

DOI: 10.31648/an.6660

*KEEP YOUR FRIENDS CLOSE: PRZYSWAJANIE
JĘZYKA OBCEGO POPRZEZ INTERAKCJE
RÓWIEŚNICZE A EDUKACJA ZDALNA
W DOBIE PANDEMII*

*KEEP YOUR FRIENDS CLOSE: HOW STUDENT
INTERACTIONS FACILITATE SECOND LANGUAGE
ACQUISITION. COROLLARIES FOR TIMES
OF THE PANDEMIC*

Andrzej Jarynowski

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0949-6674>

Uniwersytet Warszawski / University of Warsaw

e-mail: a.jarynowski@uw.edu.pl

Karolina Czopek

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2165-7365>

Uniwersytet Warszawski / University of Warsaw

e-mail: k.czopek@uw.edu.pl

Michał B. Paradowski

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0710-3075>

Uniwersytet Warszawski / University of Warsaw

e-mail: m.b.paradowski@uw.edu.pl

Keywords: social network analysis, interaction, second language acquisition, COVID-19, emergency remote instruction

Abstract: This paper focuses on second language acquisition in the context of social interactions naturally taking place among learners, especially in immersion/Study Abroad settings. We showcase the methodology of social network analysis, which has recently shed new light on the relationship between the individual position in the social network and language acquisition, helping to determine which contexts, intensity

and direction of interactions are most conducive to L2 progress. At the time of the current COVID-19 pandemic, physical interactions can pose an epidemiological risk. Thus, we conclude with a discussion concerning the challenge of maximising students' exposure to the target language in the context of emergency remote learning.

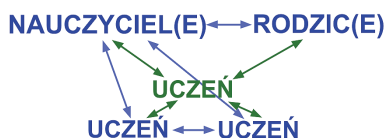
Wstęp

Naturalnie występujące interakcje między uczniami, szczególnie w warunkach immersji, stanowią doskonałą okazję do używania języka obcego. Niełatwo jednak jednoznacznie określić, w jakim stopniu swobodna komunikacja z rówieśnikami w języku obcym przekłada się na rozwój sprawności językowych. Czy osoby bardziej „popularne” w grupie czynią większe postępy w mówieniu? A może to osoby mniej towarzyskie tworzą głębsze relacje i dzięki temu rozwijają bogatsze słownictwo? Przełomem w poszukiwaniu odpowiedzi na te i inne pytania dotyczące wpływu interakcji między uczniami języka obcego było zastosowanie w glottodydaktyce metody analizy sieci społecznych. Otrzymane za jej pomocą wyniki pozwoliły na potwierdzenie hipotez, które dotychczas opierały się jedynie na przesłankach lub „zdrowym rozsądku”.

Pandemia COVID-19 istotnie zmieniła charakter interakcji uczniowskich, zmuszając badaczy do refleksji nad tym, czy uczniowie są w stanie tworzyć i utrzymywać kontakty społeczne w języku obcym również w czasach edukacji zdalnej. W niniejszym artykule przedstawiamy rolę sieci rówieśniczych w przyswajaniu języków obcych, szczególną uwagę poświęcając metodzie analizy sieci społecznych i badaniom z jej wykorzystaniem (w tym naszym badaniom własnym), a także rozważaniom, jak na czynnik interakcji rówieśniczych podczas kursów językowych w różnych grupach wiekowych wpłynęły pandemia COVID-19 i przejście na nauczanie zdalne.

Sieci rówieśnicze w edukacji

Wagę interakcji społecznych w procesie nauki podkreślali już konstruktywiści tacy jak John Dewey, interakcjoniści reprezentowani np. przez Ervinga Goffmana oraz behawioryści na czele z Lwem Wygotskim. Skupiali się oni jednak głównie na relacji między uczniem i nauczycielem oraz (w przypadku młodzieży szkolnej) między uczniem i rodzicem.



Rys. 1. Schemat interakcji w szkole i poza nią w układzie uczniocentrycznym

Źródło: opracowanie własne

Zainteresowanie potencjałem relacji rówieśniczych w procesie nauki dało początek badaniom nad kooperatywnym uczeniem się (*collaborative learning*). Wykazały one, że współpraca uczniów nad rozwiązaniem danego problemu sprzyja retencji informacji i rozwijaniu krytycznego myślenia w większym stopniu niż praca indywidualna [Gokhale 1995]. Z kolei *peer learning*, czyli nauka rówieśnicza, może zaowocować nie tylko lepszymi wynikami w nauce, lecz także zwiększeniem pewności siebie, sympatii do rówieśników czy zainteresowania przedmiotem [Boud, Cohen, Sampson 2001].

Badania nad potencjalnymi skutkami formowania się takich a nie innych relacji między uczniami doprowadziły do powstania socjometrii – metody rekonstrukcji relacji w grupie przy pomocy informacji m.in. o tym, kogo jej członkowie lubią (bądź nie) i komu ufają (lub nie). Na przykład słynne socjometryczne badania Jacoba Moreno pozwoliły zdiagnozować źródło dużej liczby ucieczek z nowojorskiej Training School for Girls. Okazało się, że przyczyna tej sytuacji leżała nie w czynnikach osobowościowych czy motywacyjnych uciekinierek, ale w indywidualnej pozycji uczennic w sieci relacji rówieśniczych i braku poczucia przynależności do reszty grupy [Moreno 1934]. Dziewczęta, które źle się czuły w swoich grupach, nie tylko planowały ucieczkę, lecz także dzieliły się tymi zamiarami z innymi „outsiderkami”. Zmiana rozlokowania uczennic w budynkach internatu ograniczyła kontakty pomiędzy potencjalnymi uciekinierkami, jednocześnie lepiej integrując je z ich grupami, co doprowadziło do obniżenia liczby dezercji.

Socjometria okazała się pomocna również w określeniu ról przyjmowanych przez uczniów w obrębie ich sieci społecznych i kryteriów doboru szkolnych przyjaciół. Badania Colemana [1980/2011] wykazały, że relacje tworzone przez nastolatków w szkole nie muszą być związane z dążeniem do osiągnięcia jak najlepszych wyników w nauce; często bazują one raczej na poszukiwaniu wsparcia i wartości innych niż te, które młodzież zna z domu rodzinnego, przy jednoczesnym przywiązywaniu wagi do popularności i statusu jednostek w grupie. W polskich badaniach wykryto korelację między fizycznym – mierzonym w metrach – dystansem między studentami mieszkającymi w akademiku a ich interakcjami na zajęciach [Kurzela i in. 1967]. Późniejsze badania socjometryczne, wykorzystujące statystykę i matematyczną teorię grafów, pozwoliły na badanie wpływu pozycji w sieci uczniowskiej na wyniki w nauce. Okazało się na przykład, że lepszym wynikom sprzyja zarówno centralna pozycja w sieci klasowej [Cho i in. 2007], jak i przynależność do nieformalnych sieci przyjaźni oraz współpracy funkcjonujących poza klasą szkolną [Hommes i in. 2012].

Interakcje społeczne a przyswajanie języka obcego

W kontekście nauki języka obcego w formie zorganizowanej należy wyróżnić dwa typy interakcji sieciowych: komunikacyjne i kulturowe. Z naszego punktu widzenia ciekawszy jest pierwszy wymiar, związany z ćwiczeniem sprawności językowych w bezpośrednich interakcjach. Optymalnym warunkiem wykorzystania tego mechanizmu jest zanurzenie (fizyczne lub wirtualne) w kulturze języka docelowego. Dotychczasowe badania wykazały, że nauka języka obcego w warunkach zanurzenia *na ogół* przynosi większe korzyści (m.in. w zakresie rozwoju sprawności mówienia) niż w przypadku uczenia się w otoczeniu posługującym się językiem innym niż docelowy [Carroll 1967; Collentine 2004; Isabelli 2004; Lafford 2004; Segalowitz, Freed 2004; Magnan, Back 2007; O'Brien i in. 2007; Llanes, Muñoz 2009; Juan-Garau 2014; Hernández 2016; Tullock, Ortega 2017]. Podczas zagranicznych kursów językowych uczniowie niejednokrotnie angażują się w wiele aktywności pozalekcyjnych i spotkań towarzyskich, co wpływa na rozwój sieci kontaktów w języku obcym (J2) i zwiększenie okazji do jego używania. Ponadto uczniowie są wystawieni na zróżnicowane treści językowe ze względu na kontakty nie tylko z rodzimymi lub innymi biegłymi użytkownikami języka docelowego (z lektorem włącznie), lecz także z innymi uczącymi się. Oczywiście nie każdy uczeń w warunkach immersji („mit osmozy” [Davidson 2010]) czyni równie znaczące postępy [Freed 1995; Gass 1997; Collentine 2004; DuFon, Churchill 2004; Mendelson 2004; Segalowitz, Freed 2004; Magnan, Back 2007; Kinginger 2009; DeKeyser 2010; Isabelli-García 2010; Martinsen 2010; Pérez-Vidal 2014; Hernández 2016; Marijuan, Sanz 2018; Paradowski i in. 2021a, b]. Ważnymi czynnikami przyczyniającymi się do stworzenia gęstej sieci kontaktów i interakcji w J2, a tym samym do osiągnięcia znaczących postępów językowych podczas pobytu za granicą są m. in. poziom biegłości językowej na starcie [Freed 1990, 1995; Brecht, Davidson, Ginsberg 1995; Golonka 2006; Lafford, Collentine 2006; Magnan, Back 2007; Davidson 2010; DeKeyser 2010; Kinginger 2011; Li 2014; Faretta-Stutenberg, Morgan-Short 2018], okres pobytu w kraju [Mendelson 2004], płeć [Polanyi 1995; Isabelli-García 2006; Hillstrom 2011], motywacja [Wilkinson 1998, 2002; Isabelli-García 2006], stosunek do języka i kultury danego kraju [Isabelli-García 2006; Papatsiba 2006; Wang 2010], oraz ograniczenie możliwości używania języka ojczystego [Paradowski i in. 2012].

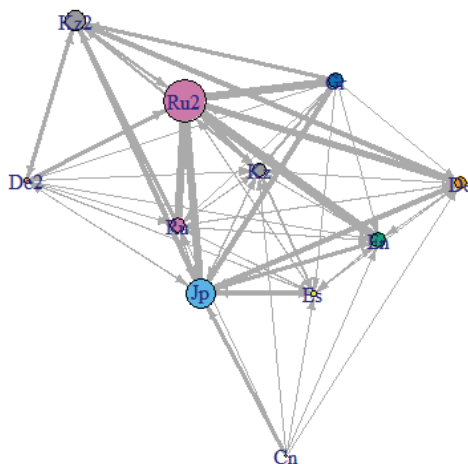
Drugi wymiar interakcji między uczniami ma charakter kapitału społeczno-kulturowego i jest potocznie rozumiany jako sieć wsparcia [Putnam 1993; 2001]. Umożliwia ona wymianę materiałów i przepływ informacji między uczącymi się. Przyswajanie języka obcego stanowi element reprodukcji elit za pomocą kapitału kulturowego [Bourdieu 1986], który w dużej mierze jest wynikiem interakcji rodzinno-rówieśniczych w okresie dorastania. Zależność między kompetencjami językowymi a typem sieci kapitału społecznego jest dobrze znana polskiej socjologii. Stąd m. in. lobbing w latach 90. ubiegłego

oraz pierwszej dekadzie XXI wieku (np. na Uniwersytecie Wrocławskim) na rzecz zmian w rekrutacji na uczelnie wyższe w zakresie wycofania języka obcego na rzecz matematyki lub logiki w celu promowania zdolnej, ale być może mniej elitarnie „usiecznionej” młodzieży. Równie znanym zjawiskiem, opisanym już dawno na przykładzie środowiska chłoporobotników [Kucała 1960], jest dyfuzja słownictwa i społeczne uzgadnianie manier językowych [zob. też Paradowski, Jonak 2012].

Badania z wykorzystaniem analizy sieci społecznych

Od kilku lat coraz częściej wykorzystuje się metody rekonstrukcji sieci społecznych wśród uczniów języków obcych. Do tej pory badacze analizowali, jak przebiega proces socjalizacji uczniów w docelowym środowisku językowym podczas pobytów zagranicznych [Zappa-Hollman, Duff 2015; Gautier 2019], a także jakie treści językowe zapewnia przynależność do danej sieci i jak przekłada się to na postępy w języku obcym [Mitchell i in. 2017; McManus 2019]. Wpływ interakcji rówieśniczych na naukę języka obcego jest badany również w ramach interdyscyplinarnego projektu prowadzonego w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW [Paradowski i in. 2021a; 2021b; w recenzji]. Wykorzystuje on analizę sieci społecznych (*Social Network Analysis*, SNA), która pozwala na rekonstrukcję sieci interakcji oraz analizę pozycji i znaczenia jej poszczególnych członków. Do tej pory badaniem zostało objętych 40 uczestników wymiany studenckiej Erasmus+ w Tybindze oraz 332 uczestników dwóch edycji intensywnego wakacyjnego kursu języka polskiego w Warszawie. Pod koniec kursów uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie ankiety, w której określali m.in. poczynione postępy, konteksty, w jakich używali języka docelowego, ojczystego oraz innych języków, a także jak często i w jakim języku komunikowali się z każdym innym członkiem grupy. Ta ostatnia informacja pozwoliła na odtworzenie sieci wzajemnych interakcji. Możliwe było zwizualizowanie sieci wszystkich grup w formie grafów (Rys. 2), a następnie przeanalizowanie poszczególnych węzłów (osób) pod kątem ich centralności, liczby oraz intensywności przychodzących i wychodzących interakcji z innymi. Ponadto dane sieciowe zostały zestawione z miarą postępu, jaki uczestnicy poczynili w języku docelowym w trakcie trwania kursu. Wzięto pod uwagę zarówno postęp subiektywny, tj. deklarowany w ankietach wzrost konkretnych kompetencji językowych i kulturowych, jak i obiektywny, tj. różnicę w wynikach testu diagnostycznego i końcowego, przeprowadzonych w ramach kursu.

Wstępne wyniki wykazały istnienie statystycznie istotnej pozytywnej korelacji między postępem w języku docelowym oraz liczbą połączeń *wychodzących*, czyli deklarowaną intensywnością komunikacji z innymi członkami grupy *w języku docelowym*. Wpływ intensywności komunikacji z innymi



Rys. 2: Sieć interakcji w jednej grupie słuchaczy kursu językowego (wierzchołki to osoby ze wskazanym językiem ojczystym: Cn – chiński, De – niemiecki, En – angielski, Es – hiszpański, Gr – grecki, Jp – japoński, Kz – kazachski, Ru – rosyjski; grubość strzałek odzwierciedla deklarowaną intensywność komunikacji; wielkość węzłów odpowiada poczynionym postępom w języku docelowym)

Źródło: opracowanie własne

w języku docelowym jest najbardziej widoczny w subiektywnym postępie w zakresie słownictwa i wymowy. Co ciekawe, duża liczba interakcji *przychodzących* w *dowolnym języku* jest z kolei negatywnie skorelowana z postępowaniem zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym, co może świadczyć o potencjalnie szkodliwym wpływie bycia „popularnym”¹ w grupie. Uczeń o takiej pozycji w sieci ma mniej okazji do aktywnego używania J2, a sieć wykorzystuje do celów innych niż edukacyjne. Kolejnymi czynnikami utrudniającymi postępy językowe okazały się dobra znajomość języka angielskiego oraz intensywne kontakty z osobami posługującymi się tym samym językiem ojczystym (wizualne reprezentacje sieci pozwoliły zaobserwować zjawisko tworzenia się tzw. klik, czyli intensywnie kontaktujących się grup, najczęściej złożonych z osób o tym samym J1 [Paradowski i in. 2012; 2021a; 2021b]). Świadczy to o tendencji uczących się do minimalizowania wysiłku w komunikacji i sięgania po język, który znają na poziomie wyższym niż język docelowy.

Poza analizami ilościowymi przeprowadzono także wywiady z wybranymi uczestnikami kursu języka polskiego, które potwierdziły istnienie dwojakiego typu relacji sieciowych tworzonych w obrębie grup na kursie: sieć uczniowską postrzegano zarówno jako sieć komunikacyjną, jak i sieć wsparcia. W ramach tej pierwszej w wywiadach podkreślano możliwość swobodnej komunikacji

¹ „Popularność” jest tutaj rozumiana jako wysoka centralność interakcji przychodzących.

w J2: „Kiedy musimy wykonać jakieś zadanie i skończymy je, a wciąż mamy czas, to dalej rozmawiamy na inne tematy, bo jestem zainteresowana drugą osobą i chciałabym wiedzieć więcej o jej życiu. Więc dalej tak rozmawiamy, a kiedy spotykamy się po lekcjach, to też czasem mówimy po polsku, jakieś wyrażenia, to pomaga je zapamiętać” [kobieta, 23 l.]. Z drugiej strony kursanci zwracali uwagę na rolę atmosfery w grupie: „czuję się komfortowo na lekcji z tymi osobami (...). Mogę powiedzieć coś głupiego po polsku i oni się roześmieją, bo mnie znają, i nasz nauczyciel też. To pomaga pracować na zajęciach” [kobieta, 23 l.].

Powyższe wyniki zwracają uwagę nie tylko na istotną rolę używania języka obcego poza klasą i kontrolą nauczyciela, lecz także na znaczenie tego, z kim uczniowie rozmawiają. Nawet jeśli deklarują użycie języka obcego w rozmowie z osobami mówiącymi w tym samym języku ojczystym, mogą nie zdawać sobie sprawy, że bezwiednie przechodzą na J1. Co więcej, sięganie po „wspólny mianownik” (np. używanie języka angielskiego jako *lingua franca*) jest łatwym sposobem na rozwiązanie problemów komunikacyjnych i może przyczynić się do niezauważenia i utrwalenia błędów wynikających z transferu językowego [Paradowski 2017] – podobnie jak szansa na rozwój gramatyczny pojawia się wtedy, kiedy *nie* zrozumiemy wypowiedzi rozmówcy, co zmusza nas do przyjrzenia się jej konstrukcji gramatycznej [White 1987].

Interakcje w dobie pandemii

Trwające od początku 2020 roku zagrożenie epidemiczne spowodowało zamknięcie wielu typów szkół ze względu na konieczność fizycznego dystansowania się. Pandemia COVID-19 ograniczyła i utrudniła podtrzymywanie więzi rówieśniczych, zmuszając nas do zadania sobie pytania, jak teraz wygląda struktura uformowanych wcześniej sieci kontaktów oraz czy i w jakim stopniu ta sytuacja wpłynie na postępy uczniów w języku obcym. Zmianie uległy też długość i jakość ekspozycji uczniów na język obcy. Czynniki takie jak wykluczenie cyfrowe, zmęczenie ciągłym przebywaniem przed ekranem komputera lub smartfona, problemy natury psychologicznej czy zwykła niechęć do kontaktu online mogły sprawić, że uczniowie wcześniej aktywni w swojej grupie rówieśniczej znacznie ograniczyli kontakt z innymi (choć dla niektórych z kolei możliwość zadawania pytań nauczycielowi na czacie stała się okazją do większej aktywności). Fizyczne dystansowanie w edukacji wygenerowało ogromne koszty psychologiczne [np. Paradowski, Jelińska w recenzji b]². Istotnemu pogorszeniu w kolejnych etapach badań uległy np. wskaźniki dobrostanu psychicznego studentów z Wrocławia [Wieczorek i in. 2021] oraz uczniów

² Te i inne aspekty dotyczące przejścia na zdalną naukę bada m.in. projekt <https://schoolclosure.ils.uw.edu.pl>.

i studentów z Krakowa [Długosz 2020a; 2020b; 2020c] (choć wyniki te należy interpretować ostrożnie ze względu na nielosowe i niereprezentatywne próby). Obniżenie jakości kontaktów społecznych (zmniejszenie liczby i intensywności kontaktów, problemy z komunikacją) przełożyło się na spowolnienie postępów w nauce i zmniejszenie zadowolenia ze studiów [Wieczorek i in. 2021]. Odsetek uczniów z Krakowa, którzy deklarowali, że są zadowoleni z życia, zmalał z 54% w 2019 do 44% w 2020 roku; spadek zadowolenia z życia zaobserwowano również między kolejnymi etapami badania studentów. Na początku kwietnia 2020 jedynie 15% uczniów regularnie spotykało się z przyjaciółmi lub partnerem w formie fizycznej, podczas gdy ponad połowa uczniów spędzała więcej niż 6 godzin dziennie w Internecie. Wśród wrocławskich uczniów pojawiały się wypowiedzi takie jak „najbardziej brakowało mi kolegów” czy „największe zaległości mam z języka angielskiego” [Radio Wrocław, relacja z zakończenia roku szkolnego 26 VI 2020].

Podczas gdy proces uczenia się większości przedmiotów przyrodniczo-matematycznych nie zależy od tego, czy zajęcia odbywają się stacjonarnie czy online, przyswajanie języka ojczystego i języków obcych jest przede wszystkim procesem społecznym. Interakcje rówieśnicze (zwłaszcza w J2) mają fizjologiczny wpływ na mózg [Davidson, McEwen 2012], wspierając rozwój kompetencji twardych, oraz socjalizują pojęcia i wydarzenia, rozwijając kompetencje miękkie. Instytucjonalne i powszechne nauczanie języków obcych sprzyja wertykalnej mobilności społecznej i przeciwdziała polaryzacji społeczeństwa oraz reprodukcji klas [Domański 2004]. Z tego powodu nauczanie języków obcych w formie stacjonarnej powinno być utrzymywane w pierwszej kolejności.

Wymiany studenckie i wyjazdy zagraniczne w celu zorganizowanej nauki języka obcego są obecnie utrudnione. Międzynarodowe projekty edukacyjne w formule stacjonarnej zaplanowane do lata 2021 roku zostały w większości odwołane. W ich miejsce zaproponowano zajęcia zdalne, czego przykładem mogą być zorganizowane w latach 2020 i 2021 wakacyjne kursy języka polskiego online na Uniwersytecie Warszawskim czy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jednak zainteresowanie taką formą nauki języka często było na tyle niskie, że niektóre uczelnie starały się dodatkowo zachęcić do udziału poprzez np. umożliwienie uzyskania polskiej wizy, która w teorii miała pozwolić kursantom na udział w wycieczkach krajoznawczych. Pojawiły się również propozycje „wirtualnych” semestralnych wymian, aby student mógł uczestniczyć w zajęciach zdalnych wraz ze studentami jednostki goszczącej [Fazackerley 2020]. Oczywiście taki układ wymuszać będzie zupełnie inną formułę interakcji między studentami, o ile w ogóle do niej dojdzie. Wstępna analiza porównawcza [Paradowski i in. 2020] wyników badania stacjonarnej edycji wakacyjnego kursu języka polskiego organizowanego w 2019 roku (opisanych w sekcji „Badania z wykorzystaniem analizy sieci społecznych”) i jego wydania zdalnego w 2020 wykazała, że uczestnicy stacjonarni deklarują wyraźnie większy średni przyrost słownictwa (3,6 vs 3,0 na skali Likerta

0–5) – wymiaru kompetencji językowej, który najmocniej koreluje z dynamiką komunikacji między uczestnikami kursu (stopień interakcji wychodzących: $r = .304$, $p = .0002$; stopień interakcji przychodzących: $r = .263$, $p = .001$; [Paradowski i in. 2021, s. 141]). Z kolei w badaniu ankietowym przeprowadzonym w 2020 roku wśród 1149 nauczycieli języków obcych z 104 państw [Paradowski, Jelińska w recenzji c] lektorzy ocenili, że w trakcie nauki zdalnej postępy językowe uczniów obniżyły się średnio o 64% (*sic!*; odch. std. 31; z nielicznymi przypadkami raportowania regresu w poziomie znajomości języka).

Kolejne fale epidemii i przyszłość zdalnej edukacji językowej w Polsce

Budowanie i podtrzymywanie interakcji rówieśniczych między uczącymi się języka obcego jest i będzie jednym z podstawowych zadań lektora/nauczyciela. Umożliwienie fizycznych interakcji językowych w epidemicznie bezpieczny sposób stanie się jednak wyzwaniem dla organizatorów edukacji w bieżącym, a niewykluczone, że też w następnym półroczu. Negatywny skutek wymuszonych pandemią zmian w sposobie interakcji w nauczaniu jest znany i dobrze opisany w literaturze przedmiotu [Psachoropoulos i in. 2020]. Ubiegłoroczne raporty ze Stanów Zjednoczonych pokazują, że u większości uczniów pandemia spowodowała 4-12-tygodniowe opóźnienia w materiale z matematyki [Renaissance 2020]. Szacuje się również, że około 3 milionów najbardziej narażonych na nierówności uczniów w USA wypadło z systemu kształcenia – byli to uczniowie z niepełnosprawnościami, osoby dopiero uczące się języka angielskiego, osoby żyjące w rodzinach zastępczych, migranci oraz bezdomni [Kuhfeld i in. 2020; Paradowski, Jelińska w recenzji a]. Jednak do tej pory to właśnie wymuszona lockdownem redukcja kontaktów fizycznych (w szerokim rozumieniu, spowodowana m.in. przestawieniem szkół i uczelni na nauczanie zdalne) miała największy wpływ na zahamowanie globalnej dynamiki zakażeń [Haug i in. 2020]. W związku z tym dyskusja nad kontynuacją nauczania w trybie stacjonarnym jest prowadzona na całym świecie, a rekomendacje zależą od wielu czynników, takich jak wiek uczniów czy aktualna presja wirusa. Jednak na podstawie znanej epidemiologii [Li i in. 2020] większość towarzystw epidemiologicznych i pediatrycznych rekomendowała powrót do edukacji stacjonarnej bez specjalnych rygorów sanitarnych [Mandavilli 2020; ECDC 2020a] latem 2020 roku i stopniowe przechodzenie na naukę zdalną dopiero z przyrostem zakażeń i zwiększaniem się presji wirusa. Nie oznaczało to, iż uczniowie i nauczyciele byli całkowicie bezpieczni³,

³ Cyrkulacja nowych wariantów wirusa (np. tzw. wariantu brytyjskiego, który w czasie wzrostu zachorowań w połowie marca 2021 stanowił nawet 80% wszystkich zakażeń [Pyrz 2021]), będących zagrożeniem dla zdrowia coraz to młodszych osób, spowodowała zmianę rekomendacji na bardziej restrykcyjne [ECDC 2020b].

ale że analizy wykazują społeczne korzyści takiego rozwiązania. Ponadto na podstawie doświadczeń polskich szkół z wiosny 2020 roku można stwierdzić, że sami biorący udział w nauczaniu zdalnym byli negatywnie nastawieni do powrotu takiej formy nauczania po wakacjach: po nauce w semestrze letnim roku szkolnego 2019/2020 ponad 59% nauczycieli oraz 53% uczniów nie chciało już mieć do czynienia z edukacją zdalną w żadnej, nawet uzupełniającej formie [Plebańska i in. 2020, 28, 29; Jelińska, Paradowski 2021a; 2021b; 2021c]. Uczniowie narzekali na rozliczne trudności, z jakimi wiąże się taka forma edukacji, ale jako główny demotywator wymieniali brak fizycznego kontaktu z rówieśnikami i nauczycielem [Plebańska i in. 2020, 43].

W efekcie analiz epidemiologicznych wykazujących mniejszy odsetek zakażeń u małych dzieci, zazwyczaj bez- lub skąpoobjawowe przechodzenie choroby oraz niskie u nich miano wirusa SARS-CoV-2, w wielu państwach edukacja do etapu szkoły podstawowej nie została wstrzymana bądź została szybko przywrócona. Jak tylko szczepienia przeciw COVID-19 stały się dostępne (np. w Polsce 27 XII 2020), nauczyciele i pracownicy administracyjni przedszkoli oraz szkół do etapu szkoły średniej łącznie (bez nauczycieli akademickich) zostali wskazani przez epidemiologów jako grupa priorytetowa do jak najszybszego uodpornienia oraz powrotu do pracy stacjonarnej [ECDC 2020c, 13]. Wydaje się to korzystne, zważywszy, że nauka języka obcego przed- i wczesnoszkolna wymaga dużej liczby interakcji nauczyciel-uczeń oraz uczeń-uczeń ze względu na socjalizacyjny wymiar pojęć i przyporządkowanych im słów. Interakcje pojawiają się w ramach zabaw i gier językowych oraz naśladownictwa, a ich cel to formowanie się tożsamości społecznej. W przypadku tego etapu edukacji na razie brak jest bezwzględnych przeciwwskazań epidemiologicznych przed intensyfikacją interakcji dziecko-dziecko (do tej pory w polskich przedszkolach odnotowano pojedyncze ogniska choroby, w których dzieci prawdopodobnie brały aktywny udział [Okarska i in. 2021]), gdyż główne niebezpieczeństwo to zakażenie najmłodszych uczniów przez rodziców lub nauczycieli [Kuttiatt i in. 2020]. Jednocześnie właśnie ta populacja najbardziej potrzebuje nauczyciela jako animatora relacji i budowania kompetencji oraz kapitału społecznego; tutaj zajęcia mogą odbywać się stacjonarnie bez większego reżimu sanitarnego przy minimalnym ryzyku pojawienia się ognisk COVID-19 [ECDC 2020a, 14]. Doświadczenia z krajów, w których odbywały się regularne zajęcia szkolne z małymi dziećmi, wskazują, że ryzyko zachorowania nauczycieli jest nie większe niż w innych grupach zawodowych, przy jednoczesnym zachowaniu wyraźnie wyższego dobrostanu uczniów [Soderpalm 2020]. Z europejskich dochodzeń epidemiologicznych wynika, iż nauczyciele rzadko zarażali się od uczniów (w wieku do 18 lat), a najczęściej od innych dorosłych (ECDC 2020a, b).

W przypadku młodzieży ryzyko zakażeń we wszystkich układach między-populacyjnych jest już wyższe [Park i in. 2020]. W tych społecznościach sieć tworzy się samoistnie i ma wartość przede wszystkim samą w sobie (niezwiązaną z procesem edukacyjnym). Tu rola nauczyciela sprowadza się głównie

do ograniczania i zapobiegania negatywnym tendencjom, takim jak znęcanie się/mobbing i gwałtowność, oraz do promowania pozytywnych postaw, takich jak egalitaryzm interakcyjny [Paradowski i in. 2021b]. W takim układzie w miarę możliwości i przy monitorowaniu sytuacji epidemicznej preferowane byłyby zajęcia w formie stacjonarnej lub hybrydowej z zachowaniem reżimu sanitarnego. Specyfika pracy nauczyciela języka obcego związana z dużą rotacją grup w porównaniu z nauczycielami przedmiotów podstawowych niestety zwiększa podatność na zarażenie siebie i innych. Dlatego w razie wysokiej presji wirusa w czasie trzeciej fali COVID-19 lepiej jest, żeby lekcje językowe dla młodzieży starszych klas szkół podstawowych i średnich oraz dorosłych odbywały się zdalnie. W przypadku studentów i dorosłych ryzyko epidemiologiczne jest wysokie, przede wszystkim ze względu na dużą liczbę kontaktów w tych kategoriach wiekowych [Jarynowski i in. 2020], więc zajęcia językowe wymagające interakcji wielosobowej w formie fizycznej w zamkniętych pomieszczeniach nie są i nie będą raczej rekomendowane prawdopodobnie aż do lata 2021 roku lub do czasu uodpornienia krytycznej części społeczeństwa (pod warunkiem braku ucieczki nowych wariantów wirusa przed pchorobową lub poszczepienną odpowiedzią immunologiczną).

Zakończenie

Mimo stosunkowo niewielu badań glottodydaktycznych dotychczas stosujących analizę sieci społecznych można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że jej arsenał narzędzi badawczych rzuca nowe światło na rolę interakcji rówieśniczych w przyswajaniu języka obcego. Jednocześnie otwiera on pole do kolejnych analiz i formułowania nowych hipotez, również w kontekście edukacji zdalnej. W czasie pandemii obserwuje się niską retencję lub zmniejszenie zainteresowania nowymi kursami językowymi, co może być związane z brakiem kontaktów i fizycznej interakcji. O ile wykluczenie cyfrowe w polskich szkołach dotyczy marginalnej liczby uczniów i studentów [Nowosielska 2020], zdalna forma instytucjonalnej edukacji (zwłaszcza w zakresie języków obcych) realizowana w ostatnich miesiącach wydaje się mało atrakcyjna i poza postrzeganą niższą jakością treści i formy przekazu [Centrum Polityk Publicznych 2020; Paradowski, Jelińska w recenzji c] to właśnie w braku interakcji rówieśniczych można upatrywać przyczyny tego zjawiska. Rolą nauczyciela jest z jednej strony zapewnienie optymalnej liczby ćwiczeń interakcyjnych w trakcie zajęć online, a z drugiej – informowanie uczniów o kluczowej roli interakcji w procesie przyswajania języka obcego i zachęcanie ich do szukania okazji do używania go (poprzez interakcje czy to twarzą w twarz, czy online) poza zajęciami szkolnymi.

Autorzy są beneficjentami grantu NCN SONATA-BIS nr 2016/22/E/HS2/00034, Programów COST 15109 “European Cooperation for Statistics of Network Data Science (COSTNET)”, 15130 “Study Abroad Research in European Perspective (SAREP)” oraz 18232 “Mathematical Models for Interacting Dynamics on Networks”, a także programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza”. Bardzo dziękujemy również anonimowym recenzent(k)om za cenne uwagi i wnikliwe komentarze.

Bibliografia

- Bourdieu Pierre. 1986. *The forms of capital*. W: *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Ed. Richardson J. Westport: Greenwood: 241-258.
- Brecht Richard D., Davidson Dan E., Ginsberg Ralph B. 1995. *Predictors of foreign language gain during study abroad*. In: *Second language acquisition in a study abroad context*. Ed. Freed B.F. Amsterdam: John Benjamins: 37-66.
- Cho Hichang, Gay Geri, Davidson Barry, Ingraffea Anthony. 2007. *Social networks, communication styles, and learning performance in a CSCL community*. “Computers & Education” No 49 (2): 309-329.
- Coleman John C. 1980/2011. *The nature of adolescence*. Ed. 4. Londyn: Routledge.
- Collentine Joseph. 2004. *The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development*. “Studies in Second Language Acquisition” No 26 (2): 227-248.
- Carroll John B. 1967. *Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college*. “Foreign Language Annals” No 1 (2): 131-151.
- Centrum Polityk Publicznych. 2020. *Raport z badania: „Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców”*. W: <https://mcdn.edu.pl/3d-flip-book/raport-z-badania-ksztalcenie-na-odleglosc-oczami-nauczycieli-dyrektorow-szkol-uczniow-i-rodzicow/> [Dostęp 18 III 2021].
- Davidson Dan E. 2010. *Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front*. “Foreign Language Annals” No 43 (1): 6-26.
- Davidson Richard J., McEwen Bruce S. 2012. *Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being*. “Nature Neuroscience” No 15 (5): 689-695.
- DeKeyser Robert M. 2010. *Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program*. “Foreign Language Annals” No 43 (1): 80-92.
- Długosz Piotr. 2020a. *Raport z badań „Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa”*. Kraków: UP.
- Długosz Piotr. 2020b. *Raport z badań „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*. Kraków: UP.
- Długosz Piotr. 2020c. *Neurotic coronavirus generation? The report from the second wave of research on the students from Kraków*. Kraków: UP.
- Domański Henryk. 2004. *O ruchliwości społecznej w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- ECDC. 2020a. *COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission*. Stockholm: ECDC.
- ECDC. 2020b. *COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission - first update*. Stockholm: ECDC.
- ECDC. 2020c. *COVID-19 vaccination and prioritisation strategies in the EU/EEA*. Stockholm: ECDC. In: <https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/COVID-19-vaccination-and-prioritisation-strategies.pdf> [Dostęp 18 III 2021]

- Faretta–Stutenberg Mandy, Morgan-Short Kara. 2018. *Contributions of initial proficiency and language use to second-language development during study abroad: Behavioral and event-related potential evidence*. In: *The Routledge handbook of study abroad research and practice*. Eds. Sanz C., Morales-Front A. London: Routledge: 421-435.
- Fazackerley Anna. 2020. *UK language students prepare for virtual year abroad in their bedrooms*. In: <https://www.theguardian.com/education/2020/jun/13/uk-language-students-prepare-for-virtual-year-abroad-in-their-bedrooms> [Dostęp 9 XI 2020].
- Freed Barbara F. 1990. *Language learning in a study abroad context: The effects of interactive and non-interactive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency*. In: *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice, and research (GURT 1990)*. Ed. Atlantis J. Washington: Georgetown University Press: 459-477.
- Freed Barbara F. 1995. *Do students who study abroad become more fluent?* In: *Second language acquisition in a study abroad context*. Ed. Freed B.F. Filadelfia – Amsterdam: John Benjamins: 123-148.
- Gass Susan. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gautier Rozenn. 2019. *Understanding socialisation and integration through social network analysis: American and Chinese students during a stay abroad*. In: *Study Abroad, Second Language Acquisition and Interculturality*. Ed. Howard M. Clevedon: Multilingual Matters: 207-236.
- Gokhale Anuradha A. 1995. *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*. “Journal of Technology Education” No 7 (1): 22-30.
- Golonka Ewa M. 2006. *Predictors revised: Linguistic knowledge and metalinguistic awareness in second language gain in Russian*. “Modern Language Journal” No 90 (4): 496-505.
- Haug Nils, Geyrhofer Lukas, Londei Alessandro, Dervic Elma, Desvars-Larrive Amélie, Loreto Vittorio, Piniore Beate, Thurner Stefan, Klimek Peter. 2020. *Ranking the effectiveness of worldwide COVID-19 government interventions*. “Nature Human Behaviour” No 4: 1303-1312.
- Hernández Todd A. 2016. *Short-term study abroad: Perspectives on speaking gains and language contact*. “Applied Language Learning” No 26 (1): 39-64.
- Homes Juliette, Rienties Bart, de Grave Willem, Bos Gerard, Schuwirth Lambert, Scherpbier Albert. 2012. *Visualising the invisible: A network approach to reveal the informal social side of student learning*. “Advances in Health Sciences Education” No 17 (5): 743-757.
- Isabelli Casilde A. 2004. *The acquisition of the null subject parameter properties in SLA: Some effects of positive evidence in a naturalistic learning context*. “Hispania” No 87 (1): 150-162.
- Isabelli-García Christina. 2006. *Study abroad social networks, motivation, and attitudes: Implications for second language acquisition*. In: *Language learners in study abroad contexts*. Eds. DuFon M.A., Churchill E. Clevedon: Multilingual Matters: 231-258.
- Isabelli-García Christina. 2010. *Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: Study abroad and at home*. “Foreign Language Annals” No 43 (2): 289-303.
- Jarynowski Andrzej, Wójta-Kempa Monika, Płatek Daniel, Czopek Karolina. 2020. *Attempt to understand public health relevant social dimensions of COVID-19 outbreak in Poland*. “Society Register” No 4 (3): 7-44. DOI: 10.14746/sr.2020.4.3.01
- Jelińska Magdalena, Paradowski Michał B. 2021a. *Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multi-national contextual perspective*. “Online Learning Journal” No 25 (1): 303-328

- [Special Issue on the COVID-19 Emergency Transition to Remote Learning]. DOI: 10.24059/olj.v25i1.2492
- Jelińska Magdalena, Paradowski Michał B. 2021b. *Teachers' perception of student coping with emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic: The relative impact of educator demographics and professional adaptation and adjustment*. "Frontiers in Psychology" No 12, 648443. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.648443
- Juan-Garau Maria. (2014). *Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad*. W: *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Ed. Pérez-Vidal C. Philadelphia – Amsterdam: John Benjamins: 87-111.
- Jelińska Magdalena, Paradowski Michał B. 2021c. *The impact of demographics, life and work circumstances on college and university instructors' well-being during quaranteaching*. "Frontiers in Psychology" No 12, 643229. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.643229
- Kinginger Celeste. 2009. *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Londyn: Palgrave-Macmillan.
- Kinginger Celeste. 2011. *Enhancing language learning in study abroad*. "Annual Review of Applied Linguistics" No 31: 58-73.
- Kucała Marian. 1960. *O słownictwie ludzi wyzbawiających się gwary*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” nr 19: 141-156.
- Kuhfeld M., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Lewis K. (2020, Nov). *Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth*. NWEA. In: <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf> [Dostęp 1 XII 2020].
- Kurzela Irena, Kamiński Aleksander, Sowa Kazimierz Z. 1967. *Z badań nad środowiskiem domu studenckiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuttiatt Vijesh S., Menon Ramesh P., Abraham Philip R., Sharma Shilpa. 2020. *Should schools reopen early or late? Transmission dynamics of COVID-19 in children*. "The Indian Journal of Pediatrics" No 87: 755-756.
- Lafford Barbara A. 2004. *The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language*. "Studies in Second Language Acquisition" No 26 (2): 201-225.
- Lafford Barbara, Collentine Joseph G. 2006. *The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application*. In: *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*. Eds. Salaberry R., Lafford B. Waszyngton, DC: Georgetown University Press: 103-126.
- Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13). 2014. Ed. Pérez-Vidal C. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Language learners in study abroad contexts*. 2006. Eds. DuFon M.A., Churchill E. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Li Shuai. 2014. *The effects of different levels of linguistic proficiency on the development of L2 Chinese request production during study abroad*. "System" Vol. 45: 103-116.
- Li Xue, Xu Wei, Dozier Marshall, He Yazhou, Kirolos Amir, Theodoratou Evropi. 2020. *The role of children in transmission of SARS-CoV-2: A rapid review*. "Journal of Global Health" No 10 (1): 011101.
- Llanes Àngels, Muñoz Carmen. 2009. *A short stay abroad: Does it make a difference?* "System" Vol. 37: 353-365.
- Magnan Sally S., Back Michele. 2007. *Social interaction and linguistic gain during study abroad*. "Foreign Language Annals" No 40 (1): 43-61.

- Mandavilli Apoorva. 2020. *Citing educational risks, scientific panel urges that schools reopen*. In: <https://www.nytimes.com/2020/07/15/health/coronavirus-schools-reopening.html> [Dostęp 9 XI 2020].
- Marijuan Silvia, Sanz Cristina. 2018. *Expanding boundaries: Current and new directions in study abroad research and practice*. "Foreign Language Annals" No 51 (1): 185-204.
- Martinsen Rob A. 2010. *Short-term study abroad: Predicting changes in oral skills*. "Foreign Language Annals" No 43 (3): 504-530.
- McManus Kevin. 2019. *Relationships between social networks and language development during study abroad*. "Language, Culture and Curriculum" No 32 (3): 270-284.
- Mendelson Vija G. 2004. *"Hindsight is 20/20:" Student perceptions of language learning and the study abroad experience*. "Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad" No 10 (1): 43-63.
- Mitchell Rosamond, Tracy-Ventura Nicole, McManus Kevin. 2017. *Anglophone students abroad: Identity, social relationships, and language learning*. Londyn: Routledge.
- Moreno Jacob L. 1934. *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Nowosielska Paulina. 2020. *Uczniowie zagubieni w pandemii. Część nie zda do następnej klasy, MEN umywa ręce*. W: <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7755052,nauczanie-zdalne-szkola-promocja-uczniowie-rodzice-nauczyciele-problemy-epidemia.html> [Dostęp 9 XI 2020].
- O'Brien Irena, Segalowitz Norman, Freed Barbara, Collentine Joe. 2007. *Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults*. "Studies in Second Language Acquisition" No 29 (4): 557-581.
- Okarska-Napierała Magdalena, Mańdziuk Joanna, Kuchar Ernest. 2021. *SARS-CoV-2 Cluster in Nursery, Poland*. "Emerging Infectious Diseases" Vol. 27 (1): 317-319.
- Papatsiba Vassiliki. 2006. *Study abroad and experiences of cultural distance and proximity: French Erasmus students*. In: *Languages for intercultural communication and education*. Eds. Byram M., Feng A. Clevedon: Multilingual Matters: 108-133.
- Paradowski Michał B. 2017. *M/Other tongues in language acquisition, instruction, and use*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- Paradowski Michał B., Chen Chih-Chun, Cierpich Agnieszka, Jonak Łukasz. 2012. *From linguistic innovation in blogs to language learning in adults: What do interaction networks tell us?* In: *Social computing, social cognition, social networks and multiagent systems*. Eds. Dodig-Crnković G., Rotolo A., Sartor G., Simon J., Smith C. Birmingham: University of Birmingham: 120-125. In: <http://events.cs.bham.ac.uk/turing12/proceedings/11.pdf>.
- Paradowski Michał B., Jarynowski Andrzej, Czopek Karolina, Jelińska Magdalena. 2020. *Peer interaction among intensive immersive language course participants: Comparing the impact of face-to-face vs online delivery*. *Badanie prerejestrowane*. DOI: 10.17605/OSF.IO/2S4CV
- Paradowski Michał B., Jarynowski Andrzej, Czopek Karolina, Jelińska Magdalena. 2021a. *Peer interactions and second language learning: The contributions of Social Network Analysis in Study Abroad vs At-Home environments*. In: *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context*. Eds. Mitchell R., Tyne H. New York: Routledge: 99-116. DOI: 10.4324/9781003087953-8
- Paradowski Michał B., Jarynowski Andrzej, Jelińska Magdalena, Czopek Karolina. 2021b. *Out-of-class peer interactions matter for second language acquisition during short-term overseas sojourns: The contributions of Social Network Analysis* [Selected poster presentations from the American Association of Applied Linguistics conference,

- Denver, USA, March 2020]. "Language Teaching" No 54 (1): 139-143. DOI: 10.1017/S0261444820000580
- Paradowski Michał B., Jelińska Magdalena. w recenzji a. *The impact of disparities and awareness thereof on educators' psychological overload during emergency remote teaching: The mediating roles of logistics, perception of student coping and appraisal of situational impact.*
- Paradowski Michał B., Jelińska Magdalena. w recenzji b. *Like trying to fit the circle peg in the square hole": Linguistics instructors'stress levels during emergency remote teaching in times of the COVID-19 pandemic.*
- Paradowski Michał B., Jelińska Magdalena. w recenzji c. *Teaching languages online through the COVID-19 pandemic: Prior experience, perception of challenges, and course level predict technological engagement and concerns about learning outcomes.*
- Paradowski Michał B., Jonak Łukasz. 2012. *Diffusion of linguistic innovation as social coordination.* "Psychology of Language and Communication" No 16 (2) [wydanie specjalne Language as a Tool for Interaction]: 53-64. DOI: 10.2478/v10057-012-0010-z
- Paradowski Michał B., Ochab Jeremi K., Cierpich-Kozieł Agnieszka, Chen Chih-Chun. w recenzji. *How output outweighs input and interlocutors matter for Study-Abroad SLA: Novel insights from Social Network Analysis of learner interactions.*
- Park Young Joon, Choe Young June, Park Ok, Park Shin Young, Kim Young-Man, Kim Jieun i in. 2020. *Contact tracing during coronavirus disease outbreak, South Korea, 2020.* "Emerging Infectious Diseases" No 26 (10): 2465-2468.
- Peer learning in higher education.* 2001. Eds. Boud D., Cohen R., Sampson J. Londyn: Kogan Page.
- Plebańska Marlena, Szyller Aleksanda, Sieńczewska Małgorzata. 2020. *Edukacja zdalna w czasach COVID-19.* W: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf [Dostęp 9 XI 2020].
- Polanyi Livia. 1995. *Language learning and living abroad: Stories from the field.* In: *Second language acquisition in a study abroad context.* Ed. Freed B.F. Philadelphia: John Benjamins: 271-292.
- Psacharopoulos George, Collis Victoria, Patrinos Harry A., Vegas Emiliana. 2020. *Lost wages: The COVID-19 cost of school closures.* World Bank Policy Research Working Paper. In: <https://www.iza.org/publications/dp/13641/lost-wages-the-covid-19-cost-of-school-closures> [Dostęp 9 XI 2020].
- Putnam Robert D. 1993. *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam Robert D. 2001. *Bowling alone: The collapse and revival of American community.* New York: Simon and Schuster.
- Pyrć Krzysztof. 2021. *SARS-CoV-2 w Polsce.* W: https://sarswpolsce.pl/?page_id=7 [Dostęp 16 III 2021].
- Renaissance. 2020. *How kids are performing: Tracking the impact of COVID-19 on reading and mathematics achievement.* In: <https://www.renaissance.com/how-kids-are-performing/> [Dostęp 24 XI 2020].
- Segalowitz Norman, Freed Barbara F. 2004. *Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts.* "Studies in Second Language Acquisition" No 26 (2): 173-199.
- Soderpalm Helena. 2020. *Sweden's health agency says open schools did not spur pandemic spread among children.* In: <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-sweden-schools/swedens-health-agency-says-open-schools-did-not-spur-pandemic-spread-among-children-idUSKCN24G2IS> [Dostęp 9 XI 2020].

- Tullock Brandon, Ortega Lourdes. 2017. *Fluency and multilingualism in study abroad: Lessons from a scoping review*. "System" Vol. 71: 7-21.
- Wang Chilin. 2010. *Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research*. "Foreign Language Annals" No 43 (1): 50-63.
- White Lydia. 1987. *Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence*. "Applied Linguistics" No 8 (2): 95-110.
- Wieczorek Tomasz, Kołodziejczyk Agata, Ciulkowicz Marta, Maciaszek Julian, Misiak Błażej, Rymaszewska Joanna, Szcześniak Dorota. 2021. *Class of 2020 in Poland: Students' mental health during the COVID-19 outbreak in an academic setting*. "International Journal of Environmental Research and Public Health" No 18 (6): 2884.
- Wilkinson Sharon. 1998. *Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs*. "Foreign Language Annals" No 31 (1): 23-39.
- Wilkinson Sharon. 2002. *The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts*. "The Modern Language Journal" No 86 (2): 157-173.
- Zappa-Hollman Sandra, Duff Patricia A. 2015. *Academic English socialization through individual networks of practice*. "TESOL Quarterly" No 49 (2): 333-368.

