

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki: OBce

w szkole

NR 1/2026

W NUMERZE

Różne pokolenia
– różne potrzeby



Językowy tutoring w dobie
sztucznej inteligencji

Potencjał CLIL i AI w klasie
wielokulturowej

Lęk językowy
u pokoleń Z i Alfa

Ach, ta dzisiejsza młodzież

Silwersi to emocjonalni twardziele – nie przyjdzie im nawet do głowy, by wziąć L4 z powodu złej kondycji psychicznej. Pokolenie X też radzi sobie nieźle, choć ich głowie nie służy rutyna i długotrwałe pozostawanie w jednym miejscu pracy. Millenialsi nie umieją zachować równowagi między pracą a życiem prywatnym. Wśród zetek połowa narzeka na wypalenie, a jedna trzecia potrzebowała już przerwy od obowiązków ze względu na zły stan psychiczny. A Alfy? Alfy zamykają się w szkolnych toaletach po tym, jak nauczyciel starej daty obsztorcuje je na lekcji – nie po to, by popłakać, ale by przetrwać atak paniki.

Nieco przerysowany portret pokoleń? Tak, ale skłaniający do refleksji nad uczeniem się w świecie rosnącej wrażliwości. Im jesteśmy młodszy, tym trudniej znosimy obciążenia codzienności – także te związane z nauką języka obcego, która wymaga nieustannego wystawiania się na ocenę. Czy oznacza to, że dzieci i młodzież są skazane na mniejszą odporność psychiczną, czy raczej że zmienia się środowisko uczenia się, a wraz z nim rola szkoły? Czy różnice pokoleniowe między uczniem a nauczycielem utrudniają budowanie kompetencji językowych, czy przeciwnie – mogą je wzmacniać?

Badacze zwracają uwagę na osłabienie relacji społecznych oraz przebadzowanie internetowym kontentem, przedstawiającym karykaturę rzeczywistości. Przyzwyczajają oni do szybkiej gratyfikacji i nakłaniają do ciągłego porównywania się z innymi. Uczenie się języka – mozolne, wymagające powtórzeń, obarczone popełnianiem błędów – zamiast rozwijać uczącego się, staje się w tym kontekście źródłem stresu. Młody odbiorca ma słabo wykształcone strategie radzenia sobie z napięciem, więc, przytłoczony, zamyka się w sobie, dystansuje, milknie. Jeśli jednak nauczyciel (który sam doświadcza niepewności i zwątpienia) potrafi odczytać te sygnały i wyciągnąć z nich wnioski ważne dla procesu dydaktycznego, może zapobiec rezygnacji z uczenia się.

Właśnie w tej przestrzeni sytuują się teksty prezentowane w numerze: pokazują, jak m.in. wspierać autonomię uczniów z pokoleń Z i alfa, redukować u nich lęk językowy i wykorzystywać technologię bez wzmacniania presji. Według Beaty Gałan systemów opartych na AI można używać jako narzędzi wspierających tutoring językowy, rozumiany jako spersonalizowana relacja nauczyciela i ucznia. Narzędzia te mogą częściowo przejąć wybrane funkcje tutora: przygotowywanie materiałów, udzielanie informacji zwrotnej czy symulowanie partnera komunikacyjnego. Ważne jednak, by trzymać rękę na pulsie i świadomie projektować interakcje z AI, tak aby technologia wzmacniała autonomię ucznia zamiast ją osłabiać.

Uczeń bardziej autonomiczny będzie lepiej sobie radził z trudnościami, takimi jak lęk językowy, który analizuje Katarzyna Roszkowska-Bachanek. Porównawszy dwie grupy – uczniów szkół podstawowych i studentów – autorka dochodzi do wniosku, że lęk językowy, choć obecny w obu, przybiera różne formy. U zetek dominuje ten przed oceną i presją egzaminacyjną, u alf zaś – komunikacyjny i obawa przed negatywną reakcją rówieśników. Trzeba tu więc różnicowania strategii: ograniczania presji oceniania starszych i budowania bezpieczeństwa komunikacyjnego wśród młodszych.

Objawem lęku językowego bywa milczenie. Katarzyna Machura proponuje jednak odejście od interpretowania ciszy na lekcji tylko jako oznaki trudności w nauce lub braku zaangażowania. W młodszych grupach milczenie często wiąże się z emocjami, wynika z niepewności lub potrzeby czasu na przetworzenie informacji. W starszych może być strategią poznawczą: momentem koncentracji, refleksji, przygotowania wypowiedzi, co oznacza wyższy poziom samoregulacji i świadomości procesu uczenia się. Rozpoznana cisza staje się więc zasobem dydaktycznym – szczególnie cennym w świecie nadmiaru bodźców, w którym uczenie się języka obcego może stać się wręcz okazją, by odetchnąć. Wchodzimy tu przecież w inny świat, poznajemy niuanse, oswajamy lęk, budujemy odwagę i dojrzałość komunikacyjną. I mogą nam w tym pomóc i nowy smartfon, i sztuczna inteligencja, i doświadczenie „starych” belfrów. A im dojrzałszy w procesie własnej nauki będziemy się stawiać, tym łatwiej nam będzie stawiać kolejne kroki samodzielnie. Niech dla nas wszystkich będzie zatem pociechą, że się starzejemy.

Beata Maluchnik
redaktor naczelna

W numerze

RÓŻNE POKOLENIA – RÓŻNE POTRZEBY

Michał Radkowski Hodowca skrzydeł z sali 210 Rozmowa z Ewą Drobek	5
Katarzyna Roszkowska-Bachanek Lęk językowy u pokoleń Z i Alfa Analiza porównawcza	9
Katarzyna Machura Cisza w nauce języka angielskiego Badanie porównawcze uczniów z pokolenia Alfa i pokolenia Z	21
Beata Gałan Językowy tutoring w dobie sztucznej inteligencji	29
Klaudia Gajewska Alexa, when was Big Ben constructed?, czyli praca domowa po nowemu Zestaw zadań integrujących działania mediacyjne i wsparcie głosowe	39
Karina Szafirska YouTube i bajki w nauczaniu najmłodszych Rachunek zysków i strat	49
Beata Nawrot-Lis, Dominika Borowicz Utrwalanie form czasowych u nastolatków Wykorzystanie serialu <i>Przyjaciele</i>	59

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redakcja merytoryczna	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
redakcja językowa	Aleksandra Piechnik
korekta	Beata Kostrzewska
ilustracja na okładce	Dorota Zajczkowska
dtp	Artur Ładno, Grzegorz Dębowski
druk	Kolumb Chorzów
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 664 902 378, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie; Przewodniczący Rady Programowej JOwS
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr hab. Anna Seretny, prof. UJ Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego
dr Wojciech Sosnowski, prof. UW Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2026.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2026

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródeł. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna



Wydawnictwo
FRSE



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Paweł Moskała

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych i analitycznych w pokoleniu Alfa

Olimpiada Języka Niemieckiego jako narzędzie

71

Zofia Patyra

Z dysleksji się nie wyrasta?

O uczeniu dorosłych z dysleksją

77

METODYKA

Sabina Nowak

Potencjał CLIL i AI w klasie wielokulturowej

87

Joanna Pitura

Bunt średnika

Edukacyjna gra książkowa w formacie cyfrowym do nauczania angielskiej interpunkcji

107

Martin Testa

Con il registro giustoZastosowanie modelu ChatGPT do nauczania stylów funkcjonalnych
na przykładzie języka włoskiego

117

Zuzanna Kolbus

Kompetencja historyczna w podręcznikach do nauki języka włoskiego

129

Natalia Szkop

W stronę efektywnej komunikacjiRozwój kompetencji pragmatycznej w nauce języka angielskiego
z wykorzystaniem aplikacji Practicing Pragmatics Fun Deck

137

PROJEKT

Redakcja J0wS

New Horizons

Zwycięski projekt Erasmus+ w kategorii European Language Label w konkursie EITA

147

Składamy serdeczne podziękowania redaktorowi Bartoszowi Brzozie
za kilkuletnią współpracę przy tworzeniu naszego kwartalnika.
Życzymy udanej realizacji dalszych planów zawodowych!

Redakcja „Języków Obcych w Szkole”

Różne pokolenia - różne potrzeby

Hodowca skrzydeł z sali 210

Rozmowa z Ewą Drobek

Buduję z uczniami ciepłe, bliskie, rodzinne relacje.
Niektórzy stali się moimi przyjaciółmi – mówi
Ewa Drobek, finalistka „nauczycielskiego Nobla”,
anglistka i germanistka z XV LO im. Narcyzy
Żmichowskiej w Warszawie. Na jej lekcjach słucha się
Eda Sheerana i The Doors, ogląda seriale, rozwiązuje
quizy i gra na smartfonach, a jej uczniowie dostają się
na najlepsze uniwersytety na świecie.

Rozmawiał

MICHAŁ RADKOWSKI

Korespondent FRSE

Dużo pani podróżuje?

Niekoniecznie, choć w tym roku byłam już we Francji, w Hiszpanii i Zjednoczonych Emiratach Arabskich.

Nieźle, bo rozmawiamy w lutym, chwilę po pani powrocie z Dubaju z finału Global Teacher Prize. O tej nagrodzie mówi się, że to „nauczycielski Nobel”. A pani znalazła się w gronie dziesięciu najlepszych nauczycieli świata. To musi być ogromna frajda.

To prawda. Nie spodziewałam się, że będę nawet w pierwszej pięćdziesiątce, a tu takie zaskoczenie. W konkursie startowałam po raz drugi. Moi uczniowie bardzo naciskali, żebym spróbowała jeszcze raz. Ba, praktycznie zmusili mnie do tego. Według zasad konkursu nauczyciela nominować może każdy, także uczniowie. Do tej edycji wpłynęło ponad 300 zgłoszeń z moim nazwiskiem. Gdy ktoś mnie nominuje, dostaję mail i mogę przeczytać, co na mój temat napisano w uzasadnieniu. Bardzo mnie rozczerły ich słowa, nie miałam więc wyboru i wypełniłam aplikację. Nie jest to łatwe, zajmuje sporo czasu, ale włożyłam w to całe serce i efekt chyba nie jest najgorszy.

Co pisali uczniowie?

Czytałam choćby, że dzięki mojemu projektowi „Żmichowska śpiewa” ktoś uwierzył w siebie, lepiej się postrzega, jest pewniejszy siebie i nie boi się stanąć przed innymi na scenie. Były też głosy, które mówiły wprost: „Dzięki pani uwierzyłem, że niemożliwe nie istnieje, bo pani potrafi załatwić wszystko. Przekonała mnie pani, że jesteśmy tylko siedem telefonów od kogoś, do kogo chcemy dotrzeć”. I taka jest prawda. Jesteśmy czasem tylko trzy telefony od kogoś, na kim nam zależy. Ale najbardziej ujęły mnie osobiste historie. Na przykład to, że ktoś przyszedł do liceum z bardzo słabą znajomością angielskiego albo niemieckiego, a dzięki moim lekcjom napisał maturę z tego języka na piątkę, co spowodowało, że dostał się na jedną z najlepszych uczelni za granicą.

I dlatego pani mówi, że ma dwieście dyplomów na najważniejszych uniwersytetach rozsianych po całym świecie?

Tak i jestem z tego bardzo dumna. Moi uczniowie to dziś absolwenci takich uczelni, jak Oxford, Cambridge, Columbia, Princeton, Harvard. Dzieciaki, które chodziły do mnie na lekcje, wkładały mnóstwo pracy w naukę, były zaangażowane, wytrwałe i szalenie konsekwentne. Tylko tyle i aż tyle wystarczyło, by dostać się na najlepsze uniwersytety.

Na drzwiach sali 210, w której pani uczy, wisi kartka z napisem „Wiara w ucznia czyni cuda”. To, że dostają się na topowe uczelnie, to są właśnie te cuda?

Bardzo wierzę w te słowa. Zobaczyłam je trzy lata temu podczas gali konkursu Nauczyciel Roku. Jego laureaci trzymali ten napis na rękach. Tak mi się spodobał, że wzięłam go od nich i powiesiłam na drzwiach mojej pracowni. Jeżeli nauczyciel niezachwianie wierzy w ucznia i mówi mu codziennie, że jest ważnym, ciekawym, wartościowym człowiekiem, a jednocześnie dostrzega, że nie ze wszystkim sobie radzi, że czasem brakuje mu siły, ale próbuje zapewnić mu przestrzeń, by mógł się rozwijać, to jestem przekonana, że po jakimś czasie zobaczy efekty. W ten sposób buduję pewność siebie uczniów, która pomaga im przy kolejnych etapach pięcia się po edukacyjnej drabinie. Dzieciaki są najważniejsze, dlatego buduję z nimi ciepłe, bliskie, wręcz rodzinne relacje. Dużo rozmawiamy, wzajemnie się inspirujemy. Do dziś z wieloma absolwentami mam bliski kontakt. Niektórzy stali się moimi przyjaciółmi, przeszliśmy na „ty”. Gdy oni mają problem, to do mnie dzwonią. Gdy ja potrzebuję się wygadać, odzywam się do nich. Jestem matką chrzestną piętnaściorga dzieci moich uczniów.

Mam jednak wrażenie, że na takie wsparcie uczniów rzadko może liczyć, szczególnie w publicznej szkole, czyli takiej, w której pani uczy.

Ja się z tym nie do końca zgadzam, bo najwięcej zależy od tego, kogo spotkamy na swojej drodze. Można trafić na takiego nauczyciela, który dmucha w skrzydła, ale są pewnie i tacy, którzy będą je podcinać. I to niezależnie od tego, czy uczą w prywatnej, czy państwowej szkole. W naszym liceum jest wielu takich, którzy są dużo lepszymi nauczycielami ode mnie. Takich, którzy mnie wyuczyli i przygotowali do tego zawodu. To moi mistrzowie – romaniści, poloniści, historycy. Są całkowicie oddani swojej pracy i poświęcają na nią mnóstwo czasu. Wykonujemy przecież najbardziej wartościowy zawód świata, bo to on tworzy wszystkie inne. Każdy z nas musi nauczyć się czytać i pisać, żeby potem mógł zostać prezesem, inżynierem czy lekarzem. Dlatego tak ważne jest, byśmy umieli zadbać o ludzi, którzy ten zawód wybierają.

Pani często mówi w wywiadach, że kocha tę pracę i swoje liceum. Ale nie wszędzie jest tak, że nauczyciele entuzjastycznie podchodzą do zawodu, który wykonują. Brakuje im motywacji, narzekają na słabe zarobki, żalą się, że tym bardziej ambitnym i szukającym innowacji podcina się skrzydła, a sam system jest skostniały i nieprzystosowany do rzeczywistości. Dostrzega pani jakieś rozwiązania, by było lepiej, niż jest?

W mojej szkole pracuje zaledwie dziesięciu młodych nauczycieli. Więcej nie chce przyjść, mimo że mamy świetne liceum. To gigantyczny problem. Ludzie odrzucają ten zawód nie tylko z powodu niskich pensji, ale też dlatego, że na awans trzeba czekać latami. Pracuję jako nauczycielka od 27 lat. Każdy nowy minister edukacji, gdy obejmuje stanowisko, mówi o konieczności systemowej zmiany i na tym się kończy. Nie chcę narzekać, więc staram się szukać sposobów, by robić tyle, ile się da w ramach obowiązujących zasad. Sprawdzone przeze mnie sposobem na wspomoczenie procesu nauczania na co dzień jest na przykład działanie w różnych organizacjach pozarządowych czy angażowanie się w różne inicjatywy, takie jak Teach for Poland, Szkoła z Klasą czy TEDx. Warto też samodzielnie tworzyć programy edukacyjne czy realizować projekty międzynarodowe, np. w ramach Erasmus+.

Zaczynała pani pracę w szkole pod koniec lat 90., w czasach, nazwijmy je, analogowych. Internet raczkował, mało kto miał komórki, o smartfonach się jeszcze nie mówiło. Dziś pani uczniowie z pokolenia Alfa są całkowicie zanurzeni w cyfrowej rzeczywistości – są zaznajomieni ze sztuczną inteligencją, nowymi technologiami, niewyobrażający sobie godziny bez dostępu do sieci. Wydaje mi się, że przez te 27 lat musiała pani całkowicie zmienić sposób nauczania, żeby dostosować go do zupełnie innych ludzi.

To prawda. Ci, których teraz uczę, bardzo się różnią od tych, z którymi zaczynałam pracę w szkole w 1999 roku. Przez te lata mnóstwo się nauczyłam. Uważam, że każdy nauczyciel powinien nadążać za swoimi uczniami. Na szczęście 10 lat temu trafiłam na grupę Superbelfrzy RP, która promuje wykorzystanie nowych technologii na lekcjach. To oni mnie nauczyli, jak mądrze używać różnych zaawansowanych narzędzi. Dziś używam popularnych aplikacji do ćwiczeń



Fot. Archiwum prywatne

językowych, a przy okazji zapewniam uczniom atrakcyjną formę zajęć. I o to chodzi. Ostatnio jeden z uczniów zapytał mnie, czy po każdej lekcji mogłabym kręcić 15-sekundowe filmiki na TikToka podsumowujące zajęcia.

I co mu pani powiedziała?

Że w tak krótkim czasie nie da się streścić całej lekcji. Ale jeśli za trzy lata trzeba będzie je kręcić, pewnie będę to robić. Musimy podążać za nowym pokoleniem, jego oczekiwaniami i szukać takich pomysłów na lekcje, by młodzi chcieli się uczyć. Na szczęście do nauki języka angielskiego, niemieckiego czy francuskiego nie muszą ich specjalnie przekonywać. Są bardzo zmotywowani, bo np. ich pasją są gry komputerowe i chcą być częścią międzynarodowych zespołów albo zależy im na zagranicznych stażach czy wyjazdach w ramach programu Erasmus+. Oni doskonale wiedzą, że translator w Google’u nie daje im takiej wolności jak płynność w posługiwaniu się obcym językiem.

Jakich nowoczesnych narzędzi używa pani do nauki angielskiego i niemieckiego?

Polecam każdemu nauczycielowi języka obcego kanał TEDx. Są tam wspaniałe przemowy, które trwają nie dłużej niż 19 minut. To doskonała okazja do podszkolenia znajomości angielskiego, ale też miejsce, w którym promuje się świetne idee. Uczę stamtąd słownictwa i gramatyki. Korzystam też z aplikacji, w której można pobrać teksty piosenek. To dobre do ćwiczeń ze słuchania, bo w tekście brakuje słów, które uczniowie muszą uzupełnić. Zresztą zauważyłam, że dzieciaki dużo łatwiej uczą się skomplikowanych konstrukcji gramatycznych, gdy stykają się z nimi w piosenkach.

To pani je wybiera czy uczniowie?

Różnie. Staram się zarażać ich swoim gustem muzycznym, dlatego sięgam po starocie od Leonarda Cohena, Vondy Shepard, The Doors czy Led Zeppelin. Ale jeśli uczniowie coś mi proponują, to nie odmawiam. Dzięki nim poznałam i polubiłam piosenki Eda Sheerana i Taylor Swift. Wykorzystuję też seriale. Tytuły podpowiadają mi uczniowie. W ten sposób ćwiczymy słownictwo, znów dzięki lukom w dialogach, które muszą uzupełnić. Świetną aplikacją jest Kahoot, która poprzez gry i quizy pozwala tworzyć interaktywne lekcje. Wykorzystuję też storytelling. Jeśli ktoś ma pasję, zachęcam go, by opowiedział o niej klasie. To nie tylko uczy budowania narracji w języku obcym, ale też pozwala uczniom poczuć się dowartościowanym. Czują, że mają coś ciekawego do powiedzenia, że mogą inspirować innych.

Na swojej stronie w internecie napisała pani, że lubi nazywać pracę hodowaniem skrzydeł. Co to znaczy?

To hodowanie skrzydeł wzięło się z mojej ukochanej bajki z dzieciństwa *Konik Garbusek*, którą czytał mi dziadek. I chciałabym w przyszłości postrzegać siebie tak jak opisany tam hodowca ognistych ptaków, jako osobę, która potrafi zarażać innych swoją pasją. Nauczyciel powinien nie tylko przekazywać wiedzę, ale też dawać uczniom poczucie, że mogą na niego liczyć, że w trudnej sytuacji właśnie dmuchnie im w skrzydła, a nie je podetnie. Chciałabym być tym, który daje przestrzeń do tego, żeby dziecko mogło zbudować swoje skrzydła, a potem polecieć w świat i się rozwijać. A jeśli będzie miało ochotę, to przyfrunąć z powrotem do szkoły – już w nieco innej roli.

Lęk językowy u pokoleń Z i Alfa

Analiza porównawcza

DOI: 10.47050/jows.2026.1.9-19

Nauczyciele języków obcych niejednokrotnie zadają sobie pytania dotyczące specyfiki nauczania młodszych pokoleń. Ucząc dzieci i młodzież, warto zwrócić uwagę na dobranie odpowiednich technik do poszczególnych grup uczniów, tak aby ułatwić im jak najbardziej świadome przyswajanie wiedzy. Celem badania opisanego w poniższym artykule jest scharakteryzowanie pokoleń Z oraz Alfa w kontekście odczuwanego przez nie lęku językowego, porównanie wyników, a następnie przedstawienie wniosków, które mogłyby posłużyć praktykom nauczającym języków obcych.

KATARZYNA
ROSZKOWSKA-
BACHANEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

LANGUAGE ANXIETY IN GENERATIONS Z AND ALPHA: A COMPARATIVE ANALYSIS

Foreign language teachers often ask themselves questions regarding the specifics of teaching younger generations. There is no doubt that ongoing globalization and rapid technological progress have a significant impact not only on people growing up during these changes but also open many new opportunities for language teaching practitioners. The essence of the problem, however, lies in selecting appropriate techniques for the appropriate groups of students to consciously facilitate their knowledge acquisition. The aim of the study described in this article is to characterize Generations Z and Alpha in terms of the language anxiety they experience, compare the results, and then draw conclusions that could be useful for foreign language teaching practitioners.

KEY WORDS: LANGUAGE ANXIETY, ENGLISH LANGUAGE TEACHING, GENERATIONAL THEORY, ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, ANALYSIS

Jak wskazuje Magdalena Andrałojć (2024), badania nad pokoleniami zaczęto prowadzić na początku XX wieku, a w Polsce temat ten zyskał zainteresowanie tuż po wojnie. Jak twierdzi Hannes Zacher (2022), w ostatnich latach rośnie ono systematycznie. Badacze często odwołują się w swoich pracach do teorii pokoleń Williama Straussa i Neila Howe’a (1991), zakładającej istnienie 80–100-letnich cykli historycznych (*Saeculum*). Cykle te mają obejmować cztery okresy: wzrost (*the high*), przebudzenie (*the awakening*), rozprężenie (*the unravelling*) i kryzys (*the crisis*).

Każdy okres charakteryzuje się innymi paradygmatami wychowawczymi i społecznymi. W okresie wzrostu dominuje konformizm i troska o potrzeby materialne, a dzieci wychowywane są w sposób przesadnie troskliwy. W przebudzeniu promowane są wartości duchowe i autonomia jednostki, a wychowanie cechuje brak rygoru (tzw. wychowanie bezstresowe). W rozprężeniu wzrasta indywidualizm i egoizm społeczny, co prowadzi do bardziej restrykcyjnego wychowania. W kryzysie natomiast powraca kolektywizm, dzieci traktowane są nadopiekuńczo, a społeczeństwo odczuwa niepewność.

Lata młodości kształtują tożsamość pokoleniową (wiek ok. 16–20 lat), co oznacza, że najsilniejszy wpływ na wspólne cechy przedstawicieli pokolenia oraz świadomość mają wydarzenia, które były przeżywane właśnie podczas lat młodzieńczych. Jak wskazuje Maciej Folta (2020), pokolenia dzielą podobne wartości, wierzenia i postawy. Karl Mannheim w pracy *The Problem of Generations* (1952, za cyt. Ryder 1965) podkreśla, że przynależność do pokolenia wpływa na świadomość równie silnie jak klasa społeczna czy kultura. Używa on terminu „kohorta”, który definiuje jako grupę osób powiązanych wspólnym czasem lub doświadczeniami historycznymi, które odzwierciedlają wspólny system wartości (Massey 1985) i są powiązane z odpowiednimi archetypami w teorii pokoleń. Zarówno termin „pokolenia”, jak i termin „kohorty” są często w literaturze używane zamiennie.

William Strauss i Neil Howe (1991) wyróżniają cztery archetypy pokoleń występujące naprzemiennie: Prorocy (*Prophets*), Nomadzi (*Nomads*), Bohaterowie (*Heroes*) i Artyści (*Artists*). W związku z tym, że cechy przypisywane archetypom przypisuje się analogicznie poszczególnym pokoleniom, korzystanie z wprowadzonego podziału może pomóc w lepszym zrozumieniu emocjonalnych i społecznych reakcji całych pokoleń, w tym ich lęków i obaw. Archetypy pomagają niejako kontekstualizować występujące u pokoleń zachowania oraz reakcje. W aktualnym cyklu millennialnym archetyp Proroków przypisuje się pokoleniu Baby Boomers (1946–1964), Nomadów – pokoleniu X (1965–1980), Bohaterów – Millenialsom (1981–1997), a Artystów – pokoleniu Z (1998–2012). Pokolenie Alfa (2012–2024) ponownie utożsamiane jest z Prorokami. W Europie obserwuje się jednak częste przesunięcia cech archetypowych.

Maciej Folta (2020) wskazuje charakterystyczne cechy pokoleń Z i Alfa. Pokolenie Z (Artyści) wchodzi w dorosłość z poczuciem niespełnienia, które w późniejszym czasie często objawia się zaniedbywaniem własnych dzieci, mimo otwartego umysłu i szerokich kompetencji. Przedstawiciele tego pokolenia są wrażliwi, wycofani społecznie, cenią niezależność i pluralizm. Pokolenie Alfa (Prorocy) dopiero kształtuje swoje wartości i wzorce w kontekście współczesnego kryzysu społecznego (czwarty okres cyklu *Saeculum*), który charakteryzuje się spadkiem zaufania do rządzących i do mediów oraz rosnącym indywidualizmem.

Pokolenie Z jest opisywane przez Martę Domagalską-Grędyś (2017) jako pokolenie, do którego trudniej jest dotrzeć niż do pokoleń X czy Y. Jak wspomina autorka, rozmowa z reprezentantem pokolenia Z może wymagać więcej cierpliwości, jest się bowiem narażonym na obcowanie z egoizmem, nielojalnością i niestałością. Jak twierdzi Małgorzata Gruchoła (2016), jest to pierwsze pokolenie wychowane w czasach szybko rozwijającej się technologii, co, jak wskazują Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), sprawia, że pokolenie to nie może wyobrazić sobie rzeczywistości bez nowinek technicznych oraz dostępu do internetu, co z jednej strony utrudnia mu budowanie relacji społecznych, a z drugiej sprawia, że zdaje sobie ono sprawę z globalnych problemów. Jak wskazuje Stoch (2025), reprezentanci pokolenia Z są często aktywistami, którzy za pomocą mediów społecznościowych angażują się w akcje społeczne oraz mobilizują ludzi do działań. Jak wspominają Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), interesuje ich problematyka ekologii,

głodu oraz wojen. Pokolenie Z jest postrzegane również jako otwarte na przyswajanie wiedzy, ceniące samorealizację i niezależność. Należący do tego pokolenia znają swoją wartość, są otwarci na poznawanie nowych kultur oraz uczenie się języków obcych. Cenią sobie doskonalenie własnych umiejętności, również dlatego, żeby móc je później zademonstrować. Z tego powodu przedstawiciele pokolenia Z nie mają problemu ze zmianą pracy, stabilność zatrudnienia nie jest bowiem wartością przez nich cenioną, a kojarzoną raczej z rutyną niż z bezpieczeństwem. Wizja długotrwałego budowania pozycji jest dla nich zniechęcająca. Jak wskazuje Marzenna Nowicka (2023), pokolenie to ma szacunek do świata wirtualnego również z tego względu, że jest to pierwsze pokolenie, które dorastało w erze szybkiego rozwoju technologicznego. Z tego powodu jego przedstawiciele nie mieli tyłu możliwości rozwijania relacji społecznych co pokolenia poprzednie, co często skutkuje odczuwaniem lęku i samotności oraz zapadaniem na choroby, takie jak depresja. Jak wspominają Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), pokolenie Z wychowywało się w cyfrowym świecie, co sprzyjało wczesnemu i naturalnemu oswojeniu się z nowymi technologiami. Jest to pokolenie pełne obaw o przyszłość, ostrożnie podchodzące do rzeczywistości, aczkolwiek pod pewnymi względami pewne siebie. Jego przedstawiciele są otwarci na różnorodność, a tolerancja ma dla nich ogromne znaczenie. Jako pokolenie są nad wyraz zróżnicowani. Z tego również powodu aktywnie przeciwdziałają dyskryminacji, a wartości takie jak uczciwość i akceptacja są dla nich ważniejsze od posiadania wysokiego statusu materialnego.

Pracując z pokoleniem Z w kontekście edukacji, należy zapewniać mu elastyczne formy kształcenia, takie jak materiały multimedialne (jeśli to możliwe zawierające elementy humorystyczne), oraz skupiać się na redukcji lęku (Stoch 2025). Ponadto, jak wspominają Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), pokolenie Z jest przyzwyczajone do natychmiastowego zdobywania informacji. Dzięki temu, że od najmłodszych lat jego przedstawiciele mieli o wiele więcej możliwości, takich jak stały dostęp do internetu, powszechna dostępność urządzeń cyfrowych oraz uczestnictwo w interaktywnych środowiskach cyfrowych, w porównaniu z wcześniejszymi pokoleniami ich kompetencje cyfrowe, informacyjne oraz komunikacyjne są bardzo dobrze rozwinięte.

Dla pokolenia Alfa natomiast, patrząc przez pryzmat przypisywanego mu archetypu, ważny powinien być świat wewnętrzny oraz czas na refleksję. Z racji tego, że jego przedstawiciele wychowywani są w sposób leseferystyczny (należy tutaj wspomnieć, że w dużej mierze są oni dziećmi pokolenia Millenialsów), sami powinni wychowywać swoje dzieci w sposób dość zasadniczy. W dorosłym życiu mogą być postrzegani jako narcystyczni i bezwzględni. Najbliższe lata, kiedy to będziemy świadkami wchodzenia pokolenia Alfa w dorosłość, powinny przynieść odpowiedzi na pytania dotyczące tego, czy rzeczywistość będzie odzwierciedlać przedstawione założenia odnoszące się do jego systemu wartości, stylu wychowania kolejnych pokoleń oraz znaczenia przypisywanego refleksji i życiu wewnętrznemu. Nie ulega wątpliwości, że pokolenie Alfa żyje w czasach szybkiego rozwoju nowych technologii i automatyzacji. Jak zaznaczają Mark McCrindle i Emily Wolfinger (2010), pokolenie Alfa komunikuje się głównie przez social media i inicjuje mniej interakcji społecznych. Swoje autorytety znajduje przede wszystkim na platformach, takich jak YouTube bądź TikTok. Małgorzata Gruchoła (2016) prognozuje, że pokolenie Alfa będzie najbardziej wykształconym, zaawansowanym technologicznie i przedsiębiorczym pokoleniem. Autorka zauważa, że pokolenie to może mieć w przyszłości problemy z relacjami międzyludzkimi. Nie zgadzają się z tą diagnozą Eunika Baron-Polańczyk i Agnieszka Nowak-Łojewska (2022), które podkreślają, że pokolenie to będzie bardzo sprawnie komunikować się za pośrednictwem sieci internetowych, co nie tyle ograniczy umiejętności budowania przez nie relacji, ale raczej stanie się ich alternatywną formą. Zgodnie z obserwacjami badaczek pokolenie to często jednak używa internetu w sposób bezrefleksyjny, nie zdając sobie sprawy z czyhających zagrożeń, w związku z tym właściwym byłoby uwrażliwienie jego przedstawicieli na korzystanie z dostępnych źródeł informacji w sposób odpowiedzialny. Wspominając o pokoleniu Alfa, Mark McCrindle i Emily Wolfinger (2010) wyodrębniają również termin *fear of missing out* (FOMO), który jest ściśle związany z poczuciem, że dużo rzeczy nas omija, a tym samym przeżycia innych są bardziej atrakcyjne od własnych. Lęk ten charakteryzuje się częstym sprawdzaniem mediów

społecznościowych, strachem przed podejmowaniem decyzji oraz porównywaniem się z innymi. Jak wspomina Marzenna Nowicka (2020), w związku z tym, że pokolenie Alfa nie osiągnęło jeszcze dorosłości, nie jesteśmy w stanie przewidzieć, w jaki sposób zostanie ono uformowane. Pewnym jest jednak, że złożoność stale pojawiających się wyzwań społecznych będzie miała na nie istotny wpływ.

Mówiąc o pokoleniu Alfa w kontekście edukacji, należy przede wszystkim wskazać na wyzwania wiążące się ze specyfiką pracy z jego reprezentantami. Jak twierdzi Magdalena Stoch (2025), pokolenie Alfa spędza bardzo dużo czasu przed ekranem, co skutkuje dostarczeniem mu tak dużej liczby bodźców, że ma ono problem z utrzymaniem koncentracji oraz skupieniem uwagi na jednym konkretnym zagadnieniu. Problemem są również telefony komórkowe, które pomimo wielu zakazów są notorycznie używane w szkole, a które nie tylko odciągają uwagę uczniów, ale także pogarszają ich osiągnięcia edukacyjne. Jak zaznacza Monika Dacka (2023), pokolenie Alfa w kontekście edukacyjnym można scharakteryzować jako pokolenie szybko się przystosowujące, kreatywne, entuzjastycznie nastawione, ciekawe świata, wolne od zasad, egocentryczne, niecierpliwe, ze względu na nieustanne zaangażowanie – nieodporne na niski poziom bodźców, co oznacza, że źle funkcjonuje w warunkach, w których brakuje stymulacji zewnętrznej. Tym samym potrzebuje pewnego minimalnego poziomu aktywności, żeby utrzymać koncentrację i motywację. W związku z tym metody pracy z uczniami pokolenia Alfa muszą być tak dostosowane, by spełniać warunek dostarczania odpowiedniego poziomu bodźców.

Porównując pokolenia Z i Alfa, można zauważyć wiele wspólnych cech. Są to pokolenia obeznane z technologią, ceniące sobie dostęp do wszechobecnych udogodnień technologicznych. Porównanie obydwu pokoleń zostało opracowane przez Marzenę Nowicką (2020). Jako kluczowe wydarzenia społeczne w przypadku pokolenia Z został wskazany globalny kryzys finansowy, podczas gdy w przypadku pokolenia Alfa – zwycięstwo w wyborach prezydenckich Donalda Trumpa w roku 2016 oraz brexit. Mówiąc o dostępie do technologii, należy wspomnieć, że pokolenie Z miało okazję aktywnie korzystać z urządzeń takich jak iPhone oraz z platform i stron internetowych, takich jak Google, Wikipedia, Facebook, Twitter oraz YouTube. W przypadku pokolenia Alfa o wiele popularniejsze są platformy i aplikacje, takie jak Instagram, FaceTime, Siri, TikTok, oraz urządzenia, takie jak Apple Watch czy iPad. Jako typowe narzędzie do słuchania muzyki w przypadku pokolenia Z zostało wskazane Spotify, a w przypadku pokolenia Alfa *smart speakers*. W tym miejscu należy zaznaczyć, że amerykańskie i brytyjskie standardy znacząco odbiegają od standardów polskich (rozwoj technologiczny w Polsce nie przebiegał tak szybko jak w krajach zachodnich) i najpopularniejszym urządzeniem do odtwarzania muzyki w przypadku pokolenia Z był niewątpliwie odtwarzacz MP3 bądź MP4. Jak podkreśla autor, istotne jest również wyodrębnienie czynników wpływu, jakimi w przypadku pokolenia Z były fora internetowe, a w przypadku pokolenia Alfa są chatboty. Style uczenia się poszczególnych pokoleń również różnią się od siebie – styl pokolenia Z można określić jako multimodalny, podczas gdy styl pokolenia Alfa jako wirtualny. Przedstawiciele pokolenia Z preferują korzystanie z różnorodnych mediów, w tym z tekstu i obrazu w celu przyswajania informacji. Styl ten nie wymaga bezustannej obecności online. Przykładem nauczania w takim stylu może być korzystanie z prezentacji multimedialnych oraz z różnych materiałów audiowizualnych. Przedstawiciele pokolenia Alfa natomiast preferują styl wirtualny, czyli uczenie się poprzez całkowite zanurzenie w środowisku wirtualnym. Przykładem może być korzystanie z platform e-learningowych i programów, takich jak Microsoft Teams lub Zoom, oraz aplikacji przeznaczonych do uczenia się języków obcych, takich jak Duolingo. Pokolenia Z oraz Alfa zostały również porównane przez Çiğdem Apaydın i Feyza Kaya (2020), którzy wskazali, że pokolenie Alfa jest jeszcze bardziej otwarte w kontekście zdobywania nowej wiedzy w porównaniu z pokoleniem Z, a także że pokolenie Alfa odznacza się wyższą inteligencją numeryczną, jednakże niższą inteligencją społeczną. Jak wskazuje Monika Dacka (2023), problem rozproszenia uwagi, który był bardzo widoczny już w pokoleniu Z, występuje w pokoleniu Alfa w jeszcze większym stopniu. Jak wspominają Eunika Baron-Polańczyk i Agnieszka Nowak-Łojewska (2022), biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój technologiczny ostatnich lat, należy zwrócić uwagę na dostosowanie edukacji do zmieniającej się rzeczywistości. Środowisko nauczycielskie składa się z przedstawicieli

prawie wszystkich pokoleń, poczynając od Baby Boomers, a skończywszy na najmłodszych nauczycielach należących do pokolenia Z. Jak zauważają autorki opracowania, nie wszyscy nauczyciele są skłonni łączyć tradycyjne metody nauczania z wykorzystaniem możliwości oferowanych przez rozwój technologiczny, co w kontekście powszechnej krytyki przekazu medialnego dotyczącej nadmiernej ekspozycji młodzieży na technologie cyfrowe i jej negatywne skutki jest kwestią całkowicie zrozumiałą. Jak podkreślają autorki, nie powinniśmy jednak podchodzić do dobrodziejstw technologii jak do zjawiska niepożądanego, a raczej traktować je jako konieczny element współczesności edukacyjnej, który właściwie wykorzystywany może pomóc nauczycielom znaleźć rozwiązania i techniki najbardziej adekwatne do potrzeb pokolenia Alfa. Wykorzystanie wielu elementów multimedialnych w trakcie lekcji, użycie stron i programów internetowych może pomóc sprostać ciągłej potrzebie ekspozycji na różnorodne bodźce, która jest niezbędna przedstawicielom najmłodszego pokolenia. Niestety, jak zauważa Marzenna Nowicka (2023), aktualna oferta edukacyjna oferowana przez szkoły nie przystaje do potrzeb pokolenia Alfa. Autorka na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej wskazuje, że jest ona nieadekwatna pod kątem technologicznym, koncentruje się wyłącznie na zagrożeniach związanych z siecią, całkowicie pomijając kwestię korzyści z niej płynących. Ponadto autorka podkreśla, że kompetencje dzieci są niedoceniane, cyfrowe kompetencje nie są rozwijane, a zadania o charakterze kolektywnym – pomijane. Rzeczywistość oferowana przez szkoły jest bardzo ograniczona medialnie, co nie jest adekwatne do rzeczywistości pozaszkolnej, w której pokolenie Alfa żyje na co dzień.

Teoria lęku językowego

Lęk językowy jest zagadnieniem często pojawiającym się w kontekście nauczania języków obcych. Na przestrzeni lat powstało wiele prac językoznawczych, w tym prac glottodydaktycznych, które opisywały jego specyfikę.

Jak wskazują Elaine Horwitz i Diana Young (1991), lęk językowy można rozumieć na dwa sposoby: jako przejaw lęku, który jest wyłącznie wynikiem cech indywidualnych jednostki, takich jak bycie nieśmiałym, oraz jako lęk specyficzny, sytuacyjny. Jerrell Cassady (2010) stwierdza, że pierwszy z wymienionych rodzajów lęku dotyczy osób mających tendencję do martwienia się różnymi sprawami w różnych obszarach życia. Drugi rodzaj lęku pojawia się natomiast tylko w określonych sytuacjach, na przykład takich jak podchodzenie do egzaminu bądź występowanie w przedstawieniu. W przeciwieństwie do lęku związanego z indywidualnymi cechami jednostki, lęk ten nie może zostać określony jako stały. Oba rodzaje lęku mogą przeobrazić się w lęk językowy, którego natężenie może się zmieniać, zarówno w trakcie pojedynczych zajęć, jak i całej drogi edukacyjnej. Jak wskazują Zdena Králova i Gabriela Tanistráková (2017), lęk językowy można podzielić na lęk związany z umiejętnościami językowymi dotyczącymi kompetencji, takich jak mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie, oraz na lęk związany z systemem językowym, dotyczący takich obszarów, jak słownictwo, gramatyka, wymowa bądź aspekty kulturowe. Według autorek łatwo możemy odróżnić uczniów wrażliwych na odczuwanie lęku od tych, którzy nie są podatni na tego typu problemy. Wypowiedzi uczniów odczuwających lęk są zdecydowanie mniej płynne. Uczniowie, mówiąc w języku obcym, robią dłuższe pauzy i długo zastanawiają się nad doбором odpowiedniego słownictwa. Gregory Cizek i Samantha Burg (2006) podają natomiast inny podział uczniów odczuwających lęk językowy. Pierwszy rodzaj stanowią uczniowie świadomi, którzy zdają sobie sprawę z tego, jaki jest poziom ich kompetencji językowych, i wiedzą, że nie jest on wystarczający, aby byli w stanie płynnie się komunikować bądź rozwiązywać zadania. Drugą kategorię stanowią uczniowie rozproszeni, którzy mają trudności z utrzymaniem uwagi, co może prowadzić nie tylko do wzrostu poziomu lęku językowego, ale także do pojawienia się dodatkowych trudności w uczeniu się. Ostatnią kategorię stanowią natomiast uczniowie błędnie oceniający własne możliwości. Są to uczniowie odznaczający się brakiem pewności siebie, co stanowi cechę ich charakteru.

Badaczami, którzy niewątpliwie przyczynili się do ustanowienia podstawowych teorii dotyczących lęku językowego, są Elaine Horwitz, Michael Horwitz oraz John Cope. Autorzy ci w 1986 roku

stworzyli narzędzie służące do pomiaru lęku, które do dzisiaj jest traktowane jako punkt odniesienia w szerokich badaniach glottodydaktycznych. W swoim artykule (1986) zamieścili kwestionariusz składający się z 33 stwierdzeń, powszechnie znany pod nazwą *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS). Narzędzie to w późniejszych latach było wielokrotnie modyfikowane i adaptowane na potrzeby prowadzonych badań, jednakże jego główne założenie i forma pozostały niezmienione. Korzystając z wyżej wymienionego narzędzia, można wyodrębnić trzy podstawowe komponenty, które składają się na lęk językowy: lęk dotyczący testowania (*test anxiety*), lęk przed negatywnym ocenianiem (*fear of negative evaluation*) i lęk dotyczący komunikacji (*communication apprehension*). Komponenty te będą dokładniej przeanalizowane w empirycznej części artykułu.

Starając się połączyć tematykę teorii pokoleniowej Straussa i Howe’a z tematyką lęku językowego, dokonałam przeglądu literatury i doszłam do wniosku, że nie ma jeszcze znanych, szeroko cytowanych badań naukowych, które bezpośrednio porównywałyby lęk językowy między całymi pokoleniami Z i Alfa jako grupami badawczymi. Może mieć tutaj znaczenie fakt, że pokolenie Alfa jest nadal bardzo młode i dopiero niejako wchodzi na ścieżkę edukacyjną.

Badanie

Zainspirowana tematyką teorii pokoleniowej oraz tematyką lęku językowego, który jest nieodłącznym elementem w procesie uczenia się języka obcego, postanowiłam przeprowadzić badanie, którego celem będzie porównanie poziomu lęku językowego wśród reprezentantów pokolenia Alfa oraz pokolenia Z. Uważam, że wyniki tego badania mogłyby posłużyć jako uzupełnienie aktualnej wiedzy w zakresie nauczania języków obcych, a także dać nauczycielom wskazówki odnośnie do współpracy z uczniami należącymi do tych dwóch pokoleń.

CEL BADANIA

Celem badania było określenie, czy poziom lęku językowego w pokoleniach Z i Alfa się różni oraz które komponenty występujące w obydwu można uznać za dominujące. Pytania badawcze, które sobie postawiłam, były następujące:

- P1: Jaki jest poziom lęku językowego w kontekście uczenia się języka angielskiego jako języka drugiego wśród reprezentantów pokolenia Alfa, a jaki w pokoleniu Z?
- P2: Jakie są różnice pomiędzy poziomem lęku u reprezentantów pokoleń Alfa oraz Z?
- P3: Które komponenty składające się na lęk językowy dominują u obydwu pokoleń?

UCZESTNICY

W badaniu wzięły udział dwie grupy badawcze. Pierwszą z nich stanowiło siedemnastu uczniów klas siódmych i ósmych dwóch szkół podstawowych (szkoły miejskiej oraz szkoły wiejskiej), urodzonych w latach 2011–2012 i reprezentujących tym samym pokolenie Alfa. Do drugiej grupy badawczej należało dziewiętnastu studentów jednej z uczelni wyższych urodzonych w latach 2003–2004 i należących tym samym do pokolenia Z. Dla jednej i drugiej grupy język angielski był językiem drugim. Pokolenie Alfa w momencie badania uczyło się go na poziomie A2, podczas gdy pokolenie Z na poziomie B2. Zostało to określone na podstawie podręczników, z jakich korzystali uczestnicy badania w momencie, kiedy było ono przeprowadzane. Udział w badaniu był dobrowolny.

NARZĘDZIA

Narzędziem badawczym przeze mnie użytym była ankieta dotycząca lęku językowego na przykładzie języka angielskiego, którą opracowałam na podstawie kwestionariusza FLCAS (Horwitz, Horwitz i Cope 1986). Z trzydziestu trzech stwierdzeń podanych przez autorów wybrałam dwanaście, które według mnie najlepiej odzwierciedlają zarówno poziom lęku wśród osób uczących się języka, jak i najlepiej można je dopasować do trzech komponentów. Ze względu na specyfikę badanej grupy, jaką stanowią przedstawiciele pokolenia Alfa, zbyt obszerna ankieta mogłaby okazać się dla nich nadmiernie obciążająca i prowadzić do spadku uwagi lub rutynowego zaznaczania odpowiedzi, co

obniżałoby wiarygodność danych. Ograniczenie liczby stwierdzeń umożliwiło uczestnikom badania staranne i świadome wypełnienie kwestionariusza. Dodatkowo część stwierdzeń pierwotnej wersji kwestionariusza była wysoce podobna względem treści, co mogłoby wprowadzić redundancję, nie wnosząc istotnych informacji do badania. Wybrane stwierdzenia zostały również w niewielkim stopniu zmodyfikowane celem uczynienia ankiety bardziej zrozumiałą. Aby wyszczególnić częstotliwość występowania poszczególnych komponentów dotyczących lęku językowego, zadbałam o to, aby liczba zdań dotyczących każdego z nich była taka sama (do każdego komponentu wybrałam cztery stwierdzenia). Ponadto, aby ułatwić i usprawnić obliczenia statystyczne, pominęłam te stwierdzenia z kwestionariusza FLCAS, które były kodowane w sposób odwrotny. Oznacza to, że odpowiedzi na nie interpretowane są przeciwnie do pozostałych stwierdzeń. Innymi słowy, wysoka wartość odpowiedzi wskazuje na niższy poziom lęku językowego, a niska wartość na jego wyższy poziom. Moja ankieta, podobnie jak kwestionariusz, oparta była na skali Likerta. Każdemu stwierdzeniu w kwestionariuszu przypisano pięciostopniową skalę odpowiedzi. Podane były cyfry od 1 do 5, które odpowiednio odpowiadały odpowiedziom:

- 1 – Nie zgadzam się.
- 2 – Raczej się nie zgadzam.
- 3 – Nie mam zdania.
- 4 – Raczej się zgadzam.
- 5 – Zgadzam się.

Taki rodzaj odpowiedzi pozwolił na proste przeliczenie poziomu lęku językowego oraz wyodrębnienie podstawowych różnic pomiędzy pokoleniami.

PROCEDURA

Ankieta została przygotowana przy użyciu Google Forms, a następnie rozesłana ankietowanym za pomocą portali społecznościowych oraz Microsoft Teams. Ankieta była dostępna jedynie przez kilka dni, z czego też wynika niewielka liczba udzielonych odpowiedzi.

Wyniki badań

Jako metody badań użyłam analizy porównawczej. Zdecydowałam się użyć procentów, aby jak najbardziej zobrazować poziom lęku wśród obydwu grup badawczych. Odpowiedzi: „raczej się zgadzam” oraz „zgadzam się” były traktowane jako pozytywne i zostały wliczone do obliczenia poziomu lęku językowego. Poniższa tabela (tab. 1) przedstawia stwierdzenia zawarte w ankiecie wraz z procentową liczbą ankietowanych z pokoleń Z oraz Alfa, których dane stwierdzenie dotyczy.

Tab. 1. Wyniki ankiety

STWIERDZENIE	GEN. Z	GEN. ALFA
Obawiam się bycia wyśmianym, gdy mówię po angielsku.	31,6%	29,4%
Tempo podczas zajęć jest dla mnie zbyt szybkie.	10,5%	23,5%
Inni podczas zajęć mówią po angielsku lepiej ode mnie.	26,4%	52,9%
Wstydę się zgłaszać podczas zajęć z języka angielskiego.	26,3%	35,2%
Często denerwuję się podczas testów.	31,6%	29,4%
Martwiłyby mnie konsekwencje, gdybym nie zdał / nie zdała.	73,7%	47,1%
Przygotowanie do testu nie dodaje mi pewności siebie.	15,8%	23,6%
Czuję presję, by dobrze przygotować się do testu.	68,4%	47%
Nie czuję się komfortowo wśród native speakerów.	5,3%	41,1%
Denerwuję się, kiedy nie rozumiem, co mówi nauczyciel.	21%	23,5%
Czuję lęk przed rozmową z obcokrajowcami.	15,8%	41,1%
Stresuje mnie mówienie po angielsku bez przygotowania.	21%	35,2%

Tab. 2. Podział na komponenty – uśrednione wartości

KOMPONENT LĘKU JĘZYKOWEGO	GEN. Z	GEN. ALFA
Lęk przed negatywnym ocenianiem	23,7%	35,25%
Lęk przed testowaniem	47,4%	36,8%
Lęk przed komunikacją	15,8%	35,2%

Podane wyniki zostały poddane analizie statystycznej. Ze względu na małą liczebność obu grup badawczych wybraną metodą statystyczną był test Fishera. W przypadku lęku przed negatywnym ocenianiem wynik testu wyniósł $p = 0.56$, w przypadku lęku przed testowaniem $p = 0.52$, a w przypadku lęku przed komunikacją $p = 0.26$, co oznacza, że w każdym z tych przypadków różnica nie jest istotna statystycznie ($p > 0.05$).

Dyskusja

Przeprowadzona analiza porównawcza pozwoliła na identyfikację pewnych różnic w poziomie oraz strukturze lęku językowego pomiędzy przedstawicielami pokolenia Z oraz pokolenia Alfa. Należy jednak podkreślić, że różnice te nie są istotne statystycznie, a badanie ma charakter pilotażowy, co oznacza, że wnioski należy traktować wyłącznie jako opisowe i dotyczące konkretnych badanych grup.

W przypadku pokolenia Z najwyższe wartości odnotowano w komponencie lęku przed testowaniem (47,4%). Respondenci tej grupy w szczególnym stopniu obawiają się konsekwencji niezdanienia testu oraz odczuwają silną presję związaną z koniecznością dobrego przygotowania się do kolokwium. Może to jednakże wynikać z faktu, że konsekwencje niezaliczenia kolokwium na studiach są dużo poważniejsze niż niezaliczenia testu w szkole podstawowej. Z kolei w pokoleniu Alfa wszystkie uzyskane wartości utrzymują się na podobnym poziomie. Oznacza to, że nie da się wyodrębnić wiodącego komponentu, który byłby odpowiedzialny za występowanie lęku.

Porównując odpowiedzi pokolenia Alfa z odpowiedziami pokolenia Z, warto zaznaczyć, że respondenci z pokolenia Alfa o wiele częściej deklarują stres związany z mówieniem w języku angielskim bez przygotowania, rozmowami z obcokrajowcami oraz przebywaniem w otoczeniu native speakerów. Warto jednak podkreślić, że różnice te mogą wynikać głównie z niższego poziomu opanowania języka w grupie Alfa (A2) w porównaniu z pokoleniem Z (B2), a nie wyłącznie z czynników pokoleniowych.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że przedstawiciele pokolenia Alfa znacznie częściej niż pokolenia Z deklarują przekonanie, iż inni uczniowie mówią po angielsku lepiej od nich. Może to wskazywać na większą skłonność do porównań społecznych, co w konsekwencji sprzyja rozwojowi lęku przed negatywnym ocenianiem. Może to jednak wynikać z wieku i z kontekstu edukacyjnego, a nie z samej przynależności pokoleniowej.

Jednym z możliwych wyjaśnień niższego poziomu lęku językowego w grupie pokolenia Alfa (w porównaniu z pokoleniem Z) może być rosnąca popularność alternatywnych form oceniania lub mniejszego nacisku na znaczenie wyników w edukacji najmłodszych uczniów. Ta hipoteza wymagałaby jednak dalszej weryfikacji.

Przeprowadzone badanie ma pewne ograniczenia, które należy uwzględnić przy interpretacji uzyskanych wyników. Jednym z nich jest niewielka liczebność próby badawczej, obejmującej 17 respondentów z pokolenia Alfa oraz 19 respondentów z pokolenia Z. By móc wysunąć bardziej ogólne wnioski, które odzwierciedlałyby sytuację wśród całej populacji, badanie powinno zostać przeprowadzone na większej liczbie respondentów. W związku z tym uzyskane rezultaty należy traktować jako opisowe i dotyczące wyłącznie konkretnie tych środowisk, które brały udział w ankiecie. Należy również podkreślić fakt, iż istnieje wiele dodatkowych zmiennych, które mogły wpłynąć na wyniki badań. Jednym z nich jest niewątpliwie fakt, że droga edukacyjna respondentów z pokolenia Z była o wiele bardziej różnorodna w porównaniu z respondentami z pokolenia Alfa. Ukończyli oni różne szkoły, byli nauczani przez innych nauczycieli, co mogło niewątpliwie prowadzić do

rozbieżności w występowaniu lęku językowego. Ponadto badanie miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia obserwację zmian poziomu lęku językowego w czasie. Kolejnym ograniczeniem jest zastosowanie metody, która opiera się na subiektywnych deklaracjach respondentów. Odpowiedzi ankietowanych mogły być w pewnym stopniu kształtowane przez indywidualne postrzeganie własnych kompetencji językowych, poziom świadomości emocjonalnej oraz chęć udzielenia odpowiedzi społecznie pożądanых. Należy również wskazać, że czynniki, takie jak wiek obu grup respondentów, ich dojrzałość społeczna oraz cel, w jakim uczą się oni języka obcego, mogły mieć wpływ na wyniki ankiety. Ze względu na charakter przekrojowy badania niemożliwe było śledzenie zmian lęku językowego w czasie.

W przyszłych badaniach zasadne byłoby zwiększenie liczebności próby badawczej, co pozwoliłoby na zastosowanie bardziej zaawansowanych analiz statystycznych i formułowanie wniosków o większej mocy uogólniającej. Warto również rozważyć zastosowanie metod jakościowych, takich jak wywiady lub obserwacje, które mogłyby pogłębić rozumienie źródeł lęku językowego wśród uczniów różnych pokoleń. Interesującym kierunkiem dalszych badań byłoby także przeprowadzenie badań umożliwiających analizę zmian poziomu lęku językowego wraz z wiekiem oraz nabywanym doświadczeniem edukacyjnym.

Wnioski

Lęk językowy występuje zarówno w pokoleniu Z, jak i w pokoleniu Alfa, jednak jego struktura i natężenie różni się między grupami wyłącznie w kontekście obserwowanej próby. Dla pokolenia Z dominującym komponentem lęku językowego jest lęk przed testowaniem, co wskazuje na silny wpływ systemu oceniania i egzaminowania na jego doświadczenia edukacyjne. Nie jest to zjawisko zaskakujące, bowiem system egzaminowania na uczelniach wyższych bywa o wiele bardziej restrykcyjny od systemu testowania w szkołach podstawowych, co w sposób zrozumiały prowadzi do generowania wyższego poziomu lęku. Pokolenie Alfa wykazuje wyższy poziom lęku przed komunikacją oraz negatywnym ocenianiem, co może stanowić istotne wyzwanie dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z tą grupą. Sądzę, że nie bez znaczenia pozostaje tu fakt, że grupa badawcza należąca do pokolenia Z opanowała język angielski na o wiele wyższym poziomie w stosunku do pokolenia Alfa. Dzięki temu jego przedstawiciele zdążyli niejako wyzbyć się lęku przed komunikowaniem się, podczas gdy pokolenie Alfa powinno nadal nad tym pracować. Wyniki sugerują, że częsty kontakt z językiem angielskim poprzez media cyfrowe nie musi automatycznie przekładać się na niższy poziom lęku komunikacyjnego, a w niektórych przypadkach może go nawet nasilać (biorąc pod uwagę uwzględnione stereotypy pokoleniowe – pokolenie Alfa jest bardziej podatne na ekspozycję mediów cyfrowych niż pokolenie Z, ponieważ dorasta w środowisku, w którym stały dostęp do internetu, urządzeń mobilnych i interaktywnych technologii jest normą już od wczesnego dzieciństwa, a także integralną częścią życia rodzinnego). Uzyskane dane podkreślają konieczność dostosowania metod dydaktycznych do specyfiki pokoleniowej uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem redukcji presji oceniania w pokoleniu Z oraz budowania poczucia bezpieczeństwa komunikacyjnego w pokoleniu Alfa. Przykładem wprowadzonych działań mogłoby być stosowanie form oceniania kształtującego u pokolenia Z, czyli pominięcie wystawiania konkretnej oceny, gdy nie jest to konieczne. Uczucie osób należących do pokolenia Z powinno się opierać w dużej mierze na stosowaniu informacji zwrotnej – zaznaczaniu pozytywnych aspektów występujących w edukacji każdej z jednostek z jednoczesnym wskazaniem na aspekty, które wymagają poprawy. Właściwe byłoby również udzielanie uczniom należącym do pokolenia Z konkretnych wskazówek dotyczących tego, które umiejętności językowe wymagają poprawy, w jaki sposób mogłoby je poprawiać oraz wskazanie, z jakich technik mogłoby korzystać, aby nauka była jak najbardziej efektywna.

W przypadku przedstawicieli pokolenia Alfa, przyzwyczajonego w największej mierze do komunikacji wirtualnej, należy zwrócić uwagę na szczególne budowanie bezpieczeństwa komunikacyjnego i emocjonalnego. Środowisko szkolne jest bowiem dla nich często pierwszym środowiskiem, w którym mają styczność z tak wieloma intensywnymi interakcjami społecznymi. Rolą nauczyciela

jest zatem zadbać o to, aby atmosfera na zajęciach językowych była pozytywna, a także by wszyscy uczniowie czuli się bezpiecznie. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby uczniowie nie byli krytykowani przez rówieśników, a jako osoba bezpośrednio odpowiedzialna za prowadzenie zajęć należy powstrzymać się od krytyki skierowanej w stronę uczniów. Uczniowie powinni zostać uświadomieni, że popełnianie błędów należy do naturalnych etapów zachodzących w procesie uczenia się. Nauczyciel powinien również wspierać ich poczucie sprawczości oraz kompetencji językowej.

W praktyce dydaktycznej warto podkreślić pilotażowy charakter wyników poprzez stosowanie metod wspierających kompetencje komunikacyjne, pracy w parach i grupach, wprowadzanie gier językowych umożliwiających praktykę w formie zabawy oraz oceniania kształtującego, a także tworzenie atmosfery sprzyjającej popełnianiu błędów, co może przyczynić się do obniżenia poziomu lęku językowego u uczniów obu pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

- Andrałojć, M. (2024), *Generational Differences in the Perception of the Meaning and Value of Work: An Attempt at Explanation Using Strauss–Howe Generational Theory*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology”, nr 201, s. 7–21.
- Apaydin, Ç., Kaya, F. (2020), *An Analysis of the Preschool Teachers’ Views on Alpha Generation*, „European Journal of Education Studies”, nr 6(11), s. 123–141.
- Baron-Polańczyk, E., Nowak-Łojewska, A. (2022), *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, nr 2(55), s. 103–118.
- Cassady, J.C. (2010), *Anxiety in schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*, New York: Peter Lang.
- Cizek, G.J., Burg, S.S. (2006), *Addressing Test Anxiety in a High-stakes Environment: Strategies for Classrooms and Schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dacka, M. (2023), *Funkcjonowanie pokolenia Alpha – wyzwania i zagrożenia. Rola edukacji medialnej w kształtowaniu nowej generacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia–Psychologia”, nr 36(2), s. 109–123.
- Domagalska-Grędyś, M. (2017), *Wartości w pracy młodych pokoleń Y i Z*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu”, nr 19(2), s. 40–45.
- Foltá, M. (2020), *X, Y i Z. Teoria cykli pokoleniowych Straussa–Howe’a w świetle wcześniejszych teorii*, „Konteksty Społeczne”, t. 8, nr 2, s. 23–37.
- Gruchola, M. (2016), *Pokolenie Alpha – nowy wymiar tożsamości?*, „Rozprawy Społeczne”, nr 10(3), s. 5–13.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Horwitz, E.K., Young, D.J. (1991), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Králova Z., Tanistráková, G. (2017). *The Subtypes of Foreign Language Anxiety*, „Slavonic Pedagogical Studies Journal”, nr 6(2), s. 347–358.
- Mannheim, K. (1952), *The Problem of Generations*, [w:] P. Kecskemeti (red.), *Essays on the Sociology of Knowledge*, London: Routledge & Kegan Paul, s. 276–322.
- Massey, D.S. (1985), *Demography in the Age of the Postmodern*, „Demography”, nr 22(4), s. 415–432.
- McCrindle, M., Wolfinger, E. (2010), *Generations Defined*, „Ethos”, nr 18(1), s. 8–13.
- Nowicka, M. (2020), *Młodzi z pokolenia Z i Alpha jako zadanie dla pedagogów, czyli o konieczności „łapania fali”*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 44(4), s. 164–176.
- Nowicka, M. (2023), *Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 43, s. 107–122.

- Ryder, N.B. (1965), *The Cohort as a Concept in the Study of Social Change*, „American Sociological Review”, nr 30(6), s. 843–861.
- Stoch, M. (2025), *Od socjologii do kulturoznawstwa – badania ilościowe jako rama dla jakościowej analizy pokolenia Z*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, nr 13, s. 407–451.
- Strauss, W., Howe, N. (1991), *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, New York: William Morrow & Company.
- Zacher, H. (2022), *Researching Employee Experiences and Behavior in Times of Crisis: Theoretical and Methodological Considerations and Implications for Human Resource Management*, „German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personalforschung”, nr 36(1), s. 6–31.
- Żarczyńska-Dobiesz, A., Chomątowska, B. (2014), *Pokolenie Z na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, s. 405–415.

KATARZYNA ROSZKOWSKA-BACHANEK jest doktorantką oraz nauczycielką akademicką Uniwersytetu Śląskiego specjalizującą się w dziedzinie językoznawstwa. Do jej zainteresowań badawczych należą różne zagadnienia związane z glottodydaktyką, w tym procesy motywacyjne oraz lęk językowy. Oprócz tego jest nauczycielką języków angielskiego i hiszpańskiego na różnych etapach edukacyjnych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Cisza w nauce języka angielskiego

Badanie porównawcze uczniów z pokolenia Alfa i pokolenia Z

DOI: 10.47050/jows.2026.1.21-28

Cisza na lekcji języka obcego coraz częściej postrzegana jest jako naturalny element procesu dydaktycznego, a nie problem wymagający interwencji. W ostatnich latach zagadnienie to było szeroko omawiane w literaturze dydaktycznej, nadal pozostaje jednak pytanie, czy cisza jest właściwie rozpoznawana i świadomie wykorzystywana w praktyce szkolnej. W artykule przeanalizowano postrzeganie ciszy na lekcjach języka angielskiego przez uczniów klas pierwszej i czwartej szkoły średniej oraz nauczycieli języka angielskiego, koncentrując się na jej funkcjach, znaczeniu oraz potencjale dydaktycznym.

KATARZYNA
MACHURA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

SILENCE IN THE ESL CLASSROOM: PERSPECTIVES OF LEARNERS FROM DIFFERENT GENERATIONS

Silence in the language classroom is often interpreted as a sign of learners' disengagement; however, growing research highlights its important pedagogical and cognitive functions. The aim of this article is to examine the role of silence in the ESL classroom from the perspective of Grade 1 and Grade 4 primary school students. The study is based on the analysis of learners' responses to a series of questionnaire items focusing on the reasons for silence, its functions, and its perceived usefulness during various classroom activities. The findings indicate that the role of silence varies according to learners' age and developmental stage. The results confirm that silence in the ESL classroom should not be viewed as a negative phenomenon but rather as a supportive learning strategy whose function evolves as learners mature.

KEY WORDS: SILENCE IN THE CLASSROOM, ESL, FOREIGN LANGUAGE LEARNING, LEARNERS' PERCEPTIONS, SECONDARY SCHOOL EDUCATION, TEACHING STRATEGIES

W jaki sposób uczniowie szkół średnich uczący się języka angielskiego jako obcego postrzegają i wykorzystują ciszę w procesie uczenia się? W artykule przeanalizowano to zagadnienie, uwzględniając różnice rozwojowe między uczniami klas pierwszych (należących do pokolenia Alfa) a uczniami klas czwartych (reprezentantami pokolenia Z) szkoły średniej. Na podstawie danych zebranych za pomocą kwestionariusza, uzupełnionych analizą literatury przedmiotu, badanie identyfikuje funkcje ciszy oraz jej rolę w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i dydaktycznym. Celem artykułu jest ukazanie ciszy jako zjawiska wielowymiarowego, które – w zależności od wieku uczniów, etapu rozwoju oraz warunków edukacyjnych – może zarówno wspierać, jak i ograniczać proces uczenia się. W badaniu autor podejmuje próbę pogłębionego opisu ciszy jako elementu silnie zależnego od kontekstu szkolnego i praktyk dydaktycznych, bez jednoznacznego wartościowania jej charakteru.

Podłoże teoretyczne

W dydaktyce języków obcych cisza była tradycyjnie interpretowana jako przejaw braku zaangażowania lub niewystarczających kompetencji językowych uczniów. Nowsze badania podważają jednak to podejście, ukazując ciszę jako złożone i wielofunkcyjne zjawisko uwarunkowane czynnikami językowymi, emocjonalnymi, rozwojowymi i kontekstowymi (Bao 2021: 3–5; Smith 2018: 3). W niniejszym badaniu wpisuję się w ten nurt, analizując sposoby postrzegania ciszy przez uczniów uczących się języka angielskiego oraz porównując perspektywy uczniów klas pierwszych i czwartych oraz nauczycieli języka angielskiego. Celem analizy jest lepsze zrozumienie wpływu ciszy na uczestnictwo w zajęciach, rozumienie treści, poczucie pewności siebie, gotowość do komunikacji w języku angielskim oraz wskazanie jej związku z efektami uczenia się.

Cisza w klasie języka angielskiego może być rozpatrywana w wymiarze językowym, społeczno-psychologicznym i akademickim. Milczenie uczniów bywa interpretowane jako efekt niskiej samooceny kompetencji językowych, lęku przed oceną społeczną oraz relacji władzy w klasie, które sprzyjają unikaniu wypowiedzi ustnych, napięciu emocjonalnemu i obniżonemu poczuciu skuteczności komunikacyjnej (Bao 2023: 39–41). Jednocześnie cisza może pełnić funkcję adaptacyjną, szczególnie w nowym środowisku kulturowo-językowym, umożliwiając obserwację, rozwój umiejętności językowych, lepsze rozumienie norm społecznych oraz stopniowe budowanie tożsamości i pewności komunikacyjnej. Cisza osobista sprzyja refleksji i przetwarzaniu poznawczemu, a jej pojawienie się bywa reakcją na dominującą rolę nauczyciela lub presję rówieśniczą, wpływając na poczucie przynależności, godności oraz inkluzji lub wykluczenia społecznego (Bao 2021: 3–5). Milczenie może również stanowić strategię ochronną przed potencjalnym zawstydzeniem, gdy uczniowie oczekują na wskazanie przez nauczyciela, unikając osobistej odpowiedzialności za nieudaną wypowiedź (Rahmi 2024: 151). Ponadto cisza pełni istotną funkcję organizacyjną i dydaktyczną podczas uważnego słuchania instrukcji, obserwowania wypowiedzi rówieśników oraz wykonywania zadań indywidualnych (Schultz 2010: 283). W obliczu trudnych treści dydaktycznych umożliwia wewnętrzne przetwarzanie informacji, poprzedzając werbalizację złożonych myśli w języku obcym (Pham 2023: 10). Cisza bywa także świadomie wykorzystywana przez nauczycieli jako swego rodzaju czas oczekiwania, sprzyjający głębszemu myśleniu i organizacji odpowiedzi, co wspomaga procesy poznawcze uczniów. Jednocześnie pełni funkcję strategii grzecznościowej, wyrażając szacunek wobec rozmówców i zapobiegając przerywaniu wypowiedzi, a także stanowi formę niewerbalnego wyrażania emocji, często przekazującą stany uczuciowe trafniej niż słowa (Smith 2018: 3). Wreszcie cisza pozostaje integralnym elementem komunikacji warunkującym jej płynność, a dla części uczniów – zwłaszcza intelektualnie zaawansowanych i pewnych siebie – stanowi świadomą strategię uczenia się poprzez uważne słuchanie, a nie aktywne mówienie (Bao 2021: 3–5; Bao 2023: 44–45).

Nauczyciele interpretują ciszę ze strony uczniów na różne sposoby, które obejmują zarówno jej pozytywne, jak i negatywne znaczenia. Cisza bywa postrzegana jako oznaka koncentracji, zaangażowania oraz procesu uczenia się, a także jako narzędzie wspierające refleksję, regulację tempa lekcji i utrzymanie dyscypliny w klasie (Ollin 2008: 270–271). Jednocześnie może być postrzegana jako

sygnał braku wiedzy, trudności w rozwijaniu umiejętności mówienia, nieśmiałości uczniów, a w niektórych przypadkach nawet jako przejaw niechęci lub braku współpracy (Rahmi 2024: 151). W takim wypadku cisza nie jest wykorzystywana przez uczniów w sposób świadomy do wspierania procesu uczenia się.

Metodologia

Aby zbadać różne aspekty ciszy, przeprowadzono dwa rodzaje badania: kwestionariusz wypełniany przez uczniów oraz wywiady z nauczycielami. Badanie opierające się na kwestionariuszu przeprowadzono wśród uczniów klas pierwszych i czwartych szkoły średniej uczących się języka angielskiego jako języka obcego.

Kwestionariusz rozpoczynał się od pytań dotyczących doświadczeń, opinii oraz preferencji uczniów związanych z ciszą w środowisku szkolnym oraz jej rolą w procesie nauki języka angielskiego. Ankieta obejmowała zagadnienia dotyczące wieku uczniów, ich płci, poziomu znajomości języka angielskiego oraz długości nauki tego języka. Kolejne pytania odnosiły się do poziomu hałasu w szkole w miejscach, takich jak sala lekcyjna, korytarz lub tych przeznaczonych do nauki, w których cisza jest uznawana za szczególnie ważną. Zapytano o dostępność i potrzebę istnienia miejsc przeznaczonych do wyciszenia, takich jak pokoje relaksu. W dalszej części ankiety pytania koncentrowały się na sytuacjach, w których uczniowie pozostają cicho podczas lekcji języka angielskiego, emocjach i stanach, które mogą temu towarzyszyć (np. nieśmiałość, zmęczenie, rozkojarzenie), oraz na głównych powodach ciszy w klasie. Uwzględniono również momenty i typy aktywności, podczas których cisza pojawia się najczęściej, takie jak czytanie, pisanie, słuchanie, wykonywanie zadań gramatycznych czy nauka słownictwa.

Ponadto ankieta badała znaczenie ciszy dla rozwoju poszczególnych umiejętności językowych uczniów, w tym mówienia, słuchania, czytania, pisania, pracy nad słownictwem, gramatyką oraz wymową. Pytania dotyczyły także tego, w jaki sposób cisza wpływa na zaangażowanie uczniów w lekcję, ich poczucie komfortu, poziom stresu oraz gotowość do udziału w dyskusjach. Uwzględniono również reakcje nauczyciela na ciszę w klasie oraz preferencje uczniów dotyczące długości trwania ciszy podczas lekcji języka angielskiego w porównaniu z innymi przedmiotami szkolnymi. Ostatnia część ankiety umożliwiała uczniom swobodne wypowiedzenie się na temat konkretnych sytuacji lub aktywności, w których cisza jest szczególnie pomocna lub nieprzydatna, a także zamieszczenie dodatkowych uwag i spostrzeżeń związanych z poruszaną tematyką.

Badani uczniowie uczęszczają do szkoły średniej zlokalizowanej w małym mieście. W badaniu wzięto udział łącznie 66 uczniów, w tym 33 uczniów z pokolenia Alfa (klasa pierwsza) oraz 33 z pokolenia Z (klasa czwarta). Uczniowie z pokolenia Alfa uczyli się języka angielskiego najczęściej przez 6 do 10 lat, natomiast uczniowie z pokolenia Z w większości deklarowali 11–15 lat nauki języka angielskiego. Młodszy uczniowie reprezentują głównie poziom średnio zaawansowany języka angielskiego, z niewielkim odsetkiem uczniów na poziomie początkującym i zaawansowanym, podczas gdy w grupie starszych uczniów częściej występował poziom zaawansowany.

W ramach drugiego badania przeprowadzono także wywiady z pięcioma nauczycielami dyplomowanymi. W badaniu wzięły udział trzy nauczycielki ze szkoły, do której uczęszczają badani uczniowie, mające od 15 do 20 lat doświadczenia zawodowego. Wszystkie są egzaminatorkami okręgowej komisji egzaminacyjnej, a jedna z nich dodatkowo prowadzi pozalekcyjne koło języka angielskiego. Ponadto przeprowadzono wywiady z dwójgim nauczycieli z innej szkoły. Nauczyciel ma 22 lata doświadczenia zawodowego i uczy również języka hiszpańskiego, natomiast nauczycielka ma 17 lat doświadczenia i uczy także geografii. Oboje są nauczycielami dyplomowanymi oraz egzaminatorami okręgowej komisji egzaminacyjnej.

Pytania dotyczyły opinii i doświadczeń nauczycieli związanych z poziomem hałasu w środowisku szkolnym oraz rolą ciszy w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego. Skupiały się na postrzeganiu ciszy jako narzędzia dydaktycznego, jej znaczeniu w procesie uczenia się oraz korzyściach i wyzwaniach wynikających z jej stosowania na lekcjach. Ponadto pytania odnosiły się do

konkretnych sytuacji, w których nauczyciele świadomie wykorzystują ciszę w swojej praktyce pedagogicznej, a także do sposobów reagowania na ewentualny opór ze strony uczniów. Uwzględniono również kwestie zarządzania zachowaniem i dyscypliną w klasie za pomocą ciszy oraz informowania uczniów o jej funkcji i celach dydaktycznych.

Wyniki i dyskusja

Ogólnie cisza jest postrzegana jako istotny element wspierający naukę języka angielskiego w obu grupach, przy czym młodsi uczniowie częściej przypisują jej kluczową rolę. W klasie pierwszej ok. 90% uczniów uznaje ciszę za ważną lub bardzo ważną w nauce języka angielskiego, co pokazuje, że młodsi uczniowie silnie łączą ciche środowisko z koncentracją i efektywnym uczeniem się. Pozostała część uczniów postrzega ciszę jako umiarkowanie ważną lub mało istotną. W klasie czwartej ok. 80% uczniów ocenia ciszę jako ważną lub bardzo ważną, natomiast pozostali przypisują jej umiarkowane lub niewielkie znaczenie.

FUNKCJE CISZY NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO

Wyniki kwestionariusza potwierdzają wyniki przytaczanych badań, wskazując, że cisza pełni zarówno funkcję narzędzia uczenia się, jak i potencjalnej bariery, w zależności od wieku uczniów, ich doświadczenia oraz kontekstu klasowego. Badanie rozpoczęło się pytaniami ogólnymi, wymienionymi powyżej. Następnie uczniowie zostali zapytani o swoje postrzeganie poziomu hałasu i ciszy w szkole oraz o strefy ciszy, takie jak pokoje relaksu. Większość z nich zauważała, że hałas jest inaczej odczuwalny w różnych częściach szkoły – w niektórych jest większy niż w innych, co wpływa na ich komfort i koncentrację. Wyniki pokazują, że większość uczniów klas pierwszych i czwartych uważa środowisko szkolne za dość hałaśliwe. Uczniowie obu grup postrzegają ciszę jako szczególnie ważną w klasach i w miejscach do nauki, natomiast korytarze uznają za przestrzenie mniej istotne pod tym względem. Starsi uczniowie częściej doceniają ciszę w miejscach do samodzielnej pracy. Ankieta wykazała również zainteresowanie uczniów pokojami ciszy. Większość z nich wie o ich istnieniu i wyraża chęć, aby takich miejsc było więcej, co podkreśla rosnącą potrzebę cichych przestrzeni sprzyjających koncentracji i refleksji w szkole.

Kolejna część ankiety dotyczyła postrzegania ciszy w klasie podczas nauki języka angielskiego. Uczniowie obu klas najczęściej zachowują ciszę podczas zajęć edukacyjnych, co sugeruje, że milczenie jest przede wszystkim związane z koncentracją i zaangażowaniem, a nie z nieposłuszeństwem. Młodsi uczniowie, z klasy pierwszej, częściej pozostają cicho podczas nauki, słuchając, zamiast aktywnie się odzywać, podczas gdy starsi uczniowie, z klasy czwartej, wykazują większą różnorodność zachowań i częściej przerywają milczenie, angażując się w dyskusje.

Cisza wynikająca z nieposłuszeństwa pojawia się na minimalnym poziomie w obu grupach, co pokazuje, że uczniowie rzadko wykorzystują milczenie jako formę sprzeciwu. Natomiast znaczący wpływ na milczenie mają czynniki emocjonalne i fizyczne, takie jak zmęczenie czy nieśmiałość. W klasie czwartej około jedna trzecia uczniów przyznaje, że zawsze milknie, gdy jest nieśmiała lub zmęczona, natomiast uczniowie klasy pierwszej zgłaszają jeszcze wyższy poziom ciszy wynikający ze zmęczenia, nieśmiałości, rozproszenia uwagi lub poczucia izolacji, co może sygnalizować trudności o charakterze emocjonalnym lub społecznym.

Cisza wynikająca z pozytywnych emocji, takich jak radość, jest stosunkowo rzadka, co pokazuje, że uczniowie w takich sytuacjach chętniej wyrażają swoje emocje werbalnie i społecznie. Natomiast milczenie związane z poczuciem izolacji lub wycofania społecznego jest bardziej widoczne wśród starszych uczniów – 15% klasy czwartej zawsze milknie z tego powodu, podczas gdy w klasie pierwszej odsetek ten jest niższy.

Reakcje na długie okresy ciszy różnią się w zależności od wieku uczniów. W klasie pierwszej dominowały odczucia negatywne: 27% uczniów czuło się zagubionych, 22% zestresowanych, natomiast 24% deklarowało komfort, a jedynie 15% zdolność koncentracji. W klasie czwartej wyniki były zdecydowanie bardziej pozytywne – 49% uczniów czuło się komfortowo, 18% potrafiło się

skoncentrować, a negatywne emocje występowały znacznie rzadziej. Dane te wskazują, że wraz z wiekiem uczniowie rozwijają umiejętności samoregulacji i coraz efektywniej wykorzystują ciszę do refleksji oraz koncentracji.

Bardziej szczegółowa analiza odpowiedzi uczniów dotyczących wykorzystania ciszy podczas lekcji języka obcego pokazuje wyraźne różnice między klasą pierwszą a klasą czwartą. W młodszej grupie cisza pojawia się częściej i wynika z wielu przyczyn. Uczniowie milczą głównie dlatego, że potrzebują więcej czasu na wykonanie zadania lub zastanowienie się nad odpowiedzią, a także z obawy przed popełnieniem błędu. Towarzyszy temu niepewność co do poprawności wypowiedzi, a także nieśmiałość i czasami brak zainteresowania. Milczenie ma tu zarówno podłoże poznawcze, jak i emocjonalne.

W klasie czwartej cisza występuje rzadziej i ma przede wszystkim charakter funkcjonalny. Najczęściej wiąże się z koncentracją na zadaniu lub krótką refleksją przed udzieleniem odpowiedzi. Czynniki emocjonalne, takie jak lęk czy niepewność, pojawiają się sporadycznie, a nieśmiałość i brak dyscypliny nie odgrywają już istotnej roli. Widoczny jest także wyższy poziom zaangażowania uczniów.

Analiza dalszych odpowiedzi potwierdza, że uczniowie obu grup dostrzegają dydaktyczną rolę ciszy, choć jej znaczenie zmienia się wraz z wiekiem i doświadczeniem językowym. W pierwszej klasie cisza jest postrzegana jako wsparcie podstawowych procesów uczenia się. Pomaga w porządkowaniu myśli, przetwarzaniu nowego słownictwa i struktur gramatycznych oraz redukcji stresu związanego z mówieniem w języku obcym. Sprzyja także uważnemu słuchaniu i ogranicza rozpraszanie, pełniąc funkcję regulującą zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie.

W klasie czwartej cisza ma bardziej świadomy i refleksyjny charakter. Uczniowie traktują ją jako narzędzie umożliwiające samodzielne dochodzenie do odpowiedzi, głębsze przetwarzanie materiału oraz rozwijanie umiejętności koncentracji i rozumienia języka. Nie jest już ona kojarzona z lękiem, lecz z autonomią i samoregulacją w procesie uczenia się.

Odpowiedzi na kolejne pytania tworzą spójny obraz funkcji ciszy. Cisza najczęściej pojawia się podczas aktywności wymagających skupienia, takich jak słuchanie, czytanie, pisanie oraz sprawdziany, i jednocześnie jest uznawana za najbardziej pomocną. Uczniowie postrzegają ją jako wsparcie koncentracji, rozumienia treści i skutecznego wykonywania zadań, szczególnie w sytuacjach o wysokim obciążeniu poznawczym.

Podsumowując, cisza na lekcji językowej nie jest oznaką braku zaangażowania, lecz istotnym narzędziem dydaktycznym. Jej funkcja i częstotliwość zależą od wieku uczniów oraz rodzaju wykonywanych zadań, jednak w obu grupach konsekwentnie wspiera koncentrację, rozumienie i efektywne uczenie się języka obcego. Warto podkreślić, że są to wnioski płynące bezpośrednio z przeprowadzonej ankiety, która dostarczyła wielu wartościowych i znaczących obserwacji na temat roli ciszy w procesie nauczania. Uzyskane wyniki jasno pokazują, że cisza jest świadomie wykorzystywanym i potrzebnym elementem pracy dydaktycznej.

RÓŻNICE ROZWOJOWE: POKOLENIE ALFA A POKOLENIE Z

Pomiędzy uczniami klas pierwszych i czwartych ujawniły się wyraźne różnice rozwojowe. Uczniowie klas pierwszych (pokolenie Alfa) częściej łączyli ciszę z czynnikami emocjonalnymi i afektywnymi, takimi jak strach przed popełnianiem błędów, nieśmiałość, niepewność czy niska pewność siebie. Choć cisza motywowana emocjonalnie czasami ograniczała ich aktywność ustną, nadal odgrywała rolę w przetwarzaniu poznawczym i realizacji zadań. Młodszy uczniowie wykorzystywali ciszę również do refleksji i porządkowania myśli, jednak w sposób mniej konsekwentny i strategiczny niż uczniowie starsi.

Z kolei uczniowie klas czwartych (pokolenie Z) wykazywali bardziej samoregulowane i strategiczne podejście do ciszy. Deklarowali, że świadomie korzystają z zorganizowanej przez nauczyciela pauzy, aby zaplanować swoją wypowiedź, przemyśleć jej treść oraz regulować własny proces uczenia się przed zabraniem głosu w zależności od sytuacji. Zmiana ta odzwierciedla rozwój metapoznawczy i wzrost pewności siebie, co jest zgodne z teoriami wskazującymi, że wraz z wiekiem i nabywanym przez uczniów doświadczeniem wykorzystanie ciszy staje się coraz bardziej celowe.

Co istotne, cisza rzadko była kojarzona z brakiem zaangażowania lub nieposłuszeństwem w którejkolwiek z badanych grup. Przeciwnie, najczęściej łączono ją z koncentracją, zaangażowaniem i przygotowaniem do działania. W szczególności starsi uczniowie wskazywali, że cisza zwiększa ich pewność siebie i gotowość do komunikacji, ponieważ umożliwia przygotowanie bardziej poprawnych i przemyślanych wypowiedzi.

Wyniki te podważają deficytowe interpretacje ciszy i podkreślają znaczenie świadomości nauczyciela. Błędne interpretowanie ciszy jako braku zainteresowania może osłabiać poczucie kompetencji uczniów, natomiast dostrzeganie jej jako przejawu zaangażowania poznawczego sprzyja tworzeniu bardziej wspierających interakcji klasowych.

ZWIĄZEK CISZY Z EFEKTAMI UCZENIA SIĘ

Zarówno teoria, jak i wyniki kwestionariusza wskazują na w dużej mierze pozytywny związek między ciszą w klasie a efektami nauki języka angielskiego, pod warunkiem, że cisza jest właściwie zarządzana. Cisza wspiera refleksję, rozumienie, zapamiętywanie oraz poprawność językową, zwłaszcza podczas takich zadań, jak czytanie, pisanie, słuchanie, ćwiczenia gramatyczne czy testy.

Choć cisza motywowana emocjonalnie u młodszych uczniów może ograniczać natychmiastową aktywność ustną, nadal sprzyja uczeniu się poprzez wspieranie przetwarzania wewnętrznego. W przypadku starszych uczniów cisza strategicznie wzmacnia samoregulację, pewność siebie oraz gotowość do komunikacji. Kluczową rolę w zapewnieniu stanu, w którym cisza pełni funkcję zasobu dydaktycznego, a nie bariery, odgrywają odpowiednie formy wsparcia stosowane przez nauczyciela, konstruktywna informacja zwrotna oraz właściwy czas oczekiwania.

Zarówno dane z wywiadów z nauczycielami, jak i wyniki kwestionariusza potwierdzają teoretyczne założenie, że cisza może odgrywać istotną rolę w nauce języka angielskiego, o ile jest świadomie i celowo zarządzana przez nauczyciela. Nauczyciele postrzegają ciszę przede wszystkim jako wsparcie koncentracji, refleksji i przetwarzania poznawczego, zwłaszcza podczas zadań recepcyjnych i indywidualnych, takich jak czytanie, pisanie, słuchanie, ćwiczenia gramatyczne czy testy.

Jednym z przykładów możliwego wykorzystania ciszy w klasie językowej jest **ciche przygotowanie do odgrywania ról**. Przed rozpoczęciem scenki lub zadania mówionego nauczyciel krótko wyjaśnia cel pracy w ciszy oraz jej znaczenie dla lepszej wypowiedzi ustnej. Następnie uczniowie otrzymują chwilę na ciche zaplanowanie swojej roli, przypomnienie potrzebnych zwrotów oraz przewidzenie możliwych odpowiedzi. Technika ta zwiększa gotowość językową uczniów i sprzyja pewniejszemu udziałowi w odgrywaniu ról.

Kolejnym przykładem wykorzystania ciszy jest **cicha współpraca**. Nauczyciel wyznacza w czasie pracy grupowej lub w parach krótkie momenty przeznaczone na cichą pracę indywidualną, podczas których uczniowie opracowują przydzielone sobie części zadania. Taki okres ciszy pomaga im skupić się na własnym wkładzie, a jednocześnie uczy szacunku dla ciszy swojej i innych osób podczas pracy zespołowej. Potem następuje etap rozmowy, w którym uczniowie omawiają swoje pomysły i łączą je w spójną całość.

Innym przykładem jest **ciche pisanie po wymianie pomysłów**. Zadanie rozpoczyna się od krótkiej fazy pracy w parach lub małych grupach, podczas której uczniowie mogą podzielić się pomysłami, słownictwem oraz możliwymi strukturami językowymi. Po tym etapie nauczyciel wprowadza pracę w ciszy, a uczniowie samodzielnie piszą swoje wypowiedzi, szanując własną przestrzeń oraz ciszę innych. Technika ta sprzyja lepszej organizacji myśli, większej koncentracji i dokładności językowej.

W ramach przeprowadzonych wywiadów nauczyciele podkreślili, że cisza nie funkcjonuje w jednakowy sposób we wszystkich grupach wiekowych i jest znacznie trudniejsza do wprowadzenia w młodszych klasach, szczególnie w klasie pierwszej. Uczniowie w tym wieku są niemal stale aktywni – rozmawiają, poruszają się lub reagują na bodźce – co utrudnia utrzymanie dłuższych momentów ciszy. Gdy cisza się pojawia, ma ona często charakter emocjonalny i wiąże się

z niepewnością, lękiem przed popełnieniem błędu lub potrzebą dłuższego czasu na przetworzenie informacji. Mimo to może ona sprzyjać uczeniu się, umożliwiając wewnętrzne przetwarzanie i zmniejszenie obciążenia poznawczego.

W starszych klasach wykorzystywanie ciszy ma natomiast bardziej świadomy i strategiczny charakter, odzwierciedlając wyższy poziom samoregulacji, koncentracji i gotowości do komunikacji. Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciele potwierdzają, że cisza nie jest ani jednoznacznie pozytywna, ani negatywna – jej skuteczność zależy od wieku uczniów, kontekstu lekcyjnego oraz sposobu jej wykorzystania przez nauczyciela.

Podsumowanie

Badanie pokazuje, że cisza na zajęciach języka obcego jest zjawiskiem wielowymiarowym i wrażliwym rozwojowo. W przypadku uczniów z pokolenia Alfa cisza częściej odzwierciedla potrzeby emocjonalne i afektywne, natomiast u uczniów z pokolenia Z coraz częściej pełni funkcję strategicznego narzędzia samoregulacji uczenia się. W obu grupach cisza w przeważającej mierze wspiera rozumienie, koncentrację oraz efekty uczenia się, a nie stanowi oznaki braku zaangażowania.

Wyniki podkreślają potrzebę refleksyjnego, wspierającego i dostosowanego do wieku podejścia nauczycieli do ciszy w klasie. Odpowiednio rozumiane i pedagogicznie ukierunkowane korzystanie z ciszy może zostać przekształcone z błędnie interpretowanego braku chęci do wypowiedzi w istotny zasób dydaktyczny, wzmacniający naukę języka angielskiego oraz gotowość uczniów do komunikacji.

Analiza szczegółowa wskazuje na wyraźne różnice między klasą pierwszą a klasą czwartą. W klasie pierwszej cisza jest zjawiskiem częstym i ma zróżnicowane podłoże. Uczniowie milczą głównie z powodu potrzeby dłuższego przetwarzania informacji, niepewności językowej oraz lęku przed popełnieniem błędu. W tym kontekście cisza pełni funkcję wspierającą zarówno procesy poznawcze, jak i emocjonalne – pomaga skupić się na zadaniach, przyswajać nowe słownictwo i struktury gramatyczne oraz redukować stres związany z użyciem języka obcego. Jest szczególnie ceniona podczas słuchania, czytania, pisania i sprawdzianów, kiedy umożliwia koncentrację i uporządkowanie myśli, tworząc bezpieczną przestrzeń do uczenia się.

W klasie czwartej cisza występuje rzadziej, lecz ma bardziej świadomy i celowy charakter. Uczniowie postrzegają ją przede wszystkim jako narzędzie sprzyjające koncentracji, refleksji oraz samodzielnemu rozwiązywaniu problemów językowych. Czynniki emocjonalne, takie jak nieśmiałość czy strach przed błędem, mają mniejsze znaczenie, co świadczy o większej pewności siebie i dojrzałości językowej. Cisza jest najbardziej doceniana podczas zadań wymagających głębszego przetwarzania informacji, a starsi uczniowie korzystają z niej w sposób bardziej selektywny, traktując ją jako naturalny element efektywnego uczenia się.

Podsumowując, wyniki badań wskazują na wyraźną zmianę rozwojową w funkcjonowaniu ciszy w klasie. Dla młodszych uczniów z pokolenia Alfa pełni ona głównie funkcję ochronną i wspierającą, natomiast w pokoleniu Z staje się świadomie wykorzystywaną strategią poznawczą. Zrozumienie tych różnic pozwala nauczycielom lepiej dostosować działania dydaktyczne – w młodszych klasach poprzez budowanie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji, a w starszych poprzez celowe wykorzystanie ciszy jako narzędzia wspierającego refleksję, autonomię i pogłębione uczenie się języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Bao, D. (2021), *Silence Seen Through Different Lenses*, „Journal of Silence Studies in Education”, t. 1, nr 1, s. 1–8.
- Bao, D. (2023), *Silence in English Language Pedagogy. From Research to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Herrera, L. (2024), *Into the Void: Re-envisioning Silence in Foreign Language Education Through a Socio-emotional Learning Lens*, „Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 63(2), s. 293–312.

- Ollin, R. (2008), *Silent Pedagogy and Rethinking Classroom Practice: Structuring Teaching Through Silence Rather Than Talk*, „Cambridge Journal of Education”, nr 38(2), s. 265–280.
- Pham, C.K., Chong, S.L., Wan, R. (2023), *A Phenomenographic Research Study of Students’ Conceptions of Silence in Face-to-Face English as a Foreign Language Learning*, „RELC Journal”, nr 13(4), s. 1–14.
- Rahmi, R. (2024), *Students’ Silence in EFL Classroom: Contributing Factors and Identities*, „Linguists. Journal of Linguistics and Language Teaching”, nr 10(1), s. 149–170.
- Schultz, K. (2010), *After the Blackbird Whistles: Listening to Silence in Classrooms*, „Teachers College Record”, nr 112(11), s. 2717–2888.
- Smith, L., King, J. (2018), *Silence in the Foreign Language Classroom: The Emotional Challenges for L2 Teachers*, [w:] J. Martínez Agudo (red.), *Emotions in Second Language Teaching*, Berlin: Springer, s. 323–339.

KATARZYNA MACHURA Studentka V roku filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Śląskim oraz kandydatka do szkoły doktorskiej. Zainteresowania badawcze: dydaktyka języka angielskiego, pragmatyka językowa oraz komunikacja międzykulturowa.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Językowy tutoring w dobie sztucznej inteligencji

DOI: 10.47050/jows.2026.1.29-37

Modele językowe AI to niewątpliwie jedno z najgłośniejszych osiągnięć technologicznych ostatnich lat. Wykonujące zaawansowane operacje na tekstach, od streszczeń i parafrazy po symulację interakcji i udzielanie informacji zwrotnej, otwierają nowe perspektywy dla procesu nauczania/uczenia się języków obcych. Czy i w jakim zakresie asystent AI może stać się językowym tutorem, który diagnozuje potrzeby uczących się i wspiera ich w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych?

BEATA GAŁAN

Uniwersytet Śląski w Katowicach

LINGUISTIC TUTORING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

This article contributes to the reflection on the use of artificial intelligence tools in foreign language education. It discusses the potential of AI assistants to act as language tutors. The first part of the article presents the tutoring method and its specific features in the process of language education, while the second part examines the functions that virtual assistants may perform, along with the principles of effective cooperation and interaction with AI systems.

KEY WORDS: TUTORING, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, VIRTUAL ASSISTANT, PROMPT ENGINEERING, FOREIGN LANGUAGES

Na tle dominującego modelu kształcenia masowego tutoring pozostaje jedną z nielicznych metod umożliwiających realną indywidualizację procesu uczenia się (Karpińska-Musiał 2012; 2016). W praktyce edukacyjnej pozostaje jednak rozwiązaniem trudnym do wdrożenia: wymaga czasu, kosztownej relacji jeden na jeden, stabilnych warunków organizacyjnych, których w szkołach i w uczelniach często brakuje. Współczesne narzędzia oparte na wykorzystaniu sztucznej inteligencji otwierają możliwość częściowego odtworzenia wybranych funkcji tutorskich. Niniejszy artykuł podejmuje próbę analizy możliwości i ograniczeń takiego zastosowania narzędzi AI w procesie nauczania/uczenia się języków obcych.

Tutoring w procesie (glotto)dydaktycznym

Tutoring to, w dużym uproszczeniu, forma nauczania oparta na indywidualnej współpracy nauczyciela (*tutor*) i ucznia (*tutee*). Wywodząca się z anglosaskiej edukacji spersonalizowanej, jest często ujmowana w perspektywie relacji mistrz–uczeń, której celem jest całościowe wsparcie rozwoju podopiecznego (zarówno wiedzy, umiejętności, jak i postaw) poprzez systematyczne spotkania w atmosferze dialogu i wzajemnego szacunku (Brzezińska i Rycielska 2009; Czekierda i in. 2018). W ujęciu czysto funkcjonalnym „[t]utoring zajmuje się wskazywaniem węzłowych problemów, których poznanie umożliwia zrozumienie danego obszaru wiedzy; pozwala na odróżnienie rzeczy zasadniczych od mniej ważnych; ułatwia uczniowi przyswajanie wiedzy zgodnie z własnymi preferencjami konstrukcji” (Czekierda i in. 2018: 35). Jest to więc zindywidualizowany proces, w którym tutor – jako bardziej kompetentny inny – projektuje adekwatne do potrzeb osoby uczącej się wsparcie, dążąc do stopniowego zwiększania jej samodzielności. Tak rozumiana koncepcja ma swoje zastosowanie w odmiennych kontekstach edukacyjnych. Choć z uwagi na swoją genezę i specyfikę tutoring kojarzony bywa przede wszystkim z kształceniem akademickim (Wojciechowska 2020), znajduje on zastosowanie także w edukacji szkolnej oraz w działalności organizacji pozarządowych (Budzyński i in. 2009). Stanowi również jedną z popularnych praktyk pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych – zarówno z uczniami zdolnymi (Baranowska 2014), jak i z tymi doświadczającymi trudności w nauce (Wawrzyniak 2020). W zależności od przyjętych celów i obszaru rozwoju ucznia tutoring może przyjmować różne formy. W niniejszym ujęciu kluczowe pozostają dwie: tutoring naukowy (akademicki) i tutoring rozwojowy. Pierwszy koncentruje się na opanowaniu wiedzy i umiejętności w zakresie konkretnej dyscypliny, drugi zmierza do bardziej holistycznego rozwoju intelektualnego i osobistego poprzez kształtowanie konkretnych umiejętności i postaw oraz wzmacnianie autonomii ucznia. Biorąc pod uwagę powyższe, tutoring można postrzegać jako model współpracy, w którym uczestnicy procesu tutoringowego: nauczyciel/wykładowca i uczeń/student „dopełniają się w ramach swoich zasobów, [a] dynamika jest oparta na różnicy w kompetencjach i jednoczesnym partnerstwie” (Wojciechowska 2020: 219).

W kształceniu językowym nadrzędnym celem tutoringów pozostaje szeroko pojęty rozwój poznawczy i osobisty ucznia/studenta, ale zostaje on wzbogacony o doskonalenie kompetencji językowych i komunikacyjnych (Brudermann 2013; Karpińska-Musiał 2017; Bagnies 2021). W praktyce pozwala między innymi:

- ➔ diagnozować poziom językowy i potrzeby ucznia – określać kompetencje, cele i style uczenia się oraz planować indywidualną ścieżkę doskonalenia umiejętności językowo-komunikacyjnych;
- ➔ personalizować proces nauczania – dostosować materiał językowy, tempo i metody pracy do profilu ucznia, z uwzględnieniem jego zainteresowań i aktualnych potrzeb;
- ➔ prowadzić ocenianie kształtujące – udzielać precyzyjnej informacji zwrotnej (*feedbacku*) z włączeniem samooceny;
- ➔ wzmacniać motywację – budować warunki sprzyjające pokonywaniu bariery komunikacyjnej;
- ➔ rozwijać kompetencje metapoznawcze i samoregulacyjne – wspierać w formułowaniu celów nauki języka, planowaniu zadań, zachęcać do autorefleksji;
- ➔ kształtować postawy autonomiczne – przygotowywać do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących celów uczenia się, doboru materiałów i strategii uczenia się.

Biorąc pod uwagę przywołane tutaj aspekty tego typu kształcenia, tutoring może być wartościowym uzupełnieniem pracy nauczyciela w systemie lekcyjnym. Przypadki zastosowania tutoringu, opisane w literaturze przedmiotu, dowodzą, że ma on zastosowanie szczególne w obszarach trudnych do pogłębienia w warunkach grupowych. Przykładem mogą być działania ukierunkowane na niwelowanie deficytów uczniów w obrębie wybranych kompetencji ogólnych lub językowych, np. umiejętności fonetycznych (Jarosz 2016; Grobelna 2024), a także na regulację i wspieranie procesu uczenia się u uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (Łodej i Huczowska 2019). Warto przy tym pamiętać, że tutoring nie powinien być redukowany jedynie do narzędzia efektywności, lecz traktowany jako specyficzna praktyka spotkania i współpracy. W tym sensie może wspierać rozwój językowy, ale „nie jest formułą opartą na zasadach typowego procesu glottodydaktycznego, a zachodzący w jego ramach dyskurs relacyjny między uczniem a tutorem rządzi się innymi kryteriami i przesłankami” (Karpińska-Musiał 2017: 231). W porównaniu z klasycznym dialogiem interakcyjnym szczególnymi atutami dialogu tutorskiego są: odmienny kierunek modyfikacji struktur językowych polegający na dążeniu do wspólnego dochodzenia do rozwiązań, przewaga informacji zwrotnej o charakterze wspierającym oraz specyficzna przestrzeń refleksji językowej i poznawczej (Karpińska-Musiał 2017). Ten potencjał współpracy tutorskiej, wpisującej się w logikę dydaktyki autonomizującej (Holec 1982; Wilczyńska 1998; Ciekanski i Macaire 2022) oraz dydaktyki dialogu (Sujecka-Zajac 2016), może stanowić istotne wsparcie dla procesu nauczania/uczenia się języków obcych.

Wirtualny asystent AI w roli tutora językowego

Współpracę tutorską między nauczycielem a uczniem mogą na wiele sposobów wspierać technologie cyfrowe. Szczególnym atutem jest dziś możliwość realizacji tutoringu na odległość poprzez wideorozmowy czy współdzielenie wirtualnego środowiska uczenia się. Współczesne narzędzia ułatwiają zarówno monitorowanie postępów podopiecznych, jak i przekazywanie spersonalizowanej informacji zwrotnej w różnych formach (np. adnotacje w tekście, komentarze audio/wideo). Coraz większą popularnością cieszą się również rozwiązania oparte na działaniu sztucznej inteligencji, które pozwalają zautomatyzować rutynowe działania nauczyciela/tutora i dostosować rozwiązania dydaktyczne do potrzeb ucznia/tutee. W tej perspektywie ciekawym rozwiązaniem może się okazać współpraca z tzw. wirtualnym asystentem. Ten ostatni rozumiany jest tu jako inteligentny system konwersacyjny, który tworzy treści na podstawie wyuczonych wzorców językowych i udoskonalany jest w toku interakcji z użytkownikiem. Stanowi komponent popularnych narzędzi generatywnej AI (GenAI) zbudowanych na dużych modelach językowych (LLM), takich jak ChatGPT (OpenAI), Google Gemini czy Microsoft Copilot. Z technologicznego punktu widzenia są to systemy trenowane na obszernych korpusach danych w architekturach głębokiego uczenia się, zdolne do tworzenia spójnych odpowiedzi na pytania, tłumaczenia z jednego języka na drugi, udzielania spersonalizowanych wyjaśnień i informacji zwrotnych oraz analizy różnorodnych danych, obejmujących tekst, obraz i dźwięk. Interakcja z narzędziem AI najczęściej odbywa się za pośrednictwem interfejsu konwersacyjnego (chatbota) z użyciem poleceń tekstowych lub głosowych, które naśladują rozmowę w czasie rzeczywistym. W praktyce oznacza to, że asystent AI może reagować na wypowiedzi ucznia/studenta w bardzo krótkim czasie, dostarczając mu natychmiastowej informacji zwrotnej, korekty językowej czy wyjaśnień. Takie funkcje wirtualnego agenta wpisują się w logikę tutoringu, szczególnie w zakresie spersonalizowanego doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnych ucznia. Spróbujemy zatem w syntetyczny sposób przedstawić możliwości i ograniczenia wykorzystania wirtualnego agenta w roli tutora językowego (zob. tabela 1).

Tab. 1. Możliwości i ograniczenia wirtualnego asystenta w roli tutora językowego

	MOŻLIWOŚCI	OGRANICZENIA
DOSTĘPNOŚĆ	W trybie ciągłym (24/7), szybki czas reakcji	Nadmiar i przeciążenie treści, konieczność selekcji informacji
DIAGNOZA JĘZYKOWA	Szybkie rozpoznanie poziomu kompetencji na podstawie dostarczonych próbek wypowiedzi (ustnej/pisemnej)	Koncentracja na poprawności językowej, powierzchowność (brak dostępu do wszystkich elementów wypowiedzi ucznia)
PERSONALIZACJA TREŚCI DYDAKTYCZNYCH	Tworzenie treści zgodnie z podanymi wytycznymi (np. tematem, poziomem językowym)	Trudności w dopasowaniu treści dydaktycznych – brak znajomości wymagań programowych
INFORMACJA ZWROTNA	Natychmiastowa, wskazywanie błędów oraz propozycje poprawek	Możliwe błędy merytoryczne, uogólnienia, dominacja poprawności językowej
PRAKTYKA KOMUNIKACYJNA	Symulacje interakcji ustnych i pisemnych zgodnie z podanym scenariuszem	Schematyczność i sztuczność interakcji, brak kulturowych i społecznych wyznaczników komunikacji
WYPOWIEDŹ PISEMNA	Wsparcie w planowaniu tekstu, generowanie wersji roboczych, wskazówki redakcyjne i korekta językowa	Ryzyko plagiatu i nierzetelności – bezrefleksyjne generowanie treści
WYPOWIEDŹ USTNA	Partner do konwersacji, możliwość treningu płynności mówienia	Zależność od technicznej warstwy nagrania/komunikatu głosowego, ograniczona możliwość korekty wymowy z uwagi na brak dostępu do danych głosowych
ORGANIZACJA PRACY	Tryb asystenta – może formułować cele edukacyjne, planować czas pracy, podpowiadać strategie uczenia się	Spadek poziomu samoregulacji – ryzyko nadmiernej zależności od narzędzia

Przywołane tutaj zestawienie prezentuje jedynie wybrane, skrótowo sformułowane aspekty współpracy z asystentem AI. Są one ściśle powiązane z rodzajem wykorzystanego narzędzia oraz planem subskrypcji oferującym konkretne rozwiązania i funkcjonalności. Już pobieżna analiza zaprezentowanych funkcji wskazuje, że interakcja z systemem AI nie zastąpi relacyjnego wymiaru współpracy między tutorem a podopiecznym. Oferuje jednak wartościowe wsparcie językowe – niezależnie od czasu, miejsca, zakresu wiedzy czy poziomu kompetencji.

Współpraca z asystentem AI w perspektywie glottodydaktycznej

W przeciwieństwie do tutora, który jest nauczycielem, wirtualny asystent wymaga bardzo jasnych i precyzyjnych instrukcji ze strony ucznia. Rolą nauczyciela będzie więc wsparcie ucznia w komunikacji z modelem oraz stopniowe budowanie jego samodzielności w tym procesie. Poniżej przedstawiamy kilka podstawowych zasad prowadzenia interakcji z asystentem AI, które pozwalają ukierunkować jego działanie w taki sposób, by pełnił rolę tutora językowego.

Określenie sytuacji uczenia się

Sytuacja uczenia się to ramy, w obrębie których wirtualny asystent będzie współpracować z uczniem. Obejmuje ona precyzyjne wyznaczenie celów (ogólnych i szczegółowych), jasno określone wymagania programowe (interakcja na wybranym poziomie językowym, doskonalenie konkretnej sprawności/umiejętności językowej) lub zakres materiału (gramatycznego, leksykalnego) oraz specyfikę spodziewanego wsparcia (np. wyjaśnienia gramatyczne, przygotowanie planu uczenia się, zaprojektowanie ćwiczeń). Określenie tych podstawowych parametrów pełni funkcję kontraktu tutora z uczniem, umożliwiając dopasowanie interakcji do potrzeb ucznia.

Zdefiniowanie roli asystenta

Przypisanie roli (persony) pozwala modelowi działać zgodnie z konkretnym wzorcem. Służą temu polecenia typu: *Rozmawiaj ze mną jak..., Działaj jak..., Jesteś..., Wciel się w rolę...*, które określają

specyfikę relacji uczestników komunikacji oraz granice interwencji asystenta AI. W zależności od potrzeb dydaktycznych asystent może występować jako diagnosta językowy, który rozpoznaje poziom biegłości i identyfikuje słabsze strony; jako egzaminator/korektor oceniający zgodnie z ustalonymi kryteriami, identyfikujący błędy i proponujący poprawki wraz z informacją zwrotną; jako twórca materiałów dydaktycznych, który projektuje spersonalizowane ćwiczenia i zadania dopasowane do celu, poziomu i stylu pracy ucznia; jako partner komunikacji prowadzący symulacje dialogów i odgrywanie ról; wreszcie jako trener uczenia się, który sugeruje strategie uczenia się i wspiera rozwój kompetencji uczenia się.

Sprecyzowanie parametrów informacji zwrotnej

Gdy celem interakcji z asystentem jest diagnoza lub korekta wypowiedzi na podstawie dostarczonych próbek (np. fragment wypowiedzi ustnej lub pisemnej, uzupełnione ćwiczenia lub zadania), kluczowe będzie opisanie formatu informacji zwrotnej. Może ona obejmować wskazanie elementów poprawnych, propozycję korekty, identyfikację obszarów do poprawy, a także uzasadnienie lub wyjaśnienie wskazanych błędów. W interakcji z modelem pomocne będą pytania typu: *Co jest poprawne i dlaczego? Co wymaga poprawy? Jak to poprawić? Co trenować dalej?* Format, sposób prezentacji, a także długość odpowiedzi zwrotnej mogą być dostosowane do wskazanych kryteriów merytorycznych oraz indywidualnych preferencji ucznia.

Dostosowanie poziomu wsparcia

Określenie poziomu i granic wsparcia asystenta AI może przyczynić się do stopniowego budowania samodzielności ucznia. Może się to przekładać na projektowanie zadań o rosnącej swobodzie – od zadań „silnie prowadzonych” do stopniowego wycofywania wsparcia. Przykładowa sekwencja może obejmować:

- a. ćwiczenia zamknięte i półotwarte (wybieranie odpowiedzi, dopasowywanie, uzupełnianie luk);
- b. zadania na transformację/parafrazę;
- c. produkcję kierowaną (zadanie z określonymi ramami, podpowiedzi);
- d. produkcję samodzielną.

Szczegóły dotyczące poziomu wsparcia asystenta AI można określić poleceniami typu: *W zadaniu [...] podaj przykładową odpowiedź. W zadaniu [...] nie podawaj rozwiązań. W zadaniu [...] zadaj pytania naprowadzające.* Takie dostosowanie poziomu wsparcia pozwala zminimalizować ryzyko nadmiernej zależności od narzędzia.

Projektowanie działań autonomicznych

Podobnie jak w klasycznym procesie tutorskim starannie zaplanowana współpraca z asystentem AI może sprzyjać wzmocnieniu autonomii ucznia. Służą temu m.in.: wspólne formułowanie celów, praktyki samooceny lub systematyczna autorefleksja nad procesem uczenia się. Rezultatem interakcji z asystentem AI może być spersonalizowany plan powtórek w odniesieniu do wybranych zagadnień, tabela samooceny po wykonaniu zadania lub dziennik dokumentujący postępy i trudności w uczeniu się. Asystent może również generować narzędzia wspierające refleksję nad procesem uczenia się języka, takie jak szablony samooceny, zestawy pytań uruchamiających działania metapoznawcze lub spersonalizowany harmonogram sesji uczenia się. W takim układzie uczeń stopniowo przejmuje odpowiedzialność za planowanie, monitorowanie i modyfikowanie własnych działań.

Kontrolowanie wiarygodności odpowiedzi

Innym istotnym warunkiem efektywnej współpracy z asystentem AI jest kontrola wiarygodności odpowiedzi, które mogą zawierać błędy merytoryczne lub zniekształcenia. W tym kontekście dobrymi praktykami mogą być: prośba o odwołania do źródeł i reguły z podanymi

kontrprzykładami; zadania „odwrócone” (uczeń wyjaśnia zasadę, a system zadaje pytania kontrolne); testowanie reguły na zestawie nowych przykładów oraz prośba o wskazanie niepewności (oznaczenie hipotez, wskazanie braków danych). Dodatkowym poziomem zabezpieczenia może być zestawienie otrzymanych wyników z rzetelnymi materiałami oraz weryfikacja nauczyciela.

Przedstawione tutaj zasady stanowią jedynie wybrane aspekty współpracy z wirtualnym asystentem, które należałoby uwzględnić w planowaniu działań dydaktycznych. Efektywność tej współpracy zależeć będzie w dużym stopniu od jakości interakcji z asystentem AI.

Skuteczna interakcja z asystentem AI

Umiejętność efektywnej komunikacji z systemami AI, czyli *prompt engineering* (inżynieria podpowiedzi), stanowi kluczowy warunek świadomego i krytycznego wykorzystania narzędzi AI. Co więcej, coraz częściej traktuje się ją jako kompetencję kluczową również w profilach ucznia i nauczyciela (Pyżalski i Łuczyńska 2024; Bączyk-Lesiuk i in. 2024). *Prompt engineering* to umiejętność projektowania pytań (promptów) przy wykorzystaniu repertuaru technik umożliwiających efektywne wykorzystanie potencjału AI (Kacprzak 2024). W praktycznym wymiarze odpowiednio zaprojektowane zapytania i polecenia pozwalają na maksymalne dopasowanie do potrzeb i oczekiwań użytkownika (Łukawski i in. 2023). W tej części artykułu przedstawimy kilka podstawowych zasad komunikacji z modelami AI, które mogą mieć zastosowanie w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, szczególnie w kontekście współpracy tutorskiej.

Tak jak już wspomnieliśmy, podstawą skutecznej komunikacji z systemem AI jest odpowiednio zaprojektowany prompt. W zależności od intencji użytkownika wyróżnia się prompty pytające (mające na celu pozyskanie informacji), prompty zadaniowe (wykonanie konkretnego zadania), prompty zapewniające kontekst (doprecyzowanie celu, ograniczeń, odbiorcy), prompty porównawcze (porównanie opcji według wskazanych kryteriów), prompty opiniujące (ocena na podstawie kryteriów) oraz prompty specyficzne dla roli (nadanie modelowi konkretnej roli i powiązanych z nią reguł działania) (Kacprzak 2024). Aby asystent AI mógł pełnić funkcje tutorskie, istotne mogą się okazać również prompty diagnostyczne, pozwalające na określenie poziomu językowego użytkownika albo luk programowych, lub też prompty refleksyjne zachęcające do samooceny i planowania dalszych etapów doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnych. W praktyce formułowanie zapytań w komunikacji z wirtualnym asystentem opiera się na kilku kluczowych elementach (Kacprzak 2024). Podstawą promptu jest jasno i bezpośrednio sformułowana instrukcja (np. „napisz”, „tłumacz”, „wyjaśnij”, „uporządkuj”), która jednoznacznie określa powierzone modelowi zadanie. Pomocne może być również określenie kontekstu, czyli celu zadania, poziomu trudności, ograniczeń oraz formatu odpowiedzi (np. opis, lista punktowana, dialog, scenariusz, quiz). Ten ostatni może być uzupełniony o dane wyjściowe, czyli specyficzne informacje od użytkownika stanowiące materiał do przetworzenia (np. fragment tekstu, zestaw zadań). Jeśli zadaniem asystenta jest wygenerowanie konkretnej treści, istotne będzie również dookreślenie stylu i tonu językowego. W konkretnych przypadkach przydatne będzie określenie persony, co ułatwia modelowi wejście w konkretną rolę. Dobrą praktyką jest także wskazanie kryteriów jakości (wskazanie, na co model ma zwracać uwagę), granic wsparcia (czego model nie powinien robić za ucznia) oraz prostych parametrów technicznych (np. sposób prezentacji treści, długość odpowiedzi). Tak zaprojektowany prompt może nie tylko usprawnić komunikację z modelem, ale również ograniczyć pojawienie się ewentualnych błędów i nieścisłości. Poniżej prezentujemy kilka przykładów poleceń zaprojektowanych zgodnie z przywołanymi zasadami.

Przykład 1

Jesteś moim nauczycielem języka angielskiego [persona]. Chcę poprawić swoje umiejętności w pisaniu tekstu argumentacyjnego na poziomie B2 [kontekst]. Zaprojektuj sekwencję 5 ćwiczeń/zadań [format] na formułowanie kontrargumentów [instrukcja]. Zwróć uwagę na wykorzystanie wyrażen specyficznych dla tekstu argumentacyjnego [kryteria]. Posłuż się przykładami zadań

i ćwiczeń, które realizuję na lekcjach [dane wyjściowe] (w załączniku). Instrukcje po polsku. Materiały dla ucznia (modele, ćwiczenia) w języku angielskim, rejestr akademicki (B2) [styl językowy].

Oto moje odpowiedzi na zadania [dane wyjściowe]. Sprawdź odpowiedzi i podaj poprawne [instrukcja]. Przekaż informację zwrotną i zwięzły komentarz: napisz, na co muszę zwrócić uwagę i co muszę poprawić (po polsku) [format i styl językowy].

Przykład 2

Chcę powtórzyć słownictwo w języku francuskim z tych dziedzin: czas wolny, miejsce zamieszkania, jedzenie na poziomie A2 [kontekst]. Potrzebuję dwutygodniowego planu pracy (15–20 min/dzień) [kontekst]. Opracuj szczegółowy plan uczenia [instrukcja]: listę 30 słówek z podanego zakresu tematycznego + 3 ćwiczenia na każdy dzień [format]. Przygotuj wariant „gdy mam tylko 5 min”. Instrukcje po polsku; słówka/ćwiczenia w języku francuskim (proste) [styl językowy]. Nie wykonuj za mnie zadań; przygotuj plan i ćwiczenia [granice wsparcia].

Przykład 3

Jesteś korektorem i nauczycielem języka hiszpańskiego [persona]. Sprawdź mój tekst narracyjny [dane wyjściowe] (w załączniku). Podczas pierwszej korekty wskaż jedynie główne elementy wymagające poprawy [instrukcja] i dodaj krótki komentarz naprowadzający [format]. Podczas drugiej korekty [instrukcja] wypisz wszystkie błędy zakłócające odbiór tekstu i zaproponuj poprawki wraz z krótkim wyjaśnieniem [format]. Na końcu podaj zwięzłą rekomendację, nad czym powinienem pracować w dalszej kolejności [kryteria]. Instrukcje i komentarze po polsku; poprawki w języku hiszpańskim [styl językowy].

Przykład 4

Jesteś moim tutorem językowym [persona]. Chcę prowadzić dziennik uczenia się języka niemieckiego na poziomie B2 [kontekst]. Opracuj [instrukcja] szablon dziennika [format], który będę wypełniać po każdej sesji nauki. Szablon powinien zawierać: 1) pytania do samooceny („czego się dziś nauczyłem?”, „co sprawiło mi trudność?”, „co wymaga powtórki?”), 2) rubrykę na planowanie kolejnych kroków oraz 3) miejsce na notatki z refleksji [kryteria]. Instrukcje i wyjaśnienia po polsku; pytania i rubryki dziennika w języku niemieckim [styl językowy].

Zawarte tutaj przykłady promptów służą inicjowaniu interakcji z wirtualnym asystentem. Następne polecenia zależą będą od rodzaju uzyskanej odpowiedzi i kolejnych kroków ucznia. Dobrą praktyką w generowaniu promptów może być zapisywanie modelowych poleceń, które będą każdorazowo dostosowywane do aktywności ucznia.

Podsumowanie

Wirtualny asystent może stać się wartościowym narzędziem wspierającym proces nauczania/uczenia się języków obcych. Różnorodność funkcji, jakie może pełnić – od eksperta językowego po twórcę treści dydaktycznych, partnera komunikacji czy trenera uczenia się – czyni go szczególnie przydatnym w metodzie tutoring. Wirtualny asystent, przejmując wybrane, rutynowe zadania tutora, takie jak przygotowanie materiałów dydaktycznych, dostarczanie cyklicznej informacji zwrotnej czy organizowanie procesu uczenia się, może usprawnić klasyczną współpracę nauczyciela z uczniem. Skuteczne wykorzystanie asystenta AI w funkcji tutora językowego wymaga świadomego zaprojektowania jego użycia przez nauczyciela i ucznia. Wymaga to zaplanowania działań wynikających ze znajomości mechanizmów działania modeli językowych, a więc precyzyjnego określenia sytuacji uczenia się, ról, które asystent ma pełnić, wykonując konkretne zadania, a także określenia granic jego wsparcia. Istotnym komponentem pozostaje również rozwijanie kompetencji skutecznej komunikacji z asystentem AI (*prompt engineering*). Odpowiednio sterowana interakcja, dzięki precyzyjnemu formułowaniu pytań i poleceń, staje się podstawą optymalnego i odpowiedzialnego wykorzystania narzędzi AI

w edukacji językowej. Choć wirtualny asystent może przejąć niektóre standardowe działania dydaktyczno-organizacyjne, jego udział nie umniejsza roli nauczyciela. Co więcej, uwypatnia znaczenie czynnika ludzkiego, który stanowi fundament relacji tutorskiej. Wobec tego optymalnym rozwiązaniem będzie połączenie tradycyjnego tutoringu z możliwościami, które oferuje najnowsza technologia. Tylko takie podejście pozwala wykorzystać potencjał AI w sposób odpowiedzialny oraz zachować to, co w tutoringu jest najcenniejsze, czyli autentyczną relację nauczyciela z uczniem.

BIBLIOGRAFIA

- Baranowska, A. (2014), *Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole*, „e-mentor”, nr 5 (57), s. 10–19.
- Baugnies, M. (2021), *Le tutorat dans l'enseignement d'une langue étrangère : entre questions génériques et effets spécifiques*, „Revue internationale de communication et socialisation”, nr 8(3), s. 16–35.
- Bączyk-Lesiuk, K., Patkowski, K., Zieliński, M. (2024), *Polska edukacja w cieniu AI*, Poznań: Collegium DaVinci.
- Brudermann, C. (2013), *Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère*, „Alsic”, nr 16.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 19–30.
- Budzyński, M., Czekierda, P., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zembruska, A. (2009), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Ciekanski, M., Macaire, D. (red.) (2022), *Notions en questions: L'autonomisation*, „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 19(2).
- Holec, H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier.
- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (2018), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Grobelna, B. (2024): *Tutoring w praktyce akademickiej. Studium przypadku w nauczaniu fonetyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 15–19.
- Jarosz, A. (2016), *O tutoringu akademickim, czyli o nowej formie nauczania francuskiego jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego*, „Linguodidactica”, nr 20, s. 119–132.
- Kacprzak, A. (2024), *Prompt engineering i ChatGPT. Poradnik skutecznej komunikacji ze sztuczną inteligencją*, Gliwice: Helion.
- Karpińska-Musiał, B. (2012), *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(40), s. 55–70.
- Karpińska-Musiał, B. (2016), *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie: ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Karpińska-Musiał, B. (2017), *Tutorial akademicki w naukach filologicznych na tle założeń interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego – krytyczna analiza różnic i podobieństw*, „Neofilolog”, nr 49(2), s. 217–233.
- Łodej, M., Huczkowska, D. (2019), *Budowanie relacji nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych z wykorzystaniem metody tutoringu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 31–36.
- Łukawski, T., Łukawski, A., Rafał, M. (2023), *Do czego AI nie służy. Przewodnik dla nauczycieli stworzony przez grupę roboczą ds. AI*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Pyżalski, J., Łuczyńska A. (red.) (2024), *Sztuczna inteligencja. Prawdziwe zmiany w edukacji?*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Sujecka-Zajac, J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Lubin: Werset.
- Wawrzyniak, S. (2020), *Tutoring, mentoring i coaching w edukacji osób z trudnościami w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne”, nr 56, s. 221–234.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa/Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojciechowska, J. (2020), *Humanista w dobrym kontakcie, czyli o tutoring akademickim*, „Człowiek i Społeczeństwo”, nr 49, s. 215–222.

DR BEATA GAŁAN Autorka jest doktorem nauk humanistycznych i adiunktem na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Interesują ją szczególnie takie zagadnienia, jak: użyteczność narzędzi cyfrowych, efektywność technik e-learningowych, edukacyjne aspekty przestrzeni wirtualnej oraz rola kompetencji cyfrowych w procesie glottodydaktycznym.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Alexa, when was Big Ben constructed?, czyli praca domowa po nowemu

Zadania integrujące działania mediacyjne i wsparcie głosowe

DOI: 10.47050/jows.2026.1.39-47

W odpowiedzi na rzeczywistość egzaminacyjną ukształtowaną przez reformę edukacji z 2017 roku, przedstawiamy innowacyjny pomysł na pracę domową integrujący zadania mediacyjne i wsparcie głosowe. Komunikacja uczących się z asystentami głosowymi podczas wykonywania zaprezentowanych zadań maksymalizuje interaktywne użycie języka przez uczących się i minimalizuje nienaturalność tego procesu. Umożliwia też jego autonomizację i personalizację w kontekście czterech działów tematycznych, czyli szkoły, podróżowania, kultury i sportu.

KLAUDIA GAJEWSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

ALEXA, WHEN WAS BIG BEN CONSTRUCTED? OR HOMEWORK REIMAGINED. A SET OF TASKS INTEGRATING MEDIATION ACTIVITIES AND VOICE SUPPORT

In response to the new examination reality shaped by the 2017 education reform, I present an innovative idea for homework that integrates mediation tasks with voice support. Having learners communicate with voice assistants while completing the presented “real-life” tasks maximizes their interactive language use, minimizes the artificiality of the process, and at the same time enables its autonomy and personalisation within the context of four thematic areas of school, travel, culture, and sports.

KEY WORDS: TEXT MEDIATION, VOICE ASSISTANCE, ACTION ORIENTATION, HOMEWORK, ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, EIGHTH-GRADER EXAM, MATURA

W wyniku reformy systemu oświaty z 2017 roku egzamin ósmoklasisty z języka obcego nowożytnego zastąpił wcześniejsze sprawdzian szóstoklasisty (CKE 2013) i egzamin gimnazjalny (CKE 2010), stając się pierwszym pisemnym egzaminem wysokiej stawki przeprowadzanym od kwietnia 2019 roku w Polsce na zakończenie II etapu edukacyjnego. Złożoność egzaminu ósmoklasisty zauważalnie wzrosła w porównaniu z jego poprzednikami, czego dowodem jest jego struktura, która obejmuje zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte oraz obowiązkową wypowiedź pisemną (CKE 2017; 2025). Na skutek wspomnianej reformy wprowadzono również szereg analogicznych zmian na III etapie edukacyjnym w kontekście struktury egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego (CKE 2021; 2024a). Na przykład do sekcji testujących rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem oraz znajomość środków językowych, które w okresie poprzedzającym reformę składały się tylko z zadań zamkniętych, dodano pytania otwarte.

Najnowsze sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE 2024bc), prezentujące wyniki egzaminu ósmoklasisty i nowej formuły egzaminu maturalnego z języka angielskiego, wykazały, że otwarte zadania egzaminacyjne z zakresu wewnątrz- i międzyjęzykowej mediacji tekstu okazały się trudniejsze dla polskich zdających niż inne zadania egzaminacyjne, w których przetwarzanie informacji nie jest testowane. Znajduje to odzwierciedlenie w niższych wynikach, które uczyący się otrzymują za mediacyjne zadania egzaminacyjne testujące ich umiejętności odnalezienia w tekstach źródłowych (tzn. nagraniach, artykułach, ulotkach) konkretnych informacji w języku angielskim i ich przekazania w sposób komunikatywny i rzetelny w języku polskim i angielskim za pośrednictwem tekstów docelowych.

Mediacja językowa jako obiekt zainteresowania w edukacji językowej

W Polsce mediacja językowa spotkała się z zainteresowaniem szerszej publiczności w momencie zmiany wymagań egzaminacyjnych po 2017 roku, jednak pojęcie to pojawiło się w dziedzinie nauczania języków obcych już na początku lat 90. XX wieku (Janowska i Plak 2021). Pomimo początkowej dominacji jej siostrzanych trybów użycia języka, czyli recepcji, produkcji i interakcji (Martyniuk 2021), zaczęto dostrzegać rolę, jaką mediacja odgrywa w edukacji językowej – z uwagi na jej wszechobecny charakter i pozytywną rolę w budowaniu zrozumienia w różnych sferach życia (Abbate 2021).

Praktyki dydaktyczne angażujące uczących się języków obcych w działania mediacyjne nadają autentyczności procesowi uczenia się (Janowska i Plak 2021) oraz gwarantują holistyczne podejście do nauczania poprzez integrację wszystkich trybów użycia języka (North i in. 2019). Zgodnie z duchem mediacji językowej uczyący się, którzy przyjmują rolę mediatorów, przekazują informacje osobom, które nie mogą uzyskać do nich dostępu ze względu na bariery natury kulturowej, językowej, kognitywnej lub technologicznej (Stathopoulou 2015). W tym celu uczniowie zapoznają się z treścią tekstu źródłowego, do którego nie mają dostępu ich interlokutorzy (recepcja), a następnie przekazują ją w formie tekstów docelowych (produkcja i interakcja), dostosowując przekaz do okoliczności, tak by osiągnąć sukces komunikacyjny, czyli umożliwić zrozumienie wypowiedzi przez rozmówcę (Council of Europe 2018). Zaadaptowanie komunikatu do kontekstu, czyli potrzeb drugiej osoby, jest charakterystyczną cechą działań mediacyjnych, odróżniającą ją od praktyk tłumaczeniowych, w których na pierwszym miejscu stawia się przede wszystkim konsekwentne przekazanie treści bez zmian, które mogłyby ułatwić ich zrozumienie (Dendrinos 2006).

Zadania mediacyjne i wsparcie głosowe odpowiedzią na potrzeby uczniów

W odpowiedzi na nowe wymagania egzaminacyjne zaprojektowałam i poddałam badaniom eksperymentalnym i opisowym innowację dydaktyczną integrującą zadania mediacyjne i wspomaganie głosowe. Opierałam się na najnowszych trendach edukacyjnych, uwzględniając konieczność autonomizacji i indywidualizacji procesu uczenia się języka obcego z jednoczesnym wykorzystaniem potencjału najnowszych technologii. W zaproponowanym podejściu zadaniowym do ćwiczenia mediacji wspomaganej głosowo (ang. *Voice-Assisted Task-Based Language Learning*) uczyący się wykonują

autentyczne zadania, przyjmując role mediatorów i komunikując się z asystentami, którzy w tym kontekście pełnią funkcję tekstów źródłowych. Za pomocą odpowiedzi, które uzyskują od asystentów głosowych, uczący się wypełniają luki w tekstach, przekazując wybrane informacje wymagającym rozmówcom.

Wyniki analiz ilościowych oraz jakościowych, mających na celu zbadanie zastosowania wspomnianej interwencji dydaktycznej na III etapie edukacyjnym, wskazują na językowe i afektywne korzyści wdrożenia asystentów głosowych w ramy podejścia zadaniowego (Gajewska 2025c; 2025d). Lista korzyści jest dość długa. Poza kwestiami natury pragmatycznej i psychologicznej, takimi jak na przykład przerwanie monotonii poprzez wykonanie przez uczniów pracy domowej innej niż ta podręcznikowa, obejmuje rozwój językowy, m.in. konieczność zastosowania strategii *question generation* w kontekście analizy tekstu i negocjacji znaczeń, co również uzasadnia ideę integracji wspomaganie głosowego i zadań w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Gajewska 2025b).

Projektowanie zadaniowej pracy domowej wspieranej głosowo

Wykonanie działania mediacyjnego w ramach zadaniowej pracy domowej wspomaganej głosowo nie jest możliwe bez uprzednio przygotowanej przez nauczyciela karty pracy, której schemat, zgodnie z rozważaniami teoretycznymi przyjętymi w literaturze poświęconej podejściu zadaniowemu (Willis i Willis 2007), obejmuje trzy etapy: fazę przedzadaniową, zadanie mediacyjne i fazę pozadaniową. Zaprezentowany w tabeli 1 wzór karty pracy zawiera ważne wskazówki dotyczące tego, jakie informacje powinny zostać w niej uwzględnione, aby zapewnić sprawne, samodzielne wykonanie zadania przez uczących się na każdym z jego trzech etapów. Celem pierwszej fazy jest przygotowanie uczniów do działania mediacyjnego poprzez analizę kontekstu i informacji, które muszą przekazać rozmówcy, aby wykonać zadanie. W drugiej fazie uczący się wykonują zadanie, co wiąże się z użyciem języka w trzech trybach komunikacji – recepcji pisemnego tekstu, interakcji z asystentem i pisemnej produkcji podczas uzupełniania luk. Działania na ostatnim etapie realizacji zadania mediacyjnego wymagają od uczących się refleksji na temat przebiegu zadania w kontekście efektywności ich działań mediacyjnych i specyfiki problemów, które napotkali podczas jego wykonania. W zależności od poziomu zaawansowania uczących się treść sekcji pierwszej i trzeciej w karcie pracy można zapisać w języku polskim lub języku docelowym.

Tab. 1. Wzór karty pracy dla nauczycieli (opracowanie własne)

FAZA PRZEDZADANIOWA	Aby przygotować uczniów do wykonania zadania, w tej części karty pracy należy zarysować kontekst, w którym znajduje się uczeń przyjmujący rolę mediatora. Kluczowe jest uwzględnienie informacji na temat przedmiotu dyskusji, hipotetycznych interlokutorów i przeszkody uniemożliwiającej im uzyskanie dostępu do pewnych treści. Na podstawie tych danych uczący się są proszeni o wyrażenie swojej opinii na temat tego, co może być przedmiotem mediacji. Długość polecenia powinna zmieścić się w przedziale od 5 do 7 zdań.
ZADANIE	Koniecznym elementem tej sekcji jest przedstawienie zasad wykonania zadania, które obejmują komunikację z asystentem głosowym w celu zdobycia informacji pozwalających na uzupełnienie luk w tekście. Tak więc w tej sekcji powinien znaleźć się tekst, na podstawie którego uczniowie określają brakujące informacje i formułują pytania. Liczba luk w tekście oraz jego długość, determinujące czasochłonność wykonania zadania, mogą zostać ustalone indywidualnie przez nauczyciela. W zależności od potrzeb uczących się inspiracji do ich przygotowania można szukać w adaptowanych tekstach zawartych w podręcznikach i w autentycznych materiałach publikowanych online. Wsparciem w tym procesie mogą być też programy, takie jak ChatGPT, Gemini, Quicktools lub Smodin, które pozwalają dostosowywać poziom zaawansowania i długość generowanych tekstów.
FAZA POZADANIOWA	Aby zachęcić uczących się do przyjęcia postawy refleksyjnej, w ostatniej fazie wykonania zadania należy zawrzeć rekomendacje wskazujące na konieczność ewaluacji przez uczniów przebiegu zadania w kontekście mocnych i słabych stron ich komunikacji z asystentem oraz problematycznych aspektów zadania.

Źródło: Opracowanie własne.

Aby zagwarantować autentyczny charakter zadań mediacyjnych, rekomenduje się przeprowadzenie analizy potrzeb językowych uczniów (ang. *needs analysis*; Long 2015). Przyjęcie dla tego celu definicji potrzeb autorstwa Hutchinson i Waters (1987) pozwala zebrać informacje na temat zadań, których umiejętność wykonania będzie dla uczących się niezbędna w przyszłości (ang. *necessity*), jest przez nich aktualnie pożądana (ang. *wants*) i wymaga dalszej pracy ze względu na brak jej opanowania (ang. *lack*). Jednocześnie warto rozważyć zastosowanie strategii triangulacji źródeł, tak aby analiza uwzględniała nie tylko perspektywę uczących się, lecz również ich nauczycieli i władz oświatowych. Takie podejście promuje postawę demokratyczną w kontekście analizy potrzeb uczniów.

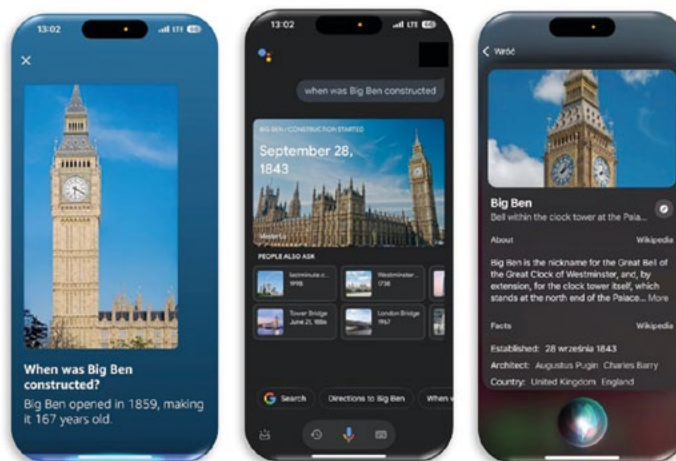
W celu wykonania zadań mediacyjnych uczący się wykorzystują wybrane przez siebie asystenta głosowego. Jak widać poniżej (rys. 1), każdy z trzech przykładowych asystentów – Alexa, Asystent Google i Siri – prezentuje precyzyjne odpowiedzi na tytułowe pytanie „When was Big Ben constructed?” w postaci multimodalnych, czyli przedstawionych za pomocą więcej niż jednego kanału komunikacji, informacji zwrotnych obejmujących tekst, materiał wizualny i dźwięk. Ze względu na identyczny model ich działania wybór asystenta można pozostawić do indywidualnej decyzji uczących się.

Na początkowym etapie pomocna dla uczących się i nauczycieli może okazać się instrukcja (rys. 2), w której krok po kroku przedstawiony jest nie tylko proces instalacji asystenta głosowego na przykładzie Alexy firmy Amazon, lecz również omówione są podstawowe informacje dotyczące obsługi tej technologii. Aby uniknąć nieporozumień na linii uczący się – asystent głosowy, które mogą potęgować wśród uczniów frustrację i niechęć do wykonania zadaniowej pracy domowej, zalecany jest trening obejmujący „rozgrzewkową” komunikację z asystentem (zobacz punkt 8. poniżej).

Również poniższy zestaw wytycznych może stanowić drogowskaz dla uczących się, prowadząc ich przez trzy fazy zadania mediacyjnego, przynajmniej podczas pierwszych prób ich samodzielnego wykonania w ramach podejścia zadaniowego wspomaganego głosem:

1. Wybierz asystenta głosowego (np. Alexa, Asystent Google, Siri), którego chcesz wykorzystać podczas wykonania zadania.
2. Przeczytaj i wykonaj polecenie zawarte w fazie przedzadaniowej.
3. Przeczytaj polecenie i tekst zawarty w głównej części zadania.

Rys. 1. Odpowiedzi asystentów głosowych (od lewej Alexa, Asystent Google, Siri) na pytanie „When was Big Ben constructed?”



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 2. Instrukcja obsługi asystenta głosowego na przykładzie Alexy firmy Amazon

INSTRUKCJA INSTALACJI I OBSŁUGI ASYSTENTA GŁOSOWEGO ALEXA

1. Wejdź w aplikację Google Play lub App Store. W oknie wyszukiwarki wpisz „Amazon Alexa”. Następnie rozpocznij instalację aplikacji.
2. Kiedy zakończy się proces instalacji, otwórz aplikację.
3. Utwórz konto Amazon. Podaj swoją nazwę użytkownika, adres e-mail i hasło logowania. Na swoją skrzynkę mailową otrzymasz kod weryfikacyjny.
4. Po utworzeniu konta Amazon postępuj zgodnie z instrukcjami pojawiającymi się na ekranie.
5. Możesz aktywować swojego asystenta na dwa sposoby: przyciśnij odpowiedni przycisk lub powiedz „Alexa”.
6. Możesz korzystać z usług Alexy, kiedy i gdzie chcesz, używając do tego celu komend głosowych w języku angielskim. Możesz zadawać pytania, edytować listy zakupów, wykonywać połączenia i wiele innych. Możesz korzystać z wielu funkcji (*features*) Alexy, możesz też rozszerzyć zakres czynności, jakie jest w stanie wykonać poprzez aktywację nowych umiejętności (*skills*).
7. Należy pamiętać, że Alexa nie jest w stanie poprawnie zareagować na komendy głosowe, które są wypowiedziane zbyt wolno, zbyt szybko, w języku polskim, zawierają błędy w wymowie pojedynczych wyrazów i są zbyt skomplikowane.
8. Czas na trening! Spróbuj zdobyć informacje od Alexy na poniższe tematy:
 - co Alexa potrafi robić,
 - jakie jest największe miasto świata i ile liczy mieszkańców,
 - jakie są efektywne sposoby na relaks.
 Przygotuj notatki na podstawie konwersacji z Alexą. Miłych rozmów!

Źródło: opracowanie własne.

4. Określ rodzaj brakujących informacji i pomyśl, jakie pytanie mógłbyś/mogłabyś zadać asystentowi. Możesz je zapisać, jeśli ułatwi Ci to komunikację z asystentem¹.
5. Zadać pytanie asystentowi.
6. Sprawdź, czy otrzymana informacja jest satysfakcjonująca w kontekście wykonania zadania. Jeśli nie, powtórz pytanie lub je sparafrazuuj.
7. Uzupełnij wszystkie luki w tekście.
8. Wykonaj fazę pozadaniową.

Zadania mediacyjne wykonane przez uczniów z wykorzystaniem pomocy asystentów głosowych należy sprawdzić i omówić podobnie jak każdą (tradycyjną) pracę domową. Procedura postępowania po wykonaniu zadań zależy jednak od nauczycieli i tego, na co chcieliby zwrócić uwagę uczących się i ile czasu zajęciowego chcieliby (bądź mogą) na to poświęcić. Do możliwych działań, które można na tym etapie zastosować, oprócz przedstawienia poprawnych odpowiedzi asystentów zalicza się:

- ➔ analizę pytań, jakie formułowali uczący się w kontekście zastosowanych struktur leksykalno-gramatycznych i ich poprawności, stylu i poziomu zaawansowania językowego;
- ➔ analizę treści informacji zwrotnych, jakie zaproponowali asystenci w kontekście zastosowanych struktur leksykalno-gramatycznych;
- ➔ parafrazę komend głosowych uczniów i informacji zwrotnych asystentów;
- ➔ dyskusję w parach/grupach/na forum dotyczącą problemu, jaki napotkał fikcyjny interlokutor z zadania, w celu zaproponowania alternatywnych rozwiązań;
- ➔ wypowiedź pisemną zaadresowaną do hipotetycznego interlokutora, którą uczący się przygotowują w reakcji na opisany w zadaniu problem.

Prezentowana powyżej lista możliwych aktywności nie jest wyczerpana. Jak pokazują powyższe przykłady, komunikacja z asystentami głosowymi podczas wykonywania zadań może stanowić bodziec dla innych aktywności, które można wykonać w czasie lekcji w szkole. Można modyfikować ich zakres oraz czas trwania w zależności od potrzeb grupy, bardziej akcentując pożądane lub problematyczne kwestie.

Do edycji kart pracy można użyć programów Microsoft Word i Microsoft PowerPoint lub ich odpowiedników. W zależności od preferencji danej grupy zadania mogą zostać wydrukowane i przekazane uczniom w wersji papierowej lub wysłane do nich w wersji elektronicznej. Ich finalne wersje warto poddać pilotażowi, aby wprowadzić ewentualne zmiany w problematycznych fragmentach instrukcji lub tekstów i dzięki temu zwiększyć ich przejrzystość i usprawnić realizację zadań przez uczących się.

Przykłady zadań

Cztery przykładowe zadania z zakresu wewnątrzjęzykowej mediacji tekstu zawarte w tabeli 3 zostały przygotowane na podstawie wyników analiz potrzeb językowych drugo- i trzecioklasistów z jednego z prywatnych liceów w Lublinie oraz siódmio- i ósmoklasistów ze szkoły podstawowej w Starachowicach przeprowadzonych odpowiednio w roku szkolnym 2021/2022 (Gajewska 2025d) oraz 2024/2025 (Gajewska 2025a). Na podstawie otrzymanych wyników, według których umiejętność wykonania zadań poruszających tematykę kultury popularnej, trivia, lifestyle i podróżowania spotkała się ze szczególnym zainteresowaniem uczących się języka angielskiego na II i III etapie edukacji, przedstawione zadania zostały osadzone w korespondujących z ich potrzebami działach tematycznych z podstawy programowej kształcenia ogólnego: szkoła (*Pomodoro technique*), kultura (*Ryan Gosling*), podróżowanie (*St. Mary's Basilica in Kraków*) i sport (*Cheese rolling*).

¹ Ten punkt może być szczególnie pożądany w przypadku uczących się na niższych poziomach zaawansowania językowego.

Tab. 3. Zestaw czterech zadań mediacyjnych dla uczących się języka angielskiego

Pomodoro technique

PRE-TASK	You've returned home from school and now you're planning to do your homework. In the middle of doing your Math assignment, you receive a text message. It turns out that your friend from Croatia, whom you met during a summer camp, has contacted you to ask for help in finishing his English homework on the Pomodoro technique. The assignment is due the next day; however, he has no Internet access and cannot find any information online. What information on the Pomodoro technique do you think he might need to collect to complete his homework successfully?
TASK	Read the text below, which is your response to your Croatian friend, and identify the missing information about the Pomodoro technique. Use a voice assistant of your choice to collect the information and fill in the gaps. If necessary, write your questions and assistant's responses below in the spaces provided. Hey Marko! No worries, I'll help you out. This is what I've managed to find online. I've discovered that the Pomodoro Technique is a simple yet powerful time-management method created by 1) in the late 1980s using 2) to boost focus. The core idea is to work in focused 3) (called "Pomodoros"), followed by 4), and after four Pomodoros take a longer 15–30-minute rest. It's great for 5) because the set interval makes it easier to commit. On the flip side, if you're in the groove or need deep creative thinking, the timer can be a jarring interruption. The good news is you can easily tweak the lengths—longer work blocks or shorter sprints—so it fits your personal rhythm. While originally using a physical timer, 6) have been developed to facilitate the Pomodoro Technique. The approach has gained popularity among 7) for its simplicity and effectiveness. Let me know if you'd like to try it together over a study session sometime! (Adapted from ChatGPT) Q1. Q2. Q3. Q4. Q5. Q6. Q7.
POST-TASK	Now answer the following questions: – Will your friend be satisfied with the ideas that you've managed to find? Why/Why not? – How do you evaluate the use of the voice assistant as source texts? Are there any words used by the voice assistant that you aren't familiar with?

Ryan Gosling

PRE-TASK	It's Sunday afternoon and your younger sister asks you for help with her English homework. She's been assigned to complete the written description of one of Canada's most famous actors, Ryan Gosling. However, she has some problems with completing the assignment. Because of her lower-than-expected proficiency level, she fails to understand the text. What information on the life of Ryan Gosling do you think she might need to collect to complete her homework successfully?
----------	---

TASK	Read the text below, which is the description of Ryan Gosling. Identify the missing information. Use a voice assistant of your choice to collect the information and fill in the gaps. If necessary, write your questions and assistant's responses below in the spaces provided. Ryan Gosling was born on November 12, 1980 in London, Ontario, Canada. He began his career at a young age. He first gained public attention as a cast member on 1) in the early 1990s, alongside future stars like 2) His breakout film role came in 2004 with 3), which established him as a leading man in Hollywood. Gosling's performances in films such as <i>Half Nelson</i> (2006), <i>Blue Valentine</i> (2010), and <i>La La Land</i> (2016) earned him critical acclaim and multiple award nominations, including 4) In addition to acting, he has ventured into 5), with his debut in <i>Lost River</i> (2014). Beyond his film career, he co-owns 6) in Beverly Hills, California, which he renovated himself. In his personal life, Gosling has been in a relationship with 7) since 2011, whom he met while filming <i>The Place Beyond the Pines</i>. The couple has two daughters, Esmeralda Amada (born 2014) and Amada Lee (born 2016). Despite his fame, he remains grounded and committed to his family, balancing his professional endeavours with his personal life. (Adapted from ChatGPT) Q1. Q2. Q3. Q4. Q5. Q6. Q7.
POST-TASK	Now answer the following questions: – Will your sister be happy with the support you've offered her? Why/Why not? – How do you evaluate the use of the voice assistant as source texts? Are there any words used by the voice assistant that you aren't familiar with?

St. Mary's Basilica in Kraków

PRE-TASK	You're on a week's holiday in Crete, Greece. Your parents are attending a cultural workshop organised by English-speaking animators at the hotel, during which they've been asked to present a tourist attraction from their home country. They've decided to talk about St. Mary's Basilica. However, they can't find key ideas about the landmark needed to complete their presentation because they left their smartphones in their hotel room. They ask for your assistance. What information on St. Mary's Basilica do you think they might need to collect to prepare a successful presentation?
TASK	Read the text below, which is the description of St. Mary's Basilica. Identify the missing information. Use a voice assistant of your choice to collect the information and fill in the gaps. If necessary, write your questions and assistant's responses below in the spaces provided. St. Mary's Basilica in Kraków is one of the 1) churches in Poland and a highlight of the Main Market Square. It was built in the 14th century on the site of 2) and shows the city's rich medieval history. The basilica has 3) of different heights, with the taller one used as 4) From there, the famous trumpet call, the Hejnał mariacki, is played every hour. Inside, the church is filled with tall ceilings, colorful stained-glass windows, and beautifully decorated altars. The main treasure is the wooden altarpiece by Veit Stoss, the largest Gothic altarpiece in Europe, showing scenes 5) The walls are decorated with detailed paintings by 6) Visitors can also climb the towers for wonderful views of Kraków's Old Town. The trumpet call, which suddenly stops mid-melody, honors a trumpeter who, according to legend, 7) For centuries, the basilica has hosted important religious and civic events in the city. At night, its red-brick towers and façade shine beautifully against the square. St. Mary's Basilica is both a place of worship and a powerful symbol of Kraków's history and culture. (Adapted from ChatGPT) Q1. Q2. Q3. Q4. Q5. Q6. Q7.

POST-TASK	Now answer the following questions: —Will your parents be able to present a successful presentation thanks to your help? Why/Why not? —How do you evaluate the use of the voice assistant as source texts? Are there any words used by the voice assistant that you aren't familiar with?
Cheese rolling	
PRE-TASK	Your grandpa has recently found an interesting article about Cheese rolling. The text is written in English. Unfortunately, he knows the language a little and isn't able to understand everything discussed in the text. He asks for your support in simplifying the article for him. What information on Cheese rolling do you think he might be interested in receiving?
TASK	Read the text below, which is the description of what Cheese rolling is. Identify the missing information. Use a voice assistant of your choice to collect the information and fill in the gaps. If necessary, write your questions and assistant's responses below in the spaces provided. Every year in 1), people gather for a crazy race called cheese rolling. At the top of a very steep hill, someone rolls a heavy 2), which gets a one-second head start. It speeds downhill, sometimes reaching up to 70 mph. Then, competitors chase after it, running—or more often tumbling—down the hill. The first person to reach the bottom 3), even if they didn't actually catch it. The tradition dates back at least to 4) and may be much older, possibly tied to old festivals welcoming spring. The event happens during 5), and anyone over 18 can join—no registration needed! It's quite risky: 6) Still, people travel from around the world to take part, making it a fun—but dangerous—tradition. (Adapted from ChatGPT) Q1. Q2. Q3. Q4. Q5. Q6. Q7.
POST-TASK	Now answer the following questions: – Will your grandpa be able now to understand what Cheese rolling is about? Why/Why not? – How do you evaluate the use of the voice assistant as source texts? Are there any words used by the voice assistant that you aren't familiar with?

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Po 2017 roku kontekst egzaminacyjny w Polsce stwarza potrzebę opracowania adekwatnych rozwiązań, które pozwolą uwzględnić w procesie dydaktycznym nowe wymagania egzaminacyjne obowiązujące na zakończenie II i III etapu edukacyjnego. Zaprezentowany zestaw mediacyjnych zadań „z życia wziętych”, mimo że przeznaczony dla uczących się języka angielskiego, może służyć jako inspiracja dla nauczycieli innych języków obcych w Polsce. Pomimo złożoności procedury projektowania mediacyjnych zadań tego typu, która na pierwszy rzut oka może obniżać atrakcyjność opisanej innowacji, jej zastosowanie w procesie dydaktycznym jest warte czasu i wysiłku. Potwierdzają to liczne językowe i afektywne korzyści oferowane uczniom reprezentującym generację Alfa, do których zaliczyć można przede wszystkim tworzenie bezstresowych środowisk pozaszkolnych umożliwiających im jednoczesną recepcję, produkcję, interakcję i mediację w języku docelowym bez obecności innych uczących się i nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Abbate, E. (2021), *Mediation, Multilingual Competence, Online Interaction: Companion Volume Descriptors as CLIL Activators Tasks*, „Philologica Jassyensia”, nr 2(34), s. 255–262.
- CKE (2010), *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*, Warszawa: CKE.
- CKE (2013), *Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015*, Warszawa: CKE.

- CKE (2017), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa: M. Smolik, E. Warzecha, L. Stopińska, W. Kozak.
- CKE (2021), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: B. Trzcińska, A. Kozioł, L. Stopińska, M. Smolik.
- CKE (2024a), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2024/2025*, Warszawa: B. Trzcińska, A. Kozioł, J. Szatan, K. Furmańczyk, L. Stopińska, M. Smolik.
- CKE (2024b), *Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin maturalny. Język angielski*, Warszawa: J. Szatan, K. Furmańczyk, M. Zysk, A. Badetko-Bereda, M. Prokop, G. Przybylski.
- CKE (2024c), *Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytnie*, Warszawa: O. Putsiata, M. Mały, E. Bartold-Pieniążek, L. Stopińska, M. Mazurek, A. Łochowska, K. Łapieńska-Rey, D. Mierzejewska.
- CKE (2025), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2024/2025*, Warszawa: B. Trzcińska, A. Kozerańska, O. Putsiata, A. Kodzis, G. Przybylski, I. Gąsiorkiewicz-Kozłowska, M. Smolik.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dendrinos, B. (2006), *Mediation in Communication, Language Teaching and Testing*, „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Gajewska, K. (2025a), *Needs analysis in a Polish EFL primary school context: Laying the ground for voice-assisted, mediation task-based homework*, „Applied Linguistics Papers”, nr 29(1), s. 25–38.
- Gajewska, K. (2025b), *Sorko, co jest dziś zadane? Interakcja z asystentem głosowym podczas wykonywania zadań mediacyjnych sposobem na indywidualizację procesu uczenia się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 53–62.
- Gajewska, K. (2025c), *Using Alexa in Technology-Supported Task-Based Learning to Mediate EFL Texts: A Pilot Study*, „JALT CALL Journal”, nr 1, s. 1–26.
- Gajewska, K. (2025d), *Voice Assistants in Action-oriented Mediation Practice. Insights From Polish Learners of English as a Foreign Language*, Berlin: Peter Lang.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Long, M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden: Wiley-Blackwell.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 1–18.
- Piccardo, E., North, B., Goodier, T. (2019), *Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: The CEFR Companion Volume*, „Journal of e-Learning and Knowledge Society”, nr 1, s. 17–36.
- Stathopoulou, M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol: Multilingual Matters.
- Willis, D., Willis, J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

DR KLAUDIA GAJEWSKA Pracuje w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na wykorzystaniu nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

YouTube i bajki w nauczaniu najmłodszych

Rachunek zysków i strat

DOI: 10.47050/jows.2026.1.49-57

YouTube stał się codziennym towarzyszem wielu przedszkolaków – także w edukacji językowej. Kolorowe bajki i piosenki, które tam znajdziemy, kuszą łatwością użycia, ale niosą też ryzyko przebodźcowania i utrwalenia niepożądanych wzorców językowych. Jako lingwistka i mama przedszkolaka przyglądam się temu, co najmłodsi mogą zyskać, a co stracić, gdy ekran zastąpi ruch i żywą interakcję.

KARINA SZAFIRSKA

Badaczka niezależna

YOUTUBE AND CARTOONS IN TEACHING CHILDREN. PROFITS AND COSTS

This article examines the role of YouTube and popular cartoons in early formal childhood language education, drawing on the dual perspective of a linguist and a mother of a preschooler. It explores the educational potential of online videos, including exposure to authentic language, alongside the risks of overstimulation, reduced physical activity and the reinforcement of undesirable language patterns. The paper offers a balanced analysis of benefits and drawbacks, concluding with practical recommendations.

KEY WORDS: MEDIA IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, SCREEN TIME EFFECTS ON CHILDREN, TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

Jako mama chciałabym zapewnić dzieciom możliwie najlepsze warunki rozwoju, w tym wyposażyć je w kompetencje, które w przyszłości będą kluczowe dla ich sukcesu, takie jak znajomość języka obcego, którego nauka niejednemu z nas przychodziła z trudem. Skąd brały się te trudności? Czy może była to kwestia nieodpowiednich metod lub materiałów? Na przestrzeni ostatnich lat sporo się zmieniło i obecnie nauka języka wygląda zupełnie inaczej. Postęp technologiczny zrewolucjonizował rynek językowy, dając nam i naszym dzieciom możliwości, których wcześniej nie było.

Obecnie wszystkie przedszkolaki biorą udział w zajęciach języka obcego nowożytnego¹, a najczęściej jest to język angielski. Podczas zajęć bawią się, śpiewają, klaszczą, śmieją się i oglądają bajki lub inne treści z internetu po angielsku. Na nich właśnie skupię się w niniejszym artykule, poszukując odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy bajki i szeroko rozumiane materiały wideo, takie jak te dostępne na platformie YouTube, są niezbędne na zajęciach z angielskiego w przedszkolu?
2. Czy tytuły i kanały najchętniej wybierane przez nauczycieli przedszkolnych to najlepsze możliwe opcje?

Zalety wykorzystywania bajek i kanałów YouTube na zajęciach w przedszkolu

Według internautów² zalety wykorzystania bajek i treści z YouTube'a na zajęciach języka angielskiego w przedszkolu są następujące:

- ➔ dzieci osłuchują się z językiem i zapamiętują frazy bez wysiłku, ponieważ w bajkach i filmikach kierowanych do dzieci słownictwo jest proste, a zwroty powtarzalne; dialogi z życia codziennego (jak na przykład w *Śwince Peppie*) uczą dzieci, jak mówić o emocjach, rodzinie, zabawie czy obowiązkach;
- ➔ bajki rozwijają umiejętność słuchania ze zrozumieniem, nawet jeśli dzieci nie rozumieją każdego słowa – uczą się wyłapywać kontekst;
- ➔ intonacja, rytm i akcent w bajkach pomagają dzieciom rozpoznawać melodię języka angielskiego;
- ➔ bajki są pełne emocji i wyrazistych postaci, co sprawia, że dzieci się angażują i łatwiej zapamiętują treści;
- ➔ bajki pokazują kontekst kulturowy, ucząc dzieci, jak wygląda życie w innych krajach, np. kiedy mówić *please* i *thank you* w sytuacjach codziennych;
- ➔ dzieci uwielbiają bajki, więc nauka z ich użyciem jest przyjemnością, a nie obowiązkiem;
- ➔ bajki można wykorzystać jako punkt wyjścia do rozmowy, zabawy językowej, rysowania czy odgrywania scenek.

Jako mama zgadzam się z większością z nich, choć do niektórych podchodzę z rezerwą. Bajki i treści pochodzące z YouTube'a mogą być punktem wyjścia do innych aktywności, jednak wybór odpowiednich materiałów i forma, w jakiej będą użyte, powinny być starannie przemyślane.

Autorzy książki *The Primary English Teacher's Guide* (Brewster i in. 1992: 204) wymieniają następujące zalety korzystania z technologii (w tym bajek i innych treści wideo) na zajęciach. Według nich materiały tego typu m.in.:

- ➔ sprawiają, że nauka jest zabawna, motywująca i stymulująca;
- ➔ zapewniają bogate źródło językowego wkładu (ang. *input*);
- ➔ pokazują język w użyciu i dostarczają wskazówek dotyczących komunikacji niewerbalnej;
- ➔ zachęcają do współpracy, odgrywania ról i interakcji z innymi;
- ➔ budują pewność siebie oraz kształtują pozytywne nastawienie do nauki języka;
- ➔ wprowadzają dzieci w różne kultury i środowiska.

¹ Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.) wprowadzenie nauki języka obcego nowożytnego jest obowiązkowe w ramach podstawy programowej dla wszystkich przedszkoli w Polsce, niezależnie od formy prawnej.

² Zestawienie stworzone na podstawie treści znalezionych na stronach: www.przedszkolena5.edu.pl, www.wprzedszkolu.com, www.babyenglishcenter.pl.

Zalety te w wielu punktach pokrywają się z tymi, które można znaleźć w internecie. Dla przykładu, profesor Jagoda Cieszyńska, badająca m.in. rozwój funkcji poznawczych u dzieci w wieku przedszkolnym, w wywiadzie z Justyną Piasecką (2022) dla kanału YouTube *Tete a Tete* nie wyklucza użycia bajek do nauki języka obcego: „Często jest taki argument podawany, że dziecko się musi osłuchać z językiem, od małego. To prawda, tylko musi mieć najpierw swój język. [...] Jeśli chodzi o dzieci zdrowe, mają opanować język polski z pełną artykulacją poza głoską /r/. Tylko że [...] nie chodzi tylko o piosenki, jak to u nas robią, i wierszyki. To ma być w działaniu”³ – mówi profesor, z czym w pełni się zgadzam. Treści audiowizualne mogłyby być w tym przypadku dobrym punktem wyjścia na przykład do metody TPR (ang. *Total Physical Response*) lub symulacji (ang. *role-playing activities*).

Ogółem w literaturze naukowej (Brewster i in. 2002; Buckingham 2013) bajki i treści wideo (w tym wiele dostępnych na YouTube) są postrzegane jako wartościowe, o ile są dobrze dobrane do wieku i poziomu dzieci, wplecione w aktywne metody pracy (np. zabawy ruchowe, scenki) i kontrolowane pod względem treści i tempa.

Czas na krytykę, czyli o wadach wykorzystania bajek i kanałów YouTube’a na zajęciach w przedszkolu

Choć bajki i treści zamieszczane na YouTube bywają kuszącym narzędziem do wykorzystania na lekcjach angielskiego w przedszkolu, ich nadużywanie – szczególnie w formie biernego oglądania – może negatywnie wpływać na wzorce uczenia się, koncentrację i rozwój mózgu dzieci. Jest to zarówno zdanie badaczy (np. Buckingham 2013), jak i moje, wynikające z obserwacji dzieci. Dlaczego nadmiar bajek może szkodzić? Istnieje kilka powodów, które omawiam poniżej.

Siedzenie przed ekranem oznacza ograniczenie aktywności fizycznej i interakcji społecznych

W świetle teorii Piageta „paliwem” rozwoju poznawczego i językowego dzieci w wieku przedszkolnym powinien być ruch, zabawa oraz interakcje społeczne (Piaget 1971; Wadsworth 1998: 72–87). Największą wartość dla dziecka ma sytuacja, w której jest ono uczestnikiem, a nie widzem, czyli na przykład kiedy reaguje na polecenia lub je wydaje⁴, bawi się w odgrywanie ról. W ten sposób w pełni wykorzystuje swój potencjał poznawczy. Biernie oglądanie bajek (nawet edukacyjnych) nie wpisuje się zatem w te założenia.

Przestymulowanie bodźcami i problemy z koncentracją

Popularne kanały (np. *Cocomelon – Nursery Rhymes*, *Steve and Maggie*) mają szybkie tempo, głośną i naszpikowaną efektami specjalnymi ścieżkę dźwiękową i jaskrawe kolory, co może prowadzić do przebodźcowania. Skutkiem tego może być ogólne rozdrażnienie i trudności w skupieniu się na kolejnych aktywnościach. Nierzadko po wyłączeniu ekranu dzieci są rozemocjonowane i domagają się dalszego oglądania.

Negatywny wpływ na rozwój mowy

U dzieci z opóźnionym rozwojem mowy nadmiar styczności z ekranem będzie pogłębiać trudności. Interakcje społeczne są podwaliną prawidłowego rozwoju, w tym rozwoju mowy (American Academy of Pediatrics 2016:1). Dzieci, u których ten proces jest zaburzony, nie skorzystają z oglądania bajek, a wręcz przeciwnie – czas przeznaczony na socjalizację zostanie skrócony. Trudno oszacować, ile łącznie czasu dzieci spędzają w przedszkolu na biernym odbiorze treści audiowizualnych na wszystkich zajęciach łącznie, nie wspominając o czasie spędzonym przed ekranem poza placówką. O wielu trudnościach językowych dzieci nauczyciel może zwyczajnie nie wiedzieć, jeśli np. ma pod opieką wiele grup w kilku placówkach jednocześnie (co znacznie ogranicza jego czas i możliwości rozpoznania uczniów).

³ Wywiad dostępny na YouTube: www.youtube.com/watch?v=1_QCvIDps-o, [data dostępu: 1.02.2026].

⁴ Jak to na przykład ma miejsce w metodzie *Total Physical Response*.

Problemy techniczne i organizacyjne oraz syndrom stop–start

Słaba jakość obrazu/dźwięku, złe ustawienie ekranu czy nieodpowiednie oświetlenie utrudniają odbiór, a zbyt częste pauzowanie i przewijanie rozbija narrację i zniechęca dzieci, nie wspominając o reklamach na YouTube, które pojawiają się w połowie aktywności, np. pokazywanek.

Kształtowanie niewłaściwych nawyków

Dzieci mogą oczekiwać, że nauka zawsze będzie wyglądała jak bajka – szybka, głośna, pełna efektów – i możliwe, że inne podejście skwitują krótkim, acz gorzkim: „Nuda!”.

Naśladowanie niepożądanych zachowań

„Treści zawierające ironię, żarty, agresję czy przemoc mogą negatywnie wpływać na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci, które w tym wieku nie zawsze potrafią odróżnić fikcję od rzeczywistości, co może prowadzić do naśladowania nieodpowiednich zachowań” (Bloch 2024). Dla przykładu, po obejrzeniu kilku odcinków *Świnki Peppy* słowo *głupi/silly/stupid*⁵ może na stałe zagościć w repertuarze językowym maluchów, mimo korygowania z naszej strony.

Spadek motywacji

Jeremy Harmer w pracy *The Practice of English Language Teaching* (2001) jako jeden z problemów związanych z pokazywaniem bajek na zajęciach wymienia syndrom braku nowości (ang. *the nothing new syndrome*). Maluchy od urodzenia są w pewnym sensie otoczone technologią i oglądanie bajki na zajęciach mogą traktować tak jak oglądanie bajki w domu, czyli np. jako sposób na relaks czy na odcięcie się od rzeczywistości (Harmer 2001: 283), co może wpływać na spadek ich motywacji.

W literaturze naukowej (Wadsworth 1998) podkreśla się, że ruch, interakcje społeczne i działanie są kluczowe dla efektywnego przyswajania języka. Czy obejrzenie kilkuminutowego odcinka *Świnki Peppy* może zastąpić zabawę w sklep po angielsku? Czy piosenka z YouTube’a jest w stanie dać dziecku to samo, co wspólne odgrywanie scenek? Jeśli odpowiedź na powyższe pytania jest negatywna, należałoby się zastanowić, dlaczego sięgamy na zajęciach po ekrany. Powodów może być kilka i myślę, że wynikają one zarówno z potrzeb dorosłych, jak i ze sposobu działania samych mediów cyfrowych, w tym ze skutecznego marketingu.

Ekran jako „wyłącznik” marudzenia

Dzieci się w niego wpatrują, przestają biegać, kłócić się czy płakać⁶, co, być może, da nauczycielowi lub opiekunowi chwilę oddechu, np. na przygotowanie kolejnej aktywności.

Ekran jako „pomoc” na ostatnią chwilę

Włączenie bajki czy filmiku wymaga mniej przygotowania niż zorganizowanie zabawy ruchowej, wymagającej przestrzeni, rekwizytów i nadzoru. W grupach wieloosobowych ekran może być traktowany też jako „bezpieczny” sposób na utrzymanie porządku. Nauczyciel sadza lub ustawia przed nim dzieci, włączając np. pokazywanek, a sam skupia się na pilnowaniu porządku.

Ekran jako „modny dodatek”

Głośna muzyka, kolorowe obrazy i zmieniające się sceny skutecznie przyciągają uwagę. Przedszkola są coraz częściej wyposażone w monitory interaktywne i tablety, a programy edukacyjne zachęcają do ich używania. Rodzice i dyrekcja często postrzegają to jako „nowoczesne nauczanie”⁷.

⁵ Słowo *stupid* pada co prawda tylko w jednym odcinku o śwince pt. *Granny Pig’s Chickens*. Peppa zazwyczaj używa angielskiego słowa *silly*, co jednak w wersji polskiej tłumaczone jest jako „głupi”, „niemądry”, „głupiutki”.

⁶ Za: neuronyszaleja.pl/dziecko-przed-ekranem.

⁷ Wystarczy zapoznać się ze stroną jednej z firm sprzedających monitory interaktywne do szkół i przedszkoli: magit.pl/jak-monitory-interaktywne-rewolucjonizuja-edukacje-najmlodszych.

Ekran w przedszkolu oraz w domu

Nie wszyscy nauczyciele i rodzice wiedzą, że nadmiar ekranów, z którymi stykają się dzieci w wieku przedszkolnym, może wpływać negatywnie na rozwój mowy, umiejętności społeczne i koncentrację⁸. Czasem wyrażają przekonanie, że „lepsze bajki edukacyjne niż zwykłe bajki”, mimo że naukowcy niezmiennie wskazują ruch jako siłę napędową rozwoju mowy (Cieszyńska i Korendo 2007). O tym, czy dzieci w domu oglądają bajki, decydują rodzice. Jeśli wyrażają zgodę na to, by maluchy oglądały bajki także w przedszkolu, pozostaje mieć nadzieję, że będą one wykorzystywane roztropnie. Alarmujące jest, jeśli dzieje się to bez ich czynnej zgody, ponieważ (jak informuje nas na swojej stronie jedna z firm sprzedających monitory interaktywne) „trudno jest całkowicie uniknąć kontaktu dziecka z nowymi technologiami”⁹.

Analiza popularnych kanałów

Popularność niektórych bajek i innych treści online, z którymi dzieci stykają się na zajęciach w przedszkolu, nie zawsze idzie w parze z ich pozytywną oceną przez specjalistów (np. logopedów i psychologów). Uwielbiany przez maluchy *Cocomelon* wyróżnia się szybkim tempem akcji, jak również wielkim nagromadzeniem bodźców dźwiękowych i wizualnych, co z kolei może wpływać negatywnie na koncentrację i procesy samoregulacji (Travers 2024). Zatem wydaje się, że trzeba ostrożnie podchodzić do wykorzystywania tej bajki podczas zajęć. Podobnie należałoby podejść do równie, jeśli nie jeszcze bardziej, popularnej i ukochanej przez dzieci na całym świecie *Świnki Peppy*. Według profesor Cieszyńskiej nagromadzenie w serialu dźwięków niewerbalnych powoduje nadmierną aktywację prawej kory, co z kolei skutkuje zmniejszoną aktywnością lewej kory, odpowiedzialnej za funkcje językowe, nie wspominając o ewentualnych nieprawidłowych wzorcach zachowań (Piasecka 2022).

Zachęcona nonkonformistyczną postawą pani profesor, zamieszczam poniżej własną subiektywną ocenę treści najczęściej wykorzystywanych na zajęciach z angielskiego. Materiał do badania zgromadziłam empirycznie, przeglądając grupy branżowe na portalu Facebook¹⁰, rozmawiając z rodzicami i dziećmi z zaprzyjaźnionych przedszkoli; oparłam się również na wynikach ankiety, którą zamieściłam na wcześniej wspomnianych grupach. W badaniu wzięło udział niewielu, bo dwunastu, nauczycieli z przedszkoli publicznych i niepublicznych z Polski, ale mam nadzieję, że to dobry początek i z czasem liczba odpowiedzi przeznaczonych do analizy będzie większa. 75% respondentów deklaroowało co najmniej czteroletnie doświadczenie w nauczaniu małych dzieci (pozostali uczą w placówkach krócej niż rok). Również 75% osób biorących udział w ankiecie prowadzi zajęcia 2–3 razy w tygodniu (pozostali jeden raz na tydzień), a placówki znajdują się na wsi (33%), w mieście do 20 tysięcy mieszkańców (25%), w mieście do 100 tysięcy mieszkańców (25%) lub dużym mieście (17%). Dane prezentowane w tabeli 1 przytaczam zgodnie z częstotliwością, z jaką pojawiają się w ankiecie (link do ankiety: forms.gle/ciFMk6ZigQw3P43V6). Dane w drugiej z tabel (tab. 2) przytaczam zgodnie z częstotliwością, z jaką pojawiały się podczas rozmów z przedszkolakami i ich rodzicami, z wyłączeniem tych, które znalazły się już w pierwszej tabeli.

⁸ Za: neuronyszaleja.pl/dziecko-przed-ekranem/.

⁹ Za: magit.pl/jak-monitory-interaktywne-rewolucjonizuja-edukacje-najmlodszych.

¹⁰ Np. Pomoce dla nauczycieli angielskiego, Nauczyciele angielskiego w przedszkolu, Nauczyciele Przedszkola.

Tab. 1. Wykaz popularnych wśród nauczycieli bajek i treści YouTube'a na podstawie ankiety „Angielski w przedszkolu – Twoje doświadczenie ma znaczenie” wraz z subiektywną oceną

KANAŁ	CHARAKTERYSTYKA	RACHUNEK ZYSKÓW I STRAT
SUPER SIMPLE SONGS	Kanał YouTube'a z prostymi piosenkami po angielsku w umiarkowanym lub szybkim tempie; charakteryzuje się prostą i kolorową grafiką, jest w pełni animowany.	✓ Dobry do nauki słów i struktur, które są wielokrotnie powtarzane w trakcie filmiku. ✓ Na filmikach postaci pokazują ruchy, które dzieci mogą powtarzać. ✓ Nie ma niepotrzebnego tekstu i innych rozpraszaczy na ekranie. ✓ Dla niektórych serii istnieją wersje do wspólnego śpiewania (np. dla serii <i>Noodles&Pals</i>). ✗ Piosenki potrafią być dość krzykliwe, co należałoby wziąć pod uwagę przy planowaniu zajęć. ✗ Filmiki to animacje, więc dzieci nie widzą realnych twarzy i ich mimiki. ✗ Niektóre filmiki są czysto rozrywkowe i bez odpowiedniej oprawy nie spełniają funkcji edukacyjnej.
STEVE AND MAGGIE	Kanał YouTube'a z piosenkami i scenkami po angielsku w umiarkowanym lub szybkim tempie; połączenie świata animowanego i realnego (Steve jest realną postacią, a Maggie pacynką).	✓ Dobry do biernej (słuchanie i oglądanie) nauki słów i struktur. ✓ W filmikach występuje Steve, który ma żywą mimikę i gestykulację. ✓ Nie ma niepotrzebnego tekstu i innych rozpraszaczy na ekranie. ✓ Steve lubi żartować, co może rozluźnić atmosferę w grupie i zachęcić dzieci do podjęcia nowych aktywności. ✗ Dość szybkie tempo, uniemożliwiające powtarzanie fraz bez pauzowania filmiku; nawet wtedy gdy Steve prosi o powtórzenie, nie daje na to wystarczająco dużo czasu. ✗ Niektóre filmiki są zbyt krzykliwe i rozrywkowe, bez odpowiedniej oprawy nie spełniają funkcji edukacyjnej.
THE KIBOOMERS	Kanał YouTube'a z piosenkami po angielsku w umiarkowanym lub szybkim tempie; w pełni animowany, z dość szybko zmieniającymi się scenami.	✓ Na uwagę zasługuje podlista <i>Dance, Action and Movement Songs for Kids</i>. ✓ Zapewnia zazwyczaj wystarczająco dużo czasu na podjęcie akcji przez dzieci, jeśli jest on dany. ✓ Nowatorskie wydania niektórych klasycznych piosenek (np. <i>Itsy Bitsy Spider</i> jako piosenka techno, zachęcająca do tańca). ✗ Filmiki to animacje, więc dzieci nie widzą realnych twarzy i ich mimiki. ✗ Niepotrzebny w przypadku maluchów tekst na ekranie, czasami na pasku, czasami w dymkach. ✗ Nie zawsze animacje piosenki odzwierciedlają jej treść (np. w piosence <i>Are You Sleeping Brother John</i> na głównym planie jest trójka animowanych postaci dzieci grających na perkusji, co nie wspomaga rozumienia piosenki). ✗ Niepotrzebnie falujący ekran w niektórych piosenkach, który może rozpraszać maluchy.
MAPLE LEAF LEARNING	Kanał YouTube'a z piosenkami po angielsku w różnym tempie; połączenie świata animowanego i realnego (narratorem jest pacynkowy łoś), filmiki są mocno zróżnicowane, a postaci w ciągłym ruchu.	✓ Dobry do nauki słów i struktur. ✓ Na filmikach postaci pokazują ruchy, które dzieci mogą powtarzać. ✓ W momentach, w których dzieci mają powtarzać za postaciami, nie ma niepotrzebnego tekstu i innych rozpraszaczy na ekranie. ✓ Ruchy wyraźnie pokazane przez małe dzieci. ✓ Dużo realnych urywków z życia ilustrujących treść piosenek. ✗ Główną postacią jest pacynka, która nie jest w stanie oddać prawdziwej mimiki. ✗ Momentami zbędny tekst na ekranie.
THE SINGING WALRUS	Kanał YouTube'a z piosenkami po angielsku w umiarkowanym lub szybkim tempie; niepotrzebne nagromadzenie tekstów na ekranie; większość dzieci na tym etapie nie czyta, więc jest to zbędny rozpraszacz.	✓ Dobry do nauki słów i struktur. ✓ Zapewnia zazwyczaj wystarczająco dużo czasu na podjęcie akcji przez dzieci. ✗ Filmiki to animacje, więc dzieci nie widzą realnych twarzy i ich mimiki. ✗ Niepotrzebny w przypadku maluchów tekst na ekranie, czasami na pasku, czasami w dymkach. ✗ Piosenki w nagromadzeniu mogą przytłoczyć. ✗ Dużo dodatkowych dźwięków, które mogą utrudniać skupienie się na słowach piosenki.
MRS RACHEL	Kanał YouTube'a, którego narratorką jest Pani Rachel przedstawiająca maluchom otaczający je świat.	✓ Dobre dla najmłodszych (używane z dużą rozważą i w krótkich fragmentach). ✓ W filmikach występuje aktorka, która ma żywą mimikę i gestykulację. ✓ Nie ma niepotrzebnego tekstu i innych rozpraszaczy na ekranie. ✗ Czasami treści podawane są bez zostawienia czasu na reakcję dziecka.

Tab. 2. Wykaz popularnych wśród nauczycieli bajek i treści w serwisie YouTube na podstawie rozmów z przedszkolakami i ich rodzicami wraz z subiektywną oceną

KANAŁ	CHARAKTERYSTYKA	RACHUNEK ZYSKÓW I STRAT
ŚWINKA PEPPA	Serial animowany, którego bohaterami są dwie małe świnki; proste dialogi z nutką ironicznego humoru; prosta grafika.	✓ Ukochany serial wielu dzieci. ✓ Możliwość nauki słów i struktur. ✓ Na podstawie serialu stworzono dużo dodatkowych edukacyjnych filmików dostępnych online, które wykorzystują postaci, ale mają wolniejsze tempo i skupiają się na konkretnych zagadnieniach. ✗ Ryzyko złych wzorców (np. przez utrwalenie często powtarzanych fraz, takich jak <i>silly George!</i>). ✗ Ryzyko przestymulowania.
COCOMELON – NURSERY RHYMES	Serial animowany, którego głównym bohaterem jest dzidzius odkrywający świat; umiarkowane lub szybkie tempo, intensywne kolory i dużo śpiewu.	✓ Ukochany serial wielu maluchów. ✓ Możliwość nauki słów i struktur. ✓ Proste piosenki z powtarzalnymi frazami. ✗ Niepotrzebny tekst na ekranie, dodatkowo zmieniający kolor w trakcie odtwarzania (efekt jak w karaoke). ✗ Brak realnych postaci z realną mimiką. ✗ Ryzyko przestymulowania. ✗ Rozpraszcza w postaci przewijającego się w tle chichotu maluszka, który może być przyjemny dla ucha, ale może przeszkadzać w odbiorze słów piosenek.
BLUEY	Serial animowany, którego głównymi bohaterami są dwie siostry i ich rodzice, tworzący rodzinę wesołych psików przeżywających małe, codzienne przygody.	✓ Rozrywka po angielsku, zwłaszcza dla starszych dzieci. ✓ Możliwość zabaw inspirowanych fabułą (np. Uppy/Niespadajka). ✓ Na podstawie serialu stworzono dużo dodatkowych edukacyjnych filmików dostępnych online, które wykorzystują postaci, ale mają wolniejsze tempo i skupiają się na konkretnych zagadnieniach. ✗ Brak realnych postaci z realną mimiką (jednak animowani bohaterowie dobrze oddają emocje). ✗ Jest to serial z rozbudowaną fabułą, więc bez dobrego opracowania przez nauczyciela może nie spełnić funkcji edukacyjnej. ✗ Brak przestrzeni na powtarzanie fraz lub interakcję w trakcie bajki, ponieważ tempo na to nie pozwala.

Czy można znaleźć w internecie coś innego?

Tak. Być może potrzeba będzie czasu, żeby maluchy przestawiły się na mniej hipnotyzujące treści. Poniżej zamieszczam przykłady bajek i kanałów YouTube’a, które można by rozważyć jako materiały audiowizualne na zajęcia z angielskiego w przedszkolu. Przy ich wyborze nie należy zapominać, że dzieci na tym etapie często utożsamiają się z tym, co widzą na ekranie.

Spot the Dog

Spokojny serial animowany o ciekawskim psieku o imieniu Spot, który lubi spędzać czas z przyjaciółmi, z którymi również chodzi do przedszkola. Na dzień dobry i na do widzenia – miła dla ucha, zawsze ta sama piosenka. Bogate źródło językowego wkładu, które pokazuje język w użyciu oraz zachęca do współpracy, odgrywania ról i interakcji z innymi.

Tumble Leaf – Official Channel

Kolejny spokojny serial animowany. Tym razem o małym przyjaznym lisie o imieniu Fig, który wspólnie z przyjaciółmi odkrywa świat, bawi się i uczy, wykorzystując do tego wyobraźnię i krytyczne myślenie. Sceny zmieniają się zdecydowanie rzadziej, niż ma to miejsce w popularnych bajkach; raczej dla starszaków. Stymuluje i zachęca do współpracy i eksperymentowania w dobrym tego słowa znaczeniu.

BBC Earth Kids

Dobry materiał wyjściowy do różnych zabaw ruchowych. Przykładowo filmik przedstawiający pingwiny wygrzewające swoje maluchy między nogami może posłużyć jako pomysł na zabawę ruchową typu „kto pierwszy przejdzie salę z piłeczką między kostkami”. Do tego dzieci mogą kibicować

sobie nawzajem po angielsku. Bogate źródło języka, podane w średnim tempie, z przerwami na zrozumienie; stymuluje i uczy.

Guess How Much I Love You

Opis kanału brzmi następująco: „Szukasz odrobiny wiosennej radości i solidnej dawki uroku? Łąkowa przygoda z Małym Brązowym Zajączkiem to doskonały sposób na relaks – pełna czarujących chwil i ciepłych przyjaźni, które wywołają uśmiech na Twojej twarzy”. Ładny angielski, spokojna muzyka, powtarzalne zwroty. Bogate źródło bardziej rozbudowanej leksyki.

Peep and the Big Wide World

Serial śledzi codzienne przygody świeżo wyklutego kurczaczka o imieniu Peep oraz jego przyjaciół. Otacza ich rozległy park miejski – miejsce pełne cudów i tajemnic, które z zapałem odkrywają, nazywając je „wielkim, szerokim światem”.

Pomelody: Angielskie rymowanki

Jest to *appbook*, czyli połączenie książki z multimedialnymi treściami w aplikacji. Nauka przez muzykę w estetycznym wydaniu stworzona przez mamę-muzyka. Niestety, tylko niektóre rymowanki są bezpłatnie dostępne na YouTube. Jedną z alternatyw dla krzykliwej stylistyki materiałów wideo dla dzieci.

Uwagi końcowe

W odpowiedzi na pierwsze z postawionych we wstępie pytań, to dotyczące roli bajek oraz szeroko rozumianych treści wideo w nauczaniu języka angielskiego na poziomie przedszkolnym, należałoby stwierdzić, że nie stanowią one elementu obowiązkowego w procesie dydaktycznym. Mogą być dobrym uzupełnieniem, pod warunkiem że będą wyselekcjonowane oraz dostosowane do konkretnej grupy dzieci i oczekiwań rodziców. Jak zauważają na przykład Ellis ze współpracownikami (2002), *storytelling* i narracje audiowizualne mogą wspierać rozwój językowy najmłodszych, jednak ich skuteczność zależy od świadomego włączenia w strukturę zajęć oraz od aktywnego zaangażowania nauczyciela.

Drugie pytanie odnosiło się do jakości i adekwatności najczęściej wybieranych przez nauczycieli tytułów oraz kanałów wideo. Atrakcyjność wizualna bajek nie musi iść w parze z wartością edukacyjną. Wybory nauczycieli nie zawsze opierają się na trafnych kryteriach metodycznych i istnieją alternatywne rozwiązania, wspierające rozwój językowy i społeczny dzieci.

Najważniejszy jest zatem cel, który przyświeca nauczycielom na zajęciach. Grzegorz Śpiewak w swoim artykule (Śpiewak 2015: 51) o motywowaniu najmłodszych uczniów do nauki języków słusznie pisze, że podstawowym zadaniem nauczycieli języka obcego najmłodszych uczniów jest „ich przekonać, że w ogóle warto próbować odzywać się po angielsku czy hiszpańsku do polskiej nauczycielki czy polskiego kolegi, że ma to uchwytne dla polskiego dziecka sens i – co najważniejsze – że warto te próby powtarzać”. Wykonania tego zadania sobie i państwu życzę.

BIBLIOGRAFIA

- Brewster, J., i in. (1992), *The Primary English Teacher's guide*, London: Penguin English.
- Brewster, J., i in. (2002), *The Primary English Teacher's Guide* (2nd ed.), London: Pearson Education.
- Buckingham, D. (2007), *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2013), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity Press.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2007), *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.), Harlow: Longman.
- Piaget, J. (1971), *The Theory of Stages in Cognitive Development*, [w:] D. Green, M.P. Ford, G.B. Flamer (red.), *Measurement and Piaget*, Columbus: McGraw-Hill.
- Śpiewak, G. (2015), *Motywacja przez małe „m” w dydaktyce językowej najmłodszych uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 50–55.
- Wadsworth, B.J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa: WSiP.

NETOGRAFIA

- American Academy of Pediatrics (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138, e20162591.
- Admin (2025), *Czy bajki po angielsku naprawdę pomagają w nauce języka?*, [blog], <blog.babyenglishcenter.pl/2025/01/31/czy-bajki-po-angielsku-naprawde-pomagaja-w-nauce-jezyka/>, [dostęp: 13.11.2025].
- BBC Earth Kids (2025), *Exploring the Adorable World of Baby Animals*, [plik wideo], <www.youtube.com/watch?v=bjRpNYq8Ts0>, [dostęp: 13.11.2025].
- Bloch, S. (2024), *Czy oglądanie bajek jest szkodliwe?*, [blog], <https://operator.edu.pl/pl/poradnia/czy-oglądanie-bajek-jest-szkodliwe/>, [dostęp: 13.11.2025].
- Kubelczuk, M. (2018), *Jak już oglądać to co? Rekomendacje anglojęzycznych kreskówek dla najmłodszych*, [w:] „wprzedszkolu”, <wprzedszkolu.com/jak-juz-oglądac-to-co-rekomendacje-anglojezycznych-kreskówek-dla-najmlodszych/>, [dostęp: 13.11.2025].
- Michalik, D. (2023), *Zagrożenia płynące z nadmiernego korzystania z mediów i telewizji przez dzieci*, <przedszkole41.pl/wp-content/uploads/2023/03/zagrozenia-TV.pdf>, [dostęp: 13.11.2025].
- Piasecka, J. (2022), *Tete a Tete, Z pewnością za większość zaburzeń u dzieci odpowiada to, co zrobiliśmy ze światem*, [plik wideo], <www.youtube.com/watch?v=1_QCv1Dps-o>, [dostęp: 13.11.2025].
- Sapoń, P. (2025), *Wpływ ekranów na rozwój dziecka. Co rodzice powinni wiedzieć?*, [blog], <neuronymszaleja.pl/dziecko-przed-ekranem/>, [dostęp: 13.11.2025].
- Travers, M. (2024), *Why Kids' Shows Like 'Cocomelon' Hamper Critical Brain Development*, „Forbes”, <www.forbes.com/sites/traversmark/2024/05/17/why-kids-shows-like-cocomelon-hamper-critical-brain-development/>, [dostęp: 13.11.2025].
- ZłobekZone (2025), *Storytelling po angielsku – bajki jako sposób na naukę języka*, [blog], <www.przedszkolena5.edu.pl/storytelling-po-angielsku-bajki-jako-sposob-na-nauke-jezyka>, [dostęp: 13.11.2025].

KARINA SZAFIRSKA Absolwentka lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim oraz mama trójki maluchów (stąd zainteresowanie nauczaniem języków na wczesnym etapie rozwoju); nauczyciel-freelancer.

Utrwalanie form czasowych u nastolatków

Wykorzystanie serialu *Przyjaciele*

DOI: 10.47050/jows.2026.1.59-70

Celem artykułu jest ukazanie wartości materiałów autentycznych w nauce języków obcych. Autorki przedstawiają wnioski z badań nad ich skutecznością, koncentrując się szczególnie na wykorzystaniu seriali, takich jak *Friends*. Ponadto proponują autorskie scenariusze lekcji służące utrwalaniu form czasowych z użyciem fragmentów tego serialu.

DR BEATA NAWROT-LIS

Uniwersytet Radomski

DOMINIKA BOROWICZ

Uniwersytet Radomski

FRIENDS SERIES AS A MEANS OF REVISING TENSE FORMS IN THE GROUP OF TEENAGE PRIMARY SCHOOL LEARNERS

This article presents the use of *Friends* series as an educational tool for teaching grammar in the group of teenage primary school students. Three original lessons were prepared and conducted among students in the eighth grade (14 years old boys and girls) of a primary school, proposing various creative activities aimed at maintaining students' attention, motivating them to revise different tenses, and developing their language skills. Each lesson is followed by a post-lesson evaluation, offering a detailed analysis of the method's effectiveness and its influence on learners' progress. The results indicate that implementing authentic materials in the classroom can support the revision of tense forms and contribute to the overall language development of teenage learners.

KEY WORDS: AUTHENTIC MATERIALS, TEENAGE STUDENTS, GRAMMAR TEACHING, SITCOMS, MOTIVATION, LESSON PLANS

Wykorzystywanie materiałów autentycznych w nauczaniu języków obcych zyskało znaczną popularność, zwłaszcza ze względu na ich przydatność do wprowadzania kontekstu zbliżonego do realnych sytuacji komunikacyjnych. Wśród różnych typów materiałów autentycznych szczególnie skuteczne okazują się seriele telewizyjne, ponieważ sprzyjają angażowaniu uczących się oraz prezentują naturalne użycie języka w znaczących, osadzonych sytuacyjnie kontekstach.

Celem artykułu jest zaprezentowanie propozycji wykorzystania fragmentów serialu *Friends* jako materiałów autentycznych. Autorki prezentują praktyczny cykl powtórzeniowy obejmujący trzy lekcje (czasy teraźniejsze, przeszłe i przyszłe), osadzony w realiach przygotowania do egzaminu ósmoklasisty, wskazując, w jaki sposób popularny *sitcom* może zostać wykorzystany do utrwalania form czasowych w grupie nastoletnich uczniów.

Serial *Przyjaciele* jako narzędzie dydaktyczne w nauczaniu języka angielskiego

Badania wskazują, że kontakt z autentycznymi tekstami i mediami może wzmacniać motywację oraz zaangażowanie uczących się, a jednocześnie zapewniać ekspozycję na bogatszy, pragmatycznie osadzony *input* językowy (Peacock 1997; Gilmore 2007; Mishan 2005). Wśród różnych typów materiałów autentycznych szczególnie wartościowe okazują się materiały audiowizualne. W literaturze podkreśla się, że oglądanie telewizji w języku obcym może wspierać przyswajanie języka (m.in. uczenie się incydentalne), a efekty te wzmacniają rozwiązania takie jak napisy/*captioning* (Winke i in. 2010; Montero Perez i in. 2014; Peters, Webb 2018). W obszarze materiałów audiowizualnych znaczenie zyskało także tzw. *extensive viewing*, czyli systematyczne oglądanie dłuższych fragmentów/odcinków w L2, co umożliwia wielokrotną ekspozycję na powtarzające się słownictwo i struktury. Analizy korpusowe scenariuszy wskazują też, że „wąskie oglądanie” (*narrow viewing*) powiązanych odcinków jednego serialu zwiększa powtarzalność leksyki i potencjał uczenia się incydentalnego (Rodgers, Webb 2011). Sam serial *Friends* również stał się przedmiotem analiz dydaktycznych, m.in. w kontekście nauki słownictwa oraz motywacji uczących się (Liu 2023).

Wspomniany *sitcom* może stanowić skuteczne medium ilustrujące ważne zagadnienia językowe. Jedną z jego głównych edukacyjnych korzyści jest możliwość zastosowania do nauczania lub utrwalania wybranych form języka angielskiego. Znajoma formuła serialu daje uczniom możliwość zauważania nietypowych lub powszechnych struktur gramatycznych i obserwowania ich użycia w różnych kontekstach. Na podstawie poszczególnych scen można tworzyć interesujące ćwiczenia łączące zabawę z nauką języka. Sherman (2003: 38–40) podkreśla, że w odniesieniu do nauczania gramatyki *sitcomy* oferują prezentację różnych aspektów języka i gramatyki w odmiennych sytuacjach, dzięki czemu uczący się dostrzegają związek między gramatyką a życiem. Pomaga to uczniom uświadomić sobie, w jaki sposób pojęcia poznane w klasie mogą być wykorzystywane w realnych interakcjach.

Mora (2006: 7–11) zauważa także, że w wielu analizowanych fragmentach serialu zdania konstruowane są z użyciem utrwalonych, podstawowych czasów, takich jak Present Simple, Past Simple oraz Future Simple. Umożliwia to uczniom odwoływanie się do czasów już im znanych, zauważanie w wypowiedziach odniesień do przeszłości i przyszłości oraz naturalne oswajanie się z tymi konstrukcjami poprzez codzienne interakcje i sytuacje. Wielokrotne napotykanie struktur gramatycznych w rozmaitych kontekstach może wzmocnić proces uczenia się poprzez rozpoznawanie i rozróżnianie form na podstawie obserwowanych dialogów i sytuacji. Co więcej, wykorzystanie wybranych fragmentów serialu może sprzyjać pewniejszemu i płynniejszemu mówieniu, przełamywać barierę mówienia i zachęcać do częstszego użycia języka w codziennym życiu.

Autorka wspomina również, że bohaterowie serialu *Friends* często używają czasu Present Simple, aby przedstawić ogólne fakty o sobie czy mówić o uczuciach lub codziennych aktywnościach. Pomaga to uczniom zaobserwować zależność między użyciem danego czasu

gramatycznego a zdaniem, które wypowiada bohater. Ułatwia zatem zrozumienie funkcji gramatycznych w codziennej komunikacji (Mora 2006: 10–11). Co więcej, dialogi postaci często są wymianą krótkich zdań. Ze względu na ich prostotę i bezpośredniość mogą one stanowić źródło wiedzy gramatycznej bez przytłaczania uczniów złożonością trudniejszych struktur. Krótkie zdania mogą być z kolei istotnym czynnikiem w procesie zapamiętywania. Dzięki prostym, krótkim dialogom uczniowie mogą szybciej zapamiętać wyrażenia i reguły gramatyczne, ponieważ pojawiają się one wielokrotnie w wybranym odcinku.

Mora (2006: 10–12) podkreśla również dobór słownictwa, które odnosi się do opisu sytuacji życia codziennego w różnych kontekstach. W serialu język charakteryzuje się naturalnością i typowymi zwrotami przekazywanymi w przystępny sposób, co ułatwia uczącym się przyswajanie nowej wiedzy. Jest on naturalny, ponieważ opiera się na prostych, a jednocześnie dynamicznych wyrażeniach często spotykanych w codziennych rozmowach. Dobór słownictwa wiele mówi o bohaterach. Chandler często posługuje się sarkazmem i ironią, co jest cechą charakterystyczną jego postaci i stanowi kluczowy element jego języka. Z kolei Rachel, zwłaszcza w pierwszych sezonach, używa języka dosłownego, prostego i dość przeciętnego. Język przedstawiony w serialu odzwierciedla naturę codziennych ludzkich interakcji – zawiera skrócone formy (*contractions*), formuły grzecznościowe, zarówno krótsze, jak i dłuższe pytania, a także różne typy odpowiedzi.

Liu (2023: 174–182) analizuje również przydatność języka używanego w serialu w rozwijaniu kompetencji leksykalnej, wskazując, że powtarzalność typowych zwrotów, osadzenie słownictwa w codziennych sytuacjach komunikacyjnych oraz wysoka rozpoznawalność kontekstu fabularnego mogą ułatwiać uczniom rozumienie znaczeń i sprzyjać trwałemu zapamiętywaniu nowych wyrażen. Podobne stwierdzenia odnajdujemy także u Maniati (2020: 44–45), która wskazuje, że wszystkie sezony serialu zawierają przystępne słownictwo należące do zestawu najczęściej używanych słów w codziennym języku angielskim. Dzięki powtarzalności leksyki uczniowie mogą lepiej przyswajać materiał oraz wzbogacać zasób słownictwa o konkretne zwroty i wyrażenia.

Praktyczne rozwiązania dydaktyczne z wykorzystaniem serialu *Friends* zostały ukazane również w opracowaniu Kohútovej (2011: 31–35). Autorka skupia się na odcinku *The One with the Black Out* i prezentuje zestaw ćwiczeń mających na celu doskonalenie konkretnych aspektów języka, takich jak słownictwo, charakterystyczne zwroty i struktury gramatyczne, wykorzystując serial do zwiększenia atrakcyjności lekcji. Wśród zaproponowanych rozwiązań można wymienić: burzę mózgów, odgrywanie ról, przewidywanie dalszego przebiegu wydarzeń, ćwiczenia typu prawda/fałsz czy wypełnianie luk.

Wspomniane powyżej źródła wpisują się w szerszy nurt badań nad wykorzystaniem autentycznych materiałów audiowizualnych w dydaktyce języków obcych, w których nacisk kładzie się na przyswajanie słownictwa oraz gramatyki poprzez ekspozycję na naturalny język w realistycznych interakcjach. Wykorzystanie tego konkretnie serialu na lekcjach języka angielskiego, zwłaszcza w grupie nastoletnich uczniów, jawi się zatem jako uzasadnione rozwiązanie dydaktyczne i skłania do podjęcia próby wykorzystania fragmentów serialu do rozwijania szeroko rozumianej kompetencji językowej. W końcowej części artykułu przedstawiono propozycje trzech scenariuszy zajęć, z których każdy oparto na wybranych odcinkach serialu.

Podsumowanie

Cykl zaprezentowanych poniżej lekcji ma na celu powtórzenie i utrwalenie wybranych form czasowych – teraźniejszych, przeszłych oraz przyszłych – poprzez wykorzystanie materiałów autentycznych, wybranych fragmentów serialu *Friends*. Materiał audiowizualny został uzupełniony różnorodnymi aktywnościami zaprojektowanymi w celu stymulowania wyobraźni uczniów, zachęcania do współpracy oraz wspierania komunikacji. Proponowane zajęcia rozpoczynają się dyskusjami wprowadzającymi, które łączą struktury gramatyczne z tematami z życia codziennego, co umożliwia uczniom praktykowanie języka w autentyczny i naturalny sposób. Zadania obejmują zarówno aktywności analityczne, takie jak identyfikowanie czasów w dialogach wideo, jak

i ćwiczenia twórcze, m.in. pisanie dialogów oraz odgrywanie scenek, które rozwijają jednocześnie poprawność językową i kompetencje społeczne. Charakter wybranych zadań nacechowanych zabawą (w tym elementami rywalizacji) jawi się jako czynnik mogący podnieść motywację potencjalnych odbiorców scenariuszy.

Podsumowując, opisana seria lekcji pokazuje, że wykorzystanie materiałów audiowizualnych zaczerpniętych z kultury popularnej może stanowić skuteczne i motywujące narzędzie nauczania gramatyki w grupie młodzieży. Integracja materiałów autentycznych, technologii oraz starannie zaplanowanych ćwiczeń umożliwia uczniom stosowanie struktur gramatycznych w kontekstach komunikacyjnych i może przyczynić się do głębszego rozumienia użycia czasów. Autorki uważają, że takie podejście nie tylko wzmacnia kompetencje językowe, lecz także pozytywnie wpływa na postawy uczniów, ich kreatywność oraz gotowość do aktywnego udziału w zajęciach. Włączanie autentycznych, bogatych kontekstowo materiałów do dydaktyki językowej może zatem stanowić wartościowy model dla nauczycieli, którzy dążą do nauczania gramatyki w angażujący i efektywny sposób.

BIBLIOGRAFIA

- Chase, A., Ungerleider, I. (2018), *The One with the Breast Milk*, [blog] <bit.ly/4uReo0b>, [dostęp: 20.01.2025].
- Gilmore, A. (2007), *Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning*, „Language Teaching”, nr 40(2), s. 97–118.
- Kohútová, L. (2011), *Use of 'Friends' Series in Teaching English on B2 Level*, <bit.ly/4bwbTsB>, [dostęp: 20.01.2025].
- Lembeck, M. (reż.), Chase, A., Ungerleider, I. (scen.) (1995), *The One with the Breast Milk* [odcinek serialu telewizyjnego], [w:] *Friends*, Burbank: Warner Bros.
- Lembeck, M. (reż.), Curtis, M., Malins, G.S. (scen.) (1996), *The One Where Old Yeller Dies* [odcinek serialu telewizyjnego], [w:] *Friends*, Burbank: Warner Bros.
- Liu, Y. (2023), *An Analysis on the Use of TV Series „Friends” as an Audiovisual Aid in English Vocabulary Teaching and Learning*, „Communications in Humanities Research”, nr 10(1), s. 174–182.
- Maniati, R. (2020), *Television Series in the EFL Classroom: The One with “Friends” as a Teaching Resource Material*, <ikee.lib.auth.gr/record/320641/files/GRI-2020-28144.pdf>, [dostęp: 20.01.2025].
- Mishan, F. (2005), *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol: Intellect Ltd.
- Montero Perez, M., i in. (2014), *Effects of Captioning on Video Comprehension and Incidental Vocabulary Learning*, „Language Learning & Technology”, nr 18(1), s. 118–141.
- Mora, R.A. (2006), *A Critical Look at the Discourse of Popular Television: The Case of Friends*, <bit.ly/4c6bfSI>, [dostęp: 20.01.2025].
- Peacock, M. (1997), *The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners*, „ELT Journal”, nr 51(2), s. 144–156.
- Peters, E., Webb, S. (2018), *Incidental Vocabulary Acquisition Through Viewing L2 Television and Factors that Affect Learning*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 40(3), s. 551–577.
- Rodgers, M.P.H., Webb, S. (2011), *Narrow Viewing: The Vocabulary in Related Television Programs*, „TESOL Quarterly”, nr 45(4), s. 689–717.
- Schwimmer, D. (reż.), Silveri, S. (scen.) (2004), *The One with the Birth Mother* [odcinek serialu telewizyjnego], [w:] *Friends*, Burbank: Warner Bros.
- Sherman, J. (2003), *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Winke, P., i in. (2010), *The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities*, „Language Learning & Technology”, nr 14(1), s. 65–86.

DR BEATA NAWROT-LIS Adiunkt na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Radomskiego. Wykładowca akademicki, doświadczony metodyk oraz nauczyciel języka angielskiego. Tytuł naukowy doktora w zakresie językoznawstwa uzyskała w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, jest autorką wielu innowacji pedagogicznych, książek, artykułów naukowych oraz materiałów dydaktycznych. Specjalizuje się w nauczaniu dwujęzycznym (CLIL), nauczając chemii poprzez język angielski.

DOMINIKA BOROWICZ Studentka kierunku filologia angielska na Uniwersytecie Radomskim. Szczególnie interesuje się dydaktyką nauczania języka angielskiego, a zwłaszcza wykorzystaniem materiałów autentycznych w nauczaniu gramatyki tego języka.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Scenariusze lekcji

SCENARIUSZ LEKCJI 1

Temat lekcji: At the shop with Ross and Rachel: “I usually buy...” / “I’m buying...”. Powtórzenie czasów teraźniejszych: Present Simple and Present Continuous.

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom podstawy programowej: wariant II.1. (klasa VIII)

Poziom nauczania: A2+/B1

Cele lekcji:

Cele komunikacyjne

Uczniowie

- ➔ odgrywają dialog pomiędzy klientem a pracownikiem sklepu z odzieżą.

Cele językowe

Cele gramatyczne

Uczniowie

- ➔ rozpoznają i wymieniają główne zastosowania czasu Present Simple – opis nawyków, codziennych czynności;
- ➔ rozpoznają i wymieniają główne zastosowania czasu Present Continuous – opis czynności wykonywanych w chwili mówienia, układy wydarzeń w niedalekiej przyszłości;
- ➔ doskonalą słuchanie i mówienie: rozumieją i tworzą zdania twierdzące, pytające i przeczące w czasie Present Simple i Present Continuous.

Cele socjokulturowe

Uczniowie

- ➔ rozwijają kompetencje społeczne – wypowiadają dialogi w sklepie;
- ➔ rozwijają umiejętność mówienia poprzez dzielenie się pomysłami i opiniami.

Metody i techniki pracy:

- ➔ Formy pracy: praca indywidualna, praca w parach.
- ➔ Pomoce dydaktyczne: dwa wybrane fragmenty serialu *Friends*, tablica interaktywna, arkusz pracy – ćwiczenie typu uzupełnianie luk, ćwiczenie typu prawda/fałsz.

Przebieg lekcji (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (6 minut)

Przywitanie uczniów (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel wita uczniów, sprawdza listę obecności.

Ćwiczenie 1. Rozmowa (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów: “Do you like shopping? Why/Why not? What do you usually buy when you are at the shopping center? What type of clothes do you like wearing? What are you wearing right now?”. Cała grupa bierze udział w dyskusji.

Prezentacja materiału lekcyjnego (10 minut)

Ćwiczenie 2. *Oglądamy i rozmawiamy* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel prosi uczniów o zwrócenie uwagi na czasy teraźniejsze użyte w filmie (załącznik nr 1), a następnie odtwarza film (jego pierwszy fragment). Po obejrzeniu materiału nauczyciel rozpoczyna krótką sesję pytań, pytając, czego dotyczyła scena z serialu.

Załącznik nr 1: www.youtube.com/watch?v=7h-8Dd4CRTY (00:00-2:32, 2:51-4:48)

Ćwiczenie 3. *Powtórzenie czasów teraźniejszych* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel przypomina uczniom strukturę i zastosowanie czasów Present Simple i Present Continuous. Następnie zapisuje na tablicy kilka przykładowych zdań z obejrzanego wcześniej fragmentu serialu, np.: “Rachel and I are going shopping”, “This looks pretty good”.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (14 minut)

Ćwiczenie 4. Ćwiczenie: *prawda/fałsz* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel rozdaje uczniom arkusze ćwiczeń i prosi ich o zapoznanie się z pierwszym ćwiczeniem (załącznik nr 2), które zawiera siedem stwierdzeń typu prawda/fałsz. Nauczyciel odczytuje każde stwierdzenie na głos, jedno po drugim, i sprawdza zrozumienie. Następnie nauczyciel ponownie odtwarza film i prosi uczniów o wykonanie ćwiczenia. Najpierw uczniowie sprawdzają swoje odpowiedzi w parach, a następnie nauczyciel omawia je z całą grupą.

Załącznik nr 2:

1. Ross says he has a date tonight and wants to look cool. (T/F)
2. Phoebe tells Ross he should go shopping with her and Rachel for outfit help. (T/F)
3. Joey compliments Ross on his shirt. (T/F)
4. Ross immediately likes the clothes in the store. (T/F)
5. The soft sweater that Rachel found costs \$450. (T/F)
6. Ross complains that all the clothes in the shop are ridiculous. (T/F)
7. Rachel says Ross shouldn't trust her sense of style because she doesn't know what looks good on guys. (T/F)

Ćwiczenie 5. *Uzupełnianie luk* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel prosi uczniów o wykonanie drugiego ćwiczenia (załącznik nr 3) z arkusza, które polega na uzupełnianiu zdań z użyciem poprawnej formy czasowej dla wskazanego czasownika (Present Simple / Present Continuous). Pierwsze zdanie uczniowie uzupełniają wspólnie z nauczycielem, a następnie pracują indywidualnie. Następnie nauczyciel sprawdza odpowiedzi z całą grupą.

Załącznik nr 3:

1. Every week I (go) shopping for new clothes.
2. Right now, I (try on) a new jacket in the fitting room.
3. She (look) at a pair of jeans in the window display.
4. My sister always (turn on) several outfits before buying.
5. They (wear) casual clothes for shopping this afternoon.
6. He seldom (pay) by card in the store.
7. At the moment, she (wait) for the shop assistant to bring her size.
8. He often (wear) snickers when he (go) shopping.
9. They never (pay) in cash, they always (use) a credit card.
10. She (put) on a coat right now because it's cold outside.
11. I (wash) my favourite scarf now.

Ćwiczenie 6. *Przewidywanie fabuły* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów, jakie są ich przewidywania dotyczące finałowej części fragmentu serialu: "What do you think will happen in the end?". Uczniowie proponują swoje odpowiedzi, nauczyciel odtwarza drugą część filmu (załącznik nr 1) i omawia zakończenie sceny z grupą.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (13 minut)

Ćwiczenie 7. *Tworzymy dialog* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel dzieli grupę na pary i przydziela im role – jeden uczeń wciela się w rolę klienta przymierzającego ubrania w sklepie, a drugi w rolę sprzedawcy lub przyjaciela, który udziela porad i pomaga w wyborze. Zadaniem par jest stworzenie dialogu składającego się z co najmniej pięciu zdań, przypadających na jednego ucznia, używając czasu Present Simple i Present Continuous. Na koniec nauczyciel wybiera kilka par, które zaprezentują swoje dialogi przed grupą.

Ewaluacja (2 minuty)

Ćwiczenie 8. *Ewaluacja zajęć* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów, co im się najbardziej podobało w lekcji i co sądzą o odcinku z Rossem i Rachel. Zachęca uczniów do obejrzenia pełnej wersji odcinka *Przyjaciół* online w domu.

SCENARIUSZ LEKCJI 2

Temat lekcji: “I was talking to Julie when you walked in” – an argument scene in “Friends”. Powtórzenie czasów przeszłych: Past Simple i Past Continuous.

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom podstawy programowej: wariant II.1. (klasa VIII)

Poziom nauczania: A2+/B1

Cele lekcji:

Cele komunikacyjne

Uczniowie

- ➔ piszą krótkie streszczenie odcinka serialu, używając czasów the Past Simple and the Past Continuous.

Cele językowe

Cele gramatyczne

Uczniowie

- ➔ rozpoznają i wymieniają główne zastosowania czasu Past Simple – opis czynności zakończonych w przeszłości;
- ➔ rozpoznają i wymieniają główne zastosowania czasu Past Continuous – opis czynności odbywających się w przeszłości w sposób ciągły;
- ➔ doskonalą słuchanie oraz mówienie, rozumieją i tworzą zdania twierdzące, pytające i przeczące w czasie Past Simple i Past Continuous.

Cele socjokulturowe

Uczniowie

- ➔ rozwijają kompetencje społeczne – współpraca w grupach;
- ➔ rozwijają umiejętność mówienia poprzez dzielenie się pomysłami i opiniami.

Metody i techniki pracy:

Formy pracy: praca indywidualna, praca w parach, praca w grupach.

Pomoce dydaktyczne: dwa wybrane fragmenty serialu *Friends*, tablica interaktywna, ćwiczenie typu prawda/fałsz, transkrypcja dialogów dla par.

Przebieg lekcji (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (6 minut)

Przywitanie uczniów (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel wita uczniów, sprawdza listę obecności.

Ćwiczenie 2. *Rozmowa* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów: “Have you ever lied or hidden the truth from someone in order not to hurt them? If so, when and what happened?”, następnie omawia odpowiedzi z uczniami.

Prezentacja materiału lekcyjnego (10 minut)

Ćwiczenie 3. *Oglądamy i rozmawiamy* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel wprowadza kontekst sceny z serialu *Przyjaciele* (załącznik nr 1), którą uczniowie będą oglądać: “Ross is Monica’s brother. Monica and Rachel are best friends. Ross has a girlfriend named Julie. Rachel is in love with Ross and Monica went to lunch with Julie”. Nauczyciel prosi uczniów o zwrócenie uwagi na czasy używane w rozmowie – Past Simple i Past Continuous. Po obejrzeniu materiału nauczyciel rozpoczyna krótką sesję pytań, pytając, czego dotyczyła scena.

Załącznik nr 1: www.youtube.com/watch?v=KGtnNI2_aBs (od 1:39)

Ćwiczenie 4. Powtórzenie czasów przeszłych (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel skupia się na omówieniu struktury czasu Past Simple i Past Continuous, zapisując na tablicy kilka zdań z fragmentu odcinka: “Who did you have lunch with?”, “I was thinking of you the whole time”, “When it started, I was trying to be nice to her”. Następnie zadaje dwa pytania: “What were the girls doing?” and “What happened in the scene?”. Wspólnie z uczniami konstruuje kilka kolejnych zdań, a następnie prosi ochotników o ich zapisanie na tablicy.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (14 minut)

Ćwiczenie 5. Ćwiczenie: *prawda/fałsz* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel wyświetla na tablicy interaktywnej zdjęcie (załącznik nr 2) zawierające siedem zdań opisujących scenę, którą właśnie widzieli uczniowie. Zadaniem uczniów jest ponowne obejrzenie filmu (załącznik nr 1) i zdecydowanie, czy zdania z ćwiczenia są prawdziwe, czy fałszywe. Nauczyciel prosi uczniów o sprawdzenie odpowiedzi w parach, a następnie sprawdza odpowiedzi z uczniami.

Załącznik nr 2:

1. Monica was at lunch alone. (T/F)
2. Monica borrowed a jacket from Rachel. (T/F)
3. Monica and Julie went sightseeing together. (T/F)
4. Monica and Julie went to Bloomingdale’s. (T/F)
5. Monica left a receipt in Rachel’s jacket. (T/F)
6. Monica and Julie were shopping a few times. (T/F)
7. Monica thought that someone stole her credit card. (T/F)

Ćwiczenie 6. Gra “Who said that?” (Interakcja: Nauczyciel – Uczeń, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy. Ponownie odtwarza pierwszy film (załącznik nr 1) i prosi uczniów o skupienie się na dialogu. Następnie wypowiada jedno zdanie z transkrypcji tekstu, a zadaniem zespołu jest odgadnięcie, kto je wypowiedział – Rachel czy Monica. Zespół z największą liczbą poprawnych odpowiedzi wygrywa i otrzymuje „plusa” za aktywny udział.

Ćwiczenie 7. Burza mózgów (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel zapisuje na tablicy kluczowe pytanie: “What happened next?” i przeprowadza burzę mózgów z uczniami. Zbiera ich pomysły i zapisuje je na tablicy. Następnie odtwarza kolejną część filmu (załącznik nr 3) i omawia dalszą fabułę z grupą.

Załącznik nr 3: www.youtube.com/watch?v=MWB_-wH6h_Y

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (12 minut)

Ćwiczenie 8. *Piszemy streszczenie* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel łączy uczniów w pary i prosi ich o napisanie streszczenia całej historii Rachel i Moniki z obejrzanego odcinka. Zadaniem uczniów jest napisanie co najmniej ośmiu zdań przy użyciu czasów Past Simple i Past Continuous. Następnie nauczyciel prosi kilka par o przeczytanie swoich streszczeń na głos.

Ewaluacja (3 minuty)

Ćwiczenie 9. *Ewaluacja zajęć* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów: “Which character you liked the most: Rachel or Monica, and why?”. Zachęca uczniów do obejrzenia pełnej wersji odcinka *Przyjaciół* online w domu.

SCENARIUSZ LEKCJI 3

Temat lekcji: Friends' future: making plans and predictions. Powtórzenie form wyrażających przyszłość: "I'm going to..." / "I will..."

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom podstawy programowej: wariant II.1. (klasa VIII)

Poziom nauczania: A2+/B1

Cele lekcji:

Cele komunikacyjne

Uczniowie

- ➔ mówią o swoich planach i przewidywaniach, wykorzystując czas Future Simple oraz strukturę "be going to".

Cele językowe

Cele gramatyczne

Uczniowie

- ➔ rozpoznają i wymieniają główne zastosowania czasu Future Simple – przewidywania oparte na opiniach lub przekonaniach;
- ➔ rozpoznają i wymieniają główne zastosowanie struktury "be going to" – opis planów i intencji na najbliższą przyszłość;
- ➔ doskonalą słuchanie oraz mówienie, rozumieją i tworzą zdania twierdzące, pytające i przeczące w czasie Future Simple oraz ze strukturą "be going to".

Cele socjokulturowe:

Uczniowie

- ➔ rozwijają kompetencje społeczne, rozmawiając na temat wyobrażeń o przyszłości.

Metody i techniki pracy:

Formy pracy: praca indywidualna, praca w parach.

Pomoce dydaktyczne: fragment serialu *Friends*, tablica interaktywna, transkrypcja fragmentu odcinka serialu, arkusz pracy dla każdego ucznia.

Przebieg lekcji (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (6 minut)

Przywitanie uczniów (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel wita uczniów, sprawdza listę obecności.

Ćwiczenie 2. *Rozmowa na temat przyszłości* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów: "Do you have plans for the future?", "What do you think, how your life will look like in ten years?". Nauczyciel omawia z uczniami przykładowe odpowiedzi.

Prezentacja materiału lekcyjnego (10 minut)

Ćwiczenie 3. *Oglądamy i rozmawiamy* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel odtwarza uczniom film (załącznik nr 1) i prosi ich o zastanowienie się nad głównym tematem rozmowy bohaterów. Następnie omawia scenę z uczniami.

Załącznik nr 1: www.youtube.com/watch?v=G8d1EA9fmjk

Ćwiczenie 4. *Powtórzenie form wyrażających przyszłość – oglądamy wideo* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel ogląda film z uczniami po raz drugi (załącznik nr 1). Przed obejrzeniem prosi uczniów o zapisanie fragmentów lub całych zdań, w których występuje czas Future Simple lub forma "be going to". Następnie zbiera sugestie uczniów i zapisuje je na tablicy. Nauczyciel przypomina grupie, jak poprawnie tworzy się zdania w czasie Future Simple i z konstrukcją "be going to" oraz w jakich sytuacjach stosujemy te formy. Aby ułatwić uczniom zapamiętanie, nauczyciel zapisuje na tablicy kilka przykładowych zdań.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (11 minut)

Ćwiczenie 5. *Wypełnianie luk* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel rozdaje arkusze z zadaniem polegającym na uzupełnieniu luk w tekście (załącznik nr 2). Tekst jest dialogiem zaczerpniętym z wcześniej obejrzanego filmu. Nauczyciel odtwarza film ponownie, a zadaniem uczniów jest poprawne uzupełnienie luk. Nauczyciel prosi uczniów o sprawdzenie odpowiedzi w parach, a następnie wybiera kilka par do odczytania odpowiedzi na głos.

Załącznik nr 2:

Ross: Hey, would you, would you hold him for a sec, 'cause I gotta take this off.

Rachel: Oh, yeah sure, Ok.

Ross: What're you doing?

Rachel: Uh, I'm holding Ben.

Ross: Yeah, well, he's a baby not a bomb.

Rachel: Ok.

Ross: Well, just hold him like you'd hold a football.

Rachel: This is how I would hold a football.

Ross: Ok, here, here. There we go.

Rachel: Ok, I'm sorry. I'm just not very good with babies. I mean I haven't been around them, I mean, you know, since I was one.

Ross: It's all right. It's no big deal.

Rachel: Really?

Ross: Yeah, definitely, I'm sure you totally different when it's our baby.

Rachel: What?

Ross: What?

Rachel: You think about stuff like that?

Ross: Uhh, yeah I mean, actually I kinda think that we , we two babies.

Rachel: Two, two babies?

Ross: Yeah. You know, a boy and a girl. Hopefully, the girl first so Ben here too competitive.

Rachel: Then, what's gonna happen?

Ross: Well, we raise kids in the city, so we to Scarsdale.

Rachel: Uh-huh.

Ross: That way, I figure, you know, we far away enough from our parents that we don't have to see them all the time but close enough that they can come and baby sit whenever we want. And yes, I know, the taxes are a little higher than, let's say, Nassau County but the school system's supposedly great.

Rachel: Wow. Wow, that's great. Great. Ok, wow, you know what.

Ćwiczenie 6. *Gra: dwie prawdy i kłamstwo* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel dzieli grupę na pary i prosi uczniów o utworzenie trzech zdań przy użyciu konstrukcji "be going to" – dwa zdania powinny być prawdziwe, a jedno fałszywe. Uczniowie w parach wymieniają się zdaniami i próbują wskazać zdanie fałszywe.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 minut)

Ćwiczenie 7. *Role-play – odgrywamy role* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie, Uczeń – Uczeń)

PRZEBIEG: Nauczyciel dzieli grupę na pary i prosi uczniów o stworzenie dialogu na temat ich planów i zamierzeń na przyszłość (życie rodzinne, zainteresowania, zawód, edukacja itp.). Informuje, że dialog nie powinien trwać dłużej niż 1–2 minuty i powinien składać się z pięciu zdań z użyciem czasu Future Simple i konstrukcji "be going to". Aby ułatwić uczniom wykonanie zadania, nauczyciel wyświetla dialog Rachel i Rossa na tablicy interaktywnej (załącznik nr 3) i podaje kilka przykładowych zdań, które można wykorzystać w nowym dialogu, np. "I think, I will be a doctor in the future", "I am going to study psychology", "I believe I will have 3 children when I'm 30 years old". Następnie nauczyciel prosi wybrane pary o zaprezentowanie przykładowego dialogu.

Załącznik nr 3:

Ross: Hey, would you, would you hold him for a sec, 'cause I gotta take this off.

Rachel: Oh, yeah sure, Ok.

Ross: What're you doing?

Rachel: Uh, I'm holding Ben.

Ross: Yeah, well, he's a baby not a bomb.

Rachel: Ok.

Ross: Well, just hold him like you'd hold a football.

Rachel: This is how I would hold a football.

Ross: Ok, here, here. There we go.

Rachel: Ok, I'm sorry. I'm just not very good with babies. I mean I haven't been around them, I mean, you know, since I was one.

Ross: It's all right. It's no big deal.

Rachel: Really?

Ross: Yeah, definitely, I'm sure you will feel totally different when it's our baby.

Rachel: What?

Ross: What?

Rachel: You think about stuff like that?

Ross: Uhh, yeah I mean, actually I kinda think that we will have, we will have two babies.

Rachel: Two, two babies?

Ross: Yeah. You know, a boy and a girl. Hopefully, the girl will come first so Ben here won't feel too competitive.

Rachel: Then, what's gonna happen?

Ross: Well, we won't wanna raise kids in the city, so we will move to Scarsdale.

Rachel: Uh-huh.

Ross: That way, I figure, you know, we will be far away enough from our parents that we don't have to see them all the time but close enough that they can come and baby sit whenever we want. And yes, I know, the taxes are a little higher than, let's say, Nassau County but the school system's supposedly great.

Rachel: Wow. Wow, that's great. Great. Ok, wow, you know what.

Ewaluacja (3 minuty)

Ćwiczenie 8. *Ewaluacja zajęć* (Interakcja: Nauczyciel – Uczniowie)

PRZEBIEG: Nauczyciel pyta uczniów: "What are you going to do after class today?" oraz co najbardziej podo-
bało im się na kolejnej lekcji opartej na serialu *Friends*. Zachęca ponownie uczniów do obejrzenia pełnej wersji
odcinka *Przyjaciół* online w domu.

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych i analitycznych w pokoleniu Alfa

Olimpiada Języka Niemieckiego jako narzędzie

DOI: 10.47050/jows.2026.1.71-76

Etap ustny Olimpiady Języka Niemieckiego to wartościowe narzędzie rozwijania kompetencji międzykulturowych i analitycznych. Integracja umiejętności językowych z wiedzą z zakresu historii, polityki i kultury pozwala uczestnikom i uczestnikom dostrzegać złożone zależności oraz różnorodne perspektywy, w naturalny sposób wprowadzając ich w szerszą debatę społeczną i kulturową. Olimpiada przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie, kształtuje postawy obywatelskie, uczy weryfikowania źródeł i rozpoznawania dezinformacji, a także wspiera umiejętność argumentacji i krytycznego myślenia.

PAWEŁ MOSKAŁA
Uniwersytet Jagielloński

THE GERMAN LANGUAGE OLYMPIAD AS A TOOL FOR DEVELOPING INTERCULTURAL AND ANALYTICAL COMPETENCES IN GENERATION ALPHA

The article presents the German Language Olympiad as a tool for developing intercultural and analytical competences. By combining advanced language skills with knowledge of history, politics and culture, the competition fosters critical thinking and media literacy. Special emphasis is placed on oral examination skills. The Olympiad supports young people in navigating a globalised world. It also promotes interdisciplinary learning and civic awareness.

KEY WORDS: INTERCULTURAL COMPETENCES, CULTURAL STUDIES, CRITICAL THINKING, GLOBALIZATION, INTERDISCIPLINARITY

Olimpiada Języka Niemieckiego obejmująca zagadnienia z zakresu języka, literatury oraz realioznawstwa krajów niemieckojęzycznych od blisko pięćdziesięciu lat pozostaje pod kierownictwem tego samego organizatora. Główne cele konkursu, sformułowane w 1996 roku przez jego inicjatora Piotra Jankowiaka, nie straciły na aktualności. Zakładają one przede wszystkim rozwijanie zainteresowania młodzieży szkolnej językiem niemieckim oraz kulturą obszaru niemieckojęzycznego, a także systematyczne pogłębianie wiedzy o tych krajach w celu wspierania dialogu międzykulturowego, pokojowego współistnienia narodów oraz lepszego rozumienia ich dziedzictwa kulturowego i uwarunkowań historycznych (Jankowiak 1996: 305).

Utworzona w 1977 roku z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego Olimpiada Języka Niemieckiego należy do najstarszych olimpiad przedmiotowych w Polsce. Obok konkursów z matematyki, fizyki oraz języków obcych, takich jak rosyjski i angielski, stanowi jeden z najwcześniej zainicjowanych konkursów o charakterze przedmiotowym (Orłowski 1994: 30). Corocznie w olimpiadzie uczestniczą tysiące uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół branżowych kończących się egzaminem maturalnym. Udział w konkursie umożliwia weryfikację zarówno kompetencji językowych, jak i wiedzy z zakresu literatury niemieckojęzycznej oraz zagadnień historycznych, społecznych, gospodarczych i kulturowych.

Pierwszym etapem konkursu jest pisemny test językowy, którego rozwiązanie wymaga kompleksowych kompetencji leksykalno-gramatycznych na poziomie B2, obejmujących m.in. poprawne użycie zaimków, przyimków i spójników, tworzenie liczby mnogiej, stosowanie liczebników, rekję czasowników, rzeczowników i przymiotników, czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, końcówki przymiotników, deklinację rzeczowników, czasy i tryby, czasowniki modalne i ich znaczenie subiektywne, różne rodzaje zdań oraz zwroty idiomatyczne i kolokacje. Testy są oceniane przez osobę uczącą w danej szkole języka niemieckiego, a następnie zostają przekazane do odpowiedniego komitetu okręgowego. Po osiągnięciu progu punktowego, ustalanego rokrocznie po sprawdzeniu testów, uczestnicy przystępują do drugiego etapu. Jest to zmodyfikowany test językowy na poziomie C1, do rozwiązania którego wymagane jest opanowanie określonych zagadnień z zakresu gramatyki de-skryptywnej. Ćwiczenia obejmują m.in. stronę bierną i jej ekwiwalenty, przydawkę rozwiniętą, mowę zależną, tryb przypuszczający, konstrukcje bezokolicznikowe, obiektywne i subiektywne użycie czasowników modalnych, wyrażenia rzeczownikowo-czasownikowe, a także nominalizację i werbalizację. Jak podkreśla Sebastian Chudak (2008: 129), gramatyka, rozumiana jako opis wewnętrznego systemu reguł językowych, stanowi nieodzowny element nauczania języków obcych, gdyż wspomaga zarówno proces akwizycji języka, jak i jego praktyczne zastosowanie.

Prace drugiego etapu są oceniane przez wykładowców akademickich zatrudnionych w jednostkach germanistycznych funkcjonujących przy dwunastu komitetach regionalnych. Uczestnicy, którzy uzyskają co najmniej 85% możliwej do zdobycia punktacji, zostają zakwalifikowani do etapu ustnego organizowanego na uczelniach wyższych. W trakcie tej części konkursu weryfikowana jest ich wiedza merytoryczna z zakresu literatury, historii oraz realiów krajów niemieckiego obszaru językowego.

Uczniowie, którzy osiągną najlepsze wyniki, tj. minimum 95% ogólnej liczby punktów, awansują do etapu centralnego, który odbywa się w Poznaniu. W jego ramach uczestnicy analizują tekst literacki lub popularnonaukowy, odpowiadają na szczegółowe pytania sprawdzające czytanie ze zrozumieniem oraz wyszukują wyrażenia synonimiczne do podanych słów lub sformułowań. Końcowym elementem postępowania kwalifikacyjnego jest egzamin ustny obejmujący rozszerzony zakres zagadnień z literatury niemieckojęzycznej oraz historii i realioznawstwa niemieckiego obszaru językowego.

Interdyscyplinarne wyzwania etapu ustnego olimpiady

Analiza protokołów egzaminacyjnych jednoznacznie dowodzi, że największe trudności w części ustnej Olimpiady Języka Niemieckiego (OJN) sprawiają pytania dotyczące rozległej wiedzy realioznawczej niemieckiego obszaru językowego. Nie jest to zaskakujące i może wynikać z dwóch czynników. Po pierwsze, od osób uczestniczących w olimpiadzie wymagane jest opanowanie rozległej,

interdyscyplinarnej wiedzy, czego dowodzą zagadnienia krajoznawcze pojawiające się w pytaniach egzaminacyjnych. Po drugie, jak pisze Jörg Roche, „wiedza o kraju (niem. *Landeskunde*) nie jest traktowana jako konstytutywna część nauczania języka i uznawana jest za mniej istotną w porównaniu z kluczowymi obszarami dydaktyki językowej; ponadto trudno ją ująć w sposób systematyczny. Dlatego zazwyczaj poświęca się jej mniej czasu w programach nauczania i na lekcjach” (Roche 2020: 376).

Zakres tematyczny etapu ustnego Olimpiady Języka Niemieckiego obejmuje rozległe zagadnienia historyczne, polityczne, społeczne i kulturowe dotyczące Niemiec, Austrii i Szwajcarii w XX i XXI wieku. Jego opanowanie wymaga od uczestniczek i uczestników konkursu nie tylko kompleksowego posługiwania się językiem niemieckim i przyswojenia wiedzy faktograficznej, lecz także rozwinięcia kompetencji analitycznych i komunikacyjnych, by możliwe było interpretowanie treści historycznych oraz kulturowych, formułowanie linearnej argumentacji czy wreszcie prowadzenie dialogu w perspektywie europejskiej. Okazuje się to szczególnie istotne w obliczu coraz szybciej postępujących procesów globalizacji, w wyniku których człowiek, szczególnie młody, więc nieznający innego punktu odniesienia, konfrontowany jest z ogromnym przepływem towarów, usług, kapitału czy wreszcie osób i kultur (por. Lenormand i in. 2015: 109). Dynamikę współczesnego świata warunkują wcześniej niespotykane na taką skalę powiązania gospodarki światowej, powstawanie tzw. Global Cities (miast o globalnym zakresie oddziaływania – przyp. red.), wygodniejsze i szybsze możliwości transportu i komunikacji, międzynarodowa migracja oraz transnarodowy podział pracy (por. Ackermann 2004).

Pogłębione procesy globalizacji i cyfryzacji wymuszają siłą rzeczy zmianę sposobu myślenia i działania. Zmienia się również podejście do procesu zdobywania informacji. Dużą wagę przykładają do umiejętności czytania i przetwarzania tekstów oraz określonych danych, rozkładania problemu na części, identyfikowania związków i zależności, krytycznej oceny źródła, syntezy informacji czy wreszcie wyciągania wniosków i prognozowania. Taką krytyczną analizę danych wzmacnia niewątpliwie zakres tematyczny, nad którym musi się pochylić każda osoba biorąca udział w części ustnej Olimpiady Języka Niemieckiego, a który wykracza daleko poza wymagania edukacyjne stawiane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jego części składowe nie tylko poszerzają wiedzę z zakresu historii, geografii, socjologii czy ogólnie pojętej kultury, ale także budują krytyczny, a więc wielowymiarowy stosunek do współczesnych wydarzeń. To kształtuje postawę, która jest punktem wyjścia dla opanowania umiejętności określanych jako interkulturowe, przekładające się na dialog między kulturami, na mediację między przedstawicielami różnych zbiorowości i wypracowanie wspólnie akceptowalnego stanowiska. Wiedza z zakresu realizmizmu stanowi – według Hiltraud Casper-Hehne – punkt wyjścia do uczenia się międzykulturowego (Casper-Hehne 2006: 102) i kształtuje kompetencję międzykulturową rozumianą jako proces uczenia się trwający przez całe życie (Straub i in. 2010: 31), a polegający na łączeniu kultury własnej z kulturą obcą (Thomas 2005: 47). Na poziomie refleksji ogólnej Olimpiada Języka Niemieckiego sprzyja nie tylko rozwojowi kompetencji międzykulturowej, lecz również kształtowaniu ogólnej kompetencji komunikacyjnej. Staje się tym samym istotnym elementem kształtowania wieloaspektowej umiejętności komunikowania w kontekście egzolingwalnym, skłaniającej uczestników do wnikliwszej obserwacji i refleksji nad interakcją z przedstawicielami innych kultur (Waszau 2019: 260).

Przykładem może być analiza przejęcia władzy przez Adolfa Hitlera oraz mechanizmów funkcjonowania państwa totalitarnego, w tym procesów politycznego, społecznego i kulturowego ujednoliceń (niem. *Gleichschaltung*). Pozwala ona młodym ludziom zrozumieć dynamikę władzy, rolę propagandy, złożoność mechanizmów jej działania oraz konsekwencje ideologizacji życia społecznego. Zagadnienia związane z działalnością organizacji młodzieżowych, takich jak Hitlerjugend czy Bund Deutscher Mädel, a także z etapami prześladowań ludności żydowskiej i niemiecką polityką okupacyjną sprzyjają kształtowaniu postaw krytycznego myślenia oraz wrażliwości etycznej. Refleksja nad bezwarunkową kapitulacją Niemiec oraz nad niemiecką kulturą pamięci umożliwia uczestnikom konkursu konfrontację z problematyką odpowiedzialności historycznej i sposobów rozliczania trudnego dziedzictwa przeszłości, co stanowi istotny element współczesnego dyskursu europejskiego, zwłaszcza w kontekście nasilania się ruchów nacjonalistycznych w krajach europejskich. Istotnym elementem

olimpiady są również zagadnienia dotyczące okresu powojennego, takie jak postanowienia układu poczdamskiego, rozwój stref okupacyjnych, proces denazyfikacji, plan Marshalla, blokada Berlina oraz reforma walutowa. Pozwalają one uczestnikom dostrzec złożoność procesów odbudowy państw po konfliktach zbrojnych oraz znaczenie współpracy międzynarodowej dla stabilizacji politycznej i gospodarczej. Dla pokolenia funkcjonującego w świecie globalnych kryzysów wiedza ta stanowi punkt odniesienia do analizy współczesnych wyzwań o charakterze ponadnarodowym, co okazuje się szczególnie istotne w obliczu wojny w Ukrainie czy nieustannych konfliktów w Strefie Gazy. W kontekście Olimpiady Języka Niemieckiego znajduje to szczególne zastosowanie, ponieważ przygotowanie do ustnego etapu konkursu wymaga od uczestników nie tylko opanowania wiedzy encyklopedycznej, lecz także umiejętności interpretowania złożonych procesów społecznych oraz formułowania ocen i argumentów w perspektywie europejskiej. Uczniowie rozwijają *implicite* zdolność do refleksyjnego i krytycznego odnoszenia się do kultury własnej oraz kultur obcych, a także kompetencje obywatelskie obejmujące świadomość demokratycznych wartości, odpowiedzialności historycznej i praw człowieka. Jak podkreśla Wolfgang Hackl (2010: 1468), to, co warunkuje kompetencję komunikacyjną i społeczną, zostaje dostarczone uczącym się języka obcego w postaci wiedzy eksplicytniej, aby mogli adekwatnie i skutecznie uczestniczyć w życiu społecznym kraju języka docelowego.

Szczególne znaczenie edukacyjne ma także analiza porównawcza funkcjonowania dwóch państw niemieckich po 1945 roku. Zrozumienie genezy Niemieckiej Republiki Demokratycznej, budowy Muru Berlińskiego, relacji między NRD a Republiką Federalną Niemiec, powstania robotniczego z 1953 roku oraz roli aparatu represji, w tym Stasi, umożliwia krytyczne spojrzenie na systemy autorytarne. Równocześnie analiza rozwoju RFN, niemieckiego cudu gospodarczego, integracji z politycznym, militarnym i gospodarczym systemem Zachodu, a także procesu zjednoczenia Niemiec sprzyja refleksji nad znaczeniem demokracji, praw człowieka i integracji europejskiej, jak również wzmacnia postawę obywatelską w kontekście prawa wyborczego. Analiza funkcjonowania dwóch państw niemieckich po 1945 roku uwypukla złożoność procesów historycznych i wieloaspektowość samego wymiaru kultury jako „produktu systemowego, dynamicznego, żywego, o charakterze zmiennym i niestabilnym, zależnym od wielu uwarunkowań” (Waszau 2019: 246).

Rozszerzenie perspektywy o historię Austrii i Szwajcarii wzmacnia wymiar międzykulturowy konkursu. Analiza historii Austrii i jej drogi do pełnej suwerenności, neutralności oraz integracji z Unią Europejską ukazuje różnorodność modeli funkcjonowania państw europejskich. Z kolei wiedza o Konfederacji Szwajcarskiej, jej wielojęzyczności, demokracji bezpośredniej oraz roli Czerwonego Krzyża ułatwia zrozumienie znaczenia znajomości różnych języków obcych oraz podkreśla znaczenie działań humanitarnych w polityce międzynarodowej. Analiza inicjatyw o charakterze ponadnarodowym, takich jak chociażby działalność Czerwonego Krzyża czy kwestie środowiskowe, międzynarodowe badania edukacyjne lub skutki globalizacji, wzmacnia nośny i integralny element interkulturowej dydaktyki językowej, który pogłębia procesy wzajemnego zrozumienia (por. Roche 2020: 381).

Zakres wiedzy wymaganej od uczestników Olimpiady Języka Niemieckiego odpowiada współczesnym wyzwaniom, jakie rynek pracy i życie społeczne stawiają przed przedstawicielami młodego pokolenia. Oczekuje się od nich szczegółowej znajomości krajów związkowych Niemiec, ich struktury politycznej, gospodarki, kultury oraz uwarunkowań społecznych, ponieważ sprzyja to rozwijaniu kompetencji międzykulturowych i transnarodowych uznawanych dziś za kluczowe w środowisku pracy o charakterze globalnym i cyfrowym.

Znajomość ustroju politycznego Republiki Federalnej Niemiec, funkcjonowania instytucji demokratycznych oraz systemu partyjnego rozwija umiejętność krytycznego myślenia i rozumienia procesów społecznych i politycznych. Kompetencje te są szczególnie istotne w epoce polaryzacji społecznej i rosnącej roli populizmu, kiedy kluczem do sukcesu okazuje się weryfikacja wiarygodności informacji i oddzielenie rzetelnych treści od fake newsów. Jest to niezmiennie istotne w kontekście oczekiwań wobec młodych pracowników, którzy powinni wykazywać się umiejętnością krytycznego myślenia, jak również zdolnością analizy i syntezy złożonych zjawisk. Uwzględnienie w treściach

konkursowych wiedzy o niemieckich przedsiębiorstwach, innowacjach technologicznych, targach branżowych oraz zagadnieniach ekologicznych odpowiada zapotrzebowaniu rynku pracy na kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem, zieloną gospodarką oraz transformacją cyfrową. Z kolei tematy dotyczące migracji zarobkowej, mniejszości, różnorodnych modeli rodziny i starzenia się społeczeństwa rozwijają kompetencje społeczne i empatię kulturową, które są uznawane za jedno z kluczowych kompetencji przyszłości. Znajomość tych zagadnień zwiększa niewątpliwie szansę „uniknięcia niepowodzeń komunikacyjnych i zbędnych konfliktów, które wynikają nie tyle z niezajomości języka, ile z niezajomości kodów kulturowych i stylów komunikowania się” (Komorowska 2017: 105).

Istotne miejsce zajmuje również refleksja nad rolą mediów masowych jako „czwartej władzy”, która wzmacnia kompetencje medialne i informacyjne uczniów niezbędne w otaczającym ich natłoku informacji i dezinformacji. Znajomość instytucji kultury, wydarzeń artystycznych oraz wybitnych postaci świata nauki i sztuki rozwija kapitał kulturowy oraz kreatywność, które według współczesnych badań coraz częściej decydują o konkurencyjności młodych ludzi na rynku pracy. Treści dotyczące szkolnictwa wyższego i nauki wspierają przemyślane planowanie ścieżki edukacyjnej, a wiedza o tradycjach i kuchni regionalnej wzmacnia świadomość kulturową, która ma dzięki temu charakter zmienny, jest wielowymiarowa i interaktywna, gdyż ulega modyfikacji pod wpływem doświadczeń (por. Boye i Byram 2017: 437).

Z powyższego jasno wynika, że oprócz wiedzy czysto historycznej niezbędna jest również rozległa wiedza realioznawcza, zwłaszcza że w finale różnice między uczestnikami w zakresie kompetencji językowych są marginalne. Konieczna jest zatem, jak już wcześniej podkreślono, wiedza interdyscyplinarna, ponieważ jedno pytanie często stanowi punkt wyjścia do dalszych wieloaspektowych rozważań nad danym zagadnieniem. Treści kulturowe nie odnoszą się bowiem wyłącznie do wymiaru geograficznego, lecz obejmują także aspekty geograficzno-ekonomiczne i społeczno-geograficzne (Helbig i in. 2001: 128). Od uczestników wymaga się myślenia interdyscyplinarnego oraz wiedzy z różnych dziedzin, jak geografia, wiedza o społeczeństwie, polityka, uwarunkowania kulturowe i społeczne, a także kuchnia czy obyczajowość. Tak szerokiego zakresu wiedzy nie sposób zdobyć wyłącznie w ramach edukacji szkolnej, dlatego młodzież musi wykazać się dużą samodyscypliną i pracą indywidualną. Jest to konieczne, ponieważ programy nauczania na poziomie szkoły średniej w Polsce w przeważającej mierze nie obejmują wspomnianych treści, co zmusza uczniów do sięgania głównie po zasoby internetowe.

Podsumowanie

Przygotowanie uczestników do etapu ustnego Olimpiady Języka Niemieckiego przyczynia się do wszechstronnego rozwoju uczniów. Opanowanie szerokiego zakresu zagadnień historycznych, politycznych, społecznych i kulturowych pozwala młodym ludziom nie tylko uzupełnić i usystematyzować wiedzę zdobytą na różnych etapach edukacyjnych, lecz także połączyć ją w szerszym kontekście europejskim i globalnym. Uczestnicy uczą się analizy złożonych procesów społecznych, porównywania systemów politycznych, formułowania argumentów w perspektywie europejskiej oraz krytycznego myślenia.

Znajomość kontekstu kulturowego i historycznego sprzyja pogłębianiu kompetencji językowych, a także rozwija umiejętność głębszego rozumienia tekstu pisanego, weryfikowania źródeł, głównie internetowych, oraz rozpoznawania dezinformacji i fake newsów. Łączenie wiedzy z różnych dyscyplin – historii, geografii, kultury, socjologii – pozwala uczestniczkom i uczestnikom konkursu dostrzegać wieloaspektowe zależności i różne perspektywy, a to z kolei w naturalny sposób wprowadza ich do szerszej debaty społecznej i kulturowej. W rezultacie stają się oni świadomymi Europejczykami z rozbudowanymi kompetencjami komunikacyjnymi i cyfrowymi. Przygotowanie do olimpiady uczy ich odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym zglobalizowanego świata, rozwija umiejętność krytycznej refleksji i współpracy międzykulturowej, a także wzmacnia postawy obywatelskie, niezbędne w kontekście uczestnictwa w globalnej przestrzeni informacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Ackermann, A. (2004), *Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers*, [w:] F. Jaeger, J. Rüsen, (red.), *Handbuch der Kulturwissenschaft*, Bd. 3, Themen und Tendenzen, Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler Verlag, s. 138–154.
- Boye, S., Byram, M. (2017), *Language Awareness and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence*, [w:] J. Cots, P. Garrett (red.), *Handbook of Language Awareness*, London: Routledge, s. 435–449.
- Casper-Hehne, H. (2006), *Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache*, „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache”, nr 32, s. 101–112.
- Chudak, S. (2008), *Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht*, [w:] Ch. Chlosta, G. Leder, B. Krischer, (red.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, s. 125–140.
- Hackl, W. (2010), *Informationsbezogene Landeskunde*, [w:] H.-J. Krumm i in. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, t. 2, Berlin-New York: Walter de Gruyter, s. 1465–1471.
- Helbig, G., i in. (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Halbband, Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Jankowiak, P. (1996), *15 Jahre der Deutscholympiade in Polen*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Konfiguracje: artykuły i studia o polsko-niemieckich stosunkach kulturowych”, z. 1, s. 305–308.
- Komorowska, H. (2017), *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma Języki Obce w Szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Lenormand, M., i in. (2015), *Human Diffusion and City Influence*, „Journal of the Royal Society Interface”, nr 12(109), s. 1–9.
- Orłowski, H. (1994), *Literatur und Diskurs-Kreativität: zur Deutscholympiade in Polen*, „Glottodidactica”, nr 22, s. 29–40.
- Roche, J. (2020), *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Thomas, A. (2005), *Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle*, [w:] A. Thomas, i in. (red.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder*. 2, Überarbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 43–49.
- Straub, J., i in. (2010), *Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen*, [w:] A. Wiedemann, i in. (red.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch*, Bielefeld: Transcript Verlag, s. 15–27.
- Waszau, A. (2019), *Ku konceptualizacji wrażliwości kulturowej w ramach modelu kompetencji (inter)kulturowej na gruncie współczesnej glottodydaktyki*, „Neofilolog – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 52(2), s. 245–262.

DR PAWEŁ MOSKAŁA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Nordystyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania badawcze to m.in. niemieckojęzyczna literatura XX wieku, dydaktyka literatury i nauczania języków obcych, tłumaczenie konsekutywne. Autor monografii o liryce Hermanna Hessego i podręcznika *Der Weg zum Erfolg. Olimpiada Języka Niemieckiego*, cz. 1. Od 2013 roku sekretarz okręgowy Olimpiady Języka Niemieckiego.

Z dysleksji się nie wyrasta?

O uczeniu dorosłych z dysleksją

DOI: 10.47050/jows.2026.1.77-85

Dysleksja nie mija z wiekiem – dorośli uczniowie wciąż potrzebują wsparcia w nauce języków obcych. W artykule omówiono specyficzne trudności dorosłych dyslektyków i sposoby ich pokonywania, w tym przygotowanie dostosowanych materiałów i aktywną pracę z uczniem. Przedstawiono także przykład lekcji hiszpańskiego uwzględniającej ich potrzeby.

ZOFIA PATYRA

Szkoła Podstawowa nr 6
im. Romualda Traugutta w Lublinie

YOU DON'T OUTGROW DYSLEXIA. HOW TO TEACH ADULTS WITH DYSLEXIA

This article emphasizes that dyslexia is a lifelong condition. For adult learners, foreign language acquisition requires specific support to overcome negative self-beliefs and cognitive barriers. The author suggests a three-step approach: adapting materials, active engagement, and constructive feedback. By using multisensory techniques and a sample Spanish lesson plan, the text demonstrates how to build a student's sense of agency and safety, proving that teaching methods must evolve to meet adult dyslexic needs.

KEY WORDS: DYSLEXIA, ADULT LEARNERS, PREPARATION OF MATERIALS, WORKING WITH LEARNERS, FEEDBACK, LESSON PLAN

Dysleksja u osób dorosłych i potencjalne konsekwencje, jakie może nieść za sobą późna diagnoza, mogą oznaczać życie w poczuciu nierozumienia własnych trudności i ograniczeń z nich wynikających. Artykuł jest poświęcony uczeniu dorosłych z dysleksją, z naciskiem na strategię wspierającą proces nauki języków obcych w tej grupie. Przedstawiono pokrótce zarys historyczny kształtowania się świadomości społecznej dotyczącej zjawiska dysleksji oraz zaprezentowano dane na temat częstotliwości jej występowania i trudności edukacyjne, jakie towarzyszą dyslektykom. Podano też propozycje metod nauczania wspierające uczniów z dysleksją na trzech etapach pracy: przygotowaniu i dostosowaniu materiałów, aktywnej pracy z uczniem oraz udzielaniu przejrzystej i konstruktywnej informacji zwrotnej.

Na końcu artykułu znajduje się przykład **scenariusza lekcji** języka hiszpańskiego skierowanego do dorosłych uczniów z dysleksją. Podstawą, na której opiera się oś lekcji, jest materiał narracyjny wspierający uczenie się języka obcego poprzez kontekst fabularny – kurs *Hiszpański. Kurs językowy z kryminałem. Roja es la nieve. Czerwony śnieg* (Solaniłlos i Ostrowska 2016: 34–38). Interlinia, rozmiar oraz typ czcionki zostały zmienione w odpowiedzi na potrzeby uczniów z dysleksją.

O dysleksji

Dysleksja to zjawisko, z którego obecności ludzie zaczęli zdawać sobie sprawę u schyłku XIX wieku. Z biegiem lat nadawano jej najróżniejsze nazwy: od utożsamiania jej z aleksją (Jodzio i in. 2001: 509–510) – czyli zanikiem zdolności czytania, wywołanym urazem mózgu – przez pojęcie „ślepoty słownej” aż po powszechnie dziś obowiązujący koncept dysleksji (Gayán 2001). Obecnie wiadomo już, że „dysleksja to trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych i motorycznych” (Cieszyńska 2012: 4). Choć ten termin wielu osobom kojarzy się wyłącznie ze światem uczniów w wieku szkolnym, dysleksja towarzyszy jednak ludziom w każdej grupie wiekowej. Badania dowodzą, że choć „poziom zdiagnozowanej dysleksji wśród uczniów w Polsce to około 10–15%”, to tych dotkniętych dysleksją może być znacznie więcej (Polski Instytut Edukacji 2024). Niestety tego zaburzenia neurorozwojowego nie da się wyleczyć, można natomiast stosować techniki bardziej efektywnego radzenia sobie w obszarach, na których dysleksja się odbija.

Choć w Polsce pierwsze badania nad dysleksją rozpoczęły się już w dwudziestoleciu międzywojennym (Szkoła-Stępień 2018: 33), musiało minąć jeszcze wiele dekad do momentu, w którym diagnozowanie dysleksji u dzieci stało się powszechną praktyką. Trudnością, którą nauczyciele napotykać w pracy z dorosłymi, jest skala przypadków osób, które dopiero w dorosłym życiu postanowiły poddać się diagnozie. Choć nigdy nie jest za późno na weryfikowanie źródeł dokuczliwych trudności, często osoby, które dopiero w dorosłości dowiadują się o swojej dysleksji, przeżyły całe dotychczasowe życie w przekonaniu, że są nieinteligentne, niespostrzegawcze i niekompetentne (Wejner-Jaworska 2019). Te błędne przekonania o sobie wynikają z faktu, że w ich latach szkolnych wykazywane przez nie specjalne potrzeby edukacyjne były postrzegane przez środowisko jako przejawy lenistwa lub niskiej inteligencji. Wspomnieniami przykrego postrzegania własnej osoby, wynikającymi z wyraźnych symptomów niezdiagnozowanej dysleksji, dzieli się wielu dyslektyków, którzy poddali się testom dopiero w wieku dorosłym. Swoją historią podzielił się choćby Henry Winkler w wywiadzie *Happy Days are Here Again for Henry Winkler*. Opowiada w nim, między innymi, o przezwisku „głupi pies”, jakie nadali mu rodzice w związku z jego słabymi wynikami szkolnymi; o byciu postrzeganym przez rodzinę oraz nauczycieli jako uczeń leniwy, niewykorzystujący swojego potencjału, i o tym, jak krępujący był dla niego fakt, że pierwszą książkę przeczytał dopiero, gdy skończył trzydzieści jeden lat (CBS News 2017). Poczucie bycia gorszym oraz doświadczanie wstydu i niepowodzeń w realiach szkolnych, o których opowiadają dorośli dyslektycy, nie pozostaje bez wpływu na życie dorosłe, w którym kumulacja tak przykrych przeżyć może prowadzić do kryzysu emocjonalnego, lęków czy nawet depresji (Wejner-Jaworska 2017). Jest to bagaż emocjonalny, którego pozbycie się nie jest prostym zadaniem, dlatego niezwykle ważne jest, aby stale uświadamiać dorosłych uczniów z dysleksją, że błędy, które popełniają, i trudności, z którymi się zmagają, są naturalne, nie świadczą o nich źle i nie są powodami do wstydu.

Dyslektykom, zarówno w wieku szkolnym, jak i dorosłym, towarzyszy wiele trudności w nauce języka obcego. W ich szerokim spektrum znajdują się między innymi: wolniejsze tempo przetwarzania informacji językowych, trudności w czytaniu tekstów w języku obcym, mylenie podobnych liter i wyrazów, trudności z zapamiętywaniem słownictwa, problemy z poprawną pisownią, trudności z opamiętaniem zasad gramatycznych, trudności w rozpoznawaniu i różnicowaniu dźwięków języka obcego, trudności z budowaniem wypowiedzi ustnych oraz problemy z zapamiętywaniem usłyszaných i przeczytanych informacji (Gryz 2015; Oskwarek i in. 2024). Dlatego dorosłym dyslektykom szczególnie trudno jest stawiać pierwsze kroki w procesie uczenia się języków obcych, w związku z czym niezwykle ważne jest, by zarówno oni, jak i pracujący z nimi nauczyciele czy tutorzy wiedzieli, jakie metody należy zastosować, aby proces ten był jak najbardziej efektywny. O specjalne potrzeby dorosłego ucznia z dysleksją zadbać można na trzech etapach przekazywania wiedzy: na etapie przygotowania i doboru materiałów, na etapie aktywnej pracy z uczniem oraz na etapie udzielania informacji zwrotnej i ewentualnej korekty błędów.

Przygotowanie materiałów

Na etapie redagowania tekstów i sporządzania wszelkiego rodzaju materiałów pisemnych należy zadbać o odpowiednie dostosowanie tekstu do możliwości uczniów z dysleksją. Jak dowodzą badania, dyslektykom zdecydowanie lepiej czyta się teksty zapisane czcionkami bezszeryfowymi. Wśród szczególnie zalecanych, ogólnie dostępnych czcionek znajdują się między innymi: Helvetica, Courier, Arial, Verdana i CMU, Comic Sans, Tahoma, Century Gothic, Trebuchet, Calibri, Open Sans oraz Aptos (British Dyslexia Association 2023; Rello i Baeza-Yates 2013; Solomon 2024). Kolejnym „ozdobnikiem”, który podobnie jak szeryfy zaburza percepcję tekstu, jest kursywa. Aby tekst był przejrzysty, należy także pamiętać, że wielkość czcionki nie powinna być mniejsza niż szesnaste punktów, pomiędzy wierszami należy pozostawić nieco większy odstęp, a całość tekstu nie powinna być wyjustowana.

Należy także korzystać z możliwości, dzięki którym uczeń nie będzie zmuszony do mierzenia się z niepotrzebnie długim tekstem. W tym celu warto użyć słowniczków obrazowych lub słowniczków audio. Zalecenie to wynika z faktu, iż choć dekodowanie liter nie należy do najmocniejszych stron osób z dysleksją, to mają one zdolność do myślenia obrazowego (Franków 2024). Prezentując uczniowi nowe informacje, należy zadbać o to, aby oprócz samego tekstu w materiałach znalazły się graficzne reprezentacje nauczanych treści, takie jak mapy myśli, diagramy, infografiki i symbole.

Praca z uczniem

Bardzo pomocne w trakcie aktywnej pracy z dorosłymi dyslektykami jest zachęcanie ich do podkreślania poszczególnych elementów tekstu kolorami. Choć w wypadku dorosłych uczniów z dysleksją taka praktyka może się wydać infantylna, warto wzmacniać i wspierać wyrabianie tego nawyku. Stosowanie kolorowych podkreśleń pomaga eliminować zniekształcenia wizualne, takie jak rozmycie czytanego tekstu lub wrażenie, że litery są w ruchu, których często doświadczają dyslektycy (The Neurodiversity Academy 2024). Korzystając z materiałów papierowych, warto zaopatrzyć ucznia w pasek do czytania – nakładkę, która zasłania dużą część tekstu i umożliwia widzenie, czytanie i skupianie się na tylko jednej linii tekstu na raz. Warto także zachęcać uczniów z dysleksją do sporządzania papierowych notatek, dzięki czemu uczeń utrzuwa sobie słowne, pisane reprezentacje słów.

W procesie uczenia się języka obcego bardzo korzystne dla ucznia z dysleksją jest również czytanie tekstu na głos. Dzięki temu oprócz zetknięcia się z pisemną formą słowa uczeń ćwiczy jego wymowę oraz słyszy wypowiedziane przez siebie słowo. Takie ćwiczenie daje również przestrzeń nauczycielowi na zwrócenie uwagi ucznia na ewentualne błędy, które ten popełnia. Tym sposobem uczeń oraz nauczyciel mogą wspólnie zidentyfikować litery bądź nawet całe słowa, których rozpoznawanie stanowi dla ucznia szczególną trudność. Kolejnym wartościowym ćwiczeniem dla dorosłego ucznia z dysleksją jest zamiana ról, w trakcie której to uczeń musi postawić się w roli nauczyciela i wytłumaczyć mu przebiegany materiał. To ćwiczenie dogłębnie weryfikuje, czy uczeń pojął wszystkie elementy materiału.

Informacja zwrotna

Przy ocenianiu i udzielaniu informacji zwrotnej uczniowi należy się skupić przede wszystkim na treści wypowiedzi i jej kompozycji, a nie na błędach ortograficznych i graficznych aspektach prac pisemnych. Tempo ich wykonywania także nie powinno wpływać negatywnie na ocenę pracy ucznia. Błędy powinny zostać mu wskazane w formie przestrzeni na progres, a nie jako powód do obniżenia oceny za zadanie. Dużą wagę powinno się przykładac także do wysiłku i zaangażowania włożonego w pracę i ukazania go jako wartości samej w sobie. Należy informować ucznia o jego postępach i motywować do dalszej nauki (Jaworska 2020).

BIBLIOGRAFIA

- British Dyslexia Association (2023), *Dyslexia Friendly Style Guide*, <bit.ly/4t9NoY5>, [dostęp: 15.06.2025].
- CBS News (2017), *Happy Days are Here Again for Henry Winkler* – CBS News, <www.cbsnews.com/news/happy-days-are-here-again-for-henry-winkler/>, [dostęp: 27.01.2026].
- Cieszyńska, J. (2012), *Zaburzenia linearności – podstawowy wymiar trudności w czytaniu i pisanu*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 1–10.
- Franków, Ł. (2024), *Jak wspierać i rozwijać mocne strony uczniów z dysleksją?*, „Życie Szkoły”, <bit.ly/47osJqP>, [dostęp: 27.01.2026].
- Gayán, J. (2001), *The Evolution of Research on Dyslexia*, „Anuario Psicología”, nr 32, s. 3–30.
- Gryz, I. (2015), *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego*, „Językoznawstwo”, nr 9, s. 67–75.
- Jaworska, M. (2020), *Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce*, „Neofilolog”, nr 54(2), s. 247–263.
- Jodzio, K., Nyka, W.M., Taraszkiewicz, W. (2001), *Zaburzenia czytania i pisanu u osób z uszkodzeniem prawej półkuli mózgu*, „Psychologia Etologiczna”, nr 44(4), s. 509–525.
- Oskwarek, A., Polok, K., Przybysz-Zaremba, M. (2024), *Teaching English to Elementary Dyslexic Students*, „Język. Religia. Tożsamość”, nr 1(29), s. 109–120.
- Polski Instytut Edukacji (2024), *Dysleksja w Polsce w 2023 r.*, Warszawa: Polski Instytut Edukacji Sp. z o.o.
- Rello, L., Baeza-Yates, R. (2013), *Good Fonts for Dyslexia*, [w:] *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, Bellevue Washington: ACM, s. 1–8.
- Solanillos, C., Ostrowska, J. (2016), *Roja es la nieve*, Warszawa: Edgard.
- Solomon, J.D. (2024), *Does Microsoft's New Aptos Font Improve Accessibility?*, <bit.ly/40VRKGh>, [dostęp: 15.06.2025].
- Szkolas-Stępień, A. (2018), *Historyczny przegląd badań nad dysleksją i dyskalkulią rozwojową*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 6(1), s. 31–38.
- The Neurodiversity Academy (2024), *Colour and Dyslexia, The Why and the How*, <www.theneurodiversityacademy.com>, [dostęp: 25.01.2026].
- Wejner-Jaworska, T. (2017), *Dysleksja u dorosłych a depresja – w perspektywie narracji uczestnika terapii pedagogicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 19, s. 159–173.
- Wejner-Jaworska, T. (2019), *Dysleksja z perspektywy dorosłości*, Warszawa: Difin.

ZOFIA PATYRA Absolwentka lingwistyki stosowanej pierwszego stopnia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Nauczycielka języka hiszpańskiego w Szkole Podstawowej nr 6 im. Romualda Traugutta w Lublinie.

Scenariusze lekcji

SCENARIUSZ LEKCJI 1

Temat lekcji: Nos convertimos en detectives – los verbos reflexivos

Typ szkoły: szkoła językowa

Poziom podstawy programowej: wariant III.2.0

Poziomy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: A2

Cele lekcji:

➔ Cele komunikacyjne

Uczniowie:

- opowiadają historię.

➔ Cele językowe

- gramatyczne

Uczniowie:

- » konstruuja spójne wypowiedzi przy użyciu czasowników zwrotnych, odmieniają czasowniki zwrotne.

➔ Cele leksykalne

Uczniowie:

- operują słownictwem detektywistycznym.

Metody i techniki pracy:

- ➔ praca z nagraniem, praca z tekstem, praca w parach, wypowiedź ustna, zadania wielokrotnego wyboru, sporządzanie notatki, wypowiedź pisemna.

Przebieg lekcji (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (5 minut)

- ➔ powitanie uczniów,
- ➔ sprawdzenie listy obecności,
- ➔ rozdanie uczniom kart pracy,
- ➔ rozgrzewka językowa: uczniowie poznają nowe słownictwo – odsłuchują w słowniczku audio nagranie 08 do opowiadania *Roja es La nieve. Czerwony śnieg* i powtarzają słowa na głos (EJERCICIO 0 na karcie pracy).

Prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)

Nauczyciel prezentuje na tablicy zasadę odmiany czasowników zwrotnych, następnie dzieli proces odmiany na trzy fazy, by ułatwić uczniom zapamiętanie kolejności czynności. Nauczyciel stosuje kodowanie kolorami, zapisując poszczególne elementy słowa różnymi kolorami, aby je wyróżnić i umożliwić uczniowi łatwiejsze śledzenie kolejności działań, które należy wykonać, aby poprawnie odmienić czasownik zwrotny. Do objaśnienia omawianego zagadnienia wykorzystany zostanie czasownik zwrotny „ducharse” oraz kolory czerwony i niebieski. Dobór czasownika oraz kolorów pozostaje oczywiście do swobodnego wyboru nauczyciela. Faza pierwsza polega na podkreśleniu na czerwono końcówki „se” świadczącej o tym, że czasownik jest zwrotny, oraz podkreśleniu końcówki „ar” kolorem niebieskim, by uwydatnić, że czasownik „ducharse” należy do grupy czasowników o tej właśnie końcówce. W fazie drugiej nauczyciel fizycznie oddziela końcówkę „se” od reszty czasownika, wycierając ją i zapisując ponownie z delikatnym odstępem, a następnie rysuje strzałkę prowadzącą od końcówki „se” na sam początek czasownika, po czym ponownie ją ściera i zapisuje w miejscu, które wskazuje strzałka. W fazie trzeciej nauczyciel rysuje strzałkę prowadzącą od końcówki „ar” w dół i niebieskim kolorem wypisuje pod nią formy odmiany czasownika, z którą to uczniowie są już na tym etapie obeznani, gdyż jest ona tożsama z zasadą koniugacji czasowników regularnych. Następnie nauczyciel rysuje strzałkę prowadzącą w dół od końcówki „se” i na wysokości rozpisanej odmiany czasownika kolorem czerwonym wypisuje zaimki, w które przekształca się końcówka „se”.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (15 minut)

Zadanie 1

Uczniowie poproszeni są o odmianę w zeszytach trzech czasowników zwrotnych z zastosowaniem systemu kodowania kolorami analogicznego do tego na tablicy. Kolor czerwony służy do podkreślenia końcówki „se” oraz zaimek, w które zamienia się w trakcie koniugacji, a kolor niebieski do podkreślenia końcówki „ar” oraz odmienionych form czasownika zgodnych z zasadą regularnej odmiany czasowników. Następnie odczytują swoje odpowiedzi na forum grupy, a nauczyciel komentuje efekty ich pracy. Ćwiczenie służy realizacji celu gramatycznego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 1 na karcie pracy).

Zadanie 2

Uczniowie czytają i na bieżąco tłumaczą tekst na głos. Każdy uczeń ma do przeczytania i przetłumaczenia tyle zdań, na ile pozwala frekwencja grupy. Uczeń czyta wyznaczone zdanie i tłumaczy je na język polski. Po każdej wypowiedzi nauczyciel komentuje pracę ucznia – zwięźle chwali progres oraz koryguje ewentualne błędy i prosi o powtórzenie fragmentów, w których one wystąpiły. Ćwiczenie służy realizacji celu fonetycznego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 2 na karcie pracy).

Zadanie 3

Uczniowie na forum klasy rozwiązują ćwiczenie wielokrotnego wyboru sprawdzające rozumienie treści tekstu. Nauczyciel na bieżąco komentuje ich odpowiedzi, odnosi się do ich poprawności oraz dopytuje o proces dokonywania ich wyboru (EJERCICIO 3 na karcie pracy).

Zadanie 4

Uczniowie indywidualnie rozwiązują zadanie wielokrotnego wyboru sprawdzające znajomość nowego słownictwa oraz czasowników zwrotnych. Następnie na forum klasy, z pomocą nauczyciela, wspólnie weryfikują, które odpowiedzi są poprawne. Ćwiczenie służy realizacji celu leksykalnego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 4 na karcie pracy).

Prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)

Zadanie 5

Uczniowie pracują w parach i wcielają się w role nauczycieli. Jeden uczeń ma za zadanie własnymi słowami wytłumaczyć drugiemu zasadę odmiany czasowników zwrotnych, a drugi przedstawia i wyjaśnia partnerowi nowo poznane słownictwo. Na tym etapie lekcji rola nauczyciela ogranicza się do obserwowania pracy kolejnych par i interweniowania, jeżeli w objaśnieniach uczniów pojawiają się błędy (EJERCICIO 5 na karcie pracy).

Zadanie 6

Uczniowie mają za zadanie napisać na karcie pracy wiadomość do kolegi/koleżanki, w której streszczą wydarzenia z rozdziału, który przeczytali na lekcji. Na koniec lekcji nauczyciel zbiera prace uczniów, aby sprawdzić ich poprawność pod kątem nowo poznanego słownictwa oraz użycia czasowników zwrotnych, i udziela informacji zwrotnej w trakcie następnych zajęć. Ćwiczenie służy realizacji zarówno celu komunikacyjnego, gramatycznego, jak i leksykalnego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 6 na karcie pracy).

Ewaluacja (5 min)

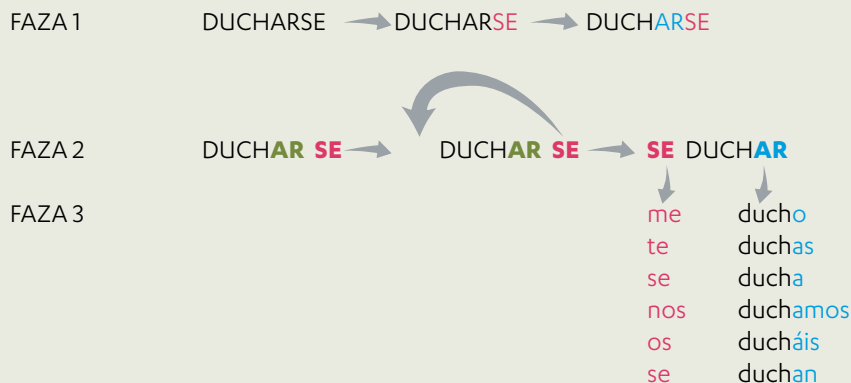
Uczniowie indywidualnie odpowiadają na dwa pytania autoewaluacyjne: Co dziś potrafię? Co muszę jeszcze poćwiczyć? (EJERCICIO 7 na karcie pracy). Nauczyciel obserwuje, przekazuje jednostkowe lub zbiorowe komentarze, podsumowuje aktywności.

Karta pracy

Nos convertimos en detectives – los verbos reflexivos.

EJERCICIO 0. Wysłuchaj nagrania i powtarzaj słówka.

EJERCICIO 1. Odmień czasowniki zgodnie ze wzorem: llamarse, bañarse, apellidarse.



EJERCICIO 2. Przeczytaj rozdział opowieści kryminalnej.

LA VECINA se llama Amelia. Es una mujer **corpulenta**, de la edad de Gonzalo. Todavía está nerviosa.

- ➔ Este número de robos no es normal. Seguro que un día pasa algo **grave** –dice mientras cocina–. Es sólo **cuestión de tiempo**.
 - ➔ Estos robos son una **prioridad** para nosotros. Tienen mi palabra –respondo–. ¿Cuántas personas viven en el pueblo?
 - ➔ Pocas, casi nadie –responde Gonzalo–. En invierno quedamos sólo cinco personas: nosotros, el **pastor** y un matrimonio. El **resto** de casas están vacías hasta primavera. En verano somos más de veinte **habitantes**: durante las fiestas el pueblo **se llena** con hijos, nietos y gente de vacaciones... Pero ahora está casi vacío. El teléfono **suen**a. Amelia responde, pero se lo **pasa** a Gonzalo.
 - ➔ Es tu hermano. Pregunta por ti.
- Gonzalo **coge** el aparato y **tranquiliza** a su hermano. Habla un **rato** con él y **se despide** hasta Navidad. **Fuera**, el viento es muy fuerte.
- ➔ **Lo veo poco**, ¿sabe? –me **cuenta**–. Trabaja en la **costa**, cerca de Barcelona, y no puede venir a menudo... Pero hablamos casi todos los días.
 - ➔ ¿Él también es de aquí?
 - ➔ Sí, pero el trabajo en el campo nunca le ha gustado. Ha trabajado en Barcelona como **vendedor** casi toda su vida. Hace poco **ha montado** una tienda de coches **de segunda mano**. Tiene el **negocio** más grande de la zona.
 - ➔ ¿Y por qué no **se muda con él**? –pregunto–. Aquí vive solo. ¿No es difícil para usted?
 - ➔ ¿Lo dice **por** mis pies? –golpea sus zapatos con una de las muletas–. Estoy **acostumbrado**. **Hace mucho que** me han amputado los dedos. Un accidente con el tractor. **Me mantengo** con la **indemnización** del **seguro** y mi pequeño huerto. Amelia nos llama. La comida está **hecha**. La sopa sabe estupendamente, **sobre todo en medio de** la tormenta. Hablamos un rato, pero pronto **siento sueño**. “Es extraño”, pienso. “Sólo son las diez de la noche... Pero el día ha sido largo”.
 - ➔ Les **pido disculpas**, pero debo **ir a dormir**. La máquina quitanieves llega temprano, y tengo que volver al cuartel.
 - ➔ Puede dormir en la habitación de la derecha –me dice Amelia.

- ➔ Muchas gracias, pero no quiero **molestar**. Puedo dormir en el sofá; no es un problema. Salgo de la cocina y **me tumbo** sobre el sofá. Me duermo en un instante. Los gritos de **socorro** de Amelia me despiertan al día **siguiente**. Ha encontrado el **cadáver** de Gonzalo.



EJERCICIO 3. Wybierz właściwą odpowiedź.

1. En Villacastro:
 - a. muchas casas están vacías durante todo el año.
 - b. viven muchas personas en verano y pocas en invierno.
 - c. viven solamente un pastor y un matrimonio.
2. Gonzalo ve poco a su hermano porque:
 - a. el hermano no quiere trabajar en el campo.
 - b. Gonzalo prefiere vivir solo.
 - c. viven lejos.
3. El sargento quiere acostarse porque:
 - a. no quiere molestar más a Amelia y Gonzalo.
 - b. ya es tarde.
 - c. mañana debe levantarse temprano.

EJERCICIO 4. Wybierz właściwą odpowiedź.

1. Juan quiere **mudarse** / **tumbarse** con su novia la próxima semana.
2. Madrid tiene 3 millones de **personas** / **habitantes**.
3. Quiero pedir **socorro** / **disculpas** por mi comportamiento.
4. No tienes trabajo, no puedes **llenarte** / **mantenerte** solo.
5. Mi hermano y yo hemos montado un pequeño **negocio** / **seguro**.
6. Álvaro me **ha sonado** / **ha contado** que tenéis problemas.
7. No conozco al **resto** / **rato** de personas.
8. La policía ha encontrado un **cadáver** / **pastor**.
9. Estoy cansado, voy a **dormir** / **dormirme**.
10. Tenemos un problema **hecho** / **grave**.

EJERCICIO 5. Dobierzcie się w pary i wcielcie się w role nauczycieli. Niech jedna osoba wyjaśni partnerowi zasadę odmiany czasowników zwrotnych, a druga przedstawi i objaśni nowe słownictwo.

EJERCICIO 6. Napisz wiadomość do kolegi/koleżanki, w której streścisz wydarzenia z czwartego rozdziału *Roja es la nieve*. Czerwony śnieg. Twoja wiadomość powinna mieć od 80 do 100 słów.

EJERCICIO 7. Odpowiedz na poniższe pytania.

➡ Co dziś potrafię?

.....

➡ Co muszę jeszcze poćwiczyć?

.....

Klucz odpowiedzi do zadań zamkniętych z karty pracy:

EJERCICIO 3:

1. b
2. c
3. c

EJERCICIO 4:

1. mudarse
2. habitantes
3. disculpas
4. mantenerse
5. negocio
6. ha contado
7. resto
8. cadáver
9. dormir
10. grave

Metodyka

Potencjał CLIL i AI w klasie wielokulturowej

DOI: 10.47050/jows.2026.1.87-105

Artykuł oddaje głos nauczycielom pracującym w klasach wielokulturowych. Podczas warsztatów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) w ramach studiów podyplomowych poświęconych edukacji wielokulturowej dzielili się oni swoimi doświadczeniami. Przedstawione w artykule badanie ukazuje ich potrzeby oraz opinie o wykorzystaniu CLIL i narzędzi sztucznej inteligencji. Z wypowiedzi wyłania się postulat wzmacniania kompetencji komunikacyjnych, kulturowych, refleksyjnych i cyfrowych nauczycieli oraz przekonanie, że zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe i AI mogą realnie wspierać włączającą i wielojęzyczną szkołę.

SABINA A. NOWAK

Uniwersytet Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie

THE POTENTIAL OF CLIL AND AI IN THE MULTICULTURAL CLASSROOM

The article examines the potential of combining Content and Language Integrated Learning (CLIL) with Artificial Intelligence (AI) in multicultural education. Using qualitative data from reflective journals written by 22 teachers who participated in postgraduate workshops on working with migrant students, the study explores their motivations, needs, and perceptions of these approaches. The findings indicate that CLIL supports communication, interdisciplinary cooperation, and active learning, while AI facilitates personalization of instruction and helps overcome language barriers. Although these approaches can enhance inclusive and multicultural education, teachers must maintain a reflective and critical role in mediating technology and learning processes.

KEY WORDS: CLIL, AI, MULTICULTURAL EDUCATION, POSTGRADUATE STUDIES, TEACHERS' NEEDS, TEACHER COMPETENCES

W związku z rosnącą liczbą uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach nauczyciele potrzebują odpowiednich kompetencji i narzędzi do skutecznego prowadzenia zajęć w klasie wielokulturowej. Jednym z podejść wspierających integrację językowo-kulturową jest zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL), które może być wzbogacone o użycie sztucznej inteligencji (AI). Komisja Europejska wskazuje, że niedostateczne wykorzystanie potencjału sztucznej inteligencji stanowi jedno z najważniejszych zagrożeń dla Unii Europejskiej (European Parliament 2023).

Celem warsztatów realizowanych na studiach podyplomowych „Edukacja w kontekście migracji. Praca z klasą wielokulturową na zajęciach przedmiotowych. Uwrażliwienie językowo-kulturowe” było wprowadzenie edukacji opartej na sztucznej inteligencji (ang. *artificial intelligence-driven education*, AIDE) oraz rozwijanie kompetencji nauczycieli niezbędnych do pracy w klasach wielokulturowych. Kształcenie nauczycieli języków obcych ma strategiczne znaczenie w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej, jednak „wcielanie w życie założeń dydaktyki wielojęzyczności ma wciąż charakter wybitnie lokalny”, jak zauważa Przemysław Gębał (2013: 56). W związku z tym założono, że integracja AIDE z podejściem CLIL w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym może znacząco zwiększyć efektywność nauczania w klasach wielokulturowych, umożliwiając nauczycielom elastyczne reagowanie na potrzeby uczniów o zróżnicowanych profilach językowych i kulturowych.

Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości integracji podejścia CLIL z edukacją opartą na sztucznej inteligencji. Podejmuję tę problematykę w odpowiedzi na niedostatek badań empirycznych dotyczących praktycznego przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku CLIL wspieranym przez AI w polskim kontekście edukacyjnym. Rozpaczę od omówienia podstaw teoretycznych CLIL i AI, osadzając je w kontekście kształcenia nauczycieli pracujących w klasach wielokulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Następnie przedstawię metodologię badania i zaprezentuję wyniki w odniesieniu do potrzeb i motywacji uczestników oraz ich refleksje na temat CLIL i AI. Wyniki wskazują na korzyści związane z ich stosowaniem w klasie wielokulturowej.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe

Początków CLIL można upatrywać w latach 70. i 80. XX wieku w Kanadzie (Coyle, Hood i Marsh 2010), gdzie przeprowadzono eksperyment z tzw. uczeniem się przez zanurzenie w języku (ang. *immersion*). Celem kształcenia poprzez treści przedmiotowe było szybsze opanowanie języka obcego na podobnym lub zbliżonym poziomie zaawansowania co język ojczysty. W latach 90. zaczęto wprowadzać takie nazwy, jak „kąpiele językowe”, nauczanie dwu- lub wielojęzyczne, bilingwalne czy wehikularne (tamże, s. 64–67). Obecnie CLIL postrzegane jest jako „dwuogniskowe podejście do nauczania języków, w którym drugi język jest wykorzystywany do nauki i nauczania, zarówno przedmiotu, jak i języka” (Marsh i in. 2008: 4, tłum. aut.).

W Polsce przyjęło się kilka nazw. Najbardziej znane jest nauczanie dwujęzyczne (używane w kontekście kształcenia w szkołach średnich), bilingwizm¹ (odnoszący się do dwujęzyczności nabytej zazwyczaj w naturalnej sytuacji, np. na emigracji), zajęcia realizowane w języku angielskim (ang. *English-Medium Instruction*, EMI) oraz CLIL jako formalna nazwa stosowana w wielu krajach Unii Europejskiej. Warto jednak zauważyć, że coraz rzadziej używa się takich wyrażań, jak immersja czy nauczanie dwujęzyczne, a coraz częściej akcentuje się różnorodność zastosowania terminu CLIL w wielu kontekstach edukacyjnych (Marsh i in. 2008: 233). Z tego powodu w niniejszym artykule przyjęto nazwę CLIL (lub zamiennie zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe) (Komorowska 2009) z uwagi na specyfikę i kontekst kształcenia, w którym łączy się nabywanie języka z treściami studiowanego przedmiotu.

Najczęściej cytowaną definicją, jak również najlepiej oddającą ideę kształcenia poprzez CLIL, jest ta zaproponowana przez Coyle’a i współautorów, dla których „CLIL jest podwójnie nakierowanym

¹ Znaczące badanie nad bilingwizmem polsko-portugalskim w Brazylii przeprowadził W.T. Miodunka (2003), przedstawiając proces stawania się i bycia dwujęzycznym z perspektywy lingwistyki humanistycznej, ukazując jednocześnie obraz języka polskiego w świecie.

podejściem edukacyjnym, w którym dodatkowy język jest stosowany do uczenia się i nauczania zarówno treści przedmiotowych, jak i języka” (Coyle i in. 2010: 1, tłum. aut.). Co więcej, wprowadzone w nazwie CLIL słowo „uczenie się” (ang. *learning*) nie odnosi się *stricto* do „nauczania” (ang. *teaching*), a raczej do formy kształcenia, w której nacisk kładzie się na aktywny udział uczącego się. Przyjmuje się, że przedział od 5 do 15% to stopień niskiej intensywności uczenia się integrującego język z treściami przedmiotowymi (lub odwrotnie), 15–50% średni, zaś powyżej 50% określany jest mianem wysokiej ekspozycji uczących się na CLIL (UCLES 2009: 2).

Obecnie CLIL jest traktowane jako termin parasolowy (ang. *umbrella term*, tłum. aut.), obejmujący i integrujący uczenie się treści językowo-przedmiotowych w wielu kontekstach edukacyjnych oraz za pomocą różnych podejść edukacyjnych (Mehisto i in. 2008: 12). Podejścia te charakteryzuje dowolność wyboru rodzaju, typu czy stylu nauczania. CLIL jest zatem używane jako ogólne określenie uczenia się, w którym drugi język (obcy, regionalny mniejszości czy inny oficjalny język) jest stosowany do nauczania pewnych przedmiotów programowych. Z uwagi na wiele kontekstów, w których może być zastosowany i do których owo podejście może się odnosić, różni się zatem od typowych lekcji samego języka (Eurydice Report 2006: 8).

Do głównych zalet tego podejścia edukacyjnego należy umożliwienie dość intensywnej nauki języka czy języków przy niewielkim wymiarze godzin w szkolnym planie zajęć (Lasagabaster i Sierra 2010; Pila-Requeiro i Guamán Luna 2023). Badania nad neuroplastycznością mózgu wskazują także na lepsze przyswajanie wiadomości, ponieważ treści przedmiotowe nauczane są w języku obcym (Li, Legault i Litcofsky 2014). Nie należy pomijać większej motywacji uczących się oraz użycia języka w różnych kontekstach (Wiesemes 2009: 44–47). O mocnej stronie CLIL świadczyć może również jego rozkwit i wzrost zainteresowania nim w Europie i na świecie. Co więcej, wzrastające znaczenie CLIL przejawia się także w zachęcaniu państw członkowskich Unii do rozwijania wielojęzyczności² poprzez stosowanie tego podejścia (European Commission 2014).

Do ograniczeń wdrażania podejścia CLIL należy zaliczyć wciąż nieliczne publikacje oraz małe zainteresowanie kształceniem zintegrowanym w polskim kontekście edukacyjnym. Prace badawcze podejmowane za granicą przez Marsha, Coyle’a, Cenoza czy Mehisto oraz w Polsce (Loranc-Paszylik 2009; Papaja 2014; Muszyńska i Papaja 2019) wskazują z jednej strony na rosnącą popularność tej formy kształcenia, z drugiej na brak empirycznych dowodów potwierdzających jej skuteczność w różnych kontekstach edukacyjnych. Wciąż organizuje się za mało szkoleń, które byłyby wsparciem dla nauczycieli, zaś pojawianie się klas wielokulturowych bezspornie świadczy o potrzebach dzielenia się wiedzą i doświadczeniami w zakresie stosowania CLIL. Co więcej, jak podaje Komisja Europejska (2007: 11), „[w]śród najważniejszych barier, które uniemożliwiają szersze upowszechnianie (CLIL), wskazuje się na niedobór nauczycieli”, przy czym dotyczy to zarówno nauczycieli języków obcych realizujących treści przedmiotowe, jak i nauczycieli przedmiotów niejęzykowych, którzy często nie dysponują wystarczającą kompetencją językową do nauczania treści w języku obcym. Wiążą się z tym także ograniczenia prawne, wysokie koszty czy trudności ze znalezieniem odpowiednich materiałów dydaktycznych.

Metodyka CLIL

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jest innowacyjnym podejściem metodycznym, które obejmuje znacznie szerszy zakres czynności niż samo nauczanie języków obcych (Komisja Europejska 2007: 7). Za najważniejszy „podwójny” cel uznaje się nauczanie zarówno przedmiotu, jak i języka, z tą tylko różnicą, że treści pozajęzykowych nie nauczają się „w obcym języku, lecz wraz z językiem obcym i **poprzez** język obcy” (tamże, s. 8). Oznacza to, że uwaga powinna się skupiać nie tylko na nauczaniu języka, ale na całym procesie kształcenia, szczególnie zaś na uczących się, ich zainteresowaniach i doświadczeniach. Tabela 1 ukazuje metodykę CLIL jako wieloaspektowe podejście dydaktyczne, w którym integracja treści przedmiotowych i językowych realizowana jest równolegle z aktywnym zaangażowaniem uczących się oraz tworzeniem bezpiecznego i wspierającego środowiska uczenia

² Komunikat Komisji z dnia 22 listopada 2005 roku – Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności (COM (2005) 596).

się. Przedstawione w tabeli elementy, takie jak idea rusztowania, autentyczność czy współpraca, wskazują, że CLIL opiera się na dobrze zaplanowanym procesie dydaktycznym opartym na potencjale uczących się. Podkreślona w tabeli rola nauczyciela jako osoby wspierającej proces uczenia się, a nie jedynie przekazującej wiedzę, potwierdza, że CLIL sprzyja rozwijaniu autonomii uczących się.

Tab. 1. Metodyka CLIL według Mehisto i in. (2008) (tłumaczenie własne)

WIELOASPEKTOWE PODEJŚCIE (FOCUS) – Wspieranie nauki języka w klasach przedmiotowych – Wspieranie nauki przedmiotu w klasach językowych – Integrowanie kilku przedmiotów – Organizacja nauczania poprzez tematy i projekty międzyprzedmiotowe – Wspieranie refleksji nad procesem uczenia się	IDEA „RUSZTOWANIA” (ANG. SCAFFOLDING) – Opieranie się na wiedzy, umiejętnościach, postawach, zainteresowaniach i doświadczeniach studentów – Przekazywanie informacji w przyjazny sposób – Reagowanie na różne style uczenia się – Wspieranie kreatywnego i krytycznego myślenia – Stawianie wyzwań studentom poprzez „podnoszenie poprzeczki”
BEZPIECZNE I WSPIERAJĄCE ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ – Używanie działań i form wypowiedzi znanych uczącym się – Obrazowanie języka i przedmiotu w klasie szkolnej – Wspieranie pewności siebie uczących się w eksperymentowaniu z językiem i treściami przedmiotowymi – Tworzenie klasowych centrów uczenia się – Udostępnianie autentycznych materiałów i tworzenie środowiska sprzyjającego nauce – Zwiększanie świadomości językowej studentów	AKTYWNE UCZENIE SIĘ – Studenci wypowiadają się częściej niż nauczyciel – Studenci uczestniczą w określaniu treści przedmiotowych, językowych i rezultatów procesu uczenia się – Studenci oceniają postęp w osiąganiu wyników kształcenia – Popieranie współpracy z rówieśnikami – Negocjowanie ze studentami znaczenia zagadnień językowych i przedmiotowych – Nauczyciel jako osoba wspierająca proces uczenia się
AUTENTYCZNOŚĆ – Udzielanie studentom pomocy językowej, kiedy potrzebują – Uwzględnianie zainteresowań studentów – Stwarzanie regularnych powiązań pomiędzy uczeniem się a życiem studentów – Nawiązywanie kontaktów z innymi użytkownikami języka CLIL – Używanie aktualnych materiałów z mediów i innych źródeł	WSPÓŁPRACA – Planowanie kursów/zajęć/tematów we współpracy z innymi nauczycielami CLIL i nie-CLIL – Zachęcanie rodziców do zdobywania informacji na temat podejścia CLIL i w jaki sposób mogą wspierać studentów – Angażowanie lokalnej społeczności, władz (np. uczelni) i przyszłych pracodawców

Ze względu na wieloaspektowe podejście do kształcenia CLIL wyróżnia się przede wszystkim dużym potencjałem w rozwijaniu umiejętności przedmiotowo-językowych. Wspieranie nauki poprzez integrowanie różnych treści zachęca do używania języka w sposób bardziej naturalny i świadomy. Ważna jest także sama forma przekazu, sposób interakcji, jak również środowisko oraz zarządzanie klasą. Jednak planowanie kształcenia CLIL wymaga przesunięcia akcentu z samego przekazu treści na świadome projektowanie zadań poznawczych realizowanych za pomocą języka, co umożliwia uczniom aktywne konstruowanie wiedzy przedmiotowej (Muszyńska 2025). Nauczyciel pełni funkcję osoby wspierającej proces uczenia się (ang. *facilitator*), która zachęca do aktywnego udziału, współpracy z rówieśnikami, oceny efektów własnej pracy, jak również wspiera kreatywne i krytyczne myślenie oraz refleksję nad procesem uczenia się (Mehisto i in. 2008).

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe opisane zostało przez Coyle’a, Hooda i Marsha (Coyle i in. 2010: 53–54) jako struktura (ang. *framework*) składająca się z powiązanych ze sobą czterech komponentów, określanych jako „4C”. W jej skład wchodzić treść (ang. *content*), komunikacja (ang. *communication*), poznanie (ang. *cognition*) i kultura (ang. *culture*). Na uwagę zasługuje fakt, że 4C jest swego rodzaju „mapą CLIL” (Coyle i in. 2010: 53), w której wszystkie elementy powinny być integrowane i które wymagają od nauczycieli holistycznego podejścia do planowania zajęć. Podobny podział zaprezentowali Marsh (2002) oraz autorzy CLIL Compendium (Maljers i in. 2002: 65), przedstawiając kilka wymiarów CLIL i opierając się na następujących komponentach: kulturowym (CULTIX – *culture*), środowiskowym (ENTIX – *environment*), językowym (LANTIX – *language*), przedmiotowym (CONTIX – *context*) oraz uczeniowym (LEARNTIX – *learning*).

Podsumowując, należy zaznaczyć, że interdyscyplinarny wymiar CLIL wymaga od nauczycieli uwzględnienia kilku współzależnych aspektów procesu dydaktycznego (Marsh 2002). Aspekt językowy koncentruje się przede wszystkim na funkcjonalnym użyciu języka obcego i ojczystego

w zróżnicowanych kontekstach przedmiotowych i komunikacyjnych, aspekt przedmiotowy wyposaża uczących się w terminologię specjalistyczną właściwą dla danego obszaru wiedzy, aspekt kulturowy pomaga im zrozumieć tożsamość kulturową własną i innych narodów, zaś aspekt środowiskowy przygotowuje ich do internalizacji treści poprzez autentyczne sytuacje edukacyjne. Z kolei wymiar uczenia się kładzie nacisk na trenowanie strategii uczenia się i stosowanie indywidualnych stylów uczenia się oraz rozwój umiejętności analityczno-refleksyjnych.

Kompetencje nauczyciela CLIL

Dzięki wsparciu Unii Europejskiej pojawiły się ważne publikacje, które pomagają nauczycielom w rozwijaniu kompetencji potrzebnych w CLIL. Należą do nich „Europejski system opisu kształcenia nauczycieli CLIL” (w skrócie ESOKN-CLIL) oraz „Portfolio nauczycieli CLIL” i będzie o nich mowa poniżej.

„Europejski system opisu kształcenia nauczycieli CLIL” (ang. *European Framework for CLIL Teacher Education*) został opracowany przez Marsha, Mehisto, Wolffa i Frigolsa w 2010 roku. Jest to system opisu umożliwiający rozwój zawodowy nauczycieli. Powstał on w wyniku opracowania programu nauczania CLIL w ramach projektu CLIL-CD (ang. *CLIL-curriculum development*). System ten ma na celu „dostarczenie zasad i założeń pomocnych w opracowywaniu programów nauczania” (tamże, s. 3) i może służyć nauczycielom jako źródło refleksji. Główna uwaga autorów skupia się na kompetencjach nauczycieli, wymaganych w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. ESOKN-CLIL składa się z dwóch części. Część pierwsza, podzielona na osiem działów tematycznych i zatytułowana „Docelowe kompetencje zawodowe” (ang. *Target Professional Competences*), prezentuje kompetencje, które ma nauczyciel CLIL i które systematycznie rozwija. Zgodnie z nią obejmują one:

1. osobistą refleksję, rozumianą jako rozwój poznawczy, społeczny i afektywny nauczyciela;
2. znajomość podstawowych zasad CLIL, które umożliwiają rozumienie zasadniczych cech nauczania CLIL;
3. świadomość przedmiotową i językową, pozwalającą nauczycielom na spójne łączenie celów językowych i przedmiotowych;
4. kompetencje metodologiczne i ewaluacyjne, w tym dobór oceniania adekwatnego do specyfiki CLIL;
5. prowadzenie badań i dokonywanie ewaluacji własnej praktyki;
6. zarządzanie zasobami dydaktycznymi oraz środowiskiem klasy;
7. zarządzanie klasą w kontekście wielojęzycznym i wielokulturowym;
8. zarządzanie procesem nauczania CLIL, obejmujące współpracę z innymi nauczycielami.

Druga część tego dokumentu zawiera „Moduły rozwoju zawodowego nauczycieli” (ang. *Professional Development Modules*) wraz ze szczegółowymi opisami opartymi na „Docelowych kompetencjach zawodowych”. Moduł 1. opisuje podejścia do nauczania w CLIL i składa się z czterech komponentów. Komponent pierwszy osadza CLIL w różnych kontekstach edukacyjnych i wskazuje na jego główne cele, modele i warianty. Drugi zachęca do stosowania badania w działaniu (ang. *action research*). Trzeci nawołuje do „testowania” dobrych praktyk pedagogicznych, zaś czwarty skupia uwagę na CLIL w różnych kontekstach edukacyjnych. Moduł 2. odnosi się do wdrażania CLIL, w szczególności dotyczy tworzenia klasowych programów nauczania opartych na CLIL, włączenia zagadnień z zakresu psychologii i pedagogiki oraz uzyskiwania dostępu do różnych zasobów nauczania w różnych środowiskach i dokonywania ich adaptacji. Nakłania także do stawiania się „praktykiem opierającym się na dowodach” (ang. *evidence-based practitioner*). Moduł 3. zachęca do umacniania CLIL poprzez stosowanie oceniania sprzyjającego uczeniu się (stosując ESOKJ i EPJ), łączenia się w sieci (lokalne i globalne) z innymi nauczycielami CLIL, a przede wszystkim praktykowania CLIL (diagnozowania potencjalnych problemów i szukania najlepszych rozwiązań czy wypełniania osobistych planów rozwoju)³.

3 Osobiste plany rozwoju (ang. *Personal Development Planning – PDP*) (Moon 1999/2006: 57).

Kolejnym wartościowym narzędziem jest „Portfolio nauczyciela CLIL” opracowane przez 14 autorów⁴ w ramach projektu Socrates-Comenius 2.1 o nazwie: „CLIL Across Contexts: A Scaffolding Framework for Teacher Education” (Socrates 2009). Projekt został opublikowany w 2009 roku. Efektem pracy zespołu redakcyjnego było wyodrębnienie ośmiu obszarów kompetencji nauczyciela CLIL, odnoszących się do potrzeb uczących się: planowania, wielomodalności⁵, interakcji, znajomości przedmiotu, ewaluacji, współpracy i refleksji oraz znajomości kontekstu i kultury kraju, którego język jest nauczany. W „Portfolio...”, w pięciu kolumnach, wyszczególniono różne stopnie rozwoju kompetencji nauczycieli oraz sposoby ich rozwijania. Kompetencje te nawiązują do nauczycieli CLIL: ich wiedzy (co powinni wiedzieć), wartości (co powinni doceniać), umiejętności (co powinni potrafić), rozwoju zawodowego (jakie wartości i umiejętności potrafią rozwijać) oraz działań/efektów kształcenia (jakie potrafią dostarczyć dowody na rozwój kompetencji w poszczególnych dziedzinach).

Można zatem powiedzieć, że „Europejski system opisu kształcenia nauczycieli CLIL” i „Portfolio nauczycieli CLIL” pozwalają na całościowe spojrzenie na kształcenie CLIL i skupienie uwagi na różnych aspektach nauczania i uczenia się. Autorzy obu dokumentów zachęcają do korzystania z dobrych praktyk (ang. *benchmarking*)⁶ umożliwiających doskonalenie na zasadach uczenia się od najlepszych. Działania te wpływają pozytywnie na jakość nauczania, uczenia się i przeprowadzania szkoleń oraz pozwalają na wprowadzanie zmian. Wskazują także obszary dalszego rozwoju, biorąc pod uwagę wszystkich beneficjentów. Ważna jest współpraca nauczycieli języka i przedmiotu (ang. *team teaching*)⁷ i prowadzenie ciągłego dialogu. Kolejnym istotnym aspektem jest tworzenie materiałów edukacyjnych (zgodnie z metodyką CLIL), a przede wszystkim wykorzystanie dokumentów autentycznych i dzielenie się pomocami dydaktycznymi z innymi nauczycielami.

Dokumenty przedstawione w niniejszej sekcji eksponują kluczowe kompetencje nauczycieli i są przydatne w sytuacji stosowania refleksyjnej praktyki. Oba źródła zachęcają do wymiany globalnej (z nauczycielami z innych krajów, nie tylko z Europy) i zwracają uwagę na osiem kluczowych kompetencji, a w szczególności: krytyczne myślenie, podejmowanie inicjatywy, ryzyka i decyzji, rozwiązywanie problemów, kreatywność oraz odpowiednie zarządzanie własnymi emocjami. Jednak najważniejszym aspektem kompetencji nauczyciela CLIL jest umiejętność obserwacji własnego działania, połączona z refleksyjną praktyką i samooceną.

Sztuczna inteligencja w pracy nauczycieli języków obcych

Wprowadzanie innowacyjnych metod dydaktycznych, takich jak zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) i wdrażanie sztucznej inteligencji (AI) w edukacji językowej, niesie ze sobą potrzebę refleksji nad rolą nauczyciela, organizacją procesu dydaktycznego oraz kompetencjami niezbędnymi do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku. AI, rozumiana jako technologia symulująca funkcje poznawcze człowieka, znajduje coraz szersze zastosowanie w nauczaniu języków obcych. Wspiera nauczyciela w takich obszarach, jak ocena pisemnych wypowiedzi (ang. *automated writing evaluation*), rozpoznawanie mowy (ang. *automated speech recognition*), tutoring adaptacyjny (ang. *intelligent tutoring systems*) czy generowanie zasobów edukacyjnych z wykorzystaniem przetwarzania języka naturalnego (ang. *natural language processing, NLP*) (Son i in. 2025).

Integracja technologii AI w środowisku edukacyjnym wiąże się z szeregiem wyzwań, nie tylko natury etycznej, które mogą wpływać negatywnie na proces kształcenia (Tuomi 2018; European Commission 2018; Stahl i Leach 2022; Prem 2023; Pokrivčáková 2019). Wśród zidentyfikowanych zagrożeń wymienia się brak odpowiedniego przeszkolenia nauczycieli, trudności techniczne, obawy o prywatność

⁴ Autorzy: Marie-Anne Hansen-Pauly, Guy Bentner, Vic Jovanovic, Danielle Zerbato, Ana Llinares, Emma Dafouz, Concepción Erades Alonso, Montserrat García Comino, Aina Carreras Nadal, Franco Favilli, Liz Dale, Penelope Robinson, Marie Hofmannova, Jarmila Novotna.

⁵ Wielomodalność oznacza używanie różnorodnych technik, takich jak tekst, grafika, obrazy, mowa i muzyka oraz animacja, służących przetwarzaniu i reorganizowaniu informacji w celu przedstawiania rzeczy i zjawisk.

⁶ *Benchmarking* (ang. *bench-mark* – punkt odniesienia, wzorzec, norma) to proces polegający na wyłanianiu, porównywaniu i stosowaniu najlepszych praktyk (np. poprzez poszukiwanie najefektywniejszych metod) oraz zmierzający do doskonalenia.

⁷ *Team teaching* polega na wspólnym i równoczesnym prowadzeniu zajęć zarówno przez nauczyciela przedmiotu, jak i języka.

w kontekście ujawniania danych, opór wynikający z lęku przed zmianą lub sceptycyzmu, a także konieczność ponoszenia kosztów licencyjnych czy szkoleniowych. Dodatkowo nadmierne poleganie na AI może prowadzić do ograniczenia autonomii zawodowej, obniżenia satysfakcji z pracy oraz depersonalizacji procesu uczenia.

W środowisku klasy wielokulturowej, gdzie nauczyciel mierzy się z różnorodnością stylów uczenia się, poziomów językowych oraz doświadczeń uczniów, AI może pełnić funkcję mediatora edukacyjnego – dostosowując treści, wspierając komunikację i niwelując bariery językowe. Kluczowe jest jednak zachowanie przez nauczyciela kontroli nad procesem kształcenia, umiejętność oceny w sposób krytyczny możliwości i ograniczeń wykorzystywanych narzędzi, zgodnie z założeniami refleksyjnej praktyki i zasadami pedagogiki włączającej. Tym samym, podobnie jak w podejściu CLIL, skuteczne zastosowanie AI nie polega wyłącznie na znajomości narzędzi, ale wymaga głębokiego zrozumienia kontekstu, potrzeb uczniów i odpowiedniego planowania dydaktycznego. W pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym istotne jest, aby AI wspomagała, a nie zastępowała proces edukacyjny, odpowiadając na ich zróżnicowane potrzeby językowe i emocjonalne.

Badanie empiryczne przeprowadzone podczas warsztatów CLIL

Warsztaty dydaktyczno-metodyczne, dotyczące zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) oraz uwrażliwiania językowo-kulturowego, były częścią studiów podyplomowych organizowanych przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES). Uczestniczyło w nich 22 nauczycieli różnych przedmiotów i etapów edukacyjnych. Warsztaty trwały 18 godzin i były prowadzone w formie synchronicznej online (Zoom). Program obejmował m.in. 1) rodzaje i modele CLIL (4Cs) oraz te specyficzne dla podejścia CLIL, 2) metodykę, 3) planowanie lekcji, 4) projekty i inicjatywy, 5) wyzwania i perspektywy, 6) ocenianie, 7) kluczowe kompetencje nauczyciela. Celem zajęć było rozwijanie kompetencji niezbędnych do pracy w środowisku wielokulturowym poprzez zastosowanie zintegrowanego podejścia CLIL oraz narzędzi opartych na sztucznej inteligencji.

W ramach warsztatów nauczyciele zdobywali wiedzę na temat roli i zadań, jakie pełni nauczyciel stosujący tę metodę, oraz umiejętności tworzenia angażujących materiałów edukacyjnych. Rozwijano także kompetencje miękkie zgodne z założeniami edukacji społeczno-emocjonalnej (ang. *socio-emotional learning*, SEL), które pozwalają na lepsze zarządzanie dynamiką klasy. Uczestnicy poznali również możliwość użycia sztucznej inteligencji (AI) w procesie edukacji językowej. Podczas warsztatów wykorzystano przykładowe gotowe lekcje (Peachey 2023: 32), które można przeprowadzić z pomocą AI (np. ChatGPT), szczególną uwagę zwrócono na efektywne pisanie poleceń dla AI (ang. *prompts*).

CELE BADANIA I PYTANIA BADAWCZE

Celem niniejszego badania było rozpoznanie motywacji i potrzeb nauczycieli uczestniczących w studiach podyplomowych dotyczących pracy w klasie wielokulturowej, a także analiza ich refleksji na temat wykorzystania podejścia CLIL oraz AI w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Badanie miało charakter eksploracyjny i jakościowy, a jego celem nie było uogólnianie wyników, lecz pogłębione zrozumienie perspektyw uczestników warsztatów dydaktycznych. W tym celu sformułowano następujące pytania badawcze:

- PB1: Jakie były motywacje i potrzeby nauczycieli uczestniczących w studiach podyplomowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym?
- PB2: Jakie były refleksje nauczycieli na temat korzyści CLIL i przydatności sztucznej inteligencji (AI) w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?

CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW BADANIA

Uczestnikami badania (n = 22) byli nauczyciele różnych etapów edukacyjnych oraz przedmiotów, reprezentujący szerokie spektrum specjalizacji dydaktycznych i pedagogicznych. Wśród nauczanych przedmiotów (tab. 2) znalazły się zarówno języki obce, jak i przedmioty ścisłe, przyrodnicze, humanistyczne, artystyczne i zawodowe. W skład grupy uczestników warsztatów wchodził również

specjaliści zajmujący się doradztwem zawodowym, edukacją wczesnoszkolną, pedagogiką wspomagającą, oligofrenopedagogiką oraz terapią pedagogiczną.

Tab. 2. Dane demograficzne uczestników

NAUCZANE PRZEDMIOTY	POCHODZENIE UCZNIÓW
język polski (jako obcy), hiszpański, angielski, niemiecki, francuski, włoski, geografia, przyroda, chemia, fizyka, historia, matematyka, informatyka, etyka, plastyka, technika, wiedza o społeczeństwie, ekonomia, przedmioty zawodowe, podstawy przedsiębiorczości, doradztwo zawodowe, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel wspomagający, oligofrenopedagog, pedagog, terapia pedagogiczna	Ukraina, Białoruś, Bułgaria, Wenezuela, Stany Zjednoczone, Azerbejdżan, Turcja

Z kolei uczniowie, z którymi pracowali nauczyciele, pochodzili z różnych krajów (tab. 2), co świadczy o znaczącej wielokulturowości w polskich szkołach. Wśród narodowości dominowali uczniowie z Ukrainy i Białorusi, lecz w klasach byli również uczniowie z Bułgarii, Wenezueli, Stanów Zjednoczonych, Azerbejdżanu i Turcji. Różnorodność etniczna stawiała przed nauczycielami wyzwania związane z integracją, dostosowaniem metod nauczania oraz wsparciem zarówno językowym, jak i emocjonalnym. Nauczanie w klasie wielokulturowej uwidoczniło potrzebę zdobycia dodatkowych kwalifikacji i wiedzy, które umożliwiłyby nauczycielom efektywną pracę w środowisku wielojęzycznym. Nowa rzeczywistość edukacyjna stanowiła tło zgłaszanych przez uczestników potrzeb szkoleniowych oraz refleksji nad skutecznymi strategiami pracy dydaktycznej z wykorzystaniem metod CLIL i technologii AI.

POBÓR I ANALIZA DANYCH

Wychodząc z założenia, że nauczyciel języka obcego nie jest „człowiekiem renesansu” (Pawlak 2022), a raczej profesjonalistą działającym w złożonym, dynamicznym i wymagającym środowisku edukacyjnym, warto przywołać słowa Mirosława Pawlaka: „Chciałbym tutaj zwrócić uwagę na dwie kluczowe kwestie – jedną dotyczącą samego przygotowania nauczycieli i drugą związaną z ograniczeniami czasowymi i dostępnością odpowiednich narzędzi, co w oczywisty sposób rzutuje na możliwość implementacji określonych rozwiązań” (s. 20). Z tego powodu, zamiast koncentrować się na tym, co nauczyciel CLIL pracujący w środowisku wielokulturowym „powinien wiedzieć czy potrafić”, w badaniu zdecydowano się przeanalizować motywacje nauczycieli do podjęcia studiów podyplomowych oraz potrzeby wynikające z pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Ponadto zadano uczestnikom warsztatów pytania dotyczące ich spostrzeżeń związanych z podejściem CLIL i wykorzystaniem sztucznej inteligencji.

Motywacje i potrzeby nauczycieli zostały przekazane prowadzącym przez WCIES przed rozpoczęciem warsztatów. Analizy potrzeb słuchaczy Wszechnicy dokonano z uwzględnieniem eklektycznego modelu analizy potrzeb, zaproponowanego przez Ruiz-Garrido i Fortanet-Gómez (2009: 181).

Właściwy materiał badawczy stanowiły pisemne refleksje uczestników warsztatów sporządzane po zakończeniu cyklu zajęć w formie dzienników refleksyjnych jako element zaliczenia studiów podyplomowych. Uczestnicy zostali poproszeni o odniesienie się do własnych doświadczeń związanych z podejściem CLIL oraz możliwością wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji (AI) w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Refleksje miały charakter otwarty i nieustrukturyzowany, co pozwoliło na swobodne formułowanie opinii, spostrzeżeń i ocen.

Refleksje przedstawione w formie pisemnych wypowiedzi w dziennikach refleksyjnych (ang. *journal*) zebrano po zakończeniu warsztatów jako element zaliczenia. Prowadzący warsztaty poprosili, aby w dziennikach refleksyjnych słuchacze odnieśli się do swoich doświadczeń w sposób ukierunkowany, korzystając z tzw. ram zdań (ang. *sentence stems*), które miały wspierać refleksję i ułatwić formułowanie wypowiedzi. Uczestnikom zaproponowano następujące ramy refleksyjne:

- ➡ Podczas warsztatów CLIL nabyłem/am nowe kompetencje, które wykorzystam (jak?)...
- ➡ Lekcja CLIL różni się od tradycyjnej lekcji...
- ➡ Podczas warsztatów CLIL nauczyłem/łam się...
- ➡ Dla mnie najważniejsze było...

- ➔ Najciekawsze było...
- ➔ Najmniej interesujące było...
- ➔ Następnym razem na lekcji zrobię...
- ➔ Najbardziej przydatne było...
- ➔ To, co osiągnąłem/am podczas szkolenia, to...
- ➔ Uświadomiłem/am sobie, że...
- ➔ Najbardziej zaskoczyło mnie...
- ➔ To, co chciałbym/chciałabym dalej rozwijać, to...

Zebrany materiał empiryczny w postaci pisemnych refleksji uczestników został poddany jakościowej analizie treści. Analiza polegała na uważnej lekturze wypowiedzi nauczycieli oraz identyfikowaniu powtarzających się tematów i wątków odnoszących się do motywacji uczestników, ich doświadczeń związanych z podejściem CLIL oraz oceny przydatności narzędzi AI w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Wyodrębnione wątki zostały następnie zestawione z pytaniami badawczymi oraz zinterpretowane w świetle przywoływanych w artykule koncepcji teoretycznych, w szczególności podejścia CLIL, edukacji wielokulturowej oraz wykorzystania AI w dydaktyce. Taki sposób analizy pozwolił na uchwycenie dominujących perspektyw uczestników oraz zróżnicowania ich refleksji.

Wyniki

Wyniki analizy materiału empirycznego zostały uporządkowane zgodnie z zadanymi pytaniami badawczymi. Pozwoliło to na wyraźne rozdzielenie motywacji i potrzeb nauczycieli (PB1) od ich refleksji dotyczących podejścia CLIL oraz wykorzystania AI w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (PB2).

MOTYWACJE I POTRZEBY SŁUCHACZY STUDIÓW PODYPLOMOWYCH (PB1)

Motywacje słuchaczy do podjęcia studiów podyplomowych wynikały z konieczności nabycia zarówno wiedzy teoretycznej, jak i bardzo praktycznych narzędzi do codziennej pracy. Jedną z kluczowych potrzeb była chęć opanowania metod nauczania mówienia, czytania i pisanie – zwłaszcza w kontekście języka polskiego jako obcego – przy jednoczesnym zachowaniu odpowiedniego poziomu intelektualnego materiałów edukacyjnych. Nauczyciele nie chcieli „zaniżyć poziomu”, lecz szukali sposobów na „uproszczenie treści” bez utraty ich wartości poznawczej. Drugą istotną kategorią była „umiejętność motywowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym”, którzy często zmagają się z adaptacją, izolacją oraz brakiem poczucia bezpieczeństwa. Pojawiła się również wyraźna potrzeba „poszerzania wiedzy o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, „traumie”, „reagowaniu w sytuacjach konfliktowych”, jak i o społeczno-kulturowym tle migracji w celu „lepszego zrozumienia kultury uchodźców”. Motywacje uczestników były silnie osadzone w realiach szkolnych, gdyż dotyczyły pracy z klasą wielokulturową i wynikały z dynamicznie zmieniającej się sytuacji w szkołach, gdzie liczba uczniów obco krajowców – szczególnie z Ukrainy i Białorusi, ale również z innych krajów – systematycznie wzrasta. Wypowiedzi uczestników wskazują, że głównym powodem podjęcia studiów była potrzeba zdobycia narzędzi i kompetencji w zakresie „organizowania warsztatów integracyjnych i edukacyjnych, które sprzyjają budowaniu wspólnoty w klasie” i umożliwiają skuteczną integrację tych uczniów w polskim systemie edukacyjnym (tab. 3). Nauczyciele zwracali uwagę na problemy wynikające z barier językowych, trudności adaptacyjnych oraz traumatycznych doświadczeń uczniów-uchodźców. Zauważali również problem stereotypów, obecnych zarówno w relacjach między uczniami, jak i między uczniami a nauczycielami, które utrudniały efektywną naukę oraz integrację. Chcieliby, aby nauczyciele przedmiotów bardziej rozumieli potrzeby uczniów cudzoziemców, na przykład poprzez uproszczenie lub dopasowanie materiałów edukacyjnych do potrzeb uczących się. Nauczyciele wskazali także na rozwój osobisty jako ważną motywację wewnętrzną. Chcieli oni nie tylko doskonalić swoje umiejętności zawodowe, ale także lepiej zrozumieć potrzeby uczniów i efektywnie pracować w klasach, gdzie zróżnicowanie kulturowe jest codziennością. Przykładem była nauczycielka, która od dwóch lat pracowała z uczniami z Ukrainy. Chciała zdobyć wiedzę o metodach motywowania oraz dostosowania swoich lekcji, aby były bardziej efektywne i ciekawe.

Tab. 3. Główne potrzeby słuchaczy Wszechnicy, które były ich motywacją do udziału w studiach podyplomowych

POTRZEBY

1. Zdobycie wiedzy i narzędzi do pracy
2. Poznanie metodyki, nauczanie mówienia, czytania i pisania
3. Dostosowanie treści (materiałów), ale bez „zaniżania poziomu”
4. Stworzenie uproszczonych materiałów do nauki
5. Poznanie sposobów motywowania uczniów – problem z adaptacją, integracją i motywacją
6. Poznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE)
7. Umiejętność prowadzenia ciekawych zajęć
8. Zdobycie wiedzy o zjawiskach migracji
9. Nabycie umiejętności patrzenia wielowymiarowego, wieloaspektowego
10. Zrozumienie kultury uchodźców
11. Organizowanie warsztatów, wystaw
12. Język polski jako obcy
13. Trauma
14. Poznanie sposobów reagowania w sytuacjach nieporozumień i konfliktowych

Praca z uczniami o różnorodnym tle kulturowym to dla wielu nauczycieli ogromne wyzwanie. Jedną z uczestniczek zauważyła, że dzieci zachowują się w sposób niezrozumiały dla nauczycieli, ponieważ kierują się innymi normami kulturowymi, a brak znajomości języka polskiego często prowadzi do konfliktów i nieporozumień. Wielu uczestników studiów podkreśliło potrzebę poszerzania nie tylko wiedzy na temat komunikacji interkulturowej, ale także na temat migracji oraz ich wpływu na współczesny świat, co umożliwiłoby im bardziej wieloaspektowe i wielowymiarowe podejście do nauczania. Nauczyciel etyki zwrócił uwagę na trudności w jednoczesnym dostosowaniu treści nauczania do uczniów cudzoziemskich i spełnieniu wymagań względem uczniów polskich. Podobne wyzwania podkreśliła nauczycielka języka polskiego pracująca w szkołach międzynarodowych, która chciała nauczyć się projektować lekcje tak, aby wszyscy uczniowie, niezależnie od poziomu znajomości języka, mogli aktywnie uczestniczyć w zajęciach.

Poniżej znajduje się wypowiedź jednej z uczestniczek studiów podyplomowych, która najlepiej oddaje istotę pracy nauczycieli w środowisku wielokulturowym:

Doskonalenie warsztatu nauczyciela poprzez uczestnictwo w studiach podyplomowych „Edukacja w kontekście migracji. Praca z klasą wielokulturową na zajęciach przedmiotowych. Uwrażliwienie językowo-kulturowe” postrzegam wieloaspektowo. Jako wychowawca klasy 4, w której od bieżącego roku znaleźli się nowi uczniowie z Ukrainy i Białorusi, niewładający ani językiem polskim, ani angielskim, zależy mi przede wszystkim na integracji klasy w poszanowaniu dla odmiennych kultur, tradycji, wyznań, jak i języków ojczyznianych. Obecnie w kontaktach z dziećmi-uchodźcami posługuję się w mowie i piśmie językami polskim, angielskim i rosyjskim (z przewagą tego ostatniego), ponieważ bardzo zależy mi na dialogu, aktywizacji uczniów na lekcjach i lepszym ich poznaniu. Jednocześnie zauważam, że polskie dzieci są wrażliwe na nowe języki i chętnie uczą się słów kluczy, otwierających im możliwość lepszego poznania nowych kolegów i koleżanek. Z kolei jako nauczycielka języka angielskiego pracująca z klasami 4–5, w których połowa to dzieci-uchodźcy mówiący wyłącznie w swoim języku ojczyznianym, poszukuję złotego środka, który pozwoliłby mi na wyjście poza „językową edukację wczesnoszkolną” dzieci-uchodźców i realizowanie podstawy programowej dla całej klasy na tym samym poziomie oraz wyeliminowanie konieczności tłumaczenia tekstów na język rosyjski, ukraiński czy białoruski. Jednocześnie chcę uniknąć sytuacji, w której moi uczniowie mogliby pomyśleć, że część grupy jest bardziej uprzywilejowana ze względu na kontekst wojenno-uchodźczy. Język angielski jest moim zdaniem pięknym i uniwersalnym medium, gdyż pozwala na porozumienie bez względu na kraj pochodzenia. Jestem przekonana, że możliwość uczestnictwa w studiach podyplomowych w znaczący sposób wzbogaciłaby mnie jako człowieka, jak i wpłynęła na jakość prowadzonych przeze mnie lekcji językowych i wychowawczych.

Podsumowując, główne motywacje i potrzeby uczestników studiów podyplomowych obejmowały: chęć rozwinięcia kompetencji zawodowych, lepsze zrozumienie mechanizmu adaptacji i integracji

uczniów i obcokrajowców w ogóle oraz zdobycie narzędzi do pracy w środowisku wielokulturowym. Uczestnicy chcieli nie tylko poprawić jakość swojej pracy, ale także przyczynić się do budowy bardziej inkluzyjnego i empatycznego środowiska szkolnego.

SPOTRZEŻENIA ZWIĄZANE Z PODEJŚCIEM CLIL ORAZ PRZYDATNOŚCIĄ AI W PRACY Z UCZNIAMI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM (PB2)

W odniesieniu do drugiego pytania badawczego analiza wypowiedzi uczestników wskazuje, że CLIL jest postrzegane jako „innovacyjne”, „atrakcyjne” i „motywujące” podejście dydaktyczne, które nie tylko integruje treści języka z treściami przedmiotowymi, ale także skutecznie wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Świadczą o tym następujące wypowiedzi uczestników:

Ciekawa, innowacyjna metoda nauczania stawia na komunikację jako kluczową umiejętność. Uczeń ma możliwość nie tylko zdobycia wiedzy, ale również rozwija umiejętności efektywnego porozumiewania się w języku obcym.
Nauczanie treści przedmiotowych w kontekście języka obcego sprawia, że zdobywana wiedza staje się bardziej zindywidualizowana i dostosowana do rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych.

Uczestnicy zwracali uwagę na praktyczny i działaniowy charakter podejścia CLIL, który pozwala uczniom aktywnie uczestniczyć w procesie nauki. Podkreślali, że uczenie się poprzez dyskusję, eksperymentowanie i rozwiązywanie problemów zwiększa zaangażowanie uczniów i sprzyja poszerzaniu zasobu słownictwa. Te aspekty zostały wyrażone w następujących wypowiedziach:

Metoda ta ewidentnie zwiększa motywację do nauki, sprawia, że zajęcia stają się bardziej atrakcyjne. Eksperymenty, dyskusje w języku obcym angażują ucznia i zwiększają jego zasób słownictwa.
W CLIL-u zwracamy uwagę na czasowniki operacyjne. Nie ma metody podającej, sam uczeń ma dojść do rozwiązywania, a nauczyciel ma mu w tym pomóc.

Uczestnicy warsztatów doceniali przede wszystkim możliwość współpracy interdyscyplinarnej między nauczycielami oraz wynikający z niej rozwój własnych kompetencji zawodowych. Zwracali uwagę, że podejście CLIL sprzyja wspólnemu planowaniu lekcji, wymianie doświadczeń dydaktycznych oraz lepszemu koordynowaniu celów językowych i przedmiotowych pomiędzy nauczycielami. Aspekt ten znalazł odzwierciedlenie w następującej wypowiedzi:

CLIL sprzyja współpracy między nauczycielami różnych przedmiotów oraz nauczycielami języków obcych.

Cytaty wskazują również na proces uświadamiania sobie przez uczestników, że część rozwiązań charakterystycznych dla metodyki CLIL była wcześniej stosowana intuicyjnie, bez wyraźnego zaplecza teoretycznego. Jak napisała jedna z uczestniczek:

Podczas warsztatów uświadomiłam sobie, iż wiele elementów metodologii CLIL stosowałam wcześniej nieświadomie w codziennej praktyce edukacyjnej. Elementami tymi są:
1) wspieranie nauki języka na zajęciach z przedmiotu etyka, a jednocześnie wspieranie refleksji nad procesem nauki oraz integrowanie kilku przedmiotów dzięki organizowaniu nauki poprzez interdyscyplinarne tematy etyczne, przekraczające wąskie granice przedmiotowe (w ramach wieloaspektowości CLIL);
2) zwiększanie świadomości językowej uczniów i kierowanie dostępem do autentycznych materiałów i środowisk nauki (w ramach bezpiecznego i wzbogacającego środowiska nauki oraz autentyczności);
3) opieranie się na postawach i doświadczeniu uczniów, jak również wspomaganie ich kreatywnego i krytycznego myślenia (w ramach idei rusztowania „scaffolding”).

Niektórzy nauczyciele wskazali, że stosowali elementy CLIL intuicyjnie, nie mając pełnej świadomości metodologicznej, co pokazuje potencjał tej metody do dalszego rozwoju praktyk edukacyjnych.

Uczestnicy zauważali także różnice pomiędzy CLIL a tradycyjnymi metodami nauczania, co znajduje potwierdzenie w poniższych wypowiedziach:

Jestem nauczycielem CLIL, myślę, że w 25%.

Jednak do tej pory nie stosowałem zajęć CLIL.

Lekcja CLIL różni się od tradycyjnej lekcji, to uczniowie mają wykonywać zadania, uczyć się poprzez różne formy, m.in. zabawę, analizować, dyskutować, dochodzić do rozwiązania i wniosków. Nauczyciel pomaga, naprowadza.

Doceniam kreatywność w pracy metodą CLIL.

Słuchacze zauważyli także, że efektywne stosowanie CLIL wymaga specjalistycznego przygotowania, znajomości przedmiotu i języka oraz dostosowania materiałów oraz metod do specyfiki uczniów, co może być trudne w warunkach szkolnych o dużym zróżnicowaniu kulturowym i edukacyjnym. Ich zdaniem:

Metodologia CLIL stawia także wyzwania przed nauczycielami, zarówno pod względem znajomości przedmiotu, jak i biegłości w języku obcym. Wymaga to specjalistycznego przygotowania nauczycieli, ale może jednocześnie przyczynić się do ich profesjonalnego rozwoju.

Metoda CLIL jest pozytywną formą nauki, jednak wprowadzenie tego podejścia wymaga starannej organizacji, odpowiedniego przygotowania nauczyciela do konkretnych uczniów, warunków czy środowiska szkolnego.

Pojawiły się także głosy krytyczne – dotyczące trudności organizacyjnych, ograniczeń czasowych i rosnących wyzwań w pracy nauczyciela w realiach edukacji wielokulturowej. Potwierdzają to następujące cytaty:

Zauważyłem, że potrzeba czasu, aby dostosować się do dynamicznego charakteru zajęć. CLIL współgra z koniecznością jednoczesnego przyswajania treści przedmiotowych i języka obcego, co może prowadzić do wielu trudności, czasem nie do pokonania ad hoc.

Do pracy z klasą wielokulturową na zajęciach przedmiotowych (powód, dla którego podjęłam studia edukacja w kontekście migracji) w warunkach połączonych klas – pierwszych (niepiśmiennych) z drugimi (trzy różne łączenia) i siódmej z szóstą (na zerowej godzinie lekcyjnej o godzinie siódmej dziesięć) w tym roku.

Mimo to podejście CLIL zostało ocenione jako wartościowe i warte wdrożenia w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, co wyraźnie wybrzmiewało w wypowiedziach słuchaczy:

Dla mnie warte wdrożenia pozostają aktywne uczenie się oraz współpraca, z tym zastrzeżeniem, iż w każdym roku pracy w szkole przybywa mi kolejnych wyzwań.

To, co chciałbym dalej rozwijać, to doświadczanie metody CLIL bezwzględnie stanowiącej cenną innowację w mojej przyszłej edukacji. [...] Metoda ta nie tylko przyczyni się do bardziej efektywnego nauczania, ale także pozwoli przygotować do wyzwań globalnego społeczeństwa, gdzie biegła komunikacja w językach obcych staje się coraz bardziej istotna.

Refleksje jednej z uczestniczek warsztatów zostały dodatkowo zilustrowane w zapisie graficznym (rys. 1), w którym pojawiają się pytania o zaangażowanie uczniów, współpracę z rodzicami, aktywne uczenie się przez projekty, a także wizualne metafory wskazujące na emocjonalne i społeczne aspekty nauczania, takie jak „dobre słowo” i „radość z działania”.

Rys. 1. Wpis z refleksyjnego dziennika jednej z uczestniczek warsztatów CLIL



Źródło: shutterstock.com\opracowanie własne.

Współczesna edukacja mierzy się z wyzwaniem wynikającym z rosnącej różnorodności kulturowej w klasach oraz dynamicznego rozwoju technologii. Uczestnicy warsztatów CLIL podjęli także refleksję nad możliwościami wykorzystania AI w ich pracy dydaktycznej w kontekście migracji. Wnioski płynące z ich wypowiedzi pozwalają na sformułowanie rekomendacji zarówno metodycznych, jak i kompetencyjnych dla nauczycieli.

Jednym z najczęściej wymienianych atutów AI było wsparcie indywidualizacji procesu nauczania. Uczestnicy dostrzegli możliwość lepszego dostosowania materiału do potrzeb uczniów reprezentujących różne kultury i poziom znajomości języka. Zwrócili także uwagę na funkcję AI jako „pomostu w komunikacji” – eliminującą bariery językowe lub wspierającą transjeczność (ang. *translanguaging*), na co wskazuje następująca refleksja:

Code switching, czyli mieszanie języków, sama często praktykuję na lekcji i nie wyobrażam sobie, by nie mogli tego czynić moi uczniowie.

Narzędzia AI mogą być również źródłem kreatywnych scenariuszy zajęć ułatwiających wdrażanie różnych metod – od prostych scenariuszy na „prysznic językowy” (ang. *language showers*) po symulacje i projekty międzynarodowe, co wyraźnie sygnalizuje poniższa wypowiedź:

Wprowadzanie treningów multikulturowych (np. mapa mojej kultury, dyskusje międzykulturowe, jedzenie i kultura, prezentacje kulturowe, zadania grupowe polegające na współpracy w grupach kulturowych, lektury i dyskusje, etyka międzykulturowa, spotkania z gośćmi/ekspertami do spraw międzykulturowych, symulacje kulturowe).

Jednocześnie pojawiły się głosy ostrożności. Część uczestników wskazywała na zagrożenie nadmiernej „zależności [uczniów i nauczycieli] od technologii”. Słuchacze zwrócili także uwagę na „ryzyko uzależnienia od technologii” i „brak nadzoru” nad jej wykorzystywaniem w procesie dydaktycznym. Podkreślali również konieczność zachowania roli nauczyciela jako moderatora procesu uczenia się – refleksyjnego przewodnika w procesie uczenia się opartym na wykorzystaniu AI.

Uczestnicy warsztatów CLIL podkreślali również znaczenie kompetencji 4.0 (Poszytek i in. 2023), obejmujących zarówno cyfrową biegłość, jak i umiejętności miękkie (ang. *soft skills*), takie jak komunikacja, empatia czy krytyczne myślenie, co jest widoczne w poniższych fragmentach wypowiedzi:

Używam ChatGPT dla własnych potrzeb, bo uważam, że jest to pomocne narzędzie do pracy, lecz nie może mnie zastąpić.

Rozwój umiejętności miękkich – komunikacja, współpraca, zrozumienie innego punktu widzenia.

Nauczyciele podkreślali przydatność sztucznej inteligencji w realizacji lekcji zgodnych z podejściem zorientowanym na działanie (ang. *action-oriented learning*) przedstawionym w ESOKJ (Council of Europe 2020). Zwracali uwagę na jej wsparcie w rozwijaniu interakcji w klasie opartej na pracy w grupach wielokulturowych, m.in. poprzez zadawanie pytań wyższego rzędu oraz wykorzystanie ćwiczeń koncepcyjnych. Takie przekonania odzwierciedlają przytoczone cytaty:

Sokrates ze swymi pytaniami patronuje niejako naszym zajęciom – najróżniejsze pytania do omawianych tekstów są zadawane zarówno przeze mnie, jak i przez młodzież.

AI pomaga zadawać pytania, odnoszące się do umiejętności poznawczych wyższego rzędu.

Podkreślano także rolę nauczyciela, otwartego na zmiany i świadomego wpływu technologii na dobrostan uczniów oraz gotowego do pracy z klasą na poziomie etycznym i kulturowym. Kilku nauczycieli zauważyło, że umiejętność uczenia (ang. *study skills*) – wspomagana przez AI – może stać się kluczowa dla nowych uczniów, co potwierdzają następujące wypowiedzi:

Sztuczna inteligencja przyspiesza postęp technologiczny, usprawnia procesy i wpływa pozytywnie na różne aspekty życia społecznego i gospodarczego.

Od naprowadzenia uczniów na skupienie i myślenie oraz wypracowania pewnego standardu uczenia się/uczenia w pierwszym roku.

Ważnym aspektem była również gotowość nauczycieli do podejmowania działań w zakresie edukacji międzykulturowej – od „mapowania” własnych tożsamości kulturowych po symulacje kulturowe, spotkania z ekspertami, a nawet wspólne gotowanie. Zdaniem nauczycieli AI może w tym kontekście nie tylko wspierać dostęp do materiałów, ale też inspirować do budowania relacji i refleksji nad różnorodnością:

Metodami, których zastosowanie na lekcji dopiero mogę wypróbować, są: 1) symulacja, odgrywanie roli, trening międzykulturowy, trening umiejętności miękkich; 2) ćwiczenia koncepcyjne (wypracowanie idei, koncepcji, pomysłów) i 3) gry edukacyjne.

Dyskusja

Wyniki badania wskazują, że zarówno podejście CLIL, jak i sztuczna inteligencja oferują komplementarne korzyści wspierające nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. CLIL sprzyja rozwijaniu komunikacji, motywuje uczniów do nauki języka poprzez treści przedmiotowe oraz promuje współpracę i uczenie się przez działanie. Z kolei AI umożliwia personalizację nauczania, usprawnia procesy edukacyjne i wspiera nauczyciela w dostosowywaniu materiałów do różnych potrzeb językowych i kulturowych. Korzyści ze stosowania CLIL i wykorzystania AI w klasie wielokulturowej zebrane zostały w tabeli 4.

Tab. 4. Korzyści z wykorzystania AI i stosowania CLIL w klasie wielokulturowej

KORZYŚCI Z CLIL	KORZYŚCI Z AI
Rozwijanie komunikacji jako kluczowej kompetencji	Personalizacja/indywidualizacja procesu nauczania
Zwiększenie motywacji uczniów do nauki języka i treści	Usprawnienie procesów edukacyjnych (czas)
Współpraca między nauczycielami przedmiotów i języków obcych	Wspomaganie nauczycieli w pracy z różnymi grupami uczniów

Przygotowanie do globalnych wyzwań komunikacyjnych	Rozwój umiejętności miękkich (współpraca, empatia, komunikacja)
Uczeń sam dochodzi do rozwiązania wspierany przez nauczyciela (ang. <i>scaffolding</i>)	Dostęp do zasobów edukacyjnych na skalę globalną
Profesjonalny rozwój nauczyciela	Eliminowanie barier językowych
Zindywidualizowane nauczanie w kontekście językowym	Generowanie scenariuszy zajęć w różnych językach
Uczenie się przez działanie, dyskusje, analizę, prezentację	Umożliwienie innego ujęcia zagadnień
Rozwijanie umiejętności myślenia wyższego rzędu (analiza, ewaluacja, kreatywność)	Wsparcie dla nauczyciela (AI nie zastępuje nauczyciela)
Tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy i komunikacji	Dostosowanie materiałów do różnorodności kulturowej
Rozwijanie umiejętności XXI wieku (ang. 4C) (krytyczne myślenie, współpraca, komunikacja, kreatywność)	Wpływ na rozwój społeczny i technologiczny
Refleksja nad procesem nauczania i całościowego uczenia się	Wsparcie TIK w procesie nauczania

Wyniki niniejszego badania potwierdzają, że nauczyciele dostrzegają w podejściu CLIL oraz wykorzystaniu narzędzi AI szanse na lepsze dostosowanie procesu dydaktycznego do zróżnicowanych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Jednocześnie badanie ujawniło, że punktem wyjścia do tej oceny były konkretne motywacje i potrzeby nauczycieli związane z codzienną pracą w klasach wielokulturowych, a więc poszukiwanie praktycznych narzędzi dydaktycznych, sposobów upraszczania treści bez obniżania ich wartości poznawczej, rozwijanie metod nauczania sprawności językowych (w tym języka polskiego jako obcego), a także potrzeba wsparcia uczniów w adaptacji, integracji i regulacji emocji w sytuacjach obciążonych doświadczeniem migracji i traumy. Podczas warsztatów słuchacze nauczyli się nie tylko efektywnie wykorzystywać narzędzia dydaktyczne stosowane w podejściu CLIL, ale również technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), w tym AI. Podsumowując, wypowiedzi uczestników warsztatów ukazują AI jako potencjalnego sojusznika nauczyciela CLIL, o ile ten zachowa krytyczną refleksyjność, zadbą o dobrostan uczniów i będzie gotów do ciągłego uczenia się. Nowoczesna edukacja wielokulturowa wymaga nie tylko technologii, ale przede wszystkim świadomych, kreatywnych i zaangażowanych nauczycieli.

Wdrażanie technologii opartych na sztucznej inteligencji (AI) w środowisku zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) w klasie wielokulturowej wymagało od nauczycieli specyficznych kompetencji, które wykraczają poza tradycyjne przygotowanie pedagogiczne. Nauczyciel „AI-ready” (Poth 2025) po pierwsze, ma umiejętność selektywnej i krytycznej oceny narzędzi edukacyjnych z uwzględnieniem ich przeznaczenia, funkcjonalności oraz wpływu na proces uczenia się. Po drugie, jest gotowy do projektowania zajęć z wykorzystaniem AI w sposób zintegrowany z celami językowymi i przedmiotowymi, co oznacza m.in. uwzględnienie zastosowania technologii na etapie zdobywania wiedzy, ćwiczenia i utrwalania materiału oraz oceny umiejętności. Kolejnym ważnym aspektem jest zdolność do mediacji (Council of Europe 2020), także pomiędzy technologią a uczniem. Nauczyciel wspiera uczących się w interpretacji otrzymywanych wyników, wyciąganiu wniosków z informacji zwrotnej oraz refleksji nad własnym procesem uczenia się.

Kompetencje nabyte przez słuchaczy odpowiadają na:

1. wyzwania edukacji opartej na sztucznej inteligencji (ang. *Artificial Intelligence-Driven Education*, AIDE),
2. zalecenia Unii Europejskiej dotyczące wykorzystania potencjału sztucznej inteligencji (European Parliament 2023),
3. potrzeby edukacji wielokulturowej, w której nauczyciel pełni rolę przewodnika, moderatora, mediatora oraz projektanta środowiska sprzyjającego inkluzyjnej wielojęzyczności i różnorodności.

W badaniu pojawiły się także nieoczekiwane wyniki, takie jak wyraźna potrzeba tworzenia wspólnoty praktyków (ang. *Communities of Practice*, CoP) (Lave i Wenger 1991), która pozwalała uczestnikom warsztatów na dzielenie się doświadczeniami i poglądami, proponowanie różnych sposobów rozwiązywania problemów oraz strategii zapobiegania im. Słuchacze dążyli do pogłębiania jakości kształcenia poprzez rozwijanie krytycznego myślenia i postawę badawczą, kształtowaną w procesie uczenia się poprzez doświadczenie (ang. *experiential learning*). Nauczyciele często podkreślali, że rozwijanie kompetencji językowych może być skutecznie wspierane przez pracę z artefaktami kultury i sztuki, które angażują uczniów poznawczo i emocjonalnie. Zdaniem Nosidlak (2023) takie podejście do pracy z klasą wielokulturową może sprzyjać pogłębionej interpretacji treści. Poza korzyściami nauczyciele zwrócili uwagę na wyzwania charakterystyczne dla środowiska CLIL (Infante, Benvenuto i Lastrucci 2009), spośród których jako najistotniejsze wskazali potrzebę wspierania dzieci z doświadczeniem traumy (Kulig i Saj 2019) i zapewnianie przyjaznego włączającego środowiska klasy i szkoły. Wyniki jednoznacznie wskazują, że programy szkoleniowe dla nauczycieli powinny być oparte na współpracy, wymianie doświadczeń oraz refleksji nad procesem edukacji. Niezbędne jest tworzenie przestrzeni do budowania wspólnoty praktyków. Takie podejście umożliwia realne wsparcie nauczycieli w obliczu złożonych wyzwań współczesnej edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu było ukazanie, w jaki sposób uczestnicy studiów podyplomowych postrzegają rolę sztucznej inteligencji w edukacji wielokulturowej realizowanej w podejściu CLIL oraz jakie kompetencje uznają za kluczowe dla odpowiedzialnego i refleksyjnego wdrażania narzędzi AI w pracy dydaktycznej. Badanie miało na celu eksplorację refleksji uczestników warsztatów CLIL dotyczących potencjału AI jako narzędzia wspierającego integrację treści i języka.

Refleksje uczestników warsztatów CLIL jasno pokazują, że przyszłość edukacji językowej i przedmiotowej leży w umiejętnym połączeniu nowoczesnych narzędzi – choćby takich jak sztuczna inteligencja – z głębokim zrozumieniem potrzeb uczniów oraz kontekstu kulturowego, w jakim się uczą. AI może wspierać nauczyciela w dostosowywaniu materiałów, eliminowaniu barier językowych i tworzeniu bardziej angażujących scenariuszy lekcji. Jednocześnie skuteczne wdrażanie tych technologii wymaga od nauczyciela rozwiniętych kompetencji 4.0 (Poszytek i in. 2023), otwartości na zmiany i refleksyjnego podejścia do praktyki dydaktycznej.

CLIL, jako metodologia integrująca treści i język, stwarza przestrzeń do wdrażania innowacyjnych rozwiązań technologicznych, ale też stawia wysokie wymagania wobec tych, którzy chcą ją realizować w sposób odpowiedzialny i włączający. Nauczyciel ery sztucznej inteligencji to nie tylko dydaktyk, lecz również mediator kulturowy, przewodnik po świecie informacji i ambasador dobrostanu ucznia w coraz bardziej złożonej rzeczywistości edukacyjnej.

Mimo iż badanie miało charakter eksploracyjny i ograniczało się do jednej edycji warsztatów, wyniki wskazują na realną potrzebę szkoleń rozwijających kompetencje nauczycieli w obszarze edukacji wielokulturowej, refleksyjnej i cyfrowej. Rekomenduje się rozwijanie programów doskonalenia zawodowego opartych na CLIL oraz założeniach AIDE, z uwzględnieniem specyfiki pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Programy te powinny obejmować nie tylko rozwój kompetencji technologicznych, lecz także kształtowanie wrażliwości kulturowej, umiejętności krytycznej refleksji oraz świadomego wykorzystywania AI jako narzędzia wspierającego autonomię uczniów i ich dobrostan.

BIBLIOGRAFIA

- Airey, J. (2016), *CLIL and EAP (Content and Language Integrated Learning and English for Academic Purposes)*, [w:] K. Hyland, P. Shaw (red.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, Routledge: Oxford.
- Coyle, D., i in. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- Deller, S., Price, C. (2007), *Teaching Other Subjects Through English (CLIL)*, Oxford: Oxford University Press.
- European Commission (2014), *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer-assisted language learning*, Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018), „The European Commission’s High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. Draft. Ethics Guidelines for Trustworthy AI Working Document for Stakeholders’ Consultation”, <digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/draft-ethics-guidelines-trustworthy-ai>, [dostęp: 10.03.2026].
- European Parliament (2023), „Artificial Intelligence: Threats and Opportunities”, <www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2020/9/story/20200918STO87404/20200918STO87404_en.pdf>, [dostęp: 10.03.2026].
- Eurydice (2006), *CLIL at School in Europe*.
- Gębał, P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech: W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał, P., i in. (2022), *Teaching and Learning English. Education for Life*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Infante, D., i in. (2009), *The Effects of CLIL from the Perspective of Experienced Teachers*, [w:] D. Marsh, i in. (red.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*.
- Komisja Europejska (2007), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Komorowska, H. (2009), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wyd. SWPS.
- Komorowska, H., Aleksandrowicz-Pędich, L. (2010), *Coping with Diversity: Language and Culture Education*, Warszawa: Academica SWPS.
- Kulig, B., Saj, T. (2019), *Szkoła wrażliwa na traumę jak wspierać dziecko z doświadczeniem traumy w procesie edukacji*, Warszawa: Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce.
- Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (2010), *Immersion and CLIL in English: More Differences Than Similarities*, „ELT Journal”, nr 64(4), s. 367–375.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, P., i in. (2014), *Neuroplasticity as a Function of Second Language Learning: Anatomical Changes in the Human Brain*, „Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior”, nr 58, s. 301–324.
- Loranc-Paszyk, B. (2009), *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
- Lucas, B., i in. (2013), *Progression in Student Creativity in School*. OECD Education Working Papers.
- Maljers, A., i in. (2002), *The CLIL Compendium*.
- Maljers, A., i in. (2010), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D., i in. (2008), *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski)*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Mehisto, P., i in. (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan.

- Miodunka, W.T. (2003), *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków: Universitas.
- Muszyńska, B. (2025), *Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL*, „Forum Oświatowe”, nr 38(2), s. 25–40.
- Muszyńska, B., Papaja, K. (2019), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nicos, S., i in. (2017), *CLIL Implementation in Foreign Language Contexts: Exploring Challenges and Perspectives*, part I: vol 8. (1).
- Nosidlak, K. (2023), *Język sztuki czy sztuka języka? Rozwijanie wrażliwości artystycznej uczniów na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 61–68.
- Papaja, K. (2014), *A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Polish Secondary Education*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Śląski.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- Peachey, N. (2023), *ChatGPT in the Language Classroom*, Peachey Publications Ltd.
- Pila-Requeiro, M., Guamán Luna, M.M. (2023), *Content and Language Integrated Learning: Teaching L2 at Universities Through Students' Major*, „Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas”, nr 6(S1), s. 261–270.
- Pokrivčáková, S. (2019), *Preparing Teachers for the Application of AI-powered Technologies in Foreign Language Education*, „Journal of Language and Cultural Education”, nr 7, s. 135–153.
- Poszytek P., i in. (2023), *Theoretical Review of Research to Date on Competences 4.0 – What Do We Know About Competences in Industry 4.0? A Status Quo Analysis*, „Sustainability”, nr 15, s. 1–21.
- Poth, R.D. (2025, June 18), *The AI-ready Educator: Preparing Teachers for the Future of Learning* [Webinar], ThriveinEDU / ImagiLabs.
- Prem, E. (2023), *From Ethical AI Frameworks to Tools: a Review of Approaches*, „AI and Ethics”, s. 1–18.
- Ruiz-Garrido, M.F., Fortanet-Gómez, I. (2009), *Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP*, [w:] Marsh, D., i in. (red.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*.
- Socrates (2009), *CLIL Across Contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education*, Directorate-General for Education and Culture.
- Son, J., i in. (2025), *Artificial Intelligence Technologies and Applications for Language Learning and Teaching*, „Journal of China Computer-Assisted Language Learning”, nr 5(1), s. 94–112.
- Stahl, B. C., Leach, T. (2022), *Assessing the Ethical and Social Concerns of Artificial Intelligence in Neuroinformatics Research: An Empirical Test of the European Union Assessment List for Trustworthy AI (ALTAI)*, „AI and Ethics”, s. 1–23.
- Tampere, K. (2010), *Content and Language Integrated Learning: Estonian CLIL Teacher Profile*. Lambert Academic Publishing.
- *Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools – Volume 1*. (2018), <<https://bit.ly/4dlnohY>>, [dostęp: 10.03.2026].
- Tuomi, I. (2018), *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*, European Commission, <op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5cb8eee3-e888-11e8-b690-01aa75ed71a1>, [dostęp: 10.03.2026].
- UCLES (2009), *Glossary. Teaching Knowledge Test. Content and Language Integrated Learning*, <www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary.pdf>, [dostęp: 10.03.2026].
- Wiesemes, R. (2009), *Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Postmethod Pedagogies?*, [w:] Y.R. Zarobe, R.M.J. De Catalán (red.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*, Multilingual Matters, s. 41–59.
- Zarobe, Y.R. (2009), *CLIL. Evidence from Research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters.

DR SABINA A. NOWAK Doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Dyplom otrzymała na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obecnie pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. W Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego zajmuje się kształceniem studentów, przyszłych nauczycieli. Obecnie prowadzi badania naukowe nad dobrostanem nauczycieli i uczących się.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Bunt średnika

Edukacyjna gra książkowa w formacie cyfrowym do nauczania angielskiej interpunkcji

DOI: 10.47050/jows.2026.1.107-115

Umiejętność stosowania znaków interpunkcyjnych ma duże znaczenie w procesie tworzenia tekstów przez osoby uczące się na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Mimo to wielu uczniów napotyka trudności we właściwym użyciu interpunkcji. Tak zwane poważne cyfrowe gry edukacyjne mogą ułatwić opanowywanie zasad interpunkcji, jednak stan wiedzy na temat ich projektowania w celach glottodydaktycznych jest ograniczony. Artykuł przedstawia proces tworzenia oraz wstępną ewaluację autorskiego narzędzia – gry *The Semicolon's Rebellion* (Bunt średnika).

JOANNA PITURA

Uniwersytet Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie

THE SEMICOLON'S REBELLION. TEACHING PUNCTUATION THROUGH A SERIOUS DIGITAL GAMEBOOK

The ability to punctuate course assignments, exam papers, and dissertations accurately is essential for EFL students' academic and professional success. However, many students encounter difficulties in applying punctuation marks correctly. This study investigates the potential of a serious digital gamebook as a supplementary educational tool to facilitate EFL students' learning of punctuation. Given limited research on their application in EFL learning settings, this study aims to present and assess the utility of a serious digital gamebook titled "The Semicolon's Rebellion" designed to teach semicolon usage to advanced EFL students. Initial findings indicate that while some students found aspects of gamebook-based learning challenging, this educational tool holds potential for advanced EFL learners.

KEY WORDS: SERIOUS DIGITAL GAMEBOOK, GAMEBOOK-BASED LEARNING, PUNCTUATION, EFL WRITING

Interpunkcja stanowi istotny element języka pisanego; znaki interpunkcyjne redukują niejasności oraz ułatwiają zrozumienie struktury i znaczenia tekstu (Baron 2001; Kemp i Treiman 2023). Umiejętność stosowania znaków interpunkcyjnych zyskuje szczególne znaczenie w kontekstach edukacyjnych, w których wiedza jest wykazywana i oceniana w formie pisemnej (Hyland 2009).

Dotyczy to studentów filologii angielskiej w Polsce – zaawansowanych uczniów i użytkowników języka angielskiego, dla których umiejętność właściwego stosowania znaków interpunkcyjnych w zadaniach pisemnych, pracach egzaminacyjnych i dyplomowych jest bardzo ważna. Pomimo przekazywania studentom podczas kursów pisania wiedzy dotyczącej interpunkcji, zaobserwowałam powszechnie występującą u nich trudność w jej stosowaniu, a obserwacja ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań przeprowadzonych wśród osób posługujących się językiem ojczystym w piśmie (Marcet i in. 2022).

W celu podniesienia kompetencji studentów w tym zakresie uznałam za konieczne udoskonalenie dotychczasowych sposobów nauczania. Pod uwagę wzięłam wykorzystanie tzw. poważnych edukacyjnych gier książkowych¹ w formacie cyfrowym jako narzędzia wspomagającego naukę zasad interpunkcji. Gry książkowe, kojarzone z przyjemnością lektury, zwiększają motywację i zaangażowanie odbiorców oraz pozwalają im na współtworzenie historii (Muszyński 2018). Istotnym elementem gier książkowych jest fabuła, która, jako integralna część narzędzia, ułatwia transfer wiedzy (Lugmayr i in. 2017). Dzięki osadzeniu treści w kontekście narracyjnym gry te umożliwiają atrakcyjną prezentację i ćwiczenie zagadnień dydaktycznych.

Chociaż nauczanie oparte na grach (ang. *game-based learning*) znalazło już szerokie zastosowanie w rozwijaniu umiejętności mówienia², pisania³, słuchania⁴ i czytania⁵, a także w nauce podsystemów językowych – w tym słownictwa⁶, gramatyki⁷ i wymowy⁸ – to poważne gry książkowe w formacie cyfrowym nie cieszą się obecnie większym zainteresowaniem w edukacji językowej. W związku z tą luką w artykule skoncentruję się na procesie projektowania oraz wstępnej ewaluacji jakościowej autorskiego narzędzia dydaktycznego. Przedstawione działania stanowią etap pilotażowy szerszego projektu naukowego, którego celem jest stworzenie serii poważnych gier książkowych w formacie cyfrowym pod tytułem *Punctuation Wars* (Wojny interpunkcyjne). W dalszej części opisuję pierwszą grę z tej serii – *The Semicolon's Rebellion* (Bunt średnika) – służącą do nauki zasad stosowania średnika w odmianie brytyjskiej języka angielskiego (*British English*).

Znaki interpunkcyjne i nauczanie interpunkcji

Znaki interpunkcyjne niosą ze sobą określone znaczenie i są stosowane w ściśle określonych sytuacjach, zgodnie z normami ustanowionymi w gramatyce, właściwymi dla danego języka (Trask 2019). Poprawne operowanie interpunkcją świadczy nie tylko o wysokim poziomie warsztatu pisarskiego, lecz także odgrywa dużą rolę w zapewnianiu przejrzystości tekstu (Marcet i in. 2022). Opanowanie zasad interpunkcji bezpośrednio wpływa na ogólną skuteczność w pisaniu, przy czym edukacja formalna zazwyczaj koncentruje się na nauczaniu tych zasad w ramach języka ojczystego uczniów (Dolean i Prodan 2023). Zaawansowani adepci języka angielskiego również poznają zasady poprawnego stosowania znaków interpunkcyjnych, korzystając z różnych zasobów, takich jak podręczniki (np. Cory 2011; Vince i Sunderland 2014) czy materiały internetowe (np. *Purdue Online Writing Lab*).

1 Termin „gra poważna” (ang. *serious game*) funkcjonuje od lat 70. XX w., a za jego twórcę uważa się Clarka C. Abta, który tak określił edukacyjne gry służące praktycznym celom (przyp. red.).

2 Por. Lee i in. 2014; Hwang i in. 2016.

3 Por. Nesbitt i Müller 2016; Lin i in. 2018; Lee 2019; Chang i in. 2021.

4 Por. Hwang i in. 2016.

5 Por. Neville i in. 2009.

6 Por. Neville i in. 2009; DeHaan i in. 2010; Franciosi i in. 2016; Chen i Hsu 2020; Tang i Taguchi 2020; Soyoofi i in. 2021; Yang i in. 2024.

7 Por. Kao 2020.

8 Por. Trooster i in. 2015; Hu i in. 2022.

Mimo wagi tego zagadnienia literatura przedmiotu dotycząca interpunkcji jest skąpa i uwidacznia deficyt badań nad strategiami wspierającymi rozwój umiejętności interpunkcyjnych wśród studentów szkół wyższych. Wśród nielicznych opracowań można wymienić badanie przeprowadzone na australijskim uniwersytecie z udziałem 192 rodzimych użytkowników języka angielskiego, u których analizowano wpływ gramatyki i prozodii na ocenę poprawności użycia przecinków (Kemp i Treiman 2023). W innym badaniu analizowano sposób, w jaki chińscy studenci ($n = 25$), studiujący tłumaczenia na brytyjskim uniwersytecie, operują przecinkami i kropkami w tekstach (Wang 2018). Badacze przyglądali się również związkowi między rozumieniem tekstu czytanego a świadomością studentów dotyczącą naruszeń zasad stosowania wielkich liter i interpunkcji (Dolean i Prodan 2023). Z kolei Marcet i in. (2022) poddali analizie użycie przecinków w języku hiszpańskim wśród uczniów szkół średnich ($n = 115$). Wyniki tych analiz wskazują, że uczniowie często napotykają trudności we właściwym użyciu przecinków w obrębie zdania. Dlatego według badaczy nauczanie w tym zakresie powinno obejmować nie tylko konwencje gramatyczne, lecz także funkcje znaków w różnych kontekstach. Podkreśla się konieczność stosowania metod dydaktycznych, które pomogą uczniom zrozumieć relacje między elementami tekstu reprezentowane przez przecinki.

W świetle powyższych ustaleń w niniejszym opracowaniu przyjęto, że kontekstualizacja zasad interpunkcji jest niezbędnym aspektem procesu dydaktycznego. Aby zapewnić ją w praktyce, wykorzystano poważną grę książkową w formacie cyfrowym (opartą na warstwie narracyjnej) do prezentacji oraz utrwalania zasad stosowania średnika w języku angielskim.

Gry książkowe

Gry książkowe (ang. *gamebooks*), określane również mianem gier paragrafowych, literatury interaktywnej lub książek typu *Choose Your Own Adventure*, stanowią połączenie tradycyjnej lektury z elementami gier (Muszyński 2018; *The Encyclopedia of Science Fiction*, b.d.). Zgodnie z definicją są to „drukowane dzieła literackie, w których można podążać różnymi ścieżkami fabularnymi, prowadzącymi do wielu zakończeń, a niektóre wyniki są uważane za lepsze od innych, co pozwala na «wygranie» lub «przegranie» książki” (*The Encyclopedia of Science Fiction*, b.d., akapit 1; tłum. autorki). Muszyński (2018), opierając się na pracach Krzysztofa Jaworskiego (2015), definiuje grę książkową jako publikację składającą się z wielu akapitów, w której czytelnik-gracz wciela się w rolę głównego bohatera i dokonuje wyborów kształtujących przebieg opowieści. Czytelnik-gracz jest prowadzony do jednego z potencjalnych zakończeń w ramach jednej rozgrywki. Współcześnie, obok tradycyjnych form drukowanych, coraz większą popularność zdobywają formaty cyfrowe, takie jak elektroniczne gry książkowe lub g-booki (Sarinho 2021) oraz powieści wizualne (*visual novels*) (*The Encyclopedia of Science Fiction*, b.d.).

W literaturze przedmiotu istnieje podział gier książkowych na jakościowe i ilościowe (*The Encyclopedia of Science Fiction*, b.d.). W grach jakościowych czytelnik jest kierowany do jednej z kilku sekcji w zależności od opcji wybranej na końcu każdej partii tekstu. Gry ilościowe opierają się na bardziej złożonych systemach decyzyjnych, przypominających zasady gier fabularnych, w których o przejściu do kolejnego etapu często decyduje system gry. Podczas gdy gry ilościowe mają na celu zapewnienie graczowi wielu prób rozgrywki, gry jakościowe koncentrują się raczej na rozwoju postaci i narracji. Muszyński (2018) wyróżnia trzy główne typy gier książkowych: labiryntowe, fabularne oraz mieszane. W grach książkowych typu labiryntowego główny bohater eksploruje przestrzeń (rozumianą jako sieć połączonych lokalizacji) i toczy walkę z przeciwnikami. Przed właściwą lekturą zamieszczone są instrukcje wyjaśniające zasady walki, zdobywania przedmiotów lub doskonalenia umiejętności bohatera. Dostępne są również statystyki opisujące umiejętności i zasoby postaci. Fabuła tych gier, często osadzona w świecie *fantasy* lub *science fiction*, stanowi pretekst do eksploracji obszaru, ograniczonej najczęściej do zbierania przedmiotów i działań wymagających walki. Z kolei w grach typu fabularnego przestrzeń możliwa do eksploracji jest ograniczona – zazwyczaj nie ma możliwości powrotu do odwiedzonych miejsc. Czytelnik-gracz doświadcza świata oczami głównego bohatera, a podejmowane decyzje mają wpływ na inne postaci. Czytelnik decyduje

o przebiegu fabuły i zmierza do jednego z alternatywnych zakończeń. W tego rodzaju książkach-grach istotną rolę odgrywają dialogi i opisy, a gracz może decydować, jak postać zareaguje w danej rozmowie. Gry mieszane łączą cechy obu powyższych typów – gracz może eksplorować przestrzeń i brać udział w walkach, ale to fabuła stanowi główną siłę napędową lektury.

Muszyński (2018: 7) opisuje również specyfikę narracji w grach książkowych. Jest ona zazwyczaj prowadzona w drugiej osobie liczby pojedynczej, w czasie teraźniejszym, a autor zwraca się bezpośrednio do czytelnika-gracza. W rezultacie w tekście często pojawiają się zwroty typu „boisz się” lub „jesteś zdruzgotany”. Strategie umieszczania punktów decyzyjnych dzielą się na inwazyjne i nieinwazyjne. W wariantcie inwazyjnym autor przerywa narrację instrukcją „przejdź do...”, po której następuje numer akapitu. Sposób nieinwazyjny polega na włączeniu wyborów w tekst akapitu, np. poprzez umieszczenie numerów w nawiasach obok opisu konkretnego działania.

Badania nad poważnymi grami książkowymi w edukacji należą do rzadkości. Figueiredo i Bidarra (2015) oceniali wykonalność opracowania gry książkowej dla dzieci w wieku 9–10 lat przeznaczonej do edukacji ekologicznej w Portugalii. Gra, stworzona w środowisku Unity3D, miała być dostępna za pośrednictwem przeglądarek internetowych na urządzeniach iPhone, iPad i w systemie Android. Badacze stwierdzili, że ich prototyp charakteryzuje się wysoką użytecznością i potencjałem edukacyjnym. Z kolei Brandão i in. (2015) opisali projekt gry książkowej mającej za zadanie pomóc dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w postrzeganiu i rozumieniu emocji. Gra miała zawierać opowieść w formie tekstowej lub audio, a dzieci miały grać za pomocą awatara 3D AR i wchodzić w interakcje w różnych scenariuszach. Do gry można było użyć dowolnego urządzenia mobilnego.

W obszarze edukacji językowej analizowano wykorzystanie powieści wizualnych (*visual novels*). Agusalim (2015) przy użyciu narzędzia RenPy opracował grę do nauki konwersacji w języku angielskim dla studentów w Indonezji. Gra zyskała pozytywne oceny ekspertów i studentów. Fazal (2016) wykazał, że studenci korzystający z powieści wizualnej osiągnęli lepsze wyniki w zakresie umiejętności konwersacyjnych niż grupa ucząca się z tradycyjnego podręcznika. Podobne wnioski sformułowali Amalo i in. (2017), których badanie potwierdziło wyższą skuteczność gry opartej na dialogach i rozpoznawaniu mowy w opanowaniu angielskich wyrażań. Z kolei Lai i Chen (2021) porównali wpływ powieści wizualnej *Angels and Demigods*, która jest grą komercyjną, w wersji VR oraz w wersji na komputerze (bez gogli VR), na naukę słownictwa wśród chińskich uczniów szkoły średniej. Choć obie grupy poprawiły swoje wyniki, użytkownicy wersji VR osiągnęli znacznie lepsze rezultaty, przy czym wszyscy uczestnicy wyrazili chęć korzystania z tego typu gry w przyszłości.

Podsumowując, cyfrowe gry książkowe wykazują znaczny potencjał jako narzędzie wspierające nauczanie języka obcego na różnych etapach edukacyjnych, w tym w szkolnictwie wyższym. Dzięki zastosowanej narracji stanowią one angażującą alternatywę w nauczaniu zasad interpunkcji, dostarczając jednocześnie kontekstu dla prezentowanych reguł.

Projektowane narzędzie

Z uwagi na brak badań nad wykorzystaniem gier książkowych w nauce interpunkcji podjęłam działania projektowe mające na celu opracowanie i pilotażowe wdrożenie poważnej gry książkowej w formacie cyfrowym wspomagającej naukę stosowania średnika w języku angielskim. Ewaluacja miała charakter jakościowy i posłużyła do zidentyfikowania problemów technicznych oraz poznania opinii studentów przed udostępnieniem gry na szerszą skalę.

UCZESTNICY

W pilotażowym wdrożeniu gry wzięli udział studenci pierwszego roku filologii angielskiej, uczestnicy obowiązkowego kursu, który prowadziłam w roku akademickim 2022/23. Dodatkowo przeprowadziłam wywiady w grupach fokusowych ze studentami studiów magisterskich filologii angielskiej, których celem była ocena gry pod kątem dydaktycznym i technicznym.

ZASADY PROJEKTOWANIA

W niniejszym projekcie wykorzystałam metodologię projektowania gier edukacyjnych opartych na interaktywnych scenariuszach autorstwa de Lope i in. (2015), w wersji dostosowanej do specyfiki poważnej gry książkowej. Ze względu na deficyt literatury poświęconej projektowaniu tego typu narzędzi model ten uznałam za najbardziej odpowiedni, jako że koncentruje się on na grach edukacyjnych wykorzystujących narrację. Proces projektowania oparłam na następujących zasadach:

1. określenie celów edukacyjnych,
2. wybór rodzaju gry,
3. zaprojektowanie fabuły i sylwetek bohaterów,
4. zaplanowanie struktury i treści rozdziałów,
5. opracowanie dialogów,
6. określenie elementów edukacyjnych.

W procesie przygotowania treści wykorzystałam model językowy ChatGPT-3.5, który posłużył do ulepszenia warstwy fabularnej oraz dopracowania zdań ilustrujących zastosowanie średnika.

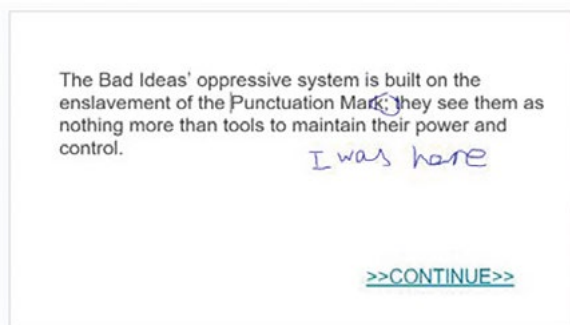
OPIS GRY

Gra *The Semicolon's Rebellion* powstała w środowisku Google Slides. Wybór tego narzędzia umożliwia dostęp do treści na komputerach i urządzeniach mobilnych (smartfonach i tabletach). Wykorzystałam nieliniową strukturę slajdów, co pozwoliło na interaktywny wybór ścieżek fabularnych. Zadaniem ucznia-gracza jest wcielenie się w rolę głównego bohatera i dokonywanie wyborów mających wpływ na przebieg opowieści.

Celem gry jest poszerzenie wiedzy studentów na temat średnika i ćwiczenie jego stosowania w języku angielskim (*British English*). W narzędziu uwzględniono cztery funkcje średnika opisane w publikacjach *The Oxford Guide to Style* (Ritter i Hart 2002) oraz *The Chicago Manual of Style* (University of Chicago Press 2017):

- ➔ oddzielenie elementów listy (serii), gdy zawierają one przecinki;
- ➔ oddzielenie dwóch niezależnych zdań, które są ze sobą powiązane i mogłyby funkcjonować jako oddzielne zdania (alternatywa dla kropki i spójników *and* lub *but*);
- ➔ oddzielenie dwóch niezależnych zdań, gdy są one połączone spójnikami, takimi jak: *also*, *besides*, *consequently*, *hence*, *however*, *indeed*, *moreover*, *nevertheless*, *therefore*, *thus*;
- ➔ oddzielenie dwóch niezależnych zdań połączonych frazami, takimi jak *in addition*, *that is*, *for example*, *namely*, *on the other hand*.

Rys. 1. Przykład slajdu przedstawiający graffiti Średnika



Źródło: Google Slides.

Gra jest dystopijną opowieścią o świecie rządzoneym przez Złe Pomysły, które uciskają Znaki Interpunkcyjne, zmuszając je do niewolniczej pracy lub eliminując z języka pisanego. Głównym bohaterem jest nowo narodzony średnik (Średnik), którego misją jest wyzwolenie interpunkcyjnej społeczności. Protagonista uczy się od Arii, ducha uczącego wszystkie Znaki o ich wrodzonej mocy organizowania słów w zdaniach. W toku fabuły Średnik trafia do fabryki propagandy, gdzie musi usuwać znaki swojego rodzaju z tekstów propagandowych. Mimo frustracji podejmuje walkę, wykorzystując talent graficiarza do rozpowszechniania hasła buntu (rys. 1).

Z czasem bohater angażuje się w ruch oporu. Zależnie od decyzji podjętych przez ucznia-gracza historia może

zakończyć się na trzy sposoby: obaleniem reżimu Złych Pomysłów (wygrana), egzekucją Średnika (przegrana) lub jego zdradą i potępieniem w oczach swoich towarzyszy rebeliantów (przegrana).

Fabula składa się z prologu oraz ośmiu rozdziałów: I. *Pierwsza lekcja*; II. *Praca*; III. *Druga lekcja*; IV. *Przełożony*; V. *Trzecia lekcja*; VI. *Ruch oporu*; VII. *Czwarta lekcja*; VIII. *Podejmowanie zdecydowanych kroków*. Przy konstruowaniu narracji wykorzystano strukturę opisaną przez Schimela (2012), obejmującą akcję, tło, rozwój, punkt kulminacyjny i zakończenie. Integracja treści edukacyjnych z fabułą następuje w rozdziałach I, III, V i VII, gdzie uczeń ćwiczy zastosowanie średnika w dialogach prowadzonych przez bohaterów (rys. 2). Grę w wersji beta można zobaczyć tu: shorturl.at/miPoh.

Rys. 2. Przykładowa rozmowa z rozdziału I. *Pierwsza lekcja*

Aria: A semicolon can be used to separate items in a list when the items themselves contain commas. She looks at you. You appear confused so she gives you an example. In the land of Bad Ideas, each tribe of Punctuation Marks live in a specific location. The commas, colons, and the semicolons reside in Punctuate, a bustling metropolis; the apostrophes and hyphens made their homes in Contraction and Compound Nouns, two quieter towns on the outskirts of the land. Aria: Do you understand? Your answer: >>YES>> >>NO>>	Aria: Welcome to your first class! We will start with something easy. Today, you will learn about your power to organise words. Next time you will learn about something even more powerful: how to organise clauses—entities that are similar to sentences. You: Great! I am looking forward to it! Aria begins her lesson. >>CONTINUE>>
--	--

Źródło: Google Slides.

Wnioski z wdrożenia i wstępna ocena jakościowa

Pilotażowo użyłam gry w maju 2023 roku, co pozwoliło mi sformułować wnioski dotyczące jej funkcjonowania w praktyce dydaktycznej.

Pierwszy z nich odnosi się do zaangażowania studentów. Uczestnicy wykazali wysoki poziom skupienia podczas lektury i pozytywnie zareagowali na tę formę pracy jako alternatywę dla tradycyjnych ćwiczeń. Z obserwacji wynika, że studenci byli zaintrygowani zadaniem; wszyscy zaangażowali się w lekturę, a pojawiające się uśmiechy sugerowały pozytywny odbiór narracji. Uczestnicy wyrazili również aprobatę dla pomysłu stworzenia kolejnych części poświęconych innym znakom interpunkcyjnym.

Podczas wdrożenia zidentyfikowano problemy techniczne związane z obsługą gry na telefonach komórkowych. Niektóre przeglądarki ograniczyły funkcjonalność linków nieliniowych, co wymuszało sekwencyjne przeglądanie slajdów. Wskazuje to na konieczność optymalizacji narzędzia pod kątem urządzeń mobilnych przed jego powszechnym udostępnieniem.

Opinie na temat warstwy fabularnej były podzielone. Część studentów uznała historię za angażującą i ułatwiającą zapamiętywanie zasad, inni natomiast (zwłaszcza w grupach fokusowych) ocenili ją jako zbyt „dziwną” lub odciągającą uwagę od treści edukacyjnych. Zbyt szybkie tempo czytania prowadziło u niektórych osób do niezrozumienia szczegółów fabuły, na przykład motywu buntu wyrażonego w graffiti.

Uczestnicy zaproponowali ulepszenia mogące podnieść jakość narzędzia. Wskazali na potrzebę poprawy estetyki poprzez dodanie grafik (jedna ze studentek zadeklarowała nawet chęć narysowania Średnika na podstawie własnych wyobrażeń z lektury). Zasugerowali również wyraźniejsze oddzielenie treści edukacyjnych od fabuły oraz dodanie slajdów z podsumowaniem zasad. Ważnym postulatem technicznym było wprowadzenie funkcji „Wstecz”, która usprawniłaby nawigację w grze.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę trudności studentów z opanowaniem zasad interpunkcji w tekstach pisanych, poważne gry cyfrowe typu *gamebook* stanowią obiecujące narzędzie wspomagające proces dydaktyczny. Ich główną zaletą jest osadzenie abstrakcyjnych reguł w kontekście narracyjnym, co ułatwia ich zrozumienie i zapamiętanie. Choć projekt *The Semicolon's Rebellion* wymaga dalszych usprawnień technicznych i estetycznych, pozytywne reakcje studentów potwierdzają celowość

wdrażania niestandardowych sposobów nauczania w szkolnictwie wyższym. Kolejne etapy prac nad serią *Punctuation Wars* uwzględnią zebrane opinie oraz skoncentrują się na zachowaniu równowagi pomiędzy fabułą a celami dydaktycznymi.

BIBLIOGRAFIA

- Agusalim, I.D. (2015), *Developing Visual Novel Game of English Conversation for DEP EEPIS*, „Journal of Education and Practice”, nr 6(33), s. 113–124.
- Amalo, E.A., Agusalim, I.D., Murdaningtyas, C.D. (2017), *Developing Visual Novel Game with Speech-Recognition Interactivity to Enhance Students' Mastery on English Expressions*, „Jurnal Sosial Humaniora”, nr 10(2), s. 129–136.
- Baron, N.S. (2001), *Commas and Canaries: The Role of Punctuation in Speech and Writing*, „Language Sciences”, nr 23(1), s. 15–67.
- Brandão, J., Cunha, P., Vasconcelos, J., Carvalho, V., Soares, F. (2015), *An Augmented Reality Gamebook for Children with Autism Spectrum Disorders*, [w:] *The International Conference on E-Learning in the Workplace*, New York: ICELW 2015, s. 1–6.
- Casañ-Pitarch, R., Gong, J. (2021), *Testing Immerse Me with Chinese Students: Acquisition of Foreign Language Forms and Vocabulary in Spanish*, „Language Learning in Higher Education”, nr 11(1), s. 219–233.
- Chang, W.C., Liao, C.Y., Chan, T.W. (2021), *Improving Children's Textual Cohesion and Writing Attitude in a Game-based Writing Environment*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 34(1–2), s. 133–158.
- Chen, H.J.H., Hsu, H.L. (2020), *The Impact of a Serious Game on Vocabulary and Content Learning*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 33(7), s. 811–832.
- Cory, H. (2011), *Advanced Writing with English in Use CAE*, Oxford: Oxford University Press.
- DeHaan, J., Reed, W.M., Kuwanda, K. (2010), *The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall*, „Language Learning & Technology”, nr 14(2), s. 74–94.
- de Lope, R.P., Medina-Medina, N., Paderewski, P., Vela, F.L.G. (2015), *Design Methodology for Educational Games Based on Interactive Screenplays*, „CoSECivi”, nr 1394, s. 90–101.
- Dolean, D.D., Prodan, N. (2023), *Let's Eat Grandma: Awareness of Punctuation and Capitalization Rules' Violations Predicts the Development of Reading Comprehension*, „Learning and Instruction”, nr 86, s. 101780.
- Faizal, M.A. (2016), *The Effects of Conversation-Gambits Visual-novel Game on Students' English Achievement and Motivation*, [w:] *2016 International Electronics Symposium (IES)*, s. 481–486.
- Figueiredo, M., Bidarra, J. (2015), *The Development of a Gamebook for Education*, „Procedia Computer Science”, nr 67, s. 322–331.
- Franciosi, S.J., Yagi, J., Tomoshige, Y., Ye, S. (2016), *The Effect of a Simple Simulation Game on Long-term Vocabulary Retention*, „Calico Journal”, nr 33(3), s. 355–379.
- Hu, L., Yuan, Y., Chen, Q., Kang, X., Zhu, Y. (2022), *The Practice and Application of AR Games to Assist Children's English Pronunciation Teaching*, „Occupational Therapy International”, nr 1, s. 3966740.
- Hwang, W.Y., Shih, T.K., Ma, Z.H., Shadiev, R., Chen, S.Y. (2016), *Evaluating Listening and Speaking Skills in a Mobile Game-based Learning Environment with Situational Contexts*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 29(4), s. 639–657.
- Hyland, K. (2009), *Academic Discourse: English in a Global Context*, London: Continuum.
- Jaworski K. (2015), *Wybór należy do Ciebie... Gry paragrafowe – druga młodość zapomnianej formy rozrywki*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego”, nr 28, s. 79–91.
- Kemp, N., Treiman, R. (2023), *To Punctuate, or Not to Punctuate? Grammatical and Prosodic Influences on Adults' Judgments of Comma Use*, „Scientific Studies of Reading”, nr 5, s. 443–450.

- Kao, C.W. (2020), *The Effect of a Digital Game-based Learning Task on the Acquisition of the English Article System*, „System”, nr 95, s. 102373.
- Lai, K.W.K., Chen, H.J.H. (2021), *A Comparative Study on the Effects of a VR and PC Visual Novel Game on Vocabulary Learning*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 36(3), s. 312–345.
- Lee, K., Kweon, S.O., Lee, S., Noh, H., Lee, G.G. (2014), *POSTECH Immersive English study (POMY): Dialog-based Language Learning Game*, „IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems”, nr 97(7), s. 1830–1841.
- Lee, S.M. (2019), *Her Story or Their Own Stories? Digital Game-based Learning, Student Creativity, and Creative Writing*, „ReCALL”, nr 31(3), s. 238–254.
- Lin, C.J., Hwang, G.J., Fu, Q.K., Chen, J.F. (2018), *A Flipped Contextual Game-based Learning Approach to Enhancing EFL Students' English Business Writing Performance and Reflective Behaviors*, „Journal of Educational Technology & Society”, nr 21(3), s. 117–131.
- Lugmayr, A., Sutinen, E., Suhonen, J., Sedano, C.I., Hlavacs, H., Montero, C.S. (2017), *Serious Storytelling – A First Definition and Review*, „Multimedia Tools and Applications”, nr 76(14), s. 15707–15733.
- Marcet, A., Moreno, V., Rodríguez-Gonzalo, C., Perea, M. (2022), *The Use of Commas in Secondary-Education Students and its Relationship with Reading Comprehension: The Case of Spanish*, „Brain Sciences”, nr 12(11), s. 1564.
- Muszyński, B. (2018), *Gry książkowe, czyli literatura interaktywna. Rys teoretyczny i zastosowanie w praktyce bibliotecznej*, „Biblioteka i Edukacja”, nr 13.
- Nesbitt, D., Müller, A. (2016), *Sustaining Motivation for Japanese “Kanji” Learning: Can Digital Games Help?*, „JALT Call Journal”, nr 12(1), s. 23–41.
- Neville, D.O., Shelton, B.E., McInnis, B. (2009), *Cybertext Redux: Using Digital Game-based Learning to Teach L2 Vocabulary, Reading, and Culture*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 22(5), s. 409–424.
- Ritter, R.M., Hart, H. (2002), *The Oxford Guide to Style*, Oxford: Oxford University Press.
- Sarinho, V.T. (2021), *GEnEbook: A Game Engine to Provide Electronic Gamebooks for Adventure Games*, [w:] *20th Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment (SBGames)*, s. 59–68.
- Schimel, J. (2012), *Writing Science: How to Write Papers that Get Cited and Proposals that Get Funded*, Oxford: Oxford University Press.
- Soyoof, A., Reynolds, B.L., Shadiev, R., Vazquez-Calvo, B. (2021), *A Mixed-methods Study of the Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary and Healthcare Knowledge Through Serious Game Play*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 37(1–2), s. 27–60.
- Tang, X., Taguchi, N. (2020), *Designing and Using a Scenario-Based Digital Game to Teach Chinese Formulaic Expressions*, „Calico Journal”, nr 37(1), s. 1–22.
- Trooster, W., Goei, S.L., Ticheloven, A., Oprins, E., van de Boer-Visschedijk, G., Corbalan, G., Schaik, M. (2015), *The Effectiveness of LINGO Online, A Serious Game for English Pronunciation*.
- *The Encyclopedia of Science Fiction* (n.d.), *Gamebook*, <sf-encyclopedia.com/entry/gamebook>, [dostęp 23.02.2026].
- Trask, R.L. (2019), *The Penguin Guide to Punctuation*, London: Penguin Books.
- University of Chicago Press (2017), *The Chicago Manual of Style* (17th ed.), Chicago: Autor.
- Vince, M., Sunderland, P. (2014), *Advanced Language Practice: English Grammar and Vocabulary*, Oxford: Macmillan Education.
- Wang, C. (2018), *Decoding and Encoding the Discourse Meaning of Punctuation: A Perspective from English-to-Chinese Translation*, „Babel”, nr 64(2), s. 225–249.
- Yang, Y.F., Hsieh, W.M., Wong, W.K., Hong, Y.C., Lai, S.C. (2024), *Reducing Students' Foreign Language Anxiety to Improve English Vocabulary Learning in an Online Simulation Game*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 37(3), s. 410–432.

DR HAB. JOANNA PITURA Profesor UKEN w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, opiekun naukowy Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC. Jej obecne zainteresowania badawcze koncentrują się na sposobach uczenia się i nauczaniu języków obcych w erze cyfrowej, generatywnej sztucznej inteligencji, zarządzaniu wiedzą oraz metodach badawczych w edukacji językowej. W 2022 roku opublikowała książkę *Gamification for Engagement with Language Learning Tasks*.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Con il registro giusto

Zastosowanie modelu ChatGPT do nauczania stylów funkcjonalnych na przykładzie języka włoskiego

DOI: 10.47050/jows.2026.1.117-127

Rozwój dużych modeli językowych i pojawienie się na rynku modelu ChatGPT-3 znacząco ułatwiły automatyzację różnych aspektów pisania, takich jak interpunkcja czy korekta stylistyczno-gramatyczna. Narzędzia te efektywnie wspomagają podstawowe procesy korekty, jednak edycja tekstów czy rozumienie gatunków tekstowych wymagają od studentów uważnej pracy. W tym kontekście stosowanie narzędzi takich jak ChatGPT nie tylko ułatwia korektę tekstów, ale również może się przyczynić do rozwoju kompetencji tekstowych, w tym zdolności do rozpoznawania i stosowania różnych stylów funkcjonalnych.

MARTIN TESTA
Uniwersytet Warszawski

‘CON IL REGISTRO GIUSTO’

ADVANCING THE TEACHING OF LINGUISTIC REGISTER WITH CHATGPT THROUGH AN ITALIAN CASE STUDY

Recent advancements in large language models have revolutionised the automation of numerous writing-related tasks, including punctuation and grammatical corrections. These tools aid basic editing; however, achieving proficiency in textual editing and genre comprehension requires extensive student engagement and analytical practice. This paper proposes the use of ChatGPT to create variations of a sample text in Italian, designed to assist students in identifying and understanding shifts in linguistic register while keeping the discussion topic consistent. This approach aims to bolster key textual competencies crucial for both composing and interpreting texts in any language. Utilising ChatGPT allows educators to generate high-quality, authentic instructional materials, thus enhancing the efficiency of teaching linguistic and discursive skills.

KEY WORDS: TEXT LINGUISTICS, LINGUISTIC REGISTER, LANGUAGE TEACHING, CHATGPT, ITALIAN

Według Michaela Hallidaya i Ruqaiyi Hasana (1976: 1–2) tekst w sensie technicznym to dowolny fragment wypowiedzi – mówionej lub pisanej, niezależnie od długości – który tworzy spójną całość. Tekst jest przede wszystkim jednostką semantyczną definiowaną nie tyle przez swoją strukturę¹, co przez swój sens. Autorzy wyjaśniają, że tekst może przyjmować różne formy: „Może być mówiony lub pisany, być prozą lub poezją, dialogiem lub monologiem. Zakres tekstu może obejmować wszystko: od krótkiego przysłowia po całą sztukę teatralną, od spontanicznego wezwania o pomoc po całodniowe obrady komitetu” (tłum. własne). Zagadnieniem tekstu zajmuje się dział językoznawstwa znany jako lingwistyka tekstu.

Kluczowe rozróżnienie w lingwistyce tekstu dotyczy takich pojęć, jak typy tekstów oraz gatunki tekstowe. Typy tekstów to uniwersalne wzorce komunikacyjne, definiowane przez cechy językowe, takie jak struktury składniowe i związki logiczne, które służą określonym funkcjom komunikacyjnym. Są one względnie ponadczasowe i występują we wszystkich kulturach oraz epokach. Gatunki tekstowe są natomiast formami komunikacji kształtowanymi przez kontekst kulturowy i historyczny, odzwierciedlającymi specyficzne sposoby wypowiedzi. Jakkolwiek terminy te bywają używane zamiennie (zob. Lee 2001), ich rozróżnienie zdaniem badaczy (np. Adamzik 2016; Testa 2024) jest kluczowe. Zgodnie z typologią Egon Werlicha (1982) wyróżnia się pięć głównych typów tekstów: opisowy, narracyjny, eksplikacyjny, argumentacyjny i instruktażowy. Każdy z nich realizuje specyficzne funkcje komunikacyjne, co czyni je podstawą wielu gatunków tekstowych. Teksty opisowe koncentrują się na przedstawianiu scen lub obiektów, narracyjne opowiadają historie, eksplikacyjne przekazują informacje, argumentacyjne mają na celu przekonanie odbiorcy, natomiast instruktażowe dostarczają wskazówek.

W lingwistyce włoskiej popularna jest również klasyfikacja tekstów mająca na uwadze stopień ich „sztywności” lub „elastyczności” (Sabatini 1999). Terminy te opisują takie cechy tekstu, jak jego struktura, środki spójności, wybór leksykalny czy długość zdań. Tak zwana sztywność tekstu charakteryzuje się jednolitymi, krótkimi akapitami, powtarzalnymi terminami technicznymi oraz brakiem zdań wykrzyknikowych czy pytających. Pojęcie elastyczności obejmuje natomiast użycie synonimów, wykrzykników, pytań, języka metaforycznego oraz elementów wskazujących na obecność autora lub czytelnika². Mając na uwadze powyższe, teksty dzieli się, w zależności od stopnia swobody ich interpretacji, na: (1) teksty sztywne (wł. *testi rigidi*); należą do nich dokumenty naukowe, prawne i techniczne, które wymagają ścisłego przestrzegania intencji autora; (2) teksty półsztywne (wł. *testi semirigidi*) – są to teksty eksplikacyjne (łącznie funkcję informacyjną z perswazyjną lub ekspresyjną) i informacyjne, które łączą ograniczenia formalne z pewnym zakresem swobody interpretacyjnej oraz (3) teksty elastyczne (wł. *testi elastici*), do których zalicza się poezję lub prozę literacką, pozwalającą na dużą swobodę w zakresie używania języka, dźwięku i rytmu, dzięki czemu możliwa jest aktywna i subiektywna interpretacja ze strony odbiorcy (por. Lala 2011).

Pod pojęciem gatunków tekstowych (ang. *text genres*) rozumie się tymczasem zmieniające się konwencje społeczno-komunikacyjne, które nie są uniwersalne ani stałe, lecz bywają zależne od historycznych i kulturowych kontekstów. Przykładem ich ewolucji może być chociażby format publikacji naukowych – od dialogów, takich jak *Dialog o dwu najważniejszych układach świata* Galileusza (zob. Altieri Biagi 2010), po współczesny, precyzyjny format IMRAD (*Introduction, Methodology, Results and Discussion*) (zob. Testa 2023). Koncepcja gatunku tekstowego czerpie wiele z opisu Bakhtina (1986: 60), który określa go jako relatywnie niezmiennie sekwencje wypowiedzi kształtowane przez konteksty społeczno-historyczne. Jak zauważa Jean-Michel Adam (2020: 241–254), teksty mogą być zatem „konwencjonalne” (utrwalone historycznie) lub „okazjonalne” (nietypowe

¹ W latach 70. XX wieku tekst (w tradycji tzw. gramatyki tekstu) rozumiany był jednak jako to, co wykracza poza granice zdania (zob. Ferrari 2014).

² Tabelę cech sztywności i elastyczności można znaleźć w Sabatini i in. (2014: 224–225).

i odbiegające od normy)³. Aby tekst został rozpoznany jako przynależny do danego gatunku, musi być natomiast zaakceptowany przez daną społeczność językową jako typowy (Levinson 1979; Beaugrande i Dressler 1981).

Koncepcja ta ma również zastosowanie w systemowej lingwistyce funkcjonalnej definiującej gatunki jako „staged, goal-oriented social processes” (Martin i Rose 2008: 6), które kształtowane są przez powtarzalne wzorce nadające gatunkowi strukturę, tak aby mógł on spełniać swoją społeczną funkcję. Wiąże się to z używaniem określonego rejestru⁴, dostosowanego do danego gatunku. Zdarza się, że nawet w obrębie tego samego gatunku, np. artykułu akademickiego, występują różnice wynikające z dyscypliny.

W systemowej lingwistyce funkcjonalnej (Halliday i Hasan 1976: 22, 26) rejestr definiuje się przez trzy kluczowe elementy: *field* (tj. temat dyskursu), *tenor* (tj. relacje i role uczestników interakcji) oraz *mode* (tj. kanał komunikacji). Elementy te wpływają na dobór języka w zakresie słownictwa, gramatyki i stylu w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Przykładowo wymiana e-maili między profesorem a studentem w sprawie terminu egzaminu prawdopodobnie będzie formalna, gdyż odzwierciedla biurokratyczne normy uczelnie. Sytuacja ta charakteryzuje się bowiem formalnym tematem rozmowy (*field*), asymetryczną relacją między uczestnikami (*tenor*) oraz formą pisemną (*mode*), która sprzyja stosowaniu obowiązującej interpunkcji i licznych nominalizacji. Z kolei swobodna rozmowa na WhatsAppie między przyjaciółmi dotycząca umawiania się na spotkanie (*field*) będzie miała charakter nieformalny, wypełniony slangiem i luźnym tonem, co odzwierciedla egalitarny charakter relacji między rozmówcami (*tenor*). Mimo że przybiera ona formę pisemną (*mode*), imituje jednak mowę, co widać w mniej formalnej gramatyce i swobodnym podejściu do interpunkcji⁵.

We włoskiej tradycji lingwistycznej pojęcie rejestru ściśle powiązane jest z poziomem formalności wypowiedzi (Berruto 2012). Jak zauważa Rovere (2011), style formalne (wł. *registri alti*) cechują się wysokim stopniem planowania i precyzyjnej kontroli nad formą wypowiedzi, a także starannością w doborze środków językowych. W przypadku języka włoskiego charakterystyczne jest stosowanie archaizmów, grecyzmów, latynizmów⁶ oraz innych wyszukanych wyrażen, które stanowią istotny element kulturowania tego stylu (np. literackie *dianzi* zamiast *poco fa*, „przed chwilą”). Najwyższy poziom formalności, określany mianem *registro aulico*, wyróżnia się również elementami historycznymi, takimi jak akcent cyrkumfleksowy (np. *propří* jako liczba mnoga od *proprio*, zamiast współczesnej formy *propri*). Tego rodzaju styl charakteryzuje bogactwo leksykalne oraz wykorzystanie złożonych struktur morfosyntaktycznych, np. wyszukanych spójników podrzędnych (*acché, allorché*). Style nieformalne (wł. *registri bassi*) mają tymczasem bardziej bezpośredni i spontaniczny charakter. Ich typowymi cechami są aferezy sylabiczne (np. *sta sfiga* zamiast *questa sfiga*), apokopy (np. *vien qua* lub *viè qua* zamiast *vieni qua*), uproszczone słownictwo (*fare, cosa*), skróty (*bici, cine*) oraz kreatywne wykorzystanie interpunkcji i pisowni (np. *BASTAAA!!!*), które nadają wypowiedziom bardziej potoczny i zarazem ekspresywny ton.

W powszechnym odbiorze formalność jest zwykle kojarzona z językiem pisanym, podczas gdy nieformalność z językiem mówionym. Michael Halliday (1989) wyróżnił kluczowe cechy języka pisanego, w tym koncepcję „metafory gramatycznej” (ang. *grammatical metaphor*), która – choć przypomina nominalizację – jest bardziej złożonym i abstrakcyjnym zjawiskiem semiotycznym. Dzięki niej doświadczenia i informacje mogą być przedstawiane w skondensowanych, abstrakcyjnych

³ Według Adama (2020: 259) baśnie i bajki to gatunki narracyjne, jeśli dominujący jest w nich narracyjny typ sekwencyjny. Można je jednak uznać za argumentacyjne ze względu na osadzenie w maksymie moralnej.

⁴ W języku polskim najczęściej używa się terminu „styl funkcjonalny”. W anglojęzycznej literaturze lingwistycznej termin *style* odnosi się natomiast głównie do „estetycznych preferencji, związanych z określonymi autorami lub okresami historycznymi” (Biber i Conrad 2009: 2, tłum. własne).

⁵ Szczegółową i zaktualizowaną dyskusję rejestru w ramach systemowej lingwistyki funkcjonalnej oraz jego zastosowania do języka włoskiego przedstawia Testa (2025a).

⁶ Co ciekawe, zjawisko *code-switching* nie jest jednoznacznie związane z nieformalnością i zależy od kontekstu. W języku włoskim styl nieformalny często obejmuje *code-switching* między językiem standardowym i lokalnymi odmianami romańskimi (niebędącymi odmianami języka włoskiego, lecz tradycyjnie określanymi we włoskiej terminologii jako *dialetti*), podczas gdy w stylu formalnym preferowany jest *code-switching* zawierający elementy języka łacińskiego.

formach językowych, co jest szczególnie charakterystyczne dla dyskursu naukowego i akademickiego. Na przykład w zdaniu *Bazylią rośnie szybko konkretna rzecz (bazylią)* jest wyrażona rzeczownikiem, proces (rośnie) czasownikiem, a sposób (szybko) – przysłówkiem. Natomiast w metaforycznym zdaniu *Szybki wzrost bazylii jest zauważalny sposób (szybko)* został przedstawiony przymiotnikiem (szybki), proces (rośnie) jako rzeczownik (wzrost), a konkretny obiekt (bazylią) został wyrażony w przypadku zależnym (bazylii).

Dodatkowo, jak zauważa Andrea Sansò (2020), forma mówiona języka obfituje w operatory metatekstowe (wł. *segnali discorsivi*), które pełnią funkcje pozareferencyjne, takie jak podtrzymywanie płynności rozmowy lub przejmowanie inicjatywy (np. *dai, beh*) – co ciekawe, elementy te znajdują także zastosowanie w formalnym piśmiennictwie (zob. Testa 2025b). Warto zauważyć, że różnica między językiem mówionym a pisanym nie jest dychotomiczna, lecz stanowi kontinuum (por. Rossi 2011). Język pisany może przybierać zarówno formalne cechy charakterystyczne dla dyskursu akademickiego, jak i bardziej swobodny styl, typowy dla komunikacji w mediach społecznościowych. Podobnie język mówiony obejmuje zarówno formalne prezentacje konferencyjne, jak i swobodne rozmowy w gronie przyjaciół, co dowodzi jego elastyczności w różnych kontekstach.

Biorąc pod uwagę powyższe, nauczanie pisania w języku obcym (a także ojczystym) powinno wykraczać poza naukę gramatyki i obejmować rozwijanie kompetencji tekstowych (zob. Hyland 2019; Testa i Figueira-Cardoso 2025). Badania wskazują, że choć uczący się często rozwijają formalną wiedzę gramatyczną (Bondi i in. 2025 oraz tam cytowane źródła), opanowanie umiejętności retorycznych i stylistycznych stanowi większe wyzwanie. Z tego powodu w ostatnich latach tzw. pedagogika gatunkowa (*genre-based pedagogy*) stała się kluczowym elementem dydaktyki tekstowej na całym świecie⁷. Przykłady obejmują prace dotyczące języka francuskiego (np. Bronckart 1994; Schnewly 1998), angielskiego (np. Martin i Rose 2007, 2008; Rose i Martin 2012), włoskiego (np. Ferrari, Lala i Zampese 2021; Sabatini, Camodeca i De Santis 2014; Załęska 2022) oraz hiszpańskiego (np. Vidal Lizama 2025)⁸.

Praktyczne zastosowania sztucznej inteligencji w nauczaniu języków obcych

W ciągu ostatnich trzech lat coraz częściej podkreśla się rolę sztucznej inteligencji generatywnej w nauczaniu pisania (Ballance i Coxhead 2025; Cholewa i Rak 2023; Gajek 2023; Ng i in. 2025; Ryszka 2023; Szymanowski 2023). Choć pierwsze próby wykorzystania technologii cyfrowych w nauczaniu języków obcych sięgają lat 50. XX wieku (zob. Gajek 2023), prawdziwą rewolucję zapoczątkowało dopiero wprowadzenie dużych modeli językowych. Mimo braku jednolitej, prawnie wiążącej definicji sztucznej inteligencji (Ryszka 2023: 21) termin ten można ogólnie opisać jako oprogramowanie, „które obejmuje przetwarzanie symboliczne lub obliczenia analityczne na wielkich danych” (Gajek 2023: 7). Jednym z najbardziej zaawansowanych i powszechnie używanych modeli jest ChatGPT-4, opracowany przez OpenAI, wyróżniający się multimodalnością pozwalającą na przetwarzanie różnorodnych typów danych (platform.openai.com/docs/models).

Choć ChatGPT nie został zaprojektowany jako narzędzie edukacyjne, jego zastosowanie w nauczaniu języków obcych stało się powszechną praktyką (Szymanowski 2023: 14). Badania przeprowadzone w 2023 roku przez Justynę Cholewę i Zofię Rak (2023: 30–32) wśród studentów Szkoły Głównej Handlowej wskazują, że ChatGPT jest szczególnie pomocny w generowaniu przykładów zdań, tworzeniu tekstów kreatywnych, formułowaniu precyzyjnych odpowiedzi na szczegółowe pytania oraz poznawaniu synonimów i nowych terminów. Studenci wysoko ocenili również jego skuteczność w przygotowywaniu specjalistycznych wypowiedzi ekonomicznych, tłumaczeniu

⁷ Zwięzłe omówienie historii oraz podstawowych założeń pedagogiki gatunkowej można znaleźć także w pracy Joanny Pitury (2022), dostępnej w języku polskim.

⁸ Załęska (2022) przeciwstawia tradycyjne podejście skoncentrowane na gramatyce (*didattica delle forme*) i podejście skupione na treści (*didattica del contenuto*) zintegrowanemu modelowi nauczania (*didattica delle forme del contenuto*), który ma na celu rozwijanie technik dyskursywnych potrzebnych do skutecznego przekazywania treści w formatach akademickich, takich jak eseje, streszczenia czy prace dyplomowe.

terminów, redagowaniu esejów, dokonywaniu korekty językowej oraz parafrazowaniu tekstów na różnych poziomach zaawansowania językowego⁹.

Inne badania wskazują natomiast na efektywność modelu ChatGPT w przełamywaniu barier językowych w komunikacji w języku angielskim (Ryszka 2023). Narzędzie to wspiera również nauczanie pisania akademickiego w języku angielskim jako obcym, m.in. poprzez tworzenie zdań wprowadzających, usprawnianie struktury akapitów, generowanie streszczeń czy dostarczanie przykładów (Ballance i Coxhead 2025). Cezary Szymanowski (2023) zwraca uwagę na szerokie możliwości wykorzystania programu ChatGPT w edukacji, w tym w nauczaniu słownictwa i rozumienia tekstu pisanego (np. ćwiczenia typu prawda/fałsz, uzupełnianie akapitów, nadawanie tytułów). Narzędzie wspiera także rozwój umiejętności mówienia (poprzez generowanie kart do ról) i pisania (np. sprawdzanie poprawności językowej i merytorycznej). Nowsze wersje, takie jak GPT-4o, dodatkowo ułatwiają rozumienie ze słuchu.

Mimo potencjału technologii AI w nauczaniu języków obcych Elżbieta Gajek (2023) ostrzega przed przecenianiem kompetencji cyfrowych tzw. cyfrowych tubylców, zauważając, że „[k]ompetencja cyfrowa zdobyta w środowisku gier czy mediów społecznościowych nie przekłada się bowiem na kompetencję uczenia się języków obcych” (Gajek 2023: 8). Ponadto przegląd badań empirycznych przeprowadzony przez Chiew Hong Ng i współpracowników (2025) wykazał, że chociaż nowoczesne technologie w nauczaniu pisania akademickiego przynoszą obiecujące rezultaty, korzyści te nie zawsze są statystycznie istotne, a szczegółowych badań nad zastosowaniem linguabota ChatGPT wciąż brakuje. Rola nauczyciela w korzystaniu z nowych technologii pozostaje zatem kluczowa. To nauczyciele powinni prowadzić uczniów przez świat technologii, wskazując zarówno jej możliwości, jak i ograniczenia¹⁰ oraz zauważając potencjalne zagrożenia, które mogą z niej wynikać¹¹.

Jak wykorzystywać ChatGPT w nauczaniu stylów funkcjonalnych w tekstach

Duże modele językowe, takie jak ChatGPT, mogą być skutecznie wykorzystywane do rozpoznawania różnic między poszczególnymi stylami funkcjonalnymi (rejestrami). Umożliwiają one generowanie różnych wersji tego samego tekstu na różnych poziomach formalności i w różnych kontekstach zastosowania. Nauczyciel języka włoskiego może odwołać się do klasyfikacji rejestrów zaproponowanej przez Gaetano Berruto (2012), obejmującej takie style, jak: *italiano burocratico*, *italiano colloquiale*, *italiano tecnico-scientifico*, *italiano giornalistico* oraz *italiano aulico*.

W pierwszej kolejności trzeba wybrać temat interesujący zarówno nauczyciela, jak i uczniów¹² lub też związany z omawianym przedmiotem, np. *l'importanza dell'alimentazione sana*. Następnie należy skorzystać z bota, aby wygenerować teksty na ten temat w różnych stylach funkcjonalnych, co pozwoli uczniom lepiej zrozumieć ich cechy charakterystyczne¹³. Po krótkiej dyskusji na temat cech poszczególnych stylów funkcjonalnych (np. na podstawie opracowań Berruto 2012; Rovere 2011; Serianni 2013) uczniowie powinni pracować w małych grupach, analizując wygenerowane

⁹ Badania Cholewy i Rak (2023: 33) pokazały, że wyższy poziom znajomości języka (zgodnie z ESOKJ) wpływa na częstsze korzystanie i wyższą ocenę użyteczności modelu ChatGPT. Studenci o wyższych kompetencjach językowych (C1–C2) chętniej korzystają z tego narzędzia, w przeciwieństwie do osób na poziomie B1 lub niższym, które preferują kontakt bezpośredni z nauczycielem.

¹⁰ Autor nie będzie się tutaj odnosić do merytorycznych zastosowań modelu ChatGPT, gdyż modele te nie są zaprojektowane do przekazywania informacji encyklopedycznych. Warto jednak zaznaczyć, że nie „kłamie” ani nie „halucynuje” w dosłownym sensie, lecz generują odpowiedzi oparte na statystycznych prawdopodobieństwach, nie dbając o ich faktyczną prawdziwość (Hicks i in. 2024: 6).

¹¹ W celu prowadzenia dalszej dyskusji na temat etyki, wyzwań i możliwości związanych z AI warto zapoznać się z pracą Floridiego (2022), która dostarcza kompleksowych spostrzeżeń na temat etycznych wymiarów AI.

¹² Zadanie to można realizować na poziomach średnio zaawansowanym i zaawansowanym (B1+–C1 według ESOKJ), zarówno w szkołach średnich (klasy o profilu językowym), jak i na studiach italianistyki lub lingwistyki stosowanej. Najlepiej sprawdza się ono w grupach mających podstawową świadomość metajęzykową i doświadczenie w analizie różnych typów tekstów. Może stanowić element zajęć z praktycznej nauki języka, redakcji tekstów naukowych w języku włoskim lub języka włoskiego specjalistycznego.

¹³ Przykładowe podpowiedzi dla bota ChatGPT: (1) *Potresti scrivere un paragrafo sull'importanza dell'alimentazione sana in uno stile accademico?* (styl *tecnico-scientifico*); (2) *Potresti formulare un discorso sull'importanza dell'alimentazione sana utilizzando un registro aulico?* (styl *aulico*); (3) *Come descriveresti l'importanza dell'alimentazione sana in uno stile giornalistico?* (styl *giornalistico*); (4) *Potresti spiegare a un amico perché è importante mangiare sano, usando un linguaggio colloquiale?* (styl *colloquiale*).

teksty. Ich zadaniem będzie zdecydowanie, do którego rejestru należy dany tekst, oraz wskazanie w tekście cech pozwalających na taką jego klasyfikację.

Testo 1. Burocratico: Si porta a conoscenza di tutti i cittadini che, in conformità alle disposizioni del Ministero della Salute, si raccomanda vivamente l'adozione di una dieta alimentare equilibrata e ricca di nutrienti essenziali per il benessere fisico. È imperativo che ogni individuo si conformi alle normative vigenti, inclusi gli standard nutrizionali delineati nel documento normativo numero 347B/2021, per assicurare il mantenimento della salute pubblica. Dettagli ulteriori e linee guida specifiche sono disponibili consultando l'allegato B. Si sollecita una rigorosa osservanza delle presenti disposizioni.

W pierwszej wersji tekstu (*burocratico*) przeważają długie zdania złożone z użyciem konstrukcji w stronie biernej oraz nominalizacji. Wspomniane strategie językowe służą do nadania tekstowi autorytatywnego i formalnego tonu. Wykorzystane zostały również konstrukcje bezosobowe, takie jak *si porta a conoscenza*, *si raccomanda*, *è imperativo*. W stylu dziennikarskim na przykład można by było zastąpić *si porta a conoscenza* bardziej bezpośrednim *Vi informiamo*. Ponadto wyrażenia takie jak *In conformità alle disposizioni* są używane zamiast bardziej neutralnego *Secondo (il Ministero della Salute)*. Charakterystyczne dla języka administracyjnego są także terminy takie jak *disposizioni* i *normative vigenti*, a odniesienia do załączników są formułowane w sposób bardzo formalny, np. *Sono disponibili consultando l'allegato B* zamiast akademickich zwrotów takich jak *Vedi* lub *Vide* (zob. Mastrantonio 2021). W tekście wykorzystuje się również metafory gramatyczne, przede wszystkim nominalizacje, jak w zdaniu *si sollecita una rigorosa osservanza delle presenti disposizioni* (zamiast np. *Vi chiediamo di rispettare rigorosamente le disposizioni correnti*).

Testo 2. Colloquiale: Ehi, sai che mangiare sano è proprio una figata? Tipo, se cominci a mangiare più verdure e frutta, ti senti subito meglio. Non è solo una questione di perdere peso, ma tipo ti ammali di meno, hai più energia, sai? Un mio amico ha cominciato a fare così e dice che non tornerebbe mai indietro, è troppo bello sentirsi in forma!

W potocznej wersji tekstu elementy konwersacyjne, takie jak wykrzykniki (*Ehi!*), bezpośrednie zwracanie się do rozmówcy *per tu*, pytania retoryczne oraz wykrzykniki, zwiększają zaangażowanie odbiorcy, nadając tekstowi nieformalny charakter. Jest to typowe dla tzw. tekstów elastycznych (zob. Sabatini 1999). Tekst wykorzystuje potoczne słownictwo, takie jak *figata* (młodzieżowe, potoczne słowo oznaczające coś „super”, „świetnego”, „ekstra”), zamiast bardziej formalnych odpowiedników (np. *è particolarmente vantaggioso*), oraz wyrazy takie jak *tipo* (zamiast *ad esempio*), by naśladować naturalną mowę. Użyto również konstrukcji asyndetycznych, czyli opuszczania spójników w wyrażeniach, takich jak *ti ammali di meno*, *hai più energia*, *sai*. Ponadto obecne są odwołania do osobistych anegdot (*un mio amico...*) i potoczne *verba dicendi* (*dice* zamiast *sostiene* lub *afferma*) podkreślające spontaniczność konwersacji. W tekście występują również metafory gramatyczne, szczególnie gdy czasowniki pełnią rolę podmiotów, jak w *mangiare sano è proprio una figata* (zamiast niemetaforycznego *se mangi sano...*) lub *è troppo bello sentirsi in forma* (zamiast *quando ti senti in forma...*).

Testo 3. Tecnico-scientifico: In base a ricerche epidemiologiche approfondite, è stato dimostrato che una dieta ricca di vegetali, frutta e cereali integrali riduce significativamente il rischio di incidenza di malattie cronico-degenerative, tra cui il diabete mellito di tipo 2 e diverse forme di carcinoma. Questi risultati sono corroborati da diverse ricerche longitudinali, le quali attestano una correlazione inversa tra il consumo di alimenti ad alta densità nutritiva e il tasso di mortalità. Pertanto, si deduce che l'adozione di regimi alimentari bilanciati costituisce un intervento preventivo essenziale per la salvaguardia della salute pubblica.

W wersji tekstu o charakterze techniczno-naukowym utrzymano formalny i obiektywny ton dzięki zastosowaniu konstrukcji biernych, takich jak *è stato dimostrato* i *è stata confermata*, zamiast bardziej potocznych wyrażen typu *si sa che...* czy *l'hanno confermata*. Tekst zawiera również przymiotniki, takie jak *significativamente* (sugerujące statystyczne poparcie dla przedstawionych twierdzeń), oraz formalne spójniki typowe dla argumentacyjnych tekstów naukowych, np. *pertanto* czy *In base a...* Zastosowano również specjalistyczne słownictwo z zakresu medycyny, takie jak *malattie cronico-degenerative* oraz *diabete mellito di tipo 2*. Użycie metafor gramatycznych, np. *il consumo di alimenti* („spożycie żywności”), zamiast bardziej bezpośrednich sformułowań, takich jak *le persone che consumano...* („osoby, które spożywają...”), zwiększa abstrakcyjność tekstu, przesuwając akcent na zjawiska, a nie na działania jednostkowe, co jest charakterystyczne dla akademickiego stylu wypowiedzi. Dodatkowo interesującym zabiegiem jest stosowanie specyficznego rodzaju anafory, określanych we włoskim mianem *incapsulatori* (np. *Questi risultati*), które pozwalają na syntetyczne podsumowanie dużych fragmentów tekstu i przedstawienie ich jako punktu wyjścia dla kolejnego zdania.

Testo 4. Giornalistico: Recenti studi confermano: mangiare sano allunga la vita. Secondo gli ultimi dati raccolti da esperti nel campo della nutrizione, una dieta equilibrata non è solo una moda passeggera, ma una necessità per chi cerca una vita più sana e longeva. «I benefici di una dieta ricca di frutta e verdura sono indiscutibili», afferma il dott. Rossi, noto nutrizionista. Mangiare correttamente può ridurre drasticamente il rischio di malattie gravi, un dato che non può essere ignorato.

Czwarta wersja (*giornalistico*) to tekst o charakterze dziennikarskim. Wyróżnia ją dynamiczny i zaangażowany ton. Rozpoczyna się zdecydowanym, energicznym stwierdzeniem, wykorzystującym krótkie zdania połączone dwukropkiem zamiast bardziej złożonych konstrukcji podrzędnych, jak np. [...] *confermano che mangiare [...]*. W dalszej części pojawia się wyjaśnienie wspierane opiniami ekspertów, przedstawione w stosunkowo neutralnym i ogólnym stylu, jak w zdaniu: *Secondo gli ultimi dati raccolti da esperti nel campo della nutrizione*. Taki sposób prezentacji kontrastuje z formalnym tonem typowym dla tekstów akademickich, które preferują sformułowania typu: *In base a ricerche approfondite*. Wybór przysłowka *drasticamente* zamiast bardziej akademickiego *significativamente* zmienia charakter wypowiedzi z neutralnego, zakorzenionego w terminologii statystycznej, na bardziej retoryczny i ekspresywny. Jest to zabieg typowy dla dziennikarstwa, polegający na częstym podkreślaniu spektakularnych wyników w celu przyciągnięcia uwagi czytelników. Cytat „dra Rossiego”, mimo poprawnego oznaczenia cudzysłowem, różni się od podejścia stosowanego w tekstach naukowych, gdzie wypowiedzi są rzadziej cytowane, a większy nacisk kładzie się na odniesienia do literatury fachowej lub publikacji naukowych. Ponadto wzmianka o *noto nutrizionista* również odbiega od standardów akademickich, które zazwyczaj podkreślają szczegółowe kwalifikacje oraz afiliacje. W tekście pojawia się także metafora gramatyczna, jak w zdaniu: *mangiare sano allunga la vita* (zamiast bardziej dosłownego *se mangi sano...*).

Testo 5. Aulico: O nobile cibo, fonte di eterna giovinezza, quale magnanimo alleato tu sei nella lotta contro il tralignare di mali oscuri e malinconici morsi! L'uomo, in perenne ricerca di salute, trova nei tuoi doni la panacea alle affezioni moderne. E tu, o dieta salubre, che incoroni di verdura le mense, dimostri con generosa evidenza quanto sia vitale nutrirsi in armonia con le armonie del cosmo.

W piątej wersji tekstu (*aulico*) język charakteryzuje się podniosłością i ozdobnością, wzbogacając klasycznymi aluzjami oraz poetyckimi ornamentami, które nadają tematowi zdrowego odżywiania wyjątkową powagę. Zwrot *O nobile cibo, fonte di eterna giovinezza* jest doskonałym przykładem tego stylu z dwóch powodów. Po pierwsze, zastosowano w nim wyrazistą metaforę, przedstawiającą jedzenie jako „źródło wiecznej młodości”. Co istotne, o „dworskim stylu” tekstu decyduje nie samo użycie metafory, lecz jej typ – na przykład wyrażenia *fonte di vitalità* lub *fonte di salute*

sugerowałyby raczej styl akademicki lub dziennikarski. Natomiast *fonte di eterna giovinezza* podkreśla literacką i podniosłą atmosferę tekstu. Po drugie, styl *aulico* wyróżnia się bezpośrednim zwrotem do czytelnika w drugiej osobie liczby pojedynczej, co samo w sobie nie jest unikalne, gdyż pojawia się także w stylu potocznym. Kluczowa różnica tkwi jednak w charakterze używanych interiekcji – *O!* w stylu zwanym *aulico* wyraża wzniosłość, podczas gdy *Ehi!* w stylu potocznym sugeruje luźniejszy, bardziej codzienny ton. Ponadto styl potoczny unikałby wyszukanych epitetów, takich jak w wyrażeniach *O nobil cibo* czy *O dieta salubre*.

Przeprowadzenie zadania tego typu przynosi uczniom szereg wymiernych korzyści dydaktycznych. Po pierwsze, uświadamia im istnienie różnych rejestrów funkcjonalnych oraz pokazuje, że styl tekstu nie jest jedynie estetycznym wyborem autora, lecz wynika z kontekstu komunikacyjnego, celu wypowiedzi oraz relacji między nadawcą a odbiorcą. Porównując kilka wersji tekstu na ten sam temat, uczniowie łatwiej dostrzegają różnice w słownictwie, strukturze gramatycznej, poziomie abstrakcyjności oraz stosowanych środkach retorycznych.

Duże modele językowe, takie jak ChatGPT, umożliwiają szybkie generowanie wielu przykładów, co sprzyja pracy porównawczej, przekształceniowej i twórczej. Uczniowie mogą samodzielnie modyfikować parametry stylistyczne, zadawać pytania i prosić o kolejne warianty tekstu. Dzięki temu uczą się przez odkrywanie i zaczynają postrzegać język jako system dynamiczny, a nie zestaw sztywnych reguł. Rozwija to ich świadomość metajęzykową oraz kompetencję pragmatyczną, sprzyjając bardziej świadomemu używaniu języka w praktyce. Wyzwanie może natomiast stanowić zróżnicowany poziom kompetencji cyfrowych uczniów oraz konieczność stałej moderacji ze strony nauczyciela w taki sposób, aby korzystanie z narzędzi opartych na AI wspierało proces uczenia się, zamiast zastępować samodzielne myślenie.

Przedstawione ćwiczenie pokazuje, że wykorzystanie dużych modeli językowych w nauczaniu stylów funkcjonalnych sprzyja rozwijaniu świadomości stylistycznej i pragmatycznej – kluczowych komponentów biegłości językowej. Analiza różnych wariantów stylistycznych tego samego tekstu pomaga uczniom zrozumieć, że znajomość języka to nie tylko poprawność gramatyczna i bogate słownictwo, ale także umiejętność dostosowania formy wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej. Wnioski te mają charakter uniwersalny i mogą być stosowane w nauczaniu dowolnego języka obcego – angielskiego, hiszpańskiego, niemieckiego czy francuskiego, ponieważ każdy język ma własne warianty rejestrowe.

Zakończenie

Przedstawione w artykule podejście wpisuje się w ugruntowany nurt pedagogiki gatunkowej, który od lat stanowi fundament nauczania pisanego i rozwijania kompetencji dyskursywnych, zarówno w języku pierwszym, jak i w językach obcych. Nowość proponowanego ujęcia nie polega zatem na samym fakcie pracy z różnymi rejestrami czy stylami funkcjonalnymi, lecz na świadomym, metodycznie kontrolowanym i krytycznym włączeniu dużych modeli językowych do tego istniejącego paradygmatu dydaktycznego.

Wykorzystywanie autentycznych tekstów w nauczaniu języków od dawna cieszy się uznaniem, zwłaszcza od momentu popularyzacji lingwistyki korpusowej. Znalezienie lub dostosowanie takich materiałów bywa jednak czasochłonne i wymagające dla nauczycieli, którzy często obciążeni są licznymi obowiązkami. Duże modele językowe, takie jak ChatGPT, stanowią cenne narzędzie dydaktyczne umożliwiające tworzenie wysokiej jakości materiałów oraz wspomagają nauczycieli w ich codziennej pracy. Dzięki temu mogą oni skoncentrować się na rozwijaniu kompetencji językowych i dyskursywnych uczniów, zamiast na czasochłonnym poszukiwaniu odpowiednich przykładów.

Choć korzystanie z AI może znacząco usprawnić pracę nauczycieli i zaoszczędzić czas, narzędzia te wymagają świadomego i odpowiedzialnego podejścia (zob. unijne rozporządzenie o sztucznej inteligencji, bit.ly/4t4PCb7). Jak wspomniano powyżej, modele takie jak ChatGPT nie są wolne od błędów i mogą generować nieprecyzyjne treści, tzw. halucynacje. Dlatego kluczową rolę odgrywają

wykwalfikowani nauczyciele i językoznawcy, potrafiący dostosowywać materiały oraz formułować odpowiednie podpowiedzi dla AI, by maksymalnie wykorzystać jej potencjał w edukacji.

Podejście to można z powodzeniem zastosować również w nauczaniu innych języków, ponieważ każda społeczność językowa dysponuje swoistym zestawem form i struktur, uznawanych za odpowiednie dla różnych gatunków tekstów i interakcji dyskursywnych. Połączenie możliwości sztucznej inteligencji z eksperckim nadzorem nauczycieli pozwoli podnieść jakość i efektywność nauczania w różnych kontekstach językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.-M. (2020), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 4e éd., Malakoff: Armand Colin.
- Adamzik, K. (2016), *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*, Berlin: De Gruyter.
- Altieri Biagi, M.L. (2010), *Galilei, Galileo*, [w:] R. Simone (red.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, <www.treccani.it/enciclopedia/galileo-galilei_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29.
- Bakhtin, M. (1986), *The Problem of Speech Genres*, [w:] V.W. McGee (tłum.), *Mikhail Bakhtin Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press, s. 60–102.
- Ballance, O.J., Coxhead, A. (2025), *Large Language Model AI and Lx Academic Writing: Challenges and Opportunities*, [w:] M. Testa, S. Figueira-Cardoso (red.), *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 170–201.
- Beaugrande, R.A., Dressler, W. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen: Niemeyer.
- Berruto, G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, 2da edizione, Roma: Carocci.
- Biber, D., Conrad, S. (2009), *Register, Genre, and Style*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bondi, M., Notari, F., Socciarelli, M. (2025), *Individuality and Commonality in Thesis Writing: Designing EAP Materials for Class Practice*, [w:] M. Testa, S. Figuera-Cardoso (red.), *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 18–50.
- Bronckart, J.-P. (1994), *Action, langage et discours*, „Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée”, nr 59, s. 7–64.
- Cholewa, J., Rak, Z. (2023), *ChatGPT jako przyjaciel pokolenia Z*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2023, s. 29–37.
- Conte, M.-E. (1977), *La linguistica testuale*, Milano: Feltrinelli.
- Ferrari, A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma: Carocci.
- Ferrari, A., Lala, L., Zampese, L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2022), *The Ethics of Artificial Intelligence. Principles, Challenges, and Opportunities*, Oxford: Oxford University Press. [tłum. wł. – *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2022]
- Gajek, E. (2023), *Nauczanie języków wspomagane techniką cyfrową – skąd idziemy i dokąd zmierzamy?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2023, s. 5–12.
- Halliday, M.A.K. (1989), *Spoken and Written Language*, 2nd edition, Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.
- Hicks, M.T., Humphries, J., Slater, J. (2024), *ChatGPT is bullshit*, „Ethics and Information Technology”, nr 26, art. 38.
- Hyland, K. (2019), *Second Language Writing*, 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Koch, I.G.V. (2009), *Introdução à lingüística textual: Trajetória e grandes temas*, 2.^a ed., São Paulo: WMF Martins Fontes.

- Lee, D. (2001), *Genres, Registers, Text Types, Domains and Styles*, „Language Learning & Language Technology”, nr 5, s. 37–72.
- Levinson, S.C. (1979), *Activity Types and Language*, „Linguistics”, nr 17, s. 365–399.
- Martin, J.R., Rose, D. (2007), *Working With Discourse: Meaning Beyond the Clause*, 2nd edition, London: Continuum.
- Martin, J.R., Rose, D. (2008), *Genre Relations: Mapping Culture*, London: Equinox.
- Mastrantonio, D. (2021), *L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche*, „Italiano LinguaDue”, nr 13(1), s. 348–368.
- Ng, C.H., Cheung, Y.L., Zhang, W. (2025), *The Use of Technology, Digital Tools and Artificial Intelligence in Academic Writing in Additional Languages: A Review of Empirical Studies from 2014 to 2023*, [w:] M. Testa, S. Figuera-Cardoso (red.), *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 223–241.
- Pitura, J. (2022), *Pedagogika gatunkowa w rozwijaniu umiejętności komunikacji ustnej w szkole wyższej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2022, s. 113–119.
- Rose, D., Martin, J.R. (2012), *Learning to Write, Reading to Learn*, Sheffield: Equinox.
- Rossi, F. (2011), *Variazione diamesica*, [w:] R. Simone (red.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani: [www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Rovere, G. (2011), *Registro*, [w:] R. Simone (red.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani: [www.treccani.it/enciclopedia/registro_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/registro_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Ryszka, M. (2023), *Sztuczna inteligencja jako narzędzie do przełamywania barier językowych w mówieniu po angielsku*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2023, s. 19–28.
- Sabatini, F. (1999), *'Rigidità-esplícitezza' vs 'elasticità-implicitezza': possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, [w:] G. Skytte, F. Sabatini (red.), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5–7 febbraio 1998)*, København: Museum Tusculanum Press, s. 141–172.
- Sabatini, F., Camodeca, C., De Santis, C. (2014), *Conosco la mia lingua*, Torino: Loescher.
- Sansò, A. (2020), *I segnali discorsivi*, Roma: Carocci.
- Schneuwly, B. (1998), *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*, [w:] Y. Reuter (red.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne: Peter Lang, s. 155–173.
- Serianni, L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare: prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari: Laterza.
- Szymanowski, C. (2023), *Jak nauczać z wykorzystaniem nowoczesnych technologii?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2023, s. 13–17.
- Testa, M. (2023), *Scrittura e sprezzatura: un approccio funzionale alla didattica della scrittura accademica*, „Italiano LinguaDue”, nr 15(2), s. 618–638.
- Testa, M. (2024), *Beyond the Literal: Refining Text Typology Through the Lens of Denotation and Connotation*, „Academic Journal of Modern Philology”, nr 22, s. 389–404.
- Testa, M. (2025a), *Il registro dell'italiano accademico in una prospettiva sistemico-funzionale*, „Italiano LinguaDue”, nr 17(2), s. 34–52.
- Testa, M. (2025b), *Metadiscourse in Italian linguistics: an overview and practical applications*, [w:] M. Testa, S. Figuera-Cardoso (red.), *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 95–124.
- Testa, M., Figuera-Cardoso, S. (red.) (2025), *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Vidal Lizama, M. (2025), *Thesis Writing Workshop: a Case in Postgraduate Education in Spanish from an SFL Grounded Approach*, [w:] M. Testa, S. Figuera-Cardoso (red.), *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 73–94.
- Werlich, E. (1982), *A Text Grammar of English*, 2nd edition, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Załęska, M. (2022), *Pratiche di stesura della tesi di laurea in italiano LS*, „*Studia Romanica Posnaniensia*”, nr 49(2), s. 21–33.

DR MARTIN TESTA Językoznawca, adiunkt na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jego prace badawcze skupiają się na systemowej lingwistyce funkcjonalnej, lingwistyce tekstu, analizie dyskursu oraz językach romańskich. Jest współredaktorem tomu *Academic Writing in Additional Languages (Lx): Teaching, Research, and Emerging Technologies* (Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2025), który koncentruje się na nauczaniu pisania akademickiego w językach angielskim, włoskim, portugalskim i hiszpańskim.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Kompetencja historyczna w podręcznikach do nauki języka włoskiego

DOI: 10.47050/jows.2026.1.129-136

Proces nauki języka obcego nie ogranicza się wyłącznie do przyswojenia systemu gramatycznego i leksykalnego. Obejmuje także elementy prozodyczne, konwencje komunikacyjne właściwe dla danej wspólnoty czy aspekty niewerbalne, takie jak gestykulacja. Istotnym komponentem jest również kontekst kulturowy – literatura, sztuka, muzyka, kino, gastronomia czy historia, które współtworzą język, poszerzają jego zasób semantyczny oraz determinują obraz świata reprezentowany w dyskursie.

ZUZANNA KOLBUS

Uniwersytet Łódzki

HISTORICAL COMPETENCE IN THE TEXTBOOKS OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The aim of this article is to analyse Italian language textbooks in the context of teaching Italian history and developing historical competence. It is based on the assumption that knowledge of historical realities is crucial in language acquisition, as it aids in understanding the culture and extra-linguistic context of native speakers. The study examines textbooks from levels A1 to C2, focusing on their historical content and the teaching methods used to present it. The goal is to assess how historical information is introduced, how it impacts learners' knowledge, and how historical competence can enhance the process of language acquisition.

KEY WORDS: HISTORICAL COMPETENCES, ITALIAN HISTORY, ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, TEXTBOOKS

Język nie tylko wyraża i uosabia kulturową rzeczywistość (Kramsch 2009: 3), ale także ją współtworzy poprzez znaki i działania komunikacyjne, w których zakodowane są doświadczenia historyczne danej wspólnoty (Kramsch 1998: 15, 26). W ujęciu włoskiej tradycji glottodydaktycznej, którą reprezentuje Paolo E. Balboni, kompetencja językowa i komunikacyjna nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od wymiaru kulturowego. Badacz definiuje „kompetencję kulturową” jako „umiejętność porozumiewania się w odpowiedni sposób w środowisku kulturowym, w którym ma miejsce akt komunikacji”¹ (Balboni 1999: 24). Powyższe wyjaśnienie wskazuje, że kompetencja kulturowa umożliwia osadzenie wypowiedzi w szerszych kodach symbolicznych i kulturowych, a co za tym idzie, pełne zrozumienie tekstu. Ponadto w modelu kompetencji komunikacyjnej Balboniego kompetencja kulturowa jest integralną częścią kompetencji komunikacyjnej, co sprawia, że warunkuje ona proces skutecznej komunikacji określanej słowami *saper fare la lingua* (wiedzieć, jak używać języka) (Balboni 2008: 15–16).

Posługując się tym modelem, można stwierdzić, że kompetencja historyczna może być rozumiana jako szczególny aspekt kompetencji kulturowej, który obejmuje znajomość podstawowych faktów i procesów historycznych wpływających na tożsamość danej wspólnoty językowej. Choć termin „kompetencja historyczna” nie występuje powszechnie w literaturze przedmiotu, funkcjonujące definicje dotyczące kompetencji kulturowej, w tym stworzona przez Balboniego, zakładają dostęp do narracji, które ukształtowały dany język i jego społeczność, a historia, obok literatury czy sztuki, jest jednym z najważniejszych komponentów kultury.

Istnieje bogata literatura dotycząca komponentów kulturowych w nauczaniu języków obcych (Piwowarczyk 2018; Wang 2023; Saniati, Fangesti i Delastin 2024), jednak wątek historii, a zwłaszcza sposobu, w jaki jest ona obecna i przedstawiana w podręcznikach do nauki języka, jest mniej opracowany. Celem niniejszego artykułu jest więc zbadanie, czy i w jakim zakresie podręczniki uczą języka włoskiego, uwzględniając historię – zarówno włoską, jak i powszechną. Artykuł jest próbą oceny, czy materiały dydaktyczne odpowiednio przygotowują uczniów do zrozumienia kontekstu historyczno-kulturowego, a co za tym idzie do pełniejszego opanowania języka.

Korpus badawczy

Materiał badawczy stanowi dwadzieścia siedem podręczników do nauki języka włoskiego jako obcego, należących do siedmiu serii podręczników z czterech głównych włoskich wydawnictw specjalizujących się w publikacjach glottodydaktycznych: Alma Edizioni, Edilingua, Loescher Editore, Le Monnier (Mondadori Education). Analizie poddano następujące serie: *Nuovissimo Progetto Italiano* (wyd. Edilingua), *Nuovo Espresso* (wyd. Alma Edizioni), *Dieci* (wyd. Alma Edizioni), *L’italiano all’università* (wyd. Edilingua), *Nuovo Magari* (wyd. Alma Edizioni), *Nuovo Contatto* (wyd. Loescher Editore), *Il Nuovo Affresco Italiano* (wyd. Le Monnier). W przypadku każdej serii zostały wzięte pod uwagę kompletne zestawy podręczników przeznaczone dla studentów na różnych poziomach biegłości językowej (od A1 do C2 według ESOKJ). Decyzja ta została podyktowana chęcią zbadania sposobów przedstawiania treści historycznych zarówno na poziomach podstawowych, jak i zaawansowanych. Szczegółowe dane dotyczące serii, poziomów oraz tomów ilustruje poniższa tabela (tab. 1).

Tab. 1. Serie podręczników do nauki języka włoskiego jako obcego objęte analizą

Seria	Wydawnictwo	Liczba tomów	Zakres poziomów	Krótką charakterystyka
<i>Nuovissimo Progetto Italiano</i>	Edilingua	3	A1-C1	Kurs ogólny i klasyczny, najbardziej popularny na świecie ²
<i>Nuovo Espresso</i>	Alma Edizioni	6	A1-C2	Popularny, przeznaczony do zajęć grupowych, nastawiony na język autentyczny

1 Tłum. własne autorki.

2 Informacja obecna na stronie wydawcy (Edilingua): <www.edilingua.it/it/4-nuovissimo-progetto-italiano> [dostęp: 01.09.2025].

<i>Dieci</i>	Alma Edizioni	5	A1-C1	Nowoczesny kurs języka nastawiony na praktyczne umiejętności
<i>L'italiano all'università</i>	Edilingua	2	A1-B2	Kurs przeznaczony dla środowiska akademickiego
<i>Nuovo Magari</i>	Alma Edizioni	2	B2-C2	Kurs zaawansowany, obfity w treści kulturowe i społeczne
<i>Nuovo Contatto</i>	Loescher Editore	5	A1-C1	Kurs ogólny, zwracający uwagę na podejście pragmatyczne i komunikacyjne
<i>Il Nuovo Affresco Italiano</i>	Le Monnier (Mondadori Education)	4	A1-B2	Kurs komunikacyjny z naciskiem na kulturę

Źródło: opracowanie własne.

Dobór podręczników oparto na kilku kryteriach. Pierwszym z nich jest reprezentatywność dla różnych poziomów znajomości języka (wg ESOKJ). Kolejny aspekt, który został wzięty pod uwagę, to kraj wydania. Analizie poddano wyłącznie serie z włoskich oficyn. Ostatnim istotnym czynnikiem jest reprezentatywność materiału badawczego dla współczesnej dydaktyki języka włoskiego jako obcego. Do badań wybrano serie należące do czterech głównych wydawnictw specjalizujących się w glottodydaktyce. Ważne kryterium stanowiła aktualność i powszechność użycia – wszystkie analizowane podręczniki należą do serii stosowanych obecnie w nauczaniu formalnym (w szkołach i na uniwersytetach) i nieformalnym (np. na kursach językowych). Ponadto na ich znaczenie wskazują liczne reedycje oraz szeroka dostępność w dystrybucji międzynarodowej.

Metodologia badawcza

Badanie wykorzystuje podejście analityczne. Analiza obejmuje zakres wprowadzanych treści historycznych, metody prezentacji tych treści (tekstów, ćwiczeń, materiałów multimedialnych), stopień trudności treści historycznych w stosunku do poziomu językowego uczniów oraz miejsce wydania podręczników i jego potencjalny wpływ na rodzaj i zakres prezentowanych treści historycznych dotyczących poszczególnych miast i regionów. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakiego rodzaju treści historyczne pojawiają się w podręcznikach do nauki języka włoskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania?
2. Jakie typy umiejętności można kształtować dzięki włączaniu wybranych aspektów historycznych w nauczanie języka obcego?
3. Czy miejsce wydania podręczników do nauki języka włoskiego jako obcego wpływa na zakres i rodzaj niesionej przez nie wiedzy historycznej o danym regionie Włoch?

Badanie zostało wzbogacone o wizytę studyjną w Uczelnianym Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Florenckiego (Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Firenze), w trakcie której przeprowadzono konsultacje z ekspertami w kwestii doboru korpusu badawczego oraz metod nauczania historii Włoch w kontekście nauczania języka obcego.

Analizując treści historyczne obecne w podręcznikach, autorka zwracała szczególną uwagę na następujące kwestie:

- ➔ typ zadania dydaktycznego (np. rozumienie tekstu czytanego, zadanie komunikacyjne, zadanie gramatyczne);
- ➔ poruszane zagadnienie językowe towarzyszące treści historycznej (np. użycie czasów przeszłych);
- ➔ obecne zagadnienie historyczne (np. okres, wydarzenie, postać);
- ➔ sektor historii (podział na siedem głównych sektorów).

Mówiąc o treściach historycznych i sektorach historii, należy również doprecyzować znaczenie tych pojęć. W niniejszych badaniach autorka celowo nie używa wyrażenia „wydarzenia historyczne”, jako że taka kategoria byłaby zbyt wąska, ponieważ ograniczałaby się wyłącznie do faktografii politycznej. Przyjęta definicja „treści historycznych” obejmuje więc zarówno narrację dotyczącą

wydarzeń politycznych, jak i różne inne elementy historii, które zostały podzielone na siedem sektorów. Są to kolejno:

1. Historia polityczna i militarna (tzw. wielka historia) skupiająca się na najważniejszych wydarzeniach politycznych, takich jak wojny, konflikty, przywódcy, granice państw.
2. Historia społeczna obejmująca życie codzienne, obyczaje, tradycje, kwestie demograficzne, ruchy społeczne.
3. Historia gospodarcza i technologiczna, do której zalicza się m.in. handel, przemysł, rozwój firm i marek, rewolucje rynkowe.
4. Historia kultury i sztuki, będąca bardzo szeroką kategorią, obejmującą na przykład literaturę, teatr, muzykę, modę, malarstwo, architekturę, festiwale, kulturę popularną.
5. Historia intelektualna i nauki, która opowiada o powstawaniu uniwersytetów, szkół, filozofii i ideologii, a także odkryciach i wynalazkach wpływających na rozwój nauk przyrodniczych.
6. Historia biograficzna prezentująca życiorysy wybitnych postaci.
7. Inne zagadnienia nawiązujące do treści historycznych – w tej kategorii umieszczone zostały ćwiczenia pomocnicze, np. zawierające leksykę nawiązującą do historii czy też treści historyograficzne oraz aktywności dydaktyczne, w których obecne były bardzo zwięzłe i zróżnicowane treści.

Należy również podkreślić, że w trakcie przeprowadzanej analizy niejednokrotnie pojawiał się problem dopasowania danej aktywności (zadania) wyłącznie do jednej z powyższych kategorii. W takich sytuacjach autorka kierowała się celem dydaktycznym wprowadzanej treści historycznej oraz tym, na jaki element położono główny nacisk.

Wyniki i omówienie analizy

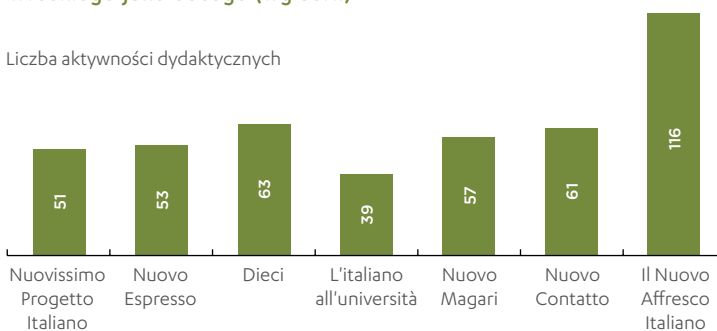
Łącznie w analizowanych dwudziestu siedmiu podręcznikach odnotowano 440 aktywności dydaktycznych zawierających treści historyczne lub odnoszące się do nich. Najwięcej tego rodzaju zadań pojawiło się w treści *Il Nuovo Affresco Italiano* (wyd. Le Monnier), podczas gdy najmniej było obecnych w dwutomowej serii *L'italiano all'università* (wyd. Edilingua). Szczegółowe dane prezentuje poniższy wykres (rys. 1).

Analizowane podręczniki prezentowały dużą różnorodność pod względem treści należących do konkretnych sektorów. Najwięcej, bo aż 151, pojawiło się ćwiczeń z zakresu historii biograficznej, a więc takich, które skupiają się na biografii znanych jednostek. Na drugim miejscu uplasowały się zadania z zakresu szeroko rozumianej kultury i sztuki, których wyodrębniono 122. Nieco mniej obecne w podręcznikach sektory historii to historia polityczna i militarna, nazywana często również „wielką”, oraz historia społeczna – odnotowano kolejno 61 i 59 aktywności dydaktycznych. Analizowane podręczniki prezentują najmniej treści historycznych z zakresu historii intelektualnej i nauki (16) oraz historii gospodarczej i technologicznej (10). Wyróżniono także kategorię „Inne zagadnienia nawiązujące do treści historycznych”, do której zaliczono 16 ćwiczeń. Szczegółowe dane można zaobserwować na poniższym wykresie (rys. 2).

Ponadto badanie wykazało, że treści historyczne w dużej mierze pełnią funkcję nośnika celów językowych. Wspierają one naukę gramatyki, leksyki, dyskursu i pragmatyki oraz kompetencji językowych (czytania, pisanie, mówienia oraz słuchania). W analizowanych podręcznikach nie brakło jednak zadań pozbawionych celów typowo glottodydaktycznych, a nastawionych głównie na

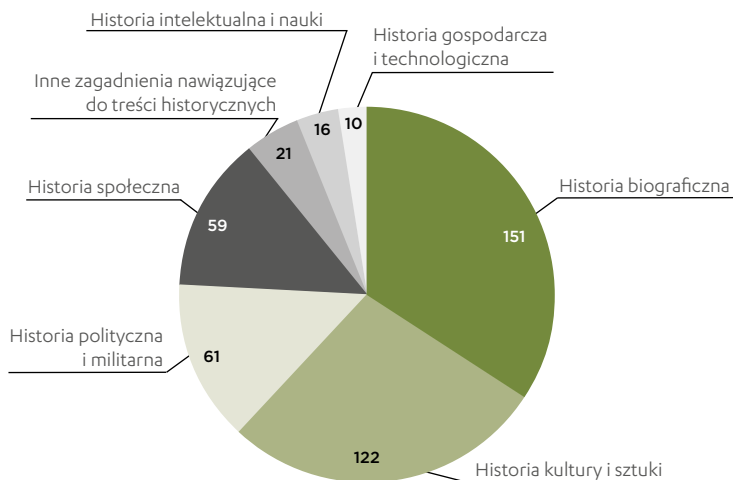
Rys. 1. Rozkład treści historycznych w podręcznikach do języka włoskiego jako obcego (wg serii)

Liczba aktywności dydaktycznych



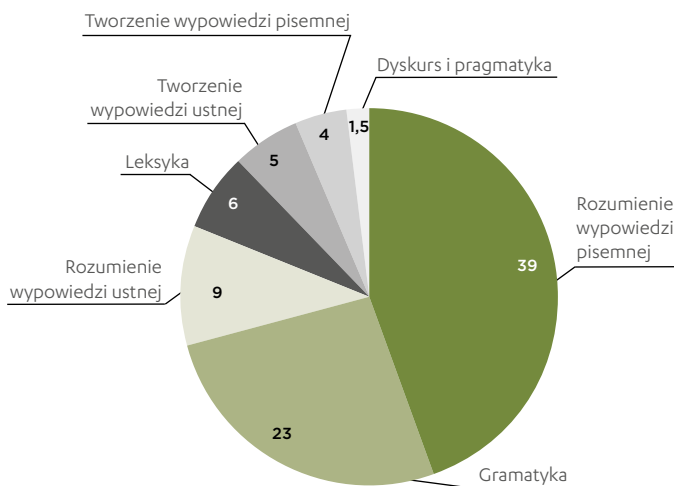
Źródło: opracowanie własne.

Rys. 2. Obecność poszczególnych sektorów historii w analizowanych podręcznikach do języka włoskiego jako obcego (według liczby aktywności dydaktycznych)



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 3. Aspekty językowe wspierane przez treści historyczne (dane procentowe)



Źródło: opracowanie własne.

kompetencję kulturową, np. polegających na połączeniu autora z danym dziełem czy też przypisaniu danego wydarzenia do okresu historycznego.

Treści historyczne najczęściej wspierają rozwój kompetencji czytania ze zrozumieniem (39%) oraz naukę struktur gramatycznych (23%). Stosunkowo niewiele zadań zawierających odwołania do historii skupia się na umiejętności słuchania (9%), leksyce (6%), umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej (5%) czy pisemnej (4%). Najmniej miejsca poświęcone jest wiadomościom z zakresu dyskursu i pragmatyki (1,5%), z kolei aż 11% stanowią zadania, które skupiają się wyłącznie na kompetencjach kulturowych. Dokładne dane zaprezentowano na rysunku (rys. 3).

Treści o charakterze historycznym, które przedstawiane są w analizowanych podręcznikach, obejmują najważniejsze wydarzenia z historii Półwyspu Apenińskiego, biografie postaci i historii firm, instytucji, dzieł sztuki oraz innych. Powyższa analiza nie wykazała jednak, aby miejsce wydania miało szczególny wpływ na zakres prezentowanych treści. Wprawdzie pojawiają się pojedyncze aktywności dydaktyczne, które mogłyby to sugerować (np. informacje dotyczące Florencji w podręcznikach wydawnictw, których siedziby mieszczą się w tym mieście), jednak są one tak nieliczne, że nie należy mówić w tym wypadku o jakimkolwiek schemacie. Co więcej, należy mieć na uwadze fakt, iż Florencja jest miastem, które ogromnie wpłynęło na kulturę i język Półwyspu Apenińskiego, a więc treści dydaktyczne zawierające takie

informacje są jak najbardziej wskazane i słuszne.

Zdecydowanie więcej treści historycznych pojawia się w podręcznikach na wyższych poziomach zaawansowania (od poziomu B1). Może być to związane z faktem, iż ich występowanie sprzyja rozwijaniu bardziej zaawansowanych struktur gramatycznych (np. czas przeszły *passato remoto*) czy też przyswajaniu bardziej złożonych tekstów. Pokazuje to, że historia traktowana jest jako element wymagający większych kompetencji językowych.

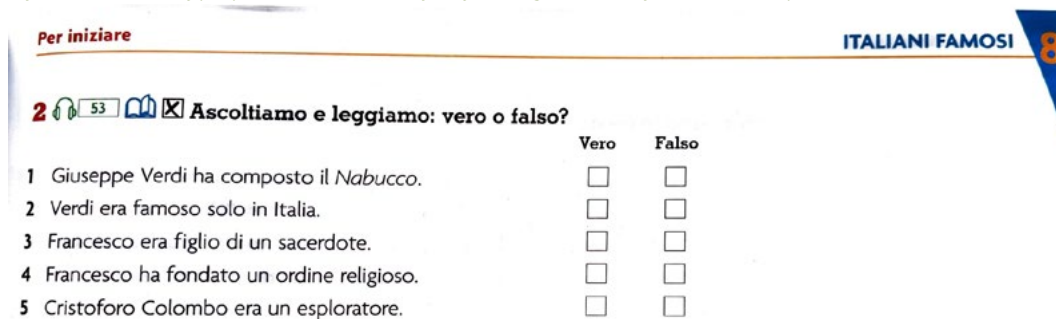
Co więcej, powyższe dane udowadniają, iż treści historyczne wspierają naukę języka i proces jego akwizycji. Treści historyczne i ich wykorzystanie w analizowanych podręcznikach są skutecznie połączone z rozwojem kompetencji lingwistycznych.

Przykładowe zadania rozwijające kompetencję historyczną

Niniejszy podrozdział ma za zadanie przedstawić przykłady aktywności, które zawierają treści historyczne, a jednocześnie wspierają rozwijanie umiejętności językowych. Wszystkie zaprezentowane poniżej zadania pochodzą z podręczników do nauki języka włoskiego jako obcego, które zostały poddane omawianej w tym artykule analizie.

Aktywność zaprezentowana poniżej (rys. 4) odnosi się do trzech włoskich postaci historycznych, tj. kompozytora Giuseppe Verdiego, świętego Franciszka z Asyżu oraz Krzysztofa Kolumba, i polega na zaznaczeniu jednego z pól (prawda lub fałsz) na podstawie nagrania. Uczniowie dzięki temu ćwiczeniu mogą poznawać biografie znanych Włochów, jednocześnie rozwijając kompetencję rozumienia tekstu słuchanego. Co więcej, jest to zadanie, które znalazło się w podręczniku na poziomie A2, co udowadnia, że kompetencja historyczna może być rozwijana również u osób uczących się języka obcego na poziomie podstawowym.

Rys. 4. Zadanie typu prawda–fałsz dotyczące biografii znanych włoskich postaci



Per iniziare **ITALIANI FAMOSI 8**

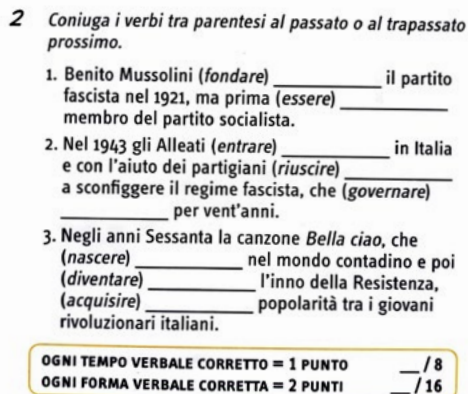
2 **Ascoltiamo e leggiamo: vero o falso?**

	Vero	Falso
1 Giuseppe Verdi ha composto il <i>Nabucco</i> .	☐	☐
2 Verdi era famoso solo in Italia.	☐	☐
3 Francesco era figlio di un sacerdote.	☐	☐
4 Francesco ha fondato un ordine religioso.	☐	☐
5 Cristoforo Colombo era un esploratore.	☐	☐

Źródło: *Il Nuovo Affresco Italiano A2*, Le Monnier, s. 151.

W analizowanych podręcznikach pojawiło się wiele zadań, w których, obok kompetencji historycznych, rozwijane były umiejętności gramatyczne, na przykład z zakresu poprawnego tworzenia form czasowników. Na rysunku 5 można zaobserwować aktywność, w której uczący się musi odmienić czasownik we właściwym czasie – przeszłym dokonanym (*passato prossimo*) lub zaprzyszłym (*trapassato prossimo*). Wszystkie trzy przykłady zaś odnoszą się do historii Włoch z okresu faszyzmu i II wojny światowej.

Rys. 5. Zadanie polegające na wstawieniu odpowiedniej formy czasownika podanego w nawiasie



2 *Coniuga i verbi tra parentesi al passato o al trapassato prossimo.*

- Benito Mussolini (*fondare*) _____ il partito fascista nel 1921, ma prima (*essere*) _____ membro del partito socialista.
- Nel 1943 gli Alleati (*entrare*) _____ in Italia e con l'aiuto dei partigiani (*riuscire*) _____ a sconfiggere il regime fascista, che (*governare*) _____ per vent'anni.
- Negli anni Sessanta la canzone *Bella ciao*, che (*nascere*) _____ nel mondo contadino e poi (*diventare*) _____ l'inno della Resistenza, (*acquisire*) _____ popolarità tra i giovani rivoluzionari italiani.

OGNI TEMPO VERBALE CORRETTO = 1 PUNTO **___/8**
OGNI FORMA VERBALE CORRETTA = 2 PUNTI **___/16**

Źródło: *Dieci B1*, Alma Edizioni, s. 26.

Jak wykazało niniejsze badanie, najbardziej wspieranym przez treści historyczne aspektem językowym jest rozumienie wypowiedzi pisemnej. Poniższe ćwiczenie (rys. 6) jest przykładem aktywności tego typu. Uczący się ma za zadanie przeczytać tekst dotyczący starożytnego Rzymu, jego spuścizny i krótkiej historii Półwyspu Apenińskiego w kolejnych epokach, a następnie rozwiązać zadanie wielokrotnego wyboru.

W podręcznikach przeznaczonych dla uczących się o wyższym poziomie znajomości języka można dostrzec zadania zawierające treści historyczne, które rozwijają jednocześnie tworzenie wypowiedzi pisemnej czy ustnej. Przykładem tego rodzaju aktywności jest poniższe ćwiczenie (rys. 7), które polega na rozmowie z innymi uczniami na tematy związane z historią społeczną Włoch w wieku XIX (m.in. różnic pomiędzy

Rys. 6. Zadanie wielokrotnego wyboru dotyczące dziejów Półwyspu Apenińskiego



Nel I secolo a.C. Roma diventò la capitale di un Impero sempre più grande nell'area del Mediterraneo e in Europa. In tutti i territori conquistati, i romani fecero città, strade, ponti, acquedotti, anfiteatri, terme, esportando ovunque il loro modello di civiltà. Il diritto romano, l'arte, la cultura e il progresso tecnico furono importanti non soltanto per la storia d'Italia, ma anche per la storia dell'intero mondo occidentale. Il periodo d'oro trovò la sua fine dopo la divisione dell'Impero Romano in due parti, quella occidentale e quella orientale. Mentre l'Impero Romano d'Oriente continuò a esistere fino al 1453, Odoacre, un generale germanico, mise fine all'Impero Romano d'Occidente nel 476 d.C (anno in cui si fa iniziare il Medioevo) sconfiggendo l'ultimo imperatore d'occidente, Romolo Augusto.

Poco dopo la caduta dell'Impero Romano, l'Italia fu terra di conquista delle nuove potenze europee. Germani, Ostrogoti e Longobardi regnarono l'uno dopo l'altro su diverse zone della penisola. Dopo varie vicende avemmo il Paese diviso in tre parti: il Sacro Romano Impero Germanico al nord, lo Stato della Chiesa che regnava nel centro e diverse potenze che si alternarono al sud Italia. Un forte desiderio di autonomia diede la forza ad alcune città portuali (Amalfi, Genova, Pisa e Venezia) di creare le famose Repubbliche marinare e poi più tardi, con lo sviluppo della borghesia, si formarono delle città-stato nell'Italia settentrionale e centrale, tanti piccoli Comuni, che lentamente si trasformarono, intorno al XIV secolo, in Signorie: Milano, Verona, Firenze, Urbino, Mantova, Ferrara e altre. Nel XV secolo, grazie ai suoi commerci, alle sue banche e ai suoi grandi artisti, l'Italia ebbe di nuovo il primato culturale ed economico in Europa: era il centro dell'Umanesimo e del Rinascimento.

- Il modello di civiltà dei romani è alla base della storia
 - d'Italia
 - d'Italia e del mondo occidentale
 - del mondo occidentale
- Dopo la caduta dell'Impero Romano d'Occidente, l'Italia
 - ritrova la sua indipendenza e autonomia
 - cade nelle mani di popolazioni straniere
 - è controllata tutta dallo Stato della Chiesa
- Le Repubbliche marinare erano
 - 4
 - 10
 - 6
- Nel XV secolo l'Italia ritrova il suo splendore in Europa grazie
 - al suo re
 - alle sue città
 - ai suoi artisti

Fonte: Nuovissimo Progetto Italiano 2 (B1-B2), Edilingua, s. 60.

Rys. 7. Zadanie wprowadzające dotyczące „kwestii południowej” (questione meridionale) we Włoszech – porównanie Północy i Południa oraz odniesienie do zjawiska brigantaggio

Percorso 5

La “questione meridionale”

5a Prima di ascoltare il parere di un esperto sul tema del divario tra il Nord e il Sud dell'Italia al momento dell'unificazione, mettete in comune le vostre conoscenze su questi temi.

- le differenze tra il Nord e il Sud d'Italia
- la “questione meridionale”
- il fenomeno del brigantaggio



Nord e Sud all'unità: qualche dato

Analfabetismo nel 1861	nel Regno d'Italia 78%	57% Piemonte; 74% Toscana; 88% Sicilia
Situazione finanziaria	il Regno di Sardegna è a un passo dalla bancarotta	l'oro del Banco di Napoli serve a pagare i conti
Moneta	circa 669 milioni	di cui 443 appartenevano al Regno delle due Sicilie
Economia	al Nord: più sviluppo industriale, tecnologie più avanzate la borghesia: ruolo importante nell'ammodernamento del Paese	al Sud: agricoltura florida, ma basata sul modello feudale l'aristocrazia vive di rendita
Politica	al Nord: tradizioni comunali e signorili	al Sud: tradizioni monarchiche, modello feudale

Fonte: Nuovo Contatto C1, Loescher Editore, s. 140.

Północą a Południem). Jest to zadanie wprowadzające, które kursanci wykonują przed wysłuchaniem tekstu o podobnej tematyce, a więc jego celem jest zainicjowanie dyskusji i przedstawienie tematu zajęć przy jednoczesnej weryfikacji poziomu wiedzy uczniów.

Przedstawione powyżej zadania prezentują potencjał treści historycznych w procesie nauki języka obcego i wskazują, że stanowią one użyteczne narzędzie rozwijania kompetencji językowych.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wykazała, że kompetencja historyczna funkcjonuje w podręcznikach do języka włoskiego jako obcego najczęściej nie jako odrębna kategoria, lecz jako integralna część kompetencji kulturowej (zdefiniowanej przez Balboniego). Dzięki takim treściom historia staje się medium dla rozwoju umiejętności językowych. Jej obecność pozwala nie tylko na dogłębsze poznanie języka, ale także wzmacnia świadomość kulturową i tożsamościową uczniów. Z perspektywy glottodydaktycznej jako dominującą można wyróżnić tendencję instrumentalną, w której treści historyczne stanowią pretekst do pracy nad językiem. Z mniejszą częstotliwością występują także treści, które mogłyby nadać formacyjny wydzźwięk prezentowanym treściom historycznym – nieliczne zadania stanowią narzędzie do rozwijania krytycznej świadomości kulturowej i międzykulturowej.

W związku z tym należałoby pochylić się nad zagadnieniem możliwości wykorzystania treści historycznych w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka również do kształtowania postawy krytycznej, a nie tylko do przekazywania faktów czy ćwiczenia struktur językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (1999), *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P.E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Kramersch, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Piwowarczyk, A.J. (2018), *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog”, nr 47/1, s. 67–80.
- Saniati, D., Fangesti, I., Delastin (2004), *The Role Of Cultural Competence in English Language Teaching: Perspectives from Language Instructors and Students*, „Jurnal Intellect dan Cendekiawan Nusantara”, nr 1(4), s. 4930–4936.
- Wang, Y. (2023), *The Role of Culture in English Language Learning in American Universities*, referat przedstawiony na 4th International Conference on Educational Innovation and Philosophical Inquiries, Oxford.

KORPUS BADAWCZY

- Seria podręczników *Dieci*, wyd. Alma Edizioni
- Seria podręczników *Il Nuovo Affresco Italiano*, wyd. Le Monnier
- Seria podręczników *L'italiano all'università*, wyd. Edilignua
- Seria podręczników *Nuovissimo Progetto Italiano*, wyd. Edilingua
- Seria podręczników *Nuovo Contatto*, wyd. Loescher Editore
- Seria podręczników *Nuovo Espresso*, wyd. Alma Edizioni
- Seria podręczników *Nuovo Magari*, wyd. Alma Edizioni

ZUZANNA KOLBUS Ukończyła studia I stopnia z filologii włoskiej na Uniwersytecie Łódzkim i aktualnie kontynuuje je na studiach II stopnia. Przewodnicząca Studenckiego Koła Naukowego Italianistów UŁ ItaliAMO oraz redaktor naczelna polsko-włoskiego czasopisma studenckiego „ItaliAMO”. Lektorka języka angielskiego i włoskiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, onomastyki oraz historii i kultury starożytnego Rzymu.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

W stronę efektywnej komunikacji

Rozwój kompetencji pragmatycznej w nauce języka angielskiego z wykorzystaniem aplikacji Practicing Pragmatics Fun Deck

DOI: 10.47050/jows.2026.1.137-144

W nauce języka angielskiego liczy się nie tylko to, co mówimy, ale również jak i w jakiej sytuacji. Właśnie dlatego tak ważna jest kompetencja pragmatyczna. Artykuł przybliży najważniejsze pojęcia związane z pragmatyką językową i zwraca uwagę, że w praktyce szkolnej obszar ten wciąż bywa pomijany. Pokazuje też, jak aplikacja Practicing Pragmatics Fun Deck może pomóc uczniom rozwijać tę umiejętność poprzez interaktywne, angażujące scenariusze komunikacyjne.

NATALIA SZKOP

Uniwersytet Śląski w Katowicach

TOWARDS EFFECTIVE COMMUNICATION. THE DEVELOPMENT OF PRAGMATIC COMPETENCE IN LEARNING ENGLISH WITH THE PRACTICING PRAGMATICS FUN DECK

This study focuses on the development of pragmatic competence in teaching English, with particular emphasis on assessing the effectiveness of the educational tool "Practicing Pragmatics Fun Deck". The primary goal was to examine the extent to which this mobile application supports the development of students' pragmatic competence. The research involved a literature review and an evaluation of the selected application. The findings indicate that available educational materials insufficiently address pragmatic aspects, while the "Practicing Pragmatics Fun Deck" app, despite some limitations, proves to be a valuable tool that can help bridge this gap. Based on this, recommendations were made to integrate pragmatic elements into English language teaching programs.

KEY WORDS: PRAGMATICS, PRAGMATIC COMPETENCE, MOBILE APPLICATION, DISCOURSE LEVEL

W erze globalnej komunikacji i rosnącej międzykulturowej interakcji umiejętność posługiwania się językiem angielskim stała się nieodzowna. Język ten, pełniący rolę *lingua franca* współczesności, stawia przed uczącymi się wyzwania, które wykraczają daleko poza tradycyjne opanowanie gramatyki i słownictwa. Kluczem do efektywnej komunikacji jest bowiem kompetencja pragmatyczna, która staje się nieodłącznym elementem skutecznej komunikacji, umożliwiając jednostce nie tylko przekazywanie informacji, ale także budowanie relacji interpersonalnych i zrozumienie subtelności kulturowych. Kompetencja ta nie tyle jest dodatkiem do tradycyjnego programu nauczania, co raczej fundament, który umożliwi osiągnięcie biegłości językowej.

Pragmatyka

Pragmatyka jest jedną z kluczowych dziedzin językoznawstwa, której głównym celem jest badanie, jak kontekst wpływa na sposób użycia i rozumienia języka (Morris 1938). Oznacza to, że pragmatyka nie skupia się wyłącznie na tym, co jest powiedziane, ale przede wszystkim na tym, jak, dlaczego i w jakich okolicznościach dana wypowiedź została sformułowana oraz jak jest interpretowana przez odbiorcę. W odróżnieniu od semantyki, która koncentruje się na znaczeniu słów i zdań rozpatrywanych niezależnie od kontekstu, pragmatyka analizuje komunikaty w naturalnych przypadkach ich użycia. W obrębie pragmatyki wyróżnia się kilka prymarnych pojęć, m.in. kontekst, akty mowy, implikaturę konwersacyjną, presupozycję, relewantność oraz okazjonalność. Poniżej pokrótce zostały omówione wspomniane elementy pragmatyki.

KONTEKST

Kontekst jest fundamentalnym pojęciem w pragmatyce. Określa on nie tylko fizyczne otoczenie, w którym odbywa się komunikacja, ale także kontekst społeczny, kulturowy, historyczny i psychologiczny. Kontekst fizyczny odnosi się do miejsca i czasu, w którym dochodzi do interakcji, natomiast kontekst społeczny obejmuje relacje między uczestnikami komunikacji, ich role społeczne oraz oczekiwania wynikające z tych ról. Kontekst kulturowy uwzględnia normy, wartości i zwyczaje właściwe dla danej społeczności językowej.

AKTY MOWY

Pojęcie aktów mowy zostało wprowadzone przez Johna L. Austina (1962) i rozwinięte przez Johna Searle'a (1969). Akty mowy to działania wykonywane poprzez wypowiedzi. Mogą to być obietnice, groźby, prośby, pytania, przeprosiny, komplementy i inne. Teoria aktów mowy zakłada, że mówiący, wypowiadając określone słowa, jednocześnie realizuje określone intencje komunikacyjne, które muszą być właściwie zrozumiane przez odbiorcę.

IMPLIKATURA KONWERSACYJNA

Po pojęciem implikatury konwersacyjnej wprowadzonym przez Herberta Paula Grice'a (1975) kryją się znaczenia niewyrażone wprost, ale możliwe do domyslenia się na podstawie kontekstu i zasad współpracy komunikacyjnej. Grice sformułował zasady konwersacyjne, które obejmują maksymy – jakości (mów prawdę), ilości (przekazuj tyle informacji, ile jest potrzebne), relewancji (mów na temat) i sposobu (bądź zrozumiały). Odbiorcy wykorzystują te zasady, aby wydobywać ukryte znaczenia wypowiedzi.

PRESUPOZYCJE

Presupozycjami nazywamy założenia, które muszą być przyjęte, aby dana wypowiedź była sensowna lub prawdziwa. Na przykład zdanie „Król Norwegii jest wiekowy” presuponuje, że król Norwegii istnieje. Presupozycje są istotne dla zrozumienia, które informacje są uznawane za dane w trakcie komunikacji.

TEORIA RELEVANCJI

Teoria rozwinięta przez Sperbera i Wilson (2012) opisuje, jak rozmówcy interpretują wypowiedzi, kierując się zasadą relewancji. Zgodnie z tą teorią ludzie oceniają znaczenie informacji na podstawie jej użyteczności i kontekstu. Informacje są uznawane za relewantne, jeśli przynoszą znaczące korzyści komunikacyjne przy minimalnym wysiłku interpretacyjnym.

OKAZJONALNOŚĆ

Okazjonalność, zwana również deiktycznością, jest kluczowym pojęciem w pragmatyce, odnoszącym się do sposobu, w jaki znaczenie wyrażen językowych zależy od kontekstu, w którym są używane. Wyrażenia okazjonalne (np. czasowe, osobowe, miejscowe, dyskursywne i społeczne) wymagają odniesienia do specyficznych okoliczności, aby ich znaczenie mogło być w pełni zrozumiane. Okazjonalność jest dobrze widoczna w poniższych przykładach:

- ➔ „Ja pójde do sklepu” – „ja” odnosi się do osoby wypowiadającej te słowa.
- ➔ „Spotkajmy się tutaj” – „tutaj” odnosi się do miejsca, w którym znajduje się osoba mówiąca.
- ➔ „Zobaczymy się jutro” – „jutro” odnosi się do dnia po dzisiejszym.
- ➔ „To jest oburzające” – „to” odnosi się do wcześniej wspomnianego tematu.

Pragmatyka odgrywa kluczową rolę w zastosowaniu autentycznej komunikacji językowej, ponieważ pozwala wyjaśniać, dlaczego te same słowa w różnych sytuacjach mogą mieć inne znaczenia i skutki. W kontekście nauki języków obcych znajomość pojęcia, jakim jest pragmatyka, jest kluczowa dla osiągnięcia biegłości językowej.

Kompetencja pragmatyczna

W celu zrozumienia istoty kompetencji pragmatycznej należałoby wyobrazić sobie sytuację, w której dwie osoby reprezentujące różne kultury rozmawiają po angielsku. Choć obie doskonale znają gramatykę i mają bogaty zasób słów, ich rozmowa nie przebiega płynnie. Brakuje im czegoś więcej – intuicyjnego rozumienia niuansów językowych, które pozwala na płynne i efektywne porozumiewanie się. To właśnie tutaj wkracza kompetencja pragmatyczna, pełniąc rolę mostu łączącego różnorodne światy językowe i kulturowe. O kompetencji pragmatycznej (*pragmatic competence*) po raz pierwszy wspomina Lyle Bachman (1990) w ramach swojej teorii komunikacyjnej zdolności językowej (*communicative language ability*). Według autora znajomość języka i umiejętność posługiwania się nim opierają się na dwóch głównych kompetencjach: organizacyjnej i pragmatycznej. Kompetencja organizacyjna obejmuje kompetencję gramatyczną oraz umiejętność tworzenia tekstów, natomiast kompetencja pragmatyczna dzieli się na kompetencję illokucyjną i socjolingwistyczną.

Według Bachmana kompetencja illokucyjna pełni różnorodne funkcje – pozwala komunikować nasze obserwacje i doświadczenia w rzeczywistym świecie (funkcja ideacyjna), wpływać na otoczenie poprzez rozkazy i polecenia (funkcja manipulacyjna), poszerzać wiedzę i rozwiązywać problemy (funkcja heurystyczna) oraz tworzyć narracje i opowiadać historie (funkcja imaginacyjna). Natomiast kompetencja socjolingwistyczna obejmuje: umiejętność używania języka zgodnie z kontekstem, kulturą i społecznością, operowanie odpowiednim rejestrem w różnych sytuacjach oraz wybieranie środków językowych naturalnych i powszechnie używanych w danym języku.

O kompetencji pragmatycznej pisze również Barron (2003), twierdząc, iż jest to zdolność do efektywnego i odpowiedniego posługiwania się językiem w różnych kontekstach społecznych i komunikacyjnych. Obejmuje ona umiejętność interpretowania i stosowania języka zgodnie z normami i oczekiwaniami danej kultury oraz sytuacji, a także zdolność do rozumienia ukrytych znaczeń, intencji i subtelności w komunikacji. Jako że rozmówcy interpretują wypowiedzi na podstawie oczekiwanej korzyści komunikacyjnej i kontekstu, zgłębienie wiedzy na temat kompetencji pragmatycznej nie tylko wzbogaca umiejętności językowe, ale także otwiera drzwi do bardziej autentycznych i satysfakcjonujących interakcji międzyludzkich.

Kompetencja pragmatyczna w podręcznikach do nauki języka angielskiego

Współczesne podręczniki do nauki języka angielskiego, choć zaawansowane w nauczaniu gramatyki, słownictwa oraz umiejętności czytania, pisania, mówienia i słuchania, często zaniedbują rozwój kompetencji pragmatycznej. Niezależnie od jej kluczowego znaczenia, kompetencja ta jest często niedostatecznie uwzględniana w materiałach dydaktycznych, co stanowi poważną lukę w procesie nauczania. Mimo iż uczniowie płynnie komunikują się w języku angielskim, często popełniają błędy na poziomie pragmatycznym (Dronia 2022). Kompetencja pragmatyczna jest niezbędna do skutecznej komunikacji (Canale i Swain 1980) już na podstawowych poziomach biegłości językowej, co potwierdzają badania przeprowadzone w ostatnich latach. Na przykład Kasper i Rose (2002) podkreślają, że powinna ona być integralną częścią programów nauczania języków obcych, a Ishihara i Cohen (2010) zwracają uwagę na znaczenie nauczania pragmatyki, argumentując, że podręczniki często nie poświęcają wystarczającej uwagi aspektom pragmatycznym.

Znani lingwiści i edukatorzy wskazują, że wiele podręczników do nauki języka angielskiego koncentruje się na sztucznych i uproszczonych dialogach, które rzadko odzwierciedlają złożoność rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych. Dialogi te często pomijają istotne elementy komunikacji, takie jak intonacja, rejestr językowy, strategie grzecznościowe czy kontekst kulturowy. W rezultacie uczniowie mają ograniczone możliwości rozwijania umiejętności interpretowania intencji rozmówcy oraz dostosowywania języka do różnych sytuacji społecznych (Boxer 2002; Schauer 2009; Taguchi 2015). Przykładem mogą być popularne serie podręczników używane w szkołach średnich i na kursach językowych, takie jak *English File*, *New Headway* czy *Solutions*. W wielu jednostkach lekcyjnych pojawiają się krótkie dialogi prezentujące funkcje językowe, np. zamawianie jedzenia w restauracji czy pytanie o drogę. Dialogi te są jednak zazwyczaj bardzo schematyczne i ograniczają się do kilku prostych wymian zdań. Choć pomagają one w nauce podstawowych struktur językowych, rzadko pokazują naturalną dynamikę rozmowy, np. wahania, reakcje emocjonalne czy negocjowanie znaczenia.

Podobne ograniczenia można zauważyć również w podręcznikach rozwijających kompetencję komunikacyjną, takich jak *Speakout*. Choć podręcznik ten wykorzystuje autentyczne materiały i nagrania, ćwiczenia często koncentrują się na rozumieniu treści lub struktur gramatycznych, a w mniejszym stopniu na pragmatycznej analizie wypowiedzi. Uczniowie rzadko są zachęceni do zastanowienia się nad tym, dlaczego rozmówca użył określonej formy wypowiedzi, jakie znaczenie ma ton wypowiedzi lub jakie strategie grzecznościowe zostały zastosowane.

Kolejnym problemem jest niewystarczające rozwijanie umiejętności analizy kontekstu komunikacyjnego. W wielu podręcznikach ćwiczenia polegają głównie na uzupełnianiu luk, transformacji zdań lub dopasowywaniu odpowiedzi do pytań. Rzadko pojawiają się zadania wymagające interpretowania presupozycji, implikatur czy ukrytych znaczeń wypowiedzi. W literaturze przedmiotu podkreśla się również znaczenie odgrywania ról (*role-playing*) i symulacji jako skutecznych metod rozwijania kompetencji pragmatycznej. W praktyce jednak ćwiczenia tego typu występują w podręcznikach w bardzo niewielkiej liczbie. W wielu przypadkach polegają one na krótkiej wymianie zdań według podanego schematu, bez zmiennych elementów kontekstu czy ról społecznych. Brakuje zadań wymagających od uczniów adaptowania języka do zmieniających się sytuacji.

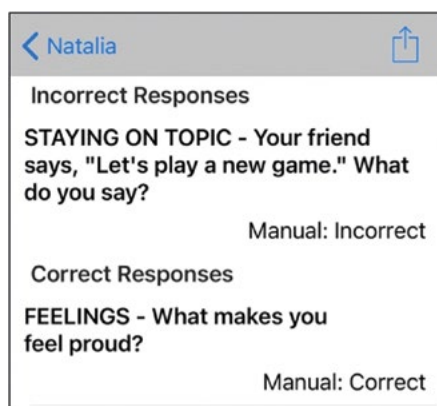
W rezultacie można stwierdzić, że choć współczesne podręczniki do nauki języka angielskiego w coraz większym stopniu uwzględniają elementy komunikacyjne, nadal istnieje wyraźna luka w systematycznym rozwijaniu kompetencji pragmatycznej. Brakuje przede wszystkim autentycznych dialogów pokazujących naturalne strategie komunikacyjne, ćwiczeń wymagających analizy kontekstu oraz zadań symulujących złożone, dynamiczne sytuacje społeczne. Uzupełnienie tych elementów mogłoby znacząco zwiększyć skuteczność nauczania języka obcego i lepiej przygotować uczniów do realnej komunikacji.

Aplikacja mobilna – Practicing Pragmatics Fun Deck

Practicing Pragmatics Fun Deck to edukacyjne narzędzie stworzone przez Super Duper Publications z myślą o wspieraniu uczniów w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej. Jak piszą autorzy aplikacji (Super Duper Publications online), jest ona kierowana do dzieci powyżej czwartego roku życia. Aplikacja zawiera zestaw kart, z których każda przedstawia inny scenariusz lub sytuację, którą dzieci mogą napotkać w życiu codziennym. Zestaw zazwyczaj zawiera około 50–60 kart, a każda z nich przedstawia odmienne sytuacje społeczne.

Na przykład jedna karta może opisywać sytuację, w której dziecko musi poprosić o pozwolenie, a inna może dotyczyć sytuacji, w której dziecko musi odpowiedzieć na komplement. Aplikacja oferuje zarówno wizualne, jak i dźwiękowe elementy, które mogą wspierać dzieci o różnych stylach uczenia się. Dzieci mogą oglądać ilustracje i słuchać treści, co może poprawić zrozumienie i zapamiętywanie materiału. Treść kart można przeczytać samodzielnie lub odsłuchać po kliknięciu obrazka wyświetlanego na ekranie. Po udzieleniu odpowiedzi na pytanie należy kliknąć czerwony lub zielony przycisk, w zależności od tego, czy zadanie zostało wykonane poprawnie. Funkcja oznaczania kart czerwonym lub zielonym przyciskiem pomaga w śledzeniu postępów dziecka i identyfikowaniu obszarów wymagających dodatkowej pracy. W przypadku trudności uczeń może wrócić do kart oznaczonych wcześniej kolorem czerwonym, czyli tych wymagających powtórzenia. Po wykonaniu tych czynności w aplikacji tworzy się lista poprawnie (zielonych) oraz niepoprawnie (czerwonych) wykonanych zadań. Taką listę przedstawia poniższa ilustracja.

Rysunek 1. Lista odpowiedzi w Practicing Pragmatics Fun Deck



Źródło: Practicing Pragmatics Fun Deck.

Ponadto karty wykorzystywane w aplikacji zachęcają dzieci do zastanowienia się nad odpowiednimi reakcjami w różnych sytuacjach, które obejmują rozumienie i stosowanie odpowiednich powitań, wyrażanie prośb, interpretowanie sygnałów niewerbalnych, rozpoznawanie norm społecznych oraz reagowanie na różnorodne konteksty społeczne. Forma aplikacji przypominająca grę sprawia, że nauka jest dla dzieci przyjemna i angażująca, a jednocześnie pomaga im rozwijać kompetencję pragmatyczną. Practicing Pragmatics Fun Deck zawiera karty podzielone na siedem różnych kategorii: uprzejmość¹, rozwiązywanie problemów, uczucia, udzielanie informacji, życzenia, umiejętności związane z rozmową telefoniczną oraz trzymanie się tematu. Co ważne, uczniowie mogą korzystać z aplikacji indywidualnie, w parach lub grupach. Jest to dobre rozwiązanie, ponieważ niektóre dzieci mogą preferować samodzielne korzystanie z aplikacji, podczas gdy inne będą bardziej zmotywowane, używając jej z rówieśnikami lub ze wsparciem dorosłych. Na kolejnej stronie zamieszczono przykładowe zrzuty ekranu zaczerpnięte z aplikacji.

Poniższa tabela przedstawia wybrane przez autorkę funkcjonalności aplikacji Practicing Pragmatics Fun Deck.

TABELA 1. FUNKCJONALNOŚCI APLIKACJI

Zachęca dzieci do refleksji nad odpowiednimi reakcjami w różnych sytuacjach społecznych.
Uczy powitań, prośb, interpretacji sygnałów niewerbalnych, norm społecznych i reakcji w różnych kontekstach.
Forma gry sprawia, że nauka jest przyjemna i angażująca.
Pomaga rozwijać kompetencję pragmatyczną.
Zawiera karty podzielone na 7 kategorii tematycznych (np. uprzejmość, uczucia, życzenia itd.).
Umożliwia pracę indywidualną, w parach i w grupie.
Może być używana zarówno przez dzieci samodzielnie, jak i z dorosłym lub rówieśnikami.

¹ To i pozostałe tłumaczenia z języka angielskiego są tłumaczeniami własnymi.

Wykorzystanie aplikacji stanowi istotne wsparcie w procesie rozwijania kompetencji pragmatycznej dzieci, umożliwiając systematyczne kształtowanie umiejętności adekwatnego reagowania w zróżnicowanych sytuacjach społecznych. Uczniowie doskonałą sprawność stosowania właściwych form powitań i prośb, uczą się interpretacji sygnałów niewerbalnych oraz rozpoznawania i respektowania norm społecznych obowiązujących w określonych kontekstach komunikacyjnych. Zastosowanie formuły gry sprzyja podniesieniu poziomu motywacji wewnętrznej oraz intensyfikacji zaangażowania poznawczego, co przekłada się na efektywność procesu dydaktycznego. Podział materiału na siedem kategorii tematycznych (m.in. uprzejmość, uczucia, życzenia) umożliwia planowe i progresywne rozwijanie poszczególnych komponentów kompetencji komunikacyjnej. Ponadto elastyczność organizacyjna narzędzia pozwala na jego implementację w pracy indywidualnej, w parach oraz w grupach, zarówno w działaniach autonomicznych uczniów, jak i w interakcji z dorosłymi bądź rówieśnikami, co sprzyja integracji wymiaru językowego i społecznego w procesie uczenia się.

Wnioski

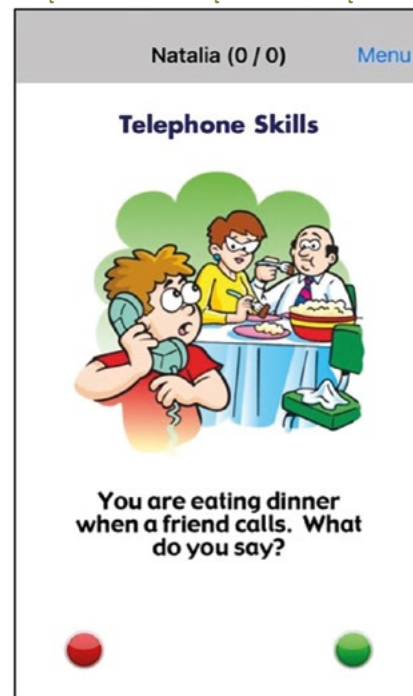
Kompetencja pragmatyczna stanowi jeden z kluczowych elementów skutecznej komunikacji. W związku z tym powinna zajmować istotne miejsce w procesie nauczania języka angielskiego jako języka obcego. Analiza literatury przedmiotu oraz przegląd dostępnych

Rysunek 2. Karta *Uprzejmość*



Źródło: Practicing Pragmatics Fun Deck.

Rysunek 3. Karta *Umiejętności związane z rozmową telefoniczną*



Źródło: Practicing Pragmatics Fun Deck.

Rysunek 4. Karta *Rozwiązywanie problemów*



Źródło: Practicing Pragmatics Fun Deck.

Rysunek 5. Karta *Życzenia*



Źródło: Practicing Pragmatics Fun Deck.

materiałów dydaktycznych wskazują jednak, że w praktyce dydaktycznej aspekt pragmatyczny wciąż bywa marginalizowany na rzecz rozwijania kompetencji gramatycznej i leksykalnej. Tymczasem brak właściwego rozwijania kompetencji pragmatycznej może prowadzić do sytuacji, w których uczniowie posługują się językiem poprawnie pod względem formalnym, lecz nieadekwatnie w kontekście społecznym lub kulturowym. Jednocześnie dynamiczny rozwój technologii edukacyjnych stwarza nowe możliwości wspierania rozwoju kompetencji pragmatycznej. Na rynku w coraz większej liczbie są dostępne narzędzia cyfrowe, które oferują interaktywne formy nauki oraz symulacje sytuacji komunikacyjnych. Wiele z nich wymaga jednak dalszych badań pod kątem ich skuteczności dydaktycznej oraz sposobu wykorzystania w procesie nauczania języków obcych. Szczególnie istotne jest określenie, w jaki sposób tego typu narzędzia mogą wspierać rozwój kompetencji pragmatycznej na różnych etapach edukacyjnych. Przykładem rozwiązania, które może wspomagać rozwijanie tej kompetencji, jest aplikacja Practicing Pragmatics Fun Deck. Narzędzie to wykorzystuje krótkie, realistyczne scenariusze komunikacyjne oraz elementy interaktywne, dzięki czemu angażuje użytkowników i umożliwia im ćwiczenie odpowiednich reakcji językowych w różnych sytuacjach społecznych. Szczególnie wartościowe okazuje się to w przypadku dzieci i młodszych uczniów, którzy uczą się poprzez działanie i symulację realnych sytuacji. Tego typu aplikacje mogą więc stanowić cenne uzupełnienie tradycyjnych materiałów dydaktycznych, wspierając rozwój kompetencji pragmatycznej w bardziej naturalny i kontekstowy sposób.

Podsumowując, integracja kompetencji pragmatycznej w nauczaniu języka angielskiego jest niezbędna dla osiągnięcia pełnej biegłości językowej oraz skutecznej komunikacji w środowisku międzynarodowym. Współczesna dydaktyka języków obcych powinna w większym stopniu uwzględniać pragmatykę językową, zarówno w programach nauczania, jak i w materiałach dydaktycznych. Wykorzystanie nowoczesnych technologii edukacyjnych, w tym aplikacji mobilnych i narzędzi interaktywnych, może znacząco wzbogacić proces nauczania i stworzyć uczniom więcej okazji do praktycznego rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Dzięki temu uczący się będą lepiej przygotowani do funkcjonowania w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych oraz do efektywnego uczestnictwa w coraz bardziej zglobalizowanym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Austin, J.L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Barron, A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Boxer, D. (2002), *Applying Sociolinguistics: Domains and Face-to-Face Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, H.D. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*, wyd. 5, White Plains: Pearson Education.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- Dronia, I. (2022), *Communicating with Generation Z. The Development of Pragmatic Competence of Advanced Polish Users of English*, Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Grice, H.P. (1975), *Logic and Conversation*, [w:] P. Cole, J.L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics*, t. 3: *Speech Acts*, New York: Academic Press, s. 41–58.
- Ishihara, N., Cohen, A.D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, London: Routledge.
- Kasper, G., Rose, K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, „Language Learning”, nr 52 (Suppl. 1), s. 1–352.

- Morris, C.W. (1938), *Foundations of the Theory of Signs*, [w:] O. Neurath, R. Carnap, C.W. Morris (red.), *International Encyclopedia of Unified Science*, Chicago: University of Chicago Press, s. 77–138.
- Schauer, G.A. (2009), *Interlanguage Pragmatics*, London: Continuum.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D., Wilson, D. (2012), *Meaning and Relevance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Super Duper Publications (2026), *Practicing Pragmatics Fun Deck*, <apps.apple.com/us/app/practicing-pragmatics-fun-deck/id446375561>, [dostęp: 20.02.2026].
- Taguchi, N. (2015), *Instructed Pragmatics at a Glance: Where Instructional Studies Were, Are, and Should Be Going*, „Language Teaching”, nr 48(1), s. 1–50.

NATALIA SZKOP Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Główne obszary jej zainteresowań to kompetencja komunikacyjna, kompetencja pragmatyczna oraz andragogika. Obecnie pełni rolę nauczycielki akademickiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz WSB Merito w Chorzowie.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Projekt

New Horizons

Zwycięski projekt Erasmus+ w kategorii European Language Label w konkursie EITA

W konkursie European Innovative Teaching Award (EITA) wśród 117 laureatów uhonorowanych przez Komisję Europejską za innowacyjną edukację znalazły się aż cztery projekty z Polski. W kategorii European Language Label – poświęconej innowacyjnej edukacji językowej – wyróżniony został projekt „New Horizons”, realizowany w ramach programu Erasmus+ przez Szkołę Podstawową z Oddziałami Integracyjnymi nr 36 w Rybniku. Nagroda EITA została przyznana za wykorzystanie nowoczesnych, zorientowanych na ucznia metod nauczania wspierających aktywne uczenie się i włączanie społeczne.

Projekt „New Horizons”, realizowany w ramach programu Erasmus+ przez Szkołę Podstawową z Oddziałami Integracyjnymi nr 36 w Rybniku, koncentrował się na podnoszeniu jakości nauczania języków obcych poprzez działania łączące edukację językową, międzykulturową, zdrowy styl życia oraz kompetencje cyfrowe. Głównym założeniem było wspieranie aktywnego, włączającego i nowoczesnego procesu nauczania, opartego na współpracy międzynarodowej, doświadczeniach immersyjnych oraz uczeniu się w różnych kontekstach – formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. W programie wzięło udział 500 uczniów w wieku od 7 do 15 lat i 50 nauczycieli.

Projekt wykorzystał nowoczesne, zorientowane na ucznia metody dydaktyczne, sprzyjające aktywnemu uczeniu się i włączaniu. Połączono doświadczenia językowe, wymianę kulturową oraz edukację sportową z nowoczesnymi technologiami, takimi jak wirtualna rzeczywistość czy analiza danych. Dzięki zastosowaniu interaktywnych narzędzi, grywalizacji oraz współpracy na platformie eTwinning, projekt skutecznie rozwijał kompetencje cyfrowe, kreatywność, umiejętność pracy zespołowej i porozumienie międzykulturowe. Wśród działań znalazły się też wydarzenia kulturowe – m.in. dzień św. Patryka, dni kultury krajów anglojęzycznych czy tematyczne projekty międzykulturowe – realizowane często z udziałem native speakerów i zagranicznych ekspertów.

Działania projektowe obejmowały mobilności uczniów i nauczycieli, kursy i szkolenia zagraniczne, a także technikę obserwacji pracy (*job shadowing*). Organizowano także obozy językowe, wyjazdy edukacyjne, udział w Euroweek oraz międzynarodowe spotkania projektowe. Uczniowie

Fot. 1. Dni kultury krajów anglojęzycznych



Źródło: archiwum prywatne.

uczestniczyli w licznych inicjatywach lokalnych, takich jak konkursy, warsztaty, projekty eTwinning oraz działania rozwijające kompetencje społeczne i prozdrowotne, m.in. projekty dotyczące zdrowia i aktywności fizycznej. W procesie nauczania wykorzystywano nowoczesne technologie, m.in. narzędzia cyfrowe, platformy edukacyjne, Padlet, Zoom, materiały wideo, gry edukacyjne oraz rzeczywistość wirtualną, co sprzyjało zwiększeniu atrakcyjności zajęć i zaangażowania uczniów.

Istotnym elementem projektu, typowym dla wielu inicjatyw w ramach programu Erasmus+, była współpraca międzynarodowa z partnerami z różnych krajów Europy, co umożliwiło uczestnikom bezpośredni kontakt z innymi kulturami oraz praktyczne wykorzystanie języka angielskiego. W działania włączano także interesariuszy zewnętrznych – nauczycieli zagranicznych, ekspertów i native speakerów – co wzmacniało autentyczny charakter uczenia się języka. Nauczyciele rozwijali swoje kompetencje zawodowe, poznawali innowacyjne metody pracy i wdrażali je w codziennej praktyce szkolnej.

Realizacja projektu „New Horizons” potwierdziła, że innowacyjne, otwarte na świat podejście do edukacji sprzyja wszechstronnemu rozwojowi uczniów i nauczycieli oraz odpowiada na wyzwania współczesnej szkoły. Połączenie edukacji językowej, międzykulturowej, cyfrowej i prozdrowotnej stworzyło angażujące środowisko uczenia się, wzmacniające kompetencje komunikacyjne, kreatywność oraz europejską i globalną perspektywę uczniów.

Fot. 2. Celebrowanie dnia św. Patryka



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 3. Działania projektowe



