

Załącznik nr 2a

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: **Marta Kaliska**
2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe:

Data	Miejsce	Tytuł
Grudzień 2007	Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii	Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, rozprawa doktorska pt.: <i>Il parlato giovanile alla radio in Italia e in Polonia. Un confronto lessicale</i> ; Promotor w przewodzie doktorskim: prof. UW dr hab. Elżbieta Jamrozik
Maj 2003	Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii, Katedra Italianistyki	Magister filologii włoskiej, praca magisterska pt.: <i>Simbiosi tra il dialetto leccese e il griko-italico nella Penisola Salentina</i> , Dyplom z wyróżnieniem

Inne certyfikaty związane z prowadzoną działalnością naukowo-dydaktyczną:

Data	Miejsce	Nazwa
Styczeń 2013	Włochy, Perugia, <i>Università per Stranieri di Perugia</i>	Dyplom ukończenia kursu szkoleniowego dla nauczycieli języka włoskiego; Stypendium Uniwersytetu w Perugii
Lipiec 2008	Włochy, Perugia, <i>Università per Stranieri di Perugia</i>	Dyplom ukończenia kursu szkoleniowego dla nauczycieli języka włoskiego; Stypendium Uniwersytetu Warszawskiego
Styczeń 2005	Włochy, Perugia, <i>Università per Stranieri di Perugia</i>	Dyplom ukończenia kursu szkoleniowego dla nauczycieli języka włoskiego; Stypendium Uniwersytetu w Perugii

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

Data	Jednostka	Stanowisko
2011 - obecnie	Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej	adiunkt

	Instytut Komunikacji Specjalistycznej	
2010-2012	Uniwersytet SWPS Katedra Italianistyki	adiunkt
2008-2011	Uniwersytet Warszawski Wydział Neofilologii Katedra Italianistyki	asystent
2003-2007	Uniwersytet Warszawski Wydział Neofilologii Katedra Italianistyki	doktorant – stypendium doktoranckie; lektor języka włoskiego
2004-2006	Collegium Civitas	lektor języka włoskiego

4. **Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.):**

a) **tytuł osiągnięcia naukowego:**

Monografia: *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*

b) **autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa:**

Marta Kaliska, *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, 2018, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS UW, 624 s. ISBN 978-83-64020-65-0, ISSN 2299-9310; wersja elektroniczna: ISBN 978-83-64020-66-7.

c) **omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:**

Powyższa monografia stanowi pierwsze dokładne opracowanie w języku polskim dotyczące dydaktyki języka włoskiego w świetle szeroko rozumianej teorii glottodydaktycznej, jak i w odniesieniu do rzeczywistości polskiej – szczególnie w obszarze szkolnictwa wyższego. W pracy przedstawia się rozważania naukowe i badania najważniejszych włoskich językoznawców i dydaktyków oraz problematykę związaną z kontekstami nauczania tego języka jako języka drugiego i obcego. Przybliżono tu historię relacji polsko-włoskich, najważniejsze okresy historyczne i ich wpływ na obecny stopień popularności tego języka w Polsce. Biorąc pod uwagę fakt, że na polskim rynku brakuje publikacji z zakresu dydaktyki języka włoskiego, zostały także szczegółowo omówione wybrane zagadnienia takie jak: cechy współczesnego języka włoskiego, jego zróżnicowanie dialektalne, polityka językowa Rządu włoskiego, działalność Włoskich Instytutów Kultury oraz system certyfikacji biegłości

językowej. To pierwsze takie kompendium wiedzy na temat nauczania języka włoskiego w Europie a przede wszystkim w Polsce, co tłumaczy jej obszerny charakter.

Monografii przyświecały cztery główne cele: po pierwsze przeprowadzenie analizy diachronicznej metodologii nauczania języka drugiego/obcego z uwzględnieniem włoskiej literatury przedmiotu, w tym zilustrowanie wybranych teorii dotyczących procesu uczenia się i cech indywidualnych osób uczących się jak i omówienie wybranych definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej; po drugie przedstawienie najważniejszych założeń językowej polityki europejskiej, przede wszystkim w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i planowania procesu dydaktycznego; po trzecie omówienie specyfiki samego języka włoskiego i jego możliwych kontekstów dydaktycznych oraz uporządkowanie wiedzy na temat metodologii nauczania tego języka; i po czwarte, co najistotniejsze, opracowanie modelu uczenia języków obcych w szkole wyższej głównie pod względem celowości procesu nauczania oraz określenie w jaki sposób ten model jest realizowany w przypadku języka włoskiego.

Model uczenia języków obcych zaproponowany w tytule obejmuje (1) formę organizacji zajęć, która ma bezpośredni wpływ na metodologię nauczania, (2) zintegrowany rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej i (3) stosowane w procesie nauczania rozwiązania dydaktyczne. Zintegrowany rozwój kompetencji rozumiemy tutaj jako nadrzędny cel procesu nauczania polegający na odpowiednio zbalansowanym położeniu nacisku na wszystkie kompetencje u osób uczących się przy pomocy właściwie dobranego repertuaru działań dydaktycznych. Samo pojęcie uczenia odnosi się w tym przypadku zarówno do nauczania jak i uczenia się, ponieważ oba terminy wzajemnie na siebie oddziałują: w kontekście edukacji formalnej uczenie się zachodzi w wyniku nauczania, choć oczywiście nie tylko.

Na podstawie wcześniejszych definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej sformułowanych m.in. przez M. Canale i M. Swain (1980), F. Gruczę (1988) L. Bachmana (1990), M. Pichiassiego (1999), P. Balboniego (2012) oraz propozycji ESOKJ (2003) została opracowana definicja zintegrowanego rozwoju kompetencji stanowiąca punkt odniesienia dla dalszego badania. Tego rodzaju rozwój bazuje na czterech podstawowych obszarach kompetencji: (1) językowych, (2) społeczno-kulturowych, (3) organizacyjnych i (4) osobowościowych. Obszar językowy odnosi się do budulca, czyli słownictwa, gramatyki i płaszczyzny fonetycznej; obszar społeczno-kulturowy do kategorii socjolingwistycznej, pozajęzykowej i interkulturowej; organizacyjny do pragmatycznych użyczeń językowych i zasad dyskursywnych; natomiast obszar osobowościowy do strategii uczenia się/komunikacji i postaw pożądaných w komunikacji w języku obcym. Każdy z powyższych komponentów został szczegółowo omówiony na podstawie odpowiedniej literatury przedmiotu.

Zapewnienie tego rodzaju rozwoju kompetencji wiąże się z koniecznością właściwego zaplanowania metodologii pracy dydaktycznej, która, przyjmując za Kumaravadiwelu, odnosi się do „what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or unstated teaching objectives” (2006: 84), tj. do działań rzeczywiście planowanych i realizowanych przez nauczyciela w kontekście klasy przy wykorzystaniu różnorodnych technik nauczania w celu osiągnięcia wyznaczonych celów. W pracy nie mówiono zatem o metodyce nauczania – terminie związanym z koncepcją jednolitej metody, która wydaje się nie pasować do dzisiejszej rzeczywistości pometodycznej, lecz właśnie o metodologii nauczania, czyli w

ujęcia Sterna (1992) o konkretnych działaniach dydaktycznych wywodzących się z różnych metod i podejść.

W części analitycznej pracy, poprzez zestawienie ze sobą trzech elementów składowych modelu uczenia: formy organizacji zajęć, zintegrowanego rozwoju kompetencji i metodologii nauczania zamierzaliśmy dowiedzieć się, czy proces nauczania języka włoskiego planuje się w sposób zbalansowany, odpowiadając na potrzeby dzisiejszych studentów i założeń językowej polityki europejskiej. Naszym celem było uchwycenie przeważających tendencji w procesie nauczania języka włoskiego, czyli (1) sprawdzenie jaka forma organizacji zajęć dominuje w polskich uczelniach, (2) wyodrębnienie kompetencji, na które kładzie się największy nacisk i wskazania tych, które są pomijane lub wręcz nie uwzględniane oraz (3) ustalenie repertuaru najczęściej stosowanych działań dydaktycznych.

Analiza została przeprowadzona na podstawie sylabusów nauczania języka włoskiego od poziomu A2 stosowanych w pierwszym cyklu studiów trzyletnich na kierunkach językowych i lektoratach w 10 największych pod względem liczebności studentów uniwersytetów. Badanie zawężono do kontekstu akademickiego, ponieważ w tym obszarze kształcenia uzewnętrzniają się specyficzne potrzeby językowe osób uczących się wynikające zarówno z przyjętej przez Unię Europejską polityki promującej wielojęzyczność, jak i nieustannie zmieniającej się rzeczywistości i wymogów rynku pracy. Studenci to osoby albo dopiero zamierzające wejść na rynek pracy, albo już pracujące, ale zamierzające zwiększyć zakres swoich kompetencji zawodowych, dlatego też przygotowana dla nich oferta edukacyjna powinna być jak najwyższej jakości, co odnosi się również do kursów językowych. Tradycyjny frontalny proces nauczania okazuje się niewystarczający, uwaga glottodydaktyków skoncentrowała się na rozwijaniu autonomii osób uczących się i doskonaleniu strategii uczenia się tak, by nauka języka mogła trwać przez całe ich życie, również w formie samokształcenia.

Obecnie, edukacja językowa wspomagana jest także przez zglobalizowany świat: nowe technologie i środki masowego przekazu promują kulturę różnorodności i wielojęzyczności, w dyskursie politycznym dominują takie pojęcia jak: obywatel świata, „Europejczyk”, „Europa bez granic”, itp. Opanowanie języka angielskiego, *lingua franca* komunikacji międzynarodowej stało się prawie warunkiem koniecznym i niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania w obecnym społeczeństwie, niemniej to znajomość innych języków europejskich: jednego, dwóch lub nawet trzech świadczy o rzeczywistej wielojęzyczności i wielokulturowości, tak często postulowanej w dokumentach Unii Europejskiej. Doświadczenia zdobyte w trakcie nauki pierwszego języka obcego często pomagają w nauce pozostałych języków, rozwijając ogólnie rozumianą kompetencję językowo-komunikacyjną jednostki (ESOKJ 2003: 94–99).

W Polsce język włoski znajduje się wymiennie na piątym/szóstym miejscu w klasyfikacji najczęściej uczonych języków obcych w szkołach polskich według danych GUS-u (Raport *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*). Polska nie sąsiaduje z Włochami, choć są one jednym z jej najważniejszych partnerów handlowych. Jak wynika z raportu przygotowanego przez firmę KPMG Polska we współpracy z Ambasadą Włoch: „Włochy są 4 największym dostawcą towarów do Polski i 5 największym odbiorcą polskich produktów. W 2014 r. wartość włoskiego eksportu do Polski przekroczyła 37 mld zł, a polski eksport do Włoch wyniósł prawie 31 mld zł.”

Dzięki obecności włoskich firm i instytucji na polskim rynku język włoski cieszy się stałym zainteresowaniem zwłaszcza ze strony studentów i osób dorosłych. Jest on często proponowany w szkołach prywatnych oraz na lektoratach w szkołach wyższych. Niezmiennie od wielu lat polskie italianistki nie narzekają na brak chętnych na studia filologiczne poświęcone nie tylko zgłębianiu zagadnień językowych, ale również poznaniu włoskiej kultury i literatury.

W związku z wyznaczonymi celami, niniejsza praca została podzielona na trzy główne części, z których pierwsza poświęcona jest ogólnym zagadnieniom teoretycznym z zakresu szeroko rozumianej glottodydaktyki, druga dotyczy kwestii związanych bezpośrednio z tematem pracy: szkolnictwa wyższego i dydaktyki języka włoskiego, a trzecia stanowi część analityczną, w której, na przykładzie języka włoskiego, został opracowany model uczenia języków obcych w szkole wyższej oraz definicja zintegrowanego rozwoju kompetencji stanowiąca punkt odniesienia dla schematu badania. Omówiono tu także dokładnie metodologię badawczą oraz wyniki przeprowadzonej analizy, której został poddany korpus dokumentów programowych obowiązujących w wyselekcjonowanych szkołach wyższych w zakresie nauczania języka włoskiego o profilu ogólnym. Trzecia część pracy kończy się wnioskami wynikającymi zarówno z omówienia najważniejszych zagadnień teoretycznych, jak i z wyników badania programów nauczania.

W części teoretycznej w rozdziale pierwszym przybliżono definicję glottodydaktyki, głównie w odniesieniu do układu glottodydaktycznego i jego komponentów oraz interdyscyplinarnego charakteru tej dziedziny nauki. Następnie nasza uwaga skoncentrowała się na omówieniu pojęć takich jak: podejście, metoda, technika, strategia dydaktyczna, których koncepcje ulegały zmianom wraz z ewolucją metodologii nauczania. W kolejnych podrozdziałach zilustrowano z perspektywy diachronicznej najważniejsze podejścia i metody nauczania łączące się z następującymi po sobie teoriami językoznawczymi związanymi głównie ze strukturalizmem, behawioryzmem i kognitywizmem. Przedstawiliśmy tutaj nie tylko założenia teoretyczne wybranych metod dydaktycznych, ale także ich wymiar praktyczny ze szczególnym uwzględnieniem istniejących między nimi różnic i podobieństw odnośnie do roli ucznia, nauczyciela, profilu tekstu dydaktycznego i najważniejszych technik nauczania stosowanych w ramach danej metody. Celem tej części pracy było przybliżenie procesu ewoluowania metodologii nauczania, począwszy od koncepcji gramatyczno-tłumaczeniowej, poprzez metodę naturalną, ustną/sytuacyjną, audiolingwalną, podejście humanistyczne, podejście komunikacyjne, a kończąc na współczesnych eklektycznych formach nauczania, metodach ukierunkowanych na rozwój określonych sprawności i szeroko ujętej dydaktyki pometodycznej.

W rozdziale drugim natomiast nasza uwaga skierowała się w stronę samego procesu uczenia się/przyswajania języka: w pierwszym rzędzie objaśniliśmy różnice znaczeniowe pomiędzy tymi pojęciami głównie w oparciu o teorię Krashena, ale także innych badaczy, m.in. Holec'a (1990), Ciliberti (1994) i Ellisa (1985); w drugim przybliżyliśmy hipotezę wrodzonego mechanizmu przyswajania języka zaproponowaną przez Chomsky'ego (*Language Acquisition Device* 1965) i Brunera (*Language Acquisition Support System* 1987), jak i teorię interjęzyka Selinkera (1972), czyli indywidualnego systemu językowego budowanego przez osobę uczącą się na podstawie uzyskiwanych informacji o tym języku.

W podrozdziale poświęconym neurodydaktyce zilustrowaliśmy pokrótce podstawowe funkcje danych obszarów mózgu, jak np.: hipokamp, mózdzek lub ośrodek Broki; następnie

omówiliśmy tu kwestię relacji naszego mózgu ze światem zewnętrznym, tj. w jaki sposób odbieramy i przetwarzamy dane, jak je kategoryzujemy i przechowujemy w pamięci.

W rozdziale 2.4 zajęliśmy się wpływem indywidualnych cech osób uczących się na efektywność i jakość procesu uczenia się. Opierając się na propozycji Ellisa (1985), zostały one przedstawione zarówno w ujęciu uniwersalnym jako cechy typowe dla wszystkich uczących się, jak i tym indywidualnym właściwym danej jednostce. Do tego rodzaju czynników zalicza się wiek decydujący o potencjalnych możliwościach poznawczych jednostki, pamięć odpowiedzialną za magazynowanie informacji, inteligencję i osobowość oddziałujące w dużej mierze na jakość jej relacji ze światem zewnętrznym, style poznawcze łączące się z jej predyspozycjami i uzdolnieniami, motywację decydującą o podjęciu nauki, strategię uczenia się/komunikacyjne wynikające z podejścia jednostki do własnych możliwości poznawczych oraz percepcję i uwagę potrzebne do przetwarzania informacji. Ze względu na zakres tematyczny pracy, nasza uwaga skoncentrowała się głównie na procesie uczenia się zachodzącym u osób dorosłych.

Dzięki wiedzy na temat przebiegu procesów poznawczych, pracy mózgu, możliwości intelektualnych i innych czynników indywidualnych, mamy możliwość lepiej zaplanować proces dydaktyczny w odniesieniu do poszczególnych jego etapów, kolejności wprowadzanych elementów językowych i działań dydaktycznych tak, aby proces uczenia się przebiegał w sposób jak najbardziej efektywny, a nie był zakłócony przez niewłaściwe podejście.

Ponadto, w rozdziale 2.5 przedstawiono modele zintegrowane służące do objaśnienia pod kątem teoretycznym złożonego procesu uczenia się. Nasza uwaga skierowała się w stronę modelu zaproponowany przez włoskiego badacza M. Danesiego (1998) opartego na hipotezie bimodalnego funkcjonowania mózgu człowieka oraz modelu R. Titone (1981) bazującego na koncepcji osobowości człowieka pojmowanej z jednej strony jako byt otwarty, dynamiczny i zintegrowany, z drugiej jako system relacyjny znajdujący się w nieustannej interakcji ze światem zewnętrznym. Zilustrowaliśmy tu również teorię uczenia się przez interakcję w ujęciu M. Longa (1985), a także koncepcję D. Kolba (1984) postrzegającą proces uczenia się jako indywidualne doświadczenie. Na koniec omówiona została kwestia *inputu* językowego, czyli bodźca stanowiącego punkt wyjścia dla całego procesu przyswajania/uczenia się języka drugiego/obcego oraz znaczenie kontekstu środowiskowego dla jakości tego procesu.

W rozdziale trzecim analizie poddano teorię kompetencji językowo-komunikacyjnej, której rozwój stanowi cel procesu nauczania/uczenia się języków. Rozważania rozpoczynają się od zwięzłego przybliżenia istoty komunikacji międzyludzkiej i jej specyficznych właściwości.

Samo pojęcie kompetencji odniesiono do teorii zaproponowanych przez tuzów światowej lingwistyki Noama Chomskiego (1965) i Della Hymesa (1972), których definicje w kolejnych latach poszerzano lub modyfikowano zależnie od panującego w danym momencie nurtu językoznawczego lub pedagogicznego. Uwzględniając różne podejścia badaczy do tego tematu, termin kompetencji został zdefiniowany jako zintegrowana wiedza i umiejętności: *savoir* i *savoir-faire*, innymi słowy oznacza on zinterioryzowaną wiedzę, którą dana osoba ucząca się wykorzystuje w specyficzny dla siebie sposób zgodnie z własnymi możliwościami psychiczno-intelektualnymi. Poprzednie definicje kompetencji komunikacyjnej (Canale/ Swain 1980, Grucza 1988, Bachmana 1990, Pichiassi 1999, Balboni 2012 i ESOKJ 2003) stały się punktem odniesienia dla sformułowania definicji zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego,

którego rozwój u osób uczących się jest chyba najważniejszym celem nauczania. Budowanie zestawu odpowiednich kompetencji umożliwia sprawne posługiwanie się językiem.

Dodatkowo nasza uwaga skoncentrowała się na modelu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej będącym uzupełnieniem wcześniejszych propozycji o wymiar kulturowy, a zwłaszcza ten związany z komunikacją między osobami pochodzącymi z różnych kultur. To niezwykle ważny aspekt nie tylko współczesnej glottodydaktyki, ale również polityki europejskiej promującej wielojęzyczność i różnokulturowość. W tej sekcji odnieśliśmy się do najważniejszych komponentów tego rodzaju kompetencji oraz do relacji istniejących między kulturą a językiem. Przybliżyliśmy najważniejsze ujęcia teoretyczne komunikacji interkulturowej zaproponowane przez G. Hofstede (1991), J.C. Beacco (2004), P. Balboniego (2006) i M. Byrama (1997).

Ostatni, czwarty rozdział pierwszej części teoretycznej poświęcony został prezentacji najważniejszych założeń językowej polityki Unii Europejskiej i wybranych dokumentów, których opracowanie pomogło ujednoczyć w Europie nie tylko narodowe systemy nauczania języków obcych pod względem metodologicznym, ale również poziomy biegłości językowej oraz ewaluację wyników. Do tego rodzaju dokumentów należą przede wszystkim *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, *Europejskie Portfolio Językowe* oraz poszczególne rekomendacje i zalecenia unijne (np. Rezolucja nr R(82)18 i Rezolucja nr R(98)6), których głównym celem jest promowanie wśród mieszkańców starego kontynentu wielojęzyczności i ogólnie rozumianego kształcenia językowego przez całe życie. Zgodnie z obraną przez organy unijne polityką, każde państwo członkowskie powinno promować nauczanie nie jednego, lecz dwóch i więcej języków obcych, dzięki czemu możliwe staje się stworzenie warunków korzystnych dla rozwoju gospodarczego, wymiany naukowo-handlowej oraz kulturowej i intelektualnej między poszczególnymi państwami, co sprzyja integracji europejskiej i obywatelskiej. Polityka Unii zmierzająca do upowszechniania kształcenia językowego zakłada także wspieranie mobilności mieszkańców Europy w celach zawodowych i edukacyjnych. Podejmowane są tutaj różnorodne działania i inicjatywy, jak np. organizacja roku języków, które mają prowadzić do zachęcenia Europejczyków do nauki języków przez całe życie, i aby, dzięki temu mogli oni poznać inne sąsiednie kultury.

Dodatkowo w podrozdziale 4.1 została omówiona w dość dokładny sposób struktura i treść rozdziałów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). Wybrane zagadnienia przedstawione w dokumencie stanowiły punkt wyjścia dla drugiej części monografii o charakterze teoretycznym poświęconej już istocie problemu nauczania języka włoskiego w kontekście akademickim.

Na końcu rozdziału czwartego przedstawiliśmy zarówno problematykę dotyczącą kształcenia ustawicznego, jak i kwestię autonomii osób uczących się. Oba tematy wzajemnie się zająwiają, ponieważ tylko poprzez wspieranie samodzielności i doskonalenie strategii uczenia się można promować uczenie się przez całe życie stanowiące ze swej strony istotny warunek właściwego funkcjonowania w dzisiejszej zglobalizowanej rzeczywistości, która wymaga nieustannego rozwijania własnych kompetencji w różnych sferach życia.

Druga część monografii zawęza się do zagadnień dotyczących głównych tematów pracy. Z jednej strony w rozdziale piątym zilustrowano głównie organizację systemu nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym w perspektywie Strategii Lizbońskiej i Procesu Bolońskiego. Głównym celem przyjętej w marcu 2000 roku Strategii Lizbońskiej było dążenie

do stworzenia dynamicznej gospodarki i społeczeństwa opartego na wiedzy, dzięki czemu wzrosła konkurencyjność Europy wobec reszty świata. Autorzy dokumentu zamierzali przede wszystkim zmniejszyć dystans dzielący państwa starego kontynentu od Stanów Zjednoczonych. Narzędziem realizacji tych zamierzeń miał stać się m.in. system edukacji w Europie, a szczególnie szkolnictwo wyższe odpowiadające za przygotowanie zawodowe przyszłych pracowników wykwalifikowanych. Uczelnie europejskie stały się tym samym centrum wdrażanych reform, czego wyrazem było podpisanie Deklaracji Bolońskiej w 1999 roku, a następnie publikowanie co dwa lata komunikatów z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, w których podsumowywano wprowadzane zmiany i wytyczano kolejne cele i specyfikę działań. Warto tutaj wspomnieć o konferencji praskiej, berlińskiej i o spotkaniu w Graz, gdzie sporządzono deklarację na temat znaczenia uniwersytetów w budowaniu społeczeństwa wiedzy. Najistotniejsze projekty reformatorskie dotyczyły przyjęcia jednolitego systemu oceniania, dwustopniowego podziału studiów, punktów kredytowych ECTS oraz promowania mobilności wśród społeczności akademickiej.

W pierwszej części rozdziału dokonaliśmy przeglądu najważniejszych dokumentów unijnych, których celem było wdrażanie kolejnych reform systemowych, w drugiej przybliżyliśmy problematykę odnośnie do sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce i rzeczywistych efektów zainicjowanych reform europejskich. Przytoczone tu dane ilościowe zaczerpnięte z polskich i unijnych raportów na temat poszczególnych reform pozwoliły lepiej zrozumieć rzeczywistość Polski na tle innych krajów europejskich.

Omówiono tu także system kształcenia językowego w polskich uczelniach, który podobnie zresztą jak w innych krajach Europy, wykazuje dychotomiczny charakter, opierając się z jednej strony na nauczaniu języków na kierunkach o profilu filologicznym – językowym ukierunkowanych głównie, choć nie tylko, na kształcenie nauczycieli i tłumaczy oraz z drugiej strony na lektoratach i kursach językowych ogólnouniwersyteckich lub tych przeznaczonych dla studentów kierunków niejęzykowych. Niemniej oprócz tej klasycznej struktury, coraz częściej organizowane są kursy przedmiotowo-językowe, które łączą treści merytoryczne z nauczaniem języków polegającym na rozwijaniu kompetencji dziedzinowych. Otwiera się całe kierunki prowadzone najczęściej w języku angielskim, które niewątpliwie stanowią atrakcyjną ofertę edukacyjną dla studentów zamierzających zdobyć „konkretny zawód” i nauczyć się języka międzynarodowej komunikacji, niestety ta forma organizacji zajęć rzadko odnosi się do innych języków niż język angielski.

W podrozdziale 5.4 nasza uwaga zwróciła się ku analizie programów nauczania obowiązujących w szkołach wyższych. zilustrowany został diachroniczny rozwój koncepcji tego rodzaju dokumentów, zachodzące w nich zmiany oraz ich klasyfikacja zaproponowana przez wybranych dydaktyków, jak J. Yalden (1983), D. Nunan (1988) H. Komorowska (1984, 2005). Dokumenty programowe, jakimi są program ogólny dla danego kierunku, czyli curriculum oraz sylabus – plan działania i lista zagadnień przygotowane dla konkretnego przedmiotu, stanowią podstawę organizacyjną złożonego procesu dydaktycznego. Rozpoczyna się on od wyznaczenia ogólnych celów i treści nauczania w oparciu o wymogi instytucjonalne i potrzeby osób uczących się, następnie przechodzi się do poziomów bardziej szczegółowych obejmujących określone jednostki dydaktyczne. Zwróciliśmy tutaj szczególną uwagę na definicję dwóch terminów: curriculum i sylabusa. Omówiliśmy również specyfikę

poszczególnych kategorii dokumentów programowych i ich ewolucję w świetle zmieniających się kierunków w glottodydaktyce.

Rozdział szósty poświęcony jest ogólnie rozumianym zagadnieniom dydaktyki języka włoskiego, stanowiąc swego rodzaju przegląd najważniejszych problemów i tematów poruszanych w pracach włoskich dydaktyków i językoznawców. W pierwszym rzędzie przedstawiliśmy w zwięzły sposób sytuację geopolityczną Włoch oraz pozycję języka włoskiego na tle innych języków europejskich. Dla całościowego ujęcia tego zagadnienia, istotne wydało się wskazanie zakresu nauczania tego języka w wybranych państwach Europy i świata, gdzie cieszy się on większą lub mniejszą popularnością. Co więcej, w pierwszym podpunkcie omówione zostały przyczyny podejmowania nauki tego języka, jego przydatność w dzisiejszym świecie i rzeczywisty odsetek osób uczących się na podstawie raportu Eurobarometru (2012) i danych opublikowanych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych Włoch (2014).

Odnosnie do dydaktyki języka włoskiego głównym celem było przybliżenie czterech kontekstów nauczania tego języka wskazanych przez Balboniego (2014), które określają charakter relacji istniejącej między osobami uczącymi się a otaczającym ich środowiskiem. Należą do nich dydaktyka języka włoskiego jako języka pierwszego L1, dydaktyka języka włoskiego jako drugiego L2, jako obcego LS i jako języka etnicznego LE. Z perspektywy niniejszej pracy najważniejszy jest kontekst LS, czyli nauczanie języka poza obszarem występowania języka włoskiego jako rodzimego, odbywające się najczęściej w formie zorganizowanych kursów językowych lub w drodze samokształcenia. Dokonaliśmy tutaj przeglądu stosowanych rozwiązań metodologicznych, materiałów dydaktycznych oraz kwestii selekcji i gradacji *inputu* językowego. Istotne wydały się też teorie glottodydaktyczne opracowane przez włoskich dydaktyków, takich jak P. Balboni (2012), A. Ciliberti (1994), P. Diadori (2000), G. Freddi (1994) co do planowania całego procesu nauczania, jednostki dydaktycznej i jej elementów składowych.

W podrozdziale 6.2 przeszliśmy natomiast do omówienia ważnej kwestii z punktu widzenia dydaktycznego, czyli kwestii zróżnicowania języka włoskiego określonego m.in. przez językoznawców takich jak G. Berruto (1993), P. D'Achille (2003) jako repertuar językowy Włochów – *repertorio linguistico degli italiani*. Repertuar ten obejmuje z jednej strony standard języka powstały na bazie dialektu tokańskiego i dzieł literackich autorstwa Trzech Koron: Dantego, Petrarki i Boccaccia, z drugiej geograficzne, społeczne i sytuacyjne odmiany języka. Przedstawione tu zostały definicje najważniejszych pojęć, takich jak standard, neostandard, dialekt, włoski język regionalny – *italiano regionale* oraz teoria wariantywności zaproponowana przez Berruto oparta na czterech wymiarach zmienności językowej. Co więcej, przybliżyliśmy również kwestię rozwoju historycznego języka włoskiego i jego specyficznych właściwości na tle innych niezależnych systemów językowych, języków mniejszości etnicznych oraz dialektów funkcjonujących na Półwyspie Apenińskim, by jak najlepiej zilustrować rzeczywistość językową i problemy wynikające z ogromnego zróżnicowania językowego tego kraju, które występują głównie na płaszczyźnie polityki językowej. W podpunkcie poświęconym dialektom wskazano linie podziału językowego oraz cechy dystynktywne najważniejszych grup dialektalnych, dzięki znajomości których można w przybliżony sposób określić miejsce pochodzenia włoskich rozmówców.

W kolejnych podrozdziałach zilustrowaliśmy zasadnicze kierunki włoskiej polityki językowej polegającej na popularyzacji języka włoskiego za granicą, organizacji światowych dni tego języka, wprowadzeniu odpowiednich certyfikatów świadczących o poziomie biegłości osób uczących się oraz działalności Włoskich Instytutów Kultury na całym świecie.

Rozdział szósty kończy się przedstawieniem sytuacji języka włoskiego w Polsce w odniesieniu do stopnia jego popularności, liczby osób uczących się w różnych kontekstach edukacyjnych oraz udziału przedsiębiorstw włoskich na polskim rynku. Wszystkie omówione dane świadczą o tym, że warto uczyć się języka włoskiego jako kolejnego języka, ponieważ jego znajomość może zapewnić danej osobie możliwość otrzymania ciekawej pracy, odbycia danego etapu studiów we Włoszech w ramach programów mobilnościowych lub lepszego poznania rzeczywistości kulturowo-społecznej Włoch.

Trzecia część pracy ma charakter analityczny, składa się z wprowadzenia poświęconego metodologii badawczej oraz jakościowej i ilościowej analizy sylabusów kursów języka włoskiego oferowanych przez 10 największych uniwersytetów w Polsce pod kątem zakładanego modelu uczenia. To swoista diagnoza procesu planowania dydaktyki języka włoskiego w szkolnictwie wyższym, która zmierza do wskazania jego mocnych punktów oraz braków wymagających dalszego dopracowania programów nauczania. Opracowany przez nas model stanowi tu punkt odniesienia dla całego badania. Głównym celem badawczym było stwierdzenie, jaka jest forma organizacji zajęć z języka włoskiego, na które kompetencje kładzie się największy nacisk w planowaniu procesu dydaktycznego i w jaki sposób są one rozwijane, przy pomocy jakich rozwiązań metodologicznych.

Wszystkie wzięte pod uwagę sylabusy tworzące korpus – 100 dokumentów programowych – dotyczyły wyłącznie kursów wymagających od uczestników znajomości języka przynajmniej na poziomie A2 według ESOKJ. Programy od poziomu A1 zostały odrzucone, ponieważ w początkowym etapie kształcenia językowego kładzie się zazwyczaj zbyt duży nacisk na rozwój kompetencji językowych, przez co mogą one nie obejmować pełnego zestawu kompetencji, tym samym mogłyby zmniejszyć wiarygodność analizy.

Zebrany korpus dokumentów programowych został podzielony na dwie kategorie w zależności od (1) rodzaju studiów: kursy PNJW (Praktyczna Nauka Języka Włoskiego) proponowane przez jednostki o profilu językowym ukierunkowane głównie na kształcenie nauczycieli i tłumaczy oraz lektoraty przeznaczone dla studentów niejęzykowych kierunków oraz w zależności (2) od stopnia biegłości językowej: programy o średniozaawansowanym poziomie A2/B1 i te bardziej zaawansowane B2/C1.

Tego rodzaju podział programów nauczania pozwolił na miarodajne porównania ich treści pod względem formy organizacji zajęć, zakładanego rozwoju kompetencji i zastosowanych działań dydaktycznych. Cel analizy stanowiło tu również wyodrębnienie tzw. dobrych praktyk, czyli przykładów rozwiązań zaproponowanych w poszczególnych sylabusach, które mogłyby zostać rozpowszechnione w celu poprawy jakości kształcenia.

Pod względem teoretycznym niniejsze badanie sięga do założeń podejścia badawczo-konstruktywistycznego polegającego na budowaniu wiedzy, uogólnionej teorii na podstawie dostępnych danych (Lo Presti i in. 2017).

Analiza sylabusów ukazała tradycyjny profil nauczania języka włoskiego wyrażający się przewagą zajęć organizowanych w sali zajęciowej – 62% (należy jednak założyć, że procent ten jest wyższy, ponieważ aż w 37% dokumentów nie podano informacji co do formy

organizacyjnej), znacznym naciskiem na rozwój kompetencji językowych – 63,67% i organizacyjnych – 68,67% przy jednoczesnym zaniedbaniu obszaru kompetencji społeczno-kulturowych – tylko 30,50% i tych osobowościowych w zakresie postaw – 55% oraz nieinnovacyjną metodologią nauczania opartą najczęściej na ćwiczeniach gramatyczno-leksykalnych – 56%. W większości dokumentów nie uwzględnia się specyficznego charakteru języka włoskiego: kwestię zróżnicowania dialektalnego poruszono tylko w 13% sylabusów, cechy prozodyczne, w tym ruchomość akcentu w 16%, komunikację pozajęzykową – gestykulację w 3%, konwencje grzecznościowe tylko w 6%. Badanie wykazało, że ponad połowa sylabusów realizuje schemat w zakresie zintegrowanego rozwoju w wymiarze 25%-50%. Nacisk kładzie się w nich przede wszystkim na rozwój kompetencji w zakresie języka pisanego: w procesie nauczania wykorzystuje się głównie artykuły prasowe – 40% i teksty literackie – 34%, przy jednoczesnym niewystarczającym uwypukleniu współczesnych gatunków tekstów: smsów, postów, jak i tekstów specyficznych dla języka mówionego. Zazwyczaj w treści sylabusów dominują natomiast listy pojęć leksykalnych i zagadnień gramatycznych, co świadczy o tradycyjno-pojęciowej strukturze tych dokumentów programowych, przy czym warto zaznaczyć, że w przypadku struktur gramatycznych, te najczęściej wymieniane (np.: formy bezosobowe czasowników – 31% i czasy przyszłe – 28%) nie wykazują dużej przydatności komunikacyjnej.

Odnosnie do różnic między dokumentami lektoratów i PNJW, to zaobserwowano, że treści tych drugich są bardziej rozbudowane, ale większe uporządkowanie i dostosowanie do wymogów europejskiej polityki językowej promującej autonomię osób uczących się i ideę kształcenia przez całe życie dotyczy lektoratów. Co zaskakujące, w 85% sylabusów lektoratów wskazano elementy kultury, gdy tymczasem w kategorii PNJW uzyskano wynik równy 67%, a przecież to właśnie językowe kierunki studiów kształcą przyszłych nauczycieli i tłumaczy, którzy powinni dobrze orientować się w rzeczywistości kulturowej danego obszaru językowego. Podobna sytuacja dotyczy kompetencji osobowościowych poruszonych w 82% programów lektoratów i w 72% PNJW. Może to oznaczać, że w planowaniu zajęć lektoratów stosuje się stały szablon w zakresie rozwoju kompetencji opracowany przez uniwersyteckie szkoły/centra języków obcych dla wszystkich języków, natomiast w przypadku PNJW planowanie cyklu dydaktycznego charakteryzuje się pewną dowolnością i swobodą wyborów.

Porównując ze sobą dokumenty o różnym poziomie biegłości językowej, dostrzega się poszerzenie zakresu kompetencji w sylabusach B2/C1 szczególnie w odniesieniu do rejestrów i stopnia formalności: 38% A2/B1 i 52% B2/C1 oraz odmian sytuacyjno-zawodowych: 38% wobec 61%. Niemniej progresywny charakter procesu nauczania nie dotyczy wszystkich podkategorii kompetencyjnych, w innych przypadkach nie zaobserwowano większych zmian.

Otrzymane wyniki pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście programy nauczania języków niszowych, do których należy w Polsce język włoski przygotowują absolwentów uczelni do właściwego posługiwania się językiem w różnych sferach życia. Dzięki dokładnemu zgłębieniu zagadnień teoretycznych i analizie praktycznej stosowanych programów nauczania możliwe stało się wskazanie tzw. mocnych punktów, które mogą być rozpowszechnione w innych jednostkach oraz pewnych braków programowych – punktów wymagających uzupełnienia lub zmiany. Zgodnie z zaleceniami unijnymi, nauczanie języków obcych w kontekście uczelni musi służyć jego ogólnemu rozwojowi, jak i przygotowaniu studenta do przyszłej pracy zawodowej niezależnie od kierunku studiów. Jego

kompetencje językowo-komunikacyjne w zakresie różnych języków obcych wchodzą w zakres jego tzw. umiejętności ogólnych decydujących nieraz o możliwości uzyskania atrakcyjnej pracy.

Celem omówienia zagadnień teoretycznych było uporządkowanie wiedzy na temat dydaktyki języka włoskiego w Europie i w Polsce zwłaszcza w kontekście akademickim. Natomiast przeprowadzone w pracy badanie diagnostyczne służyło weryfikacji poziomu jakości kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym na przykładzie języka włoskiego, a uzyskane wyniki pozwoliły z jednej strony dostrzec pewne niedociągnięcia programowe, z drugiej stały się przyczynkiem do zaproponowania rozwiązań zmierzających do unowocześnienia procesu nauczania oraz dostosowania go do wymogów obecnej językowej polityki europejskiej. Przede wszystkim, planując proces nauczania, warto (1) wprowadzać mieszaną formę organizacji zajęć, w której łączy się tradycyjne zajęcia w sali z pracą przy pomocy platformy e-learningowej, (2) wyznaczać cele nauczania oparte o zintegrowany rozwój kompetencji obejmujący elementy językowe, społeczno-kulturowe, organizacyjne i osobowościowe oraz (3) odpowiednio różnicować działania dydaktyczne zwłaszcza te, które korzystnie wpływają na wszystkie obszary kompetencji, jak zadania, uczenie odkrywczе, uczenie oparte na współpracy.

Dzięki szczegółowemu podejściu do zagadnień teoretycznych, jak i dokładnej analizie korpusu sylabusów języka włoskiego, omówiona tutaj pokrótce monografia może przyczynić się do ulepszenia procesu planowania dydaktyki języków obcych w szkolnictwie wyższym, ponieważ wskazuje się w niej te obszary kompetencji jak i działania metodologiczne, które powinny być w nim uwzględnione, aby programy nauczania były lepiej dostosowane do zmieniającej się rzeczywistości europejskiej i wychodziły naprzeciw oczekiwaniom studentów i wykładowców.

Bibliografia

- Bachman L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Balboni P., 2006, *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni P., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Università.
- Beacco J.C., 2004, *Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues*, (w:) J.C. Beacco/ S. Bouquet/ R. Porquier (red.), Niveau B2 pour le Français. Textes et Références, Paris: Didier.
- Berruto G., 1993, *Le varietà del repertorio*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari: Laterza, s. 3–36.
- Byram, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale M./ Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, (w:) „Applied Linguistics”, 1(1), s. 1–47.
- Ciliberti A., 1994, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- D'Achille P., 2003, *L'italiano contemporaneo*, Bologna: Il Mulino.
- Danesi M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Ellis R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

- Grucza F., 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.G. Roloff (red.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge*, Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag (Chloe. Beihefte zu Daphnis, Vol. 7), Amsterdam: Geburtstag, s. 309–331.
- Holec H., 1990, *Descriptions linguistiques et enseignement/apprentissage des langues*, (w:) W. Kühlwein/ A. Raasch (red.), *Angewandte Linguistik heute*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kumaravadivelu B., 2006, *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan D., 1988, *Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press.
- Pichiassi M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Rada Europy, 2003, *Europejski System Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Stern, H.H., 1992, *Issues and options in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Titone R., 1981, *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma: Armando.
- Yalden J., 1983, *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, Oxford: Pergamon Press.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Od momentu rozpoczęcia studiów doktoranckich opublikowałam, 1 monografię naukową, ponad 30 artykułów naukowych, wykonałam redakcję 1 publikacji pokonferencyjnej, uczestniczyłam w prawie 40 konferencjach naukowych, w tym wygłosiłam referat podczas 26 konferencji – głównie międzynarodowych w kraju i za granicą, w tym brałam również udział w wielu seminariach dla nauczycieli języków obcych. Obecnie oczekuję na publikację dwóch kolejnych artykułów w czasopismach punktowanych. Jestem też autorką 1 książki o charakterze dydaktycznym na temat włoskich czasowników oraz współautorką nowatorskiej serii podręczników *Va bene!* przeznaczonej pierwotnie dla uczniów szkół gimnazjalnych, a w wyniku przeprowadzonej reformy szkolnictwa dla ostatnich klas szkół podstawowych. Seria opracowana w latach 2013-2017 przeze mnie i Aleksandrę Kostecką-Szewc (Uniwersytet SWPS) we współpracy z wydawnictwem Nowela składa się z 8 tomów od poziomu A1 do A2+/B1, w tym z 2 przewodników metodycznych, w których zostały szczegółowo przedstawione założenia podejścia działaniowego oraz różnego rodzaju nowatorskie rozwiązania dydaktyczne, jak np. nauczanie eksploracyjne i zadaniowe.

Współpracuję z ośrodkami italianistycznymi we Włoszech i w innych krajach europejskich: wystąpiłam gościnnie na uniwersytetach w Genui (2017, 2009), Sienie (2016), Turynie (2013), Bolonii (2012), Lecce (2010), Pavii (2011) oraz Sewilli (2017), Aix-Marseille (2014) i Malcie (2013). Nawiązałam również współpracę z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu w Padwie, czego owocem jest złożony w marcu 2018 projekt partnerstwa strategicznego pt. *ITTLEARN – Innovative Teaching through Transformative Learning Communities* w ramach projektu Erasmus +.

Ponadto, od początku mojej pracy w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej sprawuję także funkcje administracyjne: byłam dwukrotnie sekretarzem IRK podczas rekrutacji (2012, 2014), opiekunem drugiego roku studiów, a obecnie koordynuję realizację programu

nauczania języka włoskiego dla studiów licencjackich. W latach 2012-2014 byłam członkiem wydziałowego zespołu odpowiedzialnego za opracowanie efektów kształcenia dla kierunku lingwistyka stosowana, następnie zostałam powołana do Komisji Rektorskiej ds. Programów Kształcenia, w której powierzono mi zadanie opracowania i oceny programu nauczania innych jednostek o profilu filologicznym.

Jestem członkiem PTLIS – Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej oraz stowarzyszeń międzynarodowych, takich jak: AIPI – Associazione Internazionale Professori d’Italiano, SIS – Society of Italian Studies oraz SILFI – Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana.

Zarówno zadanie związane z tworzeniem podręczników szkolnych jak i uczestnictwo w pracach przy przygotowaniu nowych programów nauczania pozwoliły mi na zapoznanie się z tematyką planowania procesu nauczania w różnych kontekstach środowiskowych, także z perspektywy polityki instytucji europejskich. Wiedza ta okazała się niezwykle przydatna w opracowaniu czwartego rozdziału monografii poświęconego dzisiejszej ujednoczonej strukturze szkolnictwa wyższego.

Moja praca dydaktyczna, w Katedrze Italianistyki UW obejmowała przygotowanie programów i prowadzenie zajęć w zakresie PNJW – od poziomu A1 do C1, gramatyki opisowej, tłumaczeń, natomiast w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej: PNJW, gramatyki opisowej, fonetyki języka włoskiego, tłumaczeń specjalistycznych pisemnych, stylistyki języków specjalistycznych, seminarium licencjackiego i proseminarium magisterskiego oraz wykładów fakultatywnych z dziedziny językoznawstwa włoskiego i glottodydaktyki. Od momentu rozpoczęcia pracy w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej wypromowałam 28 prac licencjackich, zrecenzowałam łącznie 32 prace licencjackie i magisterskie. Od roku 2017 pełnię też funkcję promotora pomocniczego 1 pracy doktorskiej.

Główne obszary badawcze mojej pracy naukowej obejmują:

- 1) młodzieżową odmianę języka,
- 2) języki specjalistyczne: język ekonomiczny,
- 3) nauczanie języków i tłumaczeń specjalistycznych,
- 4) nauczanie języków obcych przy pomocy nowych technologii,
- 5) metodologia nauczania języka włoskiego i rozwój poszczególnych kompetencji,
- 6) nauczanie języków a problematyka genderowa,
- 7) nauczanie języków ukierunkowane na pracę zawodową.

Podczas studiów doktoranckich w Katedrze Italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego, moje zainteresowania badawcze dotyczyły głównie młodzieżowej odmiany języka oraz języka używanego w środkach masowego przekazu o stylistyce młodzieżowej. Rozprawa doktorska poświęcona została właśnie tym zagadnieniom: obecności elementów języka młodzieżowego w języku polskich i włoskich stacji radiowych. Była to analiza kontrastywna, której cel stanowiło wyodrębnienie cech specyficznych dla tego rodzaju użycia językowych oraz wskazanie obszarów różnic i podobieństw między polską a włoską odmianą. Publiczna obrona pracy doktorskiej pt.: *Il parlato giovanile alla radio in Italia e in Polonia. Un confronto lessicale* odbyła się na początku grudnia 2007 r., po czym 1 października 2008 r. zostałam zatrudniona w charakterze asystenta w Katedrze Italianistyki. Wyniki badania nad polskim i

włoskim językiem radia opublikowałam w dwóch artykułach, w tym jeden we włoskim punktowanym czasopiśmie naukowym:

2009, *Odmiana młodzieżowa języka w wypowiedziach słuchaczy polskich stacji radiowych*, „Acta Philologica”, 36, s. 205-215.

2009, *Il parlato giovanile alla radio in Italia e in Polonia. Un confronto lessicale*, „PL.IT/Rassegna italiana di argomenti polacchi”, 3, s. 249-275.

Od tego momentu moje zainteresowania naukowo-badawcze zaczęły stopniowo poszerzać się o szeroko rozumiany język mediów, szczególnie język używany w prasie „papierowej” jak i w publicystyce internetowej. To co wydało mi się szczególnie ciekawe, to różnice między wydaniem tradycyjnym a tym elektronicznym oraz różnego rodzaju językowe i niejęzykowe „zabiegi” dziennikarskie służące dostosowaniu tekstu do potrzeb Internetu. Rozpoczęłam prace badawcze w ujęciu kontrastywnym nad tekstami publikowanymi w Polsce i we Włoszech, koncentrując się na tematyce ekonomicznej, co wiązało się również z pracą tłumacza, którą podjęłam w roku 2006. Wykonywane przeze mnie tłumaczenia odnosiły się głównie do zagadnień ekonomiczno-handlowych, dlatego też językowa analiza tego rodzaju tekstów polegająca na wyodrębnieniu specyficznych sformułowań, struktur składniowych, łączników zdań, i innych elementów typowych dla dyskursu ekonomicznego i publicystycznego pozwoliła mi na zebranie odpowiedniego korpusu tekstów równoległych oraz utworzenie listy stałych wyrażen i ich tłumaczeń na język polski. Wiedzę tę wykorzystałam w kolejnych latach w pracy dydaktycznej w ramach zajęć tłumaczeniowych przeznaczonych dla studentów Katedry Italianistyki UW, a następnie Wydziału Lingwistyki Stosowanej. W związku z tym tematem badawczym opublikowałam następujące artykuły:

2014, *L'italiano dell'economia di fronte alla supremazia dell'inglese*, „Studia romanica et anglica zagrabiensia”, 5, Zagreb: FF-Press, s. 231-238.

2013, *Lo stile giornalistico nel linguaggio dell'economia. Un'analisi lessicale di articoli di stampa*, (w:) K. Karp (red.), Unità d'Italia. Letteratura lingua cultura didattica, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 105-124.

2012, *La stampa italiana ieri e oggi*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, LIX/2, s. 209-227.

2012, *Teksty prasowe w nauczaniu włoskiego języka ekonomii*, „Applied Linguistics/ Lingwistyka Stosowana/ Angewandte Linguistik”, 6, s. 85-100.

2011, *Il linguaggio della crisi economica nei giornali italiani online nel 2009. Un'analisi lessicale*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, LVIII 1/2011, s. 33-45.

2010, *Il linguaggio della crisi In Italia e In Polonia*, „Acta Philologica”, 38, s. 133-140.

W 2011 r. zmieniłam miejsce pracy, przechodząc do dzisiejszego Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW, gdzie objęłam stanowisko adiunkta.

Analizując pod kątem tłumaczeniowym teksty specjalistyczne w języku polskim, włoskim i angielskim oraz prowadząc zajęcia tłumaczeniowe ze studentami, zaczęłam coraz bardziej interesować się metodologią nauczania języków specjalistycznych. Z powodu niewystarczającej liczby publikacji poruszających kwestię dydaktyki tłumaczeń w zakresie języka włoskiego, opracowałam własny autorski program nauczania oparty na stworzonym przez siebie korpusie tekstów i różnorodnych zadań ukierunkowanych na rozwój kompetencji językowych jak i interkulturowych. Program ten bazuje przede wszystkim na założeniach

podejścia działaniowego – zaleconego w ESOKJ (2003), którego wyrazem jest metodologia zadaniowa. Oprócz własnego korpusu tekstów, w procesie nauczania włoskiego języka specjalistycznego wykorzystywałam znajdujące się w wolnym dostępie korpusy języka pisanego jak i mówionego. Swoje propozycje zadań dydaktycznych opublikowałam w następujących artykułach:

- 2018, *Podejście działaniowe w dydaktyce tłumaczenia specjalistycznego*, (w:) M. Jedynek (red.), Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Praktyczne narzędzia. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 19-36.
- 2016, *Rozwój kompetencji interkulturowej a perspektywa działaniowa w nauczaniu języków obcych*, (w:) W. Stec, A. Hau (red.), W poszukiwaniu tożsamości językowej. Tom II, Gdańsk: Wydawnictwo UG, s. 178-188.
- 2016, *An Action-Oriented Approach to Language Corpora in Foreign Language Teaching*, „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik”, 17: 2, s. 29-41.
- 2015, *Attività linguistiche nella didattica della traduzione specializzata*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, 2, s. 331-340.
- 2014, *I problemi della didattica della traduzione specializzata*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, 1, s. 177-192.

Równoległe do powyższego tematu badawczego zajmowałam się analizą możliwych sposobów wykorzystania nowych technologii w nauczaniu języka włoskiego. W tym obrębie, skoncentrowałam się przede wszystkim na opracowaniach teoretycznych i wynikach badań empirycznych nad skutecznością stosowania tego rodzaju narzędzi w glottodydaktyce. Moje rozważania – niekiedy połączone z propozycjami rozwiązań praktycznych - przedstawiłam w niniejszym cyklu artykułów:

- 2018, *Developing pragmatic competence through language digital resources*, (w:) R. Biasini, A. Proudfoot (red.), Using digital resources to enhance language learning – case studies in Italian. Research-publishing.net, s. 5-16; <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.24.794>.
- 2016, *Utilizzo didattico di nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano*, „Studia Naukowe”, 35, Warszawa, s. 73-83.
- 2014, *Materiały filmowe w nauczaniu języka włoskiego*, „Języki obce w szkole”, 3, s. 40-43.
- 2013, *Tablety i smartfony - nowe narzędzia glottodydaktyczne*, „Applied Linguistics/ Lingwistyka Stosowana/ Angewandte Linguistik”, 8, s. 53-66.
- 2011, *Zasoby internetowe w dydaktyce języka włoskiego*, (w:) G. Słoń (red.), Nowoczesne Technologie w Dydaktyce, Kielce: Wydawnictwo Politechniki Świętokrzyskiej, s. 200-210.
- 2010, *Korzystanie z internetowych źródeł w nauczaniu i wyjaśnianiu zagadnień technicznych w przypadku języka włoskiego*, (w:) R. Kuźmińska (red.), Interdyscyplinarność w nauczaniu języków obcych, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, s. 199-206.

Abstrahując od specyficznych aspektów dydaktyki języka włoskiego, takich jak języki specjalistyczne, tłumaczenia, nieustannie pogłębiałam swoją wiedzę w zakresie szeroko rozumianej glottodydaktyki, a przede wszystkim metodologii nauczania języka włoskiego jako języka obcego/drugiego w perspektywie diachronicznej jak i tej współczesnej. W latach 2005, 2008 i 2013 uczestniczyłam w charakterze stypendystki w kursach szkoleniowych zorganizowanych przez Uniwersytet dla Obcokrajowców w Perugii, uzyskując odpowiedni certyfikat. Tego rodzaju szkolenia zawodowe umożliwiły mi zapoznanie się z nowymi publikacjami z zakresu włoskiej dydaktyki, wprowadzanymi we Włoszech rozwiązaniami metodologicznymi oraz wymianę poglądów i doświadczeń z kolegami pochodzącymi z różnych stron świata. Staralam się poznać nie tylko problematykę dzisiejszej dydaktyki języka

włoskiego, ale także jej niemal kilkuwiekową historię. W wyniku tych poszukiwań badawczych powstały artykuły, jak:

- 2015, *Nuove prospettive per l'insegnamento della lingua italiana*, (w:) A. Klimkiewicz, M. Malinowska, A. Paleta, M. Wrana (red.), *L'Italia e la cultura europea*, Firenze: Franco Cesati Editore, s. 527-532.
- 2014, *Il manuale di italiano dell'800, un'analisi dell'approccio didattico*, (w:) R. Sosnowski, E. Jamrozik (red.), *Percorsi linguistici tra Italia e Polonia. Studi di linguistica italiana offerti a Stanisław Widłak*, Firenze: Franco Cesati Editore, s. 65-74.
- 2014, *Testi ed attività didattiche nei manuali d'italiano. Un'analisi dei contenuti in chiave neurodidattica*, (w:) F. P. Macaluso (red.), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani; publikacja elektroniczna.

Obecnie, kolejnym obszarem badań, który zaczął mnie interesować jest nauczanie języków obcych a zagadnienia „genderowe”, szczególnie odnośnie do tworzenia materiałów dydaktycznych uwzględniających różnice kulturowe i problemy współczesnych kobiet – szczególnie te związane ze środowiskiem pracy. Moje najnowsze badania na ten temat odnoszą się przede wszystkim do aspektów językowych: sposobów wyrażania wartości kulturowych przez kobiety i możliwości dydaktycznych wiążących się z zastosowaniem tego typu tekstów w procesie nauczania ukierunkowanego również na rozwój świadomości osób uczących się odnośnie do sytuacji kobiet na rynku pracy. Do tej chwili w ramach tego tematu został opublikowany jeden artykuł pokonferencyjny:

- 2017, *I blog scritti dalle donne: come utilizzarli nella didattica dell'italiano come LS per sviluppare la competenza interculturale degli apprendenti?* (w:) E. M. Moreno Lago (red.), *Género y expresiones artísticas interculturales*. Sevilla: Benilde Ediciones, s. 272-298.

We wrześniu przedstawiam również referat dotyczący tego tematu na konferencji AIPI (Associazione Internazionale Professori d'Italiano) zorganizowanej w Sienie we Włoszech. Tytuł planowanego wystąpienia to: *I blog scritti dalle donne e il problema della precarietà del lavoro*.

W przyszłości planuję zająć się tematyką nauczania języków obcych ukierunkowaną na pracę zawodową (*Work-Related Language Teaching*), szczególnie w odniesieniu do pracy zawodowej kobiet.

Obok głównych kierunków badawczych rozwijanych w ramach mojej pracy na Uniwersytecie Warszawskim, w latach 2013-2017 współtworzyłam serię nowatorskich podręczników, o których wspomniałam na samym wstępie. W związku z tą działalnością brałam częsty udział w promowaniu kształcenia językowego w szkole i poza nią: występowałam na targach książki, seminariach edukacyjnych i spotkaniach z nauczycielami służącym wymianie poglądów i doświadczeń. Podręcznik *Va bene!* został opracowany zgodnie z założeniami podejścia działaniowego i kładzie się w nim duży nacisk na rozwój kompetencji interkulturowych u nastoletnich uczniów. Wraz z Aleksandrą Kostecką-Szewc – współautorką podręczników – opublikowałyśmy dwa artykuły naukowe poświęcone rozwojowi poszczególnych kompetencji u uczniów:

- Kaliska M./ A. Kostecka-Szewc, 2018, *Lo sviluppo della competenza interculturale secondo i presupposti dell'approccio orientato all'azione*, (w:) M. Borreguero Zuloaga (red.), *L'italiano, lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kaliska M./ A. Kostecka-Szewc, 2017, *L'approccio orientato all'azione ovvero lo specchio delle esigenze degli apprendenti*, (w:) A. Paleta, M. Wrana (red.), *L'Italia come specchio dell'Europa e*

l'Europa come specchio dell'Italia nei tempi antichi e moderni, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 115-126.

Kaliska M./ A. Kostecka-Szewc, *La grammatica all'età adolescente. Soluzioni didattiche applicate in una nuova serie di manuali Va bene!* – Italica Wratislaviensia, 9 (2); publikacja przewidziana w grudniu 2018 r.


Marta Kaliska