” zdecydować na tej podstawie, która z odpowiedzi jest poprawna. Ćwiczenia typu „uzupełnianie luk” natomiast poza zrozumieniem komunikatu wymagają także refleksji nad formą gramatyczną wpisywanych wyrazów, co istotne jednak, forma ta zawsze pojawia się w określonym kontekście i jest powiązana ze swą funkcją semantyczną. Efektywność omówionych zadań dostrzegamy natomiast w wywoływaniu różnych procesów mentalnych, niezbędnych do prawidłowego wykonania ćwiczenia. Jak zauważyliśmy wcześniej, w wielu sytuacjach polecenia wymagają przetworzenia posiadanych informacji, nie zaś ich biernego, automatycznego odtworzenia. W najmniejszym stopniu, jak się wydaje, ćwiczenia spełniają kryterium funkcjonalności. Ze względu na zamknięty charakter rzadko prowadzą one do powstania konkretnego produktu finalnego (np. tekstu o użytkowym wymiarze). Z drugiej zaś strony, urozmaicony materiał wyjściowy, w którym znane uczącym się słowa często pojawiają się w nowych kontekstach, sprzyja tworzeniu „bogaty sieci” w pamięci, zatem pewien wymiar funkcjonalny jest w tych ćwiczeniach w niewielkim wymiarze obecny. Jeśli natomiast chodzi o warunek atrakcyjności, trudno jednoznacznie ocenić omówione zadania pod tym względem. Wydaje się, że różnorodne, niekiedy nietypowe formy ćwiczeń, fakt, że niektóre z nich związane są do pewnego stopnia z życiem codziennym, a także bogactwo materiału wyjściowego w znacznym stopniu podnoszą atrakcyjność proponowanych przez nas zadań. To kryterium, jak już wcześniej wspomnieliśmy, jest jednak najbardziej subiektywne.

Z ankiety przeprowadzonej wśród studentów w październiku 2014 roku wynika, że większość studentów woli oferowane przez nas ćwiczenia i testy elektroniczne od tradycyjnych zadań. Uczący się podkreślają, że największą ich zaletą jest właśnie różnorodność typów ćwiczeń i wykorzystywanie w nich multimedialnych.

Zadania związane z leksykonem

Drugą grupę zadań wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, jakie stosujemy w nauczaniu/uczeniu się słownictwa, stanowią zadania związane z istniejącym na platformie i omówionym wcześniej leksykonem. W porównaniu z elektronicznymi ćwiczeniami leksykalnymi

mają one bardziej otwarty charakter – pozwalają uczącym się na większą kreatywność i dają im znaczną swobodę w zakresie wyboru sposobów ich realizacji. Także wśród tych zadań można wyróżnić takie o niewielkim stopniu trudności, jak i te wymagające większego zaangażowania i wysiłku.

Do pierwszej grupy można zaliczyć zadania polegające na uzupełnianiu wybranych haseł w leksykonie. Jednym z głównych celów – obok uczenia się słownictwa – jest w tym wypadku zachęcenie studentów do współtworzenia tego projektu i przekonanie ich, że oni także mają wpływ na pojawiające się w nim treści. W tego typu ćwiczeniach uczący się (w zależności od poziomu zaawansowania) proszeni są o znalezienie odpowiedniej fotografii ilustrującej dany termin (studenci pierwszego roku) lub filmiku, rysunku satyrycznego bądź piosenki, w której dane słowo powraca kilkakrotnie i jest kluczowe dla zrozumienia całego przekazu (studenci wyższych lat), a następnie umieszczenie danego elementu w jednej z rubryk widniejących pod odpowiednim wyrazem. Inną możliwością jest uzupełnienie informacji gramatycznych (np. tabeli odmiany danego rzeczownika czy czasownika) dotyczących danego słowa.

Studenci samodzielnie dokonują wyboru materiałów audiowizualnych wrzucanych do leksykonu, wykładowcy natomiast sprawdzają zasadność umieszczenia ich pod odpowiednim hasłem oraz – w przypadku tabel gramatycznych – poprawność uzupełnionych informacji. Choć uczący się mogą sami decydować o pojawiających się treściach, które zwykle mają charakter autentyczny, a głównym celem zadania jest zrozumienie zawartego w danym materiale komunikatu, wydaje się, że ten typ ćwiczenia w niewielkim jedynie stopniu odpowiada wymogom wartości dydaktycznej. Czasami zdarza się bowiem, że studenci wykonują je automatycznie – poszukując odpowiednich fotografii, rysunków, piosenek czy filmików, wpisują dane słowo w wyszukiwarce na popularnych stronach z multimediami i wybierają pierwszy dostępny materiał, nie zawsze dbając o jego dobrą jakość czy wartość merytoryczną. W takich wypadkach proszeni są o ponowne wyszukanie innych, bardziej adekwatnych źródeł. Zdarzają się jednak liczne wyjątki – niekiedy studenci umieszczają w leksykonie fotografie wykonane podczas pobytu w Polsce lub, w jednym przypadku, samodzielnie nakręcony filmik na podstawie własnego scenariusza. Czasami uczący się znajdują także materiały (np. piosenki), które są wykładowcom zupełnie nieznane, a mogą być z dużym powodzeniem wykorzystane podczas zajęć.

Ze względu na wspomniane wyżej wady tego typu zadań zdecydowaliśmy się na równoległe wprowadzenie innej formuły. Jedno z najnowszych cwi-

czeń związanych z leksykonem, jakie zaproponowaliśmy naszym studentom, składało się z kilku etapów i wymagało wykonania kilku zupełnie różnych czynności. Uczący się otrzymali bowiem listę filmów reklamowych, które stały się w Polsce tak popularne, że niektóre wykorzystane w nich zwroty zadomowiły się w języku potocznym (wśród propozycji pojawił się np. krótki dialog zaczerpnięty z reklamy jednego z funduszy emerytalnych – *Trzeba mieć fantazję, dziadku!* – *Trzeba mieć fantazję i pieniądze, synku*). Każda osoba wylosowała jeden ze spotów, a następnie została poproszona o jego obejrzenie, umieszczenie pod odpowiednim hasłem w leksykonie oraz zapisanie całego usłyszanego w reklamie tekstu. Kolejnym etapem było przetłumaczenie tegoż na język niderlandzki, co często wiązało się z koniecznością praktycznego zastosowania kompetencji socjolingwistycznej i interkulturowej, ponieważ studenci dodawali do swojego przekładu elementy, których nie było w polskim tekście, tak aby jak najlepiej oddać znaczenie analizowanego komunikatu. Następną fazą wiązała się z napisaniem własnego scenariusza sytuacji, w której dany zwrot mógłby zostać wykorzystany. Ostatnim etapem natomiast (niestety nie udało nam się go zrealizować) było przygotowanie filmiku na podstawie własnego scenariusza.

Podczas realizacji zadania studenci wykazali się dużą kreatywnością – zarówno na etapie przekładu, kiedy ze względu na obecny w filmiku kontekst sytuacyjny dobrze odczytywali intencje zawarte w zastosowanych w nim zwrotach i dokonywali trafnych wyborów tłumaczeniowych, jak i w fazie pisania scenariusza. Wydaje się, że tego typu zadanie w znacznie większym stopniu realizuje postulaty wskazane przez Westhoffa i Corde. Przede wszystkim ćwiczenie to zostało stworzone w oparciu o autentyczny materiał – studenci mieli zatem okazję nie tylko zetknąć się z różnymi rejestrami języka, ale także poznać genezę popularnych w języku potocznym zwrotów, które bez znajomości kontekstu ich powstania pozostają zupełnie nieczytelne. Na pierwszym planie było też w tym wypadku znaczenie badanego komunikatu – podczas tłumaczenia to właśnie próba przekazania intencji wyjściowego tekstu była priorytetowa. Ponadto, ze względu na wieloetapowość, jeden materiał wyjściowy skłaniał do wykonania kilku różnych czynności, przy czym gradacja poziomu trudności (zapisanie usłyszanego tekstu, jego przekład na język niderlandzki, a następnie przygotowanie własnego scenariusza) pozwalała na przejście od zadań o charakterze zamkniętym do zadań otwartych. Można tu zatem mówić o zrealizowanym kryterium efektywności – nie tylko dzięki różnorodnym procesom mentalnym, których wymagało zadanie, ale także dzięki temu, że dostarczone informacje musiały ulec

znaczному przetworzeniu. W naszej opinii zadanie to spełnia także warunek funkcjonalności – pozwala ono bowiem powiązać posiadaną już przez studentów wiedzę (znajomość dużej części wykorzystanego w reklamie słownictwa) z nowymi elementami (wykorzystaniem tej leksyki w specyficznym, konkretnym kontekście i często w niedosłownym znaczeniu), jego rezultatem natomiast jest powstanie konkretnego produktu finalnego (scenariusza). Kryterium atrakcyjności także zostało zrealizowane, ponieważ uczący się mieli okazję zapoznać się z popularnymi materiałami, które są nośnikiem języka nowych pokoleń, wiele z nich odznacza się ponadto dużymi walorami humorystycznymi.

Ze wspomnianej już ankiety wynika, że studenci pozytywnie oceniają zadania związane z leksykonem. Najwięcej zastrzeżeń mają co do zadań o charakterze czysto technicznym, co potwierdza nasze wnioski dotyczące niewielkiej wartości dydaktycznej tego typu ćwiczeń. Innym negatywnym aspektem pojawiającym się w odpowiedziach był niejednorodny poziom trudności językowej niektórych autentycznych fragmentów filmów, czego konsekwencją była konieczność skorzystania z dodatkowej pomocy podczas wykonywania zadania.

Wnioski i perspektywy

Jak ukazuje nasza analiza, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania i uczenia się słownictwa niesie za sobą zarówno korzyści, jak i ograniczenia. Niewątpliwie trudno jest skonstruować takie pytania i testy elektroniczne, które odpowiadałyby wszystkim zaproponowanym przez Westhoffa i Cordę kryteriom wartości dydaktycznej. Wydaje się, że najłatwiej jest zrealizować wymogi autentyczności, prymatu znaczenia i atrakcyjności. Znacznie większe wyzwanie stanowi spełnienie warunków efektywności i funkcjonalności, które według autorów cytowanego artykułu są najistotniejsze w uczeniu się i nauczaniu. Według przyjętej przez nas zasady ćwiczenia elektroniczne mają służyć studentom jako pomoc w samodzielnej nauce. W związku z tym najczęściej wykorzystywanym przez nas typem zadań są pytania zamknięte, nie wymagają one bowiem dokonywania poprawy przez nauczyciela. Na podstawie zebranych wniosków i opinii studentów planujemy jednak włączyć zadania otwarte do elektronicznych testów leksykalnych. Warto także podkreślić, że omawiane

tu ćwiczenia są tylko dodatkowym elementem towarzyszącym nauce słownictwa w ramach zajęć i zadań o charakterze bardziej otwartym i etapowym. Chcielibyśmy także zrezygnować z najprostszych zadań, polegających jedynie na umieszczeniu materiałów multimedialnych pod odpowiednim hasłem w leksykonie, i rozwinąć zadania wymagające aktywnego przetwarzania informacji i prowadzące do powstania konkretnego, użytecznego „produktu” finalnego. Specyficzny charakter studiów sławistycznych na uniwersytecie KU Leuven, które łączą naukę dwóch języków słowiańskich z tzw. *area studies* (nie są to zatem typowe studia filologiczne), sprawia, że będziemy również dążyć do większej integracji znajomości języka z wiedzą z zakresu innych przedmiotów. Korzystanie z autentycznych materiałów multimedialnych na zajęciach z historii, kultury i wiedzy o współczesnej Polsce umożliwiłoby wielokrotne powracanie tych samych treści w różnych kontekstach, a to z kolei z pewnością sprzyjałoby powstawaniu tzw. bogatych sieci w długotrwałej pamięci studentów. Dobrym przykładem takiego działania może być opisane wcześniej zadanie związane z fragmentem serialu *Alternatywy 4*, w którym łączą się zarówno elementy językowe (wyraz *kolejka* oraz zwrot *stać w kolejce*), historyczne, jak i kulturowe (ówczesna sytuacja socjoekonomiczna w Polsce, nawiązanie do obrazu Jana Matejki). Jesteśmy przekonani, że takie podejście pozwoli nam nie tylko uatrakcyjnić, ale przede wszystkim uefektywnić proces nauczania i uczenia się.

Literatura

- Delbroek U., Van Heuckelom K., „*Polish Your Polish – (Un)Polish Your Russian*”. *Kontrastywne uczenie się słownictwa w oparciu o zasadę „wiki”*, w: Gajda K., red., *Materiały V Kongresu Polonistyki Zagranicznej* (Brzeg–Opole, 10–13 lipca 2012), Opole, w druku.
- Westhoff G., Corda A., 2010, *Wat weten weten we over ict en het leren van moderne vreemde talen?* [*Co wiemy na temat technologii informacyjno-komunikacyjnych i uczenia się języków obcych?*], Zoetermeer: Kennisnet, http://www.kennisnet.nl/uploads/tx_kncontentelements/Nr._22_Leren_van_moderne_vreemde_talen.pdf, [dostęp 10.09.2014].

Netografia

- <https://videolab.avnet.kuleuven.be/video/?id=0a9f48448e883729e1354bcd7c8c2be5>, [dostęp 5.10.2014].

Learning and teaching Polish vocabulary using information and communication technologies. Stage of realisation of the project „Polish Your Polish/(Un)Polish Your Russian” (KU Leuven, Belgia)

The article presents and evaluates lexical exercises and glottodidactic tasks presented on an educational platform *Polish Your Polish – (Un)Polish Your Russian* (KU Leuven, Belgia). It is based on the latest scientific literature on using digital educational materials in teaching foreign languages. The analysis proves that the value of the materials prepared at KU Leuven results above all from their authenticity, primacy of the meaning and their attractiveness. When teaching Polish vocabulary using information and communication technologies, it is far more difficult to meet the criteria of effectiveness and functionality. The authors of the article claim that open, multistage tasks, that require active processing of information and lead to a certain useful ‘final’ product can serve this purpose well.

Keywords: glottodidactics, educational platform, KU Leuven