

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[języki:obce]

NR 3/2026

w szkole

W NUMERZE

Podsystemy
i sprawności językowe



Od scrollowania
do uważnej lektury

W obronie
Świnki Peppy

Znajomość reguł to narzędzie, a nie cel
– rozmowa z prof. Agnieszką Jasińską

Za długie, przeczytam

Czytanie ewolucyjnie nie leży w naszej naturze (jak przekonywał za Maryanne Wolf już 16 lat temu Jacek Dukaj w swoim esej *Za długie, nie przeczytam*). Jako takie łatwo je odrzucamy na rzecz łatwiej przyswajalnych form odbioru kultury, języka, codzienności. Czytamy nagłówki, przewijamy, przeskakujemy między oknami i nabieramy przekonania, że wiemy, o co chodzi. Czego natomiast – przechodząc w tryb scrollowania – nie wiemy, to tego, co nas omija. Kiedy więc nasi uczniowie – zgodnie z podejściem tl;dr (ang. *too long; didn't read*) – zamieniają lekturę na rwane komunikaty w sieci, mogą tracić nie tylko kontakt z literaturą, lecz także wrażliwość na językowe niuanse i nawyk budowania dłuższego wywodu.

Barbara Widawska, przywołująca w swoim tekście wspomniany esej Dukaja, dostrzega te trendy. Nie wypowiada jednak wojny nawykowi pokolenia Z, lecz proponuje potraktować je jako punkt wyjścia. Posługując się modelem Richarda Kerna i opowiadaniem Friedricha Christiana Deliusa o kelnerze z Rostocku, który w 1981 roku postanawia dotrzeć do Syrakuz, pokazuje, jak przejść od szybkiego przeglądania do uważnej lektury: od przewidywania, przez analizę języka i kontekstu, aż po... post na Instagramie, w którym studenci sięgają po cytaty i opatrują go odpowiednim komentarzem.

Ale właściwie po co ktoś publikuje taki post? Żeby przekazać innym treść tekstu w sposób dostosowany do odbiorcy – czyli podjąć działanie mediacyjne, jedno z czterech, obok recepcji, produkcji i interakcji, działań językowych opisanych w ESOKJ. W swoim tekście Dominik Witkowski zastanawia się, jak mediację w wykonaniu uczniów oceniać. Na przykładzie hiszpańskiego, języka o wielu odmianach, pokazuje, że o sukcesie tego działania decyduje przede wszystkim trafność przekazu i dobór strategii. Jakość językowa, choć istotna, pełni funkcję instrumentalną, język jest bowiem „narzędziem skutecznej komunikacji, a nie celem samym w sobie” – jak zresztą, odwołując się do gramatyki, ujmuje to także nasza rozmówczyni Agnieszka Jasińska.

Co więcej, to, że wiemy, co jest poprawne, nie znaczy jeszcze, że zdołamy tego użyć w odpowiednim czasie i miejscu. Mirosław Pawlak tłumaczy, skąd ta rozbieżność: wiedza o regułach to jedno, a zautomatyzowana umiejętność sięgania po nie w rozmowie – drugie. Student filologii może zaliczyć na piątkę tryby warunkowe i nie umieć spontanicznie w rozmowie wyrazić żalu z powodu czegoś, czego nie zrobił. Autor przedstawia trening strategii uczenia się gramatyki przeprowadzony wśród studentów filologii angielskiej – strategii, które mają pomóc w automatyzacji wiedzy i jej swobodnym użyciu w rozmowie – oraz opinie uczestników. Uczą się oni m.in. zwracać uwagę na struktury w tym, co słyszą i czytają, np. w tekstach, filmach czy serialach.

Z tekstów w numerze płynie wspólny wniosek: nie chodzi o to, by odciąć się od strumienia treści, który nas zalewa, ani o to, by zmuszać się do czytania dla samej lektury. Chodzi o uważność – wobec tekstu, wobec reguły, wobec odbiorcy – i o to, byśmy zapytani o przeczytany tekst potrafili powiedzieć, także w obcym języku, coś więcej niż tl;dr.

Beata Maluchnik
redaktor naczelna

W numerze

PODSYSTEMY I SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

dr Monika Skarżyńska

Gramatyka jest narzędziem, a nie celem samym w sobie

Rozmowa z dr hab. Agnieszką Jasińską

5

Dominik Witkowski

Ocena działań mediacyjnych w glottodydaktyce

Wyzwania i perspektywy

11

Mirosław Pawlak

Trening strategii uczenia się gramatyki

Charakterystyka interwencji i opinie uczestników

21

Marta E. Strukowska

Dydaktyka pisania akademickiego a rozwój kompetencji pragmatycznej

Analiza tekstów studentów w świetle siedmiu standardów tekstowości

35

Barbara Widawska

Od scrollowania do uważnej lektury

Tekst literacki w pracy ze studentami pokolenia Z

45

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redakcja	dr Monika Skarżyńska
korekta	Maryla Błońska
współpraca	Artur Cholewiński
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
ctp	Artur Ładno
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	Institut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW	Institut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr hab. Anna Seretny, prof. UJ	Institut 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.2026.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2026

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. 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 źródła. 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

Elektroniczna wersja publikacji jest w pełni dostępna dla czytelników ekranu. Obrazy mają opisy alternatywne. Tekst ma strukturę nagłówków. Spis treści umożliwia nawigację. Kontrast zgodny z WCAG 2.1.



Wydawnictwo
FRSE



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Kamil Ligocki	
Od papieru do ekranu	
E-book na lekcji języka obcego	55
Monika Wójtowicz	
Magic of Letters	
Projekt eTwinning w rozwijaniu sprawności pisania w języku angielskim w klasach 6–7	73
Paweł Scheffler	
Bajki animowane w domu i w przedszkolnym nauczaniu języka angielskiego	
W obronie Świnki Peppy	79
Justyna Zych	
Z Reykjavíku do Warszawy śladami polskiego oświecenia	
O rozwijaniu sprawności językowych w projekcie „ReyVarstígur”	85

Z PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ

Małgorzata Wdowska	
Międzynarodowe projekty wspierające edukację włączającą	95
Huiling Zhang	
Kultura polska w nauczaniu języka polskiego początkujących w Chinach	
Doświadczenia dydaktyczne	103
Olga Trendak-Suślik	
Rozgrzewka językowa: więcej niż wstęp do lekcji	113
Irena Szlezinger	
Die Sehenswürdigkeiten in meinem Wohnort. Mein Lieblingsbauwerk	
Scenariusz lekcji	121

RECENZJA

Elżbieta Gajek	
Od języka do języków	
Recenzja trzeciego tomu publikacji <i>Lingwistyka stosowana. Compendium</i>	129

Podsystemy i sprawności językowe

Gramatyka jest narzędziem, a nie celem samym w sobie

Rozmowa z dr hab. Agnieszką Jasińską

Nauka języka to nie tylko poznawanie słownictwa, gramatyki i zasad, lecz przede wszystkim rozwijanie umiejętności działania, wymiany informacji i budowania relacji. O tym, jak uczynić porozumiewanie się celem kształcenia, jak mądrze łączyć różne obszary kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz jaką rolę mogą w tym procesie odegrać mediacja i sztuczna inteligencja, rozmawiamy z dr hab. Agnieszką Jasińską, językoznawczynią i lektorką języka polskiego jako obcego.

ROZMAWIAŁA
DR MONIKA
SKARŻYŃSKA
Języki Obce w Szkole

Zmieniają się metody i technologie, ale cel nauczania języka pozostaje ten sam: zapewnić umiejętność skutecznego posługiwania się nim.

Zdecydowanie tak. Nauczyciel języka obcego, także języka polskiego jako obcego, powinien przede wszystkim odpowiedzieć sobie na pytanie, po co uczy języka. Podstawowym celem jest oczywiście skuteczne porozumiewanie się. Najczęściej kojarzymy je z mówieniem, ponieważ osoby zapisujące się na kurs językowy chcą przede wszystkim mówić w nowym języku. Jest to zresztą najbardziej atrakcyjny i najbardziej widoczny efekt nauki. Skuteczna komunikacja obejmuje jednak znacznie więcej. To również rozumienie ze słuchu, czytanie i pisanie. *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* wymienia cztery rodzaje działań językowych: receptywne (rozumienie ze słuchu i czytanie), produktywne (mówienie i pisanie) oraz interakcję i mediację. Wszystkie są ważne, jeśli chcemy przygotować uczących się do rzeczywistego posługiwania się językiem. Co ważne, pisanie nie powinno być utożsamiane wyłącznie z opanowywaniem zasad ortografii. Chodzi nie tylko o poprawne zapisywanie wyrazów, lecz przede wszystkim o tworzenie zrozumiałych i spójnych wypowiedzi, które pozwalają przekazywać informacje, wyrażać myśli i intencje oraz uwzględniać potrzeby odbiorcy. Tak rozumiane pisanie jest ważnym elementem skutecznej komunikacji.

W swoich pracach zajmowała się pani m.in. sposobami nauczania gramatyki. Jak skutecznie objaśniać reguły, aby uczący się nie tylko je rozumieli i zapamiętywali, lecz także potrafili stosować je w praktyce?

Odpowiedź na to pytanie w dużej mierze znajdziemy w metodyce nauczania języków obcych i języka polskiego jako obcego. Gramatyka we współczesnym nauczaniu języków nie jest sprawnością ani działaniem językowym. Należy do kompetencji językowych i jest jednym z czterech podsystemów języka – obok wymowy, pisowni i słownictwa. Często jednak przypisujemy gramatyce zbyt dużą wagę, szczególnie w przypadku języków fleksyjnych, takich jak polski. Postrzegamy ją jako najtrudniejszy podsystem, wymagający zapamiętania wielu reguł i wyjątków. Gramatyka bywa też uważana za nudną, ponieważ kojarzy się z ćwiczeniami polegającymi na wstawianiu odpowiedniej formy w miejsce kropek. Uczący się rzeczywiście nie zawsze lubią takie ćwiczenia. Nie oznacza to jednak, że należy z nich całkowicie zrezygnować. Jeśli mamy jasno określony cel lekcji, wprowadzanie i ćwiczenie struktur gramatycznych staje się znacznie bardziej sensowne. Uczący się powinni wiedzieć, po co poznają daną strukturę. Gramatyka nie jest bowiem celem samym w sobie. Jest narzędziem służącym osiągnięciu celu komunikacyjnego, dlatego warto wprowadzać ją w kontekście konkretnej sytuacji. Jeśli tematem lekcji jest na przykład poruszanie się po mieście, pytanie o drogę czy uzyskiwanie informacji, naturalnie pojawiają się struktury związane z relacjami przestrzennymi. Mogą to być wyrażenia przymikowe lub przysłowki, takie jak daleko – blisko, bliżej – dalej, tu – tam. Najpierw możemy więc przedstawić daną strukturę w sytuacji komunikacyjnej, następnie ją objaśnić i przećwiczyć, a później wykorzystać w zadaniach wymagających rzeczywistego użycia języka. Po ćwiczeniach bardziej kontrolowanych powinna przyjść pora na swobodniejszą praktykę. Wtedy uczący się może wykorzystać poznane formy w mówieniu, rozumieniu ze słuchu, czytaniu czy pisaniu. Ważne jest, aby wszystkie elementy lekcji były ze sobą powiązane. Jeśli wymowa, pisownia, słownictwo i gramatyka oraz działania językowe koncentrują się wokół jednego tematu i celu komunikacyjnego, uczący się widzi sens tego, co robi – nawet jeśli nie każde ćwiczenie jest samo w sobie szczególnie atrakcyjne.

Na co dzień tworzy pani materiały i ćwiczenia językowe. Jak dobierać słownictwo i konstrukcje składniowe, aby odpowiadały rzeczywistym potrzebom uczących się?

Ponownie wróciłabym do celu komunikacyjnego. Jeżeli jest on jasno określony – na przykład wyrażanie relacji przestrzennych, mówienie o przyszłości, wyrażanie sympatii i antypatii, aprobaty, dezaprobaty czy upodobań – to sytuacja komunikacyjna bardzo często podpowiada

nam, jakiego materiału językowego potrzebujemy. Jeżeli punktem wyjścia jest dialog na ulicy, pytanie o drogę czy opis mieszkania, to określone słownictwo pojawia się w sposób naturalny. Podobnie jest ze strukturami gramatycznymi. Nie musimy więc dobrać ich w oderwaniu od komunikacji – wynikają z sytuacji, w której chcemy postawić uczącego się. Jestem również zwolenniczką dzielenia się z uczniami odpowiedzialnością za selekcję materiału. Jeśli mają oni wpływ na to, czego się uczą, i mogą zdecydować, które elementy są dla nich szczególnie przydatne, zwiększa się ich poczucie sprawczości i samodzielności. Autonomia uczącego się jest przecież jednym z ważnych pojęć współczesnej dydaktyki języków obcych. Taki sposób pracy ma jeszcze jedną zaletę. Jeśli punktem wyjścia jest sytuacja komunikacyjna, nauczyciel nie musi traktować gramatyki, słownictwa czy wymowy jako oddzielnych elementów. Mogą, a wręcz powinny one zostać połączone w jeden spójny scenariusz lekcji.

Co daje łączenie czytania, słuchania, mówienia i pisania w jednym zadaniu, zamiast rozwijania tych sprawności osobno?

Przede wszystkim daje poczucie, że to, co robimy na lekcji, ma sens i że poszczególne etapy są ze sobą konsekwentnie powiązane. Jest to szczególnie ważne na początkowych etapach nauki języka. Na poziomie A1 właściwie każda lekcja oznacza kontakt z dużą ilością nowego materiału. Istnieje więc ryzyko przeciążenia uczących się nadmiarem słownictwa, struktur gramatycznych czy informacji dotyczących wymowy i pisowni. Dlatego lepiej wybrać mniejszy zakres materiału i konsekwentnie go przećwiczyć, tak aby pod koniec lekcji uczący się potrafił samodzielnie wykorzystać go w sytuacji komunikacyjnej. Jeśli na początku nauki mamy krótki dialog zawierający kilkanaście nowych słów i jedną dominującą strukturę gramatyczną, możemy oprzeć na nim kolejne etapy lekcji. Dzięki temu uczący się nie ma poczucia nadmiaru, a jednocześnie ma większą szansę rzeczywiście opanować materiał. Kolejnym etapem może być przejście od ćwiczeń kontrolowanych do swobodnej praktyki językowej albo – jeśli pracujemy zgodnie z podejściem zadaniowym – do wykonania konkretnego zadania. Wtedy uczący się może wykorzystać poznane wcześniej słownictwo i struktury w działaniu, które ma dla niego wyraźny cel.

Zajmując się językiem akademickim, zwraca pani uwagę na różne formy wypowiedzi. Czy nauczanie języka poprzez konkretne zadania – przygotowanie prezentacji, napisanie streszczenia, e-maila bądź udział w dyskusji – pozwala sprawniej wykorzystywać gramatykę i słownictwo w komunikacji językowej?

Zdecydowanie. Najważniejsze jest dla mnie to, aby uczniowie mieli poczucie celu. Na kursie ogólnym będzie nim skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach życia prywatnego i publicznego. Natomiast jeśli uczymy języka polskiego jako obcego do celów akademickich, cel zostaje przesunięty w stronę sytuacji związanych ze studiowaniem. Uczymy na przykład kontaktu z wykładowcami, przygotowywania prezentacji, udziału w dyskusji bądź sporządzania notatek. Są to konkretne działania, których student będzie potrzebował na uczelni. Możemy przy tym nadal korzystać z klasycznego scenariusza lekcji, łączącego podsystemy języka – gramatykę, słownictwo, wymowę i pisownię – z działaniami językowymi, czyli mówieniem, czytaniem, rozumieniem i pisanie.



W zależności od potrzeb konkretnej grupy możemy jednak przesuwac akcenty. W przypadku studentów z Ukrainy podobieństwo językowe sprawia, że stosunkowo szybko rozwijają oni rozumienie ze słuchu. Dlatego warto większą uwagę poświęcić działaniom produktywnym, szczególnie pisaniu, które jest potrzebne w szkole i na uczelni, oraz mówieniu z większą dbałością o poprawność. Skuteczna komunikacja zakłada bowiem pewną tolerancję dla błędów. Jeśli jednak funkcjonujemy w kontekście edukacyjnym czy zawodowym, poprawność nabiera większego znaczenia. Trudno wyobrazić sobie na przykład osobę pracującą w biurze obsługi klienta, która stale popełnia błędy w wypowiedziach ustnych lub pisemnych. W takich sytuacjach poprawność jest elementem skutecznego porozumiewania się.

A skoro mowa o Ukraińcach – jak podobieństwa między językami mogą pomóc uczącym się w opanowywaniu nowego języka?

Transfer pozytywny to rzeczywiście jeden z moich ulubionych tematów. Mój doktorat dotyczył zapożyczeń romańskich w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Z wykształcenia jestem romanistką, pracowałam również jako nauczycielka języka francuskiego i włoskiego. W dydaktyce języków obcych ważne miejsce zajmują takie pojęcia jak domysł językowy, interkomprehensja czy wspomniany wcześniej transfer pozytywny. Uczący się może wykorzystywać swoje wcześniejsze zasoby językowe, aby zrozumieć kolejny język. Dzięki podobieństwom między językami wiele elementów możemy rozpoznać właściwie od razu. Takie zasoby są szczególnie widoczne u uczniów i studentów ze Wschodu. Języki słowiańskie mają wiele elementów wspólnych, dlatego osoby posługujące się jednym z nich mogą wykorzystywać swoją wiedzę podczas nauki polskiego. To właśnie przykład transferu pozytywnego – przenoszenia wzorców z języka już znanego do tego, którego dopiero się uczymy. Musimy jednak pamiętać również o transferze negatywnym. Czasami pozorna zbieżność między językami prowadzi do błędu. Dlatego warto uczyć świadomego korzystania z podobieństw, a jednocześnie zwracać uwagę na miejsca, w których mogą się pojawić interferencje.

Ważne miejsce w pani zainteresowaniach zajmuje także mediacja językowa. Co się zmienia w nauczaniu, gdy zamiast sprawdzać rozumienie tekstu, prosimy ucznia o przekazanie jego treści komuś innemu?

To bardzo istotna zmiana. Mediacja polega na pośredniczeniu w dostępie do informacji. Przekazująca je osoba, czyli mediator, może zreferować treść czytanego tekstu, przedstawić najważniejsze informacje albo wyjaśnić je w sposób dostosowany do odbiorcy. Co ciekawe, sama nasza rozmowa jest przykładem mediacji. Pani zadaje mi pytania, a ja wykorzystuję wiedzę, którą zdobyłam dzięki lekturze publikacji, pracy dydaktycznej i własnym doświadczeniom, aby przekazać ją czytelnikom JOWS w skondensowanej formie. Mediacja ma zastosowanie zarówno w sytuacjach codziennych, jak i edukacyjnych czy zawodowych. Wyobraźmy sobie prostą sytuację: ktoś przekazuje informację, że szef dzwonił i spóźni się piętnaście minut, ponieważ stoi w korku. Osoba przekazująca tę informację staje się mediatorem. W środowisku edukacyjnym klasycznym mediatorem jest nauczyciel, który przekazuje wiedzę i dostosowuje sposób jej przedstawienia do wieku uczniów, ich możliwości oraz programu nauczania. Możemy również mówić o mediacji zewnątrzjęzykowej, kiedy przekazujemy treść z jednego języka w drugim. Najprostszym przykładem może być sytuacja, w której uczeń wyjaśnia koledze z zagranicy, jak dane wyrażenie funkcjonuje po polsku. W swojej pracy zajmowałam się przede wszystkim mediacją w środowisku akademickim, szeroko rozumianym przetwarzaniem różnych form wypowiedzi z uwzględnieniem aspektu kulturowego i komunikacyjnego. Ważne są tu takie działania jak notowanie, komentowanie tekstu, przetwarzanie danych liczbowych czy statystycznych.

Tworzenie streszczenia przez sztuczną inteligencję również jest działaniem mediacyjnym. AI może dziś wyręczyć nauczyciela w przygotowaniu wielu materiałów. Jak wykorzystać te możliwości, aby nauczyciel mógł więcej uwagi poświęcić uczniom i ich rzeczywistym potrzebom?

Sztuczna inteligencja bardzo dobrze radzi sobie z wieloma działaniami mediacyjnymi: notowaniem, referowaniem, streszczaniem, kondensacją informacji, analizowaniem czy porównywaniem. Modele językowe mogą więc być bardzo pożyteczne w pracy nauczyciela, uczniów i studentów, ponieważ przyspieszają wykonywanie pewnych czynności. Nie możemy jednak dopuścić do tego, żeby AI całkowicie nas wyręczała. Jeśli wszystkie działania intelektualne oddamy sztucznej inteligencji, przestaniemy sami analizować, porównywać i oceniać informacje. A przecież właśnie te umiejętności chcemy rozwijać u uczących się. Dlatego jeśli uczeń lub student prosi ChatGPT czy inny model językowy o streszczenie artykułu, kolejnym krokiem powinno być przeczytanie wygenerowanego tekstu i poddanie go krytycznej analizie. Możemy zapytać: czy streszczenie rzeczywiście oddaje treść? Czy pominięto informacje istotne? Czy model czegoś nie dopowiedział? Dobrym ćwiczeniem może być również porównywanie tekstów wygenerowanych przez dwa różne modele językowe. Uczniowie mogą ocenić ich kompletność, poprawność i adekwatność. Wtedy AI nie zastępuje pracy intelektualnej, ale staje się przedmiotem analizy. Jeśli chodzi o gramatykę, powinniśmy zachować większą ostrożność. Modele językowe nie zawsze najlepiej radzą sobie z objaśnianiem czy opisywaniem struktur gramatycznych języka polskiego. W tym przypadku nauczyciel powinien szczególnie uważnie weryfikować wygenerowane treści.

Jak zatem nauczyciel może wspierać uczących się w odkrywaniu reguł gramatycznych i jednocześnie pokazywać im ich znaczenie w komunikacji?

Przede wszystkim trzeba pamiętać, że nauka języka jest procesem długotrwałym. W przestrzeni publicznej pojawiają się obietnice typu „Nauczę cię języka w trzy miesiące”, ale każdy nauczyciel języka wie, że rzeczywisty rozwój kompetencji wymaga czasu i systematycznej pracy. Bardzo dobrze pokazuje to ESOKJ, w którym szczegółowo opisano poziomy biegłości językowej i wskaźniki osiągnięć. Nie da się w ciągu kilku miesięcy przejść całej drogi prowadzącej do pełnej kompetencji językowej. Istotne jest natomiast konsekwentne realizowanie programu i budowanie świadomości celu. Uczący się powinien wiedzieć, po co poznaje dane słowo czy konstrukcję. Jeśli wie, że za chwilę wykorzysta je w konkretnej sytuacji, łatwiej dostrzega sens nauki. Chciałabym też podkreślić znaczenie autonomii uczącego się. Jeżeli uczeń sam potrafi dojść do reguły, oczywiście przy odpowiednim wsparciu nauczyciela, nauka może być bardziej angażująca. W nauczaniu gramatyki możemy wykorzystać zarówno podejście dedukcyjne, jak i indukcyjne. W podejściu dedukcyjnym najpierw przedstawiamy regułę, a następnie uczący się stosuje ją w przykładach. W podejściu indukcyjnym punktem wyjścia może być tekst lub zestaw przykładów, na podstawie których uczeń sam odkrywa zasadę. Takie samodzielne dochodzenie do reguły daje poczucie sukcesu i wzmacnia autonomię. Dlatego samo sformułowanie „uczenie się gramatyki” jest trochę niefortunne, jeśli naszym celem jest skuteczne porozumiewanie się. Gramatykę powinniśmy traktować przede wszystkim jako narzędzie umożliwiające realizowanie działań językowych.

Gdyby miała pani dziś wybrać między językową poprawnością a swobodnym i skutecznym porozumiewaniem się – co postawiłaby pani na pierwszym miejscu?

To znowu zależy od celu. Jeśli uczę na kursie ogólnym, którego celem jest skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach prywatnych i publicznych, moja tolerancja na błędy będzie stosunkowo wysoka. Najważniejsze jest to, żeby uczący się potrafił przekazać informację, zrozumieć

rozmówcę i uczestniczyć w komunikacji. Jeśli jednak przygotowuję studentów z Ukrainy czy innych krajów do podjęcia studiów w Polsce, nie mogę pomijać kwestii poprawności. Będą oni funkcjonowali w środowisku edukacyjnym, w którym będą musieli pisać, przygotowywać prezentacje, wykonywać zadania akademickie i komunikować się z wykładowcami. Podobnie jest w kontekście zawodowym. Jeżeli uczący się będzie pracował na przykład w biurze obsługi klienta albo na stanowisku wymagającym częstego tworzenia tekstów, to poprawność językowa będzie istotnym elementem jego kompetencji zawodowych. Nie ma więc jednej odpowiedzi właściwej dla wszystkich sytuacji. Najważniejsze jest określenie celu nauki i dostosowanie do niego zarówno treści, jak i poziomu wymaganej poprawności. Skuteczna komunikacja pozostaje punktem wyjścia, ale w zależności od kontekstu jej elementem może być również wysoki poziom poprawności językowej.

DR HAB. AGNIESZKA JASIŃSKA Wykładowczyni akademicka, nauczycielka i lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego oraz języków francuskiego i włoskiego. Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe i dydaktyczne obejmują m.in. nauczanie języka polskiego jako obcego, rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, autonomię ucznia, strategie uczenia się oraz mediację w środowisku edukacyjnym. Autorka i współautorka publikacji naukowych oraz podręczników do języka polskiego jako obcego. Prowadzi stronę popularyzującą naukę i nauczanie języka polskiego Polski i kropka (www.polskiikropka.pl) oraz kanał na YouTube z nagraniami webinarium metodycznych.

Ocena działań mediacyjnych w glottodydaktyce

Wyzwania i perspektywy

DOI: 10.47050/jows.2026.3.11-20

Mediacja językowa staje się coraz ważniejszym elementem nauczania i oceniania języków obcych, a jednocześnie pozostaje wyzwaniem dla nauczycieli i egzaminatorów. Jak oceniać nie tylko poprawność przekazywanych treści, lecz także dobór strategii, skuteczność komunikacji oraz adekwatność wypowiedzi do sytuacji i kontekstu kulturowego? Autor podejmuje te kwestie w odniesieniu do nauczania języka hiszpańskiego na poziomach B1–C1 i proponuje praktyczny model oceny mediacji językowej.

DOMINIK WITKOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza,
Szkoła Podstawowa nr 40
im. Mieszka I w Poznaniu

CHALLENGES AND PROSPECTS IN INCREASING OBJECTIVITY WHEN ASSESSING MEDIATION TASKS IN LANGUAGE PEDAGOGY

This article examines challenges in assessing language mediation in Spanish language teaching in light of the Companion Volume (2020). It aims to operationalise assessment criteria for levels B1–C1 through a three-dimensional model incorporating transfer relevance, mediation strategies, and sociolinguistic appropriateness. The article offers practical solutions for teachers and examiners, highlighting communicative effectiveness and task authenticity in culturally diverse settings.

KEYWORDS: SPANISH LANGUAGE TEACHING, ASSESSMENT CRITERIA, ASSESSMENT MODEL, MEDIATION TASKS, CULTURALLY DIVERSE CLASSROOM

Mediacja, uznana za czwartą – obok recepcji, produkcji i interakcji – równorzędną formę działania językowego, znalazła się już w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) z 2001 roku¹. Był to istotny punkt zwrotny w dydaktyce języków obcych, który wyznaczył nowe ramy dla nauczania i oceniania kompetencji komunikacyjnych. W tomie uzupełniającym do ESOKJ (2020) doprecyzowano pojęcie mediacji w kontekście procesu kształcenia językowego poprzez opracowanie szczegółowych deskryptorów dla poszczególnych działań mediacyjnych na kolejnych poziomach biegłości. Definicja mediacji uległa przy tym istotnej zmianie: od wąsko rozumianego przekładu i pośrednictwa językowego (Coste i Cavalli 2015: 15–18; North i Piccardo 2016: 10–14) do dynamicznego procesu współtworzenia znaczeń, ułatwienia komunikacji oraz budowania mostów konceptualnych między różnymi systemami językowymi i kulturowymi (Council of Europe 2020: 88–92). Choć mediacja została szczegółowo opisana na gruncie teoretycznym, metodyka jej oceniania pozostaje obszarem, któremu poświęcono dotąd niewiele uwagi badawczej, szczególnie w kontekście nauczania języka hiszpańskiego.

Wybór języka hiszpańskiego jako przedmiotu szczegółowej analizy wynika z jego swobodnego statusu w globalnym krajobrazie językowym. Jako drugi – pod względem liczby rodzimych użytkowników – najczęściej używany język na świecie, który charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem geograficznym i socjolingwistycznym, hiszpański stwarza szczególne wyzwania i możliwości w zakresie rozwijania kompetencji mediacyjnej. Kompetencja ta jest rozumiana jako zespół umiejętności, strategii i postaw pozwalających skutecznie pełnić funkcję pośrednika językowego i kulturowego (Stathopoulou 2015: 30–35). Polscy uczniowie stają w tym kontekście przed koniecznością podejmowania działań mediacyjnych nie tylko między językiem polskim a hiszpańskim, lecz także między różnymi odmianami języka hiszpańskiego, kontekstami kulturowymi krajów hiszpańskojęzycznych oraz rejestrami formalnymi i nieformalnymi charakterystycznymi dla różnych sytuacji komunikacyjnych.

Głównym celem niniejszego artykułu jest **analiza wyzwań związanych z oceną kompetencji mediacyjnej w nauczaniu języka hiszpańskiego oraz opracowanie praktycznego modelu kryteriów dla poziomów B1–C1, który uwzględniłby specyfikę tego języka i różnorodność kontekstów jego użycia**. Artykuł podejmuje problem obiektywizacji oceny działań mediacyjnych, który jest szczególnie złożony, ponieważ skuteczna mediacja wykracza poza samą biegłość językową i wymaga kompetencji interkulturowej, wiedzy merytorycznej oraz elastyczności strategicznej. Opracowanie o charakterze zarówno teoretycznym odnoszącym się do najnowszych badań glotto-dydaktycznych, jak i praktycznym proponuje konkretne rozwiązania metodyczne użyteczne dla nauczycieli i egzaminatorów języka hiszpańskiego.

Mediacja w dokumentach Rady Europy i nauczaniu języka hiszpańskiego

Rozumienie mediacji w dokumentach Rady Europy zmieniało się wraz z rozwojem tej koncepcji, dlatego warto się przyjrzeć najważniejszym etapom jej kształtowania. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 roku mediację postrzegano przede wszystkim jako czynność przekładową i interpretacyjną, czyli pośredniczenie między odrębnymi językami lub odmianami tego samego języka (Rada Europy 2003: 24). Już w pracach przygotowawczych do tomu uzupełniającego do ESOKJ Brian North i Enrica Piccardo (2016: 18–21) wskazują na potrzebę szerszego ujmowania mediacji wykraczającego poza proste przekazywanie treści, argumentując, że powinna ona obejmować również ułatwienie interakcji oraz współtworzenie znaczeń w procesach współpracy. *Companion volume* (Council of Europe 2020: 90–92) przynosi istotne przesunięcie paradygmatu, definiując mediację jako wielowymiarową kompetencję obejmującą współtworzenie znaczeń, ułatwienie komunikacji oraz budowanie mostów konceptualnych między różnymi systemami znaczeń.

¹ Autor odwołuje się do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* – tomu uzupełniającego do ESOKJ wydanego przez Radę Europy w 2020 r. Obecnie nie ma polskojęzycznej wersji tej publikacji.

Rada Europy wyróżnia trzy typy mediacji oraz odrębnie opisane strategie mediacyjne, z których każda może mieć swoje specyficzne implikacje dla nauczania języka hiszpańskiego. Mediacja tekstów obejmuje przekazywanie informacji zawartych w tekście źródłowym w formie dostosowanej do potrzeb odbiorcy (Council of Europe 2020: 103–107), co w kontekście języka hiszpańskiego może oznaczać konieczność uwzględnienia różnych odmian terytorialnych języka oraz dostosowywania poziomu formalności przekazu do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Mediacja pojęć koncentruje się na ułatwianiu dostępu do wiedzy i przetwarzaniu idei w procesie współpracy (Council of Europe 2020: 108–112). W języku hiszpańskim wiąże się to często z wyjaśnianiem terminów i zjawisk kulturowych głęboko zakorzenionych w uwarunkowaniach społeczeństw hiszpańskojęzycznych. Mediacja komunikacji dotyczy ułatwienia interakcji między osobami, które z różnych powodów nie mogą się porozumieć w sposób bezpośredni (Council of Europe 2020: 113–118).

Cechy charakterystyczne języka hiszpańskiego w kontekście mediacji wynikają z szeregu czynników socjolingwistycznych i kulturowych. Bessie Dendrinis (2006: 15–17) podkreśla znaczenie różnic między odmianami językowymi jako elementu komplikującego mediację, wskazując, że użytkownicy języka muszą często działać jako mediatorzy między różnymi wariantami tego samego języka. Maria Stathopoulou (2015: 42–45) rozwija tę perspektywę, argumentując, że mediacje wewnętrz- i międzyjęzykowa często wymagają podobnego zestawu kompetencji strategicznych, mimo że przebiegają w odmiennych kontekstach komunikacyjnych. W przypadku języka hiszpańskiego różnice między kastylijskim a odmianami latynoamerykańskimi nie ograniczają się do leksyki, lecz obejmują również elementy gramatyczne, fonetyczne oraz pragmatyczne. W rezultacie polscy uczniowie mogą się znaleźć w sytuacji wymagającej mediacji między użytkownikami różnych wariantów tego samego języka. W badaniach nad nauczaniem języka hiszpańskiego w Polsce Małgorzata Pięta-Kanurska (2020: 51–53) zwraca uwagę na szczególne wyzwanie związane z koniecznością rozwijania świadomości różnorodności językowej już na wczesnych etapach nauki, podkreślając, że w szkole polscy uczniowie często mają ograniczony kontakt z różnymi odmianami języka hiszpańskiego.

Instytut Cervantesa, odpowiedzialny za certyfikację biegłości w języku hiszpańskim (egzamin DELE), w ostatnich latach rozpoczął proces wdrażania oceny mediacji do swoich egzaminów. Analiza dostępnych testów oraz publikacji metodycznych Instytutu ujawnia jednak pewne niespójności w sposobie operowania kryteriami oceny mediacji. Podczas gdy niektóre zadania koncentrują się na tradycyjnych formach mediacji tekstów, takich jak streszczanie czy przekazywanie informacji, inne skupiają się na mediacji komunikacji i pojęć. Jak podkreślają Daniel Coste i Marisa Cavalli (2015: 31–34), przejście od teorii do praktyki edukacyjnej w zakresie mediacji wymaga znacznie większego wysiłku badawczego oraz tworzenia konkretnych narzędzi dydaktycznych i ewaluacyjnych. Zdaniem autorów same deskryptory nie są wystarczające bez szczegółowych wytycznych dotyczących formułowania zadań i kryteriów oceny.

Przegląd literatury wskazuje na wyraźną lukę między wysokim poziomem teoretycznego opracowania mediacji w dokumentach Rady Europy a stanem badań empirycznych poświęconych jej ocenie w kontekście konkretnych języków. Widoczny jest niedobór materiałów dydaktycznych systematycznie rozwijających działania mediacyjne jako odrębną formę aktywności językowej. Ponadto większość dostępnych na polskim rynku podręczników do nauki języka hiszpańskiego nie uwzględnia mediacji jako odrębnej formy działania językowego. Nauczyciele często nie mają jasnych wytycznych dotyczących projektowania i oceniania zadań mediacyjnych, co sprawia, że mediację traktuje się w sposób intuicyjny i niesystematyczny. W konsekwencji nie wszystkie jej aspekty uwzględnia się podczas lekcji języka obcego. Luka ta stanowi główną przeszkodę podjęcia badań nad operacjonalizacją kryteriów oceny mediacji w nauczaniu języka hiszpańskiego.

Główne wyzwania w ocenie działań mediacyjnych

Jednym z podstawowych wyzwań związanych z ocenianiem działań mediacyjnych jest rozgraniczenie umiejętności językowych i pozajęzykowych. Konieczne jest precyzyjne zdefiniowanie konstruktu podlegającego ocenie. Lyle Bachman i Adrian Palmer (2010: 43–47) wskazują, że walidacja testu wymaga oddzielenia kompetencji językowej od innych zdolności wpływających na wykonanie zadania. Jednak w mediacji granice te są z natury nieostre, ponieważ skuteczne działanie mediacyjne wymaga nie tylko biegłości językowej, lecz także wiedzy kulturowej, umiejętności interpersonalnych i strategicznych oraz nierzadko wiedzy merytorycznej. Przykładem może być zadanie, w którym polski uczeń języka hiszpańskiego wyjaśnia swojemu rozmówcy specyfikę święta *Día de los Muertos* na podstawie hiszpańskojęzycznego tekstu. W takim przypadku rodzi się pytanie, czy ocena powinna się koncentrować przede wszystkim na sposobie przekazania treści, czy również na trafności jej interpretacji kulturowej. Dylemat ten odzwierciedla napięcie między poprawnością językową a skutecznością mediacji.

Thomas Francis McNamara (1996: 62–65) zauważa, że w zadaniach wymagających wiedzy kontekstowej nie da się całkowicie oddzielić kompetencji językowej od wiedzy z dziedziny, co wpływa na rzetelność i trafność pomiaru kompetencji. Dan Douglas (2000: 18–21) rozwija tę tezę, argumentując, że w testowaniu języka dla celów specjalistycznych wiedza merytoryczna i językowa tworzą spójną całość, a ich sztuczne rozdzielanie obniża trafność przekazu. W mediacji w języku hiszpańskim problem ten jest szczególnie istotny ze względu na złożoność kultur hiszpańskojęzycznych, których znajomość często warunkuje skuteczną mediację międzykulturową.

Kolejnym wyzwaniem jest ocena mediacji wewnątrzjęzykowej. Takie umiejętności, jak parafrazowanie, upraszczanie i dostosowywanie rejestru, stanowią ważny element kompetencji mediacyjnej. Jednak ich standaryzowana ocena napotyka trudności, które wynikają z braku precyzyjnych kryteriów wyznaczających zakres akceptowalnych modyfikacji tekstu (Vandergrift i Goh 2012: 87–91). W hiszpańskim dodatkową trudność stanowi różnorodność odmian terytorialnych oraz bogactwo środków językowych wykorzystywanych do wyrażania formalności. Uproszczenie tekstu źródłowego wymaga podejmowania decyzji, które mogą prowadzić do różnych, lecz trafnych rozwiązań. W konsekwencji pojawia się problem wyznaczenia granicy między dopuszczalnym uproszczeniem służącym zwiększeniu dostępności tekstu a modyfikacją prowadzącą do zniekształcenia jego znaczenia. Osobnym wyzwaniem pozostaje ocena zmian rejestru w języku charakteryzującym się zróżnicowaniem norm.

Sara Cushing Weigle (2002: 108–112) podkreśla napięcie między dążeniem do obiektywizmu a koniecznością uwzględnienia celu komunikacyjnego w ocenie zadań produktywnych. W mediacji napięcie to jest szczególnie silne, ponieważ autentyczność zadania często koliduje z wymogami standaryzacji. Im bardziej zadanie jest autentyczne i kontekstowo złożone, tym trudniej o stabilne kryteria oceny. Rodzi to konflikt między trafnością a rzetelnością pomiaru. Trafność określa stopień, w jakim test mierzy wybrane kompetencje, podczas gdy rzetelność odnosi się do spójności i powtarzalności ocen (Shohamy 2001: 131–135). Problem ten dotyczy nauczania wszystkich języków obcych, ponieważ rzeczywiste sytuacje mediacyjne – zarówno turystyczne, akademickie, jak i biznesowe – wymagają odmiennych strategii działania i kompetencji komunikacyjnych.

Glenn Fulcher i Fred Davidson (2007: 56–59) wskazują autentyczność jako jeden z kluczowych wymiarów trafności testu, argumentując na rzecz przygotowywania zadań egzaminacyjnych odzwierciedlających rzeczywiste sytuacje użycia języka. Cyril J. Weir (2005: 47–51) proponuje model weryfikacji trafności oparty na analizie kontekstu i procesów kognitywnych. Jednak zwiększenie autentyczności nieuchronnie prowadzi do złożoności oceny i zwiększa ryzyko rozbieżności między egzaminatorami.

Ostatnim wyzwaniem pozostaje znalezienie równowagi między wiernością względem tekstu źródłowego a kreatywnością w jego adaptacji. Mediator jest współtwórcą znaczeń, a skuteczna mediacja wymaga elastyczności (Angelelli 2004: 73–76). W edukacji rodzi się jednak pytanie o granice tej swobody, zwłaszcza w przypadku tekstów literackich lub silnie osadzonych kulturowo.

W mediacji tekstów informacyjnych priorytetem jest precyzja, natomiast w mediacji koncepcji – skuteczność pragmatyczna oraz umiejętność budowania pomostów między różnymi systemami znaczeń.

Operacyjne kryteria oceny mediacji w języku hiszpańskim

Stworzenie użytecznego modelu oceny mediacji wymaga odejścia od tradycyjnego paradygmatu ewaluacyjnego opartego na poprawności formalnej na rzecz podejścia uwzględniającego wielowymiarowość kompetencji mediacyjnej. Proponowany model opiera się na trzech powiązanych wymiarach, zgodnie z założeniami Bachmana i Palmera (2010: 93–97) dotyczącymi konieczności jasnego zdefiniowania konstruktów i powiązania kryteriów oceny z jego komponentami. Model ten wpisuje się również w funkcjonalne podejście proponowane przez J. Charlesa Aldersona, Caroline Clapham i Dianne Wall (1995: 187–191), zgodnie z którym ocena powinna się koncentrować na tym, co uczący się potrafi osiągnąć za pomocą języka, a nie wyłącznie na jego wiedzy o systemie językowym. W kontekście mediacji oznacza to nadrzędność celu komunikacyjnego i skuteczności pragmatycznej nad formalną bezbłędnością.

Pierwszy wymiar dotyczy skutecznego przekazania odbiorcy istotnych informacji lub znaczeń z tekstu źródłowego. Działania mediacyjne rozwijają się od prostego przekazywania głównych punktów do złożonej syntezy i reinterpretacji treści (North 2014: 78–82). Na poziomie B1 uczeń powinien wyodrębniać główne informacje z prostych tekstów i przekazywać je w uproszczonej formie, zachowując sens (Council of Europe 2020: 103). Przykładem może być zadanie, skierowane do polskiego rozmówcy nieposługującego się biegle językiem hiszpańskim, polegające na ustnym streszczeniu krótkiego artykułu o zwyczajach kulinarnych krajów hiszpańskojęzycznych. Ocenie podlega wówczas umiejętność wyodrębnienia kluczowych informacji oraz przekazania ich w zrozumiałej, uproszczonej formie. Od osoby znającej język na poziomie B2 oczekuje się natomiast świadomej selekcji i reorganizacji informacji zgodnie z potrzebami odbiorcy (Council of Europe 2020: 104–105). Poziom średnio zaawansowany wiąże się z większą zdolnością do zarządzania dyskursem (Luoma 2004: 89–93), a autentyczne zadania wymagają decyzji pragmatycznych (Messick 1996: 247–250). Przykładowym zadaniem dla poziomu B2, wymagającym selekcji i zmiany struktury informacji zamiast ich prostego przekazania, może być mediacja tekstu o systemie edukacji w krajach hiszpańskojęzycznych skierowana do osoby planującej podjęcie studiów za granicą. Temat ten zakłada obecność treści o zróżnicowanym stopniu szczegółowości, co skłania uczącego się do świadomego wyboru informacji istotnych z perspektywy odbiorcy, a nie jedynie do przekazania wszystkich danych. Osoba posługująca się językiem na poziomie C1 potrafi z kolei łączyć złożone treści, zachowując niuanse znaczeniowe i wyłapując z nich implikacje (Council of Europe 2020: 106–107). Na tym poziomie zadanie mediacyjne może polegać na syntezie wypowiedzi użytkowników różnych odmian języka hiszpańskiego, np. kastylijskiego i latynoamerykańskiego, dotyczących kontrowersyjnego zagadnienia społecznego, z zachowaniem zróżnicowania perspektyw kulturowych i stylistycznych. Specyfika języka hiszpańskiego sprawia, że to ćwiczenie sprzyja kształtowaniu pełnej świadomości mediacyjnej, niedostępnej w takim samym stopniu w pracy z językami o mniejszym zróżnicowaniu geograficznym.

Drugi wymiar obejmuje poprawność językową oraz adekwatność socjolingwistyczną w kontekście działań mediacyjnych. W odróżnieniu od oceny kompetencji produkcyjnych, w mediacji jakość językowa jest zawsze podporządkowana głównemu celowi, tj. skutecznemu przekazaniu znaczenia odbiorcy. Michael Halliday (1978: 109–112) podkreśla, że wybory językowe są zawsze osadzone w kontekście społecznym. Ma to szczególne znaczenie dla mediacji w języku hiszpańskim, w którym rozbudowany system form grzecznościowych i różnice między odmianami terytorialnymi stanowią istotny element poprawności socjolingwistycznej. Na poziomie B1 w zadaniach mediacyjnych akceptuje się ograniczenia leksykalne i gramatyczne o tyle, o ile przekaz jest czytelny (Council of Europe 2020: 133–135). W przypadku języka hiszpańskiego oznacza to, że dopuszczalne są na tym poziomie uproszczenia dotyczące form grzecznościowych (np. konsekwentne posługiwanie się jedną formą adresatywną — wyłącznie *tú* albo wyłącznie *usted* — zamiast świadomego przełączania

między nimi w zależności od stopnia formalności) lub użycia trybu *subjuntivo*², pod warunkiem że nie zakłócają komunikacji. Dopuszcza się również uproszczenia, które nie powodują nieporozumień wynikających z różnic między odmianami terytorialnymi. Przykładowo czasownik *coger*, neutralny w Hiszpanii („brać, łapać”, np. *coger el autobús* – złapać autobus), w części krajów latynoamerykańskich (m.in. w Argentynie czy Meksyku) ma znaczenie wulgarne, przez co jego nieświadome użycie może prowadzić do nieporozumień. Od osób posługujących się hiszpańskim na poziomie B1 oczekuje się jednak podstawowej świadomości różnicy między odmianą oficjalną i nieoficjalną; zaś na poziomie B2 – kontroli rejestru oraz stosowania strategii kompensacyjnych (Council of Europe 2020: 136–138). Mirosław Pawlak (2011: 213–217) podkreśla znaczenie parafrazy i objaśnień jako strategii szczególnie istotnych w działaniach mediacyjnych, w których płynność komunikacji warunkuje skuteczność w roli pośrednika. W hiszpańskim oznacza to większą precyzję leksykalną i kontrolę nad strukturami zawierającymi zdania względne lub konstrukcje z trybem *subjuntivo*. Od osoby posługującej się językiem na poziomie C1 oczekuje się subtelności w doborze środków językowych i elastyczności w przechodzeniu między rejestrami (Council of Europe 2020: 139–141). O poziomie biegłości decydują właściwe użycie form języka w różnych kontekstach społecznych i znajomość kulturowych konsekwencji wyborów językowych. W hiszpańskim zakłada się świadome operowanie wariantami terytorialnymi i poziomami formalności.

Trzeci wymiar dotyczy strategii mediacyjnych, które wykraczają poza podstawowe umiejętności językowe. Andrew D. Cohen (2014: 89–94) zauważa, że strategie pozwalają uczącym się efektywnie działać nawet w przypadku ograniczonej kompetencji językowej, co jest szczególnie istotne w sytuacjach mediacyjnych. Świadomość metakognitywna³, którą Rebecca L. Oxford (2017: 143–148) wskazuje jako kluczowy czynnik skutecznego posługiwania się strategiami, umożliwia mediatorowi refleksyjne monitorowanie własnych działań i elastyczne dostosowywanie strategii do bieżących potrzeb komunikacyjnych. W mediacji ważne są: upraszczanie składni, objaśnianie pojęć kulturowych, używanie przykładów, parafrazowanie oraz budowanie pomostów między systemami pojęciowymi. Na poziomie B1 strategie mają charakter intuicyjny i reaktywny (Council of Europe 2020: 92–95). Uczeń może zastąpić trudne słowo prostszym lub dodać krótkie wyjaśnienie, niemniej repertuar strategii jest ograniczony. Przykładem jest zadanie, w którym uczący się wyjaśnia polskiemu rozmówcy znaczenie terminu *siesta* czy *fiesta mayor*, odwołując się do znanych mu analogii kulturowych. Na poziomie B2 strategie są dobierane świadomie i proaktywnie (Council of Europe 2020: 96–98). Ich świadome stosowanie świadczy o rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Little 2007: 18–21). W kontekście mediacji w języku hiszpańskim oznacza to dostosowanie poziomu szczegółowości wyjaśnień do potrzeb odbiorcy, stosowanie przykładów z kultury docelowej jako pomostów pojęciowych oraz elastyczne przełączanie strategii w zależności od reakcji rozmówcy. Na poziomie C1 uczący się stosuje szeroki repertuar strategii z dużą elastycznością (Council of Europe 2020: 99–101). W języku hiszpańskim oznacza to budowanie analogii kulturowych, przekazywanie znaczeń międzykulturowych czy stosowanie komentarzy metajęzykowych.

Proponowany model wymaga połączenia oceny holistycznej i analitycznej. Takie podejście zwiększa rzetelność i użyteczność diagnostyczną oraz pozwala zachować równowagę między klarownością a precyzją (Weigle 2002: 115–119). W mediacji szczególnie istotne jest przedstawianie trafności przekazu i strategii mediacyjnych nad formalną poprawność. W proponowanym modelu poszczególnym wymiarom oceny przypisano zatem zróżnicowane wagi punktowe, składające się na ocenę końcową: trafność przekazu 40%, strategie mediacyjne 35% oraz jakość językową 25%. Przyjęty sposób ważenia poszczególnych wymiarów oceny stanowi autorską propozycję i wynika z kilku powiązanych przesłanek teoretycznych i empirycznych, omówionych poniżej.

2 Tryb *subjuntivo* (tryb łączący) to charakterystyczny dla języków romańskich tryb służący do wyrażania m.in.: życzeń, wątpliwości, emocji, ocen oraz hipotez, w odróżnieniu od trybu oznajmującego (*indicativo*), który komunikuje o faktach. Ponieważ w polszczyźnie nie ma bezpośredniego odpowiednika tego trybu, jego opanowanie stanowi jedną z większych trudności dla polskich uczących się.

3 Świadomość metakognitywna, często określana jako „myślenie o myśleniu”, to zdolność do obserwowania, rozumienia i kontrolowania własnych procesów poznawczych (przyp. red.).

Najwyższą wagę przypisaną trafności przekazu (40%) wynika z definicji mediacji jako działania ukierunkowanego na osiągnięcie celu pragmatycznego. Jeśli odbiorca nie otrzyma informacji lub znaczeń kluczowych dla zrozumienia komunikatu, mediacja nie spełnia swojej podstawowej funkcji, niezależnie od poziomu poprawności językowej wykonania. Założenie to jest zgodne z podejściem Coste'a i Cavalli (2015: 29), których zdaniem skuteczność pragmatyczna stanowi nadrzędne kryterium oceny działań mediacyjnych. Współgra ono również z koncepcją trafności zadaniowej Bachmana i Palmera (2010: 48–52), zgodnie z którą kryteria oceny powinny odzwierciedlać znaczenie komponentów badanego konstruktów.

Wysoką wagę przypisaną strategiom mediacyjnym (35%) można uzasadnić tym, że ich świadome i elastyczne stosowanie odróżnia mediację od prostego przekładu lub streszczenia. Oxford (2017: 145–147) oraz Cohen (2014: 91–93) wskazują, że repertuar strategii jest kluczowym wyznacznikiem autonomii i zaawansowania w działaniu językowym. W kontekście języka hiszpańskiego umiejętność doboru odpowiednich strategii nabiera szczególnego znaczenia ze względu na konieczność sprawnego poruszania się między wariantami terytorialnymi, rejestrami językowymi oraz kontekstami kulturowymi. Zatem wymiar strategiczny w znacznym stopniu różnicuje poziomy biegłości, a jednocześnie dostarcza egzaminatorowi informacji diagnostycznych, których nie zapewnia ocena ograniczona wyłącznie do aspektów językowych.

Niższa waga jakości językowej (25%) nie oznacza marginalizacji poprawności, lecz odzwierciedla jej instrumentalną rolę w mediacji. Język jest bowiem narzędziem skutecznej komunikacji, a nie celem samym w sobie. Sara Weigle (2002: 116) oraz Elana Shohamy (2001: 133) wskazują, że nadmierne eksponowanie poprawności formalnej w procesie oceniania może obniżać trafność konstruktyw testu, ponieważ skłania uczących się do ograniczania ryzyka komunikacyjnego kosztem skutecznej realizacji pragmatycznego celu zadania. Przyjęty rozkład wag wpisuje się zatem w funkcjonalne podejście do oceny kompetencji językowych – postulowane przez Aldersona, Clapham i Wall (1995: 188–190). Jednocześnie uwzględnia on specyfikę języka hiszpańskiego, w którym adekwatność socjolingwistyczna – obejmująca dobór rejestru, form grzecznościowych oraz wariantu terytorialnego – bezpośrednio wpływa na skuteczność mediacji.

W zadaniach mediacji tekstu informacyjnego na poziomie B2 kryteria oceniania powinny jasno określać oczekiwania dotyczące selekcji najważniejszych informacji, precyzji terminologicznej oraz odpowiedniego dostosowania rejestru językowego do sytuacji komunikacyjnej. Wymiar strategiczny powinien uwzględniać ocenę skuteczności upraszczania przekazu i osadzania informacji w odpowiednim kontekście. W zadaniach mediacji komunikacyjnej na poziomie C1 kryteria oceniania (trafność przekazu, strategie mediacyjne, jakość językowa) powinny obejmować umiejętność objaśniania implikacji kulturowych przekazu, elastycznego dostosowywania rejestru oraz proaktywnego zarządzania potencjalnymi nieporozumieniami wynikającymi z różnic kulturowych.

Wskazówki metodyczne dla nauczycieli języka hiszpańskiego

Tworzenie zadań mediacyjnych dla języka hiszpańskiego wymaga szczególnego uwzględnienia autentyczności sytuacji komunikacyjnych oraz ich osadzenia w rzeczywistych kontekstach, które naturalnie generują potrzebę mediacji międzyjęzykowej i międzykulturowej. Autentyczność nie polega na mechanicznym odtwarzaniu rzeczywistych sytuacji, lecz na zachowaniu kluczowych cech komunikacji: jasno określonego celu pragmatycznego, sprecyzowanego odbiorcy oraz możliwości wyboru różnych strategii działania (Nunan 2004: 19–24). W przypadku języka hiszpańskiego szczególnie wartościowe są zadania odnoszące się do sytuacji turystycznych, akademickich, zawodowych i społecznych, które wymagają wyjaśniania różnic kulturowych, interpretowania informacji oraz ułatwiania komunikacji między użytkownikami różnych języków.

W zadaniach mediacyjnych należy wykorzystywać materiały pochodzące z różnych odmian języka hiszpańskiego. Obecność wariantów terytorialnych umożliwia rozwój kompetencji komunikacyjnej. Użytkownicy języka powinni być przygotowani do interakcji uwzględniających różne akcenty, odmiany leksykalne i konwencje pragmatyczne (Gimeno Menéndez 2020: 87–92). Tak więc

w zadaniach można uwzględniać teksty kastylijskie i latynoamerykańskie, nagrania przedstawiające różne warianty wymowy oraz dokumenty o zróżnicowanym poziomie formalności, które pozwolą uczącym się rozwijać elastyczność mediacyjną i świadomość socjolingwistyczną.

Ujednolicanie sposobu oceniania przez egzaminatorów decyduje o rzetelnej ewaluacji kompetencji mediacyjnej. Alister Cumming, Robert Kantor i Donald E. Powers (2002: 73–78) podkreślają, że wspólne analizy wybranych prac oraz dyskusje egzaminatorów o interpretacji kryteriów podczas sesji moderacyjnych znacząco zwiększają zgodność ocen i redukują subiektywizm. W mediacji, w której kryteria są bardziej złożone niż w ocenianiu innych kompetencji językowych, proces ten nabiera szczególnego znaczenia. Zaleca się tworzenie bazy przykładowych odpowiedzi z komentarzami, która może służyć jako narzędzie szkoleniowe i punkt odniesienia dla egzaminatorów.

Włączenie samooceny i oceny koleżeńskiej stanowi ważny element formatywnego podejścia do oceny mediacji, polegającego na dostarczaniu uczącemu się bieżącej informacji zwrotnej wspierającej dalsze uczenie się, w odróżnieniu od oceny sumującej nastawionej na końcowy pomiar osiągnięć. Aktywne zaangażowanie uczniów w proces oceniania rozwija ich świadomość celów uczenia się oraz kompetencje metapoznawcze, czyli zdolność do planowania, monitorowania i regulowania własnych procesów uczenia się (Black i Wiliam 2009: 8–12). Samoocena oparta na deskryptorach tomu uzupełniającego do ESOKJ pozwala uczącym się wnikliwie analizować własne strategie mediacyjne, rozpoznawać swoje mocne i słabe strony oraz planować dalszy rozwój. W języku hiszpańskim szczególnie wartościowe są narzędzia samooceny dotyczące rozpoznawania sytuacji wymagających mediacji oraz oceny skuteczności stosowanych strategii. Ocena koleżeńska, prowadzona według jasno określonych kryteriów, sprzyja rozwijaniu umiejętności analitycznych i zwiększa otwartość na różnorodne sposoby mediacji stosowane przez rówieśników.

Wnioski i perspektywy badawcze

Analiza wyzwań ewaluacyjnych związanych z oceną kompetencji mediacyjnej w nauczaniu języka hiszpańskiego oraz propozycja operacjonalizacji kryteriów pozwala sformułować kilka kluczowych wniosków teoretycznych i praktycznych. Mimo że ocenianie mediacji jest zadaniem złożonym ze względu na wielowymiarowość konstruktu i jego silne zakorzenienie w kontekście komunikacyjnym, możliwe jest wypracowanie klarownych kryteriów opartych na analizie poszczególnych wymiarów kompetencji mediacyjnej. Stanowi to niezbędny krok w kierunku pełnej implementacji założeń tomu uzupełniającego do ESOKJ w praktyce dydaktycznej.

Proponowany model trójelementowy, obejmujący trafność przekazu, jakość językową i strategie mediacyjne, stanowi narzędzie umożliwiające rzetelną i obiektywną ocenę mediacji, przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności niezbędnej do uwzględnienia różnorodnych sytuacji komunikacyjnych. Kluczowe jest przesunięcie akcentu z formalnej poprawności na skuteczność komunikacyjną, co odzwierciedla funkcjonalny charakter mediacji jako działania ukierunkowanego na realizację celu pragmatycznego.

W nauczaniu języka hiszpańskiego kompetencja mediacyjna nabiera szczególnego znaczenia ze względu na globalny zasięg hiszpańskiego, jego wariantowość oraz różnorodność kontekstów, w których polscy użytkownicy mogą pełnić rolę mediatorów kulturowych i językowych. Hiszpański jako język międzynarodowy coraz częściej funkcjonuje w sytuacjach wymagających mediacji między użytkownikami z różnych obszarów kulturowych (Vez 2011: 99–105). Propozycja metodyczna wymaga jednak dalszej walidacji empirycznej. Niezbędne jest sprawdzanie kryteriów stosowanych w praktyce egzaminacyjnej, a zwłaszcza analiza rzetelności międzyocenianej oraz opracowanie programów szkoleniowych dla egzaminatorów. Badania podłużne mogłyby wesprzeć tworzenie programów nauczania oraz pokazać, jak rozwija się kompetencja mediacyjna u polskich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Angelelli, C. V. (2004), *Revisiting the Interpreter's Role: A Study of Conference, Court, and Medical Interpreters in Canada, Mexico, and the United States*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Black, P., Wiliam, D. (2009), *Developing the Theory of Formative Assessment*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, nr 21(1), s. 5–31.
- Cohen, A. D. (2014), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London: Routledge.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, <<https://bit.ly/4cDeqS1>>, [dostęp: 23.06.2026].
- Cumming, A., Kantor, R., Powers, D. E. (2002), *Decision Making while Rating ESL/EFL Writing Tasks: A Descriptive Framework*, „Modern Language Journal”, nr 86(1), s. 67–96.
- Dendrinos, B. (2006), *Mediation in Communication, Language Teaching and Testing*, „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Douglas, D. (2000), *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G., Davidson, F. (2007), *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*, London: Routledge.
- Gimeno Menéndez, F. (2020), *Variación lingüística del español*, Madrid: Arco Libros.
- Halliday, M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold.
- Little, D. (2007), *Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 1(1), s. 14–29.
- Luoma, S. (2004), *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. F. (1996), *Measuring Second Language Performance*, London: Longman.
- Messick, S. (1996), *Validity and Washback in Language Testing*, „Language Testing”, nr 13(3), s. 241–256.
- North, B. (2014), *The CEFR in Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg: Council of Europe.
- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*, New York: Routledge.
- Pawlak, M. (2011), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer.
- Pięta-Kanurska, M. (2020), *Enseñanza del español en Polonia: Retos y perspectivas*, „Foro de Profesores de E/LE”, nr 16, s. 45–62.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Shohamy, E. (2001), *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, London: Longman.
- Stathopoulou, M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol: Multilingual Matters.

- Vandergrift, L., Goh, C. C. M. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York: Routledge.
- Vez, J. M. (2011), *La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras*, „Educación” XXI, nr 29(1), s. 81–108.
- Weigle, S. C. (2002), *Assessing Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (2005), *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

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

DOMINIK WITKOWSKI Student filologii hiszpańskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza oraz nauczyciel języka hiszpańskiego w Szkole Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na wykorzystaniu sztucznej inteligencji w dydaktyce językowej oraz rozwijaniu umiejętności mediacji językowej osób uczących się języków obcych.

Trening strategii uczenia się gramatyki

Charakterystyka interwencji i opinie uczestników

DOI: 10.47050/jows.2026.3.21-33

Znajomość reguł gramatycznych nie zawsze przekłada się na ich swobodne wykorzystanie w spontanicznej komunikacji. Jednym ze sposobów wspierania w tym zakresie uczących się języków obcych jest rozwijanie strategii, które ułatwiają przyswajanie, utrwalanie i stosowanie struktur gramatycznych. W artykule przedstawiono założenia i przebieg treningu takich strategii oraz opinie studentów filologii angielskiej na temat przydatności, zalet i ograniczeń.

MIROSŁAW PAWLAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Kaliszu, Akademia Nauk Stosowanych
w Koninie

GRAMMAR LEARNING STRATEGIES INSTRUCTION: IMPLEMENTATION AND PARTICIPANTS' PERCEPTIONS

The paper focuses on the role of grammar learning strategies (GLS) in enhancing the mastery of grammar and developing learner autonomy in this area. It first reviews key definitions and classifications of GLS and highlights the potential contribution of these strategies not only to the development of explicit grammatical knowledge but also to its automatisisation and effective use in spontaneous communication. The article then outlines an eight-session strategy-based intervention conducted among undergraduate students of English philology. The training focused primarily on strategies supporting the use of grammatical structures in real-time communication, the development of implicit knowledge, the automatisisation of explicit knowledge, and the effective use of corrective feedback. Finally, the paper presents learners' perceptions of the intervention based on responses to post-session questionnaires. The findings indicate that the participants were generally highly engaged and viewed the training as beneficial for improving grammar learning, discovering new strategies, and increasing motivation. At the same time, some students pointed to limitations, including task repetitiveness and the amount of time required to complete the intervention.

KEYWORDS: GRAMMAR LEARNING STRATEGIES, STRATEGY INSTRUCTION, GRAMMAR TEACHING, LEARNER AUTONOMY, EXPLICIT KNOWLEDGE, IMPLICIT (AUTOMATISED) KNOWLEDGE, CORRECTIVE FEEDBACK

Choć na przestrzeni lat pojawiały się odmienne opinie na ten temat, teoretycy i badacze są obecnie zgodni, że opanowanie gramatyki języka obcego stanowi kluczowy element jego nauki, umożliwiając skuteczną komunikację (Nassaji 2017; Pawlak 2021a, 2024, 2026). Znajomość tego podsystemu ma jednak charakter wielowymiarowy, co sprawia, że rozwijanie kompetencji gramatycznej wiąże się z licznymi trudnościami. Przede wszystkim nauka struktur gramatycznych nie sprowadza się jedynie do opanowania określonych konstrukcji, lecz obejmuje także znaczenia wyrażane za ich pomocą i sposoby ich użycia w konkretnych kontekstach komunikacyjnych (Larsen-Freeman 2003). Przykładem mogą być tryby warunkowe w języku angielskim. Mimo że poprawny dobór form czasownikowych ma niewątpliwie ogromne znaczenie, skuteczna komunikacja będzie możliwa jedynie wtedy, kiedy uczący się dostosuje użycie tych form do określonego celu komunikacyjnego (np. wyrażenia żalu z powodu niepodjęcia określonego działania) oraz do specyfiki konkretnej sytuacji (np. odwołania do stanów lub wydarzeń, które nadal mogą podlegać zmianie).

Co więcej, sama znajomość form językowych, znaczeń przez nie wyrażanych oraz zasad ich użycia w określonych kontekstach nie gwarantuje, że uczący się będą w stanie wykorzystać te struktury podczas spontanicznej komunikacji językowej. Dochodzimy tutaj do kluczowego rozróżnienia między wiedzą eksplicytną a implicytną (zautomatyzowaną), (Ellis 2009; DeKeyser 2017; Pawlak 2021b). W dużym uproszczeniu pierwsza z nich, określane często mianem wiedzy deklaratywnej, obejmuje świadomą znajomość reguł gramatycznych. Umożliwia ona ich użycie jedynie w sytuacjach, w których uczący się mają wystarczająco dużo czasu, aby odwołać się do poznanych zasad, np. podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń, takich jak tłumaczenie, parafrazowanie czy uzupełnianie zdań, a także podczas rozwiązywania testów. Ta druga, określane również jako wiedza proceduralna, jest wykorzystywana nieświadomie lub przynajmniej w sposób zautomatyzowany. Umożliwia poprawne, stosowne do sytuacji i szybkie wykorzystanie znanych struktur gramatycznych w komunikacji odbywającej się pod presją czasu, ponieważ nie wymaga nadmiernego angażowania ograniczonych zasobów poznawczych w przetwarzanie tych struktur. W związku z tym to właśnie wiedza implicytna lub zautomatyzowana stanowi podstawę codziennych, spontanicznych interakcji.

Tym samym, mówiąc o opanowaniu gramatyki, trzeba mieć świadomość, że wiąże się ono ze znajomością nie tylko określonej formy, lecz także jej znaczenia i zasad użycia. Co ważniejsze, wykracza ono daleko poza umiejętność poprawnego wykonywania ćwiczeń i obejmuje przede wszystkim zdolność używania struktur gramatycznych w czasie rzeczywistym w celu osiągnięcia autentycznych celów komunikacyjnych. Wracając do przykładu trybów warunkowych w języku angielskim, nawet uzyskanie maksymalnego wyniku na teście gramatycznym nie gwarantuje, że uczący się będą potrafili poprawnie posługiwać się tymi strukturami w spontanicznej interakcji, uwzględniając subtelne różnice znaczeniowe oraz wymogi kontekstowe.

Biorąc pod uwagę bardzo ograniczony czas, jakim nauczyciele języków obcych zazwyczaj dysponują, trudno oczekiwać, że uczący się będą w stanie opanować wszystkie subtelności nawet często używanych struktur gramatycznych oraz rozwinąć umiejętność ich poprawnego wykorzystywania w spontanicznej komunikacji wyłącznie podczas zajęć językowych. Co więcej, nauczanie gramatyki jest nadal w wielu przypadkach bardzo tradycyjne – ogniskuje się na opanowywaniu reguł i ich używaniu w tradycyjnych ćwiczeniach, co utrudnia automatyzację posiadanej wiedzy językowej. W związku z tym niezwykle istotne jest rozwijanie autonomii w nauce gramatyki, tak aby uczniowie mogli w większym stopniu przejść odpowiedzialność za opanowanie tego podsystemu, podejmując działania na rzecz jego doskonalenia również poza klasą (Pawlak 2016). Kluczowym elementem podejścia autonomicznego jest świadome i efektywne stosowanie strategii uczenia się. Umożliwiają one nie tylko głębsze zrozumienie struktur gramatycznych oraz skuteczniejsze opanowanie związanych z nimi reguł, lecz także ich właściwe wykorzystanie w różnych kontekstach, w tym w sytuacjach wymagających szybkiego przetwarzania języka i komunikowania się pod presją czasu. Jednak większość uczniów nie jest świadoma wagi umiejętnego stosowania strategii uczenia się gramatyki. Mało tego, te, którymi się posługują, są często dość tradycyjne, co może utrudniać

automatyzację posiadanej wiedzy (Pawlak i Kruk 2025). W związku z tym niezbędne jest prowadzenie odpowiedniego treningu, który powinien zostać dostosowany do poziomu zaawansowania i specyfiki kształcenia językowego w danym kontekście.

Artykuł ma na celu pokazanie, w jaki sposób taki trening można realizować wśród studentów filologii angielskiej oraz jak oceniają go uczestnicy. Pierwszą część tekstu poświęcono prezentacji definicji i klasyfikacji strategii uczenia się gramatyki, a także krótkiemu podsumowaniu badań empirycznych w tym obszarze. Następnie przedstawiono zarys treningu tych strategii, zastosowanego w badaniu interwencyjnym, a także przykłady konkretnych aktywności składających się na ten trening. W ostatniej części artykułu omówiono wybrane wyniki badania dotyczące zaangażowania uczestników w trening oraz ich oceny uwzględnionych w nim zadań i aktywności.

Strategie uczenia się gramatyki

Mimo rosnącej liczby publikacji poświęconych strategiom uczenia się języka obcego (Oxford 2017; Pawlak 2021c), stosunkowo niewiele uwagi poświęca się strategiom uczenia się gramatyki. Sytuacja ta wynika zapewne z faktu, że nauczanie gramatyki jest często postrzegane jako przewidywalne, monotonne, a nawet nudne. Dlatego nie dostrzega się potrzeby zapoznawania uczących się ze strategiami, których zastosowanie mogłoby usprawnić ten proces. W niektórych kontekstach edukacyjnych, w których przez dziesięciolecia dominowało bardzo tradycyjne podejście do nauczania gramatyki, oparte głównie na prezentowaniu i ćwiczeniu reguł gramatycznych (np. w Chinach), panuje też przekonanie, że nie ma sensu dodatkowo podkreślać roli tego podsystemu językowego przez zachęcanie uczących się do świadomego stosowania strategii (Kong 2025). Biorąc pod uwagę, że – jak podkreślono we wstępie do niniejszego tekstu – gramatyka nie jest jedynie zbiorem reguł, lecz stanowi niezwykle ważne narzędzie służące realizacji zamierzonych celów komunikacyjnych, trudno zgodzić się z takimi poglądami. Należy raczej zakładać, że odpowiednie wykorzystywanie strategii uczenia się gramatyki umożliwi uczącym się nie tylko lepsze zrozumienie i opanowanie określonych struktur, ale przede wszystkim ich poprawne, bardziej płynne i skuteczne stosowanie w sytuacjach, w których ograniczone zasoby poznawcze mogą utrudniać wcześniejsze zaplanowanie wypowiedzi (Pawlak 2017, 2018).

Stosunkowo niewielkie zainteresowanie strategiami uczenia się gramatyki sprawia, że do tej pory podjęto zaledwie kilka prób ich zdefiniowania i zaproponowano tylko jedną wszechstronną klasyfikację uwzględniającą specyfikę nauki tego podsystemu językowego. W jednym z pierwszych opracowań poświęconych tej tematyce, Rebecca Oxford, Kwang-Rang Lee i Gyonggu Park (2007) zdefiniowali strategię uczenia się gramatyki jako „działania i myśli świadomie używane przez uczących się po to, aby uczenie się i używanie języka stało się łatwiejsze, efektywniejsze, skuteczniejsze oraz przyjemniejsze” (2007: 117)¹. Doprecyzowali tę wstępną definicję, odwołując się do wcześniej zaproponowanego przez Oxford (1990) ogólnego ujęcia strategii uczenia się języka. Scharakteryzowali strategię uczenia się gramatyki jako „dające się kształtować, dynamiczne sposoby myślenia i działania, które uczący się świadomie wybierają i stosują w celu wspierania samoregulacji i autonomii w rozwoju gramatycznym w języku obcym, co ma służyć skutecznemu wykonywaniu zadań i wspierać efektywność nauki w dłuższym okresie”. Choć ujęcie to pozwala lepiej zrozumieć kluczowe cechy działań strategicznych w nauce gramatyki, w niewystarczającym stopniu uwzględnia specyfikę tego procesu, zwłaszcza w kontekście rozwoju różnych rodzajów wiedzy językowej.

O wiele trafniej istotę tego zjawiska oddaje definicja zaproponowana przez Andrew Cohena i Angelę Pinillę-Herrere (2010: 64), którzy określają strategię uczenia się gramatyki jako „celowe myśli i działania, świadomie stosowane przez uczących się w celu lepszego opanowania struktur gramatycznych oraz skuteczniejszej kontroli ich użycia”. Takie ujęcie pokazuje, że strategię uczenia się gramatyki nie służą jedynie lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu reguł, lecz także wspierają poprawne stosowanie struktur gramatycznych w różnych sytuacjach. Dotyczy to zarówno

¹ Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od autora.

wykonywania tradycyjnych ćwiczeń językowych, które nie wymagają działania pod presją czasu, jak i spontanicznej komunikacji, w której ograniczone zasoby poznawcze często uniemożliwiają świadome odwoływanie się do wcześniej poznanych reguł gramatycznych. Innymi słowy, umiejętne stosowanie strategii uczenia się gramatyki może się przyczyniać nie tylko do rozwoju wiedzy eksplicytnej, lecz także do jej stopniowej automatyzacji. Dzięki temu uczący się są w stanie szybko i sprawnie wykorzystywać wcześniej poznane i przećwiczone struktury w spontanicznej komunikacji, służącej przekazywaniu autentycznych treści i znaczeń. Wracając do przykładu trybów warunkowych podanego we wstępie do artykułu, z jednej strony odpowiednie stosowanie strategii uczenia się gramatyki może się przyczynić do lepszego opanowania form niezbędnych do poprawnego konstruowania tych struktur oraz zrozumienia różnic między ich poszczególnymi rodzajami. Z drugiej strony strategię tę mogą wspierać poprawne wykorzystanie struktur gramatycznych w spontanicznej interakcji, podczas której trzeba w ułamku sekundy podejmować decyzje dotyczące zarówno formy, jak i znaczenia oraz funkcji danego trybu warunkowego. Z uwagi na pełniejsze uwzględnienie procesów związanych z nauką i użyciem gramatyki definicja zaproponowana przez Cohena i Pinillę-Herrere (2010) stanowi punkt odniesienia dla rozważań z dalszej części niniejszego artykułu.

Jak dotąd jedyną kompleksową klasyfikację strategii uczenia się gramatyki, uwzględniającą specyficzny charakter tego podsystemu, zaproponował Mirosław Pawlak (2013, 2018). Obejmuje ona cztery podstawowe grupy strategii, które nawiązują do kategorii pojawiających się w ogólnych klasyfikacjach wprowadzonych przez takich badaczy jak Rebecca Oxford (1990), Michael O'Malley i Anna Uhl Chamot (1990) czy Andrew Cohen i Zoltán Dörnyei (2002).

Pierwsze z nich to **strategie metakognitywne**, które pełnią funkcję wykonawczą, wspierając skuteczną organizację i planowanie nauki gramatyki, monitorowanie jej przebiegu oraz samodzielnią ocenę uzyskiwanych efektów. Uczący się mogą na przykład zwracać uwagę na struktury gramatyczne podczas czytania i słuchania różnego rodzaju tekstów, a także wypróbowywać różne sposoby nauki gramatyki w poszukiwaniu takich, które okażą się skuteczniejsze, wyznaczać sobie w tym zakresie konkretne cele czy określać swoje mocne i słabe strony w odniesieniu do znajomości struktur gramatycznych. Drugą grupę stanowią **strategie afektywne**, które umożliwiają lepszą kontrolę nad emocjami pojawiającymi się w trakcie nauki. Mogą one polegać na stosowaniu technik relaksacyjnych w przypadku trudności ze zrozumieniem lub użyciem struktur gramatycznych, motywowaniu się do wykonywania dodatkowych ćwiczeń, gdy pojawiają się problemy z poprawnym zastosowaniem danej struktury, nagradzaniu się za dobry wynik na teście gramatycznym czy też rozmawianiu z innymi osobami o swoich odczuciach związanych z nauką gramatyki. Warto jednak podkreślić, że wyniki dotychczasowych badań podają w wątpliwość znaczenie tych strategii, szczególnie w przypadku zaawansowanych uczących się, takich jak studenci filologii angielskiej (Pawlak i Csisér 2024). Trzecia grupa obejmuje **strategie społeczne**, czyli działania ukierunkowane na współpracę z innymi osobami, głównie nauczycielem i innymi uczącymi się, podejmowane podczas nauki i stosowania struktur gramatycznych. Przykłady tego typu strategii to zwracanie się do nauczyciela z prośbą o powtórzenie lub wyjaśnienie nieznanego zagadnienia gramatycznego, wykonywanie ćwiczeń z innymi osobami, także z wykorzystaniem nowych technologii, oczekiwanie na korektę w przypadku nieprawidłowego użycia struktur czy też proszenie nauczyciela lub bardziej zaawansowanych uczących się o pomoc w nauce gramatyki.

Trzon klasyfikacji zaproponowanej przez Pawlaka (2013, 2018) stanowią jednak **strategie kognitywne**, które wiążą się bezpośrednio z przetwarzaniem materiału językowego w celu lepszego zrozumienia funkcjonowania struktur gramatycznych, ich nauki oraz odpowiedniego stosowania w różnych sytuacjach. Strategie te można podzielić na cztery podgrupy (por. Pawlak 2017):

1. **Strategie wspierające rozumienie i stosowanie struktur gramatycznych podczas spontanicznej komunikacji**, takie jak czytanie dla przyjemności czy oglądanie filmów w celu lepszego opanowania gramatyki, zwracanie uwagi na to, jak bardziej zaawansowane osoby używają struktur gramatycznych, a następnie ich naśladowanie, porównywanie własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych z wypowiedziami osób na wyższym poziomie zaawansowania,

aby rozpoznać problemy, czy podejmowanie prób wykorzystania struktur gramatycznych podczas rozmowy;

2. **Strategie służące rozwijaniu wiedzy eksplicytnej**, które mogą się opierać na dedukcji (tj. użyciu poznanych reguł gramatycznych) lub indukcji (tj. odkrywaniu zasad i prawideł dotyczących funkcjonowania gramatyki); przykłady tego typu strategii to zwracanie uwagi na struktury gramatyczne wprowadzane podczas lekcji lub pojawiające się w podręczniku, zaznaczanie tych struktur (np. podkreślanie, używanie kolorów), ich grupowanie według przyjętych kryteriów, parafrazowanie reguł, aby lepiej je zapamiętać, przeprowadzanie powtórek, aby utrwalić struktury gramatyczne i zasady ich stosowania, odkrywanie reguł gramatycznych poprzez analizowanie przykładów, pamięciowe opanowywanie wyrażen zawierających określone formy gramatyczne, wykorzystywanie zasobów cyfrowych (np. stron internetowych, danych korpusowych) w celu zrozumienia sposobu użycia struktur czy też samodzielne tworzenie hipotez dotyczących funkcjonowania gramatyki i ich testowanie;
3. **Strategie służące rozwijaniu wiedzy implicytnej oraz automatyzacji wiedzy eksplicytnej**, które różnią się ze względu na dwa kryteria: 1) czy opierają się na produkcji czy recepcji, oraz 2) czy odzwierciedlają wykonywanie formalnych ćwiczeń językowych, czy realizację zadań wymagających użycia określonej struktury gramatycznej w warunkach względnie spontanicznej komunikacji; do tej grupy można zaliczyć między innymi powtarzanie reguł i przykładów lub ich wielokrotne zapisywanie, wykonywanie różnorodnych ćwiczeń, takich jak tłumaczenie, parafrazowanie czy uzupełnianie zdań, wykorzystywanie nowo poznanych struktur w rozmowie, stosowanie reguł gramatycznych podczas tworzenia wypowiedzi, a także słuchanie i czytanie tekstów zawierających liczne przykłady określonej struktury gramatycznej;
4. **Strategie związane z korektą błędów gramatycznych**, których celem jest skuteczne wykorzystywanie informacji zwrotnej przekazywanej przez nauczyciela bądź bardziej zaawansowanych uczących się, takie jak zwracanie uwagi na korektę podczas wykonywania ćwiczeń i powtarzanie poprawnej wersji, podejmowanie prób dostrzegania i poprawiania własnych błędów, ustalanie poprawnej formy z nauczycielem w odpowiedzi na sygnał, że wypowiedź wymaga korekty (np. prośbę o wyjaśnienie), czy też zwracanie uwagi na informację zwrotną pojawiającą się podczas zadań komunikacyjnych (np. przeformułowanie wypowiedzi przez nauczyciela).

Badania nad strategiami uczenia się gramatyki są wciąż nieliczne, a ich zakres pozostaje stosunkowo ograniczony. Warto w tym miejscu podkreślić niebagatelny wkład polskich badaczy w tym obszarze, na co zwraca uwagę Oxford (2017) w przeglądowej, w dużej mierze nowatorskiej publikacji poświęconej strategiom uczenia się języka obcego. W dotychczasowych projektach badawczych koncentrowano się przede wszystkim na identyfikowaniu działań strategicznych podejmowanych przez uczących się, najczęściej studentów filologii angielskiej, w różnych kontekstach. Wyniki znacznej części takich badań wskazują, że uczący się często preferują stosowanie dość tradycyjnych strategii kognitywnych służących opanowaniu wiedzy eksplicytnej, a następnie jej utrwalaniu poprzez wykonywanie ćwiczeń (Pawlak 2008). Bardziej złożony, a zarazem mniej spójny obraz wyłania się z nowszych projektów badawczych, które pokazują znaczne zróżnicowanie w tym zakresie. Dla przykładu, Pawlak i in. (2025) zidentyfikowali wśród irańskich studentów trzy profile: uczących się preferujących użycie struktur gramatycznych w komunikacji, tych koncentrujących się na planowaniu, monitorowaniu i ocenie ich użycia oraz tych przywiązujących szczególną wagę do współpracy z innymi osobami i otrzymywanej informacji zwrotnej. Z kolei Zarrinabadi i in. (2021) wykazali, że podczas nauki języka trzeciego uczący się częściej stosują niektóre grupy strategii uczenia się gramatyki niż podczas nauki języka drugiego, zwłaszcza strategie metakognitywne oraz strategie kognitywne służące rozwijaniu wiedzy eksplicytnej i implicytnej oraz automatyzacji tej pierwszej.

Szczególnie ważne są badania analizujące związek między stosowaniem strategii uczenia się gramatyki a poziomem opanowania tego podsystemu, ponieważ pozwalają ocenić ich przydatność. Choć również w tym przypadku wyłania się złożony i niejednoznaczny obraz, istnieją dowody na to,

że częstsze stosowanie strategii uczenia się gramatyki ma pozytywny wpływ na poziom jej opanowania, przy czym zależność ta jest dość ograniczona i różni się w zależności od grupy strategii. Istotne jest również to, w jaki sposób rozumiana jest znajomość gramatyki (np. jako wynik egzaminu, samoocena czy wykonanie zadań wymagających użycia struktur gramatycznych w różnych sytuacjach). Badanie przeprowadzone przez Pawlaka i Csiżér (2022) wykazało na przykład, że stosowanie strategii uczenia się gramatyki było istotnym predyktorem poziomu opanowania tego podsystemu języka przez polskich i węgierskich studentów filologii angielskiej. Kluczową rolę odgrywały przy tym strategie wspierające produkcję i rozumienie struktur gramatycznych podczas spontanicznych interakcji. Należy jednak zaznaczyć, że poziom znajomości gramatyki określono na podstawie samooceny uczestników badania.

Zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia istotne są badania sprawdzające, czy trening strategii uczenia się gramatyki prowadzi nie tylko do częstszego ich stosowania, lecz także do lepszego opanowania struktur gramatycznych. Z jednej strony badania takie mogą dostarczyć dowodów na zasadność interwencji dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności efektywnego wykorzystywania strategii uczenia się gramatyki, a tym samym wskazać potrzebę dalszych badań empirycznych w tym obszarze. Z drugiej strony wyniki takich badań mogą wskazywać nauczycielom optymalne metody wdrażania treningu w praktyce dydaktycznej. Niestety, liczba badań poświęconych tej problematyce jest nadal niewielka, a ich wyniki, choć na ogół obiecujące, nie są całkowicie jednoznaczne, zwłaszcza w odniesieniu do stopnia opanowania gramatyki. Ponadto metodologia niektórych projektów badawczych budzi pewne zastrzeżenia (np. Trendak 2015; Pawlak i Kruk 2025; Hao i Zhang 2026; Pawlak i in. 2026). Co więcej, większość dostępnych badań koncentruje się na ocenie wpływu interwencji na stosowanie różnych grup strategii oraz, ewentualnie, na stopniu opanowania wybranych struktur gramatycznych, znacznie mniej uwagi poświęcając zaangażowaniu uczestników w trening oraz ich ocenie tego rodzaju działań. W kolejnych częściach artykułu omówiono zarys interwencji ukierunkowanej na skuteczne wykorzystywanie strategii uczenia się gramatyki przez polskich studentów filologii angielskiej, a następnie przedstawiono ich opinie dotyczące różnych aspektów interwencji.

Zarys treningu strategii uczenia się gramatyki

Zaprezentowany w tej części artykułu zarys treningu strategii uczenia się gramatyki pochodzi z szeroko zakrojonego badania przeprowadzonego przez Pawlaka i in. (2026), którego celem było określenie skuteczności interwencji ukierunkowanej na rozwijanie tych strategii, zarówno w zakresie ich stosowania przez uczących się, jak i stopnia opanowania wybranych struktur gramatycznych (tj. inwersji stylistycznej, czasowników modalnych oraz trybów warunkowych). Badanie miało również na celu ustalenie roli różnic indywidualnych w kształtowaniu efektów interwencji, ocenę zaangażowania uczestników w poszczególne sesje instruktażowe oraz ocenę ich opinii na temat zadań i aktywności wykorzystanych w trakcie sesji. Warto zauważyć, że podobny trening wykorzystano wcześniej w badaniu przeprowadzonym przez Mirosława Pawlaka i Mariusza Kruka (2025), przy czym był on jednak realizowany z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, w pewnym zakresie uwzględniających także sztuczną inteligencję. Ponadto poziom opanowania gramatyki oceniano w tym przypadku wyłącznie na podstawie znajomości strony biernej w języku angielskim.

Trening obejmował osiem 30-minutowych sesji realizowanych podczas regularnych zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego prowadzonych dla studentów studiów licencjackich na kierunku filologia angielska (więcej informacji na temat uczestników badania przedstawiono w kolejnej części artykułu). W większości przypadków interwencję prowadzono podczas zajęć poświęconych gramatyce. Ze względów organizacyjnych niektóre sesje odbywały się jednak również w ramach innych zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, takich jak rozwijanie sprawności zintegrowanych czy pisanie. Wielu studentów filologii angielskiej zna i potrafi stosować złożone struktury gramatyczne podczas wykonywania ćwiczeń czy rozwiązywania testów, ale boryka się z trudnościami w poprawnym ich użyciu podczas niezaplanowanych interakcji. Z tego względu

głównym celem treningu było rozwijanie umiejętności skutecznego stosowania strategii wspierających spontaniczne użycie struktur gramatycznych, automatyzację wiedzy eksplicytnej oraz efektywne wykorzystywanie informacji zwrotnej dotyczącej błędów gramatycznych. Trening uwzględnił jednak w pewnym zakresie także strategie metakognitywne i kognitywne oraz konsolidację wiedzy eksplicytnej, a także strategie społeczne, ponieważ wiele aktywności i zadań wymagało współpracy między studentami.

Ogólnie rzecz biorąc, interwencję realizowano zgodnie z etapami modelu zaproponowanego przez Chamot i in. (1999) obejmującymi przygotowanie, prezentację, praktyczne zastosowanie strategii, samoocenę, transfer ich wykorzystania do nowych kontekstów oraz ewaluację. Istotnym punktem odniesienia były również zasady treningu strategii uczenia się gramatyki zaproponowane przez Pawlaka (2019), w tym potrzeba podnoszenia świadomości uczących się na temat roli gramatyki w skutecznym posługiwaniu się językiem docelowym oraz znaczenia automatyzacji wiedzy eksplicytnej, umożliwiającej jej wykorzystanie w spontanicznej komunikacji. Założenia te przełożyły się na szczególne uwzględnienie odpowiednich kategorii strategii kognitywnych. Istotna była również specyfika nauczania gramatyki na filologii angielskiej, obejmująca m.in. odrębne zajęcia poświęcone temu podsystemowi języka, stosunkowo tradycyjne podejście do jego nauczania oraz sposób oceniania postępów studentów. Warto również podkreślić, że choć oceną objęto jedynie trzy struktury gramatyczne, w ramach interwencji wykorzystywano znacznie szerszy ich zakres. Przyjęto bowiem założenie, że nowo poznane i ćwiczzone strategie będą transferowane do innych kontekstów i sytuacji językowych. W trakcie interwencji zachęcano studentów do refleksji nad własnymi przekonaniem i sposobami uczenia się gramatyki, ćwiczenia konkretnych strategii podczas pracy nad określonymi strukturami, wykorzystywania ich w zadaniach komunikacyjnych oraz oceny własnych postępów. Dodatkowo uczestnicy prowadzili refleksyjne notatki i obserwacje, aby przenosić wykorzystanie strategii poza klasę. Kolejne sesje koncentrowały się na analizie wzorców gramatycznych, stosowaniu gramatyki w różnego rodzaju zadaniach komunikacyjnych, rozwijaniu poprawności w użyciu przyimków, skutecznym reagowaniu na informację zwrotną, dostrzeganiu i samodzielnym poprawianiu błędów w mówieniu, identyfikowaniu struktur gramatycznych podczas słuchania oraz utrwalaniu i ewaluacji poznanych strategii. W tabeli 1 przedstawiono krótką charakterystykę ośmiu sesji składających się na interwencję. W celach ilustracyjnych omówiono następnie dwie wybrane z nich oraz przedstawiono przykłady aktywności i zadań wykorzystanych podczas ich realizacji. Ponieważ cały trening prowadzono w języku angielskim, przykłady przetłumaczono na język polski wszędzie tam, gdzie było to możliwe.

Tab. 1. Zarys przeprowadzonego treningu strategii uczenia się

SESJA	GŁÓWNE CELE
Sesja 1	Wprowadzenie do strategii uczenia się gramatyki; refleksja nad nauką gramatyki i wyznaczaniem celów w tym zakresie
Sesja 2	Grupowanie struktur; użycie gramatyki w komunikacji; dostrzeganie struktur gramatycznych w wypowiedziach ustnych i pisemnych
Sesja 3	Wykorzystywanie struktur gramatycznych w zadaniach komunikacyjnych; dostrzeganie i autokorekta popełnianych błędów
Sesja 4	Wykorzystanie strategii uczenia się gramatyki w nauce przyimków; wspólna nauka gramatyki w parach i małych grupach; poprawianie błędów
Sesja 5	Reagowanie na informację zwrotną; wykorzystywanie struktur gramatycznych w pisaniu
Sesja 6	Wykorzystywanie informacji zwrotnej ogniskującej się na błędach gramatycznych w spontanicznej rozmowie; rozwijanie umiejętności autokorekty
Sesja 7	Zwracanie uwagi na gramatykę w wypowiedziach ustnych; używanie struktur gramatycznych w kontekście
Sesja 8	Podsumowanie poznanych strategii uczenia się gramatyki i refleksja nad tymi strategiami

Źródło: opracowanie własne.

Sesja 1 miała charakter wprowadzający i służyła rozpoznaniu przekonań studentów na temat uczenia się gramatyki, zainicjowaniu refleksji nad strategiami uczenia się gramatyki oraz zgromadzeniu danych wyjściowych na potrzeby badania. Zajęcia rozpoczęły się od zadania poświęconego przekonaniom, w którym studenci zapoznali się z zestawem kontrastujących stwierdzeń dotyczących nauki gramatyki. Następnie wybrali trzy z nich, z którymi najbardziej się zgadzali. Uzasadniali swoje wybory i porównywali je w parach lub grupach, po czym dzielili się opiniami z całą grupą. Pozwoliło to ujawnić dominujące podejścia do uczenia się gramatyki i stworzyło podstawę do dalszego treningu. Studenci odnosili się do następujących stwierdzeń (imiona dobrano przypadkowo):

Anna: Staram się uczyć struktur gramatycznych, ponieważ pomagają mi one lepiej rozumieć język angielski, a także sprawiają, że inni lepiej mnie rozumieją.

Marek: Uważam, że gramatyka w ogóle nie jest ważna. Powinniśmy uczyć się angielskiego po to, aby się komunikować. Nie ma sensu zwracać sobie głowy regułami gramatycznymi. To strata czasu.

Paweł: Gramatyka jest bardzo ważna, ponieważ pomaga precyzyjnie wyrażać to, co chcemy powiedzieć w mowie i piśmie.

Maria: Dla mnie gramatyka jest najważniejsza, ponieważ chcę posługiwać się językiem angielskim bez popełniania błędów. Chcę, aby wszystko, co mówię, było poprawne.

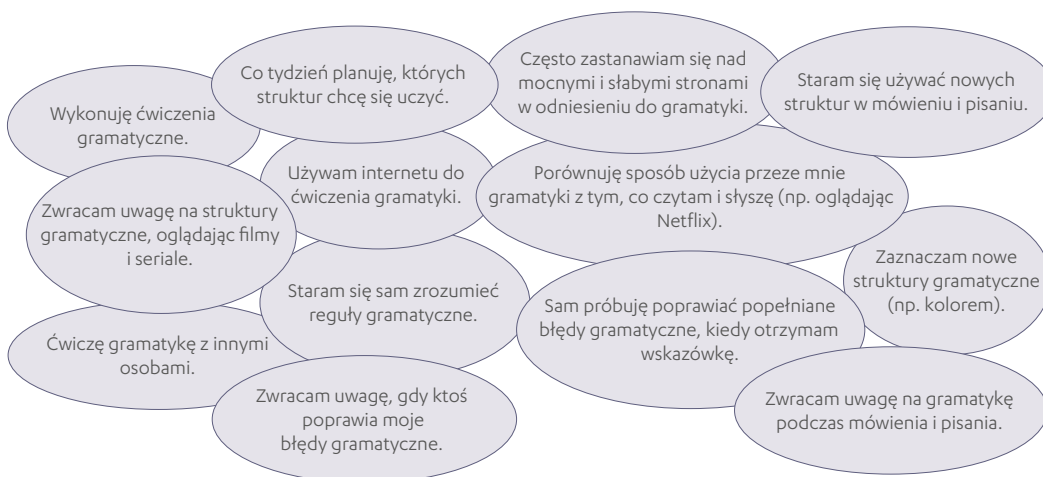
Sylwia: Muszę uczyć się gramatyki języka angielskiego, ponieważ chcę dobrze wypadać na testach i zdać egzamin końcowy z doskonałym wynikiem.

Robert: Powinniśmy się uczyć gramatyki, ale głównym celem powinno być wykorzystywanie poznanych struktur w spontanicznej komunikacji.

Jan: Uczę się gramatyki języka angielskiego tylko dlatego, że jest to obowiązkowy przedmiot w programie studiów.

W kolejnej części sesji punkt ciężkości przesunięto na preferowane przez studentów sposoby uczenia się gramatyki. Uczestnicy dyskutowali o tym, jak zazwyczaj uczą się gramatyki, a następnie zapoznali się z listą strategii obejmującą m.in. planowanie nauki określonych struktur, dostrzeganie ich w materiale językowym, korzystanie z zasobów internetowych, samodzielne poprawianie błędów oraz zwracanie uwagi na informację zwrotną dotyczącą niepoprawnego użycia struktur gramatycznych. Studenci wskazywali strategie, które już stosowali, oraz te, które uznawali za potencjalnie przydatne, rozwijając tym samym świadomość strategiczną. Uczestnicy wykonywali to zadanie, odnosząc się do strategii zaprezentowanych na rys 1.

Rys. 1. Zestaw strategii przedstawionych uczestnikom badania



Źródło: opracowanie własne.

Na zakończenie uczestnicy wykonali krótkie ćwiczenie diagnostyczne, określając swoje mocne i słabe strony w zakresie znajomości i stosowania gramatyki. Następnie sformułowali cztery konkretne cele związane z nauką gramatyki, które zamierzali osiągnąć do końca roku akademickiego, takie jak opanowanie czasowników nieregularnych czy częstsze wykorzystywanie różnych czasów gramatycznych w mówieniu.

Z kolei sesja 6 koncentrowała się na poprawianiu błędów podczas interakcji ustnych. Studenci mieli się zastanowić, kiedy i w jaki sposób należy korygować błędy gramatyczne w mówieniu, nauczyć się rozpoznawać różne rodzaje informacji zwrotnej oraz rozwijać umiejętność dostrzegania błędów, reagowania na informację zwrotną i samodzielnego ich poprawiania podczas spontanicznej komunikacji. Sesję rozpoczęła dyskusja w parach lub małych grupach, podczas której uczestnicy wymieniali się opiniami na temat poprawiania błędów przez nauczyciela w różnych sytuacjach komunikacyjnych (np. podczas prezentacji przed całą klasą czy udziału w dyskusji). Zastanawiali się również, czy lubią być poprawiani przez kolegów i koleżanki oraz czy wolą samodzielnie korygować własne błędy, uzasadniając swoje preferencje. Następnie analizowali zestaw krótkich dialogów klasowych, identyfikując sposoby reagowania nauczyciela na błędy gramatyczne (np. przeformułowanie wypowiedzi, naprowadzanie czy prośba o doprecyzowanie). Omawiali różnice między poszczególnymi rodzajami korekty pod względem ich wyrazistości, wskazywali błędne formy i proponowali ich poprawne odpowiedniki. Wykorzystano w tym celu dialogi zaprezentowane na rys. 2.

Rys. 2. Dialogi ilustrujące różne sposoby korekty błędów gramatycznych



Źródło: opracowanie własne.

Po krótkim omówieniu wniosków na forum grupy studenci wykonywali zadanie komunikacyjne w trzysobowych zespołach. Dwie osoby opowiadały historie na podstawie różnych zestawów obrazków, celowo stosując omówione wcześniej techniki korekty, a trzecia obserwowała rozmowę i wynotowywała jak największą liczbę błędów i poprawek. Następnie grupy analizowały notatki obserwatora, ustalały, czy mówiący zauważali własne błędy i próby ich korekty podejmowane przez partnera, oraz wspólnie oceniali, które rodzaje informacji zwrotnej były najbardziej odpowiednie i dlaczego. W ramach zadania domowego studenci przygotowywali krótką wypowiedź na wybrany temat i ją nagrywali. Następnie odsłuchiwali nagranie, identyfikowali i poprawiali własne błędy gramatyczne oraz zapisywali w dziennikach refleksje na temat przyczyn ich występowania.

Opinie na temat przeprowadzonego treningu

Jednym z celów szerszego projektu badawczego było określenie poziomu zaangażowania studentów podczas kolejnych sesji treningowych oraz poznanie ich opinii na temat przydatności zadań i aktywności składających się na interwencję. W tym celu bezpośrednio po każdej z ośmiu sesji treningowych uczestnicy wypełniali krótkie kwestionariusze składające się z dwóch części. W pierwszej

oceniali swoje zaangażowanie w realizowane zadania, rozumiane jako poziom koncentracji i zainteresowania, na siedmiostopniowej skali od 1 (najniższy poziom) do 7 (najwyższy poziom). Oceny dokonywano trzykrotnie: na początku sesji, w jej połowie oraz po jej zakończeniu. Druga część obejmowała trzy pytania otwarte, w których uczestnicy oceniali użyteczność zadań i aktywności, oraz określali poziom swojego zaangażowania w sesję i jego przyczyny. Polecenia w kwestionariuszu sformułowano w języku polskim, przy czym studenci mogli odpowiadać zarówno po polsku, jak i po angielsku, zgodnie z własnymi preferencjami.

Kwestionariusze wypełniło łącznie 194 studentów, w tym 149 kobiet i 45 mężczyzn. Odpowiedzi uczestników, którzy byli nieobecni podczas więcej niż jednej sesji, wyłączone z analizy. Z uwagi na charakter artykułu i jego ograniczone ramy w niniejszej sekcji omówiono jedynie dane jakościowe zebrane w drugiej części kwestionariusza. Zamiast całościowej analizy wyników przedstawiono pozytywne i negatywne opinie uczestników na temat treningu. Pozwoliło to wskazać jego mocne i słabsze strony, a w konsekwencji sformułować zalecenia dotyczące dalszego doskonalenia tego typu interwencji.

Wśród pozytywnych opinii na temat treningu wskazywano przede wszystkim na jego rolę w konsolidacji i aktywnym wykorzystywaniu poznanych struktur gramatycznych, zwłaszcza poprzez ich powtarzanie i stosowanie w różnorodnych kontekstach. Uczestnicy podkreślali również, że interwencja wspierała skuteczniejszą naukę gramatyki, pobudzając do refleksji i umożliwiając poznanie nowych strategii. Zwracali przy tym uwagę na jej wpływ na rozwijanie umiejętności stosowania struktur gramatycznych, zwiększenie zaangażowania oraz stymulowanie motywacji i kreatywności. Korzyści te ilustrują poniższe fragmenty odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszach:

Wykonywane zadania pozwoliły nam przećwiczyć tryby warunkowe i czasowniki modalne w różnych kontekstach.
Trening zachęcił mnie do eksperymentowania z różnymi sposobami uczenia się gramatyki.
Wiele z wykonywanych zadań wymagało pracy w grupach, a to mnie motywowało.

Wypowiedzi studentów wyraźnie wskazywały, że udział w treningu pozwolił im poznać nowe strategie uczenia się gramatyki. Uczestnicy zwracali przede wszystkim uwagę na dostrzeganie struktur gramatycznych podczas słuchania i mówienia, wykorzystywanie ich w określonych kontekstach, np. do relacjonowania sekwencji wydarzeń. Zauważali także na korzyści płynące ze współpracy z innymi osobami i otrzymywanej od nich informacji zwrotnej oraz konieczność monitorowania własnych wypowiedzi. Podkreślali też, że wykonywanie zadań podczas treningu pomogło im lepiej planować i organizować naukę gramatyki, a także skuteczniej korzystać z dodatkowych zasobów i materiałów, w tym narzędzi cyfrowych. Kwestie te ilustrują poniższe stwierdzenia:

Zwracanie uwagi na konstrukcje gramatyczne pojawiające się w wypowiedziach rozmówcy.
Ponowne opowiedzenie usłyszonej historii z wykorzystaniem określonych struktur gramatycznych.
Rozmawiając po angielsku z innymi osobami, łatwiej jest zweryfikować błędy.
Zaznaczanie struktur gramatycznych w podręczniku innym kolorem.
Można oglądać filmy instruktażowe w internecie i wykonywać tam dodatkowe ćwiczenia.

Studenci podkreślali również, że sesje sprzyjały ich zaangażowaniu. Wskazywali, że wynikało to m.in. z odpowiedniego doboru i sposobu realizacji zadań, szczególnie z umiejętnego wzbudzania ciekawości i zainteresowania, różnorodności aktywności, jasno sformułowanych poleceń, licznych możliwości współpracy z innymi uczestnikami, motywującej atmosfery, a także możliwości osiągnięcia własnych celów związanych z nauką gramatyki i rozwijania umiejętności samoregulacji procesu uczenia się. Opinie te ilustrują następujące fragmenty wypowiedzi uczestników:

Konieczność przygotowania historyjki zmusiła mnie do myślenia w innowacyjny sposób.
Przydatne było wzajemne poprawianie błędów, ponieważ zwiększało moje zaangażowanie.
Praca z partnerem na podobnym poziomie zaawansowania pomogła mi utrzymać moje wysokie zaangażowanie.

W odpowiedziach uczestników pojawiały się jednak również mniej pozytywne, a niekiedy wręcz negatywne opinie na temat prowadzonej interwencji. Wskazywano m.in. na problemy techniczne, ograniczoną przydatność niektórych zadań oraz ich powtarzalność i niewielką innowacyjność proponowanych strategii, co prowadziło do poczucia monotonii. Studenci zwracali także uwagę na czynniki niezwiązane bezpośrednio z interwencją, takie jak samopoczucie czy pora dnia. Pojawiały się również opinie, że czas poświęcany na trening można byłoby przeznaczyć na bezpośrednią naukę i praktyczne stosowanie struktur gramatycznych w różnorodnych kontekstach. Tego rodzaju wątpliwości znajdują odzwierciedlenie w następujących wypowiedziach uczestników:

Zaprezentowane nagranie trudno było zrozumieć przez słabą jakość dźwięku.

Nie nauczyłem się dzisiaj niczego nowego.

O ósmej rano, zima, po prostu chciało mi się spać.

To wszystko trwało za długo i wołałbym poświęcić ten czas na faktyczną naukę gramatyki.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu było przedstawienie kluczowych zagadnień związanych ze strategiami uczenia się gramatyki, zarysowanie treningu tych strategii zrealizowanego w ramach szerszego badania interwencyjnego (Pawlak i in. 2026) oraz omówienie opinii jego uczestników – studentów filologii angielskiej – na temat przydatności interwencji. Odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w kwestionariuszach wypełnianych po każdej z ośmiu sesji wskazują, że uczestnicy byli zaangażowani w wykonywane zadania, a ich ogólna ocena treningu była pozytywna. Nie można jednak pominąć opinii zwracających uwagę na pewne ograniczenia interwencji. Dotyczyły one przede wszystkim powtarzalności niektórych zadań oraz przekonania, że tak rozbudowany trening może w pewnym stopniu utrudniać naukę gramatyki. Zdaniem części uczestników pochłaniał on zbyt wiele czasu, który można byłoby przeznaczyć na realizację celów kursowych lub bezpośrednio doskonalenie znajomości struktur gramatycznych.

Ocena dokonana przez uczestników treningu pozwala sformułować kilku zaleceń, które mogą się przyczynić do zwiększenia jego skuteczności w różnych kontekstach, nie tylko wśród studentów filologii angielskiej i innych filologii obcych. Kluczowe znaczenie ma sposób zaplanowania i wdrożenia tego typu interwencji dydaktycznej. Przede wszystkim należy starannie zidentyfikować strategie, z których studenci już korzystają, aby na tej podstawie wyznaczyć odpowiednie cele instruktażowe. Z uwagi na zidentyfikowane potrzeby i słabsze strony uczestników badania trening koncentrował się przede wszystkim na strategiach wspierających wykorzystywanie struktur gramatycznych w spontanicznych interakcjach odbywających się pod presją czasu, rozwój wiedzy implicytnej, automatyzację wiedzy eksplicytnej oraz skuteczne wykorzystywanie informacji zwrotnej dotyczącej błędów gramatycznych. Interwencja uwzględniała również, choć w mniejszym zakresie, inne rodzaje strategii, takie jak strategie metakognitywne i społeczne. Należy jednak zauważyć, że studenci pierwszego roku filologii angielskiej, podobnie jak uczniowie na wcześniejszych etapach kształcenia, mogliby odnieść korzyści z treningu strategii wspierających rozwój i proceduralizację wiedzy eksplicytnej, szczególnie w odniesieniu do złożonych i rzadziej używanych struktur gramatycznych.

Równie istotne jest odpowiednie zaplanowanie zakresu i długości interwencji, tak aby dostosować je do specyfiki danego kontekstu edukacyjnego. Frustracja części uczestników związana z czasem trwania treningu skłania do rozważenia, czy krótsza, lecz bardziej intensywna forma interwencji nie byłaby w wielu przypadkach skuteczniejsza. Pozwoliłoby to uniknąć sytuacji, w których uczący się postrzegają tego typu działania jako utrudniające realizację celów kursowych lub programowych, ponieważ ograniczają czas przeznaczony na inne formy pracy nad językiem. Taka percepcja może z kolei wpływać na motywację uczestników i ich stosunek do interwencji. Należy również pamiętać, że potrzeby uczących się w zakresie stosowania strategii uczenia się gramatyki mogą się znacznie różnić, co przemawia za dostosowaniem treningu do ich indywidualnych preferencji. Choć uwzględnianie tych różnic podczas zajęć grupowych wiąże się z licznymi wyzwaniem organizacyjnymi, łatwiej

jest brać je pod uwagę poza klasą, szczególnie w dobie dynamicznego rozwoju narzędzi cyfrowych, w tym rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji. Biorąc pod uwagę, że czas, jakim dysponują nauczyciele języków obcych, jest zazwyczaj bardzo ograniczony, wielu z nich może nie być skłonnych do wdrażania kompleksowych i długotrwałych programów treningu strategii uczenia się gramatyki. Bardziej realistycznym rozwiązaniem może być okazjonalne koncentrowanie się na wybranych strategiach, dostosowanych do potrzeb uczących się i specyfiki lokalnego kontekstu edukacyjnego. Takie podejście wydaje się w pełni uzasadnione i również może przynieść efekty.

Podsumowując, trening strategii uczenia się gramatyki może się przyczyniać do lepszego opanowania tego podsystemu języka, a zwłaszcza do rozwijania umiejętności skutecznego wykorzystywania struktur gramatycznych w spontanicznej komunikacji. Jego efektywność zależy jednak od dostosowania zakresu, intensywności i charakteru interwencji do potrzeb uczących się oraz specyfiki danego kontekstu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

-
- Chamot, A. U., Barnhardt S., El-Dinary P. B., Robbins J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*, White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
 - Cohen, A. D., Dörnyei, Z. (2002), *Focus on The Language Learner: Motivation, Styles and Strategies*, [w:] N. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Edward Arnold, s. 170–190.
 - Cohen, A. D., Pinilla-Herrera, A. (2010), *Communicating Grammatically: Constructing a Learner Strategies Website for Spanish*, [w:] T. Kao, Y. Lin (red.), *A New Look at Language Teaching and Testing: English as Subject and Vehicle*, Taipei: The Language Training and Testing Center, s. 63–83.
 - DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and Skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, London and New York: Routledge, s. 15–32.
 - Ellis, R. (2009), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 3–25.
 - Hao, C., Zhang, F. (2026), *Understanding Self-Regulated Grammar Learning with LLM Chatbot Support: An Epistemic Network Analysis of Grammar Learning Strategy Patterns*, „System”, nr 136, art. 103879.
 - Freeman, D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Gramming*, Boston: Thomson & Heinle.
 - Kong, B. (2025), *Observation on Test-oriented EFL Teaching and Learning in China: From a Perspective of Imperial Examination System and the Confucian Idea “Go into the Society”*, „Curriculum and Teaching Methodology”, nr 8(4), s. 167–171.
 - Nassaji, H. (2017), *Grammar Acquisition*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York and London: Routledge, s. 205–223.
 - O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
 - Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
 - Oxford, R. L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, London and New York: Routledge.
 - Oxford, R. L., Lee, K. R., Park, G. (2007), *L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond*, [w:] A. D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner Strategies*, Oxford: Oxford University Press, s. 117–139.
 - Pawlak, M. (2008), *Advanced Learners' Use of Strategies for Learning Grammar: A Diary Study*, [w:] M. Pawlak (red.), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 109–125.

- Pawlak, M. (2013), *Researching Grammar Learning Strategies: Combining the Macro- and Micro-Perspective*, [w:] Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek, J. Majer (red.), *Perspectives in Foreign Language Learning*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 191–220.
- Pawlak, M. (2016), *The Role of Autonomy in Learning and Teaching Foreign Language Grammar*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*, Cham: Springer, s. 3–19.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–12.
- Pawlak, M. (2018), *Grammar Learning Strategies Inventory (GLSI): Another Look*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8, s. 351–379.
- Pawlak, M. (2019), *Grammar Learning Strategies Instruction in the Foreign Language Classroom: The Case of Students in Degree Programs in English*, [w:] A. U. Chamot, V. Harris (red.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*, Boston: Multilingual Matters, s. 109–122.
- Pawlak, M. (2021a), *Teaching Foreign Language Grammar: New Solutions, Old Problems*, „Foreign Language Annals”, nr 54, s. 881–896.
- Pawlak, M. (2021b), *Psychology of Learning vs. Acquisition*, [w:] T. Gregersen, S. Mercer (red.), *The Routledge Handbook of The Psychology of Language Learning and Teaching*, New York and London: Routledge, s. 406–418.
- Pawlak, M. (2021c), *Investigating Language Learning Strategies: Prospects, Pitfalls and Challenges*, „Language Teaching Research”, nr 25, s. 817–835.
- Pawlak, M. (2024), *Grammar as a Pedagogical Target*, [w:] C. A. Chapelle, M. Sato (red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Instructed Second Language Acquisition)*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Pawlak, M. (2026), *L2 Grammar Instruction*, [w:] H. Nesi, P. Milin (red.), *International Encyclopedia of Language and Linguistics*, Amsterdam: Elsevier.
- Pawlak, M., Csizér, K. (2022), *Investigating the Use of Grammar Learning Strategies in Hungary and Poland: A Comparative Study*, „Applied Linguistics”, nr 44, s. 347–369.
- Pawlak, M., Elahi Shirvan, M., Karimpour, S., Yazarloo, F. (2025), *L2 Language Grammar Learning Strategies: A Q Methodology Study*, Londyn: Routledge.
- Pawlak, M., Kruk, M. (2025), *Investigating the Effects of Grammar Learning Strategies Instruction in CALL*, Abingdon: Routledge.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2026), *Strategies-Based Instruction, Individual Differences and Learning Second Language Grammar*, Cham: Springer.
- Trendak, O. (2015), *Exploring the Role of Strategic Intervention in Form Focused-Instruction*, Cham: Springer.
- Zarrinabadi, N., Rezazadeh, M., Chehrazi, A. (2021), *The Links Between Grammar Learning Strategies and Language Mindsets Among L2 and L3 Learners: Examining the Role of Gender*, „International Journal of Multilingualism”, nr 20, s. 347–364.

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

PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracownik Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz Akademii Nauk Stosowanych w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopisma „Studies in Second Language Learning and Teaching”. Autor blisko czterystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych. Były przewodniczący Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycieli Języków Obcych.



Dydaktyka pisania akademickiego a rozwój kompetencji pragmatycznej

Analiza tekstów studentów w świetle siedmiu standardów tekstowości

DOI: 10.47050/jows.2026.3.35-43

Pisanie akademickie wymaga od studentów nie tylko znajomości zasad językowych, lecz także umiejętności świadomego dostosowania tekstu do jego celu, odbiorcy i sytuacji komunikacyjnej. W artykule pokazano, jak siedem standardów tekstowości wywodzących się z koncepcji Roberta de Beaugrande'a i Wolfganga Dresslera można wykorzystać w nauczaniu języka specjalistycznego (ESP) na uczelniach technicznych. Omówiono ich rolę w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej i metapragmatycznej oraz w kształtowaniu umiejętności tworzenia spójnych, zrozumiałych i skutecznych tekstów akademickich.

MARTA
E. STRUKOWSKA
Centrum Języków i Komunikacji
Politechniki Poznańskiej

ACADEMIC WRITING PEDAGOGY AND THE DEVELOPMENT OF PRAGMATIC COMPETENCE: AN ANALYSIS OF STUDENTS' TEXTS USING THE SEVEN STANDARDS OF TEXTUALITY

This article addresses issues related to the pedagogy of academic writing, using the seven standards of textuality proposed by Robert de Beaugrande and Wolfgang Dressler (1981) as a didactic tool in teaching English for Specific Purposes (ESP) at technical universities. The article discusses in detail the impact of specific parameters on the development of pragmatic competence and demonstrates how they help improve metapragmatic awareness. The analysis shows that the implementation of these standards enables students to move from passively accepting linguistic rules to consciously constructing clear and effective academic discourse.

KEYWORDS: ESP, PRAGMATIC COMPETENCE, ACADEMIC WRITING, SEVEN STANDARDS OF TEXTUALITY, ACADEMIC WRITING PEDAGOGY

Współczesne ujęcia dydaktyki pisania akademickiego coraz wyraźniej wskazują, że kształcenie kompetencji pragmatycznej nie może się ograniczać do tradycyjnych modeli gramatyczno-strukturalnych, lecz powinno postrzegać tekst jako dynamiczne, kulturowo uwarunkowane zdarzenie komunikacyjne (De Beaugrande i Dressler 1981). Wyniki badań nad pragmatyką językową i rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej potwierdzają, że skuteczne pisanie akademickie wymaga świadomego operowania relacjami między formą, funkcją i kontekstem społecznym (Mao 2021: 4), a także integracji wiedzy pragmatycznej i socjopragmatycznej (Caprario 2020: 123).

W świetle standardów tekstowości Roberta de Beaugrande’a i Wolfganga Dresslera, zwłaszcza kohezji, koherencji, intencjonalności i akceptowalności, tekst akademicki staje się narzędziem świadomego tworzenia znaczeń – co potwierdzają badania pokazujące, że uwrażliwienie studentów na siedem kryteriów tekstowości pozwala im tworzyć bardziej komunikatywne, spójne i sytuacyjnie adekwatne wypowiedzi (Telaumbanua 2023: 1). Jednocześnie rozwój kompetencji pragmatycznej w pisaniu wiąże się z potrzebą rozumienia pisania jako praktyki społecznej, w której znaczącą rolę odgrywają czynniki kulturowe, tożsamościowe i dyskursywne (Kaufhold i Tusting 2019).

Badania nad akademicką argumentacją podkreślają również rolę intertekstualności jako mechanizmu organizującego relacje między tezami a ich uzasadnieniami (Ma 2023: 15), co wskazuje, że kompetencja pragmatyczna w pisaniu obejmuje zarówno kontrolę środków językowych, jak i umiejętność funkcjonalnego wykorzystywania różnych kodów znakowych w budowaniu linii argumentacyjnej. Tym samym uwzględnienie siedmiu kryteriów tekstowości stanowi istotny element rozwijania kompetencji pragmatycznej, umożliwiając studentom pełniejsze rozumienie tekstu akademickiego jako działania komunikacyjnego zakorzenionego w określonych praktykach dyskursywnych.

Tradycyjna dydaktyka w zakresie kształcenia kompetencji pragmatycznej studentów na poziomie uniwersyteckim wydaje się pomijana w pracach badawczych językoznawców (a raczej – nigdy nie poświęcono jej dostatecznej uwagi). Dydaktyka pisania akademickiego, choć oferuje szeroki wachlarz metod i technik pracy z tekstem, wciąż w niewystarczającym stopniu przygotowuje nauczycieli akademickich do kształtowania kompetencji pragmatycznej, będącej podstawą skutecznej komunikacji międzyludzkiej (Wilson i Sperber 2012: 153). W analizie całego procesu pisania szczególnie istotne jest podkreślenie, że zjawiska językowe charakteryzują się dynamiczną, procesualną naturą, a ich kształt i funkcjonowanie są głęboko zakorzenione w kontekście kulturowym. Oznacza to, że nauczanie pisania akademickiego, szczególnie w obszarach specjalistycznych, powinno uwzględniać szereg czynników komunikacyjnych, w tym wzajemną relację autora i odbiorców tekstu, którzy wspólnie budując znaczenia. W artykule przyjmuje się, że podstawą tworzenia tekstu spełniającego warunki funkcjonalności i komunikatywności są jego określone cechy strukturalne, w tym gatunkowość, oraz towarzyszące mu czynniki pozajęzykowe, takie jak kontekst użycia i uczestnicy komunikacji. Perspektywa ta przekracza ramy klasycznego nauczania pisania, ograniczonego zazwyczaj do zagadnień gramatycznych i struktury pojedynczych zdań. Proces tworzenia tekstu można tym samym postrzegać również jako kształtowanie kompetencji metapragmatycznej opartej na znajomości zasad socjopragmatycznych, które regulują użycie języka w określonych kontekstach społecznych.

O kompetencji pragmatycznej

Punktem wyjścia proponowanego podejścia do nauczania pisania akademickiego jest koncepcja tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego, istotna z perspektywy pragmatyki komunikacyjnej. Proces tworzenia tekstu akademickiego wiąże się również z pojęciem kompetencji pragmatycznej wynikającej z wiedzy o przedmiocie (aspekt deklaratywny) oraz wiedzy operacyjnej (aspekt strategiczny) (De Beaugrande i Dressler 1981: 87). Na podstawie tych dwóch elementów kompetencja pragmatyczna, rozumiana jako znajomość warunków i sposobów odpowiedniego użycia języka w celu realizacji określonych zamierzeń komunikacyjnych (McConachy i Liddicoat 2022: 7), czerpie z obu

typów wiedzy w sposób selektywny, zgodny z obowiązującymi konwencjami komunikacyjnymi. Struktura zachowań językowych, w tym tekstowych, w pisaniu akademickim jest również relatywna, tj. zależy od: a) znajomości słownictwa specyficznego dla danej dziedziny (ang. *English for Specific Purposes*, ESP) oraz b) umiejętności posługiwania się strukturami językowymi jako narzędziami do osiągnięcia określonego celu, np. argumentowania, perswazji czy streszczania tekstu. Właśnie dlatego kompetencję pragmatyczną można nazwać proceduralną. Określa ona bowiem, w jakim stopniu seria wyborów i decyzji osoby tworzącej tekst wpływa na osiąganie zamierzonych efektów komunikacyjnych. „Pragmatycznie kompetentny” student, jako użytkownik języka, opiera zatem swoje działania nie na sztywnym przestrzeganiu reguł, lecz na umiejętności negocjowania znaczeń z uwzględnieniem m.in. różnic kulturowych i komunikacyjnych (McConachy i Liddicoat 2022: 7).

W kontekście problematyki glottodydaktycznej kompetencja pragmatyczna ma niebagatelne znaczenie dla rozwijania umiejętności przyswajania języka obcego skupiającego się na specyficznym obszarze (specjalistycznego). Jest bowiem jednym z podstawowych warunków efektywnego rozumienia i tworzenia tekstów pisanych. W ujęciu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) stanowi ona jeden z wymiarów kompetencji komunikacyjnej (Council of Europe 2018, 2020). Odnosi się do umiejętności używania języka w sposób adekwatny do kontekstu społecznego i kulturowego, wykraczając poza samą poprawność gramatyczną i obejmując tworzenie znaczeń zależnych od sytuacji (Torricelli i Pennisi 2019). Obejmuje ona zarówno zasoby pragmatyczne, czyli formy i funkcje językowe umożliwiające interakcję, jak i świadomość socjopragmatyczną, która pozwala uczącym się poruszać w obrębie kulturowo zakorzenionych norm, wartości i oczekiwań (Hasler-Barker 2018; Sbranna i in. 2020; Kentmen i in. 2023). Założenia przyjęte w ESOKJ podkreślają znaczenie tej kompetencji dla skutecznej komunikacji, ponieważ jej niedostateczny rozwój może prowadzić do nieporozumień i zakłóceń w interakcji. Pomimo jej ważnej roli marginalizuje się kompetencję pragmatyczną w ocenianiu znajomości języka obcego, w czym dominują gramatyka i słownictwo, a aspekty pragmatyczne często podlegają nieprecyzyjnej ocenie (Heras-Ramírez i Eizaga-Rebollar 2020). Luka ta, widoczna zarówno w badaniach, jak i w praktyce glottodydaktycznej, wskazuje na konieczność bardziej systematycznego uwzględniania kontekstowego użycia języka w procesach nauczania i ewaluacji, aby zapewnić uczącym się pełen zakres umiejętności potrzebnych do skutecznego uczestnictwa w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych.

Siedem standardów tekstowości w nauczaniu słownictwa specjalistycznego

Narzędziami, które mogą z powodzeniem posłużyć nauczycielowi akademickiemu podczas zajęć z pisania akademickiego, są standardy tekstowości zaproponowane przez Roberta de Beaugrande’a i Wolfganga Dresslera. Umożliwiają one studentom realizację celów komunikacyjnych w sposób zrozumiały dla odbiorcy, a przede wszystkim pozwalają tworzyć teksty, których skuteczność można oceniać na podstawie określonych kryteriów. Należą do nich: kohezja, koherencja, intencjonalność, akceptowalność, informatywność, sytuacyjność oraz intertekstualność. Dla celów poglądowych tabela 1 przedstawia siedem standardów tekstowości, ich definicje oraz funkcje w procesie komunikacji. Warto podkreślić arbitralność tego zestawienia, która bezpośrednio wpływa na jego użyteczność jako narzędzia analizy, tworzenia i interpretacji tekstów. Choć przedstawione przez de Beaugrande’a i Dresslera standardy tekstowości mają ugruntowaną pozycję w tekstologii, nie należy traktować ich jako uniwersalnych i sztywnych wyznaczników tekstu. Ich interpretacja zależy m.in. od kompetencji i wiedzy użytkowników języka oraz od kontekstu sytuacyjnego i kulturowego. Tak więc arbitralność polega na tym, że stanowi ona funkcjonalny, lecz nie jedyny ani absolutny sposób porządkowania cech tekstu. W glottodydaktyce oznacza to, że analiza z wykorzystaniem siedmiu kryteriów będzie zależeć od tego, które aspekty komunikacji uzna się za kluczowe w procesie nauczania i oceniania.

W dydaktyce języka specjalistycznego na uczelniach technicznych, rozwijanie kompetencji pragmatycznej wymaga traktowania tekstu akademickiego jako działania komunikacyjnego zależnego od norm dyskursywnych, celów retorycznych i kontekstu sytuacyjnego. Zastosowanie siedmiu

standardów tekstowości umożliwia studentom kierunków inżynierskich świadome kształtowanie wypowiedzi zgodnie z konwencjami specjalistycznego dyskursu. Ponieważ studenci kierunków takich jak informatyka, transport, inżynieria zarządzania, materiałowa czy inżynieria biomedyczna przyswajają słownictwo z wielu różnych dyscyplin, uniwersalne narzędzie do rozwijania umiejętności pisania w języku angielskim może wspierać nauczyciela w pracy dydaktycznej.

Badania nad kohezją pokazują, że umiejętność posługiwania się spójnikami i odwołaniami poprawia czytelność oraz skuteczność komunikacji pisemnej, co jest szczególnie ważne w tekstach technicznych wymagających precyzji i logicznego prowadzenia odbiorcy. Koherencja i intencjonalność umożliwiają budowanie przejrzystej argumentacji oraz jasne przedstawianie procesów technologicznych, zgodnie z celami komunikacyjnymi charakterystycznymi dla środowiska inżynierskiego. Standardy akceptowalności i sytuacyjności pozwalają studentom dostosować teksty do gatunku, odbiorcy oraz wymagań akademickiego dyskursu technicznego, co stanowi ważny aspekt kompetencji socjopragmatycznej. Z kolei intertekstualność, będąca podstawą argumentacji akademickiej, umożliwia integrowanie źródeł i budowanie profesjonalnej tożsamości autora poprzez dialog z istniejącą literaturą specjalistyczną. Włączenie siedmiu kryteriów do programów ESP sprzyja zatem rozwijaniu u studentów umiejętności funkcjonalnego posługiwania się językiem w sytuacjach komunikacyjnych charakterystycznych dla dyskursu technicznego, wzmacniając zarówno ich kompetencję pragmatyczną, jak i socjopragmatyczną.

Tab. 1. Siedem standardów tekstowości (De Beaugrande i Dressler 1981)

STANDARD TEKSTOWOŚCI	DEFINICJA	CEL	PRZYKŁADOWE ZADANIE
Kohezja (ang. <i>Cohesion</i>)	Sposoby łączenia elementów tekstu w spójne sekwencje za pomocą środków gramatycznych i leksykalnych	Zapewnienie ciągłości i zrozumiałości tekstu oraz umożliwienie odbiorcy dostrzeżenia powiązań między jego elementami	Użycie spójników, wskaźników zespolenia i innych środków łączenia treści (tzw. <i>linking words</i>)
Koherencja (ang. <i>Coherence</i>)	Logiczny porządek pojęć i relacji w tekście, zrozumiały i istotny dla uczestników komunikacji	Nadanie tekstowi sensu poprzez powiązanie informacji zawartych w tekście z wiedzą odbiorcy o świecie	Tworzenie planu tekstu, procedury lub specyfikacji technicznej
Intencjonalność (ang. <i>Intentionality</i>)	Postawa nadawcy, który dąży do tego, aby tekst stanowił spójną całość służącą realizacji określonych zamierzeń komunikacyjnych	Realizacja celów nadawcy, takich jak przekazywanie wiedzy, informowanie czy realizacja określonego planu komunikacyjnego	Zadanie projektowe oparte na rozwiązywaniu problemów, np. opracowanie koncepcji systemu monitorowania temperatury, wilgotności i natężenia światła w laboratoriach lub w innych pomieszczeniach
Akceptowalność (ang. <i>Acceptability</i>)	Postawa odbiorcy, który oczekuje, że dany zbiór wypowiedzi będzie o określonej użyteczności lub znaczeniu	Umożliwienie odbiorcy przyswojenia wiedzy lub podjęcia współpracy zgodnie z intencją nadawcy	Opracowanie kryteriów oceny projektu technicznego, np. prototypu domu wykorzystującego rozwiązania z zakresu budownictwa zrównoważonego
Informatywność (ang. <i>Informativity</i>)	Stopień, w jakim elementy tekstu są dla odbiorcy nowe, nieoczekiwane lub nieznanne	Odpowiednie zarządzanie nowymi informacjami w celu podtrzymania zainteresowania odbiorcy i uniknięcia przeciążenia poznawczego	Pisanie specyfikacji technicznej produktu IT, instrukcji obsługi lub planu BHP
Sytuacyjność (ang. <i>Situationality</i>)	Czynniki decydujące o tym, że tekst jest istotny i adekwatny w odniesieniu do konkretnej sytuacji komunikacyjnej	Dostosowanie tekstu do kontekstu sytuacyjnego oraz zapewnienie ekonomii przekazu tam, gdzie wymaga tego sytuacja	Opis testów sprawdzających urabialność betonu przed jego wylaniem lub opracowanie instrukcji przeciwpożarowej na potrzeby szkolenia BHP

STANDARD TEKSTOWOŚCI	DEFINICJA	CEL	PRZYKŁADOWE ZADANIE
Intertekstualność (ang. <i>Intertextuality</i>)	Zależność produkcji i recepcji tekstu od znajomości jednego lub większej liczby wcześniej napotkanych tekstów	Umożliwienie rozpoznawania gatunków tekstów oraz nawiązywania do wspólnych zasobów kulturowych i dyskursywnych	Analiza różnic między formalną i nieformalną wypowiedzią, a następnie przygotowanie artykułu naukowego z wykorzystaniem źródeł specjalistycznych

Źródło: opracowanie własne.

Co istotne, powyższe standardy pełnią funkcję **zasad konstytutywnych** (De Beaugrande i Dressler 1981: 18) komunikacji tekstowej – ich zachowanie pozwala uznać daną czynność za tworzenie tekstu, natomiast ich drastyczne naruszenie może prowadzić do poważnych zakłóceń w komunikacji. Ponadto tekst oceniany jest przez pryzmat **zasad regulatywnych**: wydajności (minimum wysiłku), skuteczności (siła wrażenia) oraz adekwatności do sytuacji.

Kluczowym celem tego procesu jest rozwijanie u studentów **świadomości metapragmatycznej** obejmującej zarówno analizę relacji między formą a funkcją, jak i krytyczną ocenę wpływu wyborów językowych na odbiorcę. Tak rozumiana kompetencja pragmatyczna stanowi podstawę sprawstwa interakcyjnego (ang. *interactional agency*), sprzyjając świadomemu kształtowaniu tożsamości zawodowej oraz skutecznemu funkcjonowaniu w złożonym, międzykulturowym środowisku dyskursu akademickiego.

Standardy tekstowości w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej

Badania podkreślają, że wspólnoty dyskursu¹ lub społeczności mowne², których częścią są np. studenci, wykształciły wspólne praktyki dyskursywne sprzyjające efektywnej komunikacji. Praktyki te, określane również jako wzory komunikacji, są zakorzenione w normach właściwych dla poszczególnych wspólnot akademickich i kładą nacisk nie tyle na precyzję struktur czy poprawność językową, ile na komunikatywność. Oznacza to, że standardy tekstowości stają się narzędziami realizacji celów komunikacyjnych, kluczowych dla rozwijania kompetencji pragmatycznej. Badania pokazują również, że skuteczność argumentacji, struktury i stylu w tekstach akademickich zależy od kształtowania relacji między formą, funkcją a kontekstem, istotnych dla kompetencji pragmatycznej. Poniższa tabela ilustruje sposób, w jaki standardy tekstowości wpływają na rozwój kompetencji pragmatycznej, uwzględniając efekty uczenia się jako narzędzia planowania dydaktycznego, ewaluacji oraz potwierdzania nabytych przez studentów umiejętności.

Tabela 2. Wpływ standardów tekstowości na rozwój kompetencji pragmatycznej

TYP STANDARDU	EFEKT UCZENIA SIĘ	WPŁYW NA KOMPETENCJĘ PRAGMATYCZNĄ
Kohezja	Student rozwija umiejętność stosowania spójników, odwołań i innych środków łączenia treści, które ułatwiają odbiorcy zrozumienie tekstu	Poprawne stosowanie kohezji zwiększa przejrzystość tekstu i ułatwia dostosowanie go do oczekiwań odbiorcy (akceptowalność)
Koherencja	Student organizuje treść tekstu tak, aby uporządkować myśli w logiczny i przejrzysty sposób	Koherencja ułatwia odbiorcy właściwe odczytanie znaczenia i intencji autora. Jej brak może prowadzić do nieporozumień komunikacyjnych, nawet jeśli tekst jest poprawny językowo (Rivera 2022: 43)

¹ Wspólnoty dyskursu tworzą regularne i przewidywalne wzory komunikacji w formie zorganizowanych zachowań językowych i pozajęzykowych, typowych dla danej grupy (Bloomfield 1933: 50).

² Społeczność mowna to grupa osób dzielących określone wzorce komunikacyjne oraz wspólną wiedzę i zasady posługiwania się językiem (Hymes 1974: 51; Gumperz 1982: 24). Komunikację w obrębie takiej wspólnoty można rozpatrywać zarówno w odniesieniu do gramatyki i referencji, jak i w szerszej perspektywie kulturowej, na poziomie makro (Strukowska 2022: 99).

TYP STANDARDU	EFEKT UCZENIA SIĘ	WPŁYW NA KOMPETENCJĘ PRAGMATYCZNĄ
Intencjonalność	Student potrafi dostosować formę wypowiedzi do celu komunikacyjnego, np. argumentowania, prezentowania dowodów czy redefiniowania stanowisk	Świadome podporządkowanie struktury tekstu celowi komunikacyjnemu stanowi istotny element kompetencji pragmatycznej
Akceptowalność	Student uczy się rozpoznawać oczekiwania odbiorcy oraz dostosowywać styl, rejestr i organizację tekstu do jego gatunku i norm społeczno-kulturowych	Akceptowalność sprzyja zgodności tekstu z konwencjami społecznymi i strukturalnymi właściwymi dla danej wspólnoty akademickiej. Badania wskazują na wpływ norm charakterystycznych dla poszczególnych dyscyplin na ocenę jakości tekstu (Zhao i in. 2025)
Informatywność	Student potrafi dobierać i rozwijać informacje odpowiednio do gatunku tekstu, odbiorcy i kontekstu sytuacyjnego (Ivanova i in. 2020)	Odpowiedni poziom informacyjności sprzyja zrozumieniu tekstu. Zarówno zbyt niska, jak i zbyt wysoka gęstość informacji może obniżać jego jakość i czytelność (Zhu i in. 2024)
Sytuacyjność	Student potrafi dostosować tekst do wymogów gatunkowych, uwzględniając jego strukturę, funkcję i kontekst użycia	Rozwijanie tej umiejętności zwiększa świadomość zróżnicowania gatunków akademickich, takich jak dyskusja, abstrakt czy opis metodologii, które mają odmienne schematy organizacyjne i stylistyczne (Song i Zhao 2023)
Intertekstualność	Student potrafi świadomie wykorzystywać źródła, cytując je, parafrazując i syntetyzując ich treść, a także kształtować własny głos w wypowiedzi (Ma 2023)	Rozwijanie intertekstualności wspiera uczestnictwo w dyskursie naukowym poprzez dialog z innymi autorami i stanowi istotny wymiar kompetencji socjopragmatycznej (Zhang i Wang 2024)

Źródło: opracowanie własne.

Standardy tekstowości w praktyce

Poniżej przedstawiono przykładowe zadania, które wykładowcy języka angielskiego na kierunkach technicznych (ESP) mogą wykorzystać do rozwijania kompetencji pragmatycznej poprzez pracę nad siedmioma standardami tekstowości.

1. KOHEZJA

Task: Complete the following sentences with expressions used to give contrasting information.

much as even though although though while

1. she now flies down the slopes. It took her years to learn to ski well.
2. He's really busy. He still offered to help,
3. I passed the exam I hardly studied.
4. I don't agree, I understand their point of view.
5. I'd love a holiday this year, I just can't afford it.

Task: Combine the following sentences describing an engineering process. Use appropriate linking phrases.

The material was heated to 200°C.

The structure changed.

The strength decreased.

Example: "The material was heated to 200°C; **as a result**, its structure changed **and** consequently the strength decreased."

2. KOHERENCJA

Task: Describe an engineering process (e.g., how a wind turbine works) in three clear steps.

Focus on the following structure: *cause → process → result*

Example:

Step 1 – Cause:

"Wind flows across the turbine blades, creating a pressure difference that causes them to rotate."

Step 2 – Process:

“The rotating blades turn a shaft connected to a generator, transferring mechanical energy into the system.”

Step 3 – Result:

“The generator converts this mechanical energy into electrical energy, which can then be supplied to the power grid.”

3. INTENCJONALNOŚĆ

Scenario: A new local company called *GreenBites* has just started delivering healthy, eco-friendly lunches to offices and schools in your town. Write an email to the company for one of the following purposes:

GROUP	PURPOSE	KEY LANGUAGE AND USEFUL PHRASES
GROUP A	Purpose: To complain about a delivery that arrived two hours late and ruined a school lunch event.	<i>“I am writing to express my dissatisfaction...”</i> ; <i>“Furthermore, ...”</i> ; <i>“I expect a full refund...”</i>
GROUP B	Purpose: To convince/persuade them to partner with your school to provide daily lunches for students and staff.	<i>“I highly recommend...”</i> ; <i>“It would benefit us because...”</i> ; <i>“Not only is it healthy, but it also...”</i>
GROUP C	Purpose: To thank/praise them for providing amazing catering for a recent school sports day.	<i>“We loved the...”</i> ; <i>“A huge thank you to...”</i> ; <i>“Highly recommended for anyone looking for...”</i>

4. AKCEPTOWALNOŚĆ

Task: Rewrite the following sentence in a professional, formal style.

“This system is super good and works really fast.”

Example: “The system demonstrates excellent performance and operates at high speed.”

Task: Prepare an introduction to a presentation for each of the following audiences:

- ➡ expert engineers,
- ➡ colleagues at work,
- ➡ students.

5. INFORMATYWNOŚĆ

Task: Add necessary technical details to the following short engineering explanation to make it more informative.

“The system measures temperature.”

Students add more information about aspects such as:

- ➡ how the temperature is measured,
- ➡ what equipment is used.

6. SYTUACYJNOŚĆ

Task: Complete the following scenario-based task.

Problem: “The cooling system in a data centre is failing.”

Students are asked to do the following:

- ➡ explain the situation,
- ➡ propose a solution,
- ➡ justify their recommendation.

7. INTERTEKSTUALNOŚĆ

Task: You are a member of a support engineering team. Write a response (50–80 words) to the client’s email. To practise intertextuality, you must refer to Text 1 by including three specific details from the client’s email:

- ➡ the specific system/machinery mentioned,
- ➡ the exact error code provided,
- ➡ the actual impact (the missed deadline).

TEXT1 – Email from Client (Tech Logistics Company): “We are writing regarding our automated warehouse system. Last night, the automated conveyor belt completely shut down three times. This caused a significant delay, and we missed our shipping deadline for 500 packages. Our on-site technician noted that the system monitor displayed ‘Error Code: Motor Overload 04’. We need a formal explanation and an update on how you will fix this immediately.”

Podsumowanie

Przedstawiona analiza wskazuje na potrzebę wyjścia we współczesnej dydaktyce pisania akademickiego poza tradycyjne modele koncentrujące się na gramatyce na poziomie zdania oraz uwzględnienia tekstu jako dynamicznego, kulturowo uwarunkowanego zdarzenia komunikacyjnego. Badania pokazują, że tradycyjna dydaktyka uniwersytecka często w niewystarczającym stopniu uwzględnia rozwój kompetencji pragmatycznej, mimo jej znaczenia dla skutecznej komunikacji.

Wykorzystanie siedmiu standardów tekstowości w nauczaniu języka specjalistycznego (ESP) pozwala przejść od biernego stosowania reguł gramatyczno-leksykalnych do świadomego negocjowania znaczeń. Włączenie tych kryteriów tekstowości do dydaktyki pisania akademickiego może wspierać rozwój kompetencji pragmatycznej. Przedstawiony model pokazuje, że skuteczne pisanie akademickie wymaga świadomego dostosowania formy i funkcji tekstu do kontekstu społecznego. Kształcenie oparte na omówionych standardach rozwija świadomość metapragmatyczną, pozwalającą krytycznie oceniać wpływ wyborów językowych na odbiorcę. W przypadku kierunków inżynierskich, na których studenci posługują się słownictwem specjalistycznym z różnych dyscyplin, standardy tekstowości mogą stanowić szczególnie użyteczne narzędzie dydaktyczne. Ich wykorzystanie pozwala tworzyć teksty odpowiadające określonym celom komunikacyjnym oraz rozwijać umiejętność skutecznego posługiwania się językiem w różnych gatunkach akademickich.

BIBLIOGRAFIA

- Bloomfield, L. (1933), *Language*, New York: Henry Holt and Company.
- Caprario, M. (2020), *Developing Pragmatic Competence in English Academic Discussions: An EAP Classroom Investigation*, „Lodz Papers in Pragmatics”, nr 16(1), s. 123–152.
- Conde Rivera, M. (2022), *El habla escrita: interferencia del código oral en la escritura académica universitaria*, „Arboles y Rizomas”, nr 4(2), s. 43–60.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg: Council of Europe.
- De Beaugrande, R., Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*, Berkeley: University of California.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hasler-Barker, M. (2018), *Pragmatics*, [w:] K. L. Geeslin (red.), *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 437–456.
- Heras-Ramírez, C., Eizaga-Rebollar, B. (2020), *Assessing Pragmatic Competence in Oral Proficiency Interviews at the C1 Level with the New CEFR Descriptors*, „Lodz Papers in Pragmatics”, nr 16(1), s. 77–102.
- Ivanova, E. A., Chernova, N., Katakhova, N. V. (2020), *Pragmatic-Technological Integral for Academic Texts Build*, [w:] D. B. Solovev i in. (red.), *Proceedings of the International Science and Technology Conference „FarEastCon 201”*, Singapore: Springer.
- Kaufhold, K., Tusting, K. (2019), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, London: Routledge.

- Kentmen, H., Debreli, E., Yavuz, M. A. (2023), *Assessing Tertiary Turkish EFL Learners' Pragmatic Competence Regarding Speech Acts and Conversational Implicatures*, <www.ideas.repec.org/a/gam/jsusta/v15y2023i4p3800-d1073743.html>, [dostęp: 24.08.2028].
- Ma, J. (2023), *The Intertextuality of Argumentation: A Semiotic Approach to Academic Writing in Higher Education*, „Language and Semiotic Studies”, nr 9(1), s. 14–32.
- Mao, T. (2021), *Investigation of L2/Ln Pragmatic Competence: Its Core and Route Map*, „Frontiers in Psychology”, nr 12, s. 1–10.
- McConachy, T., Liddicoat, A. J. (2022), *Teaching and Learning Second Language Pragmatics*, London: Routledge.
- Sbranna, S., Cangemi, F., Grice, M. (2020), *Quantifying L2 Interactional Competence*, „Studi AISV”, nr 7, s. 383–405.
- Song, N., Chen, K., Zhao, Y. (2023), *Understanding Writing Styles of Scientific Papers in the IS–LS Domain: Evidence from Abstracts Over the Past Three Decades*, „Journal of Informetrics”, nr 17(1), art. 101377.
- Strukowska, M. (2022), *Tracking Trump. An Anthropolinguistic Study of Discourse Practice and Political Persona*, Poznań: Poznan University of Technology.
- Telaumbanua, Y. (2023), *The De Beaugrande-Dressler's Criteria for Textuality: Shaping EFL Students' Argumentative Written Discourse*, [w:] A. Fauzan, D. Yuliana Fitri i E. Kurniati (red.), *Preface: 3rd International Conference on Innovation in Education*, nr. 1, s. 1–11, Indonesia: AIP Publishing.
- Torricelli, P., Pennisi, P. (2019), *Pragmatic Competence Between Langue and Langage. Some Linguistic Remarks on Teaching / Learning Pragmatics in a Second Language*, „Reti, Saperi, Linguaggi. Italian Journal of Cognitive Sciences”, nr 2, s. 373–381.
- Wilson, D., Sperber, D. (2012), *Meaning and Relevance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, L., Wang, J. (2024), *To Be Like a "Scholar": A Study on the Construction of Authorial Identity of Chinese EFL Learners in Academic Writing – an Intertextuality Perspective*, „Frontiers in Psychology”, nr 14, s. 1–13.
- Zhao, H., Dang, T. N. Y., Finlayson, N. (2025), *Education Lecturers' Expectations About Writing Proficiency: Insights from Corpus Analysis of Teacher Feedback on Academic Writing*, „Journal of Second Language Writing”, nr 67, art. 101173.
- Zhu, H., Wang, T., Pang, N. (2024), *Diachronic Changes in Lexical Density of Research Article Abstracts: A Corpus-Based Study*, „Lingua”, nr 312, art. 103837.

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

DR MARTA E. STRUKOWSKA Wykładowczyni w Centrum Języków i Komunikacji na Politechnice Poznańskiej. Prowadzi zajęcia z języka angielskiego specjalistycznego na takich kierunkach, jak inżynieria materiałowa, inżynieria biomedyczna, mechanika i budowa maszyn. Prowadzi również kursy z komunikacji międzykulturowej i interpersonalnej oraz pisania naukowo-technicznego. Jej projekty badawcze o charakterze interdyscyplinarnym koncentrują się wokół pragmatyki językowej, antropologii języka oraz etnografii komunikacji.



Od scrollowania do uważnej lektury

Tekst literacki w pracy ze studentami pokolenia Z

DOI: 10.47050/jows.2026.3.45-53

„Too long; didn’t read” – skrót *tl;dr* dobrze oddaje trend współczesnej kultury: niechęć do tekstów wymagających skupienia. Jak zatem zachęcić pokolenie Z do uważnej lektury tekstu literackiego w języku obcym? Artykuł pokazuje, jak opowiadanie Friedricha Christiana Deliusa *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* wykorzystać w nauczaniu języka niemieckiego. Zaproponowane strategie, oparte na założeniach *literacy-based approach* Richarda Kerna, mają pomóc studentom przejść od scrollowania do uważnego czytania.

BARBARA WIDAWSKA
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

FROM SCROLLING TO DEEP READING: THE LITERARY TEXT AS A DIDACTIC CHALLENGE IN WORKING WITH GENERATION Z STUDENTS

The article addresses the transformation of reading practices among Generation Z students in the context of digital culture and its implications for literature teaching in higher education. Its aim is to demonstrate the potential of Richard Kern’s *literacy-based approach* as a framework for working with literary texts in ways that foster attentive and reflective reading. The analysis adopts a didactic and methodological perspective grounded in the principles of literary education integrated with language competence development. The illustrative material is Friedrich Christian Delius’s short story *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1995). The study shows that appropriately designed text-based learning strategies can integrate perceptual habits shaped by digital culture with practices of in-depth interpretation, thereby supporting the development of students’ literary and linguistic competences.

KEYWORDS: DEEP READING, LITERACY-BASED APPROACH, LITERARY EDUCATION, GENERATION Z, DIGITAL READING PRACTICES, ACADEMIC TEACHING

Studenci pokolenia Z dorastali w środowisku, w którym technologie cyfrowe i media społecznościowe odgrywały już istotną rolę w życiu codziennym, a dostęp do informacji był niemal nieograniczony. Dziś są przyzwyczajeni do szybkiego wyszukiwania i przyswajania treści (Kamińska 2017), równoczesnego korzystania z wielu źródeł i bodźców, a także przełączania się między różnymi kanałami komunikacji (ang. *second screen*). Jak podkreślają Joanna Olszowy i Gabriela Kozięja (2024: 148–149), technologie cyfrowe z jednej strony ułatwiają dostęp do informacji i wspierają procesy poznawcze, z drugiej zaś prowadzą do rozpraszania uwagi i powierzchownego przetwarzania informacji (ang. *shallow processing*). Taki sposób funkcjonowania w środowisku medialnym może utrudniać dłuższe skupienie się na jednym tekście, zwłaszcza gdy wymaga on powolnej lektury i samodzielnego konstruowania znaczeń. Dotyczy to szczególnie tekstów literackich. Jednym z wyzwań współczesnego kształcenia akademickiego staje się zatem tworzenie takich sytuacji dydaktycznych, które pozwalają wykorzystać cyfrowe kompetencje studentów, a jednocześnie rozwijają ich zdolność do głębokiego i uważnego czytania (ang. *deep reading*).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości adaptacji modelu *literacy-based approach* Richarda Kerna (2000) do pracy z tekstem literackim w kształceniu akademickim studentów pokolenia Z. Proponowane ujęcie zilustrowano na przykładzie opowiadania Friedricha Christiana Deliusa *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*¹ oraz strategii dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie refleksyjnego i pogłębionego odbioru tekstu.

Czytanie w kulturze rozproszonej uwagi

Badania z zakresu psychologii poznawczej i neuronauki potwierdzają, że ludzki mózg nie jest przystosowany do jednoczesnego, efektywnego przetwarzania wielu przekazów. Jak zauważa Klaus Günther (2019: 96–100), wbrew potocznym przekonaniom mózg nie funkcjonuje w trybie rzeczywistej wielozadaniowości. Mechanizm poznawczy polega raczej na szybkim przełączaniu uwagi pomiędzy bodźcami, co skutkuje obniżeniem jakości percepcji i koncentracji. W sytuacji ekspozycji na liczne, równoczesne bodźce wizualne i tekstowe żaden z nich nie jest odbierany w sposób pogłębiony, co utrudnia ich pełne zrozumienie. W przypadku tekstów literackich, zwłaszcza w języku obcym, takie ograniczenia percepcyjne mają szczególnie istotne konsekwencje.

Badania, na które powołuje się Aleksandra Kamińska (2017: 281), wykazują, że współczesny czytelnik poświęca tekstowi zwykle nie więcej niż trzy minuty, a książkę przegląda nie dłużej niż osiem minut, koncentrując się przede wszystkim na wyróżnionych elementach, takich jak tytuły rozdziałów, pogrubienia czy rysunki. Wynika z tego, że aktywności wymagające długotrwałej koncentracji, jak czytanie złożonych tekstów literackich, mogą być postrzegane jako trudne, mało atrakcyjne lub wręcz frustrujące. W kontekście tych obserwacji szczególnie interesujący jest esej Jacka Dukaja *Za długie, nie przeczytam...* (2010), w którym autor analizuje związek między dominującymi mediami komunikacji a zmianami w sposobach myślenia. Odwołując się do książki Maryanne Wolf *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain* (2007), Dukaj przypomina, że czytanie jest procesem wyuczonym, prowadzącym do neuroplastycznych zmian w mózgu i wpływającym na kulturowe uwarunkowania myślenia. Media cyfrowe z kolei przekształcają ten proces, zmieniając sposób rozumowania – z opartego na logicznym łańcuchu przyczynowo-skutkowym na myślenie asocjacyjne. Umysł „zgooglowany” łączy informacje na zasadzie skojarzeń i bliskości, zamiast budować spójną i uporządkowaną argumentację. Dukaj wskazuje, że pokolenie cyfrowe preferuje krótkie, punktowe formy myślenia, co może utrudniać dłuższe rozumowanie i przekładać się na fragmentaryczną percepcję oraz powierzchowną refleksję.

Z perspektywy glottodydaktycznej szczególnym wyzwaniem staje się zatem takie projektowanie pracy z tekstem literackim, aby uwzględniała współczesne sposoby odbioru, a jednocześnie rozwijała umiejętność uważnej, pogłębionej i refleksyjnej lektury.

¹ Ekranizacja utworu w reżyserii Larsa Jessena, która weszła w sierpniu 2026 r. na ekrany kin w Niemczech, może stanowić wartościowe wsparcie w multimodalnym procesie pracy z tekstem (zob. www.pandorafilm.de/filme/spaziergang-nach-syrakus.html#trailer, [dostęp: 27.08.2026]).

Koncepcja Richarda Kerna jako model pracy z tekstem w nauczaniu języka obcego

Czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie, rozumiane jako tworzenie własnych, autonomicznych wypowiedzi, stanowią podstawę koncepcji amerykańskiego językoznawcy Richarda Kerna (2000), autora *literacy-based approach* (LBA). Zaproponowany przez niego model wykracza poza tradycyjne ujęcia kształcenia sprawności receptywnych i produktywnych, traktując tekst jako podstawową przestrzeń integracji języka, wiedzy i praktyk kulturowych².

Podejście Kerna opiera się na szeroko zakrojonych badaniach interdyscyplinarnych z zakresu językoznawstwa stosowanego, pedagogiki, studiów kulturowych i teorii dyskursu oraz oferuje narzędzia wspierające rozwój akademickiej kompetencji tekstowej w przyswajaniu języka obcego. Obejmuje ona nie tylko poprawność językową, lecz także zdolność interpretowania, wartościowania i tworzenia wypowiedzi osadzonych w określonych kontekstach społeczno-kulturowych.

W swej koncepcji Kern kładzie nacisk na treść, dzięki czemu język obcy funkcjonuje przede wszystkim jako narzędzie poznawcze. Tekst nie pełni tu jedynie funkcji materiału językowego, lecz jest nośnikiem znaczeń, idei i perspektyw kulturowych. Proces dydaktyczny przebiega w czterech cyklicznie powtarzających się fazach, ukierunkowanych na zintegrowany rozwój kompetencji językowych, poznawczych i socjokulturowych (por. Kern 2000: 133–160). Poszczególne etapy modelu LBA mogą być realizowane w różnej kolejności, jednak w praktyce dydaktycznej praca z tekstem najczęściej rozpoczyna się od fazy *situated practice*.

- ➔ Etap *situated practice* polega na bezpośredniej lekturze tekstu, realizowanej „na gorąco”, bez wstępnych prób interpretacji. Jego celem jest stworzenie warunków immersji językowej, rozumianej jako możliwie pełne zanurzenie uczących się w języku i kulturze docelowej. Tekst pełni tu funkcję autentycznego przekazu informacji i umożliwia bezpośredni kontakt z określoną rzeczywistością językową, kulturową i poznawczą. Lektura odbywa się w perspektywie „tu i teraz” odbiorcy, a kluczową zasadą tej fazy jest aktywne użycie języka obcego. Szczególnie istotne są starannie zaplanowane punkty zatrzymania w tekście (4–5), połączone z precyzyjnie sformułowanymi pytaniami, które umożliwiają interakcję z tekstem oraz aktywizują posiadane przez uczących się zasoby poznawcze i doświadczenia. Zabiegi te mają na celu stworzenie warunków autentycznego zanurzenia w języku i przedstawionej w tekście rzeczywistości, dzięki czemu czytanie staje się procesem poznawczym, a nie wyłącznie zadaniem językowym.
- ➔ Etap *overt instruction* w ujęciu Kerna (2000: 144) polega na świadomym zwracaniu uwagi uczących się na relacje między komponentami języka – przede wszystkim między leksyką, strukturami składniowymi i elementami organizacji dyskursu – w kontekście ogólnego znaczenia tekstu. Celem tego etapu jest rozwijanie zdolności dostrzegania i interpretowania powiązań językowych współtworzących znaczenie wypowiedzi, tak aby proces uczenia się nie ograniczał się do mechanicznego przyswajania jednostek leksykalnych czy reguł gramatycznych. Kluczowym zadaniem dydaktycznym jest zapewnienie uczącym się niezbędnego wsparcia językowego przy jednoczesnym zachowaniu ich samodzielności interpretacyjnej, tak aby analiza form językowych nie zdominowała procesu lektury ani nie zakłóciła jej hermeneutycznego charakteru.
- ➔ Etap *critical framing* odnosi się do refleksyjnego i analitycznego wymiaru pracy z tekstem, którego głównym celem jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia oraz zdolności do krytycznej oceny treści (Kern 2000: 156). Na tym etapie uczący się – odpowiednio ukierunkowywani pytaniami interpretacyjnymi oraz zadaniami problemowymi – integrują nowo zdobytą wiedzę z istniejącymi schematami poznawczymi, co sprzyja pogłębionemu rozumieniu tekstu oraz refleksji nad jego znaczeniem w szerszym kontekście kulturowym i komunikacyjnym.

² Więcej o wykorzystaniu modelu *literacy-based approach* Richarda Kerna w dydaktyce języków obcych można przeczytać w monografii autorki (Widawska 2015).

- ➔ Etap *transformed practice* koncentruje się na przekształcaniu tekstu i związany jest przede wszystkim z rozwijaniem sprawności pisania (Kern 2000: 158). Uczący się interpretują, oceniają i rekonstruują treść tekstu w nowych kontekstach, a także podejmują próby parafrazowania, adaptacji lub tłumaczenia. Szczególną wartość dydaktyczną ma tłumaczenie – lub dyskusja nad jego adekwatnością – ponieważ wymaga precyzyjnej analizy kontekstu semantyczno-pragmatycznego, w którym osadzony jest dany wyraz lub zwrot, oraz świadomego podejmowania decyzji leksykalnych.

Jak wynika z powyższej analizy, w modelu LBA tekst staje się podstawowym elementem procesu dydaktycznego. Zajęcia językowe przybierają formę dyskursu – rozmowy z tekstem i wokół tekstu – co w nauczaniu języka obcego sprzyja efektywnemu czytaniu, rozumieniu i twórczemu przetwarzaniu treści.

LBA w pracy z tekstem literackim: rola nauczyciela i strategie dydaktyczne

Zastosowanie LBA w pracy z tekstem literackim wymaga od nauczyciela świadomego projektowania procesu dydaktycznego, w którym tekst staje się centralnym medium integrującym rozwój kompetencji językowej, tekstowej i kulturowej. Rola nauczyciela nie ogranicza się do przekazu wiedzy, lecz polega na inicjowaniu, moderowaniu i pogłębianiu dialogu odbiorcy z tekstem. Poszczególne zabiegi dydaktyczne odpowiadają czterem fazom modelu Kerna i tworzą spójną, cykliczną strukturę pracy z lekturą.

1. Nauczyciel jako moderator odbioru tekstu (*situated practice*)

Zadaniem nauczyciela jest umożliwienie studentom samodzielnej pracy z tekstem poprzez:

- ➔ dobór tekstu literackiego o wysokim potencjale interpretacyjnym i kulturowym,
- ➔ ograniczenie wstępnych komentarzy interpretacyjnych na rzecz samodzielnego odbioru tekstu,
- ➔ formułowanie pytań otwartych i antycypacyjnych w zaplanowanych punktach zatrzymania,
- ➔ aktywizację posiadanej już wiedzy oraz doświadczeń kulturowych studentów,
- ➔ zachęcanie do dzielenia się pierwszymi reakcjami, skojarzeniami i hipotezami dotyczącymi znaczenia tekstu.

Rola nauczyciela ulega tu zasadniczej zmianie: z osoby przekazującej wiedzę staje się on moderatorem procesu rozumienia, wspierającym uczących się w przewidywaniu treści, formułowaniu hipotez i łączeniu informacji.

2. Nauczyciel jako przewodnik po języku (*overt instruction*)

Działania nauczyciela na kolejnym etapie wspierają rozumienie tekstu poprzez:

- ➔ identyfikowanie barier leksykalnych i składniowych,
- ➔ selektywną analizę środków językowych istotnych dla znaczenia tekstu,
- ➔ modelowanie strategii czytania i interpretacji,
- ➔ inicjowanie refleksji metajęzykowej (np. nad funkcją określonych struktur w tekście literackim).

Nauczyciel pełni tu rolę przewodnika po aspektach językowych, ułatwiając ich świadomą analizę i wspierając samodzielną interpretację.

3. Nauczyciel jako przewodnik w krytycznej lekturze (*critical framing*)

W tej fazie nauczyciel pełni funkcję moderatora refleksji, podejmując działania takie jak:

- ➔ osadzanie tekstu w szerszych kontekstach: społecznym, historycznym i kulturowym,
- ➔ porównywanie różnych perspektyw interpretacyjnych,
- ➔ inicjowanie zadań problemowych wymagających zajęcia stanowiska,
- ➔ zachęcanie do krytycznego spojrzenia na treść i formę tekstu.

Zabiegi te prowadzą do uświadomienia uczącym się, że znaczenie tekstu nie jest jednoznaczne, lecz kształtuje się w procesie interpretacji.

4. Nauczyciel jako inicjator twórczego przetwarzania tekstu (*transformed practice*)

Ostatni etap wiąże się z projektowaniem zadań produktywnych, w których nauczyciel:

- ➔ zachęca do przetwarzania tekstu w nowych kontekstach (reinterpretacja, parafraza, adaptacja),

- ➔ inicjuje działania pisemne o charakterze twórczym lub analitycznym,
- ➔ wykorzystuje tłumaczenie jako narzędzie interpretacji znaczeń i kontekstu,
- ➔ wspiera refleksję nad własnymi decyzjami językowymi i interpretacyjnymi uczniów.

Celem tych działań jest rozwijanie sprawności pisanie oraz doskonalenie kompetencji tekstowej poprzez aktywne „przepracowanie” tekstu. W ujęciu Richarda Kerna nauczyciel przestaje być centralnym interpretatorem tekstu, a staje się moderatorem sytuacji dydaktycznych, w których lektura funkcjonuje jako przestrzeń dialogu, refleksji i transformacji. Proces ten nie ma charakteru linearnego, lecz cykliczny, co umożliwia wielokrotne powracanie do tekstu na coraz wyższym poziomie rozumienia.

Tekst literacki w dialogu ze współczesnym odbiorcą – przykład Deliusa

Opowiadanie *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (SRS) F. Ch. Deliusa stanowi szczególnie interesujący przykład utworu, który pozwala połączyć rozwijanie pogłębionej lektury ze współczesnymi praktykami odbioru tekstów. Opublikowana w 1995 roku historia, inspirowana autentyczną ucieczką bohatera z NRD i jego powrotem do kraju, dostarcza zarówno subiektywnego świadectwa doświadczeń jednostki funkcjonującej w realiach systemu totalitarnego, jak i wiedzy o społeczno-politycznym kontekście Niemiec Wschodnich. Problematyka poszukiwania sensu życia, potrzeby wolności, samotności, dystansu wobec konsumpcjonizmu czy krytycznej refleksji nad współczesnością czyni opowiadanie wartościowym materiałem do podejmowania tematów aktualnych dla młodego pokolenia i odpowiada potrzebom współczesnej dydaktyki literatury. Motyw podróży oraz europejski kontekst sprzyjają refleksji nad mobilnością, tożsamością i ideą programu Erasmus+, natomiast współczesny, choć wymagający język utworu stwarza dogodne warunki do pracy przy odpowiednio dobranym wsparciu językowym.

Próbę dydaktycznego wykorzystania opowiadania Deliusa podjęto już pod koniec lat 90. XX wieku, m.in. w jednostce lekcyjnej *Von Rostock nach Syrakus* w podręczniku *Eurolingua Deutsch 3* (Funk i König 1999: 170–181). Analiza wybranych fragmentów tekstu służyła przede wszystkim ogólnemu rozumieniu treści oraz wprowadzeniu uczących się w wybrane zagadnienia historii Niemiec po 1945 roku. Model pracy proponowany w niniejszym artykule wyraźnie odchodzi od takiego reprodukcijnego ujęcia. Punkt ciężkości zostaje przesunięty z kontroli rozumienia na sam proces lektury – jej rytm, fragmentaryczność oraz napięcia interpretacyjne. Struktura przypominająca sekwencję krótkich impulsów, w której tok myślenia bohatera dynamicznie się przemieszcza między planowaniem podróży, wspomnieniami a refleksjami filozoficznymi, tworzy kolejne „kadry” percepcyjne, podążające za naturalnym rytmem uwagi odbiorcy. Fragmentaryczna i asocjacyjna organizacja narracji tworzy dogodne warunki do pracy nad zmianą sposobu recepcji – od selektywnego rozpoznawania informacji do ich integracji i interpretacji. W tym sensie *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* stanowi wartościowy materiał do projektowania zadań rozwijających uważną lekturę.

Miedzy lekturą linearną a nielinearną – praktyczne rozwiązania dydaktyczne

W prezentowanym ujęciu opowiadanie F. CH. Deliusa traktuje się przede wszystkim jako narzędzie dydaktyczne umożliwiające rozwijanie kompetencji czytelniczych, interpretacyjnych i językowych. Przedstawione poniżej przykłady mają charakter ilustracyjny i nie stanowią ani gotowych scenariuszy zajęć, ani całościowej analizy utworu, lecz wskazują możliwe sposoby pracy z wybranymi fragmentami tekstu w perspektywie LBA.

PRACA Z TEKSTEM W UKŁADZIE LINEARNYM

Kolejne fragmenty utworu analizowane są zgodnie z jego strukturą narracyjną, co pozwala stopniowo dochodzić do sensu całości. Przedstawiona poniżej kolejność faz ma charakter funkcjonalny, a nie obligatoryjny. Zgodnie z założeniami Kerna poszczególne działania mogą się wzajemnie przeznikać i być realizowane w różnej kolejności, zależnie od celu pracy z tekstem.

Analizę rozpoczynamy od fragmentu otwierającego opowiadanie, który pełni funkcję ekspozycji i wprowadza podstawowe informacje o bohaterze oraz jego sytuacji życiowej:

– Heute wäre die Geschichte einfach zu erzählen, ungefähr so:

In der Mitte seines Lebens, im Sommer 1981, beschließt der Kellner Paul Gompitz aus Rostock, nach Syrakus auf der Insel Sizilien zu reisen. Der Weg nach Italien ist versperrt durch die höchste und ärgerlichste Grenze der Welt, und Gompitz ahnt noch keine List, sie zu durchbrechen. Er weiß nur, dass er Mauern und Drähte zweimal überwinden muss, denn er will, wenn das Abenteuer gelingen sollte, auf jeden Fall nach Rostock zurückkehren.

Źródło: SRS 2006: 7.

Krok 1: Situated practice – pierwsza lektura i miejsce zatrzymania

Nauczyciel czyta wraz ze studentami początkowy fragment utworu i wyznacza pierwsze miejsce zatrzymania po słowach „... zu reisen”. Na tym etapie koncentruje się na ogólnym rozumieniu treści oraz pierwszych reakcjach czytelnicznych.

Przykładowe pytania:

- ➔ *Wie heißt der Protagonist? Welchen Beruf übt er aus? Was beschließt er in der Mitte seines Lebens? Wann plant er eine Reise nach Italien?*

Zabieg ten angażuje studentów w bezpośredni kontakt z tekstem „tu i teraz” i nie wymaga ani jego wcześniejszej interpretacji, ani odwoływania się do wiedzy zewnętrznej. Pytania mają charakter faktograficzny i służą rozpoznaniu sytuacji wyjściowej bohatera oraz użyciu języka obcego.

Krok 2: Critical framing – osadzanie fragmentu w kontekście

Pytania pomostowe umożliwiają płynne przejście od dosłownego rozumienia tekstu do jego wstępnego osadzenia w realiach epoki. Uwaga odbiorcy zostaje skierowana na informacje zawarte w narracji, które pozwalają rozpoznać jej kontekst historyczny i społeczny. Działania te mają charakter selektywny i nie prowadzą jeszcze do pełnej interpretacji tekstu.

Przykładowe pytania:

- ➔ *Warum ist das Jahr 1981 wichtig? Warum ist diese Reise keine gewöhnliche Reise? Welche Bedeutung könnte die erwähnte Grenze haben? Was erwarten Sie von der weiteren Geschichte?*
- ➔ *Welche politischen oder gesellschaftlichen Realitäten könnten die Reise nach Italien erschweren? Was könnte mit der „höchsten und ärgerlichsten Grenze der Welt“ gemeint sein?*

Studenci uczą się postrzegać tekst literacki jako wypowiedź zakorzenioną w określonych kontekstach historycznym i kulturowym, a nie jako autonomiczną narrację oderwaną od rzeczywistości. Odpowiedzi na powyższe pytania wymagają odwołania się do wiedzy kontekstowej, a w razie potrzeby także do źródeł historycznych i kulturowych.

Krok 3: Overt instruction – ukierunkowanie uwagi i wsparcie językowe

Na tym etapie nauczyciel zwraca uwagę studentów na wybrane elementy językowe i strukturalne tekstu istotne dla jego zrozumienia. Działania te mają charakter instruktażowy i wspierający, a ich celem jest ułatwienie dalszej pracy interpretacyjnej.

Przykładowe działania:

- ➔ zwrócenie uwagi na sposób prowadzenia narracji (*Heute wäre die Geschichte einfach zu erzählen...*),
- ➔ analiza kolokacji *die Grenze durchbrechen* – rozróżnienie typowych kontekstów użycia: symboliczny lub egzystencjalny wymiar granicy (*mentale/innere/politische Grenzen durchbrechen*) oraz fizyczne przekroczenie granicy (*die Grenze überschreiten*).

Krok 4: Transformed practice – twórcze przetwarzanie treści

Na etapie *transformed practice* studenci wykorzystują zdobytą wiedzę i umiejętności w nowych kontekstach komunikacyjnych. Zadania mają charakter twórczy i problemowy, a ich nadrzędnym celem jest aktywne przetwarzanie treści literackich oraz przenoszenie strategii interpretacyjnych na sytuacje wykraczające poza pierwotny kontekst lektury.

Przykładowe zadania:

- ➔ krótka wypowiedź pisemna: *Warum ist diese Reise für den Protagonisten wichtig?*
- ➔ odniesienie sytuacji bohatera do współczesnych doświadczeń mobilności i granic, krótka notatka: *Wie würde diese Geschichte im Jahr 2026 aussehen?*
- ➔ przekształcenie fragmentu w inny gatunek tekstu: *Stellen Sie sich vor, der Protagonist berichtet selbst online über seine Situation. Schreiben Sie einen passenden Social-Media-Post.*

Studenci uczą się przenosić strategie czytania i interpretacji na nowe zadania, co sprzyja rozwijaniu kompetencji literackich i językowych.

Po zakończeniu linearnej lektury starannie wybranych początkowych fragmentów opowiadania (rozdz. 1–3, s. 7–28), ukierunkowanej na immersję narracyjną, kolejne zadania zakładają zmianę trybu pracy na odpowiadającą strategiom czytelniczym charakterystycznym dla współczesnych odbiorców. Punktem wyjścia jest tu sposób obcowania z tekstem oparty na szybkim przeglądzie, selekcji informacji oraz rozpoznawaniu struktury całości, a nie na konsekwentnej lekturze linearnej.

PRACA Z TEKSTEM W UKŁADZIE NIELINEARNYM

Dalszy etap pracy opiera się na selektywnym przeglądaniu całego opowiadania i rozpoznawaniu jego struktury. Studenci wyszukują w tym celu krótkie dialogi między „czytelnikiem” a narratorem, zapisane kursywą i umieszczone na początku każdego rozdziału.

Fragmenty te pełnią funkcję miniekspozycji: wprowadzają temat rozdziału, inicjują pytania interpretacyjne oraz sygnalizują możliwe kierunki odczytania treści. Jednocześnie pełnią funkcję sygnałów narracyjnych – antycypują wydarzenia, budują napięcie i uruchamiają proces formułowania hipotez, które studenci następnie konfrontują z dalszym przebiegiem narracji. Strategia ta wykorzystuje znaną uczącym się praktykę selektywnego przeglądania tekstu jako punkt wyjścia do działań wymagających koncentracji, rekonstrukcji i interpretacji. Z kolei systematyczna analiza miniekspozycji oraz próby rekonstrukcji przebiegu fabuły inicjują proces *deep reading*, rozumiany jako refleksyjna lektura wymagająca koncentracji i integracji informacji. W efekcie dochodzi do połączenia dwóch komplementarnych trybów recepcji: antycypacyjnego rozpoznawania struktury tekstu i jego pogłębionej interpretacji.

Realizację tego etapu pracy przedstawiono na przykładzie fragmentu otwierającego drugi rozdział:

- *Wie will er das anstellen, er ist doch weder Funktionär noch Akademiker, Künstler, Sportler oder Seemann, also ohne Chance, mit vielfach genehmigten Papieren durch die Mauer zu fahren. Hat er Verwandte?*
- *Nein, nahe Verwandte im Westen kann er nicht vorweisen, und bis zum Rentenalter sind es noch fünfundzwanzig Jahre.*

Źródło: SRS 2006: 13.

Krok 1: Situated practice

Studenci zapoznają się z fragmentem tekstu w sposób intuicyjny, koncentrując się na odczytywaniu jego znaczeń i formułowaniu pierwszych przewidywań co do przebiegu akcji.

Przykładowe pytania zachęcające do intuicyjnego odczytania sensu narracji

- ➔ *Welche Hindernisse stehen der Ausreise des Protagonisten ins Ausland im Weg? Welche Erwartungen weckt dieser kurze Hinweis?*

Krok 2: Overt instruction

Fragment „er ist doch weder... noch...” pozwala nauczycielowi zwrócić uwagę na funkcję partykuły „doch”, która sygnalizuje stosunek mówiącego do sytuacji bohatera i wpływa na interpretację wypowiedzi.

Przykładowe pytania:

- ➔ *Jaką funkcję pełni partykuła „doch” w tym kontekście? Czy można ją pominąć? Co zmieniłoby się w sensie wypowiedzi? Czy mówiący przedstawia nową informację, czy przypomina coś oczywistego? Czy „doch” wzmacnia argumentację?*

Minireguła dla studentów: „Doch” unterstreicht hier Selbstverständlichkeit und verstärkt den Einwand: *Das weiß man doch – er gehört zu keiner dieser Gruppen.*

Krok 3: Critical framing

Kolejna faza pracy z tekstem polega na odniesieniu fragmentu do realiów społecznych i historycznych NRD oraz osadzeniu go w szerszym kontekście kulturowym.

Przykładowe pytania:

- ➡ *Was verbindet alle genannten Berufsgruppen? Welche Elemente der DDR-Realität sind im Text präsent?*

Krok 4: Transformed practice

W tej fazie studenci przechodzą od zewnętrznej analizy tekstu do przyjęcia perspektywy bohatera (niem. *Perspektivwechsel*). Rozwijają w ten sposób zdolność empatycznego spojrzenia na jego sytuację oraz wykorzystują wcześniej opracowane środki językowe (np. *doch, weder ... noch*) w krótkiej wypowiedzi (3–4 zdania) z perspektywy bohatera.

Przykładowe pytania:

- ➡ *Wie will Gompitz sein Problem lösen? Welche Schritte könnte er unternehmen?*
Wsparcie językowe (*Scaffolding*): *Ich weiß, dass... / Trotzdem... / Vielleicht kann ich...*

Krok 5: Studenci kontynuują analizę miniekspozycji otwierających kolejne rozdziały, stosując analogiczną procedurę interpretacyjną i formułując własne propozycje tytułów rozdziałów.

DALSZE MOŻLIWOŚCI PRACY Z TEKSTEM

Na kolejnych etapach pracy z tekstem można wprowadzić zróżnicowane formy aktywności dydaktycznej, wspierające zarówno pogłębione rozumienie treści, jak i rozwój kompetencji językowych oraz interpretacyjnych. Oto przykładowe rozwiązania:

Przykład 1: Tłumaczenie jako metoda analizy i interpretacji (*transformed practice*)

Nauczyciel wybiera kluczowe zdanie z tekstu i prosi studentów o zaproponowanie dwóch wariantów jego tłumaczenia wraz z uzasadnieniem wyborów leksykalnych i stylistycznych. Zadanie rozwija wrażliwość na niuanse semantyczne i pragmatyczne oraz skłania do świadomej interpretacji tekstu.

Przykład 2: Mikroprojekty – integracja aspektów kulturowych i językowych (*critical framing, transformed practice*)

Projekt 1: „Gompitz-Map” (pol. *mapa Gompitza*) – studenci przygotowują wizualną mapę miejsc pojawiających się w opowiadaniu (np. Rostock, Syrakuzy, punkty pośrednie). Porządkują je tematycznie i interpretują ich znaczenie dla losów bohatera. Efekt może przyjąć formę plakatu, mapy cyfrowej lub interaktywnego diagramu.

Projekt 2: „Wandertagebuch 2.0” (pol. *Dziennik wędrówki 2.0*) – studenci tworzą krótkie wpisy dziennika z perspektywy bohatera, przenosząc jego doświadczenia do współczesności, np. *Heute bin ich in... angekommen. Mein Eindruck ist...*

Projekt 3: „Delius im Instagram-Format” (pol. *Delius w formacie instagramowym*) – studenci tworzą krótki post w formacie instagramowym (3–4 slajdy), łącząc cytaty z tekstu, ilustrację, objaśnienie językowe oraz własną refleksję.

Proponowane formy pracy integrują lekturę tekstu literackiego z multimodalnym przekazem, wykorzystując tekst, obraz, mapę, narrację i elementy komunikacji charakterystycznej dla mediów społecznościowych. Mogą dzięki temu zwiększać zaangażowanie studentów, a jednocześnie sprzyjać rozwijaniu kompetencji językowych, interpretacyjnych i kreatywnych oraz pogłębionemu odczytaniu utworu.

Podsumowanie

Przeprowadzone założenia i przykłady wskazują, że *literacy-based approach* Richarda Kerna może stanowić użyteczną ramę projektowania pracy z tekstem literackim w kształceniu akademickim. Jego wartość dydaktyczna wynika przede wszystkim z możliwości połączenia bezpośredniego kontaktu z tekstem, selektywnego wsparcia językowego, refleksji krytycznej oraz twórczego przetwarzania treści. Cztery fazy modelu – *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* i *transformed practice* – tworzą strukturę umożliwiającą stopniowe przechodzenie od rozumienia tekstu do jego interpretacji i twórczego przetwarzania.

Przykład pracy z *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* pokazuje, że model ten może być szczególnie użyteczny w przypadku tekstów literackich, których odbiór wymaga wykorzystania kompetencji językowych, kulturowych i interpretacyjnych. Istotne znaczenie ma przy tym możliwość łączenia linearnych i nielinearnych strategii lektury: selektywne rozpoznawanie struktury tekstu może stanowić punkt wyjścia do rekonstrukcji, konfrontowania hipotez z przebiegiem narracji oraz pogłębionej interpretacji. W tym ujęciu praktyki charakterystyczne dla współczesnej kultury cyfrowej nie muszą być postrzegane wyłącznie jako zagrożenie dla odbioru literatury, lecz mogą zostać świadomie wykorzystane w procesie dydaktycznym. Zastosowanie LBA pozwala zatem nie tyle przeciwstawiać praktyki kultury cyfrowej tradycyjnemu czytaniu, ile budować między nimi dydaktyczny pomost. Ostatecznym celem pozostaje rozwijanie uważnego, refleksyjnego i krytycznego podejścia do tekstu, w którym staje się on przestrzenią dialogu, interpretacji i twórczego działania.

BIBLIOGRAFIA

- Delius, F. Ch. (2006), *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*, Rowohlt: Taschenbuch Verlag, wyd. 12.
- Dukaj, J. (2010), *Za długie, nie przeczytam...*, „Tygodnik Powszechny”, nr 34, www.tygodnikpowszechny.pl/za-dlugie-nie-przeczytam-142865, [dostęp: 20.01.2026].
- Günther, K. (2019): *Das Hirn der Studierenden. Dialogisches Lernen statt obrigkeitlicher Lehre*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kamińska, A. (2017), *Two Types of Contemporary Reading Style and Its Consequences for the Process of Thinking and School Education*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 14, s. 279–288.
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford: University Press.
- Olszowy, J., Kozieja, G. (2024), *Zasoby poznawcze i cyfrowe współczesnej młodzieży: krytyczna analiza kompetencji*, [w:] J. Olszowy (red.), *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i przemysłu 5.0*, Łódź: ArchaeGraph, s. 143–171.
- Widawska, B. (2015), *Gedächtnis – Geschichte – Literatur. Zum literarischen Umgang mit der Zeitgeschichte. Ein integratives Konzept für den DaF-Unterricht im Germanistikstudium in Polen*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

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

DR BARBARA WIDAWSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa germańskiego stosowanego, magister historii. Adiunkt badawczo-dydaktyczny w Zakładzie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku. Autorka licznych publikacji poświęconych zintegrowanemu nauczaniu języka niemieckiego i treści historyczno-kulturowych oraz wykorzystaniu tekstów literackich w dydaktyce języka obcego.



Od papieru do ekranu

E-book na lekcji języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2026.3.55-71

E-book może wzbogacać nauczanie języków obcych, jednak sam fakt, że oferuje dodatkowe funkcje, nie przesądza o jego wartości dydaktycznej. W artykule omówiono zasady świadomego projektowania pracy z książką elektroniczną, obejmujące m.in. wykorzystanie możliwości e-booka zgodnie z celem zadania, rozwijanie różnych sposobów czytania oraz krytyczne korzystanie ze słowników, translatorów i generatywnej AI. Proponowane rozwiązania zilustrowano dwoma scenariuszami lekcji, które pokazują, jak publikacje cyfrowe mogą wspierać rozwój kompetencji językowych i autonomii ucznia.

KAMIL LIGOCKI

Badacz niezależny

FROM PAPER TO SCREEN: E-BOOKS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

E-books provide access to diverse language-learning materials and digital features, but their pedagogical value depends on how these resources are used. This article discusses how e-book-based activities can support reading and learning strategies, vocabulary development, comprehension monitoring, and active language use. It also addresses challenges related to screen-based reading and generative AI. The proposed approach follows the sequence: instructional objective → learner strategy → e-book function → active language use. Practical applications are illustrated through lesson scenarios based on freely available educational e-books.

KEYWORDS: E-BOOK, FOREIGN LANGUAGE TEACHING, READING STRATEGIES, LEARNING STRATEGIES, GENERATIVE AI

Czytanie przez długi czas wiązało się przede wszystkim z fizycznym kontaktem z książką, linearnym podążaniem za tekstem oraz orientowaniem się w jego strukturze dzięki układowi stron i przestrzennej organizacji tekstu (Wolf 2007). Rozwój urządzeń mobilnych sprawił jednak, że coraz większa część kontaktu z literaturą i materiałami edukacyjnymi odbywa się za pośrednictwem ekranu. Tendencja ta jest widoczna również w badaniach nad mobilnie wspomaganiem uczenia się języków, w których urządzenia przenośne analizuje się jako narzędzia umożliwiające naukę poza tradycyjną przestrzenią klasy (Duman i in. 2015). Publikacje cyfrowe nie wyparły druku, lecz stworzyły dodatkową przestrzeń czytania i uczenia się, szczególnie istotną w sytuacjach, gdy dostęp do materiałów powinien być możliwy w dowolnym miejscu i czasie (Perrin 2016; Traxler 2016; Peras i Wagemakers 2023).

Pojęcie e-booka obejmuje zarówno statyczne pliki PDF czy ePub, jak i bardziej rozbudowane publikacje integrujące tekst z nagraniami, ilustracjami, hiperłączami, słownikami, narzędziami do notowania i ćwiczeniami. W nauczaniu języków obcych rozróżnienie to jest istotne, ponieważ interaktywny e-book może łączyć czytanie ze słuchaniem, pracą nad wymową, słownictwem, a następnie z aktywnym użyciem języka w komunikacji (Kukulska-Hulme i Shield 2008; Godwin-Jones 2011). Nie oznacza to jednak, że książka elektroniczna sama w sobie jest metodą lub strategią dydaktyczną. Jest raczej środowiskiem, którego funkcje nabierają wartości dopiero wtedy, gdy zostają podporządkowane konkretnym celom językowym i sposobom uczenia się. Takie ujęcie zmienia podstawowe podejście dotyczące wykorzystania e-booków w edukacji. Zamiast pytać, jakie funkcje oferuje publikacja cyfrowa, warto się zastanowić, jak zaprojektować pracę z e-bookiem, aby jego możliwości wspierały uważne czytanie, świadome uczenie się i aktywne posługiwanie się językiem.

Strategie czytania w środowisku cyfrowym

Praca z e-bookiem powinna się rozpoczynać od określenia celu lektury i odpowiadającej temu strategii. Sam fakt korzystania z publikacji elektronicznej nie przesądza jeszcze o sposobie pracy ucznia. Ten sam tekst może być czytany globalnie, selektywnie lub szczegółowo, a wybór strategii powinien zależeć przede wszystkim od celu zadania. Czytanie globalne służy uchwyceniu tematu i głównej myśli tekstu, selektywne – odnalezieniu konkretnych informacji, natomiast szczegółowe – analizie argumentacji, zależności między fragmentami i znaczenia poszczególnych elementów wypowiedzi. Rozróżnienie tych sposobów pracy jest szczególnie istotne w środowisku cyfrowym. Czytelnik może szybko przechodzić między fragmentami, wyszukiwać słowa kluczowe, korzystać z hiperłączy, sprawdzać znaczenie wyrazów czy pomijać większe partie tekstu. Funkcje te zwiększają wygodę pracy, ale jednocześnie mogą sprzyjać redukowaniu lektury do powierzchownego skanowania informacji (Liu 2005). Szybkość poruszania się po publikacji nie jest równoznaczna z głębokością przetwarzania treści. Dlatego nauczyciel powinien świadomie rozdzielać etapy pracy z tekstem, zamiast pozwalać uczniowi korzystać ze wszystkich możliwości naraz. Podczas pierwszej lektury można na przykład wyłączyć wyszukiwarkę i słownik, kierując uwagę na ogólny sens tekstu. Dopiero przy drugim czytaniu warto wprowadzić wyszukiwanie szczegółowych informacji, zaznaczanie wybranych fragmentów lub sprawdzanie znaczenia określonych jednostek leksykalnych. W ten sposób funkcje cyfrowe zostają podporządkowane kolejnym etapom rozumienia, zamiast stawać się jego skrótem.

Istotnym elementem pracy strategicznej jest również monitorowanie rozumienia. Uczeń powinien umieć rozpoznać moment, w którym przestaje rozumieć tekst, a następnie zdecydować, jaką strategię zastosować. Może wrócić do wcześniejszego fragmentu, przeczytać zdanie ponownie, spróbować odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu, sformułować główną myśl akapitu własnymi słowami lub zaznaczyć miejsce wymagające późniejszego wyjaśnienia. Takie działania przeciwdziałają utożsamianiu płynnego przewijania tekstu z jego rzeczywistym zrozumieniem (Singer i Alexander 2017). Monitorowanie rozumienia można także uczynić widocznym elementem zadania. Zamiast pytać wyłącznie o poprawną odpowiedź, nauczyciel może poprosić ucznia o określenie stopnia pewności: „jestem pewny”, „raczej jestem pewny”, „nie jestem pewny”.

Następnie uczeń może wrócić do tekstu i wskazać fragment potwierdzający jego odpowiedź. Tak zaprojektowane zadanie rozwija nie tylko sprawność czytania, lecz także świadomość własnego procesu uczenia się.

W przypadku hiperłączy i dodatkowych materiałów warto natomiast określić moment, w którym mogą zostać otwarte. Link prowadzący do definicji, ilustracji, filmu czy nagrania może być pomocny, jeżeli rozwiązuje konkretny problem poznawczy. Jeśli jednak pojawia się zbyt wcześnie, to może zakłócić tok lektury i zwiększyć obciążenie poznawcze (DeStefano i LeFevre 2007). Zasadne jest więc stosowanie reguły: najpierw tekst podstawowy i własna próba jego zrozumienia, a następnie – jeśli jest to potrzebne – rozszerzenie cyfrowe. Równolegle należy rozwijać strategie uczenia się: planowanie celu, organizowanie materiału, selekcję informacji, tworzenie notatek, monitorowanie postępów i aktywne wykorzystywanie nowych treści. Uczeń może przed lekturą określić, czego ma się dowiedzieć, w trakcie zaznaczać wybrane informacje według ustalonego kodu, a po przeczytaniu sporządzić streszczenie, pytania lub własną wypowiedź. Pozwala to przekształcić korzystanie z publikacji cyfrowej z biernego przeglądania treści w świadomy proces uczenia się (Levy i Stockwell 2006; Dudeney i in. 2013). Szczególnie użyteczne jest przy tym nadawanie zaznaczeniom określonej funkcji. Polecenie „zaznacz najważniejsze informacje” może prowadzić do podkreślenia znacznej części tekstu. Produktywniejsze są instrukcje wymagające kategoryzacji, np. oznaczenia argumentów autora, przykładów, informacji potwierdzających określoną tezę, elementów niezrozumiałych lub fragmentów wymagających dalszej weryfikacji. Uczeń nie tylko zaznacza wówczas tekst, lecz podejmuje decyzję o funkcji danej informacji.

E-book może w tym procesie wspierać autonomię ucznia, ponieważ umożliwia dostęp do materiałów poza klasą, zmianę tempa pracy, powrót do wcześniejszych fragmentów oraz tworzenie własnego systemu notatek. Autonomia nie oznacza jednak pozostawienia ucznia bez wskazówek. Powinna być rozwijana stopniowo: początkowo nauczyciel modeluje strategie i ogranicza liczbę dostępnych narzędzi, a następnie przekazuje uczniowi coraz większą odpowiedzialność za wybór sposobu pracy (Traxler 2016; Reinders i Benson 2017). Tak rozumiana autonomia jest kompetencją rozwijaną, a nie naturalnym skutkiem korzystania z technologii. Sam dostęp do słownika, wyszukiwarki, translatora czy narzędzia AI nie czyni ucznia bardziej samodzielnym. Samodzielność pojawia się dopiero wtedy, gdy potrafi on zdecydować, którego narzędzia potrzebuje, kiedy warto z niego skorzystać oraz jak ocenić uzyskany rezultat.

Od funkcji e-booka do działania językowego

Najważniejszą zasadą jest podporządkowanie technologii celowi dydaktycznemu. Jeśli celem pierwszego czytania jest zrozumienie ogólnego sensu tekstu, to wbudowany słownik, translator czy wyszukiwarka mogą zostać czasowo wyłączone. Gdy zadaniem jest później sprawdzenie znaczenia wyrazu, wówczas słownik staje się uzasadnionym narzędziem. Jeżeli uczeń ma odnaleźć i uporządkować argumenty w tekście, to funkcja wyszukiwania może posłużyć dopiero do zweryfikowania wykonanej wcześniej analizy. Wartość e-booka nie polega więc na jednoczesnym wykorzystywaniu wielu funkcji, lecz na świadomym uruchamianiu tych, które wspierają dany etap pracy (Levy i Stockwell 2006; Godwin-Jones 2011). Projektowanie lekcji warto zatem rozpocząć nie od pytania „jak wykorzystać e-book?”, lecz od określenia zakładanego rezultatu językowego. Jeśli celem jest rozwijanie słownictwa, to uczeń może najpierw wywnioskować znaczenie wyrazu z kontekstu, następnie zweryfikować je w słowniku, a na końcu użyć nowego słowa we własnej wypowiedzi. Dopiero po zaplanowaniu takiej sekwencji warto zdecydować, które funkcje e-booka będą rzeczywiście przydatne.

W praktyce można przyjąć prostą zasadę: każda funkcja cyfrowa powinna odpowiadać na konkretne pytanie dydaktyczne. Po co uczeń korzysta z wyszukiwarki, zaznacza tekst, uruchamia nagranie lub sięga do słownika? Jeżeli odpowiedź brzmi jedynie „bo e-book ma taką funkcję”, to jej wykorzystanie jest prawdopodobnie zbędne. Podobnie należy traktować multimedia. Obraz, nagranie lub hiperłączy mogą wspierać rozumienie, jeśli są bezpośrednio związane z treścią i celem

zadania. Ich nadmiar może jednak rozpraszać uwagę i zwiększać obciążenie poznawcze (Takacs i in. 2015; Kucirkova 2017; Mayer 2021). Samo połączenie tekstu, obrazu i dźwięku nie gwarantuje więc skuteczniejszej nauki. Jeśli nagranie jest wykorzystywane podczas lekcji językowej, to powinno mieć określoną funkcję: może służyć analizie wymowy lub intonacji, rozpoznawaniu emocji rozmówcy albo porównaniu własnej interpretacji dialogu z jego realizacją dźwiękową. Podobnie ilustracja może poprzedzać lekturę i służyć przewidywaniu treści albo pojawić się po jej zakończeniu jako punkt wyjścia do dyskusji. Zadaniem nauczyciela jest zatem nie tylko wybór tekstu, lecz także określenie momentu i sposobu wykorzystania jego warstwy multimedialnej.

Badania porównujące druk i ekran wskazują, że nośnik tekstu może wpływać na rozumienie, zwłaszcza w przypadku dłuższych tekstów, pracy pod presją czasu i zadań wymagających pogłębionej analizy (Mangen i in. 2013; Delgado i in. 2018; Clinton 2019). Nie oznacza to konieczności rezygnacji z e-booków, lecz potrzebę świadomego projektowania pracy ekranowej. W tym kontekście szczególnie istotna jest kontrola uwagi. Środowisko cyfrowe sprzyja szybkiemu przechodzeniu między treściami, sprawdzaniu kolejnych informacji i reagowaniu na elementy znajdujące się poza tekstem. Nicholas Carr (2010) zwraca uwagę na szerszy problem wpływu intensywnego korzystania z internetu na sposób przetwarzania informacji i koncentrację. W edukacji nie oznacza to jednak, że ekran należy uznać za medium z natury gorsze. Ważne jest raczej rozwijanie umiejętności świadomego kierowania własną uwagą.

Nauczyciel może w tym celu wprowadzić krótkie odcinki pracy w trybie pełnoekranowym, ograniczyć powiadomienia, oddzielić etap czytania od korzystania z hiperłączy oraz wyznaczyć momenty zatrzymania po kolejnych fragmentach. Dobrym rozwiązaniem może być także poproszenie uczniów o zapisanie po każdym fragmencie jednego zdania podsumowania. Takie działania pozwalają ograniczyć łatwość szybkiego skanowania i przełączania uwagi, a jednocześnie rozwijają samokontrolę i strategie metapoznawcze (Liu 2005; DeStefano i LeFevre 2007; Carr 2010). Tego rodzaju ograniczenia nie stoją w sprzeczności z ideą autonomii ucznia. Przeciwnie – mogą przygotowywać go do bardziej samodzielnego zarządzania własną uwagą.

Wbudowany słownik znacząco ułatwia wyjaśnianie znaczenia nieznanych słów, jednak jego automatyczne uruchamianie przy każdej trudności może ograniczać rozwijanie umiejętności wnioskowania z kontekstu. Uczeń powinien najpierw ocenić, czy dane słowo jest rzeczywiście niezbędne do zrozumienia tekstu. Jeśli tak, to może sformułować hipotezę dotyczącą jego znaczenia, wskazać przesłankę kontekstową, a dopiero potem sprawdzić ją w słowniku. Po weryfikacji warto wykorzystać nowe wyrażenie we własnym zdaniu lub krótkiej wypowiedzi (Dudenev i in. 2013; Godwin-Jones 2018).

Podobnie warto traktować funkcję wyszukiwania. Jest ona bardzo skuteczna w odnajdywaniu konkretnych słów i fragmentów, ale właśnie dlatego może pozwolić uczniowi ominąć proces selektywnego czytania. Jeśli zadanie polega na ustaleniu, dlaczego bohater podjął określoną decyzję, to uczeń powinien najpierw odpowiedzieć na podstawie lektury, a dopiero później użyć wyszukiwarki w celu znalezienia dodatkowego dowodu lub zweryfikowania swojej interpretacji. Technologia może więc zastępować wysiłek poznawczy albo wspierać jego kontrolę. Z punktu widzenia dydaktycznego bardziej wartościowe jest to drugie rozwiązanie. Słownik pozwala zweryfikować hipotezę leksykalną, wyszukiwarka – sprawdzić odpowiedź, a cyfrowe zaznaczenia – uporządkować tok analizy. Notatki mogą z kolei pomóc w tworzeniu osobistego repozytorium słownictwa, kolokacji, pytań i interesujących fragmentów. Jeżeli narzędzie umożliwia powrót do wcześniejszych zaznaczeń lub ich eksport, to uczeń może wykorzystywać zgromadzony materiał w kolejnych zadaniach i podczas powtórek. Funkcja techniczna wspiera wówczas ciągłość procesu uczenia się, ale dopiero wtedy, gdy zostaje połączona z późniejszym użyciem języka (Stockwell i Hubbard 2013; Traxler 2016).

Warto również ograniczać liczbę tworzonych notatek. Możliwość przechowywania w postaci cyfrowej praktycznie nieograniczonej ilości materiału może prowadzić do gromadzenia informacji, do których uczeń nigdy później nie wraca. Zamiast zapisywać wszystko, może na przykład po każdym tekście wybrać pięć nowych wyrażений, dwa użyteczne zwroty i jedno pytanie. Takie ograniczenie

wymusza selekcję, a tym samym sprzyja głębszemu przetwarzaniu treści. Praca z e-bookiem nie powinna jednak kończyć się na sprawdzeniu odpowiedzi do tekstu. Zgromadzone informacje mogą się stać punktem wyjścia do dyskusji, argumentowania, odgrywania ról, streszczania, parafrazowania i pisania. Integracja urządzeń mobilnych z procesem dydaktycznym może pozytywnie wpływać na efekty uczenia się, jednak kluczowe znaczenie ma sposób włączenia technologii w strukturę zadania (Sung i in. 2016).

W nauczaniu języków obcych oznacza to przechodzenie od kontaktu z treścią do działania językowego. Technologie mobilne zyskują większą wartość dydaktyczną, gdy wspierają komunikację i współpracę, a nie tylko dostarczają treści (Kukulska-Hulme i Shield 2008; Burston 2015). Tendencja ta jest widoczna również w badaniach nad mobilnie wspomaganym uczeniem się języków, w których stopniowo przesuwano akcent z samego dostarczania materiałów na wykorzystanie urządzeń do bardziej złożonych procesów uczenia się (Duman i in. 2015). Przykładowo tekst literacki może się stać punktem wyjścia do odegrania dialogu między bohaterami, przygotowania alternatywnego zakończenia, debaty na temat decyzji postaci lub krótkiego zadania perswazyjnego. Tekst informacyjny może natomiast prowadzić do sformułowania argumentów „za” i „przeciw”, przygotowania wypowiedzi ustnej lub porównania informacji z innym źródłem. Podobnie można pracować ze słownictwem i gramatyką. Uczniowie mogą wyszukiwać w tekście przykłady określonej konstrukcji, klasyfikować je i na tej podstawie formułować regułę, a następnie tworzyć własne wypowiedzi. Jeden materiał cyfrowy łączy dzięki temu odbiór tekstu z analizą języka i jego produkcją bez konieczności mnożenia niezależnych aktywności (Levy i Stockwell 2006).

W tym miejscu ujawnia się szczególna wartość literatury dostępnej w formie elektronicznej. Wyrazista fabuła, konflikt między bohaterami bądź sytuacja wymagająca podjęcia decyzji sprzyjają spontanicznej rozmowie. E-book nie musi zatem pozostawać materiałem do indywidualnego i cichego czytania. Może się stać wspólnym punktem odniesienia, do którego uczniowie się odwołują, poszukując w tekście argumentów potrzebnych do dyskusji, negocjowania znaczenia czy przedstawiania własnej opinii. Zaangażowania w lekturę cyfrową nie należy również utożsamiać wyłącznie z atrakcyjnością urządzenia. Badania nad książką cyfrową pokazują, że może ono mieć różne wymiary i wynikać z relacji między użytkownikiem, treścią a możliwościami interakcji z publikacją (Kucirkova i in. 2017). Z punktu widzenia nauczyciela oznacza to, że tablet czy czytnik nie jest sam w sobie czynnikiem motywującym. Znacznie ważniejsze jest zadanie, które nadaje lekturze określony cel i sens.

E-book umożliwia zmianę wielkości czcionki, kontrastu, odstępów czy długości wiersza, ułatwiając lekturę. Użytkownik może również regulować jasność ekranu, sposób wyświetlania tekstu lub korzystać z funkcji odczytywania. W porównaniu z tradycyjną książką pozwala lepiej dostosować sposób czytania do indywidualnych potrzeb ucznia. Publikacja elektroniczna nie musi jednak być bardziej dostępna dla każdego ucznia. Badania dotyczące osób z dysleksją wskazują zarówno na potencjalne korzyści wynikające z dostosowania układu tekstu, jak i na trudności w rozumieniu dłuższych tekstów elektronicznych (Schneps i in. 2013; Cavalli i in. 2019). Personalizacja powinna więc wynikać z potrzeb konkretnego ucznia, a nie z założenia, że format cyfrowy jest z definicji bardziej dostępny. W przypadku jednego ucznia większa czcionka i krótsza linia tekstu mogą poprawić komfort pracy, podczas gdy inny może preferować tradycyjny układ strony i lekturę książki papierowej. W praktyce warto pozostawić możliwość wyboru medium, jeśli cel zadania nie wymaga korzystania z określonej funkcji cyfrowej.

Takie podejście prowadzi do modelu hybrydowego. Papier i ekran nie muszą być traktowane jako konkurencyjne rozwiązania, z których jedno miałoby zastąpić drugie. Mogą pełnić odmienne funkcje. E-book może być użyteczny podczas pracy wymagającej wyszukiwania informacji, korzystania z nagrań, słownika i sporządzania notatek, natomiast książka drukowana może pozostać wygodniejsza podczas dłuższej lektury wymagającej dużej koncentracji. Badania porównujące oba media wskazują raczej na potrzebę świadomego doboru formatu do rodzaju zadania niż na zasadność stosowania jednego uniwersalnego rozwiązania (Mangen i in. 2013; Delgado i in. 2018; Clinton 2019).

E-book w środowisku generatywnej AI

Upowszechnienie generatywnej AI zmienia również sposób projektowania zadań wykonywanych z wykorzystaniem tekstu cyfrowego. Jeżeli uczeń ma samodzielnie napisać streszczenie, recenzję, odpowiedź na pytanie lub dalszy ciąg historii, to nauczyciel nie może automatycznie zakładać, że tekst został napisany samodzielnie. W edukacji językowej AI może wspierać generowanie przykładów, udzielenie informacji zwrotnej i rozwijanie materiału, ale jednocześnie stawia pytania o autorstwo, trafność odpowiedzi i zakres samodzielnej pracy ucznia (Kohnke i in. 2023). Nie oznacza to konieczności całkowitego zakazu korzystania z AI. Produktywniejsze może być przeprojektowanie zadania w taki sposób, aby widoczny stał się proces myślenia ucznia. Zamiast polecenia „Napisz streszczenie w domu” można poprosić grupę o przygotowanie pierwszej wersji podczas lekcji, a następnie porównanie jej z wersją wygenerowaną przez AI. Uczeń może wskazać dwie różnice, znaleźć błąd w odpowiedzi systemu, ocenić trafność użytego słownictwa albo uzasadnić, dlaczego określone sformułowanie lepiej odpowiada treści e-booka.

Podobnie w pracy ze słownictwem uczeń może najpierw samodzielnie sformułować definicję na podstawie kontekstu, następnie porównać ją z definicją słownikową i odpowiedzią wygenerowaną przez AI. Zadanie przestaje wówczas polegać na uzyskaniu odpowiedzi, a zaczyna wymagać jej oceny. Jest to istotna zmiana: generatywna AI staje się materiałem podlegającym analizie, a nie substytutem aktywności ucznia. E-book może w tym kontekście pełnić funkcję źródła weryfikacyjnego. Jeżeli sztuczna inteligencja interpretuje zachowanie bohatera, streszcza rozdział lub formułuje odpowiedź na pytanie, to uczeń może zostać zobowiązany do znalezienia w tekście dwóch fragmentów potwierdzających albo podważających otrzymaną odpowiedź. Funkcje wyszukiwania i zaznaczania zyskują wówczas dodatkowe zastosowanie dydaktyczne – służą sprawdzaniu wiarygodności informacji. W środowisku cyfrowym nauczyciel pozostaje zatem odpowiedzialny za dobór tekstu, określenie celu, wybór strategii, stopniowanie wprowadzanie narzędzi cyfrowych oraz tworzenie sytuacji wymagających rzeczywistego użycia języka. Powinien także uczyć oceny źródeł i radzenia sobie z rozpraszacami. Łatwa dostępność tekstu lub automatycznie wygenerowanej odpowiedzi nie oznacza bowiem ich wartości dydaktycznej (Levy i Stockwell 2006; Dudeney i in. 2013).

Od funkcji do celu

E-book nie jest samodzielną strategią dydaktyczną, lecz środowiskiem, którego wartość edukacyjna zależy od sposobu zaprojektowania pracy ucznia. Sama obecność słownika, wyszukiwarki, funkcji zaznaczania i sporządzania notatek, nagrań lub hiperłączy nie przesądza o skuteczności nauczania. Funkcje te nabierają znaczenia dopiero wtedy, gdy zostają podporządkowane konkretnemu celowi językowemu i odpowiednio dobranej strategii uczenia się. Praktyczną zasadę projektowania pracy z książką elektroniczną można więc ująć w sekwencji: **cel dydaktyczny** → **strategia ucznia** → **funkcja e-booka** → **aktywne użycie języka**. Oznacza to, że nauczyciel powinien najpierw określić, czego uczeń ma się nauczyć, a dopiero później zdecydować, które możliwości publikacji cyfrowej rzeczywiście wspierają realizację tego celu. Wyszukiwarka może służyć do weryfikowania wcześniej sformułowanej odpowiedzi, słownik – do sprawdzenia hipotezy dotyczącej znaczenia wyrazu, a funkcja zaznaczania – do selekcjonowania i porządkowania informacji. Jeżeli narzędzia są używane bez wyraźnego celu, to łatwo zaczynają zastępować proces rozumienia, zamiast go wspierać.

Warto również zadbać o równowagę między wygodą środowiska cyfrowego a pogłębionym przetwarzaniem tekstu. E-book może ułatwiać dostęp do materiałów, personalizację, mobilność oraz pracę poza klasą, ale jednocześnie sprzyjać szybkiemu skanowaniu tekstu i częstemu przełączaniu uwagi (Liu 2005; DeStefano i LeFevre 2007; Carr 2010). Dlatego nie każda funkcja powinna być dostępna od początku pracy z tekstem. Stopniowe wprowadzanie słownika, wyszukiwarki lub materiałów dodatkowych może sprzyjać rozwijaniu umiejętności samokontroli i monitorowania rozumienia, a także bardziej świadomego korzystania z technologii.

Nie ma również podstaw, aby traktować ekran i druk jako rozwiązania całkowicie konkurencyjne. Badania wskazują, że efekty czytania mogą zależeć od rodzaju tekstu, zadania i warunków pracy (Mangen i in. 2013; Delgado i in. 2018; Clinton 2019). W praktyce dydaktycznej uzasadnione może zatem być podejście hybrydowe, w którym wybór medium wynika z potrzeb ucznia i charakteru aktywności, a nie z założenia, że jedno z nich jest zawsze skuteczniejsze od drugiego. Ostatecznie wartość e-booka w nauczaniu języków obcych nie wynika z liczby oferowanych funkcji, lecz z tego, w jakim stopniu wspierają one ucznia w lepszym rozumieniu tekstu, świadomym doborze strategii, kontrolowaniu własnego procesu uczenia się i przechodzeniu od odbioru treści do aktywnego używania języka. To właśnie celowe połączenie strategii ucznia z odpowiednią funkcją cyfrową decyduje o tym, czy technologia staje się rzeczywistym narzędziem dydaktycznym, czy pozostaje jedynie elektroniczną formą prezentacji tekstu.

Scenariusze lekcji oparte na bezpłatnych e-bookach edukacyjnych

Poniższe scenariusze wykorzystują rzeczywiste, bezpłatnie udostępniane materiały programu *American English* realizowanego przez Office of English Language Programs, U.S. Department of State. Oba scenariusze z powodzeniem wykorzystałem na zajęciach języka angielskiego. Przedstawione niżej sekwencje stanowią uporządkowany zapis praktyki lekcyjnej, dostosowany do celów omawianych w artykule. Wykorzystanie konkretnych publikacji pozwala nauczycielowi odtworzyć proponowaną sekwencję pracy bez konieczności przygotowywania własnego tekstu źródłowego. Wybrane materiały są dostępne w formatach EPUB i MOBI przeznaczonych do odczytu na czytnikach, tabletach i innych urządzeniach mobilnych, a także w formacie PDF (U.S. Department of State, n.d.-a).

Scenariusze stanowią zarazem praktyczny przykład tego, w jaki sposób nauczyciel może włączać do zajęć łatwo dostępne i atrakcyjne dla uczniów e-booki literackie. Utwory o wyrazistej fabule pozwalają połączyć naukę języka z kontaktem z literaturą oraz projektować zadania, w których tekst staje się punktem wyjścia do aktywnego używania języka, a nie jedynie materiałem służącym sprawdzaniu rozumienia (Levy i Stockwell 2006; Kukulska-Hulme i Shield 2008). W takim ujęciu e-book może pełnić funkcję nie tylko źródła tekstu, lecz także środowiska pracy nad rozumieniem, słownictwem, interpretacją, argumentowaniem i komunikacją, szczególnie gdy jego funkcje zostają podporządkowane konkretnemu celowi dydaktycznemu (Dudeney i in. 2013; Traxler 2016). Dobór publikacji atrakcyjnych dla młodzieży może dodatkowo zwiększać zaangażowanie uczniów i zachęcać ich do przechodzenia od odbioru treści do aktywnego używania języka w interakcji z innymi (Burston 2015; Kukulska-Hulme i Shield 2008). Przedstawione przykłady pokazują, jak nauczyciel może wykorzystać dostępne zasoby cyfrowe do tworzenia zadań rozwijających różne sprawności językowe, bez konieczności samodzielnego przygotowywania materiałów od podstaw.

Scenariusz 1. Czytanie strategiczne i wnioskowanie z wykorzystaniem *The Murders in the Rue Morgue*

Materiał: Edgar Allan Poe, *The Murders in the Rue Morgue*, [w:] E. A. Poe, *Storyteller. Seven Stories Adapted From Edgar Allan Poe*, Office of English Language Programs, U.S. Department of State.

Źródło: americanenglish.state.gov/resources/story-william-wilson

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa – liceum lub technikum

Wariant podstawy programowej: III.1.R – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy, zakres rozszerzony

Docelowy poziom na zakończenie etapu edukacyjnego: B2+ według ESOKJ, C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi

Poziom materiału według wydawcy: *high-intermediate/advanced*

Czas trwania lekcji: 45 minut

Główne sprawności: czytanie, mówienie, słownictwo, argumentowanie, wnioskowanie i krytyczne myślenie

Dobór publikacji odpowiada wymaganiom wariantu III.1.R, w którym zakładany poziom biegłości językowej na zakończenie szkoły ponadpodstawowej to B2+, a w zakresie rozumienia wypowiedzi – C1. Wyższy poziom receptywny ma szczególne znaczenie w tym scenariuszu, ponieważ jego zasadniczą część stanowi praca z tekstem literackim: selekcjonowanie informacji, rozpoznawanie zależności między fragmentami, wnioskowanie oraz uzasadnianie interpretacji dowodami zaczerpniętymi z tekstu. Poziom materiału jest również spójny z charakterystyką wydawcy, który określa *Storyteller* jako materiał przeznaczony dla uczących się na poziomie *high-intermediate/advanced*. Scenariusz wykorzystuje fragmenty *The Murders in the Rue Morgue* dotyczące dochodzenia prowadzonego przez Auguste’a Dupina. Uczniowie nie czytają podczas lekcji całego utworu. Nauczyciel wcześniej wskazuje fragmenty zawierające opis miejsca zdarzenia, relacje świadków oraz wybrane elementy rozumowania Dupina, natomiast część ujawniająca rozwiązanie pozostaje początkowo niedostępna. Dzięki temu e-book staje się środowiskiem pracy z informacją: uczniowie najpierw formułują hipotezy, następnie selekcjonują dowody, a dopiero na końcu konfrontują własne rozumowanie z rozwiązaniem przedstawionym w tekście.

Cele lekcji

Uczeń:

- ➔ określa główny problem przedstawiony w tekście,
- ➔ wyszukuje informacje szczegółowe,
- ➔ odróżnia fakty od poszlak i przypuszczeń,
- ➔ wnioskuje o znaczeniu nieznanymi wyrazów na podstawie kontekstu,
- ➔ sprawdza, czy rozumie tekst, wykorzystuje funkcje zaznaczania i wyszukiwania zgodnie z celem zadania,
- ➔ uzasadnia hipotezę, odwołując się do informacji zawartych w tekście.

Środki dydaktyczne

- ➔ e-book *Storyteller* Edgara Allana Poe’a zawierający opowiadanie *The Murders in the Rue Morgue*, dostępny w formacie EPUB lub PDF
- ➔ laptop, tablet lub smartfon – indywidualnie lub jedno urządzenie na parę
- ➔ **Thorium Reader** lub **Calibre** w przypadku komputerów albo **Google Play Books** lub **Apple Books** w przypadku urządzeń mobilnych
- ➔ wbudowany słownik języka angielskiego lub **Cambridge Dictionary / Oxford Learner’s Dictionaries**
- ➔ projektor, tablica multimedialna lub monitor interaktywny
- ➔ karta pracy ucznia 1 zamieszczona poniżej
- ➔ opcjonalnie **Google Docs** lub **Microsoft Word Online** do wspólnego zapisywania argumentów

Przebieg lekcji

1. PRZED CZYTANIEM – PYTANIE PROBLEMOWE I PRZEWIDYWANIA (5 MIN)

Nauczyciel podaje tytuł *The Murders in the Rue Morgue* i krótko przedstawia sytuację wyjściową, nie ujawniając zakończenia. Uczniowie wykonują zadanie 1 z karty pracy, odpowiadając w parach na pytania dotyczące informacji potrzebnych detektywowi i wiarygodności różnych rodzajów dowodów. Następnie nauczyciel wprowadza trzy kategorie wykorzystywane w dalszej pracy: *fact*, *clue* i *assumption*. Celem nie jest tłumaczenie całego tekstu, lecz odtworzenie sposobu dochodzenia do rozwiązania zagadki.

2. PIERWSZE CZYTANIE – OGÓLNE ROZUMIENIE TEKSTU BEZ SŁOWNIKA (6 MIN)

Uczniowie czytają wskazany fragment bez korzystania ze słownika, tłumacza ani funkcji wyszukiwania. Wykonują zadanie 2, a następnie określają również stopień pewności swoich

odpowiedzi. Porównują wyniki w parach. Zabieg ten kieruje uwagę nie tylko na rezultat czytania, lecz także na monitorowanie rozumienia tekstu (Singer i Alexander 2017).

3. DRUGIE CZYTANIE – CYFROWE OZNACZANIE DOWODÓW (9 MIN)

Podczas ponownej lektury uczniowie wykorzystują funkcję zaznaczania w czytniku. Oznaczają informacje według kodu **F – fact, C – clue, A – assumption**. Następnie wykonują zadanie 3 z karty pracy i wybierają trzy poszlaki, które uznają za najważniejsze. Funkcja zaznaczania nie służy mechanicznemu podświetlaniu tekstu, lecz jego kategoryzowaniu i przygotowaniu materiału do późniejszej argumentacji.

4. WNIOSKOWANIE ZE SŁOWNICTWA I KONTROLOWANE UŻYCIE SŁOWNIKA (6 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 4. Wybierają dwa nieznanne wyrazy lub wyrażenia. Najpierw przewidują ich znaczenie na podstawie kontekstu, a następnie sprawdzają je w słowniku. Porównują przewidywane znaczenie ze znaczeniem podanym w słowniku i oceniają trafność własnego wnioskowania. Narzędzie cyfrowe pełni tym samym funkcję weryfikacyjną – nie zastępuje procesu rozumienia (Dudeney i in. 2013; Godwin-Jones 2018).

5. WYSZUKIWARKA JAKO NARZĘDZIE KONTROLI HIPOTEZY (5 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 5. Najpierw odpowiadają na pytania bez korzystania z funkcji *search*. Następnie wybierają słowa kluczowe i odnajdują w e-booku fragmenty potwierdzające lub podważające odpowiedzi. Nauczyciel zwraca uwagę na różnicę między użyciem wyszukiwarki do znalezienia gotowej odpowiedzi a wykorzystaniem jej do weryfikacji wcześniej sformułowanej hipotezy.

6. OD DOWODU DO ARGUMENTU – DUPIN'S REASONING (10 MIN)

W parach uczniowie wykonują zadanie 6. Formułują własną hipotezę dotyczącą sprawcy, wykorzystując co najmniej dwie wcześniej oznaczone poszlaki. Po przedstawieniu hipotez nauczyciel udostępnia uczniom fragment ujawniający rozwiązanie zagadki. Uczniowie porównują własne rozumowanie z rozumowaniem Dupina.

7. EWALUACJA STRATEGII (4 MIN)

Uczniowie indywidualnie wykonują zadanie 7 – *exit ticket*. Oceniają nie tylko stopień własnego rozumienia tekstu, lecz także przydatność poszczególnych funkcji e-booka. Scenariusz realizuje sekwencję: **czytanie globalne** → **selekcja informacji** → **czytanie szczegółowe** → **wnioskowanie** → **cyfrowa weryfikacja** → **argumentowanie**.

Karta pracy ucznia 1 – *The Murders in the Rue Morgue*

Name and surname:

Date:

Task 1. Before reading – Think like a detective

1. Discuss with your partner:
2. What information would a detective need to solve a seemingly impossible crime?

.....

Which source would you trust most? Why?

- ☐ a witness statement
- ☐ physical evidence
- ☐ a detective's interpretation

Because:

Task 2. First reading – Understand the situation

Read the selected part of the e-book without using a dictionary, translator or search function.

1. Who is investigating the case?.....
2. What makes the crime unusual?.....
3. What information seems most important at first?.....

How certain are you about your answers?

- ☐ certain
☐ quite certain
☐ uncertain

Task 3. Second reading – Fact, clue or assumption?

Return to the e-book. Highlight relevant passages and use:

F = fact

C = clue

A = assumption

Choose the three clues that you consider most important.

Clue 1:

Why is it important?

Clue 2:

Why is it important?

Clue 3:

Why is it important?

Task 4. Vocabulary detective

Do not use a dictionary immediately. Choose two words or expressions that are important for understanding the case.

Word/expression 1:

My guess:

What helped me guess?

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Word/expression 2:

My guess:

What helped me guess?

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Task 5. Check your hypothesis with SEARCH

Answer first without using the search function.

1. What do we know about the way the murderer entered or left the room?
.....
2. What is unusual about the witnesses' statements?
.....
3. What evidence suggests unusual physical strength?
.....

Now use the e-book's **search** function. Write one keyword you used:

Keyword:

Did the text confirm your answers?

- ☐ yes
☐ partly
☐ no

What did you find?.....

Task 6. Dupin's reasoning – Build your case

Discuss with your partner:

What kind of person – or creature – could have committed the crime?

Use at least **two clues from the text**.

Useful language:

The text suggests that...

One important clue is...

This cannot have been..., because...

Another possibility is...

Therefore, we think that...

Our hypothesis:

.....

Evidence 1:

Evidence 2:

After reading Dupin's solution:

Were you correct? ☐ yes ☐ partly ☐ no

Which clue did you underestimate or misunderstand?

.....

Task 7. Exit ticket

1. Which clue changed your interpretation of the case?

2. Which e-book function helped you verify your reasoning? Why?

3. At what stage would using search or a dictionary too early have made the task less useful?

Scenariusz 2. Perswazja, dialog i czytanie *The Adventures of Tom Sawyer* z podziałem na role

Materiał: Mark Twain, *The Adventures of Tom Sawyer*, adaptacja z serii Ladder, Office of English Language Programs, U.S. Department of State. Do pracy wykorzystano rozdział 2, w którym przedstawiono scenę malowania płotu.

Źródło e-booka i nagrań: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

Biblioteka bezpłatnych e-booków American English:

americanenglish.state.gov/ebooks

Materiał dodatkowy Reader's Theater:

americanenglish.state.gov/readers-theater-adventures-tom-sawyer

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa – liceum lub technikum

Wariant podstawy programowej: III.1.P – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy, zakres podstawowy

Docelowy poziom na zakończenie etapu edukacyjnego: B1+ według ESOKJ, B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi

Poziom materiału według wydawcy: low-intermediate/intermediate

Czas trwania lekcji: 45 minut

Główne sprawności: czytanie, słuchanie, mówienie, reagowanie językowe, argumentowanie i perswazja

Wybór *The Adventures of Tom Sawyer* odpowiada możliwościom uczniów realizujących wariant III.1.P. Podstawa programowa zakłada osiągnięcie na zakończenie etapu edukacyjnego poziomu B1+, przy czym w zakresie rozumienia wypowiedzi oczekiwany jest poziom B2. Adaptacja należy do serii Ladder i według wydawcy jest przeznaczona dla osób uczących się na poziomie *low-intermediate to intermediate*. Pozwala to wykorzystać znany utwór literacki w językowo dostosowanej postaci, a następnie przejść od rozumienia tekstu do analizy dialogu, intencji komunikacyjnych i tworzenia własnych wypowiedzi. Do pracy wybrano rozdział 2, przedstawiający scenę malowania płotu przez Toma. Fragment jest szczególnie użyteczny dydaktycznie ze względu na czytelną sytuację komunikacyjną, dialog, element perswazji oraz zmianę nastawienia Bena.

Cele lekcji

Uczeń:

- ➔ określa główną myśl fragmentu,
- ➔ wyszukuje informacje szczegółowe,
- ➔ rozpoznaje intencje bohaterów,
- ➔ przewiduje znaczenie nieznanymi słów na podstawie kontekstu,
- ➔ rozpoznaje strategie perswazji,
- ➔ interpretuje dialog na podstawie nagrania,
- ➔ tworzy krótką wypowiedź perswazyjną.

Środki dydaktyczne

- ➔ e-book *The Adventures of Tom Sawyer* w formacie EPUB, MOBI lub PDF
- ➔ laptop, tablet lub smartfon – indywidualnie lub jedno urządzenie na parę
- ➔ **Thorium Reader** lub **Calibre** w przypadku komputerów oraz **Google Play Books** lub **Apple Books** w przypadku urządzeń mobilnych
- ➔ słuchawki dla uczniów lub głośniki podłączone do komputera nauczyciela
- ➔ nagranie audio *The Adventures of Tom Sawyer*
- ➔ wbudowany słownik lub **Cambridge Dictionary** / **Oxford Learner's Dictionaries**
- ➔ projektor, tablica multimedialna lub monitor interaktywny
- ➔ karta pracy ucznia 2 zamieszczona poniżej
- ➔ opcjonalnie oficjalny materiał *Reader's Theater: The Adventures of Tom Sawyer*
- ➔ opcjonalnie **Google Docs**, **Microsoft Word Online** lub **Padlet** do zebrania przykładów strategii perswazyjnych

Przebieg lekcji

1. PRZED CZYTANIEM – PROBLEM KOMUNIKACYJNY (5 MIN)

Nauczyciel przedstawia sytuację: *It is Saturday. Your friends are having fun, but you have to paint a long fence. How could you persuade somebody to help you?* Uczniowie wykonują zadanie 1 z karty pracy. Następnie przewidują, jak Tom może rozwiązać problem. Celem jest stworzenie potrzeby przeczytania tekstu i zweryfikowania wcześniejszych przewidywań.

2. PIERWSZE CZYTANIE – GŁÓWNA MYŚL BEZ CYFROWYCH PODPÓREK (6 MIN)

Uczniowie otwierają rozdział 2 e-booka i wykonują zadanie 2. Podczas pierwszego czytania nie korzystają ze słownika, translatora ani wyszukiwarki. Następnie porównują swoje odpowiedzi w parach.

Źródło: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

3. DRUGIE CZYTANIE – OD TEKSTU DO INTENCJI BOHATERA (8 MIN)

Podczas drugiego czytania uczniowie zaznaczają wypowiedzi Toma, które wpływają na zachowanie Bena. Wykonują zadanie 3. Przy wybranych wypowiedziach dodają krótkie adnotacje określające ich funkcję, np. *makes it sound special, pretends not to care, makes Ben curious*. Celem nie jest zaznaczanie „ważnych zdań”, ale rozpoznawanie związku między formą wypowiedzi a jej funkcją komunikacyjną.

4. SŁOWNICTWO Z KONTEKSTU I KONTROLOWANE UŻYCIE SŁOWNIKA (5 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 4. Najpierw przewidują znaczenie dwóch wyrażen na podstawie kontekstu, a następnie sprawdzają je w słowniku. Szybki dostęp do definicji służy w ten sposób weryfikacji wcześniejszych przewidywań, a nie zastępuje samodzielnego rozumienia tekstu (Dudeney i in. 2013; Godwin-Jones 2018).

5. TEKST I AUDIO – DIALOG I INTENCJA (6 MIN)

Uczniowie odsłuchują odpowiedni fragment nagrania, jednocześnie śledząc tekst.

Źródło nagrania: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

Następnie wykonują zadanie 5. W parach odczytują wybrany fragment z podziałem na role, starając się za pomocą intonacji oddać zmianę nastawienia Bena.

Opcjonalnie nauczyciel może wykorzystać materiał *Reader's Theater*:

americanenglish.state.gov/readers-theater-adventures-tom-sawyer.

6. OD CZYTANIA DO DZIAŁANIA – PERSUADE YOUR PARTNER (11 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 6. W parach przygotowują krótką wypowiedź perswazyjną inspirowaną zachowaniem Toma, a następnie prowadzą dialog, w którym próbują przekonać partnera do swojego pomysłu. Po wykonaniu zadania wracają do e-booka i za pomocą funkcji wyszukiwania odnajdują fragment, w którym Tom stosuje podobną strategię perswazyjną.

7. EWALUACJA I REFLEKSJA (4 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 7 – *exit ticket*. Scenariusz prowadzi od **rozumienia tekstu**

→ **rozpoznania intencji** → **analizy dialogu** → **słuchania** → **odegrania roli**

→ **własnej reakcji językowej**.

Karta pracy ucznia 2 – *The Adventures of Tom Sawyer*

Name and surname:

Date:

Task 1. Before reading – What would you do?

Imagine:

It is Saturday. Your friends are having fun, but you have to paint a long fence.

How could you persuade somebody to help you?

My idea:

.....

What do you think Tom will do?

☐ ask his friends for help

☐ offer them something

☐ pretend that painting is enjoyable

☐ refuse to paint

☐ do something else:

Task 2. First reading – Understand the story

Read the selected part of Chapter 2. Do not use a dictionary or translator yet.

1. What does Tom have to do?
.....
2. Why is he unhappy at first?
.....
3. Who arrives?
.....
4. What changes when Ben becomes interested in the fence?
.....

Choose the best summary:

- ☐ Tom asks Ben directly to do his work for him.
- ☐ Tom makes painting look attractive and changes Ben's attitude.
- ☐ Ben immediately decides to help Tom because they are friends.
- ☐ Tom stops working and leaves the fence unfinished.

Task 3. What is Tom really doing?

Read the dialogue again. Highlight the lines in which Tom influences Ben.

Choose two examples.

Example 1:

Tom:

- ☐ asks directly for help
- ☐ makes painting sound special
- ☐ pretends not to care
- ☐ makes Ben curious
- ☐ uses another strategy:

Example 2:

Tom:

- ☐ asks directly for help
- ☐ makes painting sound special
- ☐ pretends not to care
- ☐ makes Ben curious
- ☐ uses another strategy:

Now answer:

Does Tom directly ask Ben to paint the fence?

.....

How does Tom change Ben's mind?

.....

.....

Task 4. Vocabulary from context

Choose two words or expressions that you are not sure about.

Word/expression 1:

I think it means:

Context clue:

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Word/expression 2:

I think it means:

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Task 5. Listen and perform

Listen to the recording while following the dialogue in the e-book.

Audio: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

How does Ben's attitude change?

At the beginning Ben sounds:

☐ amused ☐ interested ☐ angry ☐ bored ☐ surprised

Later Ben sounds:

☐ more interested ☐ less interested ☐ angry ☐ excited ☐ disappointed

What changes in his voice or behaviour?

Now read a short part of the dialogue with your partner.

Student A – Tom

Student B – Ben

Try to show Tom's strategy and Ben's changing attitude through your voice and intonation.

Task 6. Persuade your partner

Choose or draw one situation:

- ☐ You want your friend to help you with a school project.
- ☐ You want your classmate to join a school club.
- ☐ You want your friend to read a book you like.
- ☐ You want your partner to take part in a school event.
- ☐ Your own situation:

Prepare a 30–45-second persuasive message.

You can use:

I think you should...

It's really...

You can...

It's a good idea because...

Why don't you...?

Would you like to...?

My strongest argument:.....

My persuasive message:.....

.....

.....

After speaking, return to the e-book. Use the **search** function to find evidence that Tom used a similar strategy.

Keyword used:

Evidence from the story:.....

Task 7. Exit ticket

Complete the sentences:

1. Tom persuaded Ben by...

.....

2. The e-book function that helped me most was... because...

.....

3. One useful phrase for persuading someone is...

.....

BIBLIOGRAFIA

- Burston, J. (2015), *Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes*, „ReCALL”, nr 27(1), s. 4–20.
- Carr, N. (2010), *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York: W. W. Norton & Company.
- Cavalli, E., Colé, P., Brèthes, H., Lefèvre, E., Lascombe, S., Velay, J. L. (2019), *E-Book Reading Hinders Aspects of Long-Text Comprehension for Adults With Dyslexia*, „Annals of Dyslexia”, nr 69, s. 243–259.
- Clinton, V. (2019), *Reading From Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis*, „Journal of Research in Reading”, nr 42(2), s. 288–325.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., Salmerón, L. (2018), *Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension*, „Educational Research Review”, nr 25, s. 23–38.
- DeStefano, D. i LeFevre, J. A. (2007), *Cognitive Load in Hypertext Reading: A Review*, „Computers in Human Behavior”, nr 23(3), s. 1616–1641.
- Dudeney, G., Hockly, N., Pegrum, M. (2013), *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*, Harlow: Pearson Education.
- Duman, G., Orhon, G., Gedik, N. (2015), *Research Trends in Mobile Assisted Language Learning From 2000 to 2012*, „ReCALL”, nr 27(2), s. 197–216.
- Godwin-Jones, R. (2011), *Mobile Apps for Language Learning*, „Language Learning & Technology”, nr 15(2), s. 2–11.
- Godwin-Jones, R. (2018), *Contextualized Vocabulary Learning*, „Language Learning & Technology”, nr 22(3), s. 1–19.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., Zou, D. (2023), *ChatGPT for language teaching and learning*, „RELC Journal”, nr 54(2), s. 537–550.
- Kucirkova, N. (2017), *An Integrative Framework for Studying, Designing and Conceptualising Interactivity in Children's Digital Books*, „British Educational Research Journal”, nr 43(6), s. 1168–1185.
- Kucirkova, N., Littleton, K., Cremin, T. (2017), *Young Children's Reading for Pleasure with Digital Books: Six Key Facets of Engagement*, „Cambridge Journal of Education”, nr 47(1), s. 67–84.
- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. (2008), *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction*, „ReCALL”, nr 20(3), s. 271–289.
- Levy, M., Stockwell, G. (2006), *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liu, Z. (2005), *Reading Behavior in the Digital Environment: Changes in Reading Behavior Over the Past Ten Years*, „Journal of Documentation”, nr 61(6), s. 700–712.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., Brønnick, K. (2013), *Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension*, „International Journal of Educational Research”, nr 58, s. 61–68.
- Mayer, R. E. (2021), *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peras, I., Wagemakers, S. (2023), *Digital Versus Paper Reading: A Systematic Literature Review*, „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education”, nr 13(10), s. 2093–2117.
- Perrin, A. (2016), *Book Reading 2016*, Pew Research Center, <www.pewresearch.org/internet/2016/09/01/book-reading-2016>, [dostęp: 08.09.2026].
- Poe, E. A. (n.d.), *Edgar Allan Poe: Storyteller: Seven Stories Adapted From Edgar Allan Poe*, Office of English Language Programs, U.S. Department of State, <www.americanenglish.state.gov/resources/story-william-wilson>, [dostęp: 08.09.2026].
- Reinders, H., Benson, P. (2017), *Research Agenda: Language Learning Beyond the Classroom*, „Language Teaching”, nr 50(4), s. 561–578.

- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G., Pomplun, M. (2013), *E-Readers Are More Effective Than Paper for Some With Dyslexia*, „PLOS ONE”, nr 8(9), art. e75634.
- Singer, L. M., Alexander, P. A. (2017), *Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration*, „The Journal of Experimental Education”, nr 85(1), s. 155–172.
- Stockwell, G., Hubbard, P. (2013), *Some Emerging Principles for Mobile-Assisted Language Learning*, The International Research Foundation for English Language Education, <www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/11/TIRF_MALL_Papers_StockwellHubbard.pdf>, [dostęp: 08.09.2026].
- Sung, Y. T., Chang, K. E., Liu, T. C. (2016), *The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students' Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis*, „Computers & Education”, nr 94, s. 252–275.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., Bus, A. G. (2015), *Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis*, „Review of Educational Research”, nr 85(4), s. 698–739.
- Traxler, J. (2016), *Mobile Learning Research: The Focus for Policy-Makers*, „Journal of Learning for Development”, nr 3(2), s. 7–25.
- Twain, M. (n.d.), *The Adventures of Tom Sawyer* (Ladder Series adaptation), Office of English Language Programs, U.S. Department of State, <www.americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer>, [dostęp: 08.09.2026].
- U.S. Department of State. (n.d.-a), *Ebooks*. American English, Office of English Language Programs, <www.americanenglish.state.gov/ebooks>, [dostęp: 08.09.2026].
- U.S. Department of State. (n.d.-b), *Reader's Theater: The Adventures of Tom Sawyer*. American English, Office of English Language Programs, <www.americanenglish.state.gov/readers-theater-adventures-tom-sawyer>, [dostęp: 08.09.2026].
- Wolf, M. (2007), *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, New York: HarperCollins.

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

KAMIL LIGOCKI Nauczyciel języka angielskiego. Zajmuje się nowoczesnymi metodami dydaktycznymi, w tym zastosowaniem technologii cyfrowych, e-booków i narzędzi multimedialnych w edukacji językowej. Interesuje się także efektywnością uczenia się, indywidualizacją nauki oraz integracją tradycyjnych i cyfrowych metod nauczania.



Magic of Letters

Projekt eTwinning w rozwijaniu sprawności pisania w języku angielskim w klasach 6–7

DOI: 10.47050/jows.2026.3.73-78

Pisanie w języku obcym może wykraczać poza szkolne ćwiczenia i stawać się autentycznym doświadczeniem komunikacyjnym. W artykule pokazano, jak w ramach projektu eTwinning „Magic of Letters” uczniowie klas 6 i 7 szkół podstawowych z Polski, Słowenii, Grecji i Włoch wymieniali ręcznie pisane listy. Autorka tekstu wskazuje, jak wykorzystać potencjał tego typu przedsięwzięć do rozwijania sprawności pisania, kompetencji międzykulturowych i motywacji do nauki języka angielskiego.

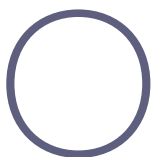
MONIKA WÓJTOWICZ

Szkoła Podstawowa nr 1 im. Juliusza
Słowackiego w Myślenicach

MAGIC OF LETTERS – AN ETWINNING PROJECT AS A TOOL FOR DEVELOPING WRITING SKILLS IN ENGLISH IN GRADES 6-7 OF POLISH PRIMARY SCHOOL

The article presents the eTwinning project *Magic of Letters*, implemented in the 2025/2026 school year with students in grades 6 and 7 at a Polish primary school. The project was designed to develop learners' writing skills through authentic communication with penfriends from Slovenia, Greece, and Italy. The main activity involved the exchange of handwritten letters, accompanied by collaborative digital tasks such as creating a newspaper and a cookbook, and participating in online forum discussions and virtual meetings. The article describes the project stages and its educational value in relation to the development of writing skills, digital literacy, and student motivation. The findings suggest that eTwinning projects can integrate curriculum requirements with language use, providing learners with authentic communicative experiences and increasing their engagement in foreign language learning.

KEYWORDS: WRITING SKILLS, ETWINNING, ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, PROJECT-BASED LEARNING, PRIMARY SCHOOL, AUTHENTIC COMMUNICATION



obecność języka angielskiego w życiu współczesnych uczniów sprawia, że jest on postrzegany jako narzędzie realnej komunikacji oraz dostępu do wiedzy i kultury. Młodzi ludzie mają z nim kontakt nie tylko w szkole, lecz także podczas korzystania z mediów społecznościowych, gier komputerowych, filmów czy zasobów internetowych. Paradoksalnie jednak szkolna edukacja językowa nie zawsze odzwierciedla autentyczne sytuacje komunikacyjne, z którymi uczniowie stykają się poza szkołą.

Jednym z wyzwań współczesnej dydaktyki języków obcych jest tworzenie takich warunków nauczania, które pozwolą uczniom używać języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Szczególnie znaczenie ma to w przypadku rozwijania sprawności pisanie, która często ogranicza się do wykonywania ćwiczeń z podręcznika lub tworzenia tekstów przeznaczonych wyłącznie dla nauczyciela.

Interesującą odpowiedzią na to wyzwanie mogą być projekty międzynarodowe realizowane w ramach programu eTwinning. Stwarzają one uczniom okazję do wykorzystania języka obcego w autentycznej komunikacji z rówieśnikami z innych krajów, a jednocześnie sprzyjają integrowaniu treści podstawy programowej z rozwijaniem kompetencji cyfrowych, społecznych i międzykulturowych.

Artykuł przedstawia projekt eTwinning „Magic of Letters”, realizowany w roku szkolnym 2025/2026 z udziałem uczniów klas 6 i 7 szkoły podstawowej. Jego głównym celem było rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim poprzez regularną wymianę ręcznie pisanych listów między uczniami z Polski, Słowenii, Grecji i Włoch.

„Magic of Letters” – założenia i realizacja projektu

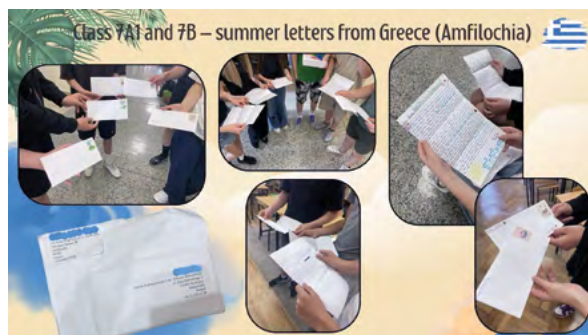
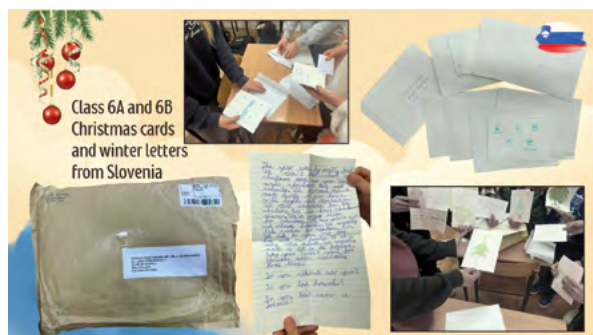
Projekt „Magic of Letters”, zarejestrowany na platformie ESEP (*European School Education Platform*) w ramach programu eTwinning, był realizowany od września 2025 do czerwca 2026 roku. W przedsięwzięcie zaangażowało się pięć szkół: jedna z Polski, jedna ze Słowenii, dwie z Grecji oraz jedna z Włoch. Łącznie uczestniczyło w nim 126 uczniów w wieku 12–14 lat, w tym 48 uczniów z klas 6 i 7 z Polski. Główną ideą projektu było połączenie tradycyjnej wymiany ręcznie pisanych listów z nowoczesnymi narzędziami cyfrowymi wspierającymi współpracę międzynarodową. Uczniowie komunikowali się przede wszystkim za pośrednictwem korespondencji listowej przesyłanej tradycyjną pocztą, natomiast działania dodatkowe realizowali z wykorzystaniem platformy TwinSpace oraz aplikacji internetowych, takich jak Canva, Padlet, AhaSlides, Wordwall, które wspierały współpracę oraz ułatwiały tworzenie materiałów cyfrowych.

Przed rozpoczęciem właściwych działań, we wrześniu 2025 roku, nauczyciele opracowali harmonogram i logo przedsięwzięcia, zebrali zgody od rodziców/opiekunów prawnych na udział uczniów w projekcie oraz podjęli w swoich szkołach inicjatywy dotyczące bezpieczeństwa w sieci i netykiety. Uczniowie przygotowali w Canvie plakaty informacyjne – indywidualnie, w parach lub małych grupach. Wypełnili także wraz z nauczycielami wstępne ankiety diagnostyczne w Google Forms.

Projekt podzielono na pięć etapów tematycznych: „Let’s get started”, „Winter magic”, „Our school life”, „My country” oraz „Let’s celebrate”. Pierwsze cztery etapy obejmowały wymianę listów, natomiast wszystkie pięć – realizację dodatkowych działań rozwijających kompetencje cyfrowe, społeczne i międzykulturowe uczniów.

Wśród wytworów uczniowskich znalazły się: prezentacje szkół i miejscowości wykonane w programach PowerPoint, Google Slides i Canva („Let’s get started”), międzynarodowa gazeta świąteczna „Magic of Letters – Christmas traditions” opracowana w Canvie („Winter magic”), Padlet zawierający informacje o szkolnym życiu uczniów, np. ich ulubionych miejscach w szkole i wydarzeniach szkolnych („Our school life”), cyfrowa książka kucharska „Cookbook – simple recipes” przygotowana w Canvie oraz jej wersja flipbook w Heyzine („My country”). Uczniowie stworzyli również quiz kulturowy „Guess the place” na platformie Wordwall („My country”) oraz uczestniczyli w spotkaniach online z rówieśnikami z krajów partnerskich – na TwinSpace („Winter magic” – spotkanie klasy 6 z uczniami z Kilis w Grecji) i za pośrednictwem Google Meet („My country” – spotkanie klas 7 z uczniami z Włoch). Ponadto uczniowie klas 7 przygotowali prezentacje projektu dla klas, które wcześniej nie uczestniczyły w przedsięwzięciach eTwinning.

Wybrane etapy projektu „Magic of Letters” związane z wymianą listów



Źródło: opracowanie własne.

Dokumentacja projektu, materiały dydaktyczne oraz rezultaty wszystkich działań znalazły się w przestrzeni TwinSpace na platformie ESEP, która pełniła funkcję wspólnego środowiska współpracy wszystkich uczestników. Na zakończenie projektu uczniowie i nauczyciele podzielili się refleksjami dotyczącymi przebiegu współpracy – nauczyciele na TwinSpace, a uczniowie za pomocą chmury wyrazów przygotowanej w AhaSlides. Wszyscy uczestnicy wypełnili także ankiety ewaluacyjne w Google Forms podsumowujące całoroczną pracę.

Istotnym założeniem było powiązanie działań projektowych z zapisami w podstawie programowej, programem nauczania oraz wymaganiami edukacyjnymi z języka angielskiego. Tematy kolejnych listów, wykorzystywane słownictwo oraz wymagane struktury gramatyczne zostały zaplanowane tak, aby wspierać realizację podstawy programowej w zakresie języka angielskiego dla klas 4–8 szkoły podstawowej oraz rozwijać kompetencje wymagane podczas egzaminu ósmoklasisty. Dzięki temu projekt nie stanowił dodatkowej aktywności pozalekcyjnej ani działania realizowanego obok programu nauczania, lecz był integralną częścią procesu dydaktycznego. Nie podlegał przy tym ocenie wyrażonej stopniem szkolnym – uczniowie otrzymywali od nauczyciela jedynie informację zwrotną dotyczącą postępów w rozwijaniu umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej w formie listu do przyjaciela lub przyjaciółki z zagranicy. Ponieważ zadania projektowe korespondowały z tematyką lekcji, uczniowie mogli wykorzystywać nowo poznane słownictwo i struktury gramatyczne w rzeczywistej komunikacji.

Rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych odbywało się przede wszystkim poprzez działania osadzone w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, a nie jedynie poprzez ćwiczenia oderwane od rzeczywistości. Uczniowie nie pisali tekstów wyłącznie dla nauczyciela, lecz dla realnych odbiorców – swoich rówieśników z Grecji, Włoch i Słowenii. Dzięki temu każda wypowiedź miała jasno określony cel komunikacyjny, a nadawcy listów mogli doświadczyć praktycznej



Etapy projektu

Chmury wyrazów utworzone przez uczniów w aplikacji AhaSlides – skojarzenia z „Magic of Letters”

One word about our project – “Magic of Letters” Think about the eTwinning project “Magic of Letters”. What did it mean to you? How did it make you feel? What is the first word that comes to your mind? Choose ONE word only that best describes your experience.



Źródło: opracowanie własne.

wartości znajomości języka angielskiego. Redagując prywatne listy do swoich zagranicznych korespondentów, uczestnicy projektu uczyli się stosowania zwrotów charakterystycznych dla tego typu wypowiedzi (np. powitania i zakończenia listu), dostosowywania treści, długości oraz stylu tekstu do tematu i odbiorcy, a także formułowania pytań i udzielania odpowiedzi na pytania zadawane przez partnerów projektowych. Ćwiczyli również poprawność językową, ortograficzną i gramatyczną podczas tworzenia kolejnych wersji swoich tekstów, rozwijali umiejętność organizacji wypowiedzi, zachowania spójności oraz logicznego przekazywania informacji, a także wzbogacali zasób słownictwa związanego z tematami realizowanymi w projekcie (szkoła, hobby, życie codzienne, święta, jedzenie, kultura i tradycje).

Rozwijanie sprawności pisania

Najważniejszym celem projektu było rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych, przede wszystkim w formie listu. Został on jednak zaplanowany tak, aby na każdym etapie uczniowie mieli możliwość tworzenia także innych form wypowiedzi. W ramach modułu „Winter magic” redagowali życzenia oraz krótkie artykuły informacyjne o tradycjach świątecznych do okolicznościowej gazetki. W części „Our school life” publikowali wpisy na Padlecie dotyczące codziennego życia szkoły. Tematyka modułu „My country” stała się okazją do opracowywania przepisów na tradycyjne potrawy, które niektórzy polscy uczniowie spisywali na podstawie wywiadów z dziadkami. Na zakończenie działań, w części „Let’s celebrate”, uczniowie dzielili się swoimi refleksjami w formie komentarzy zamieszczanych na forum TwinSpace.

Dodatkowe formy pisemne nie były obowiązkowe – realizowali je tylko chętni uczniowie. Ponieważ wymiana korespondencji była obligatoryjna, w kolejnej części przedstawiono szczegółowy opis działań związanych wyłącznie z pisanem listów do zagranicznych rówieśników. To właśnie ta aktywność miała największe znaczenie dla rozwoju sprawności pisania w języku obcym.

Tematykę projektu zaplanowano tak, aby w kolejnych listach wykorzystano różne funkcje językowe i struktury gramatyczne. Pierwszy list („Let’s get started”) koncentrował się na przedstawianiu siebie (ang. *personal details*), opisywaniu zainteresowań (ang. *interests/hobbies*) oraz pozaszkolnych aktywności (ang. *routines*). Uczniowie ćwiczyli tworzenie trzech spójnych akapitów z wykorzystaniem czasu present simple oraz słownictwa dotyczącego codziennego życia.

Etap „Winter Magic” umożliwiał doskonalenie krótkich form użytkowych. Uczniowie tworzyli kartki świąteczne, redagowali życzenia oraz krótkie wiadomości związane z tradycjami bożonarodzeniowymi, wykorzystując struktury gramatyczne, takie jak *I wish you..., I hope..., Have..., Enjoy...*, a także przymiotniki i rzeczowniki związane ze świętami.

Trzeci list („Our school life”) obejmował bardziej rozbudowane wypowiedzi opisowe dotyczące szkoły (jej nazwy i lokalizacji, liczby uczniów, nauczycieli i klas, a także ciekawych miejsc), ulubionych przedmiotów oraz typowego dnia nauki (początku i końca lekcji, liczby zajęć, przerw, ulubionego dnia w szkole). Oprócz prezentacji szkolnej codzienności uczniowie uczyli się wykorzystywać czasy past simple oraz past continuous do opisywania interesujących wydarzeń z przeszłości. W ten sposób projekt wspierał utrwalanie materiału gramatycznego realizowanego równolegle podczas lekcji.

Ostatni list („My Country”) wymagał od uczniów stosowania języka perswazji. Uczestnicy opisywali miejsca warte odwiedzenia, zachęcali zagranicznych kolegów do poznania swojego kraju oraz przedstawiali własne plany wakacyjne z wykorzystaniem konstrukcji wyrażających przyszłość (*will, be going to, present continuous*). Stopniowanie trudności kolejnych listów pozwalało uczniom przechodzić od krótszych i prostych form informacyjnych do bardziej złożonych wypowiedzi wymagających opisywania, relacjonowania, argumentowania i wyrażania opinii.

Indywidualizacja pracy ucznia

Istotnym elementem projektu było dostosowanie wymagań dotyczących tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym do możliwości wszystkich uczniów. Do każdego etapu przygotowywano dwa warianty materiałów wspierających: prostszy – dla uczniów wymagających większego wsparcia (tekst zawierający początki zdań i luki do uzupełnienia), oraz bardziej otwarty – dla uczniów samodzielnych językowo (jedynie struktura i tematyka listu, bez narzucania treści). Takie rozwiązanie umożliwiało udział w przedsięwzięciu każdemu, niezależnie od poziomu kompetencji językowych. Jednocześnie zachowana została autentyczność komunikacji, ponieważ uczestnik tworzył własną wypowiedź.

Rozwijanie kompetencji międzykulturowych

Wymiana listów sprzyjała nie tylko rozwijaniu kompetencji językowych, lecz także budowaniu świadomości międzykulturowej. Uczniowie poznawali codzienne życie swoich rówieśników, zwyczaje świąteczne, systemy edukacyjne oraz elementy kultury i geografii krajów partnerskich.

Szczególnie wartościowe okazały się działania wymagające porównywania własnej kultury z kulturą partnerów, takie jak tworzenie międzynarodowej gazety świątecznej „Magic of Letters – Christmas traditions”, książki kucharskiej „Cookbook – simple recipes” zawierającej tradycyjne przepisy czy quizu historyczno-geograficznego „Guess the Place”.

Rozwijanie kompetencji cyfrowych i społecznych

Choć podstawą projektu były ręcznie pisane listy, uczestnicy regularnie korzystali również z narzędzi cyfrowych. Tworzyli prezentacje multimedialne na temat szkoły i miasta, współpracowali przy przygotowywaniu świątecznej gazety w Canvie, publikowali na Padlecie materiały dotyczące

szkolnej rzeczywistości, uczestniczyli w spotkaniach online oraz korzystali z forum na TwinSpace, wymieniając się komentarzami i refleksjami na temat udziału w przedsięwzięciu.

Uczniowie rozwijali kompetencje społeczne, ucząc się współpracy, odpowiedzialności za realizację wspólnych zadań oraz zasad bezpiecznej komunikacji w środowisku międzynarodowym. Tematyka bezpieczeństwa w sieci została omówiona na początku projektu w ramach zadania „Online safety” realizowanego przez uczniów w parach lub małych grupach. Polegało ono na stworzeniu w Canvie plakatów zawierających informacje o zasadach bezpieczeństwa i zagrożeniach związanych z korzystaniem z sieci.

Podsumowanie

Analizując przebieg projektu „Magic of Letters”, można stwierdzić, że międzynarodowa wymiana korespondencji stała się skutecznym narzędziem rozwijania sprawności pisania w języku angielskim. Istotnym czynnikiem motywującym uczniów była autentyczność sytuacji komunikacyjnej – tworzone teksty miały rzeczywistych odbiorców, a ich celem nie było uzyskanie oceny szkolnej. Projekt umożliwił systematyczne doskonalenie umiejętności redagowania różnych form wypowiedzi pisemnych, utrwalanie struktur gramatycznych przewidzianych w podstawie programowej oraz rozwijanie słownictwa tematycznego. Dodatkową wartością była możliwość kształtowania kompetencji międzykulturowych, społecznych i cyfrowych.

Przedstawiony pomysł na projekt eTwinning, wspierający rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, może stanowić wartościową propozycję dla klas stawiających pierwsze kroki we współpracy międzynarodowej. Tego typu przedsięwzięcia angażują uczniów, wzmacniają ich motywację do nauki oraz rozwijają kompetencje językowe poprzez tworzenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Dodatkowym atutem projektów eTwinning jest możliwość nawiązywania kontaktów między nauczycielami, co może prowadzić do kolejnych inicjatyw wykorzystujących język angielski w praktyce. Warto o tym pamiętać, zwłaszcza że od września 2027 roku projekt edukacyjny stanie się obligatoryjnym elementem pracy szkoły, a włączenie programu eTwinning do działań dydaktycznych może ułatwić wdrażanie tej metody pracy.

Kontynuacja projektu

We wrześniu 2026 roku rozpoczęła się druga edycja projektu „Magic of Letters – 2nd edition”. W tym roku piątoklasiści będą korespondować z rówieśnikami z Francji, a szóstoklasiści – z uczniami z Belgii. Zachowano główną ideę przedsięwzięcia, czyli rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych poprzez wymianę ręcznie pisanych listów w języku angielskim. Jednocześnie pozostawiono elastyczną strukturę działań, umożliwiającą nauczycielom dostosowywanie tematów korespondencji do realizowanego programu nauczania oraz potrzeb uczniów. Kolejna odsłona projektu dowodzi, że tradycyjna wymiana listów pozostaje wartościowym i skutecznym narzędziem rozwijania kompetencji językowych, a jednocześnie sprzyja budowaniu trwałych międzynarodowych partnerstw.

MONIKA WÓJTOWICZ Dyplomowana nauczycielka języka polskiego i angielskiego z wieloletnim doświadczeniem pedagogicznym. Studiowała filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz filologię angielską na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania koncentrują się wokół rozwijania sprawności mówienia i pisania, wykorzystania technologii cyfrowych w edukacji oraz innowacyjnych metod nauczania. Jest autorką i współautorką międzynarodowych projektów edukacyjnych eTwinning.

Bajki animowane w domu i w przedszkolnym nauczaniu języka angielskiego

W obronie Świnki Peppy

DOI: 10.47050/jows.2026.3.79-84

Od przeszło 20 lat *Świnka Peppa* towarzyszy dzieciom w ponad 180 krajach i pozostaje jedną z najpopularniejszych animacji dla najmłodszych. Mimo licznych nagród i dużej popularności pojawiają się głosy, że serial ten powinien zostać zakazany. Czy jego krytyka jest zasadna? Czy rzeczywiście przekreśla wartość bajki jako materiału do nauczania języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym? Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania.

PAWEŁ SCHEFFLER

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ANIMATED CARTOONS AT HOME AND IN PRESCHOOL EFL EDUCATION: IN DEFENCE OF PEPPA PIG

Animated cartoons are frequently presented as a useful resource in teaching English to very young learners. At the same time, some of these programmes have been criticised for the language they contain, the undesirable patterns of behaviour they supposedly promote, and the number of non-verbal stimuli directed at young viewers. This article examines the extent to which such criticism is applicable to the Peppa Pig television series. Particular attention is devoted to the pragmatic interpretation of selected dialogues, the presentation of family and peer relationships, and the depiction of conflict resolution.

KEYWORDS: PEPPA PIG, ANIMATED CARTOONS, MEDIA INFLUENCE, BEHAVIOURAL MODELLING, TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

Wykorzystanie bajek animowanych w nauczaniu języka obcego było w ostatnich kilkunastu latach tematem wielu prac badawczych oraz publikacji skierowanych do nauczycieli (Scheffler 2015; Prošić-Santovac 2017; Alexiou i Kokla 2018; Scheffler i in. 2020; Scheffler i Domińska 2021). Zalety tego typu materiałów są powszechnie znane: umożliwiają one osłuchanie się z wymową języka obcego, sprzyjają zapamiętywaniu nowych wyrazów i fraz, rozwijają umiejętność rozumienia ze słuchu oraz umożliwiają kontakt z innym kontekstem kulturowym. Mogą one, a nawet powinny, stanowić punkt wyjścia do dalszych aktywności językowych, ruchowych i plastycznych.

W publikacjach na temat wykorzystywania bajek animowanych pojawiają się również głosy krytyczne. W niniejszym artykule odniosę się do niektórych aspektów przedstawionych w tekście Kariny Szafirskiej *YouTube i bajki w nauczaniu najmłodszych: rachunek zysków i strat*, opublikowanym w numerze 1/2026 „Języków Obcych w Szkole”. Przedmiotem analizy będzie serial o Śwince Peppie ze względu na jego popularność wśród najmłodszych widzów oraz zainteresowanie, jakim się cieszy zarówno ze strony nauczycieli języka angielskiego, jak i badaczy.

Na początek warto przywołać kilka podstawowych faktów. *Świnka Peppa* to brytyjska animacja przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym. Po raz pierwszy pojawiła się na ekranie w roku 2004, a do tej pory wyprodukowano ponad 450 odcinków. Serial przetłumaczono na ponad 40 języków i można go oglądać z dubbingiem w ponad 180 krajach. Otrzymał również liczne nagrody, w tym trzykrotnie prestiżową nagrodę Brytyjskiej Akademii Filmowej dla najlepszego programu animowanego dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Uwagi krytyczne dotyczące rzekomej szkodliwości serialu koncentrują się wokół trzech kwestii: zastosowanego w nim słownictwa, nadmiaru dźwięków niewerbalnych oraz niepożądanych wzorców zachowań. Każda z nich zostanie omówiona poniżej.

W swoim tekście Karina Szafirska stwierdza, iż „po obejrzeniu kilku odcinków *Świnki Peppy* słowo *głupi / silly / stupid* może na stałe zagościć w repertuarze językowym maluchów, mimo korygowania z naszej strony”. Przyjrzyjmy się najpierw wymienionym angielskim przymiotnikom.

Jak przyznaje autorka, przymiotnik *stupid* pojawia się w bajce tylko raz – wypowiada go Dziadek Świnka w odniesieniu do kur Babci Świnki w odcinku *Granny Pig's Chickens*:

Grandpa Pig: But best of all are my lettuces. Oh no, my lettuces!

Peppa Pig: I think the birds have eaten them, Grandpa.

Grandpa Pig: Yes, birds!

Peppa Pig: Why didn't Mr. Scarecrow scare them away?

Grandpa Pig: Because the birds that ate my lettuces are very stupid!

Oglądając tę scenę, młodzi widzowie z pewnością zauważą, że Dziadek Świnka jest wyraźnie zdenerwowany. Oprawdając Peppę i George'a po swoim ogrodzie i z dumą pokazując im plony, odkrywa, że ptaki zjadły jego piękną sałatę. To właśnie w chwili frustracji używa przymiotnika *stupid*, odnosząc go nie do innego bohatera bajki, lecz do kur Babci Świnki. Nie mamy więc do czynienia z dialogiem, w którym bohaterowie obrażają się nawzajem.

Przymiotniki *stupid* oraz *silly* nie są oczywiście równoważne. Ten drugi funkcjonuje w bajce (i często w języku angielskim) jako element swobodnych, przyjacielskich relacji, a nie przejaw lekceważenia czy braku szacunku wobec rozmówcy, niezależnie od jego wieku. Jest często używany w sytuacjach, gdy osoba mówiąca przyznaje się do drobnego, nierzadko zabawnego błędu lub gafy, rozładowując napięcie i sygnalizując dystans do siebie oraz własnych pomyłek. Przykładem może być scena z odcinka *The New Car*, w której Tata Świnka, po naciśnięciu niewłaściwego przycisku w samochodzie, komentuje sytuację słowami *Silly me*. Chwilę później, w analogicznym kontekście, Peppa mówi *Silly Daddy*, przejmując wzorzec językowy zaprezentowany wcześniej przez dorosłego.

Daddy Pig: Yes, I'll just put the roof up.

Daddy Pig: Now, which is the button to close the roof?

Daddy Pig: Whoops. Silly me. Ah ha! This must be the button.

Narrator: The new car has squirted Daddy Pig with water.

Peppa Pig: Silly Daddy. That's not the roof.

Warto zauważyć, że w polskojęzycznej wersji dostępnej na oficjalnym kanale serialu w serwisie YouTube polski odpowiednik wyrażenia *Silly me* został pominięty i zastąpiony stwierdzeniem „To nie ten”, co zmienia wydźwięk całej sceny. Nie jest natomiast prawdą, jak twierdzi autorka, że w polskim tłumaczeniu *silly* oznacza „głupi/niemądry/głupiutki”, np. tata. Przynajmniej w tej wersji bajki Peppa mówi „Tatusi gapa”, co wpisuje się w konwencję ciepłej, serdecznej i swobodnej komunikacji rodzinnej.

Przymiotnika *silly* w odniesieniu do starszego członka rodziny używa nie tylko Peppa. W odcinku *The Blackberry Bush* w podobny sposób zwraca się do swojego ojca, Dziadka Świnki, również Mama Świnka:

Mummy Pig: This bush has been here since I was a little piggy.

Grandpa Pig: It's an overgrown weed. I should have cut it down years ago.

Peppa: Grandpa, why don't you like it?

Grandpa Pig: I don't like the way it looks at me.

Mummy Pig: Silly Grandpa. It's just a harmless bush.

Powyższym wypowiedziom Peppy oraz Mamy Świnki towarzyszą pogodny ton i uśmiech. Nie są to więc komunikaty mające na celu deprecjonowanie adresata, lecz sygnały bliskich relacji, w których dopuszczalne jest żartobliwe komentowanie drobnych błędów czy przesadzonych opinii. Istotne jest przy tym, że znaczenie takich wypowiedzi nie wynika wyłącznie z użytego słowa, lecz także z kontekstu sytuacyjnego, intonacji oraz relacji między rozmówcami. Dzieci, nawet w wieku przedszkolnym, stopniowo uczą się odczytywać te sygnały pragmatyczne i odróżniać wypowiedzi żartobliwe od rzeczywiście obraźliwych. Pewne ryzyko mechanicznego przejmowania pojedynczych słów istnieje, jednak sprowadzanie ich znaczenia wyłącznie do poziomu leksykalnego, z pominięciem kontekstu i tonu wypowiedzi, prowadzi do zniekształconej interpretacji dialogów przez krytyków bajki.

W podobny sposób można interpretować uwagi Peppy dotyczące „Daddy's big tummy” – jako niewinne, żartobliwe przekomarzanie się. W bliskich relacjach rodzinnych nie mają one charakteru deprecjonującego, lecz świadczą o swobodnej, opartej na zaufaniu komunikacji, w której dopuszczalne jest humorystyczne komentowanie cech czy zachowań.

Warto pamiętać, że w kontekście edukacyjnym, szczególnie istotnym z perspektywy niniejszego artykułu, wykorzystanie bajek do nauki języka obcego odbywa się zazwyczaj przy udziale nauczyciela. Może on odgrywać rolę „bezpiecznika”, wyjaśniając w razie potrzeby kontekst pragmatyczny poszczególnych wypowiedzi.

We wspomnianym artykule autorka powołuje się również na krytykę serialu wyrażoną przez Jagodę Cieszyńską, która stwierdza stanowczo: „Są takie filmy, które powinny być absolutnie zakazane”. Według Cieszyńskiej *Świnka Peppa* powinna być zakazana z dwóch powodów. Pierwszym z nich jest – jak twierdzi badaczka – „niesłychane nagromadzenie dźwięków niewerbalnych, które tak atakują prawą korę, że hamują aktywność lewej kory, gdzie mamy funkcje językowe”. Nie jest jednak jasne, na jakiej podstawie empirycznej sformułowano tezę o „niesłychanym nagromadzeniu dźwięków niewerbalnych” ani w jaki sposób miałoby to odróżniać *Świnkę Peppę* od innych seriali

1 www.youtube.com/watch?v=1_QCviDps-o (3:08), [dostęp: 16.07.2026].

dla dzieci, na przykład od popularnego *Psiego Patrolu*, w którym – w opinii autora niniejszego artykułu – natężenie tego typu dźwięków wydaje się znacznie większe.

W tym kontekście badaczka przywołuje własne doświadczenie dydaktyczne: „Kiedy ja puściłam *Świnkę Peppę* tak na cały głos na wykładach, to studenci mnie prosili, żebym wyciszyła”, sugerując, że w podobny sposób dzieci miałyby oglądać ten serial. Oczywiście odbiór jakiegokolwiek programu odtwarzanego „na cały głos” może być uciążliwy i w naturalny sposób prowadzić do próśb o jego ściszenie, zwłaszcza ze strony dorosłych. Trudno jednak uznać taki przykład za podstawę do formułowania ogólnych wniosków dotyczących właściwości programu czy sposobu jego oglądania.

Drugim powodem, dla którego – zdaniem Jagody Cieszyńskiej – serial o Peppie należałoby wpisać do indeksu bajek zakazanych, jest prezentowanie „nieprawidłowych wzorców zachowań”, czyli pokazywanie dzieciom, jak „nie należy się zachowywać” oraz że „można się nie stosować do reguł”.

Badaczka ilustruje tę tezę sceną z odcinka *Mummy Pig at Work*: „To nie może być tak, że Mama Świnka mówi: «Nie ruszaj tego komputera», George oczywiście naciska, co tylko się da, i wtedy Peppa mówi tak: «Nie wolno tego robić» i robi to właśnie, czego nie wolno. Wszystkie dzieci potem to naśladują”².

W przywołanej scenie Peppa rzeczywiście na chwilę omija zakaz Mamy Świnki – pod pretekstem pokazania George’owi, czego nie wolno robić, zyskuje kilka sekund zabawy z komputerem. Cieszyńska nie odnosi się jednak do dalszego przebiegu wydarzeń. Zachowanie Peppy spotyka się ze stanowczą reakcją mamy, która zwraca się do córki: „Peppa, stop!”. Tym razem Peppa podporządkowuje się mamie i przeprosza ją za swoje zachowanie, mówiąc: „Sorry, Mummy”. Jej wyraz twarzy wyraźnie wskazuje na poczucie winy. Cała scena nie utrwała więc niepożądanego zachowania, lecz pokazuje jego konsekwencje i staje się dla bohaterki – a pośrednio także dla młodych widzów – lekcją o tym, że łamanie reguł nie pozostaje bez konsekwencji.

Świnka Peppa bywa grzeczna, niegrzeczna, głośna, radosna, zagniewana i smutna. Nie boi się wyrażać swoich potrzeb. Zdarzają się jej konflikty zarówno z młodszym bratem, jak i z rówieśnikami. Jednym słowem – postępuje jak typowa czterolatka. Jej zachowania odzwierciedlają naturalny etap rozwoju społeczno-emocjonalnego, w którym dziecko uczy się regulować emocje, negocjować zasady zabaw oraz uwzględniać perspektywę innych. Relacja z George’em ma oczywiście charakter asymetryczny – Peppa często przejmie inicjatywę i narzuca reguły, ale potrafi też być opiekuńcza i włączać brata do wspólnych aktywności. W kontaktach z rówieśnikami widoczna jest natomiast większa równorzędność, co niekiedy prowadzi do sporów, ale także stwarza okazję do uczenia się kompromisu i współpracy. Istotną rolę w tych interakcjach odgrywają dorośli, którzy pomagają dzieciom rozwiązywać powstałe konflikty.

Zilustrujmy to przykładami z dwóch odcinków: *Piggy in the Middle* oraz *The Quarrel*. W pierwszym z nich Peppa i George bawią się w rzucanie i łapanie piłki. Początkowo Peppa drażni się z młodszym bratem, który nie potrafi jeszcze dobrze chwytać. Ostatecznie zabawa doprowadza George’a do płaczu, co wywołuje interwencję Mamy Świnki: „Oh dear! Peppa, you shouldn’t tease George like that!”. Mama Świnka nie poprzestaje jednak na upomnieniu – po przeproszeniu George’a przez Peppę aktywnie włącza się w zabawę. Razem z Tatą Świnką organizują ją w taki sposób, aby oboje dzieci mogły w niej uczestniczyć i czerpać z niej radość. Tym samym rodzice pomagają Peppie dostrzec konsekwencje jej zachowania oraz uczą ją inkluzywnej formy zabawy. Sytuacja ta pokazuje również, że rolę dorosłych nie jest wyłącznie korygowanie niewłaściwego zachowania, lecz także wspieranie dzieci w budowaniu bardziej włączających i empatycznych sposobów interakcji.

Z kolei w odcinku *The Quarrel* pokazany jest konflikt pomiędzy rówieśniczkami – Peppą i Suzy. Peppa (niesprawiedliwie) oskarża Suzy o oszukiwanie podczas gry w karty, co prowadzi do zerwania relacji – Suzy stwierdza: „We’re not best friends any more!”. Choć dziewczynki tęsknią za sobą, mimo prób nie potrafią się pogodzić – żadna nie chce jako pierwsza powiedzieć „przepraszam”. Konflikt pomaga rozwiązać Tata Świnka, sugerując, aby obie powiedziały *sorry* równocześnie.

2 www.youtube.com/watch?v=8lUkj9rKpPY, [dostęp: 16.07.2026].

Przykład ten ilustruje typowe dla dzieci w tym wieku trudności z inicjowaniem pojednania, a zarazem pokazuje, że spór może się stać okazją do nauki przywracania przyjacielskich relacji przy istotnym wsparciu dorosłych.

Serial o Peppie to oczywiście nie tylko kłótnie i spory. To także promocja aktywnego stylu życia oraz poznawania otaczającego świata. Znajdziemy w nim wiele przykładów zgodnej zabawy, wzajemnej pomocy i wsparcia. Wystarczy obejrzeć odcinki *Emily Elephant* oraz *Gerald Giraffe*, aby się przekonać, jak dzieci mogą się zachować wobec nowej koleżanki lub nowego kolegi w grupie przedszkolnej. Początkowo nieśmiała Emily oraz smutny Gerald dzięki życzliwości i wsparciu pozostałych dzieci, z Peppą na czele, szybko stają się pełnoprawnymi członkami grupy. Odcinki te pokazują, że serial konsekwentnie promuje postawy otwartości, empatii i włączania innych do wspólnej zabawy. Mogą one stanowić punkt wyjścia do rozmów z dziećmi na temat relacji rówieśniczych i integracji w grupie.

Według Jackie Edwards, wybitnej specjalistki w zakresie programów telewizyjnych dla dzieci, związanej m.in. z The Children's Media Foundation oraz BBC, największym atutem Peppy jest jej autentyczność (za: Muir 2024): „Peppa sama jest dzieckiem i przejawia autentyczne dziecięce zachowanie. Dobra telewizja dla dzieci pozwala najmłodszym zobaczyć siebie w postaciach obecnych na ekranie” (tłum. własne).

W podobnym tonie wypowiada się Jamie Krenn, adiunktka w Teachers College na Uniwersytecie Columbia (za: Nesvig 2026): „Programy takie jak *Świnka Peppa* działają, ponieważ przedstawiają złożone relacje międzyludzkie w konkretnych, łatwych do zaobserwowania sytuacjach, które młodzi widzowie mogą bez trudu odnieść do własnych doświadczeń i zrozumieć” (tłum. własne). To właśnie ta autentyczność, w połączeniu z ukazywaniem sposobów rozwiązywania codziennych konfliktów przy wsparciu dorosłych, stanowi o sile serialu. *Świnka Peppa* nie prezentuje wyidealizowanego obrazu dzieciństwa, lecz ukazuje jego rzeczywistość, często niełatwą dynamikę, czyniąc z niej punkt wyjścia do rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych. Proces ten można wzmacniać poprzez wspólny odbiór serialu w kontekście rodzinnym. Jak zauważa Meryl Alper z Northeastern University College of Arts, wspólne oglądanie serialu o Peppie przez dzieci i rodziców stwarza okazję do rozmowy o intencjach bohaterów oraz o wydarzeniach przedstawianych na ekranie (za: Kayata 2024).

Podsumowując, stwierdzenia o szkodliwości serialu oraz apele o jego „zakazanie” w świetle przeprowadzonej analizy warstwy narracyjnej oraz pragmatycznej wydają się nieuzasadnione. *Świnka Peppa* nie promuje bowiem bezrefleksyjnie niepożądanych zachowań – jeśli takie się pojawiają, są osadzone w szerszym kontekście relacji rodzinnych i rówieśniczych. Serial ukazuje również konsekwencje tych zachowań oraz sposoby rozwiązywania konfliktów. Jego walory, uzupełnione humorem i naturalnym, nieskomplikowanym językiem angielskim, którym posługują się bohaterowie, świadczą o dużym potencjale tej produkcji w dydaktyce języka angielskiego na poziomie przedszkolnym.



Autor rozwija wątki z artykułu na swoim kanale w serwisie YouTube.

BIBLIOGRAFIA

- Alexiou, T., Kokla, N. (2018), *Cartoons That Make a Difference: A Linguistic Analysis of Peppa Pig*, „Journal of Linguistics and Education Research”, nr 1(1), s. 24–30.
- Jankowski, K. (2026), *Jak bajki szkodzą dzieciom i ich mózgom. Prof. Jagoda Cieszyńska Balans #110*, <www.youtube.com/watch?v=8lUkj9rKpPY>, [dostęp: 04.05.2026].
- Kayata, E. (2024), *Why Kids Love Peppa Pig and (Some) Parents Loathe Her. Relatable Characters Will Offend Someone*, <news.northeastern.edu/2024/03/07/is-peppa-pig-a-good-show/>, [dostęp: 05.05.2026].
- Muir, E. (2024), *‘She’s a Rude, Belittling Fat-Shamer’: How Peppa Pig Became Every Parent’s Worst Nightmare*, <www.independent.co.uk/life-style/peppa-pig-parenting-rude-youtube-b2514394.html>, [dostęp: 04.05.2026].

- Nesvig, K. (2026), *Why 'Peppa Pig' Might Be One of the Most Emotionally Intelligent Shows Your Kid Watches*, <www.parents.com/peppa-pig-emotionally-intelligent-show-11888868>, [dostęp: 4.05.2026].
- Piasecka, J. (2022), *Tete a Tete. Z pewnością za większość zaburzeń u dzieci odpowiada to, co zrobiliśmy ze światem*, <www.youtube.com/watch?v=1_QCv1Dps-o>, [dostęp: 04.05.2026].
- Prošić-Santovac, D. (2017), *Popular Video Cartoons and Associated Branded Toys in Teaching English to Very Young Learners: A Case Study*, „Language Teaching Research”, nr 21(5), s. 568–588.
- Scheffler, P. (2015), *Introducing Very Young Children to English as a Foreign Language*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 25(1), s. 1–22.
- Scheffler, P., Domińska, A. (2021), *Świnka Peppa w przedszkolu: Użycie serialu dla dzieci w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 99–104.
- Scheffler, P., Jones, C., Domińska, A. (2020), *The Peppa Pig Television Series as Input in Pre-primary EFL Instruction: A Corpus-Based Study*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 31(1), s. 3–17.
- Szafirska, K. (2026), *YouTube i bajki w nauczaniu najmłodszych: rachunek zysków i strat*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 49–57.

DR HAB. PAWEŁ SCHEFFLER, PROF. UAM Pracownik naukowy Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół procesu przyswajania języka, nauczania języków obcych oraz współczesnej gramatyki języka angielskiego. Oprócz pracy badawczej zajmuje się opracowywaniem materiałów dydaktycznych do nauki języka angielskiego. Prowadzi kanał @GrammarScheff w serwisie YouTube dla nauczycieli i osób uczących się języka angielskiego.

Z Reykjavíku do Warszawy śladami polskiego oświecenia

O rozwijaniu sprawności językowych w projekcie „ReyVarstígur”

DOI: 10.47050/jows.2026.3.85-93

Jak zachęcić studentki z Islandii do nauki języka polskiego? Jednym ze sposobów jest połączenie intensywnego kursu z wizytą studyjną w Warszawie. Takie rozwiązanie przyjęto w projekcie „ReyVarstígur – z Reykjavíku do Warszawy śladami polskiego oświecenia”, realizowanym w ramach grantu NAWA na Uniwersytecie Warszawskim. Zanurzenie w kulturze sprzyjało rozwijaniu sprawności produktywnych, zwiększało motywację uczestniczek i umożliwiło praktyczne wykorzystanie języka polskiego.

JUSTYNA ZYCH

Centrum Języka Polskiego i Kultury
Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum
Uniwersytetu Warszawskiego

FROM REYKJAVÍK TO WARSAW IN THE FOOTSTEPS OF THE POLISH ENLIGHTENMENT – DEVELOPING LANGUAGE SKILLS IN THE NAWA REYVARSTÍGUR PROJECT

This article presents the origins, premises, objectives, implementation, and outcomes of the educational project *ReyVarstígur – From Reykjavík to Warsaw in the Footsteps of the Polish Enlightenment*, designed for students at the University of Iceland and carried out under a grant awarded to the University of Warsaw by the Polish National Agency for Academic Exchange (NAWA). The paper focuses on the project's key component: a two-week study visit to Warsaw combined with an intensive A1-level Polish language course. The article highlights in particular those language-learning activities that were based on a task-oriented approach and firmly embedded in the urban space of Warsaw, as they fostered not only the effective development of language skills but also the acquisition of a wide range of cultural knowledge.

KEYWORDS: POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, TEACHING VOCABULARY, SPEAKING SKILLS, READING COMPREHENSION, WRITING SKILLS, PRONUNCIATION, TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, A1 PROFICIENCY LEVEL, STUDY VISIT, ICELAND

Projekt „ReyVarstígur” – geneza i założenia

Projekt „ReyVarstígur – z Reykjavíku do Warszawy śladami polskiego oświecenia” zajął w 2024 roku pierwsze miejsce w konkursie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA) w programie „Promocja języka polskiego”, którego celem jest zwiększanie prestiżu polszczyzny i upowszechnianie jej za granicą. Przedsięwzięcie było realizowane w roku akademickim 2024/2025 przez Uniwersytet Warszawski we współpracy z Uniwersytetem Islandzkim w Reykjavíku (Háskóli Íslands), największą uczelnią w Islandii. Kierowniczką projektu była Justyna Zych, autorka niniejszego artykułu, która zaprosiła do współpracy badaczki i badaczy oraz dydaktyczki i dydaktyków z obu uczelni. Dzięki temu powstał międzynarodowy zespół projektowy liczący czternaście osób: dziesięć z Uniwersytetu Warszawskiego, przede wszystkim z Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Wydziale Polonistyki UW, oraz cztery z Uniwersytetu Islandzkiego. Zespół tworzyli nie tylko lektorki i lektorzy języka polskiego jako obcego, lecz także literaturoznawczynie i literaturoznawcy, językoznawczynie i językoznawcy oraz historyczki i historycy. Interdyscyplinarność wynikała z założeń projektu, który nie ograniczał się do kursu językowego. Obejmował również bogaty program zajęć poświęconych historii i kulturze Polski. Projekt został objęty patronatem Ambasady Islandii w Warszawie oraz Ambasady Rzeczypospolitej w Reykjavíku.

Przedsięwzięcie edukacyjno-promocyjne skierowano do osób studiujących na Uniwersytecie Islandzkim, które chciały rozpocząć naukę języka polskiego lub kontynuować ją po ukończeniu rocznego kursu dla początkujących. Projekt obejmował wizytę studyjną w Polsce, tak by umożliwić lepsze poznanie kultury kraju pochodzenia najlicniejszej mniejszości narodowej w Islandii. Polacy stanowią bowiem niemal 30% wszystkich imigrantów na wyspie i ok. 7% całej populacji (Statistics Iceland 2026). O skali polskiej obecności może świadczyć fakt, że na ulicach Reykjavíku i wielu islandzkich miejscowości język polski można nie tylko często usłyszeć, lecz także zobaczyć – na przykład na kontenerach do segregacji śmieci.

Jak zauważyła Małgorzata Budyta-Budzyńska, socjolożka specjalizująca się w badaniach nad polską diasporą w Islandii, obecność na wyspie przybyszek i przybyszy z Polski jest na tyle wyraźna, że etnonim *Polak* bywa używany jako synonim imigranta czy cudzoziemca (2016: 155). Mimo tego rdzenni mieszkańcy i mieszkanki wykazują niewielkie zainteresowanie kulturą polską¹ i sporadycznie podejmują naukę języka polskiego. Wprawdzie od 2023 roku na Uniwersytecie Islandzkim działa program Polish Studies, utworzony m.in. dzięki wsparciu NAWA, jednak dotychczas na zajęcia oferowane w jego ramach – lektorat języka polskiego oraz prowadzony w języku angielskim kurs poświęcony najważniejszym wydarzeniom i zjawiskom w historii i kulturze Polski² – zapisywało się niewiele osób. Wyraźnie zarysowała się więc potrzeba promocji zarówno programu Polish Studies na uczelni w Reykjavíku, jak i samej polszczyzny w Islandii.

Należało zatem odpowiedzieć na pytanie, jak skutecznie zachęcić osoby studiujące na Uniwersytecie Islandzkim do nauki języka polskiego, a jednocześnie budować pozytywny wizerunek Polski jako nowoczesnego, dynamicznie rozwijającego się kraju o bogatym dziedzictwie kulturowym, cennych zabytkach i wyjątkowych walorach przyrodniczych. Zarówno kierowniczka projektu, jak i członkinie oraz członkowie zespołu z Háskóli Íslands byli zgodni, że najlepszym rozwiązaniem będzie zaoferowanie studentkom i studentom bezpłatnego wyjazdu do Polski, który obejmowałby atrakcyjny program dydaktyczny i kulturalny.

Od przygotowań do wizyty studyjnej – etapy projektu

Sam grant trwał dziesięć miesięcy, jednak wiele jego materialnych i niematerialnych rezultatów, takich jak strona internetowa „ReyVarstígur” czy wyraźny rozwój kompetencji językowych uczestniczek

¹ Mimo że w Reykjavíku i innych większych miejscowościach Islandii odbywają się wydarzenia popularyzujące kulturę polską, np. przeglądy filmowe i koncerty, ich odbiorcami są przede wszystkim przedstawicielki i przedstawiciele polskiej diaspory.

² Ten roczny kurs obejmuje dwa moduły: *Polish Culture and History* w pierwszym semestrze oraz *Poland Today* w drugim. Lektorat języka polskiego jest natomiast realizowany w obu semestrach i składa się z dwóch części: *Polish Grammar, Reading and Writing* oraz *Polish: Practical Language*. Zob. Polish Studies 2023.

w zakresie języka polskiego, ma trwały charakter. Realizacja projektu obejmowała pięć etapów. Pierwszy z nich polegał na promocji inicjatywy na Uniwersytecie Islandzkim, drugi zaś stanowiła rekrutacja. O udział w projekcie „ReyVarstígur” mogły się ubiegać wszystkie osoby studiujące na Háskóli Íslands z wyjątkiem tych mających polskie pochodzenie i/lub biegle posługujących się językiem polskim.

Do programu zakwalifikowały się wyłącznie kobiety, co nie zmienia faktu, że grupa była zróżnicowana – zarówno pod względem kierunków studiów, jak i wieku oraz pochodzenia. W Islandii podejmuje się studia na różnych etapach życia, dlatego wśród uczestniczek znalazły się zarówno dwudziesto- i trzydziestolatki, jak i seniorki. Obok rodowitych Islandek w programie uczestniczyły również studentki od lat mieszkające na wyspie, lecz pochodzące z innych krajów: Indii, Kanady, Korei Południowej, Ukrainy i Wielkiej Brytanii. W rezultacie w „ReyVarstígur” wzięła udział grupa wielopokoleniowa i wielokulturowa, a jej różnorodność stała się jednym z dodatkowych atutów projektu.

Ważną fazę grantu stanowił cykl sześciu wykładów zdalnych poświęconych historii i kulturze polskiego oświecenia, które – zgodnie z podtytułem projektu – było tematem przewodnim wizyty studyjnej. Zajęcia służyły przygotowaniu uczestniczek do pobytu w Warszawie. Dzięki serii wykładów poznały one najważniejsze pojęcia, zjawiska, wydarzenia, postaci i daty związane z polskim oświeceniem, co ułatwiło im identyfikację kluczowych motywów podczas zwiedzania stolicy oraz świadome uczestnictwo w lekcjach muzealnych. Warto podkreślić, że chociaż zajęcia były prowadzone po angielsku, na każdym wykładzie wprowadzano dziesięć polskich słów istotnych dla omawianego zagadnienia, takich jak *król*, *pałac*, *konstytucja*, *szlachta*. Dzięki temu uczestniczki systematycznie poszerzały zasób słownictwa, a nauka języka była ściśle związana z tematyką projektu, którą warto przybliżyć.

„ReyVarstígur” jest neologizmem-akronimem, którego znaczenie wyjaśnia podtytuł: z *Reykjavíku do Warszawy śladami polskiego oświecenia*. Wybór tej epoki wynikał z kilku przesłanek. Po pierwsze, umożliwił prezentację imponującego rozkwitu polskiej kultury w czasach stanisławowskich oraz pokazanie, że idee europejskiego oświecenia – takie jak racjonalizm, postęp czy tolerancja – były obecne również w Polsce. Nieprzypadkowo jednym z symboli projektu była Izabela Czartoryska, oświecona polska arystokratka, która została przedstawiona w otoczeniu maskonurów, ptaków charakterystycznych dla islandzkiego krajobrazu. Po drugie, motyw przewodni projektu pozwolił zaprezentować liczne przykłady klasycystycznej architektury i sztuki XVIII wieku, które do dziś można podziwiać w Warszawie, z Łazienkami Królewskimi na czele. Po trzecie, uzasadniał włączenie do programu wizyty pomników Kopernika i księcia Józefa Poniatowskiego – klasycystycznych dzieł Bertela Thorvaldsena, duńskiego rzeźbiarza islandzkiego pochodzenia. W kontekście odkrywania Warszawy przez uczestniczki projektu istotne było bowiem wskazanie postaci dobrze znanej w Islandii, która zostawiła ślady również w polskiej przestrzeni publicznej.

Najważniejszy komponent „ReyVarstígur” stanowiła dwutygodniowa wizyta studyjna w Warszawie. Rano studentki uczestniczyły w zajęciach językowych, po południu natomiast zwiedzały warszawskie zabytki i muzea oraz uczestniczyły w spacerach tematycznych, warsztatach w instytucjach kultury i różnorodnych wydarzeniach kulturalnych.

Podsumowaniem projektu było jednodniowe sympozjum na Uniwersytecie Islandzkim, podczas którego uczestniczki wygłosiły referaty na temat Warszawy i/lub polskiego oświecenia. Materiały do wystąpień studentki zbierały podczas pobytu w Polsce. W trakcie wydarzenia otwarto również wystawę fotografii wykonanych przez Islandki w Warszawie. Można ją było oglądać przez kilka miesięcy w jednej z auli Uniwersytetu Islandzkiego.

Fot. 1. Plakat promujący projekt



Autorka plakatu: Troskliwa Graficzka

Źródło: archiwum prywatne.

Lektorat nastawiony na komunikację

Wprawdzie część studentek zaliczała się do grupy *false beginners*, jednak rozpoczęcie nauki od podstaw okazało się optymalnym rozwiązaniem dla wszystkich. Osoby, które znały już elementarne słownictwo i podstawy gramatyki, były pozytywnie nastawione do powtórzenia materiału. Zdawały sobie bowiem sprawę, że mówienie po polsku nastręcza im dużych trudności. Ograniczone umiejętności komunikowania się w języku docelowym wynikały z jednej strony z małej liczby godzin lektoratu na uczelni w Reykjavíku, z drugiej zaś – z rzadkiego używania języka poza zajęciami. Mogłoby się wydawać, że obecność około trzydziestu tysięcy Polek i Polaków w Islandii stwarza liczne okazje do porozumiewania się w języku polskim. Jednak z wypowiedzi uczestniczek wynikało, że niepewność co do własnych kompetencji językowych powstrzymywała je przed rozmowami z przedstawicielkami i przedstawicielami Polonii. Stało się to przesłanką do zaprojektowania kursu w taki sposób, żeby jego głównym celem było przełamywanie bariery komunikacyjnej, tym bardziej że same studentki deklarowały przed wyjazdem – również w zgłoszeniach rekrutacyjnych – że najbardziej zależy im na swobodnym mówieniu po polsku.

Program zajęć językowych był intensywny. Od poniedziałku do piątku gościnie z Islandii uczestniczyły w porannym półtoragodzinnym lektoracie, podczas którego poznawały podstawowe słownictwo oraz wyrażenia, zwroty i frazy niezbędne w codziennej komunikacji. Nacisk położono na wykorzystanie nowo poznanej leksyki w praktyce. Rozwijaniu sprawności mówienia służyły więc przede wszystkim dialogi odzwierciedlające typowe sytuacje komunikacyjne przewidziane dla poziomu A1³, a zarazem osadzone w realiach Warszawy.

Przywiązywano bowiem dużą wagę do prezentacji na zajęciach treści kulturowych, zwłaszcza odnoszących się do stolicy Polski, którą uczestniczki poznawały podczas wizyty studyjnej. Jak zauważył Leo van Lier, przestrzeń nie jest neutralnym tłem procesu edukacyjnego, lecz jego wielowymiarowym i znaczącym kontekstem, który wchodzi w interakcję z uczącymi się i ich doświadczeniami (2004: 92–93). Dlatego przykładowo zajęcia dotyczące zamawiania w kawiarni lub restauracji – poza realizacją oczywistego celu rozwijania kompetencji językowych – wykorzystano również do przedstawienia stołecznych tradycji kulinarnych oraz polecenia znanych warszawskich lokali. Nauczanie gramatyki ograniczono natomiast do minimum niezbędnego do skutecznej komunikacji.

Zajęcia prowadzili naprzemiennie Małgorzata Malinowska i Tomasz Wegner, dzięki czemu uczestniczki mogły poznać różne style nauczania. Lektorka i lektor nie korzystali z podręcznika, lecz z autorskich materiałów rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia.

Miasto jako przestrzeń nauki języka

Piątkowe lektoraty różniły się od zajęć prowadzonych w pozostałe dni tygodnia. Po pierwsze, trwały trzy, a nie dwie godziny lekcyjne. Po drugie, odbywały się poza salą lekcyjną – w miejscach znanych w Warszawie i ważnych dla dziedzictwa kulturowego miasta. W tych lokalizacjach studentki mogły doskonalić mówienie po polsku w naturalnym kontekście, a jednocześnie realizować zadania odwołujące się do sytuacji komunikacyjnych ćwiczonych wcześniej na kursie. Dzięki temu ich scenariusz w polskiej wersji językowej był im już znany. Po trzecie, piątkowe zajęcia opierały się na założeniach podejścia zadaniowego, które – przypomnijmy – „traktuje użytkowników języka (a więc i uczących się) jako członków społeczności mających do wykonania pewne zadania w określonych okolicznościach i otoczeniu, w obrębie jakiejś określonej dziedziny działalności ludzkiej” (Janowska 2011: 82).

Studentki rzeczywiście realizowały konkretne zadania, które sprowadzały się do codziennych, praktycznych czynności. Pierwsza lekcja w plenerze odbyła się w zabytkowej kawiarni Wedla przy ulicy Szpitalnej. Zadaniem uczestniczek było zapoznanie się z kartą, złożenie zamówienia, a pod koniec zajęć – poproszenie o rachunek i dokonanie płatności. Wszystkie interakcje z kelnerkami

³ Przypomnijmy, że w katalogu tematycznym dla poziomu A1, oprócz autoprezentacji i opisu rodziny, dominują takie zagadnienia, jak: życie codzienne, sposoby spędzania wolnego czasu, miejsca, żywienie, zakupy i usługi (Janowska i in. 2016: 17–18).

i kelnerami musiały się odbywać wyłącznie po polsku. Oboje lektorów towarzyszyło studentkom, wspierając je w kontaktach z obsługą jedynie w razie konieczności. Podczas spożywania zamówionych wedlowskich deserów uczestniczki również miały okazję do rozmowy po polsku, np. mogły zadawać pytania dotyczące zainteresowań i sposobów spędzania czasu wolnego. Oczywiście na tak początkowym etapie nauki dłuższa konwersacja wyłącznie w języku polskim nie była możliwa, ale zmiana otoczenia sprzyjała próbom komunikacji w języku docelowym.

Drugi lektorat poza murami uczelni odbył się natomiast w Hali Mirowskiej, czyli w znanej warszawskiej hali targowej. Po przybyciu na bazar uczestniczki projektu otrzymały listę kilkunastu krótkich zadań do wykonania w dwuosobowych zespołach. Miały m.in. odnaleźć określone produkty i zapytać o ceny wskazanych towarów. W ćwiczeniach wyeksponowano typowe polskie specjały, takie jak kapusta kiszona, ser koryciński czy sękacz. Na zakończenie studentki miały kupić wybrane przez siebie owoce, oczywiście posługując się językiem polskim w rozmowie ze sprzedawczynią lub sprzedawcą.

Tak zaplanowany lektorat był doskonałą okazją do praktycznego wykorzystania słownictwa związanego z żywnością i robieniem zakupów. Uczestniczki nie tylko utrwaliły leksykę poznaną podczas zajęć, lecz także odkryły charakterystyczne polskie produkty i potrawy. Najważniejszym atutem tej propozycji dydaktycznej była jednak autentyczna interakcja z rodzimymi użytkownikami i użytkownikami języka.

Z ankiet ewaluacyjnych wynikało, że zajęcia odbywające się poza salą lekcyjną studentki z Islandii uznały za szczególnie motywujące. Potwierdza to zasadność zalecenia metodycznego, aby prowadzić działania produktywne w realnych sytuacjach komunikacyjnych oraz proponować uczącym się aktywności wymagające współpracy i dostarczające osobistych doświadczeń (Gębał i Miodunka 2020: 300).

Praca nad wymową polskich głosek

Po lektoracie odbywały się warsztaty skoncentrowane na kształceniu pozostałych sprawności językowych. W programie znalazły się warsztaty fonetyczne, zajęcia rozwijające umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz lekcje poświęcone doskonaleniu pisania po polsku. Każdy typ zajęć pojawiał się kilkakrotnie w programie dwutygodniowego kursu, dzięki czemu regularnie poświęcano czas poszczególnym podsystemom języka polskiego i sprawnościom językowym. Takie rozwiązanie pozwoliło uniknąć monotonii, a studentkom umożliwiło także kontakt z kilkorgiem prowadzących.

Warsztaty fonetyczne prowadzone przez Aleksandrę Świącką obejmowały różnorodne aktywności, także o charakterze ludycznym, ukierunkowane na rozróżnianie i poprawną artykulację polskich głosek, które początkowo sprawiały części studentek znaczne trudności. Wśród wykorzystywanych ćwiczeń znalazły się m.in. zadania artykulacyjne, takie jak przesuwanie żuchwy na boki czy parskanie, ćwiczenia rozwijające słuch fonematyczny, aktywności polegające na rozpoznawaniu i powtarzaniu usłyszanych słów, a także łamańce językowe.

Zajęcia te okazały się wartościowe również dla osób, które miały już za sobą roczny lektorat języka polskiego w Reykjavíku. W programie kursu na Uniwersytecie Islandzkim – gdzie duży nacisk kładzie się na budowanie bezpiecznej, bezstresowej atmosfery podczas nauki, a tym samym ogranicza się m.in. korektę fonetyczną wypowiedzi, która może być źródłem frustracji dla uczących się – nie uwzględniono bowiem systematycznych ćwiczeń wymowy.

Większość uczestniczek uznała, że uwrażliwienie na kwestie pronuncjacji oraz intensywny trening znacząco pomogły im w komunikowaniu się po polsku. Świadomość fonetyczna, a co za tym idzie – możliwość tworzenia wypowiedzi zrozumiałych dla rodzimych użytkowniczek i użytkowników polszczyzny – zwiększyła pewność siebie studentek w mówieniu.

Warsztaty czytania ze zrozumieniem

Celem warsztatów rozwijających sprawność czytania ze zrozumieniem było poszerzenie słownictwa uczestniczek, utrwalanie najważniejszych informacji o Warszawie przekazywanych podczas

zając w muzeach i instytucjach kultury, a także doskonalenie technik uczenia się, zwłaszcza rozwijanie umiejętności heurystycznych⁴ i domysłu językowego. W dobie powszechnego korzystania przez uczących się ze słowników i translatorów internetowych szczególnie istotne jest zachęcanie ich do podejmowania prób samodzielnego rozumienia tekstu na podstawie zdobytej wiedzy oraz wypracowanych strategii, bez natychmiastowego sięgania po dodatkowe pomoce. Dla prowadzącej warsztaty Justyny Zych ważne było również wzmacnianie motywacji studentek i budowanie ich pozytywnej oceny własnych kompetencji językowych przez uświadomienie im, że mimo niewysokiego poziomu znajomości polszczyzny są w stanie przeczytać i zrozumieć krótkie, a nawet nieco dłuższe teksty w języku polskim.

Cykl zajęć opierał się na autorskich materiałach przygotowanych przez lektorkę. Obejmowały one proste teksty o Warszawie – jej symbolach, zabytkach oraz znanych mieszkankach i mieszkańcach – napisane z wykorzystaniem podstawowego słownictwa na poziomie A1 oraz licznych internacjonalizmów. Ponieważ znajomość języka angielskiego jest w Islandii powszechna, obecność takich wyrazów, jak *dystrykt*, *monument*, *ekspozycja* czy *natura*, ułatwiała studentkom zrozumienie tekstu. Tego typu internacjonalne odpowiedniki polskich słów pozwalały również szybko i skutecznie objaśniać nowe słownictwo przez wskazywanie synonimów: *dzielnica* – *dystrykt*, *pomnik* – *monument*, *wystawa* – *ekspozycja*, *przyroda* – *natura*.

Dzięki lokalnemu kontekstowi warszawskiemu skuteczną strategią objaśniania, a także wzbogacania leksyki, było również odwoływanie się do relacji hiponimii i hiperonimii. Polegało to na podawaniu znanych uczestniczkom warszawskich nazw własnych wpisujących się w określone kategorie, np. *Okęcie* – *lotnisko*, albo odwrotnie – na wskazywaniu nadrzędnej nazwy obejmującej przykłady pojawiające się w tekście, np. *galeria handlowa* – *Złote Tarasy*, *Arkadia*, *Promenada*. Znaczenie wielu nowych słów można było także wytłumaczyć za pomocą jednej z podstawowych, a zarazem wciąż aktualnych i skutecznych metod wprowadzania nowego słownictwa, którą Hanna Komorowska określiła jako „pokazanie obrazka” (2004: 116). Współcześnie metoda ta może przybierać formy znacznie bardziej atrakcyjne wizualnie i zaawansowane technologicznie. Prezentowane zdjęcia, rysunki, mapy i krótkie nagrania odnosiły się do realiów Warszawy. Rozwiązanie to wynikało z założenia, że materiał językowy powinno się prezentować równolegle z treściami kulturowymi, które stanowią integralny element lektoratu i wspierają rozwijanie kompetencji kulturowych uczących się (Gębał 2019: 194).

Aby systematycznie powtarzać słownictwo, prowadząca warsztaty często stosowała gry i zabawy językowe, zwłaszcza quizy przygotowane w aplikacji Kahoot, lubianej przez uczących się i skutecznie motywującej ich do nauki dzięki zastosowaniu grywalizacji. Na zajęciach wykorzystywano również teksty z lukami do uzupełnienia wraz z bankiem słów. Chociaż większość brakujących wyrazów była studentkom znana z poprzednich lekcji, w każdym ćwiczeniu celowo pojawiało się także kilka nowych jednostek leksykalnych, aby rozwijać umiejętności heurystyczne.

Nie zabrakło również typowych technik sprawdzania rozumienia tekstu, takich jak zadania jednokrotnego wyboru oraz ćwiczenia typu *prawda–fałsz*. Pracy z tekstem towarzyszyły także pytania wymagające wyszukania konkretnych informacji i udzielenia odpowiedzi ustnej lub zapisania ich w odpowiednich rubrykach tabeli. W rezultacie czytanie powiązane z rozwijaniem sprawności mówienia i pisania.

Ponieważ wszystkie teksty omawiane na lekcjach dotyczyły historii i kultury Warszawy, zajęcia pomagały studentkom uporządkować i utrwalić informacje przekazywane przez przewodniczki i przewodników podczas zwiedzania stolicy. W ankietach ewaluacyjnych uczestniczki podkreślały, że możliwość samodzielnego czytania ze zrozumieniem tekstów po polsku – przy wsparciu prowadzącej – była dla nich źródłem satysfakcji i motywowała je do dalszej nauki.

⁴ W Europejskim systemie opisu kształcenia językowego umiejętności heurystyczne zdefiniowano jako zdolność wyszukiwania, rozumienia i – w razie potrzeby – przekazywania nowych informacji, a także umiejętność wykorzystania swoich kompetencji, np. obserwacji, analizy, wnioskowania, w konkretnej sytuacji edukacyjnej. Zob. ESOKJ (2003: 99).

Warsztaty rozwijające sprawność pisania

Osobne warsztaty poświęcono rozwijaniu sprawności pisania. Na tak początkowym etapie nauki języka oznaczało to różnorodne aktywności obejmujące zarówno ćwiczenie poprawnego zapisu charakterystycznych polskich liter następujących trudności (np. ą, ł czy ż), jak i zapisywanie całych słów oraz zdań, a w końcowej fazie także tworzenie krótkich tekstów przy wsparciu lektorki. Podobnie jak pozostałe warsztaty językowe, również zajęcia poświęcone pisaniu koncentrowały się tematycznie na historii i kulturze Warszawy. Studentki podpisywały m.in. zdjęcia znanych, zwiedzanych wcześniej stołecznych zabytków, aby utrwalić sobie ich polskie nazwy i poprawną pisownię. Zapamiętywaniu zapisu sprzyjały też zabawy językowe polegające m.in. na układaniu słów z liter podanych w przypadkowej kolejności, uzupełnianiu brakujących liter w wyrazach oraz rozwiązywaniu krzyżówek.

Praca na warsztatach z pisania miała doprowadzić do dwóch konkretnych rezultatów: stworzenia przez każdą z uczestniczek podpisów po polsku do kilku zdjęć zrobionych w Warszawie oraz napisania krótkiej relacji z wizyty w Polsce z przeznaczeniem na stronę internetową projektu. Zadania te stanowiły dla studentek duże wyzwanie, jednak prowadząca warsztaty Magdalena Stasieczek-Górna przygotowywała je do nich stopniowo, począwszy od pierwszych zajęć. Służyło temu m.in. podanie szablonów zdań wymagających jedynie uzupełnienia przymiotnikami czy rzeczownikami, np.: „Warszawa jest i”, „W Warszawie podobał mi się”, „Zaskakujący był”. Można było korzystać ze słowników w celu znalezienia potrzebnych słów. Nie było natomiast wskazane używanie translatorów. Lektorka zachęcała bowiem studentki do samodzielnego napisania kilku prostych zdań po polsku. W przypadku wątpliwości mogły one liczyć na wsparcie prowadzącej zajęcia. Ćwiczenia te rozwijały kompetencję tekstotwórczą definiowaną jako zdolność „budowania intencjonalnych tekstów [...] dostosowanych do sytuacji komunikacyjnej” (Lipińska 2023: 37).

Efekty pracy można podziwiać na stronie internetowej projektu „ReyVarstigur”. W zakładce „Galeria” znajdują się wybrane zdjęcia wykonane przez uczestniczki podczas wizyty studyjnej wraz z krótkimi komentarzami w języku polskim. Czasami ograniczają się one do podania nazwy przedstawionego obiektu, niekiedy stanowią jednak próbę opisu lub podzielenia się refleksją związaną z danym miejscem. Jeszcze większe wrażenie robi sekcja „Relacje” zawierająca krótkie teksty studentek poświęcone ich wrażeniom z pobytu w Warszawie. Chociaż wypowiedzi te opierają się przede wszystkim na prostych schematach zdań i powstały przy dużym wsparciu prowadzącej warsztaty – co jest w pełni zrozumiałe na poziomie A1 – zwraca uwagę wyraźna chęć wyrażenia przez autorki własnych opinii, a także nadania szablonowym wypowiedziom indywidualnego charakteru.

Fot. 2. Uczestniczki projektu



Źródło: archiwum prywatne.

Warto wejść na stronę internetową projektu – reyvarstigur.pl – nie tylko po to, by się dowiedzieć, co uczestniczki z Islandii myślały o Warszawie, i zobaczyć stolicę ich oczami, lecz również, aby zwrócić uwagę na efektowną szatę graficzną witryny. Nawiązuje ona do motywu przewodniego projektu, a zastosowana kolorystyka przywodzi na myśl islandzkie krajobrazy. Należy podkreślić, że strona jest dostępna w dwóch wersjach językowych – polskiej i islandzkiej. W zakładce „O projekcie” można ponadto obejrzeć krótki film dokumentujący pobyt uczestniczek w Warszawie oraz wysłuchać wypowiedzi kilku z nich, wygłaszanych w języku angielskim – w celu promocji Polski wśród Islandek i Islandczyków – ale z wtrąceniami po polsku.

Program kulturalny

Należy podkreślić, że nauka polszczyzny nie ograniczała się do lektoratu i warsztatów językowych. Bogaty program popołudniowych zajęć kulturalnych również stwarzał liczne okazje do rozwijania sprawności językowych, przede wszystkim zaś do poszerzania zasobu słownictwa. Podczas lekcji muzealnych i zwiedzania zabytków przewodniczki i przewodnicy, choć z konieczności posługiwali się językiem angielskim, wielokrotnie używali także polskich nazw własnych oraz pojedynczych słów po polsku, z których część była już znana studentkom z wcześniejszych zajęć, a znaczenie pozostałych można było odczytać z kontekstu.

Niektóre elementy programu wizyty studyjnej odwoływały się zresztą bezpośrednio do umiejętności językowych uczestniczek. Tak było w przypadku gry terenowej w aplikacji mobilnej, zorganizowanej w Łazienkach Królewskich. Aktywność ta polegała na wykonywaniu zadań i odpowiadaniu na pytania rozmieszczone na terenie parku oraz na pokonaniu wyznaczonej trasy w jak najkrótszym czasie. Większość zadań, których autorką była Justyna Zych, została sformułowana w języku angielskim i dotyczyła historii Polski oraz kultury oświeceniowej Warszawy. Jednak nie zabrakło również pytań po polsku, sprawdzających znajomość podstawowego słownictwa (np. *Jak myślicie, jak nazywa się ten budynek? A. Biały Dom. B. Duży Pałac. C. Stary Zamek. D. Wieża Gotycka.*) oraz prostych fraz adekwatnych w określonych sytuacjach komunikacyjnych (np. *Król Stanisław August spotyka w parku atrakcyjną kobietę. Co mówi? A. Jest pani dobra. B. Jest pani miła. C. Jest pani ładna. D. Jest pani bogata*). Gra terenowa wzbudziła duży entuzjazm uczestniczek. Była nie tylko angażującym doświadczeniem ludycznym, ale też oryginalną i skuteczną formą nauki języka, w dodatku sprzyjającą integracji grupy.

Równie pozytywnie zostały odebrane historyczne warsztaty kulinarne zorganizowane w Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie. Pod okiem zawodowych kucharek i kucharzy studentki przygotowywały dania według przepisów Paula Tremo, nadwornego kuchmistrza Stanisława Augusta. Receptury były dostępne w dwóch wersjach językowych, a podczas gotowania często padały także polskie nazwy produktów oraz proste instrukcje. Były one tym łatwiejsze do zrozumienia, że towarzyszyły im gesty i demonstracje kolejnych czynności. Wspólna kolacja wieńcząca warsztaty stała się z kolei okazją do wprowadzenia w naturalnym kontekście takich zwrotów, jak: *Smacznego!*, *Pyszne! czy Palce lizać!*

Zasób słownictwa uczestniczek poszerzał się zresztą podczas realizacji każdego z punktów programu kulturalnego. Przykładowo jednodniowa wycieczka do Kazimierza Dolnego i Puław – drugiej stolicy polskiego oświecenia – sprzyjała utrwalaniu nowej leksyki odnoszącej się do odwiedzanych miejsc i lokalnych atrakcji, choćby takich słów jak *świętynia* czy *kogut*⁵.

Nauka przez zanurzenie w języku i kulturze

„ReyVarstígur” był projektem wieloetapowym, urozmaiconym, a zarazem spójnym tematycznie. Oferował uczestniczkom przemyślany program dydaktyczny, kulturalny i krajoznawczy. Jego najważniejszym celem było przybliżenie studentkom historii i kultury Polski, ze szczególnym uwzględnieniem epoki oświecenia, oraz zwiększenie ich kompetencji w zakresie języka polskiego. Największe znaczenie miała dwutygodniowa wizyta studyjna w Warszawie połączona z kursem językowym. Dzięki różnorodnym zajęciom, często opartym na podejściu zadaniowym i silnie osadzonym w przestrzeni miasta, goście z Islandii mogły się zanurzyć w polskiej kulturze, poznać stolicę Polski oraz zrobić znaczne postępy w nauce polszczyzny. Uczestniczki same dostrzegały szybki rozwój swoich kompetencji, co znalazło odzwierciedlenie w bardzo pozytywnych opiniach wyrażonych w ankietach ewaluacyjnych. O powodzeniu projektu „ReyVarstígur” świadczą również jego trwałe rezultaty, takie jak dwujęzyczna strona internetowa czy film dokumentujący przebieg przedsięwzięcia.

⁵ Chodzi o kazimierski wypiek drożdżowy w kształcie koguta oraz o Świątynię Sybilli, jeden z najważniejszych zabytków Puław związany z Izabelą Czartoryską.

Należy zauważyć, że te propozycje dydaktyczne, które okazały się najskuteczniejsze i zostały najwyżej ocenione przez studentki, a więc zajęcia i gry prowadzone w przestrzeni miasta, można wdrożyć również w ramach tradycyjnego, np. semestralnego czy rocznego, kursu językowego. Oczywiście przygotowanie gry terenowej w parku czy lekcji na targu jest czasochłonne i pracochłonne, ale warto podjąć ten wysiłek, biorąc pod uwagę korzyści, jakie przynosi – szybkie postępy uczących się i wzrost ich motywacji do nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Budyta-Budzyńska, M. (2016), *Polacy na Islandii. Rekonstrukcja przestrzeni obecności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gębał, P. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębał, P., Miodunka, W. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Komorowska, H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lier, L. van (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Boston–Dordrecht–New York–London: Kluwer Academic Publishers.
- Lipińska, E. (2023), *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- *Polish Studies* (2023), University of Iceland, <www.english.hi.is/polish-studies/diploma>, [dostęp: 15.06.2026].
- ReyVarstigur (2025), <<https://reyvarstigur.pl>>, [dostęp: 12.06.2026].
- Statistics Iceland (2026), *Immigrants 19.6% of the Population of Iceland*, 10.06.2026, <www.statice.is/publications/news-archive/inhabitants/population-by-origin>, [dostęp: 19.06.2026].

DR JUSTYNA ZYCH Adiunktka w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Absolwentka filologii polskiej i romańskiej w ramach Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UW. Pracowała na Uniwersytecie w Toronto oraz na Uniwersytecie Waszyngtońskim w Seattle (stypendium Fulbright Slavic Award), a także była stypendystką programu Polonista NAWA na Université Libre de Bruxelles. Kierowniczką projektu NAWA „ReyVarstigur – z Reykjavíku do Warszawy śladami polskiego oświecenia”. Autorka monografii i artykułów z zakresu literaturoznawstwa oraz glottodydaktyki, współautorka książki *Od Bator do Tokarczuk. Najnowsze powieści polskie w perspektywie glottodydaktycznej*. Redaktorka naukowa serii „Studia Glottodydaktyczne” i egzaminatorka Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości JPJO.

Z praktyki dydaktycznej

Międzynarodowe projekty wspierające edukację włączającą

DOI: 10.47050/jows.2026.3.95-102

Międzynarodowe projekty edukacyjne mogą być czymś więcej niż okazją do rozwijania kompetencji językowych. Odpowiednio zaplanowane działania, zwłaszcza w ramach eTwinning, sprzyjają budowaniu relacji, wzmacniają poczucie sprawczości i ułatwiają włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) do aktywnego życia klasy oraz szkoły. W artykule pokazano, jak projektować i realizować takie przedsięwzięcia zgodnie z zasadami edukacji włączającej.

MAŁGORZATA
WDOWSKA

Ambasadorka eTwinning
w województwie
warmińsko-mazurskim

INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECTS AS A TOOL FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

International educational projects offer valuable opportunities for the development of students with special educational needs, provided they are designed in accordance with the principles of inclusive education. The article discusses how international cooperation, including digital collaboration through eTwinning, can contribute to strengthening students' sense of agency, developing social and communication skills, increasing motivation to learn, fostering independence, and building psychological resilience. Particular attention is paid to the diversity of special educational needs, the necessity of individualised support, the accessibility of project design, and the crucial role of teachers in creating inclusive learning environments. The paper argues that international projects should not be viewed as activities intended only for the highest-achieving students but as important instruments for promoting equal educational opportunities and meaningful participation for all learners.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN), eTWINNING, INTERNATIONAL PROJECTS, DIGITAL COLLABORATION, EDUCATIONAL INCLUSION, EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES, ACCESSIBILITY, TEACHER SUPPORT

Międzynarodowe projekty edukacyjne coraz częściej stają się elementem codziennej pracy szkół, jednak ich potencjał w zakresie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami nadal pozostaje niewykorzystany. Odpowiednio zaplanowane działania, zwłaszcza realizowane w programie eTwinning, mogą rozwijać kompetencje społeczne, wzmacniać poczucie sprawczości i wyrównywać szanse edukacyjne. Choć literatura wskazuje na liczne korzyści płynące z udziału tych uczniów w międzynarodowych inicjatywach, zagadnienie to wciąż nie jest w pełni obecne w opracowaniach metodycznych.

Edukacja włączająca – wspólna przestrzeń rozwoju

Edukacja włączająca zaczęła rozwijać się jako koncepcja funkcjonowania szkoły w latach 90. XX wieku. Jej wieloaspektowy charakter oraz zwrócenie uwagi na zróżnicowane potrzeby uczniów sprawiły, że szybko zyskała znaczenie w środowisku szkolnym. Stanowi ona całościową koncepcję realizacji działań szkoły, której celem jest zapewnienie wszystkim uczniom równych możliwości uczestnictwa w procesie edukacyjnym oraz stworzenie warunków sprzyjających osiągnięciu sukcesu na miarę ich indywidualnych możliwości. W tym ujęciu szkoła nie oczekuje, że to uczeń dostosuje się do istniejącego systemu. To ona modyfikuje organizację pracy, metody nauczania i stosowane rozwiązania tak, aby odpowiadać na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych predyspozycji i ograniczeń.

Jak podkreślają Grzegorz Szumski i Iwona Chrzanowska, edukację włączającą można rozumieć zarówno jako wspólne kształcenie uczniów ze SPE i ich rówieśników, jak i – co wydaje się szczególnie istotne – jako „projekt reformy systemu oświatowego, który ma na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów” (2019: 14), opartej na powszechnej dostępności, elastycznym systemie wsparcia specjalistycznego, wspólnym programie nauczania oraz dążeniu do harmonijnego rozwoju każdego dziecka.

Projekt międzynarodowy jako narzędzie wyrównywania szans edukacyjnych

Realizacji powyższego celu sprzyja wykorzystanie przestrzeni cyfrowej. Projekty międzynarodowe, zwłaszcza realizowane w formule współpracy online z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), mogą skutecznie wspierać edukację włączającą. Pozwalają bowiem ograniczać bariery, które często utrudniają uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pełne uczestnictwo w życiu szkoły.

Szczególne znaczenie ma w tym kontekście współpraca realizowana za pośrednictwem platformy eTwinning. Dzięki wykorzystaniu narzędzi cyfrowych uczniowie mogą angażować się w międzynarodowe projekty bez konieczności wyjazdów i pokonywania barier związanych z podróżowaniem. Dla wielu uczniów ze SPE – zwłaszcza z niepełnosprawnością ruchową, zaburzeniami lękowymi, chorobami przewlekłymi, w spektrum autyzmu czy objętych indywidualną organizacją nauki – jest to pierwsza realna możliwość współpracy z rówieśnikami z innych krajów.

Cyfrowy charakter projektów eTwinning sprzyja również indywidualizacji procesu uczenia się. Zadania projektowe mogą być wykonywane w zróżnicowanym tempie, z wykorzystaniem różnych form ekspresji – tekstu, grafiki, nagrań audio, filmów czy prezentacji multimedialnych. Dzięki temu uczniowie mogą komunikować swoje pomysły i prezentować efekty pracy w sposób odpowiadający ich możliwościom. Takie rozwiązania wpisują się w założenia projektowania uniwersalnego w edukacji (ang. *Universal Design for Learning*, UDL), zgodnie z którymi zapewnienie różnych sposobów działania i angażowania się zwiększa dostępność procesu uczenia się dla wszystkich uczniów.

Istotnym atutem współpracy cyfrowej jest również możliwość stopniowego rozwijania kompetencji społecznych i komunikacyjnych. Kontakty z rówieśnikami z innych krajów odbywają się w zamkniętym, moderowanym przez nauczycieli środowisku, co ogranicza stres związany z nowymi sytuacjami i pozwala uczniom stopniowo budować pewność siebie. Komunikacja asynchroniczna, charakterystyczna dla wielu działań eTwinning, daje dodatkowo czas na przemyślenie

odpowiedzi, co ma szczególne znaczenie dla uczniów, którzy potrzebują więcej czasu na przetwarzanie informacji lub formułowanie wypowiedzi.

Co istotne, projekty eTwinning często stają się pierwszym etapem umiędzynarodowienia doświadczeń edukacyjnych uczniów. Poznanie form współpracy online pozwala oswoić się z komunikacją międzykulturową, zasadami pracy zespołowej oraz wykorzystywaniem języka obcego w autentycznych sytuacjach. Zdobyte doświadczenia wzmacniają świadomość własnych kompetencji i poczucie sprawczości, a tym samym przygotowują uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do uczestnictwa w bardziej złożonych przedsięwzięciach międzynarodowych, również tych wykraczających poza uporządkowane i zorganizowane środowisko szkolne.

Można zaryzykować tezę, że projekty cyfrowe stanowią narzędzie wyrównywania szans edukacyjnych, ponieważ umożliwiają udział w międzynarodowej współpracy uczniom, którzy z różnych względów mogliby zostać wykluczeni z tradycyjnych form mobilności. W efekcie o udziale w tego typu aktywnościach nie muszą decydować indywidualne ograniczenia ucznia, lecz sposób zaprojektowania działań oraz gotowość szkoły do zapewnienia dostępności wszystkim uczestnikom.

Kluczowym warunkiem skutecznego uczestnictwa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach międzynarodowych – zarówno stacjonarnych, jak i realizowanych w formule cyfrowej – jest indywidualizacja wsparcia. Oznacza ona świadome odejście od jednego, uniwersalnego modelu działania na rzecz elastycznego dostosowania zadań, tempa pracy, form komunikacji oraz zakresu odpowiedzialności do możliwości i potrzeb konkretnego ucznia. W praktyce może to obejmować zarówno modyfikację sposobu prezentowania efektów pracy (np. zastąpienie wypowiedzi na żywo nagraniem wideo lub prezentacją multimedialną), jak i różnicowanie poziomu trudności zadań czy zapewnienie dodatkowego czasu na ich wykonanie. Istotną rolę odgrywa również stałe wsparcie nauczyciela lub asystenta, który pełni funkcję moderatora procesu, a nie jedynie kontrolera poszczególnych działań. Indywidualizacja nie oznacza obniżania wymagań, lecz takie organizowanie procesu uczenia się, aby każdy uczeń mógł realnie uczestniczyć w projekcie i doświadczać sukcesu na miarę swoich możliwości. Dzięki temu projekt międzynarodowy staje się przestrzenią rzeczywistego włączenia, a nie jedynie potwierdzeniem formalnego udziału.

Projekty międzynarodowe jako przestrzeń wsparcia uczniów ze SPE

Grupa uczniów ze SPE jest bardzo zróżnicowana, a poszczególne obszary potrzeb wiążą się zarówno z odmiennymi barierami, jak i różnym zakresem wsparcia w projektach międzynarodowych. W przypadku uczniów w spektrum autyzmu szczególne znaczenie mogą mieć przewidywalność, jasno określona struktura działań oraz ograniczenie nadmiaru bodźców społecznych i komunikacyjnych. W projektach, w tym również tych realizowanych w środowisku eTwinning, oznacza to potrzebę precyzyjnego podziału zadań na etapy, stosowania jasnych instrukcji, a niekiedy również umożliwienia pracy indywidualnej lub w niewielkich, stabilnych zespołach. Współpraca międzynarodowa może być dla tych uczniów wartościowym doświadczeniem, jednak wymaga uważnego moderowania kontaktów oraz ograniczania sytuacji komunikacyjnych, których przebieg trudno przewidzieć.

Nawet pozornie niewielkie zmiany w pracy, takie jak dłuższa nieobecność jednego z członków zespołu uniemożliwiająca terminowe wykonanie zadania, mogą stanowić dla niektórych uczniów w spektrum duże obciążenie. Dlatego warto wcześniej zaplanować harmonogram działań, skład zespołów międzynarodowych oraz rolę poszczególnych uczestników, aby możliwe było szybkie reagowanie w przypadku pojawienia się trudności. Jednocześnie ważne jest dostrzeganie i wykorzystywanie mocnych stron ucznia – przykładowo poprzez powierzenie mu funkcji kronikarza dokumentującego przebieg działań lub przygotowującego prezentację multimedialną, przy właściwie określonym zakresie wsparcia ze strony nauczyciela.

Uczniowie z ADHD często mierzą się z trudnościami w zakresie koncentracji uwagi, regulacji impulsywności oraz organizacji pracy. W projektach cyfrowych mogą szczególnie dobrze odnajdywać się w zadaniach krótkich, dynamicznych i opartych na działaniu, jednak zazwyczaj

potrzebują jasno określonych ram czasowych oraz regularnego monitorowania postępów. W praktyce oznacza to konieczność dzielenia większych zadań projektowych na mniejsze, konkretne aktywności, wprowadzania regularnych punktów kontrolnych oraz stosowania różnorodnych form pracy, które pomagają utrzymać zaangażowanie. Jednocześnie ważne jest, aby nie przeciążać ucznia nadmiarem równolegle realizowanych zadań, co w projektach międzynarodowych może stanowić szczególne wyzwanie. Dobrym sposobem na zaangażowanie ucznia z ADHD w realizację projektu może być włączenie go w działania wymagające aktywności i kreatywności, których efekty można dokumentować np. w formie nagrań wideo. Przykładem takiego zadania jest przygotowanie wideoprezentacji szkoły, klasy lub miejsca zamieszkania.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. dysleksją, dysgrafią czy dyskalkulią) mogą w pełni uczestniczyć w projektach, jeśli zapewni się im odpowiednio dostosowane materiały. Oznacza to m.in. możliwość korzystania z narzędzi wspomagających (np. edytorów tekstu z funkcją sprawdzania pisowni czy aplikacji do syntezy mowy), akceptację alternatywnych form wypowiedzi (nagrania audio, materiały wideo, grafiki) oraz wydłużenie czasu przeznaczonego na wykonanie zadań. W projektach eTwinning szczególnie ważne jest różnicowanie sposobów komunikacji – tak, aby język pisany nie był jedyną formą aktywności ucznia. Jest to rozwiązanie naturalnie wpisane w projekty realizowane z wykorzystaniem technologii cyfrowych, które opierają się na różnorodnych formach przekazu.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością ruchową zasadnicze znaczenie ma zapewnienie dostępności technologicznej oraz eliminowanie barier związanych z tempem i sposobem pracy. W projektach cyfrowych oznacza to konieczność właściwego doboru wykorzystywanych narzędzi (np. umożliwienia ich obsługi za pomocą alternatywnych urządzeń wejścia), a także zapewnienia dodatkowego czasu na wykonanie zadań. Choć środowisko online w znacznym stopniu ogranicza bariery fizyczne, nie eliminuje potrzeby indywidualnego wsparcia organizacyjnego i technicznego, którego zapewnienie często spoczywa na nauczycielu. Dużym wyzwaniem może być natomiast poziom wyposażenia szkoły w sprzęt i technologie wspomagające, ponieważ sama niepełnosprawność ruchowa często nie stanowi przeszkody w uczestnictwie uczniów w projektach opartych na współpracy cyfrowej.

Uczniowie z niepełnosprawnością sensoryczną (np. słuchową lub wzrokową) wymagają z kolei dostosowania materiałów dydaktycznych do swoich potrzeb percepcyjnych. Obejmuje to m.in. napisy do materiałów audio i wideo, audiodeskrypcję, odpowiednie formaty dokumentów oraz kompatybilność z czytnikami ekranu. Choć współczesne technologie w znacznym stopniu ułatwiają pokonanie tych barier, równie istotne jest odpowiednie zaplanowanie komunikacji, tak aby nie opierała się ona wyłącznie na jednym kanale (np. jedynie dźwiękowym). Brak takich rozwiązań może skutecznie wykluczać tych uczniów z rzeczywistego uczestnictwa w projekcie, nawet jeśli formalnie są jego uczestnikami.

Uczniowie doświadczający trudności emocjonalnych oraz kryzysów psychicznych wymagają szczególnie uważnego podejścia do obciążenia zadaniami oraz poziomu stresu związanego z udziałem w projekcie. Dla tej grupy kluczowe jest budowanie poczucia bezpieczeństwa, unikanie presji czasowej oraz możliwość wycofania się z części aktywności bez negatywnych konsekwencji związanych z ocenianiem. Projekty międzynarodowe mogą być dla takich uczniów źródłem pozytywnych doświadczeń społecznych, pod warunkiem że są prowadzone w sposób stabilny, przewidywalny i niewywołujący nadmiernej presji porównawczej. Dobrym rozwiązaniem jest omówienie z uczniami jeszcze przed rozpoczęciem projektu zakresu planowanej współpracy oraz ich możliwości i gotowości do zaangażowania się w poszczególne działania. Warto przy tym pamiętać, że zespół projektowy nie musi pokrywać się z zespołem klasowym, a udział w projekcie należy dostosować do możliwości i potrzeb uczniów.

Uczniowie z zaburzeniami komunikacji, w tym z trudnościami w ekspresji językowej lub w zakresie kompetencji pragmatycznych, wymagają szczególnego wsparcia podczas interakcji z rówieśnikami z innych krajów. W ich przypadku istotne jest zapewnienie alternatywnych form komunikacji,

wcześniej przygotowanie schematów lub struktur wypowiedzi, a także odpowiednie organizowanie pracy zespołowej, np. poprzez dobór grup, w których uczeń może liczyć na wsparcie rówieśników. Projekty eTwinning sprzyjają rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, jednak mogą stanowić poważne wyzwanie, jeśli nie zostaną odpowiednio zaplanowane i poprowadzone przez nauczyciela.

Należy podkreślić, że skuteczne włączenie uczniów ze SPE do projektów międzynarodowych wymaga od nauczyciela zaangażowania oraz starannego planowania działań dydaktycznych i organizacyjnych. W tym procesie pełni on funkcję nie tylko koordynatora, lecz także projektanta dostępności, tłumacza zadań na różnych poziomach trudności, moderatora komunikacji, a często także osoby służącej bezpośrednim wsparciem emocjonalnym. Obejmuje to zarówno przygotowanie materiałów i monitorowanie przebiegu pracy, jak i elastyczne reagowanie na pojawiające się trudności. W praktyce oznacza to, że włączanie uczniów ze SPE do działań międzynarodowych wymaga świadomego, intensywnego i długofalowego zaangażowania pedagogicznego.

Korzyści z udziału uczniów ze SPE w projektach międzynarodowych

Literatura poświęcona uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi koncentruje się na nauczaniu osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz na sposobach dostosowywania procesu dydaktycznego do ich potrzeb. Szczególne miejsce wśród opracowań zajmuje publikacja Ewy Domagały-Zyśk (2006), w której autorka podkreśla znaczenie sukcesu edukacyjnego osiąganego przez uczniów ze SPE. W swoich rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych wskazuje, że możliwość skutecznego komunikowania się w języku innym niż ojczysty sprzyja wzrostowi motywacji do nauki, budowaniu pozytywnego obrazu własnych kompetencji oraz zwiększa gotowość do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. W tym ujęciu nauczanie języków obcych staje się nie tylko sposobem realizacji celów dydaktycznych, lecz także ważnym elementem wspierającym rozwój psychospołeczny uczniów. Zagadnienie to podejmowane jest także w zagranicznych opracowaniach poświęconych edukacji uczniów z uszkodzeniem słuchu. Autorzy zwracają uwagę na potrzebę stosowania zróżnicowanych metod komunikacji, wykorzystywania technologii wspomagających oraz tworzenia środowiska dydaktycznego sprzyjającego aktywnemu uczestnictwu uczniów w procesie uczenia się. Wśród proponowanych rozwiązań wymienia się m.in. wykorzystanie metody fonogestów (ang. *Cued Speech*; Domagała-Zyśk i in. 2021), odpowiednio dobranych materiałów wizualnych oraz metod aktywizujących, które zwiększają dostępność procesu kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową (Podlewska 2016).

Znacznie rzadziej niż kwestie metodyczne przedmiotem opracowań badawczych staje się potencjał projektów międzynarodowych jako środowiska sprzyjającego rozwijaniu kompetencji społecznych, poczucia sprawczości i współpracy międzykulturowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozumianymi szerzej niż wyłącznie jako niepełnosprawności fizyczne. Dotyczy to zwłaszcza projektów realizowanych z wykorzystaniem technologii cyfrowych, takich jak eTwinning, które umożliwiają systematyczną współpracę z rówieśnikami z innych krajów bez konieczności udziału w mobilnościach zagranicznych, często wiążących się z dodatkowymi wyzwaniami organizacyjnymi. Autorka niniejszego artykułu podejmuje tę problematykę, koncentrując się na projektach międzynarodowych jako przestrzeni wspierającej rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W dalszej części omawia też korzyści wynikające z uczestnictwa w projektach realizowanych z wykorzystaniem technologii cyfrowych, a zwłaszcza w programie eTwinning. Szczególną uwagę poświęca ich znaczeniu dla rozwijania kompetencji społecznych, wzmacniania motywacji oraz kształtowania samodzielności uczniów.

Korzyści wynikające z udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach międzynarodowych nie mają charakteru automatycznego. Zależą one od jakości przygotowania projektu, odpowiedniego dostosowania jego założeń do potrzeb uczestników oraz zapewnienia im adekwatnego wsparcia. Jeżeli warunki te zostaną spełnione, projekty mogą stanowić wartościową przestrzeń rozwoju kompetencji kluczowych i społeczno-emocjonalnych.

WZMACNIANIE POCZUCIA SPRAWCZOŚCI I WIARY WE WŁASNE MOŻLIWOŚCI

Jednym z najważniejszych efektów udziału uczniów ze SPE w projektach międzynarodowych jest stworzenie im możliwości odnoszenia sukcesów w zadaniach o otwartym charakterze, które wykraczają poza tradycyjne schematy oceniania szkolnego. Dzięki temu uczniowie, którzy na co dzień zmagają się z różnymi trudnościami edukacyjnymi lub społecznymi, mogą wykorzystywać swoje mocne strony.

Wykonanie zadania lub wniesienie wkładu w jego realizację, zwłaszcza gdy efekt pracy jest widoczny i prezentowany szerszemu gronu odbiorców, w tym partnerom zagranicznym, sprzyja budowaniu poczucia sprawczości i podmiotowości ucznia. W wielu przypadkach doświadczenia te pozwalają stopniowo zmieniać utrwalony w środowisku szkolnym obraz „ucznia z trudnościami”, wzmacniając jednocześnie jego rolę jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się i wartościowego członka zespołu projektowego. Szczególnie istotne są sytuacje, w których uczeń prowadzi fragment warsztatów, przygotowuje prostą aktywność dla innych uczestników itp. Nawet niewielki, lecz widoczny wkład w realizację projektu może sprzyjać wzrostowi motywacji oraz wiary we własne możliwości.

ROZWÓJ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Projekty międzynarodowe stwarzają uczniom warunki do rozwijania kompetencji społecznych i interpersonalnych, takich jak współpraca, komunikacja, negocjowanie znaczeń, przyjmowanie odpowiedzialności, zarządzanie czasem oraz rozwiązywanie konfliktów. W przypadku uczniów ze SPE ich wartość polega szczególnie na tym, że umiejętności te rozwijane są podczas realizacji autentycznych zadań wymagających współdziałania z rówieśnikami z różnych krajów oraz wspólnego osiągania celów.

Współpraca z rówieśnikami z zagranicy często zmienia dynamikę relacji społecznych. Różnice językowe i kulturowe sprawiają, że większego znaczenia nabierają skuteczna komunikacja i wykonanie zadania niż ocena kompetencji społecznych poszczególnych uczestników. Może to zmniejszać napięcia interpersonalne i ułatwiać nawiązywanie relacji uczniom, którzy na co dzień doświadczają trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami.

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI

Udział w projektach międzynarodowych wymaga od uczniów planowania własnej pracy, współorganizowania działań zespołu oraz przejmowania odpowiedzialności za powierzone zadania. W przypadku uczniów ze SPE rozwój samodzielności polega na stopniowym przekazywaniu im odpowiedzialności, przy jednoczesnym zapewnieniu odpowiedniego wsparcia nauczyciela. Dzięki temu uczniowie uczą się planować realizację zadań w określonym czasie, podejmować decyzje dotyczące sposobu ich wykonania, monitorować własne postępy oraz – co równie istotne – prosić o pomoc w trudnych sytuacjach.

Kluczową rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który wyznacza ramy działania, monitoruje przebieg pracy i dostosowuje zakres wsparcia do możliwości ucznia. Takie podejście sprzyja rozwijaniu samodzielności, nie narażając ucznia na nadmierne obciążenie.

WZMACNIANIE MOTYWACJI DO NAUKI

Projekty międzynarodowe sprzyjają zwiększeniu motywacji do uczenia się, ponieważ opierają się na działaniu, autentycznych sytuacjach komunikacyjnych oraz jasno określonym celu. Uczniowie nie wykonują zadań wyłącznie na potrzeby oceniania szkolnego, lecz przede wszystkim z myślą o rzeczywistych odbiorcach – rówieśnikach z innych krajów. Dla uczniów ze SPE szczególnie istotne są uczenie się poprzez działanie (ang. *learning by doing*) oraz uczestniczenie w rzeczywistej komunikacji, a także wyjście poza tradycyjny schemat lekcji. Co ważne, wzrost motywacji nie następuje automatycznie. Wymaga właściwego określenia poziomu trudności zadań oraz zapewnienia uczniowi wsparcia umożliwiającego osiągnięcie sukcesów, a nie doświadczanie przeciążenia.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W AUTENTYCZNYCH SYTUACJACH KOMUNIKACYJNYCH

Jedną z istotnych zalet projektów międzynarodowych jest możliwość rozwijania kompetencji językowych w komunikacji z rzeczywistymi odbiorcami, a nie jedynie formalne sprawdzanie wiedzy. Dla uczniów ze SPE szczególnie ważne jest przesunięcie akcentu z oceniania poprawności językowej na skuteczność porozumiewania się.

W projektach język pełni przede wszystkim funkcję narzędzia komunikacji, a nie celu samego w sobie. Uczniowie mogą korzystać z różnych form ekspresji – tekstu, grafiki, nagrań audio czy materiałów wideo – co zwiększa dostępność komunikacji. Takie podejście pozwala się skoncentrować przede wszystkim na skutecznym przekazaniu informacji, a nie na osiąganiu perfekcji językowej. Ma to szczególne znaczenie w przypadku uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz zaburzeniami komunikacji.

ROZWIJANIE AKCEPTACJI RÓŻNORODNOŚCI

Korzyści z udziału uczniów ze SPE w projektach międzynarodowych odnoszą się nie tylko do nich samych, lecz także do pozostałych uczestników projektu. Wspólna realizacja zadań w zróżnicowanym zespole sprzyja kształtowaniu postaw otwartości, rozwijaniu empatii oraz przełamywaniu stereotypów dotyczących osób o odmiennych potrzebach edukacyjnych.

Uczniowie przekonują się, że różne sposoby komunikacji lub strategie wykonywania zadań, a także odmienne tempo pracy mogą prowadzić do osiągnięcia wspólnego celu. Stopniowo kształtuje się kultura współpracy, w której różnorodność jest postrzegana jako wartość i naturalny element pracy zespołowej. W dłuższej perspektywie sprzyja to budowaniu bardziej włączającego środowiska szkolnego, w którym uczniowie ze SPE są postrzegani przede wszystkim przez pryzmat swoich kompetencji, a nie ograniczeń.

Podsumowanie

Projekty międzynarodowe – odpowiednio zaplanowane i realizowane z uwzględnieniem potrzeb uczestników – mogą stanowić ważne środowisko rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie powinny być postrzegane wyłącznie jako element wzbogacający ofertę edukacyjną szkoły ani jako forma aktywności przeznaczona jedynie dla uczniów osiągających najwyższe wyniki. Dla wielu uczniów udział w projektach umożliwia doświadczenie sukcesu, który w codziennym życiu szkoły nie zawsze jest łatwy do osiągnięcia, a jednocześnie odgrywa istotną rolę w budowaniu poczucia własnej wartości i motywacji do dalszego uczenia się.

Uczestnictwo w projektach międzynarodowych sprzyja również rozwijaniu kompetencji społecznych i językowych, wzmacnianiu poczucia sprawczości oraz odkrywaniu i wykorzystywaniu indywidualnego potencjału uczniów. Korzyści te nie pojawiają się jednak automatycznie. Ich osiągnięcie wymaga świadomego projektowania działań edukacyjnych zgodnie z zasadami edukacji włączającej, uwzględniającego indywidualizację wsparcia, elastyczność organizacyjną oraz dostępność zadań, narzędzi i sposobów komunikacji.

Kluczowe znaczenie ma zmiana sposobu myślenia o projektach międzynarodowych – od rozumienia ich jako aktywności przeznaczonej dla wybranej grupy uczniów do postrzegania ich jako przestrzeni dostępnej dla wszystkich, niezależnie od rodzaju i zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Tak przygotowane projekty nie tylko poszerzają możliwości uczestnictwa, lecz także budują kulturę szkoły, w której różnorodność jest postrzegana jako wartość, a nie bariera.

BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.) (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2006), *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących*, [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 423–432.

- Domagała-Zyśk, E., Becucci, S., De Bock, S., Borowicz, A., Ceccarelli, C., De Corte, I., Ebouaney, A., Dolza, E., Kołodziejczyk, R., Loi, G., Ochmann, A., Ochmann, W., Krakowiak, K. (2021), *The Cued Speech system and its practice*, Brussels: Cued Speech Europa.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015), *Agency Position on Inclusive Education Systems*, Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Mitchell, D. (2015), *Inclusive Education Is a Multi-Faceted Concept*, „Center for Educational Policy Studies Journal”, nr 5(1), s. 9–30.
- Podlewska, A. (2016), *The Use of Cued Speech to Support the Development of Verbal Language Skills in English Language Instruction for Deaf and Hard-of-Hearing Students*, [w:] E. Domagała-Zyśk, E. H. Kontra (red.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons: Challenges and Strategies*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 23–40.
- UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, Paris: UNESCO.

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

MAŁGORZATA WDOWSKA Ambasadorka eTwinning w woj. warmińsko-mazurskim, zdobywczyni eTwinning European Award 2020. Nauczycielka dyplomowana języka angielskiego, autorka materiałów dydaktycznych, kursów językowych i publikacji online. Prowadzi szkolenia z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy nauczyciela oraz nauczania metodą projektów opartą na idei CLIL. Koordynatorka projektów i programów stypendialnych dla uczniów szkół średnich.

Kultura polska w nauczaniu języka polskiego początkujących w Chinach

Doświadczenia dydaktyczne

DOI: 10.47050/jows.2026.3.103-111

W artykule pokazano, jak treści związane z polską kulturą można wykorzystywać w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym. Autorka dzieli się doświadczeniami z pracy ze studentami polonistyki w Chinach, prezentując przykłady tematów, materiałów i metod stosowanych podczas zajęć. Zwraca również uwagę na trudności wynikające z różnic kulturowych i specyfiki chińskiego systemu edukacji. Tekst może być inspiracją dla nauczycieli języka polskiego jako obcego pracujących z osobami z różnych krajów.

HUILING ZHANG
Uniwersytet Studiów
Międzynarodowych Zhejiang
w Chinach

POLISH CULTURE IN THE TEACHING OF THE POLISH LANGUAGE AT BEGINNER LEVEL IN CHINA – DIDACTIC EXPERIENCES

Learning Polish as a foreign language involves not only developing language skills but also learning about Polish culture. This article presents the author's experiences of integrating Polish culture into beginner-level Polish language instruction for Chinese students. It discusses the objectives and content of the lessons, the materials and teaching methods employed, as well as the challenges arising within this specific cultural and educational context. Although the teaching approaches presented in the text are exploratory in nature, they may serve as a source of inspiration for other language teachers.

KEYWORDS: POLISH CULTURE, CHINESE STUDENTS, TEACHING CULTURE, TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Jak podaje *Wielki słownik języka polskiego*, słowo „kultura” wywodzi się z łacińskiego *cultūra* oznaczającego uprawę ziemi, hodowlę, kształcenie i pielęgnację. W odniesieniu do cywilizacji kultura to „duchowy i materialny dorobek społeczności żyjącej w jakimś czasie na określonym terenie”¹. Podobne znaczenie ma pojęcie „kultura” we współczesnym języku chińskim. W siódmej, najnowszej edycji *Słownika współczesnego języka chińskiego*² „kulturę” definiuje się jako „sumę dorobku materialnego i duchowego stworzonego przez ludzi w procesie rozwoju społeczeństw”. Szczególne znaczenie przypisuje się dorobkowi duchowemu, obejmującemu m.in. literaturę, sztukę, edukację i naukę (Słownik współczesnego języka chińskiego 2016: 1371, tłum. własne)³. Oba słowniki podkreślają zatem, iż kultura to przede wszystkim twórczość ludzka. Tak samo uważa autor jednej z najpopularniejszych książek o kulturze chińskiej Yuzhen Cheng (2017: 3): sedno zagadnienia kultury to człowiek, a poznawanie kultury to poznawanie przede wszystkim ludzkich twórczych myśli, zachowań, psychiki, metod oraz ich ostatecznych owoców.

Wiedza o kulturze jest obecnie nieodłącznym elementem procesu glottodydaktycznego. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2011) katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych określono dla poziomów od A1 do C2. Potwierdza to znaczenie komponentu kulturowego w całym procesie nauki języka. Waldemar Pfeiffer (2001: 156–157) zauważa, że tematyka krajo- i kulturoznawcza może sprzyjać rozwijaniu kompetencji językowej na najwyższym poziomie zaawansowania.

Chińska Inicjatywa Pasa i Szlaku wpłynęła na dynamiczny rozwój studiów polonistycznych w tym kraju, co znajduje odzwierciedlenie w rosnącej liczbie uniwersyteckich ośrodków umożliwiających naukę języka polskiego. W chińskim systemie edukacji polszczyzna należy do tzw. mniej popularnych języków (Zhang 2025). Dla kierunków studiów pierwszego stopnia w zakresie tych języków Ministerstwo Edukacji Chińskiej Republiki Ludowej opracowało odrębne wytyczne dotyczące kształcenia studentów. Zgodnie z nimi absolwenci powinni posiadać solidną wiedzę o kulturze docelowej oraz kompetencję międzykulturową (Komitet Doradczy ds. Nauczania 2020: 139). W trosce o to, aby studenci poznali polską kulturę, a jednocześnie w odpowiedzi na oczekiwania strony chińskiej, na polonistykach w Chinach podejmowano różne udokumentowane próby dydaktyczne. Jagna Malejka (2010), odwołując się do własnych doświadczeń zdobytych na chińskich uczelniach, przedstawiła zalety i wady przekazywania studentom wiedzy socjolingwistycznej i socjokulturowej wyłącznie po polsku. Zaproponowała również w nauczaniu polskich zachowań językowo-kulturowych podejście międzykulturowe, dostosowane do specyfiki uczenia się Chińczyków (Malejka 2020, 2021). Z kolei Yinan Li (2012) omówiła metody nauczania kultury polskiej stosowane w Katedrze Języka Polskiego Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Aby pomóc studentom pokonać trudności wynikające z różnic między kulturą zachodnią a chińską, wykładowcy wykorzystywali różne formy pracy – od praktycznych warsztatów kulinarnych do analizy dzieł literatury klasycznej i współczesnej. Z kolei Agnieszka Jasińska (2017) zaproponowała wykorzystanie polskich seriali w nauczaniu kultury jako uzupełnienia wiedzy o Polsce i Polakach oraz narzędzia rozwijania kompetencji interkulturowej. Innym pomysłem tej samej autorki było zlecenie studentom kantonńskiej polonistyki opracowania „Subiektywnego przewodnika po Kantonie”. Dzięki realizacji tego projektu, opartego na podejściu zadaniowym, młodzi poloniści nie tylko rozwinęli kompetencje językowe i interkulturowe, lecz także pogłębili wiedzę o własnym dziedzictwie kulturowym (Jasińska 2022).

Z dotychczasowych publikacji dotyczących nauczania kultury polskiej chińskich studentów wynika, że rozwijanie kompetencji międzykulturowej odbywało się najczęściej w ramach zajęć językowych. Z kolei informacje uzyskane przeze mnie w rozmowach z nauczycielami języka polskiego pracującymi na uczelniach w Chinach pokazują, że do tej pory tylko nieliczne ośrodki polonistyczne

1 WSJP, wsjp.pl/haslo/podglad/3479/kultura/1579575/dorobek-cywilizacji, [dostęp: 24.08.2026].

2 Słownik ten, stworzony pod auspicjami Chińskiej Akademii Nauk Społecznych, jest w Chinach jednym z najważniejszych opracowań współczesnego języka chińskiego.

3 Jeśli nie zaznaczono inaczej, to wszystkie tłumaczenia z języków obcych na język polski są autorskie.

przeznaczały odrębne godziny na zajęcia poświęcone kulturze i realiom Polski dla studentów pierwszego roku. Treści z zakresu teorii kultury tego kraju wprowadzano zwykle od drugiego roku studiów. Jeśli pojawiały się na wcześniejszym etapie, były wówczas przekazywane w języku angielskim lub chińskim. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie własnych doświadczeń związanych z nauczaniem kultury polskiej studentów chińskiej polonistyki na poziomie początkującym, z możliwie szerokim wykorzystaniem języka polskiego. Omówiono dwa przedmioty: współczesną kulturę i sztukę polską oraz kulturę polską – przeznaczone dla studentów pierwszego roku studiów licencjackich na kierunku język polski na uniwersytecie w Hangzhou. Zajęcia odbywały się w semestrach letnich w latach akademickich 2021/2022 oraz 2023/2024. Ponieważ prowadziłam je po raz pierwszy, przedstawione rozwiązania dydaktyczne mają charakter eksploracyjny. Mogą jednak stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli języka polskiego jako obcego, zainteresowanych włączaniem treści kulturowych do nauczania języka na poziomie początkującym.

Kultura polska w nauczaniu początkujących polonistów w Chinach

PROFIL STUDENTÓW

Studenci, którzy uczestniczyli w moich zajęciach, mieli już za sobą semestr nauki języka polskiego oraz podstawową wiedzę o Polsce⁴, zdobytą w języku ojczystym. W 2022 roku grupa liczyła 7 osób, a w 2024 roku – 9. Jeden ze studentów już przed rozpoczęciem studiów interesował się literaturą, historią oraz muzyką polską, a dzięki temu zamiłowaniu uczył się języka polskiego od czasów licealnych. Można zatem przypuszczać, że jego wiedza o kulturze polskiej była większa niż pozostałych studentów, którzy poznawali polskie obyczaje dopiero na początku studiów polonistycznych. W semestrach, w których prowadziłam przedmioty współczesna kultura i sztuka polska oraz kultura polska, studenci równocześnie uczestniczyli w zajęciach z języka polskiego, korzystając z podręcznika *Polski krok po kroku* (2010), jako podstawowego materiału dydaktycznego.

CELE NAUCZANIA

Zanim ustaliłam cele nauczania, długo się zastanawiałam, jaki powinien być zakres tego przedmiotu. Moje wątpliwości nie były bezpodstawne. Po zapoznaniu się z przywołanymi wcześniej definicjami kultury uznałam nazwę przedmiotu współczesna kultura i sztuka polska za nieco mylącą, ponieważ sztuka jako wytwór działalności człowieka stanowi część kultury, a zatem – moim zdaniem – obu pojęć nie powinno się zestawiać równorzędnie. W 2022 roku nie miałam możliwości zmiany nazwy wykładanego przedmiotu, natomiast dwa lata później udało mi się ją zastąpić krótszą nazwą kultura polska. Tym samym zdecydowałam, że na moich zajęciach poruszone zostaną różnorodne zagadnienia związane ze współczesną kulturą polską, przede wszystkim obejmujące wiedzę realioznawczą, a temat sztuki będzie okrojony. Zgodnie z programem studiów przedmiot miał charakter fakultatywny, jednak ze względu na wymóg realizacji określonej liczby godzin dydaktycznych wszyscy studenci z danego roku uczęszczali na te zajęcia. Uwzględniając charakterystykę grupy oraz specyfikę przedmiotu, wyznaczyłam następujące cele nauczania.

Studenci:

- ➔ mają podstawową wiedzę o kulturze polskiej w XX i XXI wieku;
- ➔ rozumieją wpływ historii Polski i Europy na kształtowanie się i rozwój współczesnej kultury polskiej;
- ➔ potrafią wskazać podobieństwa i różnice między kulturą polską a chińską.

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I TREŚCI NAUCZANIA

Dla wspomnianego przedmiotu nie wyznaczono z góry konkretnego podręcznika, dlatego musiałam dobrać i opracować odpowiednie materiały dydaktyczne. W czasie przygotowywania zajęć na

⁴ W semestrach zimowych studenci uczestniczyli w zajęciach z przedmiotu o nazwie realia Polski, który obejmował podstawowe informacje dotyczące geografii, polityki i historii Polski. Nie poruszano w nim tematów związanych z literaturą, muzyką czy teatrem.

rynku nie było publikacji przeznaczonej bezpośrednio do nauczania kultury polskiej chińskich studentów. Z jednej strony stanowiło to niemałe wyzwanie i wymagało dużego nakładu pracy. Z drugiej strony otworzyło jednak nową przestrzeń do poszukiwań. Przygotowałam własne materiały dydaktyczne, korzystając przede wszystkim z następujących źródeł:

- ➔ podręczników języka polskiego jako obcego, takich jak seria *Hurra!!! Po polsku. Podręcznik studenta* (2007), *Po polsku po Polsce* (2016), *Polski jest cool* (2013) itp.;
- ➔ pomocniczych materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauczania kultury polskiej, takich jak *O Polsce po polsku* (2015);
- ➔ opracowań poświęconych kulturze polskiej, takich jak *Kultura polska. Silva rerum* (2002), *The History of Polish Art* (2017), oraz różnych artykułów naukowych;
- ➔ książek popularnonaukowych dotyczących kultury polskiej, takich jak *Guide to the World Nations. Poland* (2017);
- ➔ internetowych serwisów poświęconych kulturze polskiej, takich jak Culture.pl.

Szczegółowe treści nauczania ustaliłam wspólnie ze studentami. W pierwszej kolejności porównałam zakres tematyczny trzech znanych i uznanych opracowań poświęconych kulturze polskiej, przeznaczonych przede wszystkim dla odbiorców spoza polskiego kręgu kulturowego (zob. tab. 1). Jak wynika z tego zestawienia, obok typowych obszarów, jak literatura, święta czy muzyka, kultura polska obejmuje również elementy bardziej specyficzne, np. emigrację. Następnie przedstawiłam studentom listę zagadnień, takich jak kuchnia, muzyka i taniec, sztuki plastyczne oraz obyczaje, i poprosiłam ich o wskazanie tych, które najbardziej ich interesowały. Poszczególne tematy oceniali w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało niewielkie zainteresowanie, a 5 – bardzo duże. Na podstawie tej ankiety, a także własnych przekonań i doświadczeń ustaliłam ostateczny obszar treści przedmiotowych. Ze względu na nieco inną organizację roku akademickiego 2023/2024 musiałam ograniczyć zakres nauczania. W tabeli 2 przedstawiam wybrane zagadnienia w kolejności, w jakiej zostały omówione w danym roku. W obu edycjach starałam się rozpocząć od tych, które najbardziej zainteresowały studentów. W 2024 roku podzieliłam grupę na trzy zespoły i poprosiłam każdy z nich o przygotowanie w czasie ferii prezentacji na temat jednego z polskich utworów literackich. Prezentacje zaplanowano na początek semestru letniego, dlatego realizację programu rozpoczęłam od literatury polskiej.

Tab. 1. Zagadnienia kulturowe obecne w wybranych materiałach

KULTURA POLSKA. SILVA RERUM	GUIDE TO THE WORLD NATIONS. POLAND (PODROZDZIAŁ DOTYCZĄCY KULTURY)	O POLSCE PO POLSKU
święta	literatura	alfabet
język polski	teatr	falszywi przyjaciele (zapożyczenia w języku polskim)
kultura szlachecka	film	polska etykieta językowa
religia	muzyka	różnorodność narodowa i etniczna społeczeństwa
kultura młodzieżowa	taniec	polskiego
emigracja	sztuki piękne	kuchnia polska
literatura		pochodzenie eponimów
teatr		historia Polski
film		obce sufiksy i prefiksy w języku polskim
Żydzi		Polska – kraj różnorodnych krajobrazów
		Polacy za granicą
		Polki
		Święta
		wizerunek różnych krajów europejskich

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Zagadnienia kulturowe wybrane na zajęcia

ROK 2022	ROK 2024
najważniejsze polskie święta	literatura polska
kuchnia polska	język polski
polska sztuka plastyczna	najważniejsze polskie święta
polskie filmy	kuchnia polska
muzyka i tańce polskie	Polki
język polski	muzea i architektura w Polsce
literatura polska	sztuki plastyczne w Polsce
polskie emigracje	
Chińczycy w Polsce	
kontakty kulturowe polsko-chińskie	

Źródło: opracowanie własne.

METODY NAUCZANIA – WYBRANE PRZYKŁADY

Jak słusznie zauważył Piotr Kajak (2020: 164), „w nauczaniu języków obcych idealną sytuacją pozostaje taka, gdy poznawanie realiów i kultury integruje się z praktyczną nauką języka, w tym przypadku polszczyzny, i odbywa się po polsku”. W realizacji większości wymienionych wyżej tematów próbowałam łączyć poznawanie dorobku kultury polskiej z ćwiczeniami językowymi dostosowanymi do początkującego poziomu studentów. Ciekawymi przykładami są zadania wykorzystane podczas zajęć poświęconych malarstwu i muzyce polskiej. Na podstawie zdobytej wiedzy językowej uczący się dopasowywali prezentowane dzieła sztuki i wysłuchane utwory muzyczne autorstwa polskich artystów i twórców do odpowiednich tytułów lub gatunków. Dzięki temu mogli jednocześnie poznawać i utralać nowe słownictwo, korzystając z materiałów multimodalnych.

Przykład zadania 1

Poniżej znajdują się dzieła ważnych polskich malarzy z XIX–XX wieku. Proszę dopasować ilustracje do odpowiednich tytułów.

Żydówka z pomarańczami, Dziewczyna z chryzantemami, Japonka, Dwoje dzieci z psem

Aleksander Gierymski



1. Żydówka
z pomarańczami

Olga Boznańska



2.
.....

Józef Pankiewicz



3.
.....

Tadeusz Makowski



4.
.....

Źródło: opracowanie własne; wykorzystano obrazy pobrane z internetu.

Przykład zadania 2

Proszę przeczytać definicje różnych gatunków muzycznych, a następnie posłuchać utworów muzyki polskiej i dopasować je do odpowiednich gatunków.

1. **disco polo:** bardzo popularna muzyka typu disco w Polsce
2. **górska pieśń:** piosenka, którą śpiewają mieszkańcy gór
3. **hymn narodowy:** bardzo uroczysta pieśń, chiński hymn narodowy nazywa się 义勇军进行曲⁵
4. **kolęda:** piosenka, którą śpiewamy, kiedy jest Boże Narodzenie
5. **muzyka klasyczna:** na przykład muzyka Chopina
6. **muzyka jazzowa:** jazz
7. **muzyka popularna:** na przykład piosenki Jaya Chou
8. **muzyka organowa:** możemy posłuchać takiej muzyki w kościele

utwór A	utwór B	utwór C	utwór D	utwór E	utwór F	utwór G	utwór H
3							

Źródło: opracowanie własne.

Niemal każdą lekcję opierałam na wcześniej poznanych treściach, ponieważ ich przypomnienie ułatwiało wprowadzanie nowej wiedzy. Przykładowo, zajęcia poświęcone polskim świętom rozpoczynały się od zadań, w których uczący się mieli odnaleźć w ciągu wyrazów nazwy ważnych dla Polaków dni, a następnie dopasować je do odpowiednich dat i chińskich tłumaczeń. Ćwiczenia odnosiły się do podstawowych informacji o polskich świętach, z którymi studenci zapoznali się w poprzednim semestrze, głównie w języku ojczystym. Odwołanie do tej wiedzy pozwoliło następnie spojrzeć na polskie święta z szerszej perspektywy, tym razem w języku polskim.

Przekazując wiedzę, miałam świadomość, że „uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastownego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury” (Miodunka 2004: 104–105). Zdawałam sobie również sprawę z odpowiedzialności za uświadamianie studentom znaczenia ich kultury rodzimej, która stanowi cenny „zasób wstępny” wspierający poznawanie zjawisk kulturowych i rozwój kompetencji interkulturowej (Waszau 2020: 233). W kontaktach z Polakami studenci z Chin nie będą przecież pytani o polskie zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem, lecz mogą zostać poproszeni o wyjaśnienie w języku polskim znaczenia elementów własnej kultury. Dlatego po omówieniu polskich świąt poprosiłam całą grupę o porównanie ich z rodzimymi uroczystościami, wskazanie podobieństw i różnic oraz krótki opis w języku polskim jednego z najważniejszych chińskich świąt. Na lekcji dotyczącej kuchni polskiej punktem wyjścia do dyskusji o związkach między kulturą obcą a własną stały się pierogi. Choć farsze przyrządzane w obu krajach różnią się od siebie, potrawy mają dość podobne kształty i są spożywane z okazji najważniejszych świąt – Bożego Narodzenia w Polsce i Święta Wiosny w Chinach. Może to odzwierciedlać pewne uniwersalne aspekty kulturowego doświadczenia związanego z jedzeniem. Po zajęciach każdy ze studentów miał pisemnie zaprezentować w języku polskim tradycyjną potrawę ze swojego miasta rodzinnego. Publikacja tekstów części moich studentów w kwartalniku „Echo Bolan”, wydawanym przez Konsulat Generalny RP w Szanghaju, świadczyła o sukcesie próby włączania kultury własnej do nauczania kultury nabywanej. Natomiast historie wybitnych kobiet z Polski, o których rozmawialiśmy na zajęciach, zainspirowały niektóre studentki do przedstawienia w języku polskim sylwetek znanych chińskich kobiet. Ich ustne prezentacje podczas wizyty delegacji z polskiej placówki dyplomatycznej cieszyły się uznaniem.

Zajęcia z kultury polskiej prowadziłam nie tylko ja, lecz także sami uczący się. W trakcie semestru każdy z nich musiał zaprezentować całej grupie wybrany element kultury polskiej, np. tłusty czwartek, bar mleczny czy Konstytucję 3 Maja. Wystąpienia nie miały całkowicie dowolnej formy,

5 义勇军进行曲 (pol. Marsz Ochotników) to tytuł hymnu narodowego Chińskiej Republiki Ludowej.

ponieważ w poleceniu wskazałam wiarygodne źródła informacji (np. angielskojęzyczną stronę Culture.pl) oraz zawarłam dodatkowe sugestie. Studenci znajdowali czasem materiały lepsze od tych zaproponowanych przeze mnie, co przynosiło bardzo dobre efekty i niespodziewanie poszerzyło także moje horyzonty. Angażowanie uczących się służy przede wszystkim temu, by stopniowo wdrażali się w samodzielne poszukiwanie i zdobywanie wiedzy o kulturze.

Największym problemem, z jakim mierzyłam się podczas zajęć, był wybór języka, w którym powinnam omawiać materiały. Starłam się konsekwentnie posługiwać polskim jako głównym, a nawet jedynym językiem nauczania, aby stworzyć warunki jak najbardziej zbliżone do środowiska docelowego. Jednak ze względu na poziom znajomości polszczyzny moich studentów oraz złożoność treści wprowadzanych na zajęciach czasem musiałam mówić po chińsku, co skracало czas przeznaczony na ćwiczenia językowe. Prezentacje studentów również odbywały się w ich języku ojczystym. Wymagałam jednak, aby podczas wystąpień zaakcentowali po polsku słowa kluczowe, żeby również w ten sposób włączyć elementy nauki języka. Z czasem się przekonałam, że obecność języka ojczystego studentów na zajęciach może mieć swoje uzasadnienie. Dzięki niemu łatwiej było mi wyjaśniać bardziej złożone zagadnienia i stopniowo przygotowywać ich do nauki na coraz wyższym poziomie.

OPINIE STUDENTÓW — WYNIKI ANKIETY

Po zakończeniu zajęć przeprowadziłam wśród studentów ankietę, aby poznać ich opinie na temat prowadzonego przeze mnie przedmiotu. Otrzymałam 7 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy z pierwszej grupy i 6 z drugiej. Wyniki obu edycji były podobne. Ogólnie studenci byli zadowoleni. Zajęcia spełniły ich oczekiwania i przybliżyły im kulturę polską. Mimo wykorzystania wielu materiałów opracowanych wyłącznie w języku polskim respondenci nie uznali treści przedmiotów za bardzo trudne. W obu grupach ponad połowa studentów stwierdziła, że dzięki zajęciom ich spojrzenie na kulturę polską uległo zmianie. Po semestrze nauki ankietowani postrzegali ją jako unikatową, bogatą, interesującą i romantyczną. W odpowiedziach zaznaczyli również, że przygotowanie prezentacji ułatwiło im przyswojenie zagadnień kulturowych.

Podsumowanie

Kultura jako nierozdzielna część kształcenia językowego powinna być nauczana już od początku nauki języka. Obejmuje ona bardzo szeroki zakres treści, dlatego należy wybrać te najważniejsze oraz dostosować podejście dydaktyczne do potrzeb uczących się i warunków nauczania. W przypadku przedmiotu poświęconego kulturze polskiej, prowadzonego dla studentów I roku polonistyki w Chinach, zastosowane rozwiązania obejmowały:

- ➔ integrowanie przekazywania wiedzy z ćwiczeniami językowymi,
- ➔ włączanie porównań między kulturą docelową a własną,
- ➔ obowiązkową realizację projektu kulturowego,
- ➔ częściowe włączanie języka rodzimego.

Okazało się, że zajęcia odpowiadające poziomowi zaawansowania i oczekiwaniom uczących się mogą być dobrze odbierane, a jednocześnie pozwalają osiągnąć założone cele dydaktyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Cheng, Y. (2017), *中国文化要略* (ang. *A Comprehensive Guide to Chinese Culture*), Pekin: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cudak, R., Tambor, J. (red.) (2002), *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Gao, D., Gao, K. (red.) (2017), *列国志·波兰* (ang. *Guide to the World Nations. Poland*), Pekin: Social Sciences Academic Press China.
- Jasińska, A. (2017), „O mnie się nie martw” i „Powiedz TAK!”, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 37–41.

- Jasińska, A. (2022), *Podejście zadaniowe w kształceniu świadomości kultury własnej Chińczyków uczących się języka polskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13(359), s. 98–117.
- Jasińska, A. (2015), *O Polsce po polsku*, Kraków: Kolegium Języka i Kultury Polskiej w Świecie.
- Kajak, P. (2020), *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Komitet Doradczy ds. Nauczania na Kierunkach Języków i Literatur Obcych w Szkolnictwie Wyższym Ministerstwa Edukacji Chińskiej Republiki Ludowej) (red.) (2020), 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南 (pol. Wytyczne dotyczące kształcenia na kierunku języki i literatury obce studiów licencjackich w szkołach wyższych), Pekin: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Li, Y. (2012), *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 263–273.
- Malejka, J. (2010), *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009*, Tokio: Tōkyō Gaikokugo Daigaku Prandogo Senkō, Prando Bunka Kenkyūshitsu, s. 167–177.
- Malejka, J. (2021), *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N: Educatio Nova”, nr 6, s. 467–485.
- Malejka, J. (2020), *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 77–90.
- Malinowski, J. (red.) (2017), *波兰美术通史* (ang. *The History of Polish Art*), Szanghaj: SDX Joint Publishing Company.
- Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2007), *HURRA!!! PO POLSKU 1. Podręcznik studenta*, Kraków: Prolog.
- Miodunka, W. T. (2004), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 97–117.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Piotrowska-Rola, E., Porębska, M. (2013), *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, Lubin: Wydawnictwo EPISTEME.
- Prizel-Kania, A., Bucko, D., Sowa, K., Majcher-Legawiec, U. (2016), *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2011), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S., Szymkiewicz, A. (2010), *Polski krok po kroku 1*, Kraków: Glossa.
- Waszau, A. (2020), *Czy kultura własna jest potrzebna do rozwijania kompetencji (inter) kulturowej? O uwzględnianiu kultury ojczystej w procesie nauczania / uczenia się języka obcego*, „Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 55/2, s. 225–237.
- Zhang, H. (2025). *Dlaczego polski? Motywacja do nauki mniej popularnych języków obcych na przykładzie chińskojęzycznych studentów kierunków polonistycznych*, [w:] R. Przybylska, M. Rak, A. Ruszer, Y. Li (red.) *70 lat polonistyki Pekieńskiego Uniwersytetu Języków Obcych: Dziedzictwo, rozwój, innowacje*, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, s. 97–109.

ŹRÓDŁA SŁOWNIKOWE

- *Słownik współczesnego języka chińskiego. Siódma edycja* (2016), Pekin: The Commercial Press.
- *Wielki słownik języka polskiego* [wersja internetowa], Warszawa: Instytut Języka Polskiego PAN, [dostęp: 24.08.2026].

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

HUILING ZHANG Absolwentka polonistyki na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (Guangdong University of Foreign Studies) oraz studiów drugiego stopnia na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Obecnie pracuje jako wykładowczyni w Katedrze Języka Polskiego na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Zhejiang (Zhejiang International Studies University) w Chinach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z nauczaniem chińskojęzycznych osób języka polskiego jako obcego. Jest ponadto autorką chińskich przekładów utworów Sławomira Mrożka i Wisławy Szymborskiej.



Rozgrzewka językowa: więcej niż wstęp do lekcji

DOI: 10.47050/jows.2026.3.113-120

Początek lekcji to etap, któremu w praktyce szkolnej nie zawsze poświęca się należyłą uwagę. Zajęcia często rozpoczynają się od sprawdzenia obecności i pracy domowej, aby jak najszybciej przejść do realizacji zaplanowanych treści. Taki schemat rzadko jednak angażuje uczniów, a pierwsze minuty lekcji bywają zwyczajnie monotonne. Jak zatem zaplanować tę część lekcji, aby pełniła konkretną funkcję dydaktyczną, a nie ograniczała się jedynie do czynności organizacyjnych?

OLGA
TRENDAK-SUŚLIK
Uniwersytet Łódzki

LANGUAGE WARM-UPS: MORE THAN JUST A LESSON INTRODUCTION

It seems that the opening stage of a lesson is frequently underestimated or, in some cases, even entirely overlooked in many language classes. For many educators, it is common practice to start their lesson by taking attendance and checking homework before moving on to the planned syllabus content as quickly as possible. The problem with this approach is that opening a lesson in this way hardly ever activates language learners. How can one therefore meaningfully utilise the first minutes of a lesson to stimulate students and encourage them to actively participate in the class? The aim of this article is to suggest a set of very simple yet highly engaging activities that will activate students, spark their linguistic curiosity, and add variety to a language lesson. The article also addresses the role of warm-up activities and the numerous reasons why they should be implemented in the foreign language classroom.

KEYWORDS: WARM-UP ACTIVITIES, STUDENT ENGAGEMENT, FOSTERING CREATIVITY, CLASSROOM INTERACTION

Choć wielu nauczycieli intuicyjnie dostrzega znaczenie początku lekcji i jego wpływ na dalszy przebieg zajęć, w praktyce rozgrzewki językowe nadal są traktowane jako element dodatkowy. Ćwiczenia rozgrzewkowe często ustępują miejsca sprawom organizacyjnym, które zazwyczaj nie angażują grupy. Warto pamiętać, że początek zajęć jest kluczowym momentem, aby zainteresować ucznia i skupić jego uwagę. To czas na rozbudzenie ciekawości poznawczej oraz zachęcenie go do aktywnego udziału w zajęciach. W niniejszym artykule przedstawiam kilka bardzo prostych ćwiczeń, które mogą uatrakcyjnić początek lekcji. Zanim jednak przejdę do ich omówienia, chciałabym przyjrzeć się przyczynom pomijania rozgrzewek. Refleksja nad tym zagadnieniem pozwoli zwiększyć świadomość nauczycieli odnośnie do roli rozgrzewki w procesie dydaktycznym.

Rozgrzewki językowe – dlaczego z nich rezygnujemy?

Jednym z częstych powodów, dla których nauczyciele rzadko wykorzystują rozgrzewki na lekcji, są ich własne szkolne doświadczenia. Wielu z nas kształciło się w modelu, w którym zajęcia rozpoczynały się od sprawdzenia obecności, a następnie pracy domowej. Priorytetem było jak najszybsze przejście do realizacji treści programowych, dlatego często pomijano etap aktywizacji uczniów. Gdy wracam myślami do nauki języków w liceum, muszę przyznać, że nie przypominam sobie ani jednej rozgrzewki językowej. Podejrzewam, że wielu Czytelników ma podobne doświadczenia. To właśnie taki model prowadzenia zajęć często nieświadomie odtwarzamy we własnej praktyce. Powielamy znane nam rozwiązania, traktując je jako obowiązującą normę. W efekcie niektóre działania, takie jak rozgrzewka językowa, nie są postrzegane jako wstępna faza zajęć, lecz jako zbędny dodatek, a nawet czynnik utrudniający realizację „właściwej” części lekcji.

Kolejnym powodem jest przekonanie, że na rozgrzewkę zwyczajnie brakuje czasu. Planując zajęcia, nauczyciele koncentrują się na wprowadzaniu i utrwalaniu materiału, rezygnując z aktywności, które pozornie niewiele wnoszą do procesu dydaktycznego. Takie podejście wynika z postrzegania rozgrzewki jako elementu fakultatywnego, konkurującego z realizacją podstawy programowej. Tymczasem rozgrzewka nie musi być czasochłonna. Czasem wystarczy zaledwie kilka minut, aby ukierunkować uczniów na pracę z językiem i ułatwić im przejście do kolejnych etapów lekcji. Co więcej, dobrze zaplanowana rozgrzewka może wspierać zarówno wprowadzanie nowego materiału, jak i jego utrwalanie, tworząc warunki sprzyjające efektywnemu uczeniu się.

Na jeszcze inną przyczynę rezygnacji z rozgrzewek zwracają uwagę Natalia Tuliakova, Elena Kuznetsova i Vera Menailo (2020). Jak wskazują autorki, niektórzy nauczyciele, nie obserwując wyraźnie pozytywnej reakcji studentów podczas wykonywania ćwiczeń rozgrzewkowych, ograniczają ich stosowanie lub całkowicie z nich rezygnują. Może to wynikać z przekonania, że brak wyraźnego entuzjazmu uczniów oznacza niewielką wartość dydaktyczną tego typu aktywności. Tymczasem takie założenie jest nadmiernym uproszczeniem procesu uczenia się i opiera się na błędnym utożsamianiu widocznych reakcji uczniów z rzeczywistą skutecznością ćwiczeń.

Kolejnym powodem rezygnacji z rozgrzewek językowych jest ograniczona świadomość ich znaczenia dla przebiegu i efektywności zajęć. Zdarza się, że są one postrzegane jedynie jako krótki przerywnik lub forma zabawy, która wprowadzi urozmaica przebieg lekcji, ale nie wnosi istotnej wartości dydaktycznej. Tymczasem odpowiednio zaplanowana rozgrzewka może realizować konkretne cele, wykraczające poza chwilowe ożywienie grupy.

Rola rozgrzewki językowej

Po pierwsze, rozgrzewka pełni funkcję pomostu między tym, co dzieje się poza salą lekcyjną, a pracą na zajęciach. Jest to szczególnie istotne w przypadku zajęć dodatkowych, na które uczniowie często przychodzą po intensywnym dniu w szkole lub pracy. Potrzebują czasu, aby się wyciszyć, odzyskać koncentrację i przestawić się na naukę języka obcego. Nie należy oczekiwać od nich natychmiastowej gotowości do działania. Przez kilkanaście lat pracy w szkole językowej wielokrotnie obserwowałam uczniów, którzy wbiegali do sali prosto ze szkoły, często spóźnieni i wyraźnie

zmęczeni. W takiej sytuacji trudno oczekiwać, że od razu będą gotowi do intensywnej pracy z językiem. Właśnie dlatego warto rozpocząć zajęcia od krótkiej rozgrzewki, która pozwoli im stopniowo wejść w rytm lekcji.

Rozgrzewki mogą również wspierać rozwój poszczególnych sprawności językowych. Zahra Es-talkhbijari i Mohammadreza Khodareza (2012) wykazali w swoim badaniu, że zadania rozgrzewkowe sprzyjają rozwijaniu sprawności pisania. Ponadto nie tylko zwiększają zaangażowanie uczniów, lecz także pozytywnie wpływają na aktywność całej grupy, m.in. podczas wykonywania ćwiczeń i zgłaszania się do odpowiedzi. Z kolei Jette G. Hansen i Jun Liu (2005) podkreślają, że odpowiednio dobrane rozgrzewki pomagają stworzyć warunki sprzyjające komunikacji. Dzięki temu uczniom łatwiej przełamać opór przed mówieniem, a interakcje między uczestnikami zajęć stają się częstsze i naturalniejsze.

Co więcej, rozgrzewka może pełnić funkcję krótkiej powtórki materiału z ostatniej lekcji. Wykorzystanie ćwiczeń rozgrzewkowych do przywołania treści omawianych na poprzednich zajęciach pozwala nauczycielowi szybko ocenić stopień ich utrwalenia. Dzięki temu już na początku lekcji uzyskuje on cenną informację o tym, które zagadnienia uczniowie opanowali, a które wymagają jeszcze powtórzenia.

Ponadto rozgrzewka stwarza uczniom przestrzeń do wyrażenia własnych opinii (Ross 2024). Planując tego typu ćwiczenia, warto zadbać o ich personalizację, uwzględniając zadania nawiązujące do zainteresowań i doświadczeń uczniów. Taki dobór treści może zwiększać gotowość uczniów do wypowiadania się i podejmowania interakcji z innymi.

Rozgrzewka może również stanowić wprowadzenie do nowego tematu. Pozwala nauczycielowi szybko się zorientować, jaką wiedzę uczniowie już dysponują, a jednocześnie wzbudza ich ciekawość i motywuje do dalszej pracy. Jak zauważa Braden Ross, dobrze przygotowana rozgrzewka pozwala nauczycielowi „stworzyć warunki sprzyjające sukcesowi uczniów – nie tylko w perspektywie najbliższej godziny nauki, lecz także w odniesieniu do ich długofalowego rozwoju językowego” (2024: 214, tłum. własne).

Nie można także pominąć często niedocenianej korzyści płynącej ze stosowania rozgrzewek, jaką jest ich wpływ na budowanie przyjaznej atmosfery w grupie. Krótkie, odpowiednio dobrane ćwiczenia realizowane na początku lekcji sprzyjają integracji. Poczucie bezpieczeństwa zachęca uczniów do podejmowania ryzyka językowego oraz częstszego wchodzenia w interakcje z innymi – a właśnie rozwijanie gotowości do komunikowania się jest jednym z najważniejszych celów nauczania języka obcego.

Przykłady rozgrzewek

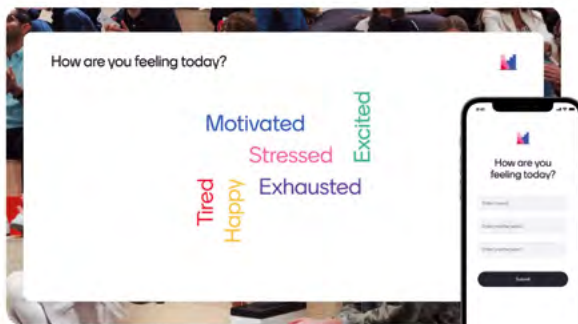
ROZGRZEWKI INTEGRACYJNE

Jako metodyk regularnie hospitujący zajęcia językowe wielokrotnie obserwowałam lekcje rozpo-

czynające się od pytania: „How are you?”. Uczniowie zazwyczaj odpowiadają w przewidywalny sposób: *good*, *fine*, *OK*, następnie nauczyciel przechodzi do realizacji zaplanowanego materiału. Samo pytanie o samopoczucie nie jest oczywiście niczym niewłaściwym – przeciwnie, świadczy o zainteresowaniu nauczyciela uczniami i budowaniu życzliwej relacji. Problem pojawia się wtedy, gdy staje się ono rutynowym elementem lekcji, który nie zachęca grupy do interakcji. Jak zatem pytać o nastrój w atrakcyjniejszy sposób? Z pomocą przychodzi proste, bezpłatne narzędzie Mentimeter.

Po założeniu konta nauczyciel tworzy nową prezentację i dodaje slajd typu Word Cloud. Następnie

Rys. 1.



Źródło: [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com).

wpisuje pytanie, np. „How are you feeling today?”. Po uruchomieniu prezentacji wyświetla się kod, za pomocą którego uczniowie uzyskują dostęp do zadania. Wystarczy, że wejdą na stronę [menti.com](https://www.menti.com), wpiszą kod i prześlą swoje odpowiedzi. Pojawiają się one na ekranie w czasie rzeczywistym, tworząc wspólną chmurę wyrazów, która może się stać punktem wyjścia do krótkiej rozmowy z całą klasą.

Nauczyciel widzi wszystkie odpowiedzi, dzięki czemu szybko się orientuje, jakie nastroje panują w grupie. Warto jednak pamiętać, że samo wpisanie odpowiedzi i ich wyświetlenie nie stanowi jeszcze rozgrzewki językowej. Aby aktywność rzeczywiście sprzyjała rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, warto uzupełnić ją o zadania zachęcające uczniów do rozmowy. Mogą to być na przykład następujące pytania:

- ➔ Która odpowiedź wydaje ci się najbardziej zaskakująca / tajemnicza / ekscytująca / demotywująca / najmniej prawdopodobna?
- ➔ Z którą odpowiedzią najbardziej się dziś utożsamiasz? Dlaczego?
- ➔ Z którą utożsamiasz się najmniej? Dlaczego?
- ➔ Jak myślisz, czyja to odpowiedź? Dlaczego tak przypuszczasz?
- ➔ Co mogło sprawić, że ktoś się właśnie tak czuje?
- ➔ Wybierz słowo, które najbardziej cię zaskoczyło. Jak myślisz, kto je wpisał i dlaczego?
- ➔ Wybierz jedno słowo z chmury i ułóż pytanie, które zadał(a)byś jego autorowi.

Kolejna propozycja z wykorzystaniem narzędzia Mentimeter polega na tym, że uczniowie odpowiadają jednym słowem na pytanie o to, czego w danym momencie najbardziej potrzebują. Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu, sama chmura wyrazów stanowi jedynie punkt wyjścia do dalszej pracy. Dlatego warto sięgnąć po pytania skłaniające uczniów do rozwinięcia swoich wypowiedzi, np.:

- ➔ Co sprawiło, że wybrałeś(-aś) właśnie to słowo?
- ➔ Czy, patrząc na odpowiedzi pozostałych osób, chciał(a)byś coś dodać lub zmienić w swojej odpowiedzi?
- ➔ Jak myślisz, czyja to odpowiedź? Dlaczego tak przypuszczasz?
- ➔ Która odpowiedź jest najbardziej zbliżona do twojej? Dlaczego?
- ➔ Której odpowiedzi spodziewałeś(-aś) się najmniej?
- ➔ Kiedy ostatnio odczuwałeś(-aś) podobną potrzebę?

Młodszych uczniów może zainteresować zadanie polegające na opisaniu swojego nastroju za pomocą emotki. Ta prosta aktywność zwykle wywołuje wiele pozytywnych emocji i stanowi dobry punkt wyjścia do krótkiej rozmowy o samopoczuciu oraz powodach wyboru danego emoji.

Po zapisaniu odpowiedzi nauczyciel zachęca uczniów do rozwinięcia swoich wypowiedzi, zadając dodatkowe pytania, na przykład:

- ➔ Co musiałyby się wydarzyć, żeby twoje emoji zmieniło się na inne?
- ➔ Gdyby twoje emoji mogło coś powiedzieć, co by to było? Odpowiedz jednym zdaniem.

Rys. 2.

Using one word only tell me what you need right now

3 responses

sleep hug
coffee

Źródło: materiały własne.

Rys. 3.

Which emoji are you today

3 responses



Źródło: materiały własne.

- ➔ Dokończ zdanie: „Dzisiaj jestem tym emoji, więc na lekcji najbardziej pomoże mi...”.
- ➔ Dokończ zdanie: „Dzisiaj czuję się jak to emoji, ponieważ...”.

ROZGRZEWKI LEKSYKALNO-GRAMATYCZNE

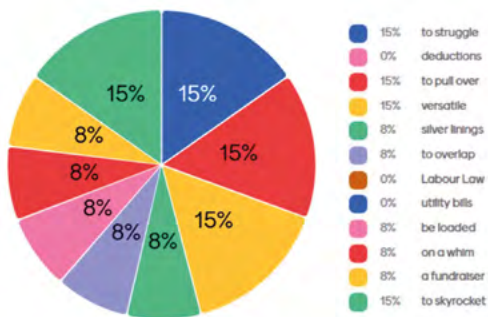
Rozgrzewki mogą również służyć utrwalaniu materiału z poprzednich zajęć. Także w tym przypadku Mentimeter okazuje się bardzo przydatnym narzędziem. Nauczyciel przygotowuje listę najważniejszych słów lub wyrażeń poznanych na wcześniejszej lekcji, a zadaniem uczniów jest wskazanie tych, których znaczenia już nie pamiętają lub których użycia nie są pewni. Dzięki temu można szybko zidentyfikować treści wymagające powtórzenia. Z kolei uczestnicy zajęć uświadamiają sobie, nad czym powinni jeszcze pracować.

Po zebraniu odpowiedzi nauczyciel może wykorzystać wskazane słowa jako punkt wyjścia do krótkiej powtórki, prosząc uczniów, aby:

- ➔ wyjaśnili znaczenie poszczególnych wyrazów własnymi słowami,
- ➔ podali ich synonimy lub antonimy,
- ➔ ułożyli zdania z wybranymi wyrażeniami,
- ➔ utworzyli typowe połączenia wyrazowe (kolokacje),
- ➔ podzielili się skojarzeniem związanym z danym wyrażeniem.

Rys. 4.

Tick all the words you don't remember



You may choose multiple options.

to struggle	☐
deductions	☐
to pull over	☐
versatile	☐
silver linings	☐

Źródło: materiały własne.

Warto również zapytać uczniów, co dokładnie utrudniło im zapamiętanie danego wyrazu. Komunikat „nie pamiętam” jest zbyt ogólny, aby nauczyciel mógł skutecznie zaplanować dalsze działania. Znacznie bardziej użyteczne są konkretne odpowiedzi, takie jak: „Nie potrafię wymówić tego słowa”, „Myli mi się z innym wyrazem” czy „Nie mogę zapamiętać jego pisowni”. Pozwala ją one trafniej rozpoznać źródło trudności, a w konsekwencji lepiej zaplanować sposób wprowadzania i utrwalania materiału. Jednocześnie tego typu pytania zachęcają uczniów do przyjrzenia

nia się własnemu procesowi uczenia się. Taka autorefleksja sprzyja świadomemu doborowi strategii uczenia się i stopniowemu rozwijaniu autonomii ucznia.

„10/10” to robocza nazwa kolejnej rozgrzewki, która doskonale sprawdza się jako forma powtórki materiału językowego. Jej największą zaletą jest to, że nie wymaga od nauczyciela praktycznie żadnego przygotowania. Jest prosta do przeprowadzenia, a jednocześnie bardzo angażująca – od pierwszych minut lekcji aktywizuje całą grupę, ponieważ to uczniowie współtworzą jej przebieg. Dzięki temu zyskują większe poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własne uczenie się. Dodatkowym atutem ćwiczenia jest rozwijanie kreatywności oraz wprowadzenie elementu personalizacji, ponieważ uczniowie odwołują się do własnych doświadczeń i skojarzeń. Na początku nauczyciel prosi grupę o podanie 10 znanych lub ulubionych postaci. Mogą to być sportowcy, aktorzy, muzycy, politycy bądź influencerzy. Następnie uczniowie wymieniają 10 słów lub wyrażeń poznanych na ostatnich lekcjach, które uznają za ważne, trudne lub szczególnie przydatne. Ostatnim etapem jest stworzenie listy 10 obszarów tematycznych, takich jak szkoła, media społecznościowe, praca, rodzina czy podróże. Zadaniem ucznia jest ułożenie 10 zdań, z których każde zawiera jedną postać, jedno słowo z listy oraz jeden obszar tematyczny. Przykładowo:

- ➔ *Leo Messi disliked going to school* (Leo Messi – dislike – school).
- ➔ *Ronaldo scored the most breathtaking goal I have ever seen* (Ronaldo – score – sports).
- ➔ *Taylor Swift passed all her school exams with flying colours* (Taylor Swift – pass with flying colours – school).

Po niewielkiej modyfikacji ćwiczenie można wykorzystać również jako powtórkę materiału gramatycznego. Tym razem uczniowie zapisują 10 słów lub wyrażeń z ostatnich zajęć oraz 10 zagadnień gramatycznych, które uznają za najważniejsze lub sprawiły im największą trudność (np. *causative have*, *Future Perfect*, *inversion with negative adverbials*, *subjunctive mood*). Następnie ich zadaniem jest ułożenie 10 zdań, z których każde zawiera jedno słowo z listy oraz jedno z wybranych zagadnień gramatycznych. Zdania mogą funkcjonować jako niezależne przykłady albo tworzyć spójną historijkę. Jeśli nauczyciel dysponuje ograniczonym czasem, liczbę zdań można zmniejszyć do 4 lub 5, nie tracąc przy tym walorów dydaktycznych ćwiczenia.

ROZGRZEWKI KOMUNIKACYJNE

„Wybierz i uzasadnij” to rozgrzewka, której celem jest rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych. Uczniowie wybierają opcję, która najbardziej do nich przemawia, uzasadniają swoją decyzję, a następnie reagują na argumenty partnera. Mogą również wskazać, co zdecydowanie odrzucą i wyjaśnić dlaczego. Ponieważ uczniowie mogą udzielić różnych odpowiedzi, zadanie w naturalny sposób tworzy przestrzeń do wymiany opinii. Do jego wykonania przydadzą się internetowe sondy i ankiety, takie jak ta na rys. 5.

Nauczyciele mogą również przygotować własną sondę. Na zdjęciu warto umieścić nie tylko celebrytów, lecz także bohaterów książek, filmów lub bajek, sportowców, polityków czy influencerów. Ważne, aby uczniowie znali przedstawione osoby lub postacie na tyle dobrze, by móc formułować własne argumenty wykraczające poza ocenę ich wyglądu. Jeżeli bohaterowie są uczniom nieznani, nauczyciel może krótko ich przedstawić. Poniżej kilka przykładowych pytań, jakie można dołączyć do zdjęcia:

- ➔ Które z przedstawionych gwiazd chciał(a)byś zobaczyć na wakacyjnym festiwalu w twoim mieście?
- ➔ Obok kogo chciał(a)byś usiąść w samolocie na trasie Warszawa – Nowy Jork?
- ➔ Wybierz dwie gwiazdy ze zdjęcia, z którymi wybrał(a)byś się na imprezę urodzinową przyjaciela.
- ➔ Obok kogo usiądziesz w kinie?
- ➔ Z którą osobą chętnie spotkał(a)byś się na kawie?
- ➔ Najlepszy męski/żeński głos w Polsce/na świecie ma...
- ➔ Wybierz osobę, która wsparłaby waszą klasową drużynę piłkarską.

W prowadzeniu rozmowy pomocne mogą być następujące pytania:

- ➔ Co zdecydowało o twoim wyborze?
- ➔ Która osoba byłaby twoim drugim wyborem?
- ➔ Kogo zdecydowanie byś nie wybrał(a)?
- ➔ O co w pierwszej kolejności zapytał(a)byś wybraną przez siebie osobę?
- ➔ Jakiego pytania nie zadał(a)byś wybranej przez siebie osobie?
- ➔ Jakiej informacji potrzebował(a)byś, aby podjąć decyzję?
- ➔ Czy waszym zdaniem większość grupy dokona podobnego wyboru?
- ➔ Czy argument partnera przekonał cię do zmiany zdania?

Rys. 5.



Źródło: bit.ly/4gYKa5p

W kolejnym etapie partnerzy próbują przekonać się nawzajem do zmiany decyzji. Mogą podważać argumenty rozmówcy, wskazać potencjalne wady jego wyboru lub zaproponować lepszą opcję:

- ➡ Nie sądzę, byście mieli o czym rozmawiać.
 - ➡ Macie różne zainteresowania, co może utrudnić rozmowę.
 - ➡ Wydaje mi się, że siedzenie obok... byłoby ciekawsze, ponieważ...
 - ➡ A co, jeśli ta osoba nie miałaby ochoty rozmawiać?
- Zadanie można zakończyć prośbą, aby każda para uzgodniła wspólny wybór.

ROZGRZEWKA PRZED DYSKUSJĄ

Ostatnia propozycja to „Spacer po linie”. Nauczyciel rysuje na środku sali dwie linie, których końce oznaczają przeciwstawne stanowiska: *I strongly agree* oraz *I strongly disagree*. Następnie odczytuje zdanie związane z tematem lekcji, a uczniowie zajmują na linii miejsce odpowiadające ich opinii. Rozmawiając z osobami stojącymi naprzeciwko, uczniowie wyjaśniają, dlaczego zajęli właśnie tę pozycję. Mogą również spróbować przekonać koleżanki i kolegów do zmiany zdania, przedstawiając własne argumenty. Nauczyciel może poprosić kilka osób o podzielenie się swoją opinią, a następnie pozwolić uczniom zmienić miejsce, jeżeli któraś wypowiedź wpłynęła na ich stanowisko. Ćwiczenie dobrze sprawdza się jako przygotowanie do pogłębionej dyskusji. Ze względu na element ruchowy wymaga jednak odpowiedniej przestrzeni oraz powinno uwzględniać możliwości wszystkich uczniów.

Podsumowanie

Choć rozgrzewki językowe bywają niedoceniane, odgrywają ważną rolę w procesie nauczania. Zwiększają zaangażowanie grupy, pobudzają ją do myślenia, sprzyjają budowaniu pozytywnej atmosfery w klasie oraz ułatwiają koncentrację na zadaniach językowych. To tylko niektóre z powodów, dla których warto uczynić je stałym elementem lekcji. Dobrze zaplanowana rozgrzewka pomaga uczniom płynnie przejść od codziennych aktywności do pracy z językiem, stopniowo przygotowując ich do realizacji celów lekcji. Ponadto pozwala nauczycielowi rozpoznać nastroje, potrzeby oraz poziom przygotowania grupy, dzięki czemu łatwiej dostosować przebieg zajęć do aktualnej sytuacji w klasie. Nawet kilkuminutowa aktywność na początku lekcji może więc znacząco wpłynąć na jej dynamikę i efektywność.

Pomimo licznych korzyści wynikających ze stosowania ćwiczeń rozgrzewkowych należy pamiętać, że nie każda aktywność przyniesie oczekiwane rezultaty. Skuteczność tego etapu lekcji zależy od sposobu zaprojektowania rozgrzewki oraz jej dopasowania do potrzeb i językowych umiejętności uczniów. Ćwiczenie pozornie atrakcyjne, lecz pozbawione jasno określonej funkcji, może wprawdzie chwilowo ożywić uczniów, ale jednocześnie zabrać czas potrzebny na realizację kolejnych etapów lekcji.

Niewłaściwie dobrana rozgrzewka może również wywołać efekt przeciwny do zamierzonego. Zbyt trudne zadanie może osłabić pewność siebie uczniów i negatywnie wpłynąć na dalszy przebieg zajęć. Z kolei aktywność wymagająca natychmiastowej wypowiedzi na forum klasy może zwiększać napięcie osób, które potrzebują więcej czasu na przygotowanie. Ostrożności wymagają także pytania osobiste, element rywalizacji oraz zadania ruchowe, ponieważ nie wszyscy uczniowie będą chcieli lub mogli w nich uczestniczyć w takim samym stopniu.

Podsumowując, pierwsze minuty lekcji mogą realnie wpłynąć na dalszy przebieg zajęć. Pamiętajmy, że o skuteczności rozgrzewki nie decyduje jedynie jej atrakcyjna forma, lecz jasno określony cel oraz dopasowanie do sytuacji dydaktycznej. Dobrze zaplanowana rozgrzewka nie jest dodatkiem poprzedzającym właściwą część lekcji, ale jej integralnym elementem, który wyznacza dalszy kierunek pracy. Lekcja nie zaczyna się po rozgrzewce. Zaczyna się właśnie od niej.

BIBLIOGRAFIA

- Estalkhbijari, Z. P., Khodareza, M. (2012), *The Effects of Warm-Up Tasks on the Iranian EFL Students' Writing Ability*, „International Education Studies”, nr 5(2), s. 190–203.
- Hansen, J. G., Liu, J. (2005), *Guiding Principles for Effective Peer Response*, „ELT Journal”, nr 59(1), s. 31–38.
- Ross, B. M. (2024), *Effective Warm-Ups in the German-Language Classroom: Form and Function*, „Die Unterrichtspraxis / Teaching German”, nr 57, s. 214–229.
- Tuliakova, N. A., Kuznetsova, E.O., Menailo, V. V. (2020), *Warm-Up Activities in Teaching Foreign Languages at University: Expectations and Reality*, „Proceedings of the Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication”, nr 48, s. 359–364.

DR OLGA TRENDAK-SUŚLIK Asystent w Zakładzie Dydaktyki Anglistycznej Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Metodyk oraz lektor z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem. Jej zainteresowania badawcze obejmują między innymi: zagadnienia związane z przyswajaniem języka obcego, strategie uczenia się, trening strategiczny oraz rozwijanie autonomii ucznia. Trener nauczycieli języków obcych.

Die Sehenswürdigkeiten in meinem Wohnort. Mein Lieblingsbauwerk

Scenariusz lekcji

DOI: 10.47050/jows.2026.3.121-126

Czy dobrze znamy miejsce, w którym mieszkamy? Najbliższe otoczenie może być nie tylko przestrzenią codziennego życia, lecz także inspirującym materiałem do nauki języka. W autorskim scenariuszu lekcji języka niemieckiego uczący się przyglądają się budowlom znajdującym się w ich mieście lub okolicy, wybierają tę, która podoba im się najbardziej, a następnie uczą się o niej opowiadać. Opis architektury staje się tu punktem wyjścia do rozwijania języka, umiejętności komunikacyjnych oraz więzi z własnym regionem.

IRENA SZLEZINGER
Politechnika Śląska

THE SIGHTS IN MY HOMETOWN. MY FAVOURITE BUILDING LESSON PLAN

The lesson plan is based on a description of a favourite building located in the learners' immediate surroundings. Students will learn phrases for presenting an architectural object, asking specific questions, and expressing their opinions about it.

KEYWORDS: FAVOURITE BUILDING, DESCRIPTION OF A BUILDING IN GERMAN, LESSON PLAN

Zazwyczaj chętnie poznajemy i zwiedzamy atrakcje turystyczne, zabytki bądź obiekty nowoczesne, przebywając w innym regionie lub kraju, a rzadziej znajdujemy czas na bliższe poznanie ich we własnym miejscu zamieszkania. Zaproponowany scenariusz lekcji ma zachęcić uczących się do rozejrzenia po swoim mieście lub okolicy i wyboru swojej ulubionej budowli.

Cele komunikacyjne przedstawionej lekcji obejmują prezentację wybranego budynku, znajdującego się w miejscu zamieszkania lub w okolicy, wyrażanie opinii na jego temat oraz zadawanie pytań dotyczących zwiedzanego obiektu architektonicznego. Wiedzę zdobytą podczas lekcji można wykorzystać np. w trakcie oprowadzania gości z kraju niemieckojęzycznego po swoim mieście lub w podróży, aby uzyskać szczegółowe informacje na temat materiału, z którego wykonano obiekt, roku budowy itp.

Cele językowe obejmują poznanie i utrwalenie słownictwa dotyczącego budowli oraz zwrotów służących do ich opisu, zarówno w formie zdań oznajmujących, jak i pytających. Uczący się wykonują zadania wzbogacające słownictwo, rozwijające rozumienie tekstu czytanego i słuchanego, ćwiczące stosowanie zaimków pytających, układanie „rozsypanych” wyrazów i zdań, prowadzenie dialogu oraz redagowanie wypowiedzi pisemnej. Pracują indywidualnie lub w parach. Istotne jest także realizowanie celów socjokulturowych poprzez poznawanie i pogłębianie związku ze środowiskiem i otoczeniem, a także z wytworami ludzkiej działalności. Sprzyja to kształtowaniu i wzmacnianiu poczucia tożsamości osobistej, społecznej i kulturowej.

Proponowany temat *Atrakcje turystyczne w moim miejscu zamieszkania. Moja ulubiona budowla* można wykorzystać w ramach projektu przedmiotowo-językowego integrującego treści z zakresu architektury, historii, geografii i wiedzy o regionie z nauką języka niemieckiego lub innego języka obcego.

Temat lekcji: *Die Sehenswürdigkeiten in meinem Wohnort. Mein Lieblingsbauwerk*

Typ szkoły: ponadpodstawowa i wyższa

Poziom nauczania: A1/A2

Uwaga: W jednym ze zwrotów występuje wprawdzie strona bierna, ale nie należy traktować jej tutaj jako zagadnienia gramatycznego, lecz jako gotowe wyrażenie służące do podania roku budowy danej budowli.

Czas trwania lekcji: 45 min

Cele lekcji

KOMUNIKACYJNE

Uczący się:

- ➔ nazywa budowlę w języku niemieckim,
- ➔ rozumie opis budowli (rok budowy, materiał, wysokość itp.) w języku niemieckim,
- ➔ prowadzi dialog w języku niemieckim, zadając pytania szczegółowe dotyczące budowli,
- ➔ opisuje w języku niemieckim swój ulubiony obiekt architektoniczny w okolicy.

JĘZYKOWE:

- gramatyczne

Uczący się:

- ➔ potrafi łączyć części zdań w pełne zdania,
- ➔ potrafi stosować różne zaimki pytające.

- leksykalne

Uczący się:

- ➔ potrafi przyporządkować niemieckim wyrazom ich polskie odpowiedniki, tworząc w ten sposób dwujęzyczny słowniczek,

- ➡ rozpoznaje i układa z rozsypanych sylab niemieckie nazwy budowli,
- ➡ potrafi dopasować zdania w języku niemieckim do odpowiednich haseł nadrzędnych,
- ➡ stosuje wyrażenia opisujące budowle,
- ➡ potrafi rozróżnić opinie pozytywne i negatywne,
- ➡ zna znaczenie zaimków pytających i potrafi poprawnie stosować je w zdaniach,
- ➡ zna liczebniki w języku niemieckim oraz potrafi wychwycić w słuchanym tekście kluczowe liczby i poprawnie zapisać je cyframi.

- fonetyczne

Uczący się:

- ➡ potrafi śledzić tekst podczas słuchania opisu budowli, zwracając uwagę na wymowę i intonację.

SOCJOKULTUROWE

Uczący się:

- ➡ wybierając ulubioną budowlę w miejscu zamieszkania lub najbliższej okolicy, poznaje swoje otoczenie i wytwory ludzkiej działalności, pogłębia związek ze swoim środowiskiem oraz wzmacnia poczucie tożsamości osobistej, społecznej i kulturowej.

Metody i techniki pracy: praca z tekstem i nagraniem audio, uzupełnianie słowniczka, układanie słów z rozsypanych sylab, przyporządkowywanie zdań do haseł nadrzędnych, łączenie części zdań w całość, uzupełnianie luk w zdaniach, odgrywanie dialogu, tworzenie pytań i wypowiedzi

Formy pracy: praca indywidualna i w parach

Przebieg lekcji

Sprawdzenie listy obecności i rozgrzewka językowa (5 min)

Nauczyciel zadaje na forum klasy następujące pytania:

Reist ihr gern? Besucht ihr oft neue Orte? Interessiert ihr euch für Architektur und Geschichte? Besichtigt ihr gern Sehenswürdigkeiten? Gefallen euch alte Bauwerke? Nennt bitte ein paar Beispiele! Welche modernen Bauwerke findet ihr schön?

Wprowadzenie (15 min)

Prezentacja tematu lekcji *Die Sehenswürdigkeiten in meinem Wohnort. Mein Lieblingsbauwerk* oraz wprowadzenie słownictwa dotyczącego budowli i zwrotów służących do ich opisu.

Uczący się otrzymują kartę pracy (niem. *Arbeitsblatt*). W zadaniu 1 poznają i uzupełniają niemieckie nazwy budowli, a w zadaniu 2 układają je z rozsypanych sylab. Zadania te można wykonać indywidualnie lub w parach.

Następnie w zadaniu 3 uczący się zapoznają się z glosariuszem dotyczącym opisu ulubionej budowli Anny. W zadaniu 4 słuchają tekstu i uzupełniają brakujące liczby. Śledząc tekst, zwracają również uwagę na wymowę i intonację.

Utrwalenie (15 min)

Po ponownym przeczytaniu tekstu uczący się przyporządkowują zdania do haseł w zadaniu 5, zaś w zadaniu 6 budują zdania, łącząc podane ich części. Zadanie 7 polega na wstawieniu zaimków pytających do poszczególnych pytań. Do wykonania powyższych zadań można zastosować metodę pracy indywidualnej lub w parach.

Zastosowanie w praktyce (7 min)

Wykorzystując poznane na lekcji słownictwo i zwroty do opisu budowli, uczący się odgrywają w parach dialog na temat Radiostacji Gliwickiej na podstawie tekstu oraz pytań z zadania nr 7. Na koniec w zadaniu 9 zaznaczają krzyżykiem sformułowania wyrażające pozytywną opinię o budowlu i uzasadniające jej wybór jako ulubionej.

Omówienie pracy domowej (3 min)

Na podstawie tekstu Anny uczący się opisują na osobnej kartce swoją ulubioną budowlę znajdującą się w miejscu zamieszkania lub w okolicy. Do opisu dołączają na oddzielnej kartce zdjęcie budynku bez podawania jego nazwy. Na następnej lekcji nauczyciel przypina zdjęcia do tablicy za pomocą magnesów, umieszcza je na flipcharcie lub rozkłada na stole. Każdy uczeń losuje kartkę z opisem jednej z budowli i po przeczytaniu tekstu dopasowuje go do odpowiedniego zdjęcia. Jeśli wylosuje własny opis, losuje ponownie. Autor opisu sprawdza, czy został on przyporządkowany właściwemu zdjęciu.

W przypadku bardziej zaawansowanych uczniów można zostawić tylko zdjęcia oraz karteczki z wybranymi informacjami, np. rokiem budowy czy wysokością obiektu. Uczniowie opisują wówczas ustnie przedstawione budowle, wykorzystując poznane słownictwo i zwroty.

Rozwiązania zadań w ARBEITSBLATT**Zadanie 1**

der: *Bahnhof* – dworzec, *Busbahnhof* – dworzec autobusowy, *Fernsehturm* – wieża telewizyjna, *Palast* – pałac, *Turm* – wieża
die: *Kirche* – kościół, *Markthalle* – hala targowa, *Sporthalle* – hala sportowa
das: *Einkaufszentrum* – centrum handlowe, *Palmenhaus* – palmiarnia, *Rathaus* – ratusz

Zadanie 2

1. BIBLIOTHEK, 2. BUSBAHNHOF, 3. PLANETARIUM, 4. FERNSEHTURM, 5. SYNAGOGUE, 6. SPORTHALLE, 7. UNIVERSITÄT, 8. AUSSICHTSTURM, 9. PALMENHAUS, 10. EINKAUFSZENTRUM

Zadanie 4

1. 170 000, 2. 1935, 3. 111, 4. 2009

Zadanie 5

der Wohnort: 1; die Lage: 2; die Einwohnerzahl: 3; der Name des Lieblingsbauwerks: 5; das Baujahr: 6;
das Material: 7; die Höhe: 8; besondere Merkmale: 9, 10; die Umgebung: 11

Zadanie 6

1E, 2A, 3H, 4G, 5D, 6I, 7J, 8F, 9C, 10B

Zadanie 7

1. Wie, 2. Wo, 3. Wie viele, 4. Was, 5. Wann, 6. welchem, 7. Wie, 8. Warum, 9. Wann, 10. Was

Zadanie 9

... ich finde es ☒ schön. ☒ faszinierend.

... ☒ seine Fassade hat schöne Details. ☒ drinnen ist es hell. ☒ es passt sehr gut in die Umgebung.

... ☒ ich gehe dort gern spazieren. ☒ ich kann mich da entspannen. ☒ ich treffe mich da oft mit meinen Freunden.

... ☒ mir gefallen moderne Bauwerke. ☒ mich interessieren alte Bauwerke.

ARBEITSBLATT

Zadanie 1. Uzupełnij polskie nazwy budowli, wybierając je z ramki. Pozostałe wyrazy to internacjonalizmy, których znaczenie z łatwością odgadniesz bez dodatkowych objaśnień.

centrum handlowe • dworzec • dworzec autobusowy • hala sportowa • hala targowa
kościół • palmiarnia • pałac • ratusz • wieża • wieża telewizyjna

DER	DIE	DAS
Aussichtsturm – <i>wieża widokowa</i>	Bibliothek	Einkaufszentrum
Bahnhof	Brücke – <i>most</i>	Hotel
Busbahnhof	Kapelle – <i>kapliczka</i>	Museum
Dom – <i>katedra</i>	Kirche	Palmenhaus
Fernsehturm	Markthalle	Planetarium
Palast	Sporthalle	Rathaus
Sendeturm – <i>wieża nadajnikowa</i>	Synagoge	Schloss – <i>zamek</i>
Turm	Universität	Stadion

Zadanie 2. Z podanych sylab utóź niemieckie nazwy budowli.

BLIO-THEK-BI _____
BAHN-BUS-HOF _____
TA-NE-RIUM-PLA _____
SEH-FERN-TURM _____
GO-NA-GE-SY _____

LE-SPORT-HAL _____
NI-TÄT-VER-U-SI _____
SICHTS-TURM-AUS _____
MEN-HAUS-PAL _____
ZEN-KAUFS-TRUM-EIN _____

Zadanie 3. Zapoznaj się z glosariuszem do opisu ulubionej budowli Anny.

ähnlich – podobny

Baujahr, das – rok budowy

Bauwerk, das – budowla, konstrukcja

befinden, sich – znajdować się

bekannt – znany

beleuchtet – oświetlony

deshalb – dlatego

Eiffelturm, der – Wieża Eiffla

Einwohner, der – mieszkaniec

gehören – należeć

Gleiwitzer Sender, der – Radiostacja Gliwicka

historisch – historyczny

hoch – wysoki

Holz, das – drewno

Höhe, die – wysokość

Lärchenholz, das – drewno modrzewiowe

modern – nowoczesny

nennen – nazywać

schlesisch – śląski

Sehenswürdigkeit, die – atrakcja turystyczna

Wasserbecken, das – zbiornik wodny

Wohnort, der – miejsce zamieszkania

wurde erbaut – został zbudowany

zurzeit – aktualnie

Zadanie 4. Posłuchaj opisu ulubionej budowli Anny i wpisz brakujące liczby.



Rys. 1 wygenerowany
za pomocą AI*

ANNA STELLT IHR LIEBLINGSBAUWERK VOR

1. Mein Wohnort heißt Gliwice, auf Deutsch Gleiwitz.
2. Die Stadt liegt im Süden von Polen.
3. Sie hat etwa _____ (1) Einwohner.
4. In Gleiwitz gibt es viele historische und moderne Sehenswürdigkeiten.
5. Mein Lieblingsbauwerk ist der Gleiwitzer Sender.
6. Er wurde _____ (2) erbaut und gehört zu den bekanntesten Sehenswürdigkeiten meiner Stadt.
7. Das ganze Bauwerk ist aus Lärchenholz.
8. Der Sendeturm ist _____ (3) m hoch und zurzeit ist er der höchste Holzturm in der Welt.
9. Der Gleiwitzer Sender sieht dem Eiffelturm ähnlich und deshalb nennt man ihn auch den Schlesischen Eiffelturm.
10. Nachts ist er schön beleuchtet.
11. Seit _____ (4) befindet sich am Sendeturm ein Park mit zwei Wasserbecken.
12. Viele Leute gehen hier gern spazieren. Ich und mein Hund auch.

*Źródło: https://chatgpt.com/s/m_6a848dda31088191a5a2e37f21c565cc.

Zadanie 5. W których zdaniach tekstu z zadania 4 znajdziesz podane informacje? Wpisz numery zdań obok odpowiednich haseł.

der Wohnort (miejsce zamieszkania):

die Lage (położenie):

die Einwohnerzahl (liczba mieszkańców):

der Name des Lieblingsbauwerks (nazwa ulubionej budowli):

das Baujahr (rok budowy):

das Material (materiał):

die Höhe (wysokość):

besondere Merkmale (cechy szczególne):

die Umgebung (otoczenie):

Zadanie 6. Połącz ze sobą części zdań, wpisując odpowiednie litery.

1.	Die Stadt liegt ...		A	... 170 000 Einwohner.
2.	Gleiwitz hat etwa ...		B	... schön beleuchtet.
3.	In Gleiwitz gibt es ...	H	C	... den Schlesischen Eiffelturm.
4.	Mein Lieblingsbauwerk ...		D	... 1935 erbaut.
5.	Der Sendeturm wurde ...		E	... im Süden von Polen.
6.	Er gehört zu den bekanntesten ...		F	... der höchste Holzturm in der Welt.
7.	Das ganze Bauwerk ist ...		G	... ist der Gleiwitzer Sender.
8.	Mit 111 m Höhe ist er ...		H	... viele Sehenswürdigkeiten.
9.	Man nennt ihn auch ...		I	... Sehenswürdigkeiten meiner Stadt.
10.	Nachts ist er ...		J	... aus Lärchenholz.

Zadanie 7. Uzupełnij zdania zaimkami pytającymi z ramki.

Wann • Wann • Warum • Was • Was • Wie • Wie • Wie viele • Wo • welchem

1. ____ heißt Annas Heimatstadt? 2. ____ liegt die Stadt? 3. ____ Einwohner hat sie? 4. ____ ist Annas Lieblingsbauwerk? 5. ____ wurde es erbaut? 6. Aus ____ Material ist das Bauwerk? 7. ____ hoch ist der Sendeturm? 8. ____ nennt man den Gleiwitzer Radiosender den Schlesischen Eiffelturm? 9. ____ ist er beleuchtet? 10. ____ befindet sich am Sendeturm?

Zadanie 8. Odegraj z koleżanką lub kolegą dialog nt. Radiostacji Gliwickiej, korzystając z pytań z zadania 7.

Zadanie 9. Zaznacz krzyżykiem sformułowania wyrażające pozytywną opinię o budowli.

Das Bauwerk ist mein Lieblingsbauwerk, denn ...

... ich finde es ☐sehr schön. ☐hässlich. ☐faszinierend. ☐unattraktiv.

... ☐seine Fassade hat schöne Details. ☐sein Baustil ist unästhetisch. ☐drinnen ist es hell.

☐es passt sehr gut in die Umgebung.

... ☐ich gehe dort gern spazieren. ☐ich kann mich da entspannen. ☐ich bin da nicht gern.

☐ich treffe mich da oft mit meinen Freunden.

... ☐mir gefallen moderne Bauwerke. ☐mich interessieren alte Bauwerke.

☐Geschichte finde ich langweilig. ☐ich interessiere mich nicht für Architektur.

Zadanie domowe: Opisz wybraną budowlę znajdującą się w twojej miejscowości lub w najbliższej okolicy. Dołącz jej zdjęcie bez podpisu na oddzielnej kartce.

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

IRENA SZLEZINGER Lektorka języka niemieckiego w Studium Języków Obcych na Politechnice Śląskiej. Współautorka podręcznika *Das ABC der Chemie. Texte mit Aufgaben für Deutschlerner*.



Recenzja

Od języka do języków

Recenzja trzeciego tomu publikacji *Lingwistyka stosowana. Kompendium*

Jak współczesna metodyka nauczania języków wyjaśnia proces uczenia się i jakie wnioski z tych badań mogą wykorzystać nauczyciele? Trzeci tom *Lingwistyki stosowanej. Kompendium* prezentuje przekrojowe ujęcie zagadnień związanych z przyswajaniem, nauczaniem i ocenianiem języków nierodzimych, uwzględniając najnowsze ustalenia psycholingwistyki, neuronauki oraz dydaktyki wspieranej technologiami cyfrowymi.

ELŻBIETA GAJEK
Uniwersytet Warszawski

OD JĘZYKA DO JĘZYKÓW: A REVIEW OF THE THIRD VOLUME OF *LINGWISTYKA STOSOWANA. KOMPENDIUM*

How does contemporary language teaching methodology explain the process of language learning, and what conclusions from this research can teachers apply? The third volume of *Applied Linguistics. A Compendium* presents a cross sectional overview of issues related to the acquisition, teaching, and assessment of non native languages, taking into account the latest research in psycholinguistics, neuroscience, and technology enhanced language education.

KEYWORDS: LANGUAGE ACQUISITION, LANGUAGE EDUCATION, MULTILINGUALISM, LANGUAGE TEACHING AND LEARNING, TECHNOLOGY-
ENHANCED LANGUAGE LEARNING

Trzeci tom *Lingwistyki stosowanej. Kompedium* jest częścią czterotomowej publikacji przygotowanej z okazji 50-lecia Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Książkę poświęcono zagadnieniom związanym z przyswajaniem, użyciem, dydaktyką i ewaluacją języków nierodzimych. Autorzy omawiają je z perspektywy dwujęzyczności oraz wielojęzyczności, odwołując się do ustaleń psycholingwistyki i socjolingwistyki.

Istotne miejsce w tomie zajmuje problematyka nauczania języków drugich, obcych i dziedziczonych. Czytelnicy znajdą w nim zarówno wyjaśnienie teoretycznych podstaw tego procesu, jak i prezentację różnorodnych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych, uwzględniających wykorzystanie najnowszych osiągnięć neuronauki oraz technologii cyfrowych w kształceniu językowym. Całość dopełniają rozdziały dotyczące oceniania i certyfikacji biegłości językowej – ważnych obszarów współczesnej dydaktyki.

W publikacji omówiono m.in.:

- ➔ przyswajanie języków – pierwszego oraz kolejnych;
- ➔ wielojęzyczność ujmowaną z różnych perspektyw;
- ➔ dydaktykę języków nierodzimych;
- ➔ psycholingwistyczne i neurolingwistyczne ujęcia procesów przyswajania, uczenia się i użycia języków;
- ➔ wykorzystanie zasobów cyfrowych i strategię ich zastosowania w nauczaniu języków;
- ➔ kwestie związane z ocenianiem, testowaniem i certyfikacją biegłości językowej.

Przyswajanie pierwszego i kolejnych języków

Zagadnieniom tym poświęcone są dwa pierwsze rozdziały. Beata Łukaszewicz omawia procesy przyswajania języka pierwszego przez dzieci. Autorka przedstawia zarówno badania behawioralne dotyczące reakcji na bodźce językowe, prowadzone już od czwartego miesiąca życia, jak i badania niebehawioralne, obejmujące m.in. magnetoencefalografię, rezonans magnetyczny oraz okulografię¹. Zwraca uwagę na wpływ środowiska społecznego – zwłaszcza nacechowanych emocjonalnie interakcji z dorosłymi – na akwizycję mowy², a także na możliwości algorytmicznego modelowania tego procesu. Prezentuje aktualny stan wiedzy na temat etapów rozwoju słownictwa, artykulacji, morfologii i składni, wskazując na podobieństwa obserwowane w różnych językach.

Drugi rozdział, którego autorem jest Michał B. Paradowski, dotyczy przyswajania języka drugiego przez osoby posługujące się już językiem pierwszym. Autor wyjaśnia podstawową terminologię stosowaną w tej dziedzinie oraz omawia wpływ czynników indywidualnych (m.in. wieku, uzdolnień i motywacji osoby uczącej się) i społecznych (w tym środowiska językowego i działań dydaktycznych) na efektywność nabywania języka. Różnojęzyczność ujmuje jako całościową kompetencję kształtowaną przez doświadczenia językowe i kulturowe jednostki, zwracając uwagę na związki dwujęzyczności z rozwojem inteligencji werbalnej i niewerbalnej. Przedstawia również metody badawcze wykorzystywane w tej dziedzinie, podkreślając coraz częstsze zastosowanie metod neurolingwistycznych, analiz statystycznych oraz badań jakościowych. Wskazuje, że wiedza o procesach przyswajania języka drugiego może wpływać na decyzje nauczyciela, organizację procesu dydaktycznego oraz dobór technik pracy glottodydaktycznej.

Wielojęzyczność

Zagadnienie wielojęzyczności ujmowanej z różnych perspektyw omawiają Agnieszka Otwinowska i Piotr Romanowski. Autorka trzeciego rozdziału przedstawia wielojęzyczność, w tym dwujęzyczność, z perspektywy psycholingwistycznej, precyzyjnie definiując terminologię stosowaną współcześnie w tej dziedzinie. Podkreśla, że dwujęzyczność obejmuje nie tylko posługiwanie się językami na różnych poziomach biegłości, lecz także doświadczenia kulturowe i społeczne, takie

¹ Rejestrowanie ruchów gałki ocznej (przyp. red.).

² Naturalny proces stopniowego nabywania umiejętności rozumienia i posługiwania się językiem (przyp. red.).

jak wychowywanie się w rodzinie dwujęzycznej, naukę języka w klasie czy używanie innego języka w pracy lub podczas wyjazdów. W przypadku osób wielojęzycznych istotne jest uwzględnienie wzajemnego oddziaływania języków, zależnego od indywidualnej historii ich przyswajania.

Autorka wskazuje na związki dwujęzyczności z rozwojem inteligencji werbalnej i niewerbalnej u dzieci dwujęzycznych oraz z większą świadomością funkcjonowania języka. Zagadnienie przetwarzania języków w umyśle osoby wielojęzycznej jest przedmiotem szeroko zakrojonych badań wykorzystujących metody behawioralne i neurolingwistyczne, które uwzględniają zarówno konteksty językowe, jak i społeczne. Wiedza nauczycieli na temat dwu- i wielojęzyczności może znacząco ułatwiać udzielanie uczniom adekwatnego wsparcia.

Z kolei Piotr Romanowski analizuje wielojęzyczność jako zjawisko społeczne, osadzając je w kontekście globalizacji i migracji. Omawia *translanguaging*³ w dwóch ujęciach: po pierwsze – jako element zintegrowanego repertuaru językowego, który umożliwia skuteczną komunikację, po drugie – jako praktykę społeczną, aktywnie współtworzącą znaczenia poprzez język. Autor przywołuje również pojęcie pejzażu językowego odnoszące się do obecności języków w przestrzeni publicznej. Zwraca uwagę, że sposób ich eksponowania może odzwierciedlać status grup mniejszościowych, porządek społeczny, a także kwestie uznania, tożsamości i relacji władzy między współistniejącymi społecznościami. Język staje się tym samym swoistym lustrem społecznym ukazującym, jak różne grupy funkcjonują obok siebie oraz w jakim stopniu czują się akceptowane i bezpieczne w danej przestrzeni.

Z kolei pojęcie *języka odziedziczonego* odnosi się, według Romanowskiego, do relacji między językiem lub językami używanymi w domu a językiem dominującym w szerszym otoczeniu społecznym. Autor zwraca uwagę na proces zanikania języka odziedziczonego oraz trudności w komunikacji międzypokoleniowej. Podkreśla również, że badania nad rodzinną polityką językową obejmują zarówno praktyki komunikacyjne samych rodzin, jak i działania systemowe, które wpływają na zachowania językowe oraz kształtowanie tożsamości dzieci w społecznościach mniejszościowych i migracyjnych.

Dydaktyka języków nierodzimych

Problematykę glottodydaktyki przedstawiają w piątym rozdziale Małgorzata Szupica-Pyrzanowska, Agnieszka Leńko-Szymańska, Zbigniew Możejko oraz Przemysław E. Gębal. Przybliżają oni teoretyczne podstawy nauczania języków obcych, uwzględniając m.in.: strukturalizm zakorzeniony w behawioryzmie⁴, gramatykę transformacyjno-generatywną⁵, natywizm⁶, interakcjonizm⁷ oraz konstruktywizm⁸. Badacze dokonują przeglądu metod nauczania języków obcych, które stanowią podstawę kształcenia nauczycieli języków, a także omawiają współczesne podejścia wywodzące się z nurtu komunikacyjnego: podejście zadaniowe, działania i nauczanie zintegrowane z treścią. Jednak pomijają nauczanie oparte na współpracy, które odgrywa istotną rolę w projektach.

Autorzy rozdziału podkreślają znaczenie różnorodności we współczesnej dydaktyce obejmującej m.in. zróżnicowane modele nauczania wynikające z kontekstów społeczno-edukacyjnych: zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, nauczanie języków specjalistycznych, kształcenie w języku angielskim, nauczanie języka trzeciego oraz podejście wielojęzyczne. Zwracają uwagę na rolę indywidualnych czynników w procesie uczenia się, w tym specyficznych potrzeb osób

3 Dosl. przemieszczanie się między innymi językami, zob. <https://jows.pl/artykuly/o-modelu-translanguaging-i-jego-znaczeniu-w-ksztalceniu-dwu-i-wielojezycznym>, [dostęp: 13.03.2026].

4 Nurt w psychologii, który zakłada, że wszelkie zachowania ludzi i zwierząt są wyuczone i wynikają z oddziaływania środowiska.

5 Teoria lingwistyczna Noama Chomskiego, według którego człowiek rodzi się z wrodzoną zdolnością mowy, a ludzki mózg potrafi wygenerować nieskończoną liczbę poprawnych zdań.

6 W językoznawstwie: hipoteza, że zdolność przyswajania języka jest wrodzona (przyp. red.).

7 Ujęcie traktujące język jako dynamiczne narzędzie komunikacji, w którym znaczenia są negocjowane przez uczestników dialogu.

8 Nurt, który zakłada, że uczeń tworzy własną wiedzę w interakcji z otoczeniem.

neuroróżnorodnych i seniorów. Wskazują również na istotną rolę dobrostanu nauczycieli w kształtowaniu jakości procesu dydaktycznego.

Z kolei Przemysław Gębał zajmuje się dydaktyką języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego. Wyjaśnia genezę terminologii stosowanej w glottodydaktyce polonistycznej oraz podejmuje zagadnienia dydaktyki różnojęzyczności i interkomprehensji rozumianej jako uczenie się języków należących do tej samej rodziny językowej, np. słowiańskich czy romańskich, co może wspierać rozwój sprawności receptywnych.

Psycholingwistyczne i neurolingwistyczne aspekty przyswajania, uczenia się oraz użycia języków

Tematykę uczenia się języków w ujęciu psycholingwistycznym i neurolingwistycznym podejmują Aleksandra Wąsowicz-Peinado i Małgorzata Szupica-Pyrzanowska. Aleksandra Wąsowicz-Peinado omawia znaczenie znaków graficznych w procesie przyswajania języka, szczególnie w kontekście opanowywania umiejętności czytania i pisania. Wyjaśnia różnicę między systemem pisma, który dzięki utrwaleniu na materialnym podłożu pozwala tworzyć nieskończoną liczbę wypowiedzi, a zapisem ograniczonym zazwyczaj do jednej dziedziny, np. matematyki lub muzyki. Zwraca uwagę, że w przypadku pisma czas i miejsce nie stanowią istotnych ograniczeń dla odbioru treści – czytelnik może wielokrotnie powracać do tekstu, korzystając ze wzroku lub dotyku (jak w przypadku pisma Braille’a). Odmienne funkcjonują mowa i język migowy, w których sekwencja znaków w czasie odgrywa kluczową rolę w przekazywaniu znaczeń.

Autorka prezentuje specyfikę japońskiego systemu pisma oraz techniki dydaktyczne wspierające rozwój kompetencji grafemicznej. Część z nich ma charakter unikalny, np. układanie ciała w kształt japońskiego znaku, inne zaś przypominają metody wykorzystywane w nauczaniu języków wykorzystujących pismo fonograficzne.

Małgorzata Szupica-Pyrzanowska przedstawia założenia neurodydaktyki rozumianej jako wykorzystanie wiedzy o funkcjonowaniu mózgu w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Wskazuje na potrzebę angażowania obu półkul mózgowych w trakcie nauki, podkreślając, że wyniki badań neuroobrazowych potwierdzają istotną rolę prawej półkuli, tradycyjnie niedocenianej w glottodydaktyce. Autorka omawia również znaczenie emocji, redukcji lęku oraz somatycznego i psychospołecznego przygotowania uczących się do zajęć w świetle badań neurodydaktycznych.

Zasoby cyfrowe i strategie ich stosowania w nauczaniu języków

Zagadnienie wykorzystania zasobów cyfrowych w nauczaniu języków podejmują Elżbieta Gajek i Agnieszka Leńko-Szymańska. Elżbieta Gajek zwraca uwagę, że nauczyciele najczęściej korzystają z rozwiązań cyfrowych w sposób pragmatyczny, koncentrując się na ich funkcjonalności. Jednocześnie pokazuje, jak liczne koncepcje teoretyczne pozwalają wyjaśnić, w jaki sposób technologie wspierają proces nauczania i uczenia się. Przedstawia dwa modele opisujące ich zastosowanie w dydaktyce: TPACK (technologiczno-pedagogiczno-przedmiotowej wiedzy nauczyciela) oraz SAMR (podstawianie, rozszerzanie, modyfikowanie i redefinicja). Omawia również dynamicznie rozwijające się obszary wykorzystania technologii w edukacji językowej, takie jak telekolaboracja, wirtualne środowiska uczenia się, sztuczna inteligencja czy boty.

Z kolei Agnieszka Leńko-Szymańska pokazuje dwa sposoby wykorzystania danych gromadzonych w korpusach językowych. Pierwszy zakłada ich pośrednie zastosowanie, m.in.: w badaniach nad przyswajaniem języka obcego, w dydaktyce języków specjalistycznych oraz w tworzeniu spersonalizowanych materiałów do nauki. Drugie podejście zakłada bezpośrednie zaangażowanie uczniów w pracę z korpusami, czyli uczenie się sterowane danymi (ang. *data-driven learning*). Dzięki analizie przykładów użycia języka uczniowie mogą samodzielnie odkrywać jego reguły i prawidłowości, korzystając m.in.: z konkordancji, kolokacji, kolostrukcji oraz list frekwencyjnych.

Pomimo pewnych ograniczeń i dyskusji wokół jego zastosowania uczenie sterowane danymi pozostaje wartościowym sposobem rozwijania analitycznego podejścia do języka – również w erze rosnącej roli generatywnej sztucznej inteligencji.

Od oceniania do certyfikacji – wokół biegłości językowej

Szeroko rozumianą tematykę oceniania podejmują Dorota Karczewska, Radosław Kucharczyk i Jo Lewkowicz. Autorzy wyjaśniają kluczowe pojęcia związane z tym obszarem, takie jak ewaluacja, testowanie, certyfikacja, a także omawiają kryteria oceny jakości testu: trafność, rzetelność, praktyczność i sprawiedliwość. Zwracają uwagę na znaczenie efektu zwrotnego⁹ oraz aspektów etycznych w procesie testowania, w tym na rosnącą rolę technologii cyfrowych w różnych formach oceniania. Przedstawiają również ramy referencyjne zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), określające poziomy biegłości językowej, oraz ukazują ich znaczenie dla standaryzacji testowania językowego na przykładzie egzaminów certyfikacyjnych prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim.

Podsumowanie

Mimo stosunkowo niewielkiej objętości poszczególnych rozdziałów (większość liczy około 20 stron) każdy z nich zawiera krótki zarys historii rozwoju omawianej poddziedziny lingwistyki stosowanej, charakterystykę stosowanych metod badawczych oraz obszerną bibliografię obejmującą zarówno klasyczne, jak i najnowsze publikacje. Tom III dodatkowo uzupełniono o indeks rzeczowy.

Ze względu na ogólny i syntetyczny charakter publikacji nie wszystkie zagadnienia szczegółowe mogły zostać omówione szerzej. Dotyczy to m.in. kwestii: uczenia się języka przez osoby w różnym wieku, osób z niepełnosprawnościami (np. niedowidzących i głuchych) czy osób uczących się języków specjalistycznych – tematy te pojawiają się na kartach tomu, ale zazwyczaj w ograniczonym zakresie.

Publikacja stanowi wartościowe źródło wiedzy zarówno dla przyszłych nauczycieli języka rodzimego i języków obcych, jak i dla praktykujących nauczycieli dążących do pogłębienia wiedzy profesjonalnej. Może zainteresować także specjalistów reprezentujących różne obszary lingwistyki stosowanej i poszukujących odniesień do aktualnego stanu badań i najnowszych ustaleń w dziedzinach pokrewnych.

Warto przy tym zaznaczyć, że autorka recenzji świadomie przyjmuje podwójną perspektywę: czytelniczki tekstów zawartych w tomie oraz autorki jednego z rozdziałów. Tym samym wpisuje się w coraz wyraźniejszą tendencję zachęcania autorów i współautorów publikacji do dzielenia się informacjami o swoich opracowaniach.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEK, PROF. UW Inżynier elektroniki, lingwistka, nauczycielka angielskiego i edukatorka nauczycieli języków obcych. W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego kieruje Zakładem Badań nad Przyswajaniem Języka. Specjalizuje się w metodyce nauczania języków obcych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Zajmuje się także lingwistyką korpusową w dydaktyce i kształceniu nauczycieli, zastosowaniem technologii mobilnych w nauczaniu języków, wykorzystaniem materiałów audiowizualnych oraz strategii uczenia się języków w środowisku cyfrowym. Jest inicjatorką i realizatorką wielu programów współpracy z uczelniami amerykańskimi, uniwersytetem w Pekinie i uczelniami z krajów europejskich. Od 2004 roku jest ekspertką programu eTwinning.

⁹ Wpływ, jaki egzaminy/testy/inne metody sprawdzania wiedzy wywierają na proces nauczania i uczenia się. Zjawisko to określa, jak świadomość nadchodzącego momentu sprawdzania wiedzy zmienia zachowanie nauczycieli (czego i jak uczą) oraz uczniów (jak się przygotowują), (przyj. red.).

Konferencja

„Nauczyciel języka obcego
w przestrzeni pokoleniowej:
wyzwania, relacje, metody”

Porozmawiajmy o tym,
jak różnice pokoleniowe
wpływają na szkołę,
relacje i nauczanie
języków obcych.

Wykłady | Warsztaty | Panel dyskusyjny | Networking
8 października 2026 r. | Katowice

jows.pl/konferencja



Zaprasza redakcja kwartalnika
„Języki Obce w Szkole”



Dofinansowane przez
Unię Europejską



Join Our World of Sharing

Więcej niż kwartalnik

W tym roku „Języki Obce w Szkole” stały się częścią międzynarodowego projektu **Join Our World of Sharing (JOWS)**, finansowanego w ramach działań Training and Cooperation Activities (TCA). To jeden z elementów programu **Erasmus+** realizowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

Projekt ma prosty, ale ambitny cel: wymianę doświadczeń w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w Europie, w tym języków zawodowych. W działania włączamy zarówno polskich, jak i zagranicznych ekspertów z obszaru glottodydaktyki i sprawdzamy, czy – w obliczu wyzwań, takich jak migracja, dezinformacja i wykluczenie społeczne – mówimy... tym samym językiem.

W ramach działań projektowych organizujemy wydarzenia, gromadzimy i upowszechniamy wiedzę, publikujemy kwartalnik oraz rozwijamy portal **jows.pl**. Poprzez wspieranie w kształtowaniu podstawowych umiejętności i promowanie mobilności w Europie wspieramy realizację priorytetów programu Erasmus+ oraz cele strategii Unii Umiejętności.



Bądź na bieżąco!



