

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[języki:OBCE]

w szkole]

NR 4/2024

W NUMERZE

Nauczyciel języków
w dobie sztucznej
inteligencji

Kto rządzi
we wspomaganej
cyfrowo klasie

AI w nauczaniu
języków
w Ukrainie

Mój asystent AI.
Rozmowa
z Kacprem Łodzińskim



Na fali AI

Zimą na plaży morze słychać lepiej. Fale się burzą, ale i tak ma się ochotę wsunąć w nie rękę. Odstraszają, pociągając jednocześnie. Gdy kilka godzin później w sali konferencyjnej w Gdyni słucham nauczycieli, opowiadających o swoich doświadczeniach, m.in. tych ze sztuczną inteligencją, odnoszę wrażenie podobne do tego na plaży. AI może przerażać, ale trudno się jej oprzeć. – Uczę języka angielskiego dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, a także te z głębszą niepełnosprawnością – mówi Michał Siwkowski, ambasador programu eTwinning. – Niektóre z nich nie mówią, inne zmagają się z trudnościami w pisaniu, zarówno w języku obcym, jak i ojczystym. My, nauczyciele, chcemy im pomóc. Czasem jednak nie jesteśmy w stanie sami sprostać wyzwaniom. Dlaczego więc nie wykorzystać w tym celu tak modnej ostatnio sztucznej inteligencji? – pyta. W projekcie, który Siwkowski przeprowadził z uczniami, AI pomogło stworzyć anglojęzyczną serię opowiadań. Ale to był dopiero początek. Uczestnicy projektu rozwijali historie, wciągając w to partnerskie szkoły z innych krajów, i wkrótce wydali całość jako książkę. Niedługo potem, by poszerzyć grono odbiorców, przetłumaczyli ją na polski, następnie zilustrowali, nagrali audiobook dla osób mających trudności w czytaniu, by wreszcie, też z pomocą AI, stworzyć z niej video-opowiadania. AI w służbie językowej edukacji włączającej w pełnej krasie.

Marzena Okoń nie ma wątpliwości co do takiej misji sztucznej inteligencji. W swoim artykule sięga po trzy oparte na niej narzędzia: Voki, TalkPal, SuperMeme i przekonuje, że dzięki ich wykorzystaniu lekcje języka obcego i proces przygotowania do nich nabierają nowego, włączającego charakteru. W jaki sposób? W tradycyjnym modelu nauczyciel zbiera materiał, analizuje go, a potem swoją wykładnią oświeca uczniów. W dobie AI schemat ten ewoluuje: prowadzący, wykorzystując formy przekazu odpowiadające na różne potrzeby (w tym słabosłyszących i słabowidzących) staje się facylitatorem (jakże często pojawia się to określenie w tym numerze!). Dzieli się z podopiecznymi „przywilejem” interpretowania wiedzy, zachęca do tego, by – wykorzystując sugerowane narzędzia – sami ją analizowali i oceniali jej wartość. By wszyscy się w proces włączali i robili to świadomie (!) (bo przecież wraz z tym przyjdzie też świadomość odpowiedzialności za ów przywilej). By „wymasterowali” umiejętność krytycznego myślenia, a więc i obrony przed zagrożeniami otaczającego ich świata.

A tych niemało, i to w najbardziej podstawowym tego słowa znaczeniu. Niebagatelną do odegrania rolę może mieć sztuczna inteligencja w przypadku nauczycieli i uczniów w Ukrainie. Może to naiwne sądzić, że zaprzysiężanie się ze штучним інтелектом w kontekście szkolnym w ogóle ma tam teraz znaczenie? Z badania Klaudii Bączyk-Lesiuk i Lidii Typańskiej-Czajki przeprowadzonego wśród ukraińskich językowców wynika, że nie ma w tym naiwności, nawet jeśli AI nie budzi u nich takich emocji jak w innych krajach. Pomimo że rzeczywistość jest tu bardzo złożona, a realia edukacyjne do pewnego stopnia płynne, nauczyciele widzą w AI duży potencjał w kontekście zarówno praktycznego – krytycznego i bezpiecznego – korzystania z niej przez uczniów, jak i rozwoju zawodowego oraz swojej zmieniającej się roli.

Niezależnie od okoliczności zewsząd wydaje się płynąć podobny przekaz: żeby owej ewoluującej roli sprostać, kiedy technologiczna fala ciągle rośnie, trzeba zanurzyć w niej rękę. Nie patrzeć na nią jak na zgubną głębinę, ale jak na żeglarski przyborek z narzędziami ułatwiającymi dalszy rejs. Zwłaszcza jeśli będą wśród nich takie, które pomogą odnaleźć się w wirze politycznego niepokoju czy zaspokoić specjalne potrzeby edukacyjne, dając uczniom wymagającym najwięcej naszej uwagi klucze do samodzielnego otwierania zamkniętych dotychczas drzwi.

W numerze

ROLE NAUCZYCIELA W DOBIE AI

Monika Rosmanowska

Mój asystent AI

Rozmowa z dr. Kacprem Łodzikowskim

5

Jarosław Krajka

Kto tu rządzi?

O rolach nauczyciela we wspomaganej cyfrowo klasie językowej

9

Magdalena Toporek

Człowiek orkiestra: obraz nauczyciela a rzeczywistość edukacyjna

17

Marzena Okoń

Językowy empowerment

Nauczyciele i AI w służbie włączającej i świadomej komunikacji na lekcjach języka angielskiego

25

Konrad Miskiewicz

Jak technologie zmieniają rolę nauczyciela?

39

Klaudia Bączyk-Lesiuk, Lidia Typańska-Czajka

Sztuczna inteligencja w nauczaniu języków

Perspektywa nauczycieli z Ukrainy

47

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redaktorzy	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
korekta	Maryla Błńska
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	KOLUMB Chorzów
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
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.2024.4

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024



Wydawnictwo
FRSE

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

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z dn. 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

Marta Strukowska
Metoda projektowa jako emiczne studium komunikacji w dobie społeczeństwa 5.0 57

Magdalena Bubula, Arkadiusz Nalepka
Podróż ku nowoczesnej edukacji
 AI i transformacja cyfrowa w szkołach 63

Sylwia Roguska
Rola nauczyciela w motywowaniu uczniów szkoły podstawowej do nauki języka obcego 67

FONETYKA

Mieczysław Gajos
Ça s'appelle une invention!
 Przejście od fonemu do grafemu na przykładzie francuskiej spółgłoski [s] 75

SLA

Bogdan Stus
Nabywanie języka obcego przez migrantów i uchodźców – na czym polega różnica? 85

METODYKA

Katarzyna Žák-Caplot
Object-based learning w edukacji języków rzadziej nauczanych
 Spojrzenie uczących się i nauczycieli 93

Zuzanna Kolbus
Grafiki generowane przez sztuczną inteligencję na lekcjach języka włoskiego
 Przykłady użycia 105

Ilona Stępień
Cytaty i aforyzmy na lekcjach języków obcych 113

Ángel Peinado Jaro
Grywalizacja mobilna w klasie
 Świąteczny warsztat językowo-kulturowy dla licealistów 121

PATRONATY JOWS

Teraz mówimy!
 O konferencji w Zielonej Górze 129

ABSTRACTS 131

Mój asystent AI

Rozmowa z dr. Kacprem Łodzikowskim

– Systemy AI nie zastąpią nauki czy samodzielnego myślenia, ale będą wspierać ten proces – mówi dr Kacper Łodzikowski, badacz sztucznej inteligencji i wykładowca na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Vice President of Artificial Intelligence Capabilities w Pearson. – I powinny to robić na każdym zajęciach. Z ekspertem od AI rozmawiamy o przyszłości technologii i o tym, jak się zmieni charakter pracy nauczyciela języków.

Jak AI pomaga nam dziś nauczać i uczyć się języków?

Warto zacząć od tego, że sztuczna inteligencja w nauczaniu języków nie jest niczym nowym. W Pearson od blisko trzech dekad wdrażamy rozwiązania do automatycznej oceny tekstów pisanych czy mowy. Dziś jesteśmy świadkami demokratyzacji dostępu do modeli językowych nowej generacji.

Z czego korzystają obecnie nauczyciele?

Możemy wyróżnić trzy sposoby wykorzystywania systemów AI. Po pierwsze, szeroko dostępne narzędzia – dostarczane przez firmy takie jak OpenAI czy Googl – służą do tworzenia materiałów dydaktycznych do pracy w klasie. Robi to coraz więcej nauczycieli, swobodnie korzystających z komputera. Potrafią oni szybko wygenerować spersonalizowane pomoce dydaktyczne, np. teksty, które nawiązują do lokalnej specyfiki. Pozostałe dwa rodzaje zastosowań są wdrażane wolniej i wymagają wspierania nauczycieli przez firmy edukacyjne. Mam tu na myśli **automatyczną ocenę pracy ucznia**. Dziś nauczyciel może tak zaprogramować ogólnodostępny chatbot, by ten zachowywał się niemal autonomicznie i w określony sposób. Może np. wchodzić w rolę trudnego rozmówcy, by skłonić uczniów do zastosowania w rozmowie bardziej dyplomatycznego czy empatycznego języka. Oцени ich zdolność porozumiewania się i inne umiejętności miękkie. Z drugiej strony na rynku są dostępne rozwiązania, które mają już zaprogramowane potrzebne funkcje, a nauczyciel tylko wybiera konkretną sytuację do symulacji. Ostatnia grupa to tzw. **systemy tutoringowe, w których AI pełni funkcję wirtualnego asystenta**. Uczeń, np. podczas lektury tekstu, może zadać asystentowi pytanie, poprosić o wskazówki czy analogie. Jest to rozwiązanie trudniejsze do wdrożenia, bo nauczycielowi ciężko jest przewidzieć wszystkie sytuacje, w których uczeń może chcieć z pomocy asystenta korzystać, a więc i stworzyć reguły, jakie ten system powinien stosować.

Rozmawia Pan z nauczycielami. Jakie jest ich podejście do wykorzystywania AI na lekcjach?

Polscy nauczyciele są w większości bardzo zaawansowanymi użytkownikami technologii. Dużo eksplorują, pytają, tworzą własne materiały i systemy. Świadomie rozwijają swoje kompetencje w zakresie pracy z AI, w tym aspekty praktyczne, etyczne czy zdolności krytycznej oceny wygenerowanych treści. Co ważne, nauczyciele, którzy wdrażają systemy bazujące na sztucznej inteligencji, pomagają uczniom

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

zrozumieć, że nie zastąpią one nauki czy samodzielnego myślenia, nie napiszą za nich wypracowania, ale będą wspierać te procesy. Nie wyręczą też nauczyciela w jego zasadniczej roli, ale pomogą przygotować się do sprawdzianu.

No właśnie, sztuczna inteligencja nie zastąpi nauczyciela, ale zmieni charakter jego pracy. Jak?

Na pewno możemy założyć, że w ciągu najbliższych pięciu lat AI będzie wpływać na pracę nauczyciela. Po pierwsze, stopniowo zmieni się jego rola. Będzie on mógł tworzyć niejako „przedłużenie” siebie, tak programując systemy sztucznej inteligencji, by pewne wyniki zadań wykonywały za niego lub go wspomagały. Stanie się moderatorem procesów uczenia się, a system AI – kolejnym elementem tych procesów. Po drugie, pewnego rodzaju zadania, z zakresu administracji czy analizy, AI będzie wykonywała lepiej. Będzie np. w stanie sprawdzić, jakie umiejętności były wymagane do wykonania poszczególnych zadań domowych czy na testach i podsumować poziom umiejętności konkretnego ucznia. Podobnie rzecz będzie się miała z oceną pracy ucznia. Unia Europejska stoi na stanowisku, że powinno się używać systemów sztucznej inteligencji w edukacji, pod warunkiem że nie prowadzą one pełnego procesu decyzyjnego. Możemy sobie wyobrazić sytuację, w której system AI pomaga nauczycielowi w obiektywnej ocenie wypracowań uczniów. Mało tego – są już systemy, w których sztuczna inteligencja jest partnerem dla nauczyciela. Ten ocenia kilka pierwszych prac i wskazuje systemowi, na które elementy chce zwracać szczególną uwagę, a następnie system przejmuje ocenę kolejnych treści i na koniec prosi nauczyciela o zweryfikowanie tych ocen. Te systemy działają zadziwiająco dobrze. Nie są jeszcze powszechnie dostępne, niemniej jest to obiecująca perspektywa.

Z jakimi wyzwaniami będą się mierzyć nauczyciele w kontekście dalszego rozwoju AI?

Od lat tworzę systemy sztucznej inteligencji i wiem, jak bardzo są one niedoskonałe. Dziś mówi się o pewnym spowolnieniu, jeśli chodzi o dalszy rozwój AI. Być może więc w kolejnych latach będziemy musieli nauczyć się radzić sobie z niedoskonałościami systemów obecnej generacji. Czekają nas też dużo pracy w kontekście kompetencji cyfrowych, których poziom – zgodnie z tym, co podaje OECD – wciąż jest w Polsce dość niski. Oczekiwanie, że nauczyciele będą wdrażać kolejne rozwiązania, że zmienią podejście do interaktywnej edukacji, jest w tej sytuacji dość ambitne i będzie wymagało dużych inwestycji w szkolenia kadr. Chcąc, by nauczyciele w pełni wykorzystali możliwości tych systemów, musimy sprawić, by byli świadomi ich ograniczeń i zagrożeń, jakie im towarzyszą. Wdrożenie unijnych regulacji [AI Act – dop. red.] też będzie wyzwaniem. Przepisy są oczywiście potrzebne, ale zobaczymy, jak będą wprowadzane i interpretowane. Większa odpowiedzialność spoczywa tu na firmach dostarczających technologie i systemy, ale uczelnie, szkoły czy nauczyciel również będą musiały pamiętać, że nie mogą np. wdrażać w pełni automatycznych rozwiązań podczas egzaminów końcowych.

Co czeka system edukacji w perspektywie najbliższych kilku lat?

Niedawno Microsoft i LinkedIn zapytali pracodawców, jak zmienią się stanowiska pracy w ich firmach z uwagi na rozwój AI, i jak zmieni się ich podejście do rekrutacji. Dwie



Fot: Archiwum prywatne

trzenie firm odpowiedziało, że nie zatrudni kogoś, kto nie ma podstawowych umiejętności pracy z systemami AI. System edukacyjny musi to wziąć pod uwagę. Tymczasem uczniowie czują się nieprzygotowani do tego, jak sztuczna inteligencja wpłynie na ich życie. Najlepsze, co możemy teraz zrobić jako nauczyciele, to zacząć uświadamiać uczniów, że systemy istnieją, że można z nimi pracować i jak powinno się to robić. Ważne jest też, by wdrażać na zajęciach chociażby ogólnodostępne rozwiązania. Warto pokazać, że podczas pisania eseju czy raportu można się nimi wspomóc. Jeśli tego wszystkiego nie zrobimy, to dysonans między tym, jak wygląda świat i czego wymaga się od absolwentów, a do czego szkoła dziś ich przygotowuje i jakich narzędzi używa, będzie rósł.

Jak zatem podejść do sztucznej inteligencji, by nie być wyłącznie biernym obserwatorem rozwoju AI?

Jak wspominałem, już niebawem możemy się spodziewać pewnego spowolnienia technologicznego, na razie jednak obszar ten rozwija się prężnie, jest to więc dobry czas, aby systemy sztucznej inteligencji poznać i przekonać do tego samego uczniów oraz nauczycieli. Trzeba też wdrażać te nie do końca doskonałe narzędzia – nawet w ograniczonym zakresie. Byłoby wspaniale, gdyby każdy nauczyciel raz na jakiś czas z takim systemem popracował, np. w drodze do pracy poruszył z ChatemGPT kłopotliwe zagadnienia lub wygenerował proste ćwiczenia gramatyczne. W pewnością wyciągnąłby z tego coś dobrego.

DR KACPER ŁODZIKOWSKI [Badacz AI, wykładowca na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W Pearson odpowiada za tworzenie produktów edukacyjnych przy użyciu technologii przetwarzania języka naturalnego oraz psychometrii obliczeniowej z uwzględnieniem planowania interakcji ludzi i maszyn oraz etyczne zarządzanie systemami sztucznej inteligencji.](#)



O rolach nauczyciela we wspomaganiej cyfrowo klasie językowej

DOI: 10.47050/jows.2024.4.9-15

Refleksja nad problemem roli nauczyciela w klasie szkolnej, szczególnie językowej, jest nierozzerwalnie związana z rozważaniami o roli ucznia i środowiska, w którym przebiega proces nabywania języka obcego. Historia rozwoju podejść do uczenia się / nauczania języków pokazała, że te trzy elementy (uczeń, nauczyciel i środowisko) pozostają w dużej mierze w odwrotnie proporcjonalnej relacji. Na zwiększenie autonomii ucznia nie pozwala zbyt silna pozycja nauczyciela i zbyt autorytarne podejście do zarządzania klasą. Z kolei bardziej sformalizowane środowisko uczenia się (np. ściśle określone skryptem zajęć, jak w metodzie Callana) nie pozostawia zbyt wiele (do)wolności zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. Odpowiedź na pytanie, kto rządzi we współczesnej klasie, charakteryzującej się dużym stopniem cyfryzacji, usieciowienia i wielokanałowością bodźców, musi uwzględniać całokształt relacji między nauczycielem, uczniem i środowiskiem.

JAROSŁAW KRAJKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Kształcenie we współczesnej klasie z wykorzystaniem technologii wymaga uzupełnienia warsztatu nauczyciela, a „okiełznanie” wybranych platform, narzędzi, komunikatorów powinno doprowadzić do wytworzenia własnego stylu dydaktycznego. Obejmuje on między innymi umiejętność dzielenia czasu lekcji na fizyczne i cyfrowe aktywności, zręcznego użycia ekranu i rzutnika, tablicy interaktywnej, kwizów wykonywanych na urządzeniach mobilnych, czatu grupowego czy czatów indywidualnych dla zapewnienia wielokanałowej komunikacji i odpowiedniego bodźcowania uczniów w procesie rozwijania sprawności językowych.

Kluczowe w zintegrowanym kształceniu językowo-cyfrowym jest umiejętne połączenie nauczania z użyciem podręcznika z różnego rodzaju zasobami i narzędziami cyfrowymi, cyfrową wersją podręcznika, cyfrowymi materiałami okołopodręcznikowymi, dodatkowymi zestawami leksykalnymi i kwizami Quizlet, Memrise, Wordwall czy Baamboozle.

Bardzo istotne jest zarządzanie klasą jako zbiorowością o różnym stopniu zaawansowania technicznego, poziomie motywacji, chęci do współpracy, stopniu wsparcia rodziców czy kompetencji cyfrowej. O ile problem zróżnicowanych warunków dostępu do treści i metod cyfrowych w dużej mierze uległ rozwiązaniu dzięki upowszechnieniu stosunkowo niedrogich smartfonów i znacznemu obniżeniu kosztów dostępu do sieci, o tyle różnice indywidualne w poziomie kompetencji cyfrowej mogą obecnie wynikać z różnych indywidualnych praktyk cyfrowych i różnic w stopniu uczestnictwa w sieciach społecznościowych. Skutkuje to różnym stopniem biegłości w stosowaniu narzędzi, portali i aplikacji.

Jak pokazuje literatura (np. Krajka i Białek 2021), kształcenie wspomaganie komputerowo pociąga za sobą nowe role nauczyciela w relacji do ucznia – w dużo większym stopniu pomocnika, menedżera, technika, facylitatora czy mentora, w dużo mniejszym zaś osoby oceniającej. Warto jednak mieć na uwadze, że nieco inny zestaw ról może być przyjmowany przez nauczyciela w stosunku do środowiska cyfrowego, w którym przebiega proces uczenia się / nauczania. Nauczyciel musi w większym stopniu mieć umiejętności i postawy kontrolne, nadzorując pracę uczniów czy sprawdzając w fazie planowania lekcji dostępność zasobów, funkcjonalności lub cyfrowych treści. Biorąc pod uwagę zmienność świata cyfrowego, zarówno w zakresie lokalizacji treści, jak i funkcjonalności, rolą nowoczesnego nauczyciela jest śledzenie trendów w cyfrowej edukacji językowej i eksperymentowanie z nowymi narzędziami (choćby poprzez uczestnictwo

w społecznościach zgrupowanych na popularnych portalach społecznościowych, np. grupa www.facebook.com/ICT4ELT na Facebooku). Świadomość nowych ról wraz z umiejętnością ich modyfikacji w razie potrzeby (Zawadzka 2004) stanowią istotne aspekty kompetencji nauczyciela, które warto wdrożyć do programów kształcenia pedagogicznego na uczelniach.

Skuteczny nauczyciel we wspomaganym cyfrowo edukacji językowej to również osoba świadoma możliwości, ograniczeń i preferencji uczniów, która umie formułować cele kształcenia w odniesieniu do zmieniających się warunków. Wymaga to umiejętności doboru trybów pracy, narzędzi, sposobów przekazywania informacji zwrotnej w odniesieniu do zadań przesyłanych przez uczniów, czy wreszcie motywowania ich do pracy poprzez np. zachęcanie bardziej uzdolnionych technologicznie osób do wykonywania prac na rzecz klasy (np. nagrywania vlogów czy montowania filmów do pracy na lekcji). Przygotowanie zawodowe nauczyciela musi tym samym obejmować pokazanie różnorodnych stron pracy w klasie cyfrowej, czy to online, czy łączącej nauczanie tradycyjne *face-to-face* z komponentem zdalnym. Powinno się także przedstawiać nowe role nauczyciela oraz potrzeby ich modyfikacji w zależności od sytuacji, a także umiejętności planowania procesu nauczania i adaptacji materiałów do nowej rzeczywistości. Umożliwi to wypracowanie własnego stylu dydaktycznego o różnym stopniu cyfryzacji oraz jego adaptacji do realiów świata mediów społecznościowych i wszechobecnych urządzeń mobilnych. Hong (2010) uwypukla istotną rolę czynników indywidualnych (przekonań, umiejętności, nawyków), które są jedynie w ograniczonym stopniu kształtowane przez proces dydaktyczny, a mają bardzo duży wpływ na sposób projektowania i prowadzenia nauczania wspomaganego technologicznie. Z kolei Tour (2015) podkreśla znaczącą rolę własnych nawyków cyfrowych (ang. *digital habits*) i przekonań wobec technologii (ang. *digital mindset*) jako determinantów wytworzenia skutecznego stylu dydaktycznego.

Role i funkcje nauczyciela na różnych etapach rozwoju kształcenia wspomaganego cyfrowo

Najwcześniejsze projekty nauczania wspomaganego komputerowo (ang. *Computer-Assisted Language Learning*, CALL) odzwierciedlały popularny w latach 50. i 60. XX wieku paradygmat behawiorystyczny. Zakładał on nabywanie języka obcego przez udzielanie automatycznych odpowiedzi na bodźce językowe (w formie pytań lub stwierdzeń), które powtarzane odpowiednio wiele razy tworzyły zautomatyzowany nawyk językowy. Autorzy wczesnych projektów CALL, jak podają Mark Warschauer (1996) oraz Stephen Bax (2003), traktowali komputer jako maszynę dostarczającą bodźce w zastępstwie nauczyciela, sprawdzającą reakcje ucznia w formie odpowiedzi, przekazującą informację zwrotną i wielokrotnie powtarzającą cały cykl. W behawiorystycznych programach językowych dominowały zadania zamknięte typu: manipulacja tekstem, układanie zdań/akapitów w określonej kolejności, rekonstrukcja tekstu, gry leksykalne, zadania testujące rozumienie tekstu czytanego i słuchanego lub czytanie na czas (Davies 2002). Podążając za przykładem pierwszego środowiska tego typu, programu PLATO (Ahmad i in. 1985), możemy zauważyć, że nauczanie wspomaganie komputerowo oznaczało indywidualne wykonywanie przez ucznia zadań, praktycznie bez interakcji z nauczycielem lub innymi uczniami. Rola nauczyciela w takim układzie glottodydaktycznym była ograniczona do funkcji techniczno-wspomagających – facylitatora, nadzorcy, motywatora. Nie był on osobą faktycznie kształtującą proces nauczania.

Mogłoby się wydawać, że obecnie dawno zapomniano o paradygmacie behawiorystycznym, a współczesne środowiska cyfrowe znacznie się różnią od tych z lat 60. ubiegłego stulecia. Jednak analiza aplikacji mobilnych do nauki języków (Heil i in. 2016) pokazuje coś zupełnie innego. Najbardziej znane serwisy i aplikacje mobilne jak Duolingo, Quizlet czy Kahoot! oparte są na behawiorystycznych działaniach językowych. Mamy w nich zadania polegające na szybkim udzielaniu odpowiedzi, podawaniu odpowiedników w języku źródłowym czy

tworzeniu nawyków językowych poprzez wielokrotne wykonywanie powtarzalnych ćwiczeń. Oznacza to powrót nauczyciela do wcześniej opisywanych ról facylitatora, nadzorcy, motywatora.

Kolejny etap rozwoju kształcenia językowego wspomaganego cyfrowo, czyli wyłonione na początku lat 80. XX wieku podejście komunikacyjne (ang. *Communicative CALL*), zakładało wykorzystanie technologii do stworzenia możliwie jak najbardziej autentycznego środowiska do interakcji w prawdziwych kontekstach, sytuacjach i celach (Warschauer 1996). Ponieważ komputer nie był już używany do podawania drylów językowych, ale służył jako platforma komunikacyjna umożliwiająca interakcję w języku obcym z większą kontrolą i wyborem ucznia, narzędzia technologiczne zostały dużo bardziej podporządkowane nauczycielowi. Tenże mógł projektować lekcje wykorzystujące technologie w tym paradygmacie, tworząc zadania rekonstrukcji tekstu, uzupełniania dialogów, reagowania językowego na sytuacje czy proponowania wypowiedzi w ramach symulacji. W takim układzie glottodydaktycznym materiały cyfrowe są zaprojektowane i stworzone przez nauczyciela, który odgrywa zdecydowanie bardziej twórczą rolę, kontrolując tworzone środowisko w takim stopniu, na jaki pozwalają ramy ćwiczenia. Jednocześnie podejście komunikacyjne zakłada wykorzystanie stworzonych materiałów jako bodźców do pracy w trybie *face-to-face*, w parach lub grupach, integrując w ten sposób kształcenie zapośredniczone cyfrowo z interakcją między uczniami. Mimo upływu czasu taka rola komputera i nauczyciela jest dalej pożądana, a nowoczesne narzędzia autorskie typu LearningApps, iSLCollective, Quizziz, Baamboozle, Nearpod, czy nawet moduły testujące platformy Moodle, motywują uczniów do pracy nad elementami języka i jako takie powinny być dalej projektowane do użytku na lekcjach.

Trzecia faza rozwoju kształcenia wspomaganego komputerowo, kształcenie zintegrowane (Bax 2003; Chambers i Bax 2006), zakładała łączenie pracy nad różnymi sprawnościami językowymi i interakcję ucznia z innymi użytkownikami za pośrednictwem komputera. Wykorzystanie narzędzi cyfrowych pozwoliło zatem na otwarcie edukacji językowej „na świat”, co widać było w żywiołowym rozwoju projektów zdalnej współpracy typu: wymiana listów elektronicznych (ang. *keypals* – Krajka 2001), współtworzenie blogów, haseł wiki czy stron internetowych (Krajka 2012). Autonomia ucznia, kontrola procesu uczenia się w środowisku online, możliwość wyboru i podejmowania decyzji w przeciwieństwie do mechanicznych reakcji na decyzje podejmowane przez nauczyciela i odpowiadanie na bodźce komputera zmieniły relację nauczania wspomaganego komputerowo do nauczania tradycyjnego. Projekty współpracy zdalnej radykalnie odmieniły też oczekiwania wobec nauczycieli oraz przybierane przez nich role – zaczęli oni być mediatorami kulturowymi, pośrednicząc między partnerami z różnych kultur, jak również organizatorami i facylitatorami wymian międzykulturowych, gotowymi do rozwiązywania konfliktów czy uwrażliwienia swoich uczniów na różnice kulturowe oraz odmienne kultury uczenia się (Jin i Cortazzi 2006). Mimo upływu czasu i zmiany technologii komunikacyjnych z emaila przez czaty tekstowe i konferencje głosowe do krótkich nagrań wideo, typu *short* czy *snap*¹, wykonywanie zadań zakończonych współtworzeniem produktów z uczniami z innych kultur jest w dalszym ciągu jedną z najbardziej pożądanym form edukacji językowej wspomaganą cyfrowo.

Postulując pod koniec ubiegłego wieku inteligentne nauczanie jako czwartą fazę rozwoju kształcenia językowego wspomaganego komputerowo, jeden z „ojców” CALL, Mark Warschauer (1996), nie przypuszczał zapewne, jakie znaczenie przybierze pojęcie „inteligentnego kształcenia” w dobie narzędzi sztucznej inteligencji. Szeroko opisywane narzędzia AI wykraczają poza tradycyjny paradygmat kształcenia cyfrowego, w którym komputer wykonywał zadania w zakresie i w sposób określony przez programistę. Przewidywalność kształcenia była w większym lub mniejszym stopniu wyznacznikiem sposobu wykorzystania narzędzi cyfrowych, a rolą nauczyciela było „zaprzęgnięcie” komputera, platformy internetowej czy aplikacji mobilnej do wspomoczenia swojej pracy w zbyt trudnych lub mozolnych zadaniach. Najlepszy przykład stanowi rozwijająca się od ery behawiorystycznej aż do ery sztucznej inteligencji

¹ W literaturze informatycznej coraz częściej używane są odpowiednio formy *shorty* oraz *snappy*.

automatyczna korekta prac pisemnych (ang. *automated writing evaluation, AWE*), w której coraz bardziej zaawansowane algorytmy i coraz szybszy dostęp do szerokiej bazy tekstów umożliwia automatyczne sprawdzanie prac, bardziej precyzyjną klasyfikację błędów i efektywne przekazywanie informacji zwrotnej (Steiss i in. 2024).

Gwałtowny rozwój narzędzi opartych na sztucznej inteligencji i modelach językowych, wiążący się z powstawaniem nowych aplikacji i ich funkcjonalności, wymagają postawienia pytań o kierunek rozwoju i charakter środowisk kształcenia językowego w przyszłości. Generatory treści takie jak ChatGPT wymuszają powstawanie detektorów treści wygenerowanych przez sztuczną inteligencję, a najnowsze badania (Jacobsen i Weber 2023; Koraishi 2023; ElEbyary i Shabara 2024; Williyani i in. 2024) dowodzą przejmowania przez nowoczesne narzędzia takich tradycyjnie zarezerwowanych dla nauczycieli języków obcych zadań, jak generowanie i adaptacja tekstów czy przekazywanie informacji zwrotnej, wskazując jednocześnie na duży stopień efektywności narzędzi AI w tym zakresie. Ponieważ niemożliwe jest zapobieżenie wykorzystania generatorów przez uczniów, a rozpoznanie treści wygenerowanych automatycznie od treści stworzonych przez człowieka staje się coraz trudniejsze (por. Alexander i in. 2023), istotną nową rolą dla nauczyciela w erze sztucznej inteligencji jest projektant zadań na wyższym poziomie poznawczym. Oznacza to umiejętne zaprojektowanie ćwiczeń, aby uczeń nie tylko miał za zadanie dostarczyć treści, ale co ważniejsze przeprowadzić na ich podstawie refleksję, transformację, adaptację lub personalizację finalnego produktu (por. AI Learning Centre – University of Nicosia 2024).

Świadomość ograniczeń i problemów etycznych wynikających z użycia przez uczniów narzędzi sztucznej inteligencji, wraz ze znajomością detektorów AI, takich jak QuillBot (quillbot.com/ai-content-detector) czy GPTZero (gptzero.me), stanowią ważne komponenty funkcji kontrolnej nauczyciela skierowanej ku uczniowi. Pokazanie uczniom swojej wiedzy na temat nowych narzędzi, uświadomienie pożądanym oraz niewłaściwym sposobów ich użycia w rozwijaniu kompetencji językowej, zaproponowanie i przećwiczenie skutecznych i społecznie oraz instytucjonalnie akceptowanych strategii użycia nowych narzędzi (Krajka i Olszak 2024) uzmysłowią uczniom ograniczenia i możliwe pułapki podczas ich zastosowania.

Jak (i po co) uczyć generatora treści AI?

Zupełnie nową rolą w dobie pracy z narzędziami sztucznej inteligencji, której przyjęcie jest koniecznością dla nauczyciela, jest *prompter*, czyli osoba podająca generatorowi odpowiednie podpowiedzi dla uzyskania oczekiwanych treści. Sposób komunikacji z generatorem w znaczny sposób wpływa na adekwatność uzyskiwanych treści. Jasna, precyzyjna, ograniczona i nakierowana na wybrane środki językowe podpowieź doprowadzi do wykonania przez system zadania w sposób możliwie najbliższy oczekiwaniom użytkownika. Co istotne, nauczyciele nie powinni myśleć o interakcji z systemem AI jedynie w kategoriach pytań, ale raczej podawać w podpowiedziach istotne informacje mające w swoim założeniu wzbogacić system o nowe treści i w ten sposób go „uczyć”. Dobrze skonstruowana podpowieź zawiera następujące elementy (kompilacja na podstawie Giray 2023 oraz Pack i Maloney 2023):

- określenie roli, jaką ma przybrać generator (*ROLE*);
- określenie produktu finalnego (*OUTPUT*);
- określenie kontekstu, w którym generator wykonuje wyznaczoną rolę (*CONTEXT*);
- podanie elementów treści, które mają zostać uwzględnione w produkcie finalnym (*INPUT DATA*);
- podanie bardziej szczegółowych wyznaczników produktu finalnego (*OUTPUT INDICATOR*).

Cała podpowieź powinna być wyrażona precyzyjnie i w sposób zorientowany na działanie, z podziałem na ewentualne podzadania, z konkretnymi przykładami i możliwie dokładnym określeniem produktu finalnego (Oliver 2024).

Poniższy przykład interakcji nauczyciela języka hiszpańskiego przygotowującego test rozumienia tekstu czytanego na poziomie B1 pokazuje zastosowanie powyższego modelu w pierwszej (głównej) podpowiedzi. Kolejne podpowiedzi mają na celu doprecyzowanie produktu finalnego oraz stanowią element procesu „uczenia się” modelu AI.

Pierwsza podpowiedź:

You are a professional Spanish language teacher (ROLE). Create a test (OUTPUT) for CEFR B1 Spanish language learners from Poland (CONTEXT) that tests their reading comprehension and use of passive and tenses (INPUT DATA) in Spanish. Your test should contain two texts of 80-100 words each (one film review and one story) and 3 tasks (multiple-choice, true-false, fill-in-the-blanks) (OUTPUT INDICATOR).

Drua podpowiedź:

Now take the tests created in the previous task, write two similar texts of 80-100 words on the same topics but adapted for B2 Spanish learners from France.

Trzecia podpowiedź:

Use the two texts from the previous task and write a vocabulary test focusing on verbs and adjectives with the following kinds of tasks: open cloze, lexical multiple-choice, lexical transformations.

Zatem rola promptera wymaga nabycia umiejętności interakcji z modelami AI przy pomocy umiejętnie skonstruowanych podpowiedzi, poznania strategii językowych pozwalających na uzyskanie bardziej precyzyjnych i relewantnych wyników, umiejętności stosowania strategii konwersacyjnych dla stopniowego budowania dyskusji i podawania modelowi kolejnych fragmentów wiedzy. Poświęcona temu dziedzina zawodowa określana mianem „inżynierii podpowiedzi” (ang. *prompt engineering* – Giray 2023; Lo 2023; Lin 2024) staje się w coraz większym stopniu „zawodem przyszłości”, a wiedza z zakresu uczenia maszynowego, w połączeniu z kreatywnością, krytycznym myśleniem, świadomością problemów etycznych, biegłością i świadomością językową, staje się niezbędnym elementem kompetencji przyszłości.

Zakończenie – a więc kto tu naprawdę rządzi?

Upowszechnienie platform komunikacyjnych w erze pandemicznego zdalnego nauczania, zwiększenie dostępności kształcenia mobilnego przez spadek cen dostępu do danych komórkowych oraz wkroczenie sztucznej inteligencji do wielu dziedzin życia po raz kolejny zredefiniowały obraz wspomaganego cyfrowo kształcenia językowego. Wspomniane czynniki determinują konieczność wytworzenia własnego stylu dydaktycznego, w którego ramach nauczyciele mogą tworzyć środowiska uczenia, czy to za pomocą platform zdalnego nauczania, mediów społecznościowych, czy też generatorów treści opartych na sztucznej inteligencji. Niezbędne w tym celu jest przynajmniej częściowe „okiełznanie” wspomnianych środowisk, włączenie ich do własnego repertuaru środków technicznych wykorzystywanych zawodowo oraz w życiu codziennym, jak również poznanie ich możliwości i ograniczeń.

Przywołane w artykule podejścia do kształcenia mogą się okazać przydatne w niektórych kontekstach glottodydaktycznych. Przykładowo podejście behawiorystyczne w zgrzywalizowanych środowiskach typu Duolingo czy Memrise, z rolą nauczyciela ograniczoną do facylitatora i motywatora, pomaga w automatyzacji reakcji językowych. Dlatego też postulowana w literaturze glottodydaktycznej (np. Zawadzka 2004) zmienność ról nauczyciela i ich dostosowywanie do potrzeb ucznia w konkretnych sytuacjach dydaktycznych zakłada otwartość na różne podejścia we wspomaganym cyfrowo kształceniu językowym.

Biorąc pod uwagę współczesne tendencje w edukacji językowej i bardzo silną orientację zadaniowo-komunikacyjną utrwaloną w założeniach europejskiej polityki językowej (ESOKJ 2020), należy dążyć do tworzenia takich środowisk uczenia się, w których narzędzia cyfrowe posłużą do zwiększenia autentyczności interakcji w projektach komunikacji elektronicznej oraz nauczaniu problemowym i projektowym. Podporządkowanie cyfrowego

środowiska uczenia potrzebom ucznia poprzez umożliwienie mu kreowania „osobistych środowisk uczenia się” (ang. *personal learning environments*) w wybranych przez siebie obszarach czy sieciach społecznościowych wydaje się punktem, w którym znajdzie się edukacja. Z uwagi na konieczność interakcji z narzędziami AI nauczyciel (w zmienionej roli) będzie równie potrzebny jak dotychczas.

Jednocześnie nie można nie zauważyć pewnych tendencji zmierzających do ograniczenia wspomnianego powyżej „wszechobecnego dostępu”. Coraz więcej rządów (np. Finlandia, Francja czy Australia – Finnish National Agency for Education 2024; Lecherbonnier 2024) zastanawia się (czy wręcz wdraża) ograniczenia lub zakazy używania urządzeń mobilnych oraz mediów społecznościowych w szkołach. Tego typu ograniczenia mogą spowodować odwrót od obecnie stosowanych praktyk integracyjnych i komunikacyjnych na rzecz występujących w popularnych aplikacjach mobilnych praktyk behawiorystycznych.

Odpowiedź na pytanie zadane w tytule artykułu wydaje się mimo wszystko od kilku dekad niezmienna – świadomy możliwości i ograniczeń aktualnie popularnych technologii nauczyciel powinien być w stanie je dostosować do swoich potrzeb, wykorzystując w sposób, który będzie odpowiadał przyjętej filozofii nauczania. Co prawda narzędzia technologiczne będą nam podpowiadać pewne procedury czy zadania, jednak to od nas, nauczycieli, zależy, w jaki sposób je wprowadzimy do procesu dydaktycznego i w jakiej relacji do pozostałych ćwiczeń będą pozostawać, zwłaszcza tych wykonywanych *face-to-face*.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., Sussex, R. (1985), *Computers, Language Learning and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, K., Savvidou, C., Alexander, C. (2023), *Who Wrote This Essay? Detecting AI-Generated Writing in Second Language Education in Higher Education*, „Teaching English with Technology”, nr 23(2), s. 25–43.
- Bax, S. (2003), *CALL – Past, Present and Future*, „System”, nr 31(1), s. 13–28.
- Chambers, A., Bax, S. (2006), *Making CALL Work: Towards Normalisation*, „System”, nr 34(4), s. 465–479.
- Davies, G. (2002), *Computer-Assisted Language Learning*, [w:] *Good Practice Guide*, University of Southampton, <camsoftpartners.co.uk/docs/LLAS_Web_Guide.htm>, [dostęp: 28.11.2024].
- ElEbyary, K., Shabara, R. (2024), *Chat-GPT Corrective Feedback: Does it Do What it Says on the Tin?*, „Teaching English with Technology”, nr 24(3).
- *Europejski system opisu kształcenia językowego (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume)* (2020), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Finnish National Agency for Education (2024), *The Finnish National Agency for Education recommends limiting mobile phone use in schools and educational institutions*, <www.oph.fi/en/news/2024/finnish-national-agency-education-recommends-limiting-mobile-phone-use-schools-and>, [dostęp: 28.11.2024].
- Giray, L. (2023), *Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers*, „Annals of Biomedical Engineering”, nr 51, s. 2629–2633.
- Heil, C.G., Wu, J.S., Lee, J.J., Schmidt, T. (2016), *A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges and Opportunities*, „The EUROCALL Review”, nr 24(2), s. 32–51.
- Hong, J.Y. (2010), *Pre-service and Beginning Teachers’ Professional Identity and Its Relation to dropping out of the profession*, „Teaching and Teacher Education”, nr 26(8), s. 1530–1543.
- Jacobsen, L.J., Weber, K.E. (2023), *The Promises and Pitfalls of ChatGPT as a Feedback Provider in Higher Education: An Exploratory Study of Prompt Engineering and the Quality of AI-driven Feedback*, OSF Pre-prints.

- Jin, L., Cortazzi, M. (2006), *Changing Practices in Chinese Cultures of Learning*, „Language, Culture and Curriculum”, nr 19(1), s. 5–20.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2020), *The Culture of Language Education*, Frankfurt nad Menem: Peter Lang.
- Koraishi, O. (2023), *Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment*, „Language Education & Technology”, nr 3(1), s. 55–72.
- Krajka, J. (2001), *School Partnerships on the Web – Using the Internet to Facilitate School Collaboration*, „Teaching English with Technology”, nr 1(1), s. 3–19.
- Krajka, J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krajka, J., Białek, K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce. Z przykładami scenariuszy wykorzystanych w programie Teaching English in Poland*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 31–41.
- Krajka, J., Olszak, I. (2024), „AI, will you help?” *How Learners Use Artificial Intelligence When Writing*, „XLinguae: European Scientific Language Review”, nr 17(1), s. 34–48.
- Lecherbonnier, S. (2024), *Full Ban on Cell Phones in Some French Middle Schools Raises Question*, „Le Monde”, 4.09.2024, <shorturl.at/AmFil>, [dostęp: 28.11.2024].
- Lin, Z. (2024), *How to Write Effective Prompts for Large Language Models*, „Nature Human Behaviour”, nr 8(4), s. 611–615.
- Lo, L.S. (2023), *The CLEAR Path: A Framework for Enhancing Information Literacy Through Prompt Engineering*, „The Journal of Academic Librarianship”, nr 49(4), s. 102720.
- Oliver, S. (2024), *AI Prompt Writing for ELT Teachers: 7 Ingredients of a Successful Prompt*, [w:] *World of Better Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pack, A., Maloney, J. (2023), *Potential Affordances of Generative AI in Language Education: Demonstrations and an Evaluative Framework*, „Teaching English with Technology”, nr 23(2), s. 4–24.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., Olson, C.B. (2024), *Comparing the Quality of Human and ChatGPT Feedback of Students' Writing*, „Learning and Instruction”, nr 91, 101894.
- Tour (2015), *Digital Mindsets: Teachers' Technology Use in Personal Life and Teaching*, „Language Learning & Technology”, nr 19(3), s. 124–139.
- University of Nicosia (2024), *Course Syllabi: AI Suggestions for Consideration*, *AI Learning Centre Blog*, <unic.ac.cy/telblog/2023/10/30/course-syllabi-ai-suggestions-for-consideration/>, [dostęp: 28.11.2024].
- Wang, Q. (2008), *Student-Facilitators' Roles in Moderating Online Discussions*, „British Journal of Educational Technology”, nr 39(5), s. 859–874.
- Warschauer, M. (1996), *Computer Assisted Language Learning: An Introduction*, [w:] S. Fotos (red.), *Multimedia Language Teaching*, Logos International, s. 3–20.
- Williyani, A., Fitriati, S.W., Pratama, H., Sakhiyya, Z. (2024), *AI as Co-creator: Exploring Indonesian EFL Teachers' Collaboration with AI in Content Development*, „Teaching English with Technology”, nr 24(2), s. 5–21.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

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

DR HAB. JAROSŁAW KRAJKA, PROF. UMCS [Prodziekan ds. kształcenia Wydziału Filologicznego UMCS](#). Zajmuje się badaniami nad nauczaniem języków obcych wspomaganym komputerowo, kształceniem nauczycieli w e-learningu, wielojęzycznością w dobie internetu oraz socjokulturowymi uwarunkowaniami procesu glottodydaktycznego.

Człowiek orkiestra: obraz nauczyciela a rzeczywistość edukacyjna

DOI: 10.47050/jows.2024.4.17-23

Zmiana paradygmatu edukacyjnego w kierunku autonomizacji znacząco przekształciła rolę nauczyciela. Obecnie jego zadania wykraczają poza przekazywanie wiedzy – nauczyciel wspiera rozwój kluczowych kompetencji, promuje postawy autonomiczne i dostosowuje metody pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, integrując nowoczesne technologie. Czy jednak ten teoretyczny obraz znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości? Czy nauczyciele rzeczywiście wspierają rozwój samodzielności ucznia, zapewniając wsparcie dydaktyczne i emocjonalne? Celem artykułu jest skłonienie czytelników do refleksji nad tym, jak dalece teoretyczny obraz nauczyciela przedstawiany w literaturze ma rzeczywiste odzwierciedlenie we współczesnej praktyce edukacyjnej, ukazując zmieniający się charakter roli nauczyciela oraz rosnące oczekiwania wobec niego.

Zmiana paradygmatu edukacyjnego w kierunku autonomizacji procesu kształcenia językowego zrewolucjonizowała rolę nauczyciela oraz zakres jego obowiązków. Zarówno w dyskursie akademickim, jak i w debacie publicznej, coraz częściej podkreśla się odejście od tradycyjnego modelu, w którym to nauczyciel odgrywał centralną rolę, na rzecz podejścia skoncentrowanego na uczniu, które pozwala mu przejąć większą kontrolę nad własnym procesem nauki (Holec 1981). Pierwotne rozumienie autonomii jako odpowiedzialności ucznia za swoje uczenie się zostało z czasem rozszerzone o aspekt współpracy. Jak zauważa Małgorzata Głoskowska-Sołdatow (2022: 200), autonomia rozwija się poprzez „uczenie się współpracy i we współpracy”. Chociaż współczesna ideologia neoliberalna kładzie nacisk na urynkowanie i profesjonalizację edukacji (Michałowska 2013; Szulc i in. 2023), wciąż istnieje przestrzeń na rozwój autonomii. Wartości takie jak zdolność do pracy w zespole czy dzielenie się odpowiedzialnością, stanowiące integralną część współczesnej autonomii, nabierają znaczenia w kontekście przygotowania ucznia do wyzwań zawodowych, a ich wspieranie staje się również istotnym zadaniem nauczyciela.

Jak często podkreśla się w literaturze przedmiotu, autonomia w nauczaniu i uczeniu się języków obcych jest obecnie dynamicznie rozwijającym się obszarem zainteresowania zarówno badaczy, jak i praktyków językowych (por. Zając-Knapik 2020). Choć koncepcja autonomii ucznia wywodzi się z przyjętych przez Radę Europy ram nauczania języków obcych (*Common European Framework of Reference for Languages* 2001) i sięga ponad 40 lat wstecz, z czasem stopniowo zyskiwała na popularności wśród nauczycieli. Nowy paradygmat edukacyjny podkreśla kluczową rolę samodzielności w procesie nauczania, wskazując na liczne korzyści płynące z jej wdrożenia. Edukacja oparta na autonomii sprzyja bardziej zaangażowanemu i efektywnemu uczeniu się (Rahman 2018), co prowadzi do wzrostu wewnętrznej motywacji, zwiększenia pewności siebie oraz skuteczniejszego doskonalenia biegłości językowej (Little 2001; Benson 2009; Pawlak 2017). W rezultacie promowanie autonomii stało się jednym z priorytetów polityk językowych w wielu krajach europejskich (Pawlak 2011), a w Polsce, zwłaszcza po reformie edukacyjnej z 1999 roku, przyczyniło się do intensyfikacji badań i publikacji na temat nauczania języków obcych (Reforma systemu edukacji 1998; Popławska 2001; Komorowska 2015; Wąsikiewicz-Firlej 2021), przesuując podejście skoncentrowane na nauczycielu w stronę większej odpowiedzialności ucznia za własny proces nauki.

MAGDALENA TOPOREK
Uniwersytet Gdański

Nie ulega wątpliwości, że osoby uczące się języków obcych różnią się pod względem swoich indywidualnych doświadczeń, aspiracji oraz środowiska, w którym funkcjonują. Stopień motywacji do nauki języka może być zróżnicowany – niektórzy uczniowie są pełni entuzjazmu i zapału, podczas gdy inni mogą wykazywać niepewność lub brak chęci do kontynuowania nauki. Różnice te obejmują także style uczenia się, preferencje oraz poziomy biegłości językowej. W związku z tym kluczową rolą nauczyciela jest dostarczenie uczniom odpowiednich narzędzi i zasobów, które umożliwią im efektywne zarządzanie procesem uczenia się.

Autonomia ucznia i nauczyciela

W literaturze przedmiotu autonomiczny uczeń jest opisywany jako świadomy uczestnik własnego procesu edukacyjnego, aktywnie kształtujący swoją ścieżkę rozwoju (Holec 1981; Little 1991). Ważnym aspektem autonomii ucznia jest zdolność do formułowania i realizowania zarówno krótkoterminowych, jak i długoterminowych celów edukacyjnych (Reinders 2010; Klimas 2017; Marantika 2021). Uczeń autonomiczny nie tylko samodzielnie planuje, organizuje i realizuje działania edukacyjne, lecz także systematycznie analizuje swój proces nauki, regularnie dokonując samooceny (Reinders 2010), co pozwala mu monitorować postępy i identyfikować obszary wymagające dalszego rozwoju. W ten sposób wykazuje wysoką samoświadomość oraz odpowiedzialność za własny rozwój, rozumiejąc, że nauka nie kończy się w klasie, ale wykracza poza jej ramy (Toporek 2021). Autonomiczni uczniowie wyróżniają się dobrze rozwiniętymi umiejętnościami poznawczymi i metapoznawczymi, które umożliwiają skuteczne zarządzanie nauką (O'Malley i Chamot 1990). Ich wysoka motywacja wewnętrzna pozwala na świadome dobieranie strategii nauki, odpowiednio dostosowanych do indywidualnych potrzeb (Wilczyńska 2002), a gotowość do podejmowania ryzyka edukacyjnego i akceptacja błędów jako elementu rozwoju stanowią istotny aspekt ich postępów (Zając-Knapik 2020). Kluczowym elementem przy opisie ucznia autonomicznego jest również umiejętność współpracy z innymi (Pawlak 2011), która umożliwia nie tylko wymianę wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności interpersonalnych.

Choć w podejściu autonomicznym uczniowie zajmują centralne miejsce, rola nauczyciela w tym procesie jest nie do przecenienia (Benson 2010; Palfreyman i Benson 2019; Pawlak 2022). Z uwagi na zmiany podejścia do nauczania oraz rosnących oczekiwań społecznych współczesny nauczyciel staje w obliczu znacznie większych wyzwań niż kiedykolwiek wcześniej, a przedstawiany w literaturze obraz nauczyciela oraz związane z nim oczekiwania często są tak rozległe, że wydają się mało realne do spełnienia. W licznych publikacjach zwraca się uwagę, że skuteczny nauczyciel powinien wykazywać cechy autonomiczne, ponieważ wspieranie autonomii wśród uczniów staje się znacznie trudniejsze, jeśli nauczyciel sam nie demonstruje podobnych postaw w swoim działaniu (Wilczyńska 2004: 48; Pawlak 2008: 7; Zhao 2018: 69). Obecnie w pracy nauczyciela szczególnie nacisk kładzie się na dynamikę relacji z uczniami. Tradycyjny model, w którym uczniowie polegają na nauczycielach jako autorytetach, powinien ustąpić miejsca relacjom opartym na współpracy oraz zrozumieniu indywidualnych poglądów i potrzeb uczniów (Boud 1988). Jak opisuje Joanna Rokita-Jaśkow (2022), w szkołach państwowych dominują głównie hierarchiczne struktury, w których nauczyciele często podkreślają swoją władzę, co może ograniczać rozwój uczniów. W związku z tym współczesny nauczyciel musi przejść od roli autorytarnego instruktora do roli edukatora, mentora i przewodnika, koncentrując się na budowaniu świadomości i niezależności uczniów (Zawadzka 2004; Asgari i in. 2021). Jak podkreślają David Palfreyman i Phil Benson (2019), rola nauczyciela obejmuje wiele funkcji, w tym: facylitatora, który wspiera nauczanych w przezwyciężaniu trudności, doradcę, który oferuje wsparcie w celu zmniejszenia stresu i niepokoju, oraz organizatora, który koordynuje działania i aktywności, aby zaspokoić potrzeby i oczekiwania uczniów.

Ponadto w kontekście kształcenia językowego nauczyciel nie tylko musi wykazywać biegłość językową, lecz także powinien umieć refleksyjnie oceniać efektywność swojego nauczania oraz dostosowywać metody pracy do różnorodnych stylów uczenia się. Jego rolą jest przy tym stworzenie responsywnego „rusztowania” dla uczniów, co umożliwia im przejęcie kontroli nad swoimi decyzjami i wynikami w nauce (Palfreyman i Benson 2019). Norah Almusharraf (2020) zwraca uwagę, że nauczyciele powinni wspierać uczniów w procesie samooceny, ustalaniu celów oraz monitorowaniu postępów. Kluczowym aspektem ich roli jest promowanie samoświadomości oraz zachęcanie do krytycznego myślenia (Mada-lińska-Michalak 2019). Jak zaznacza Opałka (2002), nauczyciele powinni podchodzić do każdego ucznia indywidualnie, uznając i szanując wartości oraz przekonania, które są dla niego istotne. Powinni także promować pozytywne nastawienie do nowych wyzwań i zmian, okazując empatię oraz zapewniając wsparcie i zachętę w obliczu trudności czy niepowodzeń. W tym kontekście można zauważyć, że nauczyciele pełnią także rolę terapeutyczną, pomagając uczniom radzić sobie z emocjami oraz rozwijając odporność psychiczną.

W związku z powyższym rola współczesnego nauczyciela wykracza daleko poza tradycyjne przekazywanie wiedzy. Jak podkreślają Hanna Komorowska (2015: 17) oraz Mirosław Pawlak (2022: 18–19), oczekiwania wobec nauczycieli obejmują kompetencje pedagogiczne i społeczne, które łączą w sobie zarówno umiejętności dydaktyczne, jak i zdolność do skutecznej interakcji z uczniami. Od nauczycieli wymaga się wspierania szerokiego zakresu kompetencji (np. międzykulturowych), podnoszenia umiejętności uczniów, promowania postaw i zachowań autonomicznych, zapewniania szkoleń w zakresie strategii uczenia się oraz dostosowywania metod pracy do indywidualnych różnic uczniów, a wszystko to przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Cytat powszechnie przypisywany Galileuszowi: „Nie możesz nauczyć człowieka niczego; możesz mu tylko pomóc odnaleźć to w sobie” (Cassidy i in. 2012: 141) doskonale ilustruje przekonanie, że rolą nauczyciela nie jest jedynie przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim wspieranie uczniów w realizacji ich potencjału oraz rozwijaniu umiejętności. Pomimo starożytności tego stwierdzenia zachowuje ono wysoką aktualność i powinno stanowić fundamentalną zasadę dla współczesnych nauczycieli.

Wpływ AI na praktykę pedagogiczną

Z całą pewnością funkcje nauczyciela znacząco ewoluowały na przestrzeni lat, pozostając w zależności od zmieniających się potrzeb i świadomości społeczeństwa. W kontekście ostatnich lat, w obliczu dynamicznego rozwoju technologii, nie można pominąć i wpływu sztucznej inteligencji na praktykę pedagogiczną – wymagania wobec nauczycieli stały się bowiem jeszcze bardziej złożone. Oczekuje się od nich nie tylko wykorzystywania nowoczesnych technologii do prowadzenia angażujących i interaktywnych zajęć, lecz także rozważnego korzystania z możliwości, jakie oferuje AI. Jednym z najnowszych narzędzi, które zyskuje na popularności, jest ChatGPT – model językowy opracowany przez OpenAI. ChatGPT nie tylko generuje odpowiedzi w sposób przypominający ludzki język, ale także stanowi cenne wsparcie dla nauczycieli w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć z języków obcych. Dzięki zastosowaniu sztucznej inteligencji nauczyciele mogą w prosty sposób tworzyć przykładowe zadania, dialogi, testy oraz całe scenariusze zajęć, a także korygować błędy w pracach uczniów (Grobela 2023). Możliwości te nie tylko oszczędzają czas, lecz mogą także inspirować do poszukiwania innowacyjnych metod dydaktycznych, skutkując bardziej zróżnicowanym i dostosowanym do potrzeb uczniów podejściem do nauczania.

Jednakże, mimo licznych zalet, sztuczna inteligencja niesie ze sobą również nowe wyzwania. Przede wszystkim narzędzie to może popełniać błędy i dostarczać nieprawidłowych informacji (Su i Yang 2023), dlatego nauczyciel musi krytycznie analizować wyniki generowane przez AI. Ważne jest, aby nauczyciele rozwijali swoje umiejętności w zakresie oceny jakości materiałów dostarczanych przez AI, żeby móc efektywnie integrować te narzędzia w swoich metodach nauczania. Ponadto AI może również zagrażać autentyczności prac

uczniów. Istnieje realne ryzyko, że uczniowie mogą zacząć postrzegać AI jako łatwe i wygodne narzędzie do tłumaczenia oraz generowania gotowych pomysłów, czy nawet całych prac. Takie podejście może nie tylko prowadzić do licznych prób oszustwa, lecz także wpłynąć negatywnie na zdolności analityczne i twórcze myślenie.

W związku z tym przed nauczycielem pojawia się nowe wyzwanie: musi umiejętnie rozpoznać, czy praca została napisana samodzielnie przez ucznia, czy wygenerowana przez sztuczną inteligencję. Konsekwencje błędnej oceny oraz niesłuszne zarzucenie braku uczciwości mogą być poważne, dlatego nauczyciel powinien podchodzić do tego tematu z rozwagą. Dodatkowo nauczyciele powinni podejmować działania w celu edukacji swoich uczniów na temat odpowiedzialnego korzystania z AI oraz promowania autentycznego zaangażowania w procesie uczenia się. Kluczowe będzie rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia zarówno u nauczycieli, jak i uczniów, aby skutecznie korzystać z technologii, nie tracąc przy tym rzetelności w procesie nauczania.

Człowiek orkiestra – czy to możliwe

W dzisiejszych czasach, szczególnie w kontekście zmieniającego się paradygmatu oraz dynamicznego rozwoju technologii sztucznej inteligencji, od nauczycieli wymaga się bardziej niż kiedykolwiek posiadania licznych umiejętności oraz strategii pedagogicznych, a także elastyczności i proaktywnego podejścia do nauczania. Muszą oni pełnić wiele ról, dostosowując swoje praktyki do potrzeb konkretnej grupy uczniów, a w najlepszym przypadku – do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Istotne jest rozwijanie własnego poczucia tożsamości zawodowej, odwagi do twórczego podejścia do nauczania oraz ciągłe kształcenie się w zakresie nowoczesnych metod edukacyjnych. Kluczowe jest podkreślenie, że rola nauczyciela nie ogranicza się jedynie do oceny uczniów, lecz koncentruje się na zachęcaniu ich do brania odpowiedzialności za własną edukację (Su i Reeve 2011), oferując niezbędną pomoc i wsparcie (Palfreyman i Benson 2019).

Jednak ten wyidealizowany obraz nauczyciela, który ma sprostać zróżnicowanym oczekiwaniom w wielu obszarach – co przywodzi na myśl metaforę „człowieka orkiestry” – skłania do refleksji nad tym, czy jest to w ogóle możliwe do zrealizowania. Pomimo licznych publikacji na ten temat rzeczywistość szkolna często odbiega od idealistycznych wizji przedstawianych w literaturze. Chociaż oczekuje się, że nauczyciele będą wspierać uczniów w ich autonomicznym rozwoju, w praktyce często napotykają oni na liczne ograniczenia systemowe. Agata Popławska (2021) zauważa, że mimo teoretycznego promowania autonomii nauczyciele są ograniczani przez procedury, biurokratyzację oraz standaryzowane testy. Pojawia się pytanie, czy współczesne zmiany w systemie edukacji rzeczywiście wspierają autonomię, czy raczej tworzą jedynie jej pozory. W tym kontekście postać nauczyciela staje się kluczowa, jednak narzucane ograniczenia z reguły sprawiają, że jego autonomia również ulega osłabieniu. Czy zatem współczesny nauczyciel może w pełni realizować założenia autonomii, czy też jest to jedynie wyidealizowana wizja, która rzadko znajduje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej?

Mimo że w debacie na temat współczesnej roli nauczyciela podkreśla się znaczenie rozwijania autonomii i związanych z tym wartości, warto się zastanowić, czy taki obraz nauczyciela rzeczywiście znajduje odzwierciedlenie w praktyce. Czy nauczyciele traktują uczniów indywidualnie, promują autonomiczne postawy, tworzą atmosferę wzajemnego wsparcia oraz pełnią funkcję facylitatorów i doradców, oferując zarówno wsparcie dydaktyczne, jak i emocjonalne? Dodatkowo, jeśli nauczyciel wykazuje cechy autonomiczne i dąży do promowania autonomii, w jakim stopniu polski system edukacji wspiera go w pełnym wykorzystaniu tego potencjału?

W ostatnich latach coraz większy nacisk kładzie się na sprawczość nauczyciela, definiowaną jako zdolność do podejmowania celowych i znaczących działań, które odzwierciedlają jego wolę, autonomię oraz niezależność (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej

2024: 4). Koncepcja ta obejmuje również kompetencje nauczycieli w zakresie planowania i wdrażania zmian edukacyjnych oraz regulowania własnych działań w kontekstach edukacyjnych (Sang 2020: 1). Rokita-Jaśków (2023: 193) argumentuje, że powyższe podejście umożliwi nauczycielom uwolnienie się od ograniczeń narzucanych przez politykę edukacyjną, co pozwala refleksywnym edukatorom na skuteczne i autonomiczne wdrażanie podejmowanych decyzji. Popławska (2021) również dostrzega możliwości autonomii dydaktyków wynikające z reform edukacyjnych, jednak podkreśla, że są one ograniczane przez jednoczesne wprowadzenie ścisłego nadzoru i kontroli nad działaniami nauczycieli, co obejmuje przestrzeganie licznych procedur, biurokratyzację oraz integrację standaryzowanych testów i egzaminów zewnętrznych. Autorka stawia pytanie, czy zmiany te rzeczywiście sprzyjają autonomii, czy jedynie tworzą jej iluzję, sugerując sprzeczność między celem zindywidualizowanej edukacji a egzekwowaniem jednolitości praktyk szkolnych. Na koniec autorka stawia prowokujące do myślenia pytanie, „czy nie były to tylko deklaratywne przywileje, pozorna autonomia nauczyciela, która *de facto* nie miała szans na urzeczywistnienie [...]” (Popławska 2021: 79).

W ostatniej części tego artykułu świadomie postanowiłam pozostawić wiele pytań bez odpowiedzi. Koncentrują się one wokół tego, w jakim stopniu nauczyciele faktycznie realizują ideały wspierania autonomii uczniów, które tak obszernie przedstawiane są w literaturze. Pytania te dotyczą również podejścia nauczycieli do uczniów, relacji, które tworzą, oraz atmosfery, jaką budują na zajęciach. Ponadto poruszają problem ograniczeń i wsparcia, jakie polski system edukacji oferuje w rozwijaniu pełnego potencjału nauczycielskiej autonomii. Pytania te, mimo że mogą wywoływać kontrowersje, wydają mi się niezwykle interesujące i inspirujące do dalszej refleksji. Jestem przekonana, że każdy czytelnik, niezależnie od tego, czy jest nauczycielem, akademikiem, badaczem, rodzicem, czy byłym uczniem, będzie w stanie samodzielnie rozważyć te kwestie. Moje doświadczenia jako niedawnej studentki i lektorki języków obcych, a obecnie nauczycielki akademickiej i badaczki, wskazują, że obraz nauczyciela języka obcego przedstawiony w literaturze w istotny sposób różni się od rzeczywistości polskiego systemu edukacji publicznej. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różnorodne, od braku chęci i wypalenia zawodowego, po ograniczenia systemowe i brak świadomości. Wierzę, że postawione pytania zainspirują do dalszych badań i staną się punktem wyjścia konstruktywnej dyskusji, która pozwoli na wspólne poszukiwanie rozwiązań dla wyzwań stojących przed nauczycielami w dzisiejszym świecie edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Almusharraf, N. (2020), *Teachers' Perspectives on Promoting Learner Autonomy for Vocabulary Development: A Case Study*, „Cogent Education”, nr 7(1), s. 1–23.
- Asgari, S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R.C., Sciortino, A. (2021), *An Observational Study of Engineering Online Education During the COVID-19 Pandemic*, „PLoS One”, nr 16(4), e0250041.
- Benson, P. (2007), *Autonomy in Language Teaching and Learning*, „Language Teaching”, nr 40(1), s. 21–40.
- Benson, P. (2009), *Making Sense of Autonomy in Language Learning*, [w:] R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield (red.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press, s. 13–26.
- Benson, P. (2010), *Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching*, „Language Teaching Research”, nr 14(3), s. 259–275.
- Boud, D. (1988), *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd ed.), Hove: Psychology Press.

- Cassidy, P., Gillespie, S., Glasgow, G.P., Kobayashi, Y., Roloff-Rothman, J. (2012), *Creating a Writing Center: Autonomy, Interdependence, and Identity*, [w:] K. Irie, A. Stewart (red.), *Realizing Autonomy*, London: Palgrave Macmillan, s. 41–56.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2021), Cambridge: Cambridge University Press.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2022), *Idea autonomii ucznia – perspektywa edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. Tom 2. *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 189–201.
- Grobelna, B. (2023), *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego: ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 87–93.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford/New York: Pergamon Press.
- Klimas, A. (2017), *A Goal-Setting Logbook as an Instrument Fostering Learner Autonomy*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*, Cham: Springer International Publishing, s. 21–33.
- Komorowska, H. (2015), *Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(16), s. 11–29.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*, Dublin: Authentik.
- Little, D. (2001). *We're All in It Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy*, [w:] L. Karlsson, F. Kjsik, J. Nordlund (red.), *All Together Now*, Helsinki: University of Helsinki, Language Centre.
- Madalińska-Michalak, J. (2019), *Autonomia nauczyciela: Uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe”, nr 31(2), s. 62–77.
- Marantika, J. (2021), *Metacognitive Ability and Autonomous Learning Strategy in Improving Learning Outcomes*, „Journal of Education and Learning (EduLearn)”, nr 15(1), s. 88–96.
- Michałowska, D.A. (2013), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Opałka, B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych: Badania i refleksje*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Palfreyman, D.M., Benson, P. (2019), *Autonomy and its Role in English Language Learning: Practice and Research*, [w:] X. Gao (red.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Cham: Springer, 661–681.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM; Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 137–158.
- Pawlak, M. (2011), *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Wydawnictwo PWSZ w Koninie; Poznań–Kalisz–Konin, s. 65–81.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–12.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.

- Popławska, A. (2001), *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Popławska, A. (2021), *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 77–96.
- Rahman, A. (2018), *Building Autonomous Learners in English as a Foreign Language (EFL) Classroom*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 115, s. 231–234.
- Reforma systemu edukacji (1998), Projekt, WSiP, Warszawa.
- Reinders, H. (2010), *Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 35(5), s. 40–55.
- Rokita-Jaśków, J. (2022), *My i Oni: O językowych wykładnikach wyrażających stosunek nauczycieli do uczniów cudzoziemców w świetle krytycznej analizy dyskursu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 17, s. 200–213.
- Rokita-Jaśków, J. (2023), *EFL Teacher Agency in Mediating the Socialisation of Multilingual Learners*, „Glottodidactica”, nr 50(1), s. 191–212.
- Sang, G. (2020), *Teacher Agency*, [w:] M.A. Peters (red.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Singapore: Springer, s. 1–5.
- Su, J., Yang, W. (2023), *Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education*, „ECNU Review of Education”, nr 6(3), s. 355–366.
- Su, Y.-L., Reeve, J. (2011), *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy*, „Educational Psychology Review”, nr 23, s. 159–188.
- Szczepaniak-Kozak, A., Wąsikiewicz-Firlej, E. (2024), *Teacher Agency in the Times of Crisis: A Situational Analysis of School Environment after the 2022 Russian Invasion in Ukraine*, „Frontiers in Psychology”, nr 15 (Educational Psychology), s. 1–18.
- Szulc, J., Toporek, M., Tomczak, M., Gawrycka, M. (2023), *Soft Skills Among Academics: Five Theoretically Informed Lessons for Current Times*, „Horyzonty Polityki” t. 14, nr 49, s. 53–71.
- Toporek, M. (2021), *Autonomous Approach to English Language Learning and Teaching in Senior Classes of Secondary School*, „Progress”, nr 9–10, s. 201–221.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2021), *Language and Education Policy as One of the Main Challenges of Migrant Integration in Poland*, „Glottodidactica”, nr 48(2), s. 111–129.
- Wilczyńska, W. (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 44–56.
- Zając-Knapik, H. (2020), *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia Russologica”, nr 13, s. 92–107.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zhao, W. (2018), *China’s Education, Curriculum Knowledge and Cultural Inscriptions: Dancing with the Wind*, „International Journal of Chinese Education”, nr 12(2).

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

MAGDALENA TOPOREK [Nauczycielka akademicka na Uniwersytecie Gdańskim. Jej zainteresowania badawcze obejmują szeroko pojętą dydaktykę języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych podejść do nauczania.](#)

Językowy *empowerment*

Nauczyciele i AI w służbie włączającej i świadomej komunikacji na lekcjach angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2024.4.25-37

Nauczanie języka angielskiego jako obcego na poziomie B2 to wyjątkowa okazja do rozwijania komunikacji otwartej na różnorodność. Dzięki połączeniu nowoczesnych narzędzi, odrobiny kreatywności i wsparcia sztucznej inteligencji uczniowie mogą lepiej zrozumieć świat języka i unikać pułapek nieświadomej dyskryminacji. Artykuł prezentuje praktyczne strategie, które pozwalają w pełni korzystać z potencjału technologii, jednocześnie promując zrozumienie i szacunek w procesie rozwijania umiejętności językowych.

W zmieniającym się wachlarzu trendów globalnej komunikacji język angielski od lat pozostaje stałą budującą mosty między kulturami, a także dziedzinami nauki. Powszechność języka angielskiego, wspierająca międzynarodowy dyskurs, często wydaje się również budzić sprzeciw środowisk walczących z marginalizacją języków autochtonicznych, czy też grozi chociażby utratą indywidualnych stylów użytkowników różnych języków. Jednocześnie Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju niezmiennie podkreśla znaczenie biegłej komunikacji w języku angielskim w kontekście rozwoju kompetencji międzykulturowych, poznawczych i ekonomicznych (OECD 2020). Język angielski, od lat pełniąc funkcję globalnej *lingua franca*, urosł do rangi platformy do wyrażania wielojęzycznych tożsamości w ramach różnych profesji na całej szerokości geograficznej.

W świecie różnorodności, wielojęzyczności i wielokulturowości, gdzie słowo niesie wielką odpowiedzialność, a polityka i inne ważne filary społeczeństwa rozgrywają się na platformach takich jak X, językowe upodmiotowienie (ang. *language of empowerment*) wydaje się ważniejsze niż kiedykolwiek. Pojęcie językowego empowermentu w bieżącym artykule odnosi się do wykorzystywania języka jako narzędzia, które umożliwia jednostkom wyrażanie siebie, obronę swoich praw oraz uczestnictwo w życiu edukacyjno-społecznym. W kontekście socjolingwistyki podkreśla ono, że język może się stać kluczowym elementem w procesie wzmocnienia pozycji społecznej i ekonomicznej osób, zwłaszcza tych z grup marginalizowanych (Skutnabb-Kangas 2000; Heller 2007; Canagarajah 2013). Język upodmiotowia, gdy pozwala na pełny udział w życiu społecznym i gospodarczym poprzez dostęp do edukacji, informacji oraz możliwość artykulacji własnych myśli i poglądów.

Jednocześnie współczesne podejście do języka angielskiego coraz bardziej oddala się od tradycyjnej koncepcji języka jako systemu izolowanego, dążąc w kierunku założeń transjęzykowania (Choi 2016). W ramach teorii *Global Englishes* język angielski funkcjonuje jako dynamiczny zestaw praktyk językowych, który stale adaptuje się do lokalnych kontekstów i pozwala na płynne przechodzenie między kodami a stylami, co stanowi cenne wsparcie dla procesu upodmiotowienia językowego (Canagarajah 2013). W środowisku edukacyjnym, gdzie multimodalne formy przekazu odgrywają coraz większą rolę, uczniowie

mają możliwość korzystania z różnorodnych form reprezentacji: od tekstu pisanego, przez obraz, aż po dźwięk i interakcję z cyfrowymi narzędziami. W dynamicznym, multimodalnym świecie uczniowie potrzebują dostępu do różnych form wyrazu, aby efektywnie przyswajać i przetwarzać treści (Kress 2003), co jeszcze bardziej podkreśla rolę nauczyciela jako przewodnika w krytycznej analizie otrzymanych treści. Nauka języka angielskiego wykracza obecnie poza podręcznik szkolny, a ekspozycja na różnorodne źródła językowe – od mediów audiowizualnych przez teksty kulturowe i memy po interakcje z wirtualnymi asystentami – pozwala uczniom na rozwijanie wielowymiarowych kompetencji komunikacyjnych przy jednoczesnym poszanowaniu różnorodności kulturowej i językowej.

Ważną rolę w tym kontekście odgrywa nauczanie świadomości językowej, jak również zasad odpowiedzialnego tworzenia i udostępniania treści. Lekcje języka angielskiego na poziomie B2 wśród młodzieży i dorosłych, wzbogacone o umiejętność oceny treści językowych pod kątem ich rzetelności oraz ich odpowiedzialnego użycia, wydają się odpowiednią przestrzenią do badania obecnych zjawisk językowych. Celem ujrzenia potencjału języka angielskiego jako podstawy do komunikacji włączającej poprzez kanał lekcji języka angielskiego w polskim środowisku, warto odnieść się do podejścia opartego na atutach i zasobach uczniów (ang. *asset-based approach*), które, choć rozwijane przez badaczy takich jak Cummins (2001) już od dawna, w ostatnich latach zyskało nowe znaczenie w literaturze anglojęzycznej dzięki współczesnym badaniom nad inkluzywnością (Anis 2023). Podejście to zakłada dostrzeżenie mocnych stron uczniów i docenienie różnorodności kulturowej. Przykładem osadzenia tego pojęcia w nauczaniu języka angielskiego jest wykorzystanie zasobów językowych i kulturowych uczniów w promowaniu włączających środowisk klasowych poprzez wsparcie rozwoju językowego. Ta praktyka idzie w parze z założeniami budowania świadomości językowej u uczniów (Gerngross, Puchta i Thornbury 2006; Komorowska 2022), jak i strategiami edukacyjnymi proponowanymi przez Jima Cumminsa (2001), który to postuluje nauczanie przez aktywne korzystanie z wcześniejszej wiedzy i zasobów uczniów, łącząc je z nowym materiałem, aby móc go odpowiednio kulturowo usytuować. Dzięki takiemu podejściu język angielski staje się nie tylko narzędziem komunikacyjnym, lecz również przestrzenią, w której uczniowie mogą analizować i tworzyć formy językowe odzwierciedlające ich lokalne środowisko oraz kulturowe doświadczenia, co nadaje procesowi nauczania autentyczny i zintegrowany charakter. Oznacza to poszerzenie standardów oraz repertuarów językowych, uwzględnienie różnorodnych leksykonów mentalnych, a także pełne wyrażenie indywidualnych tożsamości uczniów. Tego rodzaju nauczanie języka angielskiego nie ogranicza się jednak wyłącznie do rozwijania kompetencji kulturowo-językowych, lecz angażuje również w budowanie włączającego środowiska klasowego, w którym dzięki multimodalności – różnym formom przekazu – każdy uczeń znajduje możliwość wyrażenia siebie i pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Podejście to wspiera szeroko rozumianą pedagogikę włączającą, która szanuje różnorodność we wszystkich jej wymiarach – od dziedzictwa językowego po niepełnosprawność – oraz kształtuje postawy sprzyjające dążeniu do efektywnego dialogu i wzajemnego zrozumienia. Trendy w kierunku języka „*people-first*”, neutralności językowej, feminatywów, upraszczania, akceptacji zjawiska mieszania kodów (ang. *code-switching*), relatywizacji normy fonologicznej wchodzące do uzusu językowego odzwierciedlają zmiany socjolingwistyczne mające na celu społeczne uznanie różnorodności i zmniejszenie stereotypów w tym zakresie. Te procesy, szeroko pojętego instytucjonalizowania polityki języka włączającego, są odzwierciedlane w wynikach badań autorów takich jak Prewitt-Freilino, Caswell i Laakso (2011) oraz Brough i inni (2016), w których podkreśla się silny wpływ języka na percepcję płci czy (nie)równości społeczno-ekonomicznych. Choć te procesy są coraz częściej analizowane i postulowane, nadal brakuje precyzyjnych definicji i wytycznych co do ich rozwoju już na etapie edukacyjnym. Edukacja, która wzmacnia świadomość językową i sprzyja rozumieniu różnorodności od podstaw, stanowi kluczowy czynnik w przeciwdziałaniu dyskryminacji.

Językowy empowerment – przedstawienie koncepcji

W globalnym świecie, w którym język odgrywa istotną rolę w wyrażaniu tożsamości i wartości, językowy empowerment stanowi fundament dla przeciwdziałania różnym formom dyskryminacji – językowej, edukacyjnej, kulturowej. Jest to proces wzmacniania jednostek lub grup poprzez rozwijanie ich kompetencji językowych i komunikacyjnych, który ma na celu zwiększenie ich zdolności do efektywnego wyrażania myśli, uczuć oraz pełnego uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym.

W dydaktyce języka angielskiego językowe upodmiotowienie wykracza poza tradycyjne nauczanie językowych kompetencji, mając na celu stworzenie przestrzeni umożliwiającej uczniom pełne wyrażanie tożsamości, budowanie autonomii i rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Rozumiane jako termin parasolowy obejmuje różnorodne procesy wspierające szacunek i akceptację dla językowej oraz kulturowej różnorodności. Kluczowe elementy językowego empowermentu – relatywizacja norm fonologicznych, rozwijanie wrażliwości kulturowej i budowanie odpowiedzialności językowej, transjęzykowanie oraz promowanie „*people-first language*” – tworzą hierarchię, która wspiera stopniowy rozwój uczniów, od akceptacji różnych akcentów aż po odpowiedzialne i świadome używanie języka. Kluczowe obszary wymienione powyżej mogą następująco wzajemnie się uzupełniać i wspierać w procesie językowego empowermentu, budując spójną podstawę do przeciwdziałania marginalizacji i wzmacniania pozycji uczniów.

Proces ten rozpoczyna się od uznania różnorodności akcentów i norm fonologicznych za wyraz bogactwa językowego i tożsamości kulturowej. Dyskryminacja językowa, jak podkreśla Tove Skutnabb-Kangas (2000), może marginalizować osoby z niestandardowymi akcentami. W środowisku edukacyjnym osoby posługujące się niestandardowymi bądź obcymi akcentami angielskiego mogą doświadczać wyśmiewania, a nawet stygmatyzacji, co sprzyja utrwalaniu stereotypów związanych z niższymi kompetencjami językowymi czy intelektualnymi (Derwing i Munro 2015). Warto również zwrócić uwagę uczniów na rolę mediów w utrwalaniu dyskryminacji związanej z akcentem, gdzie postacie mówiące z silnym akcentem często są przedstawiane w sposób komiczny lub negatywny (Derwing i Munro 2015). Akcenty, ukształtowane przez czynniki geograficzne, kulturowe i społeczne, odzwierciedlają bogactwo językowe użytkowników języka angielskiego na całym świecie. Kluczowe jest uświadomienie uczniom, że każdy akcent jest równie ważnym i wartościowym wyrazem językowej tożsamości (Jenkins 2007), dlatego istotne jest stworzenie w klasie przestrzeni, w której różnorodność akcentów zostanie doceniona i uszanowana (Jenkins 2007; Derwing i Munro 2015). Dodatkowo istnienie kursów mających na celu redukcję akcentu, które z reguły kierowane są do osób posługujących się językiem angielskim jako drugim, sugeruje, że pewne akcenty wymagają „naprawy” (Piller 2016). Na poziomie B2 dyskusje na temat kontrowersyjności takich kursów oraz ich potencjalnego wkładu w utrwalanie dyskryminacji językowej mogą okazać się wartościowe. Przykładem niech będzie analiza stereotypów związanych z akcentem indyjskim, który często staje się obiektem wyśmiewania w mediach, co prowadzi do realnych konsekwencji, takich jak dyskryminacja na rynku pracy (Piller 2016).

Innym ważnym punktem jest kształtowanie wrażliwości kulturowo-językowej i krytycznego myślenia, które pomagają uczniom zrozumieć, jak język wpływa na postrzeganie różnych grup i kultur. Claire Kramersch (1998) podkreśla znaczenie świadomości językowej w unikaniu nieporozumień w kontekście międzykulturowym i międzynarodowym; w tym przypadku odpowiedzialność językowa wiąże się z dbałością o to, jak nasze wypowiedzi wpływają na odbiór innych, a także na tworzenie przestrzeni do komunikacji, która szanuje i uwzględnia wielość kultur, tożsamości i perspektyw. Na przykład w czasie pandemii COVID-19 negatywne stereotypy były wzmacniane poprzez wiązanie wirusa z Chinami, co prowadziło do stygmatyzacji i dyskryminacji członków chińskiego społeczeństwa (Cheah i in. 2020).

Innym przykładem działania na rzecz promowania wrażliwości kulturowo-językowej może być analiza Gali Rebane'a (2019) dotycząca dialektów w serialu *Gra o Tron*, która pokazuje specyficzne cechy języka Dothraki, który nie ma bezpośredniego odpowiednika dla zwrotu „dziękuję”. Ponadto różne formy języka angielskiego reprezentowane przez różne grupy klasowe i regionalne w serialu odzwierciedlają zróżnicowanie społeczne i geograficzne. Akcenty i sposób mówienia postaci z Północy różnią się od postaci z Królewskiej Przystani, co może być analizowane w kontekście reprezentacji klasowej i regionalnej. Oddaje to unikalne wartości i normy kulturowe, co może stanowić punkt wyjścia do lekcji, które umożliwią uczniom analizowanie, jak struktury językowe i wybory słownictwa odzwierciedlają odmienne perspektywy kulturowe, wzmacniając ich wrażliwość na te zróżnicowania. Ponadto przykłady z codziennego życia, takie jak odpowiedzi na platformie X lub dialogi z mediów anglojęzycznych, mogą być skuteczną metodą nauczania uprzejmości językowej. Uczniowie mogą analizować na przykład przemówienie Josepha Borrella, który porównał Europę do ogrodu, a resztę świata do dżungli, ukazując niski poziom wrażliwości kulturowej. Takie metafory potrafią wzmacniać podziały międzykulturowe, tworząc wrażenie wyższości jednych regionów nad innymi.

Kolejne praktyki językowego empowermentu łączy wspólna płaszczyzna leksykalno-morfologiczna z elementami syntaktycznymi, która obejmuje dobór słownictwa, form gramatycznych oraz konstrukcji zdaniowych i jednoczy cztery kluczowe procesy: upraszczanie języka, „*people-first*” language, używanie feminatywów oraz neutralizację językową. „*People-first*” language zgodnie z ideą ruchu „*people-first*” (Wendell 1989; Blaska 1993) stawia człowieka na pierwszym miejscu, przed jego stanem czy cechą, co sprzyja budowaniu empatii oraz szacunku – przykładem jest wyrażenie „osoba z niepełnosprawnością” zamiast „niepełnosprawna osoba”. Podmiotowość jest również związana z włączaniem ludzi poprzez powszechny i dostępny język, co sprowadza się do idei uproszczenia języka, zgodnie z zasadami Plain Language Movement (Schrivier 2014), aby poprzez stosowanie jasnych, codziennych sformułowań i eliminację specjalistycznej terminologii zwiększyć dostępność treści. Na lekcjach uczniowie mogą parafrazować zdania i badać fragmenty tekstów, w których wprowadzono prosty język, aby zauważyć różnice w dostępie do informacji. Z kolei feminatywy, takie jak „dyrektorka” czy „nauczycielka”, stosowane są, aby wzmocnić widoczność kobiet oraz przeciwdziałać pejoratywnemu nacechowaniu żeńskich form zawodowych (Dubisz 2019). Można zestawić je z angielskimi przykładami i procesami neutralizacji, jak „*fire-fighter*” zamiast „*fireman*”, co wspiera dyskusje o równości płci w codziennych sytuacjach językowych. Dodatkowo uczniowie mogą ćwiczyć parafrazowanie i porównawcze analizy, śledząc różnice morfologiczne pomiędzy językiem angielskim a polskim, w tym elementy fleksyjne czy struktury wyrazów złożonych (ang. *compound words*), co umożliwi głębsze zrozumienie i praktyczne zastosowanie omawianych zagadnień. Neutralizacja w języku angielskim obejmuje także stosowanie neutralnych zaimków, takich jak „*they*” zamiast „*he*” lub „*she*” w odniesieniu do osoby o nieokreślonej lub dowolnej płci. Oprócz zaimków neutralizację wspiera również unikanie płciowo nacechowanych tytułów i form grzecznościowych, takich jak „*Mr./Mrs.*”, które w bardziej inkluzywnych kontekstach bywają zastępowane przez „*Mx.*”. Również w przypadku nazw zawodów tradycyjnie nacechowanych płciowo pojawiają się bardziej inkluzywne odpowiedniki, jak „*salesperson*” zamiast „*salesman*” czy „*saleswoman*”. Wszystkie te praktyki łączy wspólny cel tworzenia przestrzeni językowej, która uwzględni różnorodność tożsamościową i kulturową oraz pozwala każdemu użytkownikowi języka na wyrażanie siebie w sposób pełny i niewykluczający.

Ostatnim, ale nie mniej ważnym aspektem we włączającej nauce języka obcego opartej na wykorzystaniu atutów uczniów (ang. *asset-based approach*) w ramach językowego empowermentu jest także rozpoznawanie lokalnych dialektów i socjolektów, co podkreśla wielu badaczy (Ehrenreich 2010; Pennycook 2010; Erling i in. 2012; Nabong Canilao i De Los Reyes 2023). Przykładem wspierania takich działań może być tzw. transjęzykowanie

(ang. *translanguaging*), które rozwija kompetencje międzykulturowe uczniów i pozwala im kształtować wielojęzyczną tożsamość. *Translanguaging*, jak podkreślają Suresh Canagarajah (2013) i Ofelia García (2009), umożliwia płynne przechodzenie między językami i sprzyja elastyczności językowej oraz budowaniu międzykulturowego zrozumienia. W tym podejściu językowe elementy nie są traktowane jako odizolowane, lecz reprezentują różne warstwy tożsamości, umożliwiając wyrażenie ich w sposób wielojęzyczny (Choi 2016). Na przykład w Polsce dialekt śląski, posiadający unikalne cechy kulturowe, może być z powodzeniem integrowany z językiem angielskim w ramach zajęć EFL. Umożliwia to uczniom nie tylko rozwijanie umiejętności językowych, lecz także budowanie świadomości kulturowej i wymiany międzykulturowej. Tworzenie neologizmów, które łączą angielski z dialektem śląskim, np. „FajrantFun” będący połączeniem śląskiego słowa „fajrant” (koniec dnia pracy) z angielskim „fun”, może stanowić innowacyjne zadanie wspierające płynność językową i różnorodność kulturową. Według Istvana Kecskesa (2014) takie formy mieszania kodów nie tylko odzwierciedlają różnorodność kulturową i językową, lecz także wzmacniają kompetencje międzykulturowe. Nauczyciele mogą wykorzystywać takie przykłady przełączania kodów językowych do analizowania, jak działa ono w różnych kontekstach i co mówi o tożsamości osób, które się nim posługują. Podobnie jak w przypadku dialektów lokalnych, język ukraiński stał się częścią codziennego krajobrazu językowego w szkołach i innych instytucjach. Wobec tego zaangażowanie uczniów w takie transgresywne językowanie czy transjęzykowanie między angielskim, polskim i ukraińskim niesie duży potencjał włączający. W ten sposób uczniowie doceniają swoje językowe dziedzictwo, jednocześnie budując umiejętności globalnej komunikacji, zgodnie z podejściem do kompetencji międzykulturowej, które opisują Canagarajah (2013) i García (2009).

Cele edukacyjne wynikające z tych założeń będą obejmować tworzenie przestrzeni, w której uczniowie mogą rozwijać świadomość językową, rozumienie kulturowych i społecznych implikacji języka oraz zdolność do wyrażania siebie w sposób swobodny i autentyczny w międzynarodowej komunikacji – w warunkach sprzyjających ich indywidualnemu rozwojowi.

Przykłady rozwijania językowego empowermentu w dydaktyce językowej

Choć angielski już dawno przestał pełnić funkcję wyłącznie narzędzia komunikacji w kontekście monojęzycznym, osadzonym w kulturze anglojęzycznej, jego współczesna rola jako nośnika językowego empowermentu wymaga zastosowania wielomodalnych modeli przekazu w procesie nauczania. Na przykładzie trzech narzędzi bazujących na sztucznej inteligencji, tj. Voki, TalkPal, SuperMeme, które mogą być wykorzystane podczas lekcji języka angielskiego na poziomie B2 wśród młodzieży i dorosłych, warto skupić się na kilku kluczowych kategoriach zagadnień związanych z włączającym dyskursem. Podczas tradycyjnych zajęć lekcyjnych rola nauczyciela polegałaby na przygotowaniu materiałów, własnej analizie i objaśnieniu aktualnych trendów czy stanowisk. Natomiast proponowane metody pracy poniżej podkreślają ewolucję roli nauczyciela – z przekazującego wiedzę do facylitatora procesu uczenia się, który zamiast narzucać gotowe interpretacje, zachęca uczniów do samodzielnej analizy i oceny roli powyższych narzędzi oraz ich wpływu na inkluzywność. Ponadto formy przekazu przybierają postać audio, wizualną, tekstową i są dostosowane do osób o różnych preferencjach oraz potrzebach, w tym słabosłyszących i słabowidzących. W ten sposób wszyscy uczestnicy procesu nauczania, zarówno młodzież, jak i (młodzi) dorośli stają się aktywnymi uczestnikami procesu kształcenia i mają możliwość rozwijania umiejętności krytycznego myślenia oraz refleksji nad językiem i jego rozwojem w kontekście współczesnych trendów.

1. PRZYKŁADOWA LEKCJA OPARTA NA RELATYWIZACJI NORM FONOLOGICZNYCH

Poniżej przedstawiona przykładowa **Lekcja 1**, związana z pisaniem i analizą tekstu modelowego oraz tworzeniem własnych narracji, ma szansę rozwinąć u uczniów autonomię w nauce języka, promując krytyczne myślenie o wpływie akcentu na komunikację międzynarodową. W efekcie uczniowie rozwijają nie tylko swoje umiejętności językowe, lecz także świadomość kulturową i zrozumienie, że język angielski, jako język globalny, nie jest ograniczony do standardów wymowy natywnych użytkowników, ale kształtowany przez unikalne doświadczenia i pochodzenie posługujących się nim osób.

Lekcja 1: Jak odnaleźć swój głos poza barierami akcentu

(ang. *Finding Your Voice: Beyond Accent Barriers*)

Czas trwania zajęć: 2 × 45 min

Poziom nauczania: B2

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ opisuje różnorodność akcentów w języku angielskim,
- ➔ tworzy narrację o osobie mówiącej po angielsku z nietypowym akcentem,
- ➔ dyskutuje o wpływie akcentów na komunikację międzynarodową.

Cele językowe

- ➔ Gramatyczne:
 - uczeń stosuje czas Past Simple i *linking words* w narracji.
- ➔ Leksykalne:
 - uczeń używa wyrażen związanych z kulturą i życiem w Indiach.
- ➔ Fonetyczne:
 - uczeń rozpoznaje i analizuje różnice między akcentami w języku angielskim.

Cele socjokulturowe

Uczeń:

- ➔ rozwija świadomość różnorodności akcentów i ich wpływu na tożsamość kulturową.

Metody pracy:

- ➔ praca z tekstem i nagraniami audio/wideo,
- ➔ praca w grupach nad narracją i tworzeniem awatara,
- ➔ dyskusje w parach i analiza syntezy mowy,
- ➔ praca z platformami Voki.com i Twee.com.

Przebieg lekcji

Przygotowanie do zajęć (10 minut)

Krótką rozgrzewką językową polegającą na rozmowie w parach na temat różnorodności akcentów w języku angielskim. Przedstawienie celów lekcji, które obejmują rozwijanie umiejętności pisania narracyjnego z wykorzystaniem konstrukcji akapitów i *linking words* na poziomie B2/C1, oraz świadomości językowej dotyczącej różnorodności akcentów w języku angielskim. Wykorzystanie poniższego tekstu modelowego i metody indukcyjnej (Discovery) do dyskusji celów i ich realizacji podczas lekcji przez uczniów:

Growing up in Bangalore, I always spoke English with a distinct Indian accent, which I carried with pride. Although I was fluent in several languages, including Kannada and Hindi, it was my English that often stood out, especially when I began working for a multinational tech company. I remember feeling nervous about how my accent might be perceived when I was first sent to London on an assignment. However, I quickly realized that my accent wasn't a barrier but rather an asset. My colleagues, who were initially surprised by my intonation, soon recognized my expertise and clear communication skills, which overshadowed any concerns they might have had about my pronunciation. In

fact, my accent often served as an icebreaker, allowing me to share stories about my Indian heritage, and fostering cross-cultural understanding. Over the years, as I worked in various countries, including Germany, Japan, and the United States, my appreciation for the diversity of the English language grew. I came to understand that English is not confined to the accents of its native speakers but is a global language shaped by the unique backgrounds of those who speak it. Embracing my Indian accent, I see it as a symbol of my journey and a celebration of the cultural richness I bring to the global community.

Prezentacja materiału lekcyjnego (20 minut)

- ➔ Nauczyciel prezentuje krótkie nagranie wideo lub audio, w którym słychać różne akcenty języka angielskiego, w tym akcent indyjski. Uczniowie w parach omawiają swoje wrażenia i zauważone różnice. Następnie nauczyciel prosi uczniów, aby stworzyli historię o osobie mówiącej po angielsku z akcentem innym niż brytyjski lub amerykański, na przykład indyjskim.

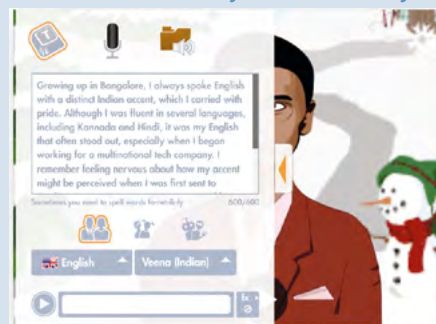
Utrwalanie materiału lekcyjnego (25 minut)

- ➔ Uczniowie w grupach wyszukują informacje na temat życia i kultury w Indiach, korzystając z poleconych przez nauczyciela materiałów, aby lepiej zrozumieć kontekst, w jakim używany jest angielski z akcentem indyjskim. Ćwiczenia zaczynają się od prostych czynności, takich jak uzupełnianie brakujących czasowników w zdaniach, po bardziej złożone, jak ułożenie treści akapitu w całość wokół tematyki akcentu i stereotypów, z użyciem platformy Twee.Com. Następnie przystępują do pisania narracji w małych grupach, wykorzystując czas Past Simple oraz *linking words*. Każda grupa tworzy historię o postaci, która jest rodzimym użytkownikiem języka angielskiego, ale mówi z indyjskim akcentem.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (25 minut)

- ➔ Uczniowie kończą pisanie swojej historii, a następnie tworzą awatara postaci w serwisie Voki.com. Korzystając z narzędzia AI, zamieniają tekst na syntezę mowy, wybierając opcję z indyjskim akcentem. W grupach analizują różnice w linii melodycznej i wymowie w porównaniu z akcentami, z którymi są bardziej zaznajomieni. Dyskutują na temat wpływu różnych akcentów na percepcję języka angielskiego i reflektują nad tym, jak różnorodność akcentów wpływa na komunikację międzynarodową.

Rys. 1. Zrzut ekranu z interfejsu platformy Voki.com, ilustrujący tworzenie awatara i działanie syntezy mowy.



Obraz udostępniony za zgodą przedstawicieli platformy Voki.com.

Ewaluacja (10 minut)

- ➔ Nauczyciel prowadzi dyskusję klasową na temat doświadczeń z tworzenia historii i korzystania z syntezy mowy. Uczniowie wypełniają karty samooceny, oceniając swoje umiejętności w zakresie pisania narracyjnego i świadomości językowej. Następuje omówienie kluczowych punktów lekcji i refleksji na temat różnorodności w języku angielskim.

2. PRZYKŁADOWA LEKCJA OPARTA NA PROMOWANIU WRAŻLIWOŚCI KULTUROWO-JĘZYKOWEJ ORAZ WŁĄCZAJĄCYCH FORM JĘZYKOWYCH

Lekcja 2 stanowi praktyczne narzędzie do rozwijania językowej wrażliwości i odpowiedzialności poprzez dyskusje nad wpływem, jaki użycie konkretnych słów i wyrażeń może mieć

na kształtowanie postaw społecznych i kulturowych. Uczniowie będą mieli okazję rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne poprzez wirtualne rozmowy z postaciami historycznymi, analizując język i jego inkluzywność w kontekstach historycznych i współczesnych. Wykorzystanie bota wspieranego przez sztuczną inteligencję w rozmowach pozwala na dynamiczną interakcję i pogłębianie zrozumienia perspektyw historycznych. Uczniowie będą badać, w jaki sposób język może być narzędziem wykluczającym lub włączającym, w zależności od kontekstu historycznego.

Lekcja 2: Jak historia widzi rzeczywistość, czyli wirtualna debata o języku

(ang. *How History Views the Present: A Virtual Debate on Language*)

Czas trwania zajęć: 2 × 45 min

Poziom nauczania: B2

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ prowadzi rozmowy z postaciami historycznymi, używając platformy Talkpal AI,
- ➔ analizuje użycie współczesnych zwrotów i metafor językowych w kontekście inkluzywności.

Cele językowe

- ➔ Gramatyczne:
 - uczeń formułuje pytania i odpowiedzi w kontekście historycznym i współczesnym.
- ➔ Leksykalne:
 - uczeń rozpoznaje i analizuje zwroty związane z inkluzywnością językową i społeczną.

Cele socjokulturowe

Uczeń:

- ➔ bada, jak postacie historyczne mogłyby reagować na współczesne kwestie językowe,
- ➔ zastanawia się nad rolą języka w reprezentacji klasowej, kulturowej i społecznej.

Metody pracy:

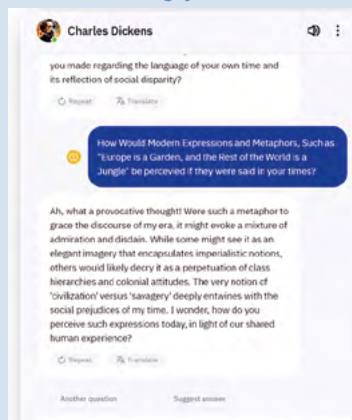
- ➔ praca w grupach (analiza, burza mózgów),
- ➔ praca z platformą Talkpal AI (odgrywanie ról, rozmowy z postaciami historycznymi),
- ➔ prezentacje wyników i dyskusja nad współczesnymi oraz historycznymi aspektami języka.

Przebieg lekcji

Przygotowanie do zajęć (10 minut)

- ➔ Nauczyciel przedstawia cele lekcji, informując uczniów, że będą pracować w małych grupach, prowadząc rozmowy z wirtualnymi postaciami historycznymi za pomocą platformy Talkpal AI. Celem lekcji jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych (ang. *speaking skills*) poprzez odgrywanie ról i rozmowy z interlokutorem. Uczniowie omówią użycie języka w kontekście historycznym i współczesnym, badając inkluzywność językową. Uczniowie będą korzystali z systemu rotacyjnego stanowisk – podczas gdy jedna grupa korzysta z platformy, kolejna przygotowuje zagadnienia i rozważa argumenty na zasadzie burzy mózgów.

Rys. 2. Zrzut ekranu z interfejsu platformy Talkpal.ai, ilustrujący proces interakcji z postaciami historycznymi w ramach ćwiczenia z odgrywaniem ról



Obraz udostępniony za zgodą przedstawicieli platformy Talkpal.ai.

Prezentacja materiału lekcyjnego (25 minut)

- ➔ Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy, w których będą analizować różne tematy związane z językiem i inkluzywnością:
 - Jedna grupa zajmuje się analizą reprezentacji językowej i klasowej na przykładzie serialu *Gra o Tron*. Ich zadaniem jest ocena, jak postacie w serialu mogą reprezentować różne klasy społeczne przez język i styl mówienia. Nauczyciel nie podaje definicji i wyjaśnień, lecz przedstawia uczniom krótkie opisy postaci i ich języka, zaczynając od Dothraki, przez Wspólną Mowę, aż po Wysoką Valyriańszczyznę. Zadaniem uczniów jest samodzielne dojście do wniosków, jak sposób mówienia postaci wpływa na nasze postrzeganie ich, a także jak ich język wpływa na dalszy rozwój bohaterów w fabule.
 - Druga grupa analizuje współczesną wypowiedź polityczną, porównując Europę do ogrodu, a resztę świata do dżungli. Ich zadaniem jest ocena, w jaki sposób takie metafory mogą wpływać na percepcję innych kultur i społeczeństw w kontekście inkluzywności.
 - Trzecia grupa skupia się na analizie praktyki „*people-first*” movement i bada, jak język stawiający osobę na pierwszym miejscu w języku angielskim wpływa na nasze postrzeganie danej osoby, m.in. reprezentującej neuro różnorodność, i czy jest to (nie) zależne od okoliczności czasowych i historycznych.

Utrwalanie materiału lekcyjnego (30 minut)

- ➔ Każda grupa przeprowadza rozmowę z wybraną postacią historyczną za pośrednictwem platformy Talkpal AI (zob. rys. 2). Aby zorganizować rozmowę z wirtualną postacią historyczną, uczniowie mogą korzystać z jednego komputera, tabletu lub nawet telefonu, pracując rotacyjnie. Po zalogowaniu na platformie uczniowie wybierają postać, z którą chcą porozmawiać. Postacie do wyboru to m.in. Abraham Lincoln, Charles Dickens, Amelia Earhart i George Orwell. Każda grupa ma możliwość wpisania swoich pytań lub nagrania wiadomości głosowej, a dana postać odpowiada w czasie rzeczywistym, symulując prawdziwą rozmowę. Uczniowie mają za zadanie się dowiedzieć, jak postać historyczna mogłaby zareagować na współczesne wyrażenia, ruchy i metafory językowe oraz jak podchodziłaby do inkluzywności językowej w swoim czasie.

Każda grupa nagrywa swoje interakcje z postaciami, a następnie analizuje różnice i podobieństwa w podejściu do języka i reprezentacji klasowej lub kulturowej, porównując czasy historyczne z dzisiejszymi.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego i ewaluacja (25 minut)

- ➔ Każda grupa przygotowuje krótką prezentację, w której omawia wyniki swoich rozmów z postaciami historycznymi. Prezentacje powinny zawierać:
 - Analizę tego, jak postać historyczna mogłaby postrzegać współczesne zwroty i metafory językowe, takie jak „Europa to ogród, a reszta świata to dżungla” czy ruch „*people-first*” movement podkreślający nasze człowieczeństwo.
 - Refleksję nad tym, jak psychologia, socjologia i historia wpływają na postrzeganie języka w kontekście inkluzywności.
 - Dyskusję nad rolą języka w reprezentacji nierówności społecznych, ekonomicznych i płciowych.

3. PRZYKŁADOWA LEKCJA OPARTA NA PRAKTYCE TRANSJĘZYKOWANIA

Lekcja 3, oparta na wcześniejszych teoriach dotyczących transgresywnego językowania oraz code-switchingu, koncentruje się na tym, jak memy kształtują dyskurs poprzez kulturę, język i obraz. Uczniowie, analizując i tworząc memy, rozwijają umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia, wykorzystując idiomy oraz metafory w języku angielskim, polskim, ukraińskim i śląskim, co wspiera inkluzywność językową i kulturową. Tworzenie

multilingwalnych memów, które łączą te języki, ukazuje bogactwo każdego ucznia, promując wielojęzyczność oraz różnorodność.

Lekcja 3: Jak memy kształtują dyskurs przez kulturę, język i obraz
(ang. *Culture, Language, and Image: How Memes Shape Discourse*)

Czas trwania zajęć: 45 min

Poziom nauczania: B2

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ dyskutuje i interpretuje memy, idiomy oraz metafory w kontekście kulturowej i językowej inkluzji,
- ➔ tworzy i opisuje memy, rozwijając umiejętności mówienia i opisu obrazów.

Cele językowe

➔ Gramatyczne:

- uczeń tworzy poprawne gramatycznie opisy memów na poziomie B2/C1.

➔ Leksykalne:

- uczeń analizuje i interpretuje idiomy oraz powiedzenia w różnych językach.

Cele socjokulturowe

Uczeń:

- ➔ Rozwija świadomość językową i międzykulturową, tworząc memy w kontekście językowej i kulturowej inkluzji.

Metody pracy:

- ➔ praca w grupach (analiza idiomów, tworzenie memów),
- ➔ praca z platformą Supermeme.ai (tworzenie memów multilingwalnych),
- ➔ prezentacje memów i dyskusje nad ich kulturową oraz językową wartością.

Przebieg lekcji

Przygotowanie do zajęć i prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)

- ➔ Na początku zajęć nauczyciel przedstawia uczniom mem, który ilustruje transgresywną interpretację zasad włączenia i równości w klasie. Nauczyciel zadaje pytanie o interpretację w kontekście znaczenia każdego ucznia w klasie i część humorystyczną. Uczniowie wspólnie analizują mem i zastanawiają się nad jego przesłaniem oraz dyskutują na temat roli metafor i gier językowych w kontekście kształtowania postaw i dyskursu. Nauczyciel przedstawia cele lekcji, które obejmują rozwijanie umiejętności mówienia, opisu obrazka oraz kreatywnego i krytycznego myślenia poprzez tworzenie i interpretację memów, które reprezentują szeroko rozumiane metafory w języku angielskim, polskim, ukraińskim, a nawet w dialekcie śląskim, w kontekście inkluzyjności językowej i kulturowej. Użycie trzech języków w jednym memie pokazuje, że wszyscy są mile widziani, i podkreśla wartość każdego ucznia.

Rys. 3. Zrzut ekranu z interfejsu platformy Supermeme.ai, ilustrujący przykładowy efekt działania generatora obrazów i tekstu w formie multilingwalnego mema



Obraz udostępniony za zgodą przedstawicieli platformy Supermeme.ai

- ➔ Nauczyciel wprowadza listę idiomów i powiedzeń w języku angielskim będących podstawą do tworzenia memów. Uczniowie omawiają w parach ich znaczenie, a także zadają pytanie o to, jak można by je zinterpretować intersemiotycznie (w postaci mema) i transgresywnie (w trzech językach) w kontekście kulturowej inkluzji, szczególnie idiomy, które zależą od okoliczności ich występowania. Przykładowe wyrażenia, które uczniowie będą mieli za zadanie interpretować i rozwinąć zarówno humorystycznie i w sposób włączający:
- *Build bridges, not walls*
 - *Actions speak louder than words*
 - *Break the ice*
 - *Caught between a rock and a hard place*
 - *The ball is in your court*
 - *Every little stone in the mosaic counts*
 - *Let the cat out of the bag*
 - *We are all different, but we all deserve equal opportunities.*

Utrwalanie materiału lekcyjnego (15 minut)

- ➔ Uczniowie pracują w grupach, analizując wybrane idiomy i dyskutując nad ich możliwą interpretacją w kontekście językowej oraz kulturowej inkluzji. Następnie każda grupa tworzy projekt mema, który wizualnie reprezentuje dany idiom, z naciskiem na metaforyczne przedstawienie jego znaczenia w sposób sprzyjający różnorodności kulturowej. W ramach ćwiczeń uczniowie tworzą opisy memów, używając zaawansowanych struktur językowych na poziomie B2/C1, zwracając uwagę na poprawność gramatyczną i jasność przekazu, oraz zwiększają świadomość językową przez dostosowanie danych fragmentów w różnych językach do siebie w obrębie jednego zdania.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 minut)

- ➔ Uczniowie tworzą własne memy na podstawie wybranych idiomów, wykorzystując narzędzie Supermeme.ai. Następnie prezentują swoje prace na forum klasy, opisując zarówno proces twórczy, jak i znaczenie wybranych idiomów. Każda grupa omawia, jak ich mem może wspierać językową i kulturową inkluzję. Uczniowie analizują również różnice w interpretacji i wizualizacji idiomów, co dodatkowo pogłębia ich świadomość językową i międzykulturową.

Ewaluacja (5-10 min)

- ➔ Nauczyciel prowadzi dyskusję na temat efektywności tworzenia memów jako metody uczenia się idiomów i metafor w kontekście inkluzywności. Dyskusja kończy się wymianą opinii na temat różnorodności interpretacji idiomów i ich wizualnej reprezentacji oraz sile perswazji.

Podsumowanie

Integracja sztucznej inteligencji z nauczaniem języka angielskiego niesie ze sobą obietnicę głębokich przemian w procesie dydaktycznym, które wykraczają poza tradycyjne, schematyczne podejścia. Wprowadzenie AI do klas lekcyjnych otwiera przed nauczycielami i uczniami możliwość nie tylko lepszego dostosowania treści edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, lecz także wspiera rozwój kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie – od kreatywnego myślenia po umiejętność krytycznej analizy językowej. Tego rodzaju zmiana, z naciskiem na edukację włączającą i opartą na zasobach uczniów, może znacząco przyczynić się do tworzenia wielokulturowego i wielojęzycznego dyskursu, który odzwierciedla realia zglobalizowanego świata.

Raporty branżowe, takie jak raport British Council (Edmett i in. 2024), wyraźnie podkreślają dynamiczny rozwój technologii AI w dziedzinie nauczania języków obcych, w tym języka angielskiego. Sztuczna inteligencja oferuje nauczycielom nowe narzędzia, które mogą być kluczem do spersonalizowanego, inkluzywnego podejścia w nauczaniu, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów o specjalnych potrzebach, takich jak osoby z wadami wzroku. Chociaż AI może promować ujednolicony model językowy, jej potencjał jako narzędzia wspierającego różnorodność staje się szczególnie widoczny, gdy nauczyciele z niej korzystają, aby dostosować materiały i metody do specyficznych potrzeb uczniów, wspierając ich w procesie adaptacji kulturowej i językowej. Zmieniająca się rola nauczyciela w erze sztucznej inteligencji staje się szczególnie istotna. Zamiast pełnić jedynie funkcję dostarczyciela wiedzy, nauczyciele stają się przewodnikami i facylitatorami, którzy wspierają uczniów w rozwijaniu kluczowych umiejętności, takich jak krytyczne myślenie, analiza treści i odpowiedzialne tworzenie komunikatów. Uczniowie, poprzez interakcje z narzędziami AI, nie tylko uczą się języka, ale także kształtują swoją tożsamość językową i kulturową.

Artykuł przedstawia lekcję języka angielskiego jako przestrzeń do rozmowy o wielojęzyczności, akceptacji różnorodnych akcentów oraz transgresywnym użyciu języka, np. code-switchingu, co sprzyja kształtowaniu bardziej inkluzywnego dyskursu. Należy pamiętać, jak ważne jest wykraczanie poza standardowe treści, stosując metody auto, które nie tylko angażują uczniów w krytyczną analizę problemów językowych, ale także rozwijają ich odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Dzięki tym metodom uczniowie uczą się syntezy i przetwarzania informacji, co pozwala im nie tylko formułować wnioski, lecz także wykorzystać własną tożsamość i zasoby. W ten sposób stają się współodpowiedzialni za swoje postępy oraz potrafią wyciągać wnioski, opierając się na unikalnych doświadczeniach i perspektywach. Technologie wykorzystujące AI, takie jak Voki, TalkPal czy SuperMeme, są przykładem narzędzi mogących wspierać zarówno uczniów, jak i nauczycieli w procesie nauczania. Te platformy oferują spersonalizowane doświadczenia, które mogą pomóc lepiej zrozumieć złożoność języka, a także rozwijać umiejętności potrzebne do komunikacji w zróżnicowanych kulturowo kontekstach. Ostatecznie zastosowanie AI w nauczaniu języka angielskiego otwiera przed nauczycielami i uczniami nowe możliwości, które mogą przyczynić się do stworzenia bardziej włączającego, zindywidualizowanego i dynamicznego procesu edukacyjnego. Technologie te umożliwiają naukę przez doświadczenie, oferując personalizowany feedback i wzmacniając zrozumienie języka jako narzędzia komunikacji międzykulturowej. Jednak, aby te technologie przyniosły pełne korzyści, kluczowe jest, żeby nauczyciele aktywnie uczestniczyli w adaptacji metod nauczania, równocześnie zachowując równowagę między nowoczesnymi narzędziami a sprawdzonymi, bardziej tradycyjnymi rozwiązaniami dydaktycznymi. Nowoczesne narzędzia są wartościowe jedynie wtedy, gdy wspierają bogate doświadczenie pedagogiczne oraz podejście oparte na mocnych stronach uczniów, umożliwiając nauczycielom efektywne wykorzystanie potencjału każdego z nich i dostosowanie metod nauczania do dynamicznego środowiska klasowego.

BIBLIOGRAFIA

- Anis, M. (2023), *Leveraging Artificial Intelligence for Inclusive English Language Teaching: Strategies and Implications for Learner Diversity*, „International Journal of Multidisciplinary Educational Research”, nr 12(6[5]), s. 54.
- Blaska, J. (1993), *The Power of Language: Speak and Write Using „Person-First”*, [w:] M. Nagler (red.), *Perspectives on disabilities*, s. 25–32, Health Markets Research.
- Brough, A.R., Wilkie, J.E., Ma, J., Isaac, M.S., Gal, D. (2016), *Is Eco-Friendly Unmanly? The Green-Feminine Stereotype and Its Effect on Sustainable Consumption*, „Journal of Consumer Research”, nr 43(4), s. 567–582.
- Canagarajah, S. (2013), *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Londyn: Routledge.

- Cheah, C.S.L., Wang, C., Ren, H., Zong, X., Cho, H.S. (2020), *COVID-19 Racism and Mental Health in Chinese American Families*, „Pediatrics”, nr 146(5), e2020021816.
- Choi, J. (2016), *Creative Criticality in Multilingual Texts*, [w:] R.H. Jones, J.C. Richards (red.), *Creativity in Language Teaching*, s. 146–162, Routledge.
- Derwing, T.M., Munro, M.J. (2015), *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*, Amsterdam: John Benjamins.
- Dubisz, S. (2019), *Raz jeszcze o feminatywach i feminizmie – uwagi spokojne*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 111–113.
- Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., Crichton, R. (2024), *Artificial Intelligence and English Language Teaching: Preparing for the Future*, 2nd ed., British Council.
- Ehrenreich, S. (2010), *English as a Business Lingua Franca in a German Multinational Corporation*, „Journal of Business Communication”, nr 47(4), s. 408–431.
- Erling, E.J., Seargeant, P., Solly, M., Chowdhury, Q.H., Rahman, S. (2012), *Attitudes to English as a Language for International Development in Rural Bangladesh*, British Council.
- García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A global Perspective*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gerngross, G., Puchta, H., Thornbury, S. (2006), *Teaching Grammar Creatively*, Helbling Languages.
- Heller, M. (2007), *Bilingualism: A Social Approach*, London: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, J. (2007), *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Kecskes, I. (2014), *Intercultural Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- Komorowska, H. (2022), *Teacher Language Awareness or Language Teacher Awareness?*, „Glottodidactica”, nr XLIX(1), s. 105–120.
- Nabong Canilao, M.L.E., De Los Reyes, R.A. (2023), *Translanguaging for Empowerment and Equity: Language Practices in Philippine Education and Other Public Spaces*, Springer.
- OECD (2020), *PISA: Language Opens Doors*, OECD Publishing, <shorturl.at/TKfQ7>, [dostęp: 18.11.2024].
- Pennycook, A. (2010), *Language as a Local Practice*, London: Routledge.
- Piller, I. (2016), *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Prewitt-Freilino, J.L., Caswell, T.A., Laakso, E.K. (2011), *The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages*, „Sex Roles”, nr 66, s. 268–281.
- Rebane, G. (2019), *‘There is No Word for Thank You in Dothraki’: Language Ideologies in Game of Thrones*, [w:] R. Junkerjurgan, G. Rebane (red.), *Multilingualism in Film*, s. 170–196.
- Schriver, K.A. (2014), *On Developing Plain Language Principles and Guidelines*, [w:] K. Hallik, K.H. Whiteside (red.), *Clear Communication: A Brief Overview*, Tallinn: Institute of the Estonian Language, s. 55–69.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000), *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wendell, S. (1989), *Toward a Feminist Theory of Disability*, „Hypatia”, nr 4(2), s. 104–124.

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

DR MARZENA OKOŃ Jej badania koncentrują się na integracji innowacji pedagogicznych, szczególnie w zakresie psychodydaktyki twórczości, głębokiego przetwarzania informacji i pragmatyki językowej w nauczanie języka angielskiego oraz w ustawicznym kształceniu nauczycieli. Jej praca obejmuje cztery powiązane obszary: kreatywność zawodową i psychodydaktykę w dyskursie glottodydaktycznym, wspieranie kreatywności językowej uczniów, rolę technologii i sieci wsparcia w edukacji językowej oraz promowanie włączającej polityki językowej w klasach wielojęzycznych.

Jak technologie zmieniają rolę nauczyciela?

DOI: 10.47050/jows.2024.4.39-45

Technologia wkracza do sal lekcyjnych w zawrotnym tempie, stawiając nauczycieli przed wyzwaniem dostosowania swoich metod do cyfrowych narzędzi edukacyjnych. Aplikacje, e-learning i AI wprawdzie wzbogacają nauczanie, ale za zmianami w tym obszarze niełatwo nadążyć. Aby skutecznie wspierać uczniów, nauczyciele muszą z jednej strony być facylitatorami, którzy organizują, opracowują i zarządzają lekcją dążąc przy tym do równego zaangażowania wszystkich uczestników, z drugiej – mentorami, przekazującymi fakty, ale i uczącymi krytycznego myślenia.

Współczesne wyzwania w obszarze edukacji wymagają przemyślenia tradycyjnych podejść do nauczania i uczenia się. Szczególnie zmieniające się warunki społeczne, technologiczne i kulturowe wpływają na sposób, w jaki przekazywana jest wiedza. Nauczyciele, jako kluczowi aktorzy w tym procesie, muszą dostosować swoje metody i strategie do nowych realiów, w których media odgrywają coraz ważniejszą rolę. W obliczu nieustannych zmian w dynamice społeczeństw oraz globalizacji wpływającej na kształtowanie norm edukacyjnych istotnym staje się zatem pogłębienie rozważań nad rolą mediów w edukacji oraz zmieniających się ról nauczyciela w tym kontekście. Rewolucja medialna, będąca kluczowym fenomenem współczesności (Zarzycka 2014: 321), skłania do dokładnej analizy jej wpływu na redefinicję ról nauczyciela w glottodydaktyce oraz adaptację metod i narzędzi dydaktycznych do nowoczesnych wymogów edukacyjnych. Wspomniany postęp w zakresie mediów oraz ich integracja w procesie dydaktycznym na różnych szczeblach edukacyjnych są ściśle związane z rozwojem zaawansowanych technologii komunikacyjnych.

Wyzwania i kierunki rozwoju mediów

Już w drugiej połowie XX wieku intensywnie promowano konieczność systematycznej integracji mediów w proces dydaktyczny, podkreślając ich rolę w przekazywaniu wiedzy oraz kształtowaniu umiejętności metapoznawczych uczniów. Przełomowym wydarzeniem dla rozwoju edukacji medialnej było zorganizowane przez UNESCO w 1982 roku seminarium ekspertów w niemieckim Grünwaldzie (Ratajski 2019: 8). Powstała na jego zakończenie Deklaracja Grünwaldzka (1982) otworzyła nowe możliwości dla edukacji medialnej na arenie międzynarodowej. Był to pierwszy dokument, który sugerował wprowadzenie edukacji medialnej na wszystkich poziomach systemu edukacji – od przedszkola po kształcenie dorosłych – a także zwracał uwagę na konieczność szkolenia kadry nauczycielskiej, rozwijania badań oraz współpracy międzynarodowej w tym zakresie (Ratajski 2019: 8). Szczególnie rosnąca wszechobecność źródeł informacji spoza szkoły, takich jak internet, media społecznościowe, podcasty czy platformy edukacyjne, spowodowała, że chętniej wykorzystywano te zasoby w procesie dydaktycznym.

Integracja tych zróżnicowanych mediów w edukacji nie tylko wzbogaca materiały dydaktyczne, lecz także umożliwia uczniom dostęp do aktualnych, różnorodnych treści i perspektyw, które wspierają rozwój kompetencji krytycznego myślenia oraz samodzielnego poszukiwania informacji. Dzięki technologiom proces nauczania staje się elastyczniejszy i dostosowany do potrzeb współczesnych uczniów, integrując

globalne źródła wiedzy z lokalnymi ramami edukacyjnymi. Szybko zauważono jednak, że choć większość nauczycieli jest świadoma nieuchronności wpływu atrakcyjnych i wszechobecnych źródeł informacji spoza szkoły na młodzież, to jednak w praktyce edukacyjnej jedynie nieliczni pedagodzy efektywnie i racjonalnie wykorzystywali te zewnętrzne doświadczenia uczniów, włączając je w sposób systematyczny do zorganizowanego procesu nauczania (Zborowski 1967, za: Tabora-Marcjan 2002: 249). Wówczas pojawił się wyraźny rozdźwięk między rosnącym potencjałem medialnym a rzeczywistymi umiejętnościami nauczycieli w zakresie stosowania mediów. Pomimo licznych prób wprowadzenia innowacyjnych metod brak odpowiednich strategii oraz niedostateczne wsparcie szkoleniowe sprawiały, że pedagodzy często nie potrafili w pełni wykorzystać medialnych zasobów. Efektem był zaledwie niewielki wpływ mediów na proces kształcenia, co uwidoczniło potrzebę dalszego doskonalenia i systematyzowania podejść dydaktycznych. Celem takich działań miałyby być efektywne wykorzystywanie medialnych źródeł w edukacji i zbliżenie praktyki dydaktycznej do nowoczesnych standardów. Współcześni specjaliści zajmujący się glottodydaktyką oraz badaniem procesów akwizycji językowej powinni dlatego posiadać zintegrowaną wiedzę dotyczącą wykorzystania mediów w pedagogice językowej (Zarzycka 2014: 321). Niezbędne jest zatem, aby nauczyciele byli w stanie elastycznie dostosowywać swoje strategie dydaktyczne do dynamicznego rozwoju technologii edukacyjnych, uwzględniając najnowsze narzędzia i aplikacje, które mogą wspierać skuteczne uczenie się języków obcych. Integracja mediów powinna być realizowana w sposób, który nie tylko ułatwia przyswajanie materiału, lecz także angażuje uczniów, stymulując ich motywację i interakcję z treściami edukacyjnymi.

W świetle powyższych rozważań kluczowym krokiem w badaniu wpływu rewolucji medialnej na dydaktykę językową jest przede wszystkim dokładne zrozumienie definicji oraz funkcji mediów w kontekście edukacyjnym. Precyzyjne określenie, czym są media i jaką odgrywają rolę w procesie dydaktycznym, jest niezbędne dla pełnego uchwycenia ich wpływu oraz efektywnego wykorzystania. Definiowanie mediów w kontekście ich funkcji edukacyjnych umożliwia nie tylko klarowne rozróżnienie pomiędzy różnymi ich formami, lecz także zrozumienie specyficznych wyzwań i potencjałów związanych z ich integracją w procesie nauczania. Według Izabeli Marciniak i Renaty Rybarczyk (2005: 103) media obejmują wszelkie zasoby wykorzystywane przez nauczycieli do przekazywania treści, wyjaśniania zagadnień oraz wspierania lub umożliwiania określonych procesów dydaktycznych. Wśród tych mediów znajdują się przede wszystkim podręczniki drukowane, które od lat są jednym z najczęściej używanych narzędzi w nauczaniu języków obcych. Współcześnie coraz częściej pojawiają się jednak opinie, że ich era zbliża się ku końcowi (zob. Funk 2001: 279). W ciągu kilku lat mogą one zostać całkowicie zastąpione przez innowacyjne, oferujące nowe możliwości media cyfrowe, takie jak aplikacje edukacyjne, platformy e-learningowe oraz narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję (ang. *artificial intelligence* – AI). Dzięki temu proces nauczania może zostać lepiej dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów: aplikacje mobilne umożliwiają bowiem naukę języków obcych w dowolnym miejscu i czasie, a platformy e-learningowe mogą integrować różne formy multimedialne, takie jak wideo, interaktywne ćwiczenia czy gry edukacyjne. Tego typu zróżnicowanie narzędzi i środków może zwiększać zaangażowanie i motywację uczniów. Natomiast technologie oparte na AI, jak systemy rekomendacyjne, adaptacyjne platformy edukacyjne oraz inteligentni asystenci edukacyjni, umożliwiają personalizację procesu nauczania, dostosowując materiały dydaktyczne oraz metody pracy do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się uczniów.

Ewolucja roli nauczyciela: facylitator i mentor w erze cyfrowej

Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu przyspiesza zmiany w sposobie uczenia, co wymaga przemyślenia dotychczasowych metod oraz zmiany podejścia do relacji między nauczycielem a uczniem (por. Böttcher 2013). Integracja cyfrowych narzędzi z tradycyjnymi formami nauczania stwarza nowe możliwości, które mogą wzbogacić proces edukacyjny

i poprawić interakcję w klasie. Taka hybrydyzacja przyczynia się do powstania zintegrowanego ekosystemu dydaktycznego, w którym media cyfrowe odgrywają rolę integralną podczas bezpośrednich sesji edukacyjnych oraz pełnią funkcję komplementarną, rozszerzając i pogłębiając doświadczenia edukacyjne (Böttcher 2013). Empiryczne badania potwierdzają istotność tego zjawiska. Analiza przeprowadzona przez Magdalenę Białek w 2016 roku (Białek 2017) w kontekście nauczania języka niemieckiego w ówczesnych wrocławskich gimnazjach ukazuje jednoznacznie, że integracja multimediów jest postrzegana przez uczących się jako kluczowy czynnik podnoszący efektywność dydaktyczną. Wyniki badania wskazują, że 68% jego uczestników identyfikuje technologiczne innowacje jako istotny element mogący znacznie wpłynąć na jakość nauczania. Dodatkowo niemal 80% respondentów wyraża chęć, by multimedia stały się integralną częścią zajęć z języka niemieckiego, co podkreśla rosnącą tendencję do wykorzystania nowoczesnych narzędzi w codziennym kształceniu. Wnioski te wskazują na rosnącą potrzebę adaptacji współczesnych praktyk edukacyjnych do realiów technologicznych, wydając znaczenie multimedialnych narzędzi jako fundamentalnych komponentów współczesnego procesu dydaktycznego. W obliczu tych wyników istotne jest zatem zrozumienie roli nauczyciela w nowoczesnym środowisku edukacyjnym. Pedagodzy muszą opanować umiejętność efektywnego wykorzystania narzędzi technologicznych w celu wzbogacenia procesu dydaktycznego, podczas gdy uczniowie powinni rozwijać zdolności do krytycznego i samodzielnego korzystania z dostępnych zasobów cyfrowych. Nauczyciele, zamiast odgrywać wyłącznie rolę dostarczycieli wiedzy, powinni stać się facylitatorami i mentorami. Jako facylitatorzy mają za zadanie tworzyć środowisko, które sprzyja aktywnemu uczeniu się. Ich rola polega na ułatwianiu procesu nauki poprzez zastosowanie różnorodnych metod dydaktycznych, takich jak interaktywne narzędzia czy zadania projektowe, które angażują uczniów i stymulują ich samodzielne myślenie. Dodatkowo zarządzają dyskusjami i współpracą w klasie, organizując grupowe projekty i moderując wymianę pomysłów, pozwalając uczniom uczyć się od siebie nawzajem. Regularne monitorowanie postępów uczniów i dostosowywanie metod nauczania do ich indywidualnych potrzeb stanowi istotną część tej roli.

Jednocześnie, jako mentorzy, nauczyciele pełnią funkcję doradczą, wspierając uczniów w rozwoju umiejętności oraz w osiąganiu ich celów edukacyjnych i osobistych. Jest to szczególnie ważne w erze internetu, kiedy to młodzież jest raczej zamknięta w sobie, a zawieranie nowych znajomości w świecie realnym nie przychodzi jej tak łatwo jak kiedyś. Nauczyciele wspierają rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, zachęcając uczniów do zadawania pytań i analizowania informacji. Pomagają im również w identyfikacji ich mocnych stron, zainteresowań i aspiracji, udzielając porad dotyczących wyboru ścieżki kariery oraz planowania dalszej edukacji. Budują pozytywne relacje z uczniami, tworząc atmosferę, która sprzyja ich motywacji i zaangażowaniu. Dzięki osobistemu wsparciu uczniowie czują się bardziej pewni siebie i są skłonni do podejmowania nowych wyzwań.

Nauczyciel jako przewodnik w świecie AI

Dotychczasowa analiza roli nauczyciela w kontekście rewolucji medialnej wskazuje na fundamentalne zmiany, jakie zachodzą w procesie edukacyjnym, wymagając od pedagogów nie tylko adaptacji, lecz również proaktywnego działania w integrowaniu nowych technologii w ramach dydaktyki. Zrozumienie teoretycznych aspektów tej transformacji jest kluczowe, jednak równie istotne jest prześledzenie, jak te koncepcje przekładają się na praktykę codziennej pracy edukacyjnej.

Narzędzia AI stosowane podczas lekcji wspierają proces uczenia się i znacząco zmieniają sposób, w jaki uczniowie angażują się w materiał oraz w interakcje językowe. W kolejnej części omówiona zostanie konkretna aplikacja AI – Bing Image Creator – która może być wykorzystywana w praktyce dydaktycznej, zwłaszcza w ćwiczeniach rozwijających umiejętność szczegółowego opisywania postaci. Kreator Obrazów Bing to, jak czytamy na stronie narzędzia, „produkt ułatwiający użytkownikom generowanie obrazów sztucznej inteligencji za pomocą

DALL·E 3". Po przedstawieniu monitu tekstowego sztuczna inteligencja wygeneruje zestaw kilku obrazów pasujących do tego monitu, które można pobrać na swoje urządzenie. Jeżeli użytkownik nie zdecyduje się na pobranie, może wyświetlać zdjęcia bezpośrednio na stronie kreatora, które będą przechowywane przez system przez 90 dni. Aby korzystać z aplikacji, należy zalogować się za pomocą konta Microsoft.

Proces zastosowania aplikacji na lekcji języka obcego można podzielić na kilka etapów, z których każdy ma na celu rozwijanie konkretnych kompetencji językowych oraz wzmocnienie motywacji i zaangażowania uczniów. Poniższa propozycja została wypróbowana na zajęciach języka niemieckiego w technikum.

Temat lekcji: *Mein Selbstporträt. Mój Autoportret.*

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: A2+/B1, wariant III.2/III.1.P

Cele lekcji:

➔ **Cele komunikacyjne:**

Uczeń:

- opisuje cechy charakteru człowieka,
- opisuje wygląd zewnętrzny człowieka.

➔ **Cele językowe:**

Cele gramatyczne:

Uczeń:

- odmienia czasowniki *być* (niem. *sein*) i *mieć* (niem. *haben*);
- buduje krótkie zdania oznajmujące.

Cel leksykalny:

Uczeń:

- używa zwrotów opisujących człowieka.

Metody i techniki pracy: praca z tekstem (opisy postaci), wypowiedź pisemna (tworzenie opisów), praca w grupach (dzielenie się pomysłami), burza mózgów (wymiana pomysłów na temat opisów), praca z ilustracjami (materiały pomocnicze), wykorzystanie technologii (Bing Image Creator), prezentacja ustna (czytanie opisów), dopasowywanie obrazów do opisów, dyskusja klasowa (refleksja nad procesem).

Przebieg lekcji

Przygotowanie do zajęć (5 minut)

Sprawdzenie listy obecności, sprawdzenie pracy domowej, przedstawienie celów lekcji, rozgrzewka językowa (odmiana czasowników *haben* i *sein*).

Prezentacja materiału lekcyjnego (8 minut)

Na początku lekcji nauczyciel wprowadza uczniów w temat, omawiając kluczowe elementy opisu postaci, takie jak wygląd zewnętrzny (np. rysy twarzy, kolor włosów, wzrost, budowa ciała), elementy ubioru oraz cechy osobowości. Nauczyciel może skorzystać z różnorodnych materiałów pomocniczych, takich jak przykłady opisów, karty pracy lub ilustracje, które pomogą uczniom lepiej zrozumieć, jakie szczegóły powinny zostać uwzględnione.

Utrwalanie materiału lekcyjnego (7 minut)

W fazie utrwalania materiału lekcyjnego można wykorzystać różnorodne ćwiczenia na słownictwo, aby efektywnie wspierać uczniów w przyswajaniu nowego języka. Ważne jest, aby rozpocząć od ćwiczeń bardzo zautomatyzowanych, które pomogą uczniom szybko przyswoić podstawowe słowa i zwroty przy opisie człowieka. Można wykonać na przykład ćwiczenia polegające na tłumaczeniu przymiotników z języka polskiego na niemiecki i odwrotnie. Uczniowie mogą także brać udział w quizach, w których muszą dopasować przymiotniki do ich antonimów lub synonimów.

Po zakończeniu etapu zautomatyzowanego warto przejść do bardziej zaawansowanych ćwiczeń, które zmuszają uczniów do refleksji. Można na przykład zadawać pytania, na które uczniowie będą mieli odpowiadać z wykorzystaniem nowo poznanych przymiotników.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego – transfer (22 minuty)

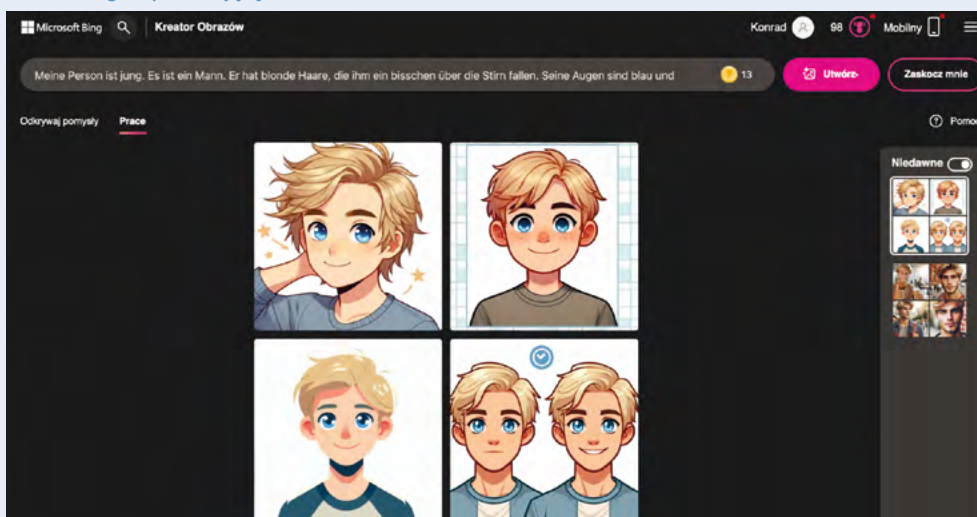
Następnie uczniowie są proszeni o samodzielne napisanie swojej charakterystyki w języku obcym. Nauczyciel zachęca ich do używania różnorodnych przymiotników, zwrotów i struktur gramatycznych, które pozwolą na stworzenie bogatego i szczegółowego opisu. Na tym etapie uczniowie powinni pracować samodzielnie. Pisanie krótkich opisów powinno potrwać maksymalnie 10 minut. Mają to być krótkie, proste zdania.

Przykładowy opis na poziomie językowym A2/B1: *Meine Person ist jung. Es ist ein Mann. Er hat blonde Haare, die ihm ein bisschen über die Stirn fallen. Seine Augen sind blau und leuchten freundlich. Er hat ein nettes Lächeln, das oft zu sehen ist. Sein Gesicht ist rundlich und er hat ein paar Sommersprossen. Er trägt meistens lässige Kleidung, wie Jeans und ein T-Shirt. Manchmal trägt er auch ein Hemd. Er ist entspannt und freundlich, und er bewegt sich mit viel Energie.*

Uczniowie opisują wprawdzie siebie, ale używają przy tym trzeciej osoby liczby pojedynczej. W ten sposób mają gwarancję, że ich obrazek zostanie wygenerowany prawidłowo.

Po zakończeniu pisania uczniowie przechodzą do wykorzystania aplikacji Bing Image Creator. Korzystając z telefonów lub tabletów, uczniowie wpisują stworzony przez siebie opis do aplikacji, która generuje obraz przedstawiający opisaną postać (zob. rys. 1). Ta czynność może potrwać około 5 minut.

Przykładowa postać wygenerowana przez AI w aplikacji Bing Image Creator po wpisaniu dokładnego opisu w języku niemieckim



Źródło: Bing Image Creator.

Po wygenerowaniu obrazów uczniowie zapisują je na swoich urządzeniach i przesyłają pliki wraz z opisem (lub zrzuty ekranu) na wcześniej ustaloną platformę (np. Google Classroom, Microsoft Teams) lub bezpośrednio do nauczyciela przez dziennik elektroniczny bądź adres e-mail. Nauczyciel zbiera wszystkie obrazy i przygotowuje je do prezentacji na tablicy interaktywnej lub projektorze.

Gdy wszystkie obrazy są już przygotowane, nauczyciel wyświetla je wraz z opisami na tablicy w losowej kolejności. Następnie uczniowie odczytują na głos opisy poszczególnych postaci i porównują tekst z wygenerowanym przez AI zdjęciem. Nie ujawniają jednak przy tym, który z uczniów jest autorem danego opisu. Uczniowie próbują dopasować opisy i zdjęcia do prawdziwych osób w klasie. Po kilku chwilach autor tekstu się ujawnia. Nie wszystkie zdjęcia i opisy muszą zostać zaprezentowane. Nauczyciel decyduje sam, ile produktów końcowych zostanie omówionych (ze względu na czasowy).

Ewaluacja (3 minuty)

Po zakończeniu ćwiczenia nauczyciel zachęca uczniów do dyskusji na temat procesu tworzenia opisów i generowania obrazów. Mogą oni wymienić się swoimi doświadczeniami, omówić trudności, jakie napotkali, oraz podzielić się spostrzeżeniami na temat użytego słownictwa i struktury językowej. Nauczyciel może także podsumować lekcję, wskazując na kluczowe umiejętności językowe, które zostały rozwinięte, oraz na znaczenie precyzyjnego wyrażania się w języku obcym.

Opisana lekcja integruje wiele różnych aspektów dydaktycznych, od rozwijania umiejętności pisemnych i ustnych, poprzez kreatywne myślenie, po zastosowanie technologii w procesie nauczania. Wykorzystanie Bing Image Creator jako narzędzia wspomagającego naukę języka obcego nie tylko uatrakcyjni lekcje, lecz również stymuluje uczniów do aktywnego uczestnictwa, promuje współpracę i umożliwia praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy w kontekście interaktywnym. Integracja mediów cyfrowych i narzędzi AI w edukacji językowej sprawia również, że nauczyciel musi przyjąć rolę przewodnika, który wspiera uczniów w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia, analizy i oceny informacji pochodzących z różnych źródeł. W ten sposób nauczyciel pomaga uczniom nie tylko w opanowaniu konkretnego materiału dydaktycznego, lecz także w przygotowaniu ich do funkcjonowania w coraz bardziej złożonym i zróżnicowanym środowisku informacyjnym.

Podsumowanie

Współczesne wyzwania edukacyjne związane z dynamicznym rozwojem technologii, takich jak internet, media społecznościowe i platformy e-learningowe, stawiają przed nauczycielami konieczność szybkiej adaptacji i innowacyjności w metodach dydaktycznych. Choć teoretycznie technologia ma potencjał, by znacznie wzbogacić proces nauczania i dostosować go do indywidualnych potrzeb uczniów, praktyka często pokazuje, że nauczyciele napotykają trudności z efektywnym wykorzystaniem tych narzędzi. Wielu z nich boryka się z problemami związanymi z brakiem odpowiedniego wsparcia szkoleniowego, niedostatecznym przygotowaniem oraz oporem przed zmianami. W praktyce szkolnej, mimo rosnącej świadomości na temat wartości mediów cyfrowych, integracja tych narzędzi w dydaktykę nie zawsze jest skuteczna. Aby nauczyciele mogli nadążyć za zmianami, muszą przejść przez szereg reform i adaptacji. Kluczowe jest dla nich nie tylko bieżące śledzenie nowinek technologicznych, lecz także zdobywanie odpowiednich umiejętności i wsparcia, które pozwolą im efektywnie wdrażać nowe technologie w proces nauczania. Rola nauczyciela zmienia się z tradycyjnego dostarczyciela wiedzy na facylitatora i mentora, który wspiera uczniów w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego korzystania z dostępnych źródeł. Odpowiedź na pytanie postawione w tytule tego tekstu: „Jak technologie zmieniają rolę nauczyciela”, jest zatem złożona. Technologia oferuje ogromne możliwości, ale jej efektywne wykorzystanie w edukacji wymaga od nauczycieli ciągłej adaptacji, szkoleń oraz wsparcia. Bez tych elementów dotrzymanie tempa zmianom może być wyzwaniem. Przyszłość edukacji leży więc w umiejętnym łączeniu tradycyjnych metod nauczania z nowoczesnymi narzędziami, co pozwoli na stworzenie bardziej angażujących i efektywnych doświadczeń edukacyjnych. W ten sposób możemy zbudować szkołę, która nie tylko dostosowuje się do zmieniającego się świata, lecz także przygotowuje uczniów do wyzwań przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, M. (2017), *Zadania i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej*, „Neofilolog”, nr 48(2), s. 233–252.
- Böttcher, R. (2013), *Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 93–96.
- Funk, H. (2001), *Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke*, [w:] H. Funk, M. Koenig (red.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, München: Iudicum Verlag GmbH, s. 279–293.
- Grunwald Declaration of Media Education (1982), <shorturl.at/RC0Z1> , [dostęp 27.11.2024].
- Marciniak, I., Rybarczyk, R. (2005), *Methodik des Daf-Unterrichts im Abriss*, Poznań: Wyższa Szkoła Języków Obcych w Poznaniu.

- Ratajski, S. (2019), *Edukacja medialna jako wyzwanie*. Warszawa: Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie.
- Tabora-Marcjan, E. (2002), *Media w kształceniu*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 2, s. 249 –254.
- Zarzycka, G. (2014), *Media w nauczaniu języków obcych: koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 321 –333.
- Zborowski, J. (1967), *Środki audiowizualne i techniczne w procesie nauczania*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Seria B: Studia i Rozpraw” nr 17.

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

KONRAD MISZKIEWICZ Absolwent filologii germańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, obecnie nauczyciel języka niemieckiego w poznańskim technikum. Pasjonuje się glottodydaktyką, lingwistyką (szczególnie morfologią i gramatyką) oraz akwizycją języków obcych. Dodatkowo prowadzi kursy online w szkole językowej, łącząc nowoczesne podejście do nauczania z praktyczną wiedzą językową.

Sztuczna inteligencja w nauczaniu języków

Perspektywa nauczycieli z Ukrainy

DOI: 10.47050/jows.2024.4.47-56

Temat sztucznej inteligencji coraz śmielej wkracza do polskich szkół, a nauczyciele języków zaczynają dostrzegać jej potencjał w codziennej pracy. Jak to jednak wygląda w Ukrainie, kraju pogrążonym w wojnie? Czy w cieniu konfliktu AI ma jakiegokolwiek znaczenie w tamtejszej edukacji? Artykuł porusza te kwestie, oddając głos tym, którzy najlepiej znają realia ukraińskiego systemu oświaty – nauczycielom i edukatorom mierzącym się każdego dnia z wyzwaniem, jakie stawiają przed nimi zarówno technologia, jak i trudna rzeczywistość.

Wojna w Ukrainie wywarła znaczący wpływ na system edukacji, w tym także na preferencje dotyczące nauczanych języków¹. Pomimo niedostatecznych informacji na temat nauki języków obcych (szczególnie w miejscach toczących się walk i na terytoriach okupowanych) na podstawie dostępnych danych można wskazać na pewne tendencje występujące w całej Ukrainie. Wiedza na ich temat może przyczynić się do pełniejszego zrozumienia zmian w zakresie rozwoju technologicznego, które zachodzą w ukraińskim społeczeństwie.

To, co wielokrotnie bywa podkreślane w mediach (szczególnie od czasu wybuchu wojny) to fakt, iż językiem urzędowym w Ukrainie jest język ukraiński, a nauka w szkołach publicznych i niepublicznych realizowana jest obowiązkowo w tym języku. Jego rosnąca rola powoduje, że w edukacji coraz większy nacisk kładzie się zarówno na naukę samego języka², jak i zapoznawanie się z szeroko rozumianą kulturą ukraińską. Jak wskazuje artystka, Anna Wereszczaka: „Teraz Ukraińcy zaczęli kolekcjonować sztukę. Wzrosło też zainteresowanie nią za granicą, chociaż wcześniej mało kogo obchodziło ukraińskie malarstwo. A raczej postradzieckie, bo tak nas klasyfikują na Zachodzie. Nie wspominając już o tym, że wielu ukraińskich twórców zalicza się do rosyjskich malarzy” (Wereszczaka, za: Idzikowska 2023).

W Ukrainie istnieją także placówki, w których dzieci uczą się w językach mniejszościowych oraz szkoły ogólnoukraińskie, w których funkcjonują oddzielne klasy z językami wykładowymi innymi niż ukraiński. Ogółem według analityków w Ukrainie jest obecnie 197 szkół, w których dzieci uczą się w językach mniejszości narodowych (НУШ 2024). Oczywiście należy pamiętać, że wszystkie publikowane obecnie statystyki, w związku z trwającą na terytorium Ukrainy wojną, mogą być opatrzone błędem.

Wśród najpopularniejszych języków mniejszościowych w Ukrainie wymienia się rumuński i węgierski. Dane z 2023 roku (НУШ 2024) wskazują, że w ukraińskich szkołach naukę w języku rumuńskim jako języku nauczania realizuje 12 383 uczniów w 57 placówkach oświatowych. Większość z nich, bo 47 szkół z 10 122 uczniami, znajduje się w obwodzie czerniowieckim. Dodatkowo 10 211 uczniów uczy się w języku węgierskim w 67 szkołach w obwodzie zakarpackim. Niewielka liczba uczniów uczy się również w języku polskim 699 uczniów

¹ Warto także w tym miejscu podkreślić, iż pod pojęciem nauczanych języków kryć się będą nie tylko języki obce, lecz także języki mniejszościowe.

² Zdaniem A. Kovalova (A. Ковальова), założyciela organizacji pozarządowej „Спільномова”, zainteresowanie językiem ukraińskim widoczne jest także u rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Przed wojną, zgodnie z badaniami przeprowadzonymi w kijowskich przedszkolach, aż 20% dzieci nie rozumiało języka ukraińskiego; „Obecnie 50-60% rodziców dzieci w wieku przedszkolnym w Kijowie próbuje więcej rozmawiać z nimi po ukraińsku” (Ковальов, za: Гарасим 2023). Wszystkie cytaty ukraińskojęzyczne zostaną przetłumaczone przez autorki na język polski.

KLAUDIA BĄCZYK-LESIUK

Collegium Da Vinci w Poznaniu

LIDIA TYPAŃSKA-CZAJKA

Politechnika Poznańska

w 3 szkołach we Lwowie³, a także w języku niemieckim, który to nauczany jest w jednej szkole w Kijowie (dla 50 uczniów). Pozostałe języki mniejszości narodowych, takie jak słowacki czy bułgarski, są nauczane w nielicznych szkołach lub klasach mieszanych (НУШ 2024). Dane te pokazują, że edukacja w językach mniejszości narodowych jest wciąż obecna w Ukrainie i wspierana zarówno przez rząd (Закон України 2023), jak i organizacje pozarządowe.

Począwszy od 2014 roku, zauważyć można stale słabnące zainteresowanie nauką języka rosyjskiego, które jeszcze mocniej nasiliło się po pełnowymiarowej inwazji w 2022 roku⁴. Spadek wskaźników edukacji zarówno w języku rosyjskim, jak i języka rosyjskiego stale się powiększa. Bazując na danych Instytutu Analiz Edukacyjnych, dostrzec można proces derusyfikacji szkolnictwa, który: „nie jest jednak związany ze zmianami w ramach prawnych lub presją administracyjną, ale jest reakcją społeczeństwa ukraińskiego na zbrodnie wojenne i ludobójstwo popełnione przez Federację Rosyjską na narodzie ukraińskim” (Річний Звіт 2023: 153). Zmiany te są wynikiem rosnącej niechęci do języka rosyjskiego postrzeganego jako symbol agresora i narzędzie propagandy. W związku z powyższym wiele ukraińskich miast, takich jak Łuck, Kijów, Czerkasy, Lwów, Czernihów, Mikołajów, Odessa i Równe, całkowicie zrezygnowało z nauczania języka rosyjskiego w szkołach (Волинь Post 2023).

W przeciwieństwie do języka rosyjskiego stale rośnie popularność języka angielskiego. Władze Ukrainy starają się promować jego naukę (Visit Ukraine 2024), uznając go za kluczowy dla integracji z Unią Europejską i rozwoju współpracy międzynarodowej. Według badań bowiem jedynie 40% Ukraińców deklaruje znajomość języka angielskiego (Visit Ukraine 2023)⁵. Wprowadzone zmiany (Постанова 2024) mają na celu zniwelowanie niewystarczającego poziomu jego znajomości obywateli, obejmując swoim zakresem wszystkie etapy edukacyjne, włącznie z edukacją przedszkolną⁶.

System edukacji w Ukrainie stoi przed wieloma wyzwaniami w kontekście nauczania języków obcych. Zmniejszenie roli języka rosyjskiego, rosnące znaczenie języka ukraińskiego i potrzeba promowania nauki języków obcych wymagają od władz i pedagogów elastyczności oraz innowacyjnego podejścia. Do tego dochodzi trudna sytuacja polityczna, która obejmuje wszystkie aspekty życia obywateli. W dobie tych trudności pojawia się temat sztucznej inteligencji, będący jedną z szeroko komentowanych innowacji, również w sferze edukacji. W jaki zatem sposób nauczyciele pracujący w ukraińskim systemie oświaty reagują na pojawiające się doniesienia o kolejnych narzędziach opartych na AI? Czy jest to dla nich temat ważny? A może w obliczu codziennego życia w zagrożeniu okazuje się nieistotny?

Założenia metodologiczne

Głównym celem badania była identyfikacja skali wykorzystania narzędzi i aplikacji opartych na sztucznej inteligencji w procesie uczenia się oraz ocena tego zjawiska z perspektywy nauczycieli języków, pracujących w ukraińskim systemie oświaty.

Podczas badania posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W celu zebrania danych empirycznych zastosowano kwestionariusz ankiety („Sztuczna inteligencja w oświacie w Ukrainie” / „Штучний інтелект в освіті в Україні”), skonstruowany z czterech sekcji: metryki, ogólnej wiedzy o sztucznej inteligencji („Загальні знання про штучний інтелект”), sztucznej inteligencji w oświacie („Штучний інтелект в освіті”), refleksji na temat wykorzystywania sztucznej inteligencji w szkole („думки щодо використання штучного інтелекту в школі”). Całość została stworzona w języku ukraińskim i zawierała zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte.

Metryka obejmowała sześć pytań umożliwiających zebranie danych demograficznych o respondentach. Pytania dotyczyły płci, wykształcenia, stażu pracy w szkole oraz nauczanego przedmiotu, obwodu, w którym znajduje się szkoła (miejsce zatrudnienia nauczyciela), a także typu szkoły. Dane demograficzne pozwoliły na bardziej szczegółową analizę wyników w kontekście różnych grup respondentów.

3 Dane te budzą pewne wątpliwości autorek, gdyż edukacja w języku polskim w Ukrainie powszechna jest od lat. Do wybuchu wojny na terytorium Ukrainy delegowani byli nauczyciele przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Obecnie nauka języka polskiego często kontynuowana jest przez ukraińskich nauczycieli zarówno w szkołach, jak i w stowarzyszeniach.

4 Potwierdzają to także badania wśród społeczności ukraińskiej (KIIS 2023).

5 Ukraińcy deklarują także znajomość następujących języków: polskiego (22%), niemieckiego (14%), francuskiego (7%), hiszpańskiego (3%), węgierskiego (2%) i tureckiego (1%). Co ciekawe, aż 40% badanych przyznaje, że zna jedynie jeden język obcy, 23% dwa języki, 6% trzy języki, a aż 31% nie zna żadnego języka obcego (Visit Ukraine 2023).

6 Warto podkreślić, że obecnie język angielski, obok języków niemieckiego, hiszpańskiego i francuskiego, stanowi jeden z dostępnych wyborów na Krajowym Teście Wielopredmiotowym (HMT).

Sekcja druga, złożona z trzech pytań zamkniętych, pozwoliła na uzyskanie podstawowych danych na temat sztucznej inteligencji i jej znaczenia. Respondentów poproszono o samoocenę poziomu swojej wiedzy o AI w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznaczało – „Nic o tym nie wiem” / „Я нічого не знаю про нього”, a 5 – „Bardzo dobrze się na tym znam” / „Я дуже добре розбираюся в цьому”), a także o wskazanie źródła tej wiedzy. Zapytano również o potrzebę zdobywania wiedzy o AI w kontekście toczącej się wojny.

Trzecia sekcja zawierała pięć pytań, a ich głównym celem było skupienie się na praktycznych aspektach wykorzystania AI w szkole z punktu widzenia nauczycieli i ich uczniów. Analiza odpowiedzi umożliwiła bardziej precyzyjne określenie trendów i preferencji wśród badanych.

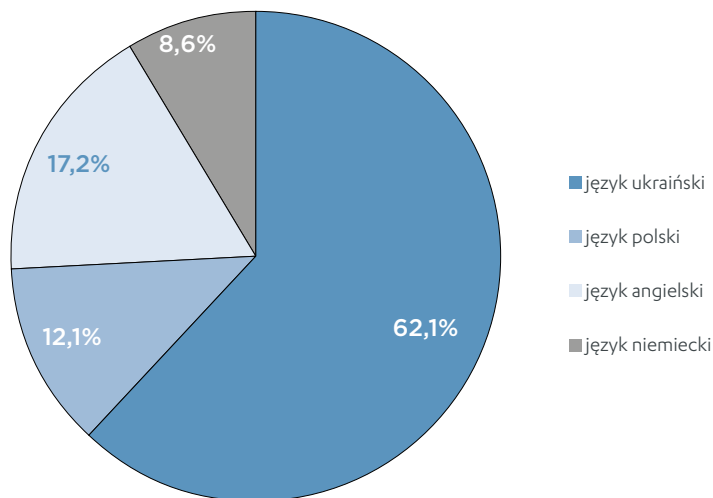
Ostatni blok tematyczny poświęcono postrzeganiu sztucznej inteligencji w edukacji w Ukrainie. Respondenci odpowiadali na pytania oparte na siedmiostopniowej skali Likerta, konfrontując swoje opinie z różnymi stwierdzeniami na temat AI w szkole (np. „AI nigdy nie zastąpi człowieka” / „ШІ ніколи не замінить іншу людину”, „AI może pomóc w ocenie zachowania i osiągnięć uczniów” / „ШІ допоможе оцінити поведінку та досягнення учнів”). Całość kończyło pytanie otwarte, w którym nauczyciele mogli podzielić się spostrzeżeniami na temat wykorzystywania sztucznej inteligencji w swojej pracy.

Badanie zrealizowano w połowie 2024 roku. Kwestionariusz ankiety został udostępniony na grupach przeznaczonych dla nauczycieli z Ukrainy na Facebooku. Odpowiedzi zbierano od wszystkich czynnych zawodowo nauczycieli pracujących w ukraińskim systemie oświaty, po czym na potrzeby niniejszego artykułu wyselekcjonowano tylko te, których udzielili nauczyciele uczący języków obcych.

Ogólna charakterystyka respondentów

Kwestionariusz ankiety wypełniło 116 nauczycielek pracujących obecnie w ukraińskim systemie oświaty. Znacząca większość, gdyż ponad 62% badanych, uczy języka ukraińskiego, pozostałe osoby natomiast uczą języków: angielskiego, polskiego i niemieckiego (zob. rys. 1).

Rys. 1. Języki nauczane przez respondentki



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Większość badanych, kolejno 53% i 36%, to specjaliści (Спеціаліст) i magistry (Магістр). Należy zaznaczyć, że dyplom magistra ma w założeniu bardziej „naukowy” charakter niż dyplom specjalisty (NAWA 2019: 10). Oba dają jednak w Ukrainie prawo do wstępu na studia doktoranckie (tzw. aspirantura) i uzyskania stopnia kandydata nauk (Кандидат наук). Oba też uzyskuje się po jednolitych studiach trwających 5-6 lat lub po studiach drugiego stopnia (1-1,5 roku). W niniejszym badaniu prawie 9% nauczycielek ukończyło studia pierwszego stopnia bakaławru (Бакалавр), a pozostałe spośród badanych mają tytuł kandydata nauk (Кандидат наук).

Ponad 20-letni staż pracy w oświacie ma 45% respondentek. Tylko nieca-

łe 2% badanych zadeklarowało, że pracuje w szkole mniej niż rok, 3% zaznaczyło przedział 1-2 lata, natomiast 9% – 3-5 lat. Aż 19% nauczycielek wskazało przedział 6-10 lat, a prawie 22% – 11-20. Ponad połowa z nich, gdyż aż 69%, pracuje w szkole średniej (a zatem uczy w klasach V-IX lub V-XI w zależności od typu szkoły), a pozostałe w szkole początkowej (w klasach

I-IV). Wspomniane placówki znajdują się w różnych obwodach Ukrainy, co przedstawiono w tabeli nr 1.

Tab. 1. Lokalizacja szkół, w których przeprowadzono badanie

OBWÓD (ОБЛАСТЬ) / MIASTO O SPECJALNYM STATUSIE (МІСТО ОБЛАСНОГО ПІПОРЯДКУВАННЯ)	LICZBA SZKÓŁ ZNAJDUJĄCYCH SIĘ W DANYM OBWODZIE
obwód winnicki (Вінницька область)	10
obwód dniproperetrowski (Дніпропетровська область)	4
obwód żytomierski (Житомирська область)	8
obwód zakarpacki (Закарпатська область)	4
obwód zaporoski (Запорізька область)	2
obwód iwanofrankiowski (Івано-Франківська область)	54
Kijów (Київ)	8
obwód kijowski (Київська область)	4
obwód lwowski (Львівська область)	8
obwód mikołajowski (Миколаївська область)	4
obwód połtawski (Полтавська область)	2
obwód tarnopolski (Тернопільська область)	2
obwód chersoński (Херсонська область)	2
obwód chmielnicki (Хмельницька область)	2
obwód czerkaski (Черкаська область)	2

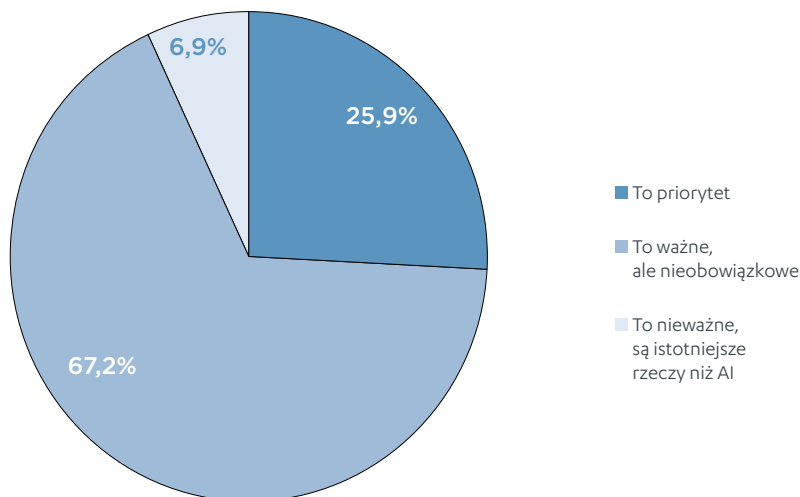
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Wnioski z badań

Uzyskane wyniki badań zostały ujęte w trzech głównych obszarach: wiedza ogólna o sztucznej inteligencji, wykorzystanie AI w oświacie, a także refleksje na temat wykorzystywania sztucznej inteligencji w szkole. Przyjęty podział pozwolił na lepsze zrozumienie różnych aspektów związanych z AI, co w przyszłości może na przykład zaowocować bardziej precyzyjnym dostosowaniem oferty szkoleń z tego zakresu dla nauczycieli. Wnioski mogą także okazać się korzystne dla nauczycieli w Polsce, którzy w kolejnych latach będą mieli w swych klasach uczniów z Ukrainy, a ci z kolei coraz częściej deklarują chęć używania narzędzi opartych na AI (Bączyk-Lesiuk i in. 2024).

Jednym z kluczowych celów badania była próba odpowiedzi na pytanie, czy w obliczu wojny w Ukrainie wiedza na temat AI jest istotna (zob. rys. 2). Z perspektywy osób, które mierzą się z zupełnie innymi wyzwaniami w Polsce, trudno jest bowiem sobie wyobrazić, czy i w jakim stopniu nauka o sztucznej inteligencji traktowana jest przez nauczycieli ukraińskich priorytetowo. Jak się okazuje, większość respondentek uznała, że taka wiedza jest istotna, ale nieobowiązkowa, co wydaje się zrozumiałe w kontekście problemów, z jakimi zmagają się

Rys. 2. Potrzeba wiedzy o AI podczas wojny



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Ukraińcy. Zaskakiwać może jednak to, iż zdecydowana mniejszość traktuje wiedzę o AI jako nieważną, wskazując, że są rzeczy istotniejsze (niecałe 7%).

Wyniki badania ujawniają interesujący trend dotyczący percepcji i wykorzystania sztucznej inteligencji wśród respondentek. Większość z nich, bo aż 62% badanych, oceniła swoją wiedzę na temat AI na poziomie 4 w 5-stopniowej skali. Nauczycielki przyznały, że ich głównym źródłem informacji o sztucznej inteligencji jest internet, co może sugerować, że wiedza ta jest zdobywana przede wszystkim poprzez samodzielne poszukiwania w zasobach dostępnych online. Niecałe 7% osób zadeklarowało brak wiedzy na temat AI, co wskazuje, że zjawisko to jest znane większości respondentek. Ponadto aż 63% uczestniczek badania wskazało, że korzystało już z narzędzi i aplikacji opartych na technologii AI w swojej pracy zawodowej. Wśród preferowanych narzędzi wymieniały one: ChatGPT (70 wskazań), CapCut (18 wskazań), Google Bard (16 wskazań), Character AI, NovelAI, MidJourney (4 wskazania). Takie rozkłady wskazań mogą sugerować różnorodność w preferencjach dotyczących narzędzi wśród badanych, a także dostarczać wskazówek co do rozprzestrzenienia i poziomu adaptacji różnych rozwiązań AI w praktyce zawodowej.

Na pytanie o cel wykorzystywania sztucznej inteligencji najczęściej pojawiały się trzy odpowiedzi: „zamiast tradycyjnej wyszukiwarki” (44 wskazania), „dla natchnienia/inspiracji” (38 razy) oraz „do stworzenia grafiki” (26 razy). Co interesujące, rzadziej padały odpowiedzi dotyczące tłumaczenia, gdyż zdaniem respondentów AI nie tylko halucynuje, ale również nie jest w stanie sprostać wymogom formalnym tworzonych tekstów⁷. Z badania wynika ponadto, że prawie połowa nauczycielek (43%) uważa, że sztuczna inteligencja może się mylić. Z kolei 14% badanych przyznaje, że raczej zakłada nieomyślność sztucznej inteligencji, a 17% deklaruje pełne zaufanie do jej wyników. W pewnym stopniu nieomyślność AI zakłada 21% respondentek. Pomimo tych wątpliwości 36% badanych uważa, że systemy sztucznej inteligencji mogą stanowić cenne wsparcie w edukacji. Z kolei 26% respondentek wskazuje, że narzędzia oparte na AI mogą usprawnić pracę nauczycieli jedynie w określonych obszarach, a 17% uznało, że AI przyczyni się do poprawy efektywności nauczycieli w każdym aspekcie ich pracy⁸. Zdecydowane wątpliwości co do przydatności sztucznej inteligencji wyraziło 7% badanych, podczas gdy 2% uznało, że narzędzia te nie oferują żadnego wsparcia w edukacji.

Potencjał wykorzystania sztucznej inteligencji do pomocy w ocenie zachowania i osiągnięć uczniów dostrzega 16% biorących udział w badaniu nauczycielek. W pewnym stopniu z postawionym stwierdzeniem zgadza się 19% badanych, przy czym bezsprzecznie zgadza się tylko 3% ankietowanych. Zastrzeżenia co do wykorzystania AI w ocenie ma 26% nauczycielek, a 10% nie ma zdania na ten temat. Jednocześnie wątpliwości respondentek wzbudza możliwość wykorzystywania przez uczniów sztucznej inteligencji w procesie odrabiania zadań domowych. Aż 28% ankietowanych stanowczo popiera zakaz wykorzystania AI w tym celu, uważając takie działanie za plagiat. Z takim poglądem zgadza się 17% ankietowanych, a 21% - „raczej się zgadza”. Zdecydowany sprzeciw uznawania prac domowych za plagiat wskazało 2% badanych. Pewne wątpliwości co do tak drastycznego podejścia wskazało 12% uczestników badania, a nie zgadza się z tym 7% nauczycielek. Neutralne stanowisko w tej kwestii zajmuje 14% ankietowanych nauczycielek.

Zasadne wydaje się zatem pytanie o to, czy narzędzia oparte na sztucznej inteligencji powinny zostać formalnie zintegrowane z procesem edukacyjnym. Z tym stwierdzeniem zgadza się 23% nauczycielek, pozytywnie odbiera je także 31% badanych. Neutralne stanowisko zajmuje 14% ankietowanych. Natomiast 12% uważa, że integracja narzędzi oraz procesu edukacyjnego nie powinna nastąpić, a stanowczo sprzeciwia się temu 3% badanych nauczycielek. W związku z powyższym 10% ankietowanych uważa, że rozwój AI nie wpłynie znacząco na zmiany w edukacji. Podobnego zdania jest 17% nauczycielek („nie zgadzam się”), a 9% respondentek raczej się nie zgadza, że rozwój sztucznej inteligencji doprowadzi do całkowitej zmiany w edukacji. Zrównoważone stanowisko zajęło 26%. Z kolei 3% nauczycielek

7 Jedną z nauczycielek wprost zaznacza, że: „Sztuczna inteligencja często się myli. Na przykład, nie jest w stanie napisać oficjalnego listu w języku angielskim zgodnie z wymaganiami. AI może być pomocnym narzędziem w edukacji, ale nie zastąpi nauczyciela. Uczniowie powinni umieć korzystać z AI w sposób rozsądny i precyzyjny, a z pewnością nie do pisania prac, esejów czy listów, ponieważ zabija to ich kreatywność i zdolność krytycznego myślenia” [R1].

8 Potwierdzają to także wypowiedzi respondentów. Wielokrotnie wskazują oni na liczne możliwości AI, podsumowując, iż: „Sztuczna inteligencja to towarzyszy nauczyciela, który z łatwością może pomóc w pracy. Moim zdaniem, dla uczniów jest mniej potrzebna niż dla nauczycieli” [R2].

uważa, że AI zdecydowanie zmieni edukację, a 24% jest przekonanych, że rozwój AI zmieni ją w dużej mierze. Ze stwierdzeniem, że rozwój AI całkowicie zmieni edukację, zgadza się 11%.

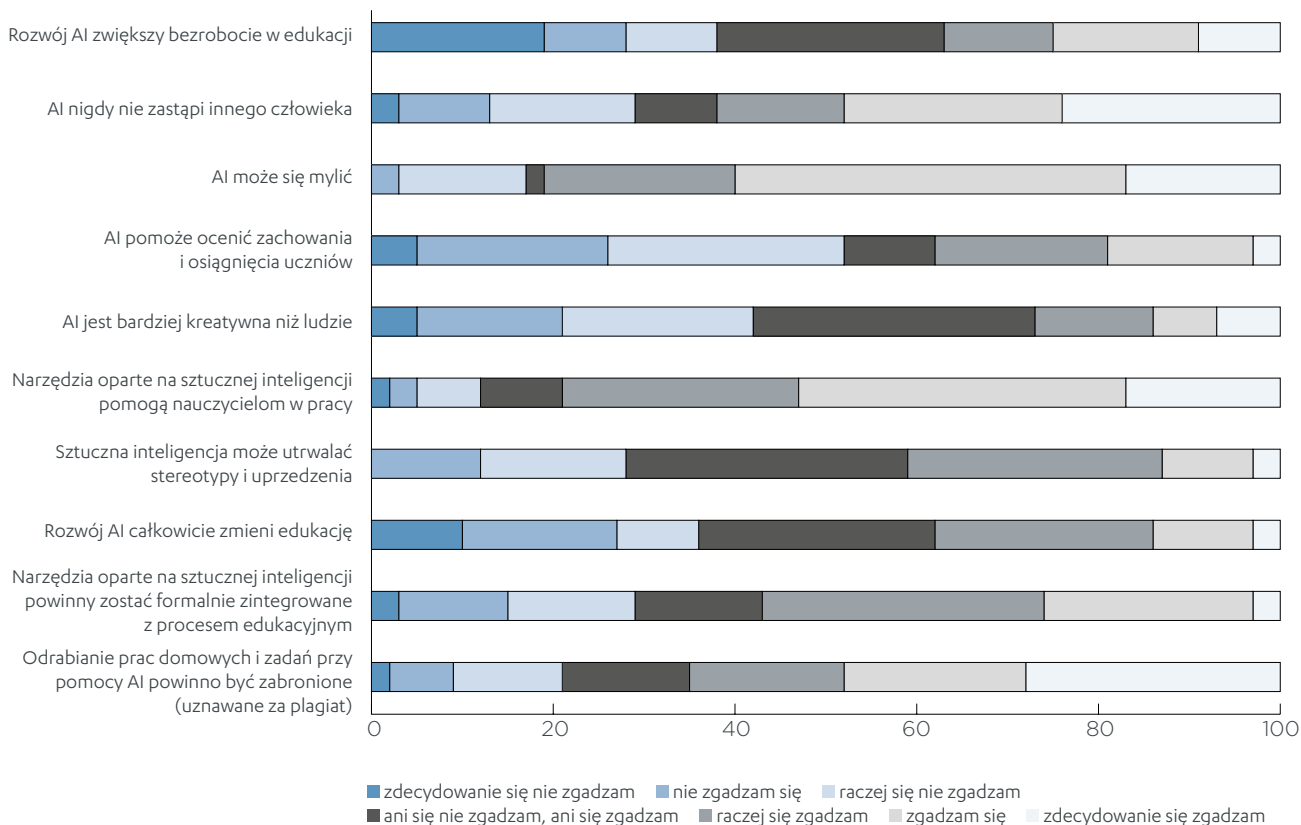
Od kilku lat prowadzona jest publiczna debata na temat zjawiska dyskryminacji algorytmicznej (nazywanej także uprzedzeniami algorytmicznymi). Liczne badania potwierdzają ryzyko utrwalania stereotypów i uprzedzeń przez narzędzia oparte na sztucznej inteligencji (Górska i Jemielniak 2023; Fang i in. 2024). Algorytmy, ucząc się z historycznych danych, mogą nie tylko odzwierciedlać, lecz także utrwalać strukturalne nierówności społeczne, ponieważ są one zależne od danych wejściowych, które często zawierają uprzedzenia społeczne, przyczyniając się tym samym do systemowego marginalizowania grup społecznych już wcześniej dyskryminowanych. Problem ten obejmuje nie tylko kwestie rasowe i religijne, ale również nierówności związane z płcią oraz różne aspekty tożsamości płciowej. Na szkodliwe skutki powielania nieprawdziwych przekonań zwraca także uwagę UNESCO, z jednej strony wskazując na potrzebę transparentności i edukowania użytkowników, a z drugiej ukazując konieczność tworzenia różnorodnych zespołów, które miałyby pracować nad rozwojem AI (UNESCO 2023c). Co ciekawe, aż 31% respondentów nie ma zdania w kwestii utrwalania stereotypów oraz uprzedzeń potencjalnie powodowanych przez AI. Stwierdzenie to popiera 10% badanych, natomiast 12% respondentów nie podziela takiej opinii. AI utrwała i odzwierciedla nierówności w społeczeństwie tylko zdaniem 3% badanych. 16% badanych stwierdziło, że AI nie przyczynia się do utrwalania tych negatywnych wzorców, natomiast 16% uznało, że raczej się z tym nie zgadza. Z kolei 28% respondentów wyraziło opinię, że AI raczej sprzyja utrwalaniu stereotypów i uprzedzeń.

Rozwój AI i automatyzacja w wielu sektorach gospodarki prowadzą do głębokich zmian na rynku pracy. Technologiczne innowacje mogą nie tylko usprawnić funkcjonowanie systemu edukacyjnego, lecz także wywołać istotne konsekwencje społeczne i ekonomiczne, w tym potencjalny wzrost bezrobocia wśród nauczycieli (UNESCO 2023b). Okazuje się, że 25% badanych zajmuje neutralne stanowisko w tej kwestii. Opinii tej nie podziela 19% ankietowanych, a pewne wątpliwości co do tego stwierdzenia wykazuje 10% respondentów. Rozwój AI bez wątpienia nie wpłynie na bezrobocie w edukacji dla 9% nauczycielek. Zagrożenie związane z redukcją miejsc pracy w obszarze edukacji dostrzega 16% ankietowanych. Wątpliwości co do zgody z powyższym stwierdzeniem ma 12% nauczycielek, natomiast 9% w pełni zgadza się z tym, że rozwój sztucznej inteligencji wpłynie na bezrobocie w edukacji.

Jednym z kluczowych zagadnień dotyczących sztucznej inteligencji jest kwestia kreatywności, uznawanej za jedną z fundamentalnych kompetencji przyszłości (WEF 2023)⁹. Istotne pytanie w tym zakresie dotyczy możliwości AI w promowaniu różnorodności form wyrazu artystycznego i intelektualnego, a także potencjalnego ryzyka homogenizacji oraz dominacji określonych trendów kulturowych i estetycznych. W badaniu 7% respondentek wyraziło przekonanie, że sztuczna inteligencja jest zdecydowanie bardziej kreatywna niż człowiek. Sprzeciw wobec tego stwierdzenia wyraziło 5% ankietowanych. Warto zwrócić uwagę, że 31% nauczycielek zajęło neutralne stanowisko w tej kwestii, co może wskazywać na niejednoznaczność opinii na temat zdolności twórczych AI. Ponadto wśród badanych 16% nie zgadza się z tezą o wyższej kreatywności AI niż ludzi, natomiast 21% respondentek raczej nie zgadza się z tym stwierdzeniem. Z kolei 13% ankietowanych uznało, że raczej się z nim zgadzają, a 7% całkowicie podziela pogląd, że sztuczna inteligencja przewyższa człowieka pod względem kreatywności. Taki rozkład odpowiedzi może wskazywać, że pomimo rosnącego uznania dla potencjału twórczego sztucznej inteligencji, nadal istnieją pewne wątpliwości dotyczące porównywalności tych zdolności z kreatywnością ludzką.

Pytaniem podsumowującym tę część była próba określenia stopnia zgodności ze stwierdzeniem, że AI nigdy nie zastąpi innego człowieka. Tu 24% ankietowanych bezapelacyjnie zgadza się z postawionym stwierdzeniem. Dla 13% uczestniczących w badaniu nauczycielek sztuczna inteligencja nie będzie w stanie w pełni zastąpić człowieka (zob. rys. 3).

⁹ Twórcy raportu prognozują, że w przyszłości wzrośnie zapotrzebowanie na umiejętności takie jak: krytyczne myślenie, inteligencja emocjonalna, kompleksowe rozwiązywanie problemów i kreatywność (WEF 2023).

Rys. 3. Sztuczna inteligencja w ocenie nauczycielek


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Wnioski końcowe i rekomendacje

Wyniki badań dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji w nauczaniu języków w ukraińskim systemie edukacyjnym ukazują złożoną rzeczywistość, w której innowacje technologiczne muszą współistnieć z wyzwaniami wynikającymi z trwającego konfliktu zbrojnego oraz zmieniającymi się realiami edukacyjnymi. Analiza wyników wskazuje, że pomimo trudnej sytuacji politycznej i społecznej badane nauczycielki wykazują umiarkowane zainteresowanie wiedzą na temat AI. Temat ten jest postrzegany jako ważny, ale nie jest kluczowy w kontekście ich codziennych wyzwań. Większość respondentek uznała też, że wiedza na temat AI jest istotna, ale nie stanowi priorytetu w obliczu bieżących problemów związanych z wojną. Wśród badanych nauczycielek istnieje różnorodność opinii na temat potencjału AI, zwłaszcza w kontekście kreatywności, nieomyślności oraz wpływu na utrwalanie stereotypów. Zdecydowana większość badanych jest przekonana, że AI nie jest w stanie całkowicie zastąpić człowieka, co wskazuje na świadomość ograniczeń technologii i jest spójne również z tendencjami widocznymi wśród nauczycieli w Polsce (Bączyk-Lesiuk i in. 2024). To, co może zaskakiwać, to przede wszystkim różnorodność opinii na temat kreatywności AI oraz kontrowersje dotyczące wykorzystania technologii w ocenie prac uczniów i zadań domowych.

Z uzyskanych rezultatów badawczych wynika, że istnieje potrzeba zwiększania świadomości nauczycieli na temat zagrożeń i wyzwań związanych z AI w szkole. W dalszej pracy kluczowe wydają się bowiem pytania o możliwości i ograniczenia sztucznej

inteligencji, etyki, bezpieczeństwa, prywatności, ataków wpływających na rynek pracy (UNESCO 2023a; UNESCO 2024). Szczególnie w pracy nauczyciela niezbędne okazać się mogą różne formy doskonalenia, wspierające nie tylko w rozwoju kompetencji cyfrowych, lecz także krytycznego myślenia, wyszukiwania i oceny informacji oraz bezpiecznego korzystania z dostępnych narzędzi. W celu zapewnienia odpowiedzialnego, etycznego i efektywnego wykorzystania sztucznej inteligencji opracowano „Проект інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти” (МЦТ і МОН 2024). Zawarte w dokumencie rekomendacje obejmują pięć głównych obszarów: strefy zastosowania sztucznej inteligencji, zasady odpowiedzialnego korzystania z narzędzi, wdrażanie AI w szkołach, rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie sztucznej inteligencji, a także praktyczne zastosowanie AI na lekcji. W dokumencie podkreślono szczególnie korzyści płynące z używania AI zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, przy jednoczesnym zapewnieniu bezpieczeństwa danych i przestrzeganiu praw człowieka.

Patrząc na wyniki przeprowadzonych badań, można stwierdzić, iż zważywszy na sytuację w Ukrainie, wiedza nauczycieli na temat AI, a przede wszystkim chęć jej zdobycia, ukazują pozytywną perspektywę jej obecności w ukraińskim systemie oświaty. Pomimo wojny ukraińscy nauczyciele mierzą się z nowymi wyzwaniami technologicznymi, podążając za ogólnoswiatowymi trendami i wpisując się w widoczne również w Polsce przekonania na temat AI. Odpowiednim podsumowaniem nastawienia ukraińskich nauczycieli wydaje się jedna z wypowiedzi respondentów: „Sztuczna inteligencja i tak będzie obecna w edukacji. Należy szukać pozytywnych aspektów jej stosowania, uczyć uczniów, jak używać jej właściwie, kłaść nacisk na etykę oraz wzmocnić kary za nieetyczne korzystanie z AI” [R3].

BIBLIOGRAFIA

- Bączyk-Lesiuk, K., Patkowski, K., Zieliński, M. (2024), *Polska edukacja w cieniu AI*, Poznań: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne Oddział w Poznaniu.
- CNE, <cne.pg.edu.pl/>, [dostęp: 8.08.2024].
- Fang, X., Che, S., Mao, M. (2024), *Bias of AI-Generated Content: An Examination of News Produced by Large Language Models*, „Scientific Reports”, nr 14, art. 5224.
- Górski, A.M., Jemielniak, D. (2023), *The Invisible Women: Uncovering Gender Bias in AI-Generated Images of Professionals*, „Feminist Media Studies”, nr 23(8), s. 4370-4375.
- Gov.pl, <www.gov.pl/web/ai>, [dostęp: 8.08.2024].
- Гарасим, А. (2023), *Русифікація по-київськи. Чому школярі розмовляють російською*, <texty.org.ua/articles/110794/rusyfikaciya-po-kyivsky-i-shkolyari-rozmovlyayut-rosijskoyu/>, [dostęp: 8.08.2024].
- Idzikowska, U. (2023), *My, artyści, też walczyliśmy. Ukraińska sztuka, muzyka, teatr na kulturowym froncie*, <oko.press/my-artysci-tez-walczyliśmy>, [dostęp: 8.08.2024].
- KIIS (2023), *Ставлення до викладання російської мови в українськомовних школах: результати телефонного опитування, проведеного 14–22 лютого 2023 року*, <kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1202&page=1>, [dostęp: 8.08.2024].
- МЦТ і МОН (2024), *Проект інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти*, <mon.gov.ua>, [dostęp: 8.08.2024].
- Michalska, J. (2024), *Szkoła w czasach AI. Jak przygotować dzieci na wyzwania jutra*, Warszawa: MT Biznes.
- NAWA (2019), *Zagraniczne systemy szkolnictwa wyższego. Ukraina. Praktyczny przewodnik po uznawalności wykształcenia*, <nawa.gov.pl/images/users/623/UKRAINA.pdf>, [dostęp: 8.08.2024].
- НУШ (2024), *Досі є школи, де вивчають російську: скільки учнів в Україні навчаються мовами національних меншин*, <shorturl.at/YteDU>, [dostęp: 8.08.2024].

- PARP, System Rad ds. Kompetencji (2024), *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji*, <parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji.pdf>, [dostęp: 8.08.2024].
- Постанова (2024), *Про порядок денний одинадцятої сесії Верховної Ради України дев'ятого скликання*, <zakon.rada.gov.ua/laws/show/3562-IX>, [dostęp: 8.08.2024].
- Річний Звіт (2023), *Річний звіт про стан дотримання Закону України "Про забезпечення функціонування української мови як державної" у 2023 році*, <movva-ombudsman.gov.ua/>, [dostęp: 8.08.2024].
- UNESCO (2023a), *Education in the Age of Artificial Intelligence*, Paryż: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2023b), *Generative AI and the Future of Education*, Paryż: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2023c), *Key Facts UNESCO's Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, Paryż: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2024), *AI Competency Framework for Teachers*, Paryż: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Visit Ukraine (2023), *Скільки українців говорять англійською мовою?*, <shorturl.at/STjjY>, [dostęp: 8.08.2024].
- Visit Ukraine (2024), *ВР ухвалила закон про англійську мову в Україні: що зміниться*, <shorturl.at/ZmHA9>, [dostęp: 8.08.2024].
- WEF (2023), *Future of Jobs*, <www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf>, [dostęp: 13.09.2024].
- Волинь Post (2023), *Як російська мова зникла з луцьких шкіл*, <www.volynpost.com/news/216452-iaak-rosijska-mova-znykala-z-luckyh-shkil>, [dostęp: 8.08.2024].
- Закон України (2023), *Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах*, <zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#Text https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#Text>, [dostęp: 8.08.2024].
- ZSK (2022), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

DR KLAUDIA BAŹCZYK-LESIUK *Literaturoznawczyni, akredytowany praktyk tutoring, coach, lektorka języka polskiego jako obcego, trenerka edukacji i komunikacji międzykulturowej, nauczycielka akademicka. Autorka książek: *Kreacje Judasza w epice polskiej XX i początku XXI wieku oraz Na początek. Wprowadzenie do nauki języka polskiego dla osób ukraińskojęzycznych*, a także współautorka raportu *Polska edukacja w cieniu AI*.*

DR LIDIA TYPAŃSKA-CZAJKA *Nauczycielka akademicka, matematyk, eduScrum Master. Autorka artykułów z zakresu logiki matematycznej, m.in. *Two infinite sequences of pre-maximal extension of the relevant logic*.*

Metoda projektowa jako emiczne studium komunikacji w dobie społeczeństwa 5.0

DOI: 10.47050/jows.2024.4.57-62

Metoda projektowa aktywnie angażuje osoby uczące się w proces, podczas którego tworzą, badają i rozwiązują problemy. Rozwijają w nich kompetencje społeczne, kulturowe oraz organizacyjne, niezbędne do wdrażania założeń programu Społeczeństwo 5.0 – wykorzystywanych współcześnie podczas budowania uczelni jako instytucji społecznej. To w niej funkcjonuje przestrzeń do badania wzorów komunikacji studentów zorientowanych na osiągnięcie celów projektowych. W artykule wskazano potencjał metody projektowej w procesie transformowania uczelni w ujęciu, jakim jest etnografia komunikacji.

Dla nauczycieli języka obcego zajmujących się nauczaniem języka drugiego oraz metodyką nauczania języka obcego termin ‘metoda projektowa’ nie jest niczym nowym i kojarzy się przede wszystkim z wykonywaniem projektów edukacyjnych, przeprowadzanych lokalnie (podczas regularnych zajęć) lub globalnie (w przypadku projektów międzynarodowych). Metoda projektowa w procesie dydaktycznym w szkolnictwie wyższym to przede wszystkim działanie grupowe (ang. *group-based learning*) zorientowane na osiągnięcie jakiegoś celu, stąd charakter takiego działania rozumiany jest jako uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemu. Dlatego też popularnym określeniem tego typu praktyk edukacyjnych jest powszechniej stosowana nazwa międzynarodowa *problem-based learning*. Ponadto taka forma nauczania scentralizowana na potencjale studenta w znaczący sposób wspomaga kolaborację między uczestnikami projektu (zob. Fadel i in. 2015; Guo i in. 2020; Strukowska 2024). Jej podstawowe założenia ogniskują się wokół takich obszarów, jak: praktyczne zastosowanie wiedzy, autonomia, kreatywność i innowacyjność studentów w procesie planowania oraz implementacji projektu, konstruktywizm w działaniu polegający na budowaniu wiedzy poprzez bezpośrednie doświadczenia i refleksję nad nimi. Tym samym studenci aktywnie konstruują swoją wiedzę; są aktywnymi współtwórcami projektu (Klimkowski 2015: 289) w wyniku kolaboracji i dzielonego doświadczenia (Kokotsaki i in. 2016: 267).

Co zatem dzieje się na poziomie praktycznym w procesie implementacji metody projektowej do systemu procesu edukacji? Usprawnia ona przepływ wiedzy w instytucji edukacyjnej. Praktyka ta ma bezpośredni wpływ na zarządzanie wiedzą, gdy spojrzymy na szkołę wyższą jako organizację, w której następuje ciągła wymiana informacji. Warto tutaj wspomnieć o wspólnotach praktyk (ang. *communities of practice*), które to według najwcześniejszej definicji zaproponowanej przez Jean Lave i Etienne Wengera (1991) powstają poprzez trwałą interakcję społeczną oraz przeprowadzanie wspólnego przedsięwzięcia w procesie społecznego uczenia się. Tak rozumiane praktyki werbalne i pozawerbalne tworzą wspólnotę, która dzieli wiedzę, doświadczenie oraz pragnienie rozwiązywania problemów, tym samym upowszechniając i ugruntowując wzory dobrych praktyk, które z dużym powodzeniem mogą prowadzić do działań innowacyjnych.

Niniejszy artykuł proponuje spojrzenie na realizację projektu z perspektywy emiczej jako na proces zbiorowy (Headland 1990), który

MARTA STRUKOWSKA
Politechnika Poznańska

należy badać z perspektywy wewnętrznej, tj. kłaść nacisk na badania z poziomu zaangażowanego uczestnika kultury. Dzięki narzędziu badawczemu, tzw. **matrycy mówienia** (ang. *speaking grid*), zaproponowanemu przez Della Hymesa (1974), zauważam, że „etnograficzny zapis” praktyk językowych stanowi studium nad wspólnotami projektowymi. Warto również podkreślić tutaj rolę nauczyciela oraz jego „ważną obecność” (Geertz 2003: 136–151) podczas obserwacji uczestniczącej (ang. *participant observation*) (Malinowski 1923), w trakcie wdrażania i realizacji podstawowych celów metody projektowej. Odgrywa on rolę współuczestnika badanej rzeczywistości, ale również aktywnego współtwórcy zdarzeń, który ma realny wpływ na relacje z innymi członkami badanej kultury.

Celem artykułu jest przedstawienie przykładu wykorzystania narzędzia *speaking grid* w realizacji metody projektowej w szkolnictwie wyższym, a szczególnie w uczelni technicznej na przykładzie Politechniki Poznańskiej, podczas prowadzonych zajęć lektoratu języka angielskiego. Teza artykułu sprowadza się do stwierdzenia, że metoda emiczna, stanowiąca realizację perspektywy etnografii komunikacji, pozwala w efektywny sposób systematycznie udokumentować, jak wiedza oraz kompetencje komunikacyjne studentów są wykorzystywane podczas ich twórczego i praktycznego działania projektowego.

Badanie od wewnątrz systemu społecznego 5.0

Ze względu na to, że metoda projektowa skupia swoją uwagę na aktywnym zaangażowaniu osób uczących się w proces uczenia się, podczas którego uczestnicy rozwiązują problemy, badają zagadnienia i tworzą coś nowego, proponowana metoda w relewantny sposób rozwija kompetencje społeczne, kulturowe oraz organizacyjne, niezbędne do wdrażania założeń programu Społeczeństwo 5.0 (Smuts i Merwe 2022). Co więcej, metoda projektowa jako metoda rozwiązywania problemów jest jedną z metod w nowym paradygmacie innowacji zorientowanej na człowieka (Tornjanski i in. 2023).

Edukacja jest nieodłącznym elementem naszego życia, na każdym jego etapie. Można powiedzieć, że zwłaszcza edukacja na poziomie szkoły wyższej stanowi istotny przyczynek do rozwoju i postępu społeczeństwa. Jedno ze współczesnych wyzwań stanowi realizacja wizji superinteligentnego społeczeństwa (ang. *super smart society*), u której podstaw leży skoncentrowanie się na „(w)artości generowanej [...] z przestrzeni wiedzy – przestrzeni, w których dane i informacje są gromadzone, a następnie odczytywane i wdrażane dzięki wiedzy” [tłum. własne] (Carayannis i Morawska-Jancelewicz 2022: 3447). Zatem te założenia zmierzają w kierunku tworzenia nowych form upodmiotowienia człowieka przy pomocy wiedzy, która umiejętnie i w pełni jest stale wykorzystywana przy pomocy technologicznych narzędzi. Obserwowana rewolucja kulturowo-społeczna niesie za sobą również istotne zmiany w zakresie technik nauczania oraz uczenia się. Z perspektywy już nie tylko globalnej, lecz także międzynarodowej, postulaty programu Społeczeństwo 5.0, skupione na tworzeniu synergetycznego interfejsu człowiek–technologia, mają również swoje zastosowanie w edukacji na szczeblu wyższym. Idea Społeczeństwa 5.0 stanowi siłę napędową do transformacji uniwersytetów na całym świecie, a zmiany im towarzyszące sięgają źródeł procesu edukacyjnego, czyli sylabusów przedmiotowych i ich podstawowych założeń. Dodatkowym czynnikiem predysponującym zmiany jest intensyfikacja wdrożeń zmierzających ku internacjonalizacji oraz globalizacji procesów zarządzania uczelnią wyższą.

Propozycja nowoczesnego, zasobnego w kompetencje społeczeństwa stawia człowieka w centrum cybernetyczno-fizycznej rzeczywistości, w której on sam ma do dyspozycji nowe technologie i innowacje w celu osiągnięcia wzrostu ekonomicznego i ogólnego dobrostanu egzystencjalnego. Bez wątplenia idea superinteligentnego społeczeństwa może mieć zastosowanie w technikach i strategiach nauczania akademickiego, jak np. w metodzie projektowej lub inaczej nauczaniu projektowym, czyli metodzie dydaktycznej opartej na rozwiązywaniu problemów. Efektem jest zaprojektowanie, opracowanie i skonstruowanie praktycznych narzędzi, które służą osiągnięciu realnych korzyści społecznych. To pragmatyczne podejście

w nabywaniu i dyseminacji wiedzy ma swoje zastosowanie podczas zajęć, np. w uczelniach technicznych, na których to seminariach, laboratoriach czy kołach naukowych studenci wykorzystują wiedzę oraz umiejętności, aby stworzyć prototypy, np. protez dla osób niepełnosprawnych, rozwiązań konstrukcyjnych w architekturze czy zrównoważonym budownictwie mieszkaniowym. Innym razem tworzą prototypy innowacyjnych rozwiązań, wykorzystując możliwości narzędzi sztucznej inteligencji itp.

Przyjrzenie się bliżej aspektowi nauczania metodą projektową w polskiej uczelni wyższej jest szczególnie ważne z jeszcze jednego powodu. Poza praktyczno-technicznym rysem istnieje również przestrzeń badania kultury działań edukacyjnych jako działań kulturotwórczych, czyli systemów zjawisk w postaci ich regularnych manifestacji językowych i pozajęzykowych, występujących formalnie/instytucjonalnie. Takie podejście stawia wdrażanie projektu w centrum kultury nauczania akademickiego jako narzędzie diagnostyczne i prognostyczne. Systemowe, „kulturowe” praktyki projektowe stanowią ściśle zespolenie z rozmaitymi postulatami metodologicznymi, których środek ciężkości znajduje się w interdyscyplinarności, społecznej konstrukcji wiedzy oraz analizie praktyk kulturowych wskazujących na refleksyjność i kreatywność w procesie aktywnego uczenia się. Dzieje się tak z dwóch powodów; po pierwsze, projektowanie pozwala na diagnozę zachowań komunikacyjnych ze względu na to, że w skład zbiorowości tworzącej projekt wchodzi specyficzna grupa ludzi, tj. studentów, których działania komunikacyjne osadzone są w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Jest to podejście, u którego podstaw leży analiza, czyli obserwacja, rejestracja oraz ocena elementów tworzących zorganizowaną strukturę. Natomiast podejście prognostyczne wobec metody projektu osadza się na oderwaniu od ściśle przyjętych zasad, które potencjalnie mogą ograniczać działanie grupy, a przyjęciu postawy otwartej na innowacje oraz nowoczesne rozwiązania.

Matryca mówienia i jej koordynaty

Skoro praktyki komunikacyjne podczas wdrażania i przeprowadzania metody projektowej leżą u podstaw przedsięwzięcia, jakim jest projekt, to zasadne wydaje się poszukiwanie takich narzędzi, które pozwolą na głębsze i dokładniejsze zbadanie tego obszaru praktyk. Zaprezentowane w artykule podejście traktuje pracę projektową jako źródło wiedzy dla badania terenowego (etnografia), które pozwala na wyodrębnienie tzw. współrzędnych kontekstowych, w ramach których funkcjonuje społeczność mowna lub inaczej społeczność dyskursu. Oznacza to odwołanie się do kompetencji komunikacyjnej, czyli tego, co student musi wiedzieć, aby komunikować się efektywnie w grupie projektowej, oraz w jaki sposób nabywa on umiejętności efektywnej komunikacji. Badając praktyki projektowe studentów, przyglądamy się zarówno pojedynczym zadaniom, jak i sekwencjom działań, które podlegają dynamicznemu procesowi zmian.

W artykule zaprezentowano, w jaki sposób matryca mówienia stanowi istotne i kompletne narzędzie do zbadania sposobu komunikowania się uczestników projektu, co pozwala na określenie mechanizmów, strategii oraz usystematyzowanych zachowań w ramach projektu, które działają w obrębie ich wiedzy oraz kompetencji komunikacyjnych. To z kolei czyni matrycę mówienia narzędziem wspomagającym proces zarządzania wiedzą projektową i budowaniem rozwiązań projektowych opartych na zgromadzonej wiedzy.

Określenie rzeczonych obszarów ma swoje zasadnicze konsekwencje dla rozumienia tego, co to znaczy, że metoda projektowa stanowi etnograficzne studium komunikacji rozumiane jako odkrywanie sposobów komunikacji danej społeczności mownej w obrębie jej usystematyzowanych wzorcowo i ściśle zorganizowanych systemów zdarzeń komunikacyjnych (Saville-Troike 1982/2003: 2). Stąd zogniskowanie uwagi na działania komunikacyjne uczestników projektu w określonym kontekście społeczno-kulturowym prowadzi również do odkrycia procesów, które tkwią w systemie społecznym. Takie spojrzenie badawcze już nie tylko jest praktykowaniem diagnozy, lecz także wskazuje na potencjalne źródła mikrozmian w systemach komunikacji uczestników projektu.

W ramach narzędzia badawczego można wyróżnić osiem koordynat, które wykorzystują założenia językoznawstwa antropologicznego, ponieważ z jednej strony odwołują się do społeczno-kulturowego budowania wiedzy opartej na praktykach językowych i pozajęzykowych, z drugiej zaś ogniskują się na „dzielonym” potencjale wspólnot mownych, tworzących sieci bardziej lub mniej zagęszczonych wzorów komunikacji pozwalających na utrzymanie silnych relacji międzyludzkich (Foley 1997: 23). O ile etapy procesu projektowego realizowane w strategii etnograficzno-emicznej mogą się od siebie różnić, o tyle poniższy schemat wskazuje na uniwersalne cechy aktywności uczestników, zarówno indywidualne, jak i zdermianowane przez kontekst. Główne elementy matrycy mówienia zostały krótko scharakteryzowane i zaprezentowane w sekcji poniżej.

Matryca mówienia w perspektywie emicznej – elementy studium przypadku

Proponowane przeze mnie ujęcie badań nad metodą projektową jest silnie zakorzenione w tradycji badań etnograficznych, a szczególnie w etnografii komunikacji. Model matrycy mówienia stanowi kompendium wiedzy opartej na studium kolektywu, w tym mechanizmów oraz strategii, które leżą u podstaw kultury akademickiej. Zakładam więc, że emiczne studium komunikacji metody projektowej może istotnie przyczynić się do budowania wiedzy na temat edukacji w dobie Społeczeństwa 5.0. Chodzi tutaj o terenowy charakter badań nad społecznością akademicką, której postawiono zadanie budowania uniwersytetów rozumianych jako „[p]rototypowe miejsca służące powstawaniu społecznych oraz cyfrowych transformacji (SDT) oraz budowaniu kapitału siły. Przy czym, ostatni element dotyczy rozwoju przywództwa akademickiego, które stawia sobie za cel budowanie zróżnicowanych sieci relacji [...] opartych na dialogu i wpływie. Co więcej, następuje również istotna zmiana w postrzeganiu studenta, który już nie jest jedynie jednostką nabywającą wiedzę, ale przede wszystkim posiada wysoki potencjał naukowy, teoriiotwórczy oraz taki, który umożliwia zmianę społeczną (Carayannis i Morawska-Jancelewicz 2022: 3447). Zatem artykuł prezentuje sposób badania projektów poprzez tzw. etnografię użytkową (Kuligowski 2016: 203), ponieważ wykazuje ona dużą wartość dla działań społeczno-kulturowych.

Zastosowanie narzędzia matrycy mówienia jako badania metody projektowej w ujęciu strategii *emic* (jako odwołanie do wewnętrznej struktury i organizacji projektu) można przedstawić w następujący sposób (tab. 1).

Tabela 1. Matryca mówienia w perspektywie emicznej

MATRYCA MÓWIENIA (ANG. <i>SPEAKING GRID</i> [HYMES 1974]) I JEJ REALIZACJA	
Setting	Ogólnie: Fizyczne aspekty sytuacji, np. miejsce, czas itp., w których realizowany jest projekt edukacyjny; może obejmować warsztaty, laboratoria, hale produkcyjne, magazyny, przestrzeń online, czy nawet teren na świeżym powietrzu. Ponadto należy uwzględnić czas trwania projektu / planowanie pracy, jako jeden z kluczowych etapów realizacji. Projekt: Miejsce realizacji projektu: częściowo w uczelni (lektorat), częściowo poza nią. Czas realizacji: jeden semestr.
Participants	Ogólnie: Uczestnicy zdarzenia komunikacyjnego. Projekt: Studenci wraz z osobą prowadzącą.
Ends	Ogólnie: Cel lub funkcja zdarzenia ogólnie albo wraz z celami indywidualnych uczestników. Projekt: Przedstawienie studentom składowych poszczególnych etapów ¹ projektu. Jasne określenie celów w fazie zainicjowania projektu podczas zapoznania studentów z podstawowymi założeniami metody projektowej.
Acts sequence	Ogólnie/Projekt: Typy aktów mowy, ich rodzaj i kolejność w zdarzeniu.
Key	Ogólnie: Emocjonalny ton sytuacji, np. prześmiewczy, poważny, sarkastyczny, zabawny, formalny/akademicki. Projekt: Formalny/akademicki.

1 Metoda projektowa powinna stanowić planowany element podczas procesu nauczania. Etapy pracy projektowej i ich składowe można zaproponować wg następującej kategoryzacji (opracowanie własne): 1) Zainicjowanie projektu (przedstawienie możliwości metody projektowej, zgromadzenie propozycji tematów projektów i krótka dyskusja nad nimi); 2) Określenie celu(-ów) projektu: indywidualnych oraz dotyczących budowania wiedzy; 3) Opracowanie planu projektu przez poszczególne grupy, który uwzględni, temat (kładąc nacisk na problemowy charakter sytuacji), cel, sposób i środki realizacji projektu, selekcję pomysłów, terminy realizacji, sposoby komunikacji uczestników i ostateczną prezentację wyników; 4) Realizacja projektu; 5) Prezentacja projektu (w języku polskim lub obcym) oraz ewaluacja indywidualnych członków grupy projektowej.

Instrumentalities	<p>Ogólnie: Forma komunikacji/kanał (komunikacja werbalna/niewerbalna, sposób porozumiewania się – online lub w trybie stacjonarnym); kod komunikacji (np.: rejestr, style, rodzaj języka w komunikacji); technologia i sprzęt, infrastruktura telekomunikacyjna.</p> <p>Projekt: komunikacja językowa, styl potoczny (podczas realizacji) oraz formalny (podczas prezentacji projektu). Finalny etap realizacji projektu w trybie stacjonarnym w formie prezentacji publicznej na zajęciach.</p>
Norms	<p>Ogólnie: Wiedza dotycząca norm społecznych czy innych akceptowanych zachowań, które stanowią „dzieloną wiedzę” w danej kulturze. Elementy siły/przewagi w relacji student–wykładowca (np. zasady uprzejmości językowej / strategii twarzy społecznej [Brown i Levinson 1978/1987], zasada kooperacji [Grice’a 1975], względy etyczne itp.). Ponadto w przypadku środowiska wielokulturowego należy uwzględnić zróżnicowanie kulturowe i społeczne uwarunkowania uczestników projektu.</p> <p>Projekt: Praca w grupach 3-4-osobowych, polskojęzycznych. Budowanie strategii zachowania twarzy społecznej w zakresie:</p> <p>1. Uprzejmości pozytywnej (utrzymanie solidarności grupowej):</p> <ul style="list-style-type: none"> – użycie kolektywnych markerów, np. <i>the aim of our project was..., we wanted to show that...</i>); – stosowanie powtórzeń, np. poprawianie samego siebie i innych (tzw. <i>repairs</i>) oraz tzw. <i>hedges</i>, np. <i>like, kind of, you know</i>; – używanie wyrażań potocznych oraz skrótów; – tzw. <i>small talk</i>, który polega na poruszaniu tematów pobocznych, niezwiązanych z dyskutowanym zagadnieniem. <p>2. Uprzejmości negatywnej (brak narzucania się, usuwanie się w cień):</p> <ul style="list-style-type: none"> – używanie formy wskazującej, np. <i>move on to the next slide</i>.
Genre	<p>Ogólnie: Gatunek (rodzaj zdarzenia), np. wykład, pozdrowienie, potoczna konwersacja, kazanie, opowiadanie dowcipu itp.).</p> <p>Projekt: Potoczna konwersacja (w trakcie realizacji projektu w grupach) oraz prezentacja akademicka (po zakończeniu projektu).</p>

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Krótką charakterystyką studentów jako społeczności mownej projektu wskazuje na projekt jako na zjawisko interdyscyplinarne, kolektywne, angażujące rozmaite zagadnienia stanowiące punkt wyjściowy dociekań o istocie języka i doświadczenia w aktywnym budowaniu wiedzy studentów. Zaprezentowana skala mikro i makro pokazuje punkty styku etnografii komunikacji z metodą projektową. Jak można zauważyć, posługują się koordynatami matrycy mówienia, aby zobrazować, w jaki sposób możliwe jest uskutecznienie analizy sposobów komunikacji w sytuacyjnym kontekście praktyki projektowej.

To, co się dzieje na poziomie praktycznym w procesie implementacji metody projektowej do systemu procesu edukacji, to przede wszystkim budowanie kulturowej wiedzy na gruncie wiedzy opartej na sieci wzajemnych interakcji. Chodzi o uwzględnienie w badaniach nad projektem obszarów matrycy, które korespondują z wymogami komunikacyjnymi metody projektowej. Poza wskazaniem na badanie projektowe jako sposób motywowania uczestników do rozwijania swoich kompetencji w artykule wskazano na potrzebę poszukiwania wzorów komunikacji, które budują nową rzeczywistość, a raczej ją aktualizują. Można oczekiwać, że metoda etnograficzna, a szczególnie narzędzie matrycy mówienia, będzie przez badaczy coraz szerzej stosowana, szczególnie podczas projektów zogniskowanych na działanie międzynarodowe, w którym kulturowe zależności często nadają kształt i ostateczną formę przedsięwzięcia projektowego.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, P., Levinson, S.C. (1978/1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Carayannis, E.G., Morawska-Jancelewicz, J. (2022), *The Futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as Driving Forces of Future Universities*, „Journal of the Knowledge Economy”, nr 13, s. 3445–3471.

- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. (2015), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, Center for Curriculum Redesign.
- Foley, W.A. (1997), *Anthropological Linguistics. An Introduction*, Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Geertz, C. (2003), *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tł. Zbigniew Pucek, Kraków: Universitas.
- Grice, P. (1975), *Logic and Conversation*, [w:] A.P. Martinich (red.), *The Philosophy of Language*, s. 156–167, Oxford: Oxford University Press.
- Guo, P., Saab, N., Post, L.S., Admiraal, W. (2020), *A Review of Project-Based Learning in Higher Education: Student Outcomes and Measures*, „International Journal of Educational Research” nr 102, Art.: 101586.
- Headland, T.N. (1990), *A Dialogue Between Kenneth Pike and Marvin Harris*, [w:] T.N. Headland, K.L. Pike, M. Harris (red.), *Emics and Ethics: The Insider/Outsider Debate*, s. 1–13, Nowy Jork: Sage Publications.
- Hymes, D. (1974), *Ways of Speaking*, [w:] R. Bauman, J. Sherzer (red.), *Exploration in the Ethnography of Speaking*, 433–451, Londyn: Cambridge University.
- Klimkowski, K. (2015), *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., Wiggins, A. (2016), *Project-Based Learning: A Review of the Literature*, „Improving Schools”, nr 19/3, s. 267–277.
- Kuligowski, W. (2016), *Defamiliaryzatorzy. Źródła i zróżnicowanie antropologii współczesności*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B.K. (1923), *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, [w:] C.K. Ogden, I.A., Richards (red.), *The Meaning of Meaning*, 296–336, Londyn: Routledge and Kegan Paul.
- Saville-Troike, M. (1982/2003), *The Ethnography of Communication*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Smuts, H., Van der Merwe, A. (2022), *Knowledge Management in Society 5.0: A Sustainability Perspective*, „Sustainability”, nr 14, s. 6878.
- Strukowska, M.E. (2024), *Shared Leadership Strategies for Languages Education. A Case of Project-Based Learning at CLC in Poznan University of Technology*, „CercleS”, nr 14(2), 273–290.
- Tornjanski, V., Knežević, S., Vulević, B. (2023), *Perspectives of Project Management Sustainability in the Society 5.0 Context: Moving Forward Towards Human-Centricity*, „European Project Management Journal”, nr 1, 61–73.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

DR MARTA E. STRUKOWSKA Wykładowczyni w Centrum Języków i Komunikacji na Politechnice Poznańskiej. Jej projekty badawcze mają charakter interdyscyplinarny i znajdują się na pograniczu pragmatyki językowej, antropologii języka oraz etnografii komunikacji. Laureatka Nagrody Rektora Politechniki Poznańskiej za osiągnięcia organizacyjne i dydaktyczne. Zainteresowania naukowe: przywództwo organizacyjne, przywództwo studenckie, przywództwo współdzielone oraz różnorodne wspólnoty praktyk. Autorka *Tracking Trump: An Anthropolinguistic Study of Discourse Practice and Political Persona*.

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

Podróż ku nowoczesnej edukacji

AI i transformacja cyfrowa w szkołach

DOI: 10.47050/jows.2024.4.63-66

Czy komputery mogą myśleć? Jeżeli tak, to w jaki sposób możemy to stwierdzić? – pytał Alan Turing w 1950 r., tworząc test, w ramach którego uczestnicy prowadzili rozmowy, nie wiedząc, czy dyskutują z człowiekiem, czy z programem komputerowym.

W nawiązaniu do postawionego w leadzie pytania (za: Tłuczek 2023: 12) dziś w szkołach zadajemy sobie kolejne, na przykład: Czy sztuczna inteligencja (AI) myśli?, Jak się uczy?, Czy może nas zastąpić? Dawna definicja Johna McCarthy'ego mówiąca, iż sztuczna inteligencja to „zdolność systemu do prawidłowego interpretowania danych pochodzących z zewnętrznych źródeł, nauki na ich podstawie oraz wykorzystywania tej wiedzy do wykonywania określonych zadań i osiągnięcia celów poprzez elastyczne dostosowanie” (Kurp 2023: 11), już nie wystarcza, by otrzymać proste odpowiedzi w tym zakresie. Kwestie te podjęło Ministerstwo Edukacji i Nauki, które wraz z Instytutem Badań Edukacyjnych opracowało poradniki dla nauczycieli: *ChatGPT w szkole. Szanse i zagrożenia* (Machura 2023) oraz *Do czego AI nie służy. Przewodnik dla nauczycieli stworzony przez grupę roboczą ds. AI* (Łukawski i in. 2023).

Kompetencje cyfrowe nauczycieli i infrastruktura techniczna szkół nie nadążają za tempem rozwoju technologicznego. O ile w okresie pandemii mogliśmy mieć umiarkowane poczucie pozytywnych zmian kompetencyjnych w zakresie posługiwania się przez nauczycieli nowymi technologiami, to przez ostatnie dwa lata upowszechniania modeli AI (zwłaszcza LLM – dużych modeli językowych) i zawrotnego tempa rozwoju narzędzi, które mogą mieć zastosowanie około edukacyjne, nastąpiła kolejna rewolucja technologiczna.

W Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli podjęliśmy jednak próbę podążania tropem zmian w zakresie problematyki AI w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. Stworzyliśmy cykl szkoleń pod wspólną nazwą „AI Ekspres. Podróż do przyszłości edukacji”. W ramach cyklu dzielimy się z nauczycielami swoją wiedzą na temat sztucznej inteligencji, własnymi doświadczeniami, a także przedstawiamy szeroki wachlarz narzędzi opartych na AI i pomysły metodyczne pozwalające na ich wykorzystanie.

Odkąd rozpoczęliśmy szkolenia nauczycieli dedykowane sztucznej inteligencji, coraz więcej osób w grupach szkoleniowych przyznaje się do eksperymentowania z AI. Głównie są to darmowe wersje chatbotów: GPT 3.5 (obecnie 4o), Gemini i Copilot. Nauczyciele przyznają, że najczęściej próbują za ich pomocą tworzyć testy, scenariusze akademii i uroczystości oraz grafiki (tu króluje platforma Canva).

Uczestnicy prowadzonych szkoleń chcą poznać ciekawe narzędzia, które zautomatyzują pracę z uczniami. Nic dziwnego, ponieważ

MAGDALENA BUBULA

Małopolskie Centrum Doskonalenia
Nauczycieli. Ośrodek w Nowym Sączu

ARKADIUSZ NALEPKA

Małopolskie Centrum Doskonalenia
Nauczycieli. Ośrodek w Tarnowie

komercyjny rynek szkoleniowy w obszarze doskonalenia nauczycieli (głównie w formie online) przeładowany jest dziś ofertami ukierunkowanymi na wybrane narzędzia. Czy jednak powinniśmy traktować AI jako „zaawansowany kalkulator”, który da oczekiwany i jednoznaczny wynik lub nowy rodzaj wyszukiwarki? Takie podejście może wynikać z niezrozumienia zasad działania algorytmów AI, a zwłaszcza szybko rozwijających się modeli językowych GPT oraz z „fetyshyzowania” narzędzi TIK, które może przesłonić kontekst metodyczny i wychowawczy. To narzędziowe podejście nauczycieli koreluje z podejściem uczniów, co pokazały też wyniki badań przeprowadzonych na 721 uczniach w raporcie „Polska w cieniu AI” (Bączyk-Lesiuk i in. 2024). Przyznawano się w nim do korzystania z AI głównie w zastępstwie wyszukiwarki internetowej, a także do tłumaczenia tekstu, generowania tekstów czy prac zaliczeniowych oraz prezentacji lub tworzenia grafik i ilustracji. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele biorący udział w badaniu uznali, że narzędzia AI zrewolucjonizują edukację, jednak przy pytaniu o ocenę wykorzystania AI do generowania prac zaliczeniowych, jak można się było spodziewać, pojawiła się rozbieżność (za naganne uznało to 55% nauczycieli oraz tylko 23% badanych uczniów). Co ciekawe, wyższy był również odsetek uczniów przekonanych, że AI powinna być włączona w proces edukacji (47% uczniów i 51% studentów względem 38% nauczycieli). Dystans środowiska edukacyjnego wobec narzędzi AI, który przewija się w tych badaniach (znacznie mniejszy wśród nauczycieli akademickich), jest zupełnie obcy pracodawcom, spośród których 75% uznało, że AI „powinna być formalnie włączona w proces edukacji”(!) (Bączyk-Lesiuk i in. 2024: 50).

Nauczyciele pytani o sposób, w jaki tłumaczą uczniom, czym jest sztuczna inteligencja, wydają się zaskoczeni. Część z nich jest zdziwiona, kiedy informujemy, od jak dawna funkcjonują w naszej rzeczywistości algorytmy oparte na uczeniu maszynowym. Pomimo udziału w wielu szkoleniach nauczyciele nadal deklarują, że ich wiedza wiąże się tylko z wybranymi zagadnieniami. Zaledwie 31% nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem, że może uzyskać pomoc od innych, gdy ma trudności z wykorzystaniem AI (spośród uczniów – 41%). Jeszcze większe rozbieżności dotyczą wiedzy. Tylko 28% nauczycieli oceniło, że ma wiedzę niezbędną do zrozumienia rekomendacji pochodzących z AI (przy 42% uczniów). Również nasze spostrzeżenia po realizacji szkoleń dotyczących sztucznej inteligencji w edukacji w tej kwestii pokrywają się z tendencją zarysowaną we wspomnianym raporcie (Bączyk-Lesiuk i in. 2024). A przecież to na nauczycielach spoczywa rola przekazania informacji na temat sztucznej inteligencji uczniom oraz pedagogizacja rodziców w tym zakresie (Kurz 2023).

Nauczyciele się martwią, że uczniowie poprzestaną na przepisywaniu odpowiedzi i zadań stworzonych przez AI. Rozwiązaniem jest nie tyle zakaz wykorzystywania AI, ile otrzymanie od nauczyciela wskazówek, jak efektywnie wspomagać się nią w procesie uczenia się. Jeżeli uczniowie poznają szanse i zagrożenia związane z używaniem narzędzi opartych na AI oraz sposoby, w jakie te narzędzia mogą pomóc w nauce, wówczas pokusa wykorzystania ich w sposób nieuczciwy będzie znacznie mniejsza. Dlatego podczas naszych seminariów nie poprzestajemy na udzielaniu nauczycielom wskazówek metodycznych oraz przybliżaniu konkretnych, efektywnych narzędzi rozwijających warsztat pracy nauczycieli, ale wskazujemy również możliwości wykorzystania tych narzędzi przez uczniów.

Stworzony przez nas cykl szkoleniowy ma na celu wyposażenie pedagogów w niezbędną wiedzę i narzędzia do efektywnego i bezpiecznego wspomaganie się AI w procesie edukacyjnym.

Rys. 1. Logotyp cyklu



Źródło: opracowanie własne.

Podzieliłiśmy go na pięć modułów, które mogą być realizowane autonomicznie lub łączone w dowolnie dobierany cykl szkoleń:

- ➔ Moduł 1. SZKOLNY BILET W STRONĘ AI – bezpieczny niezbędny użytkownika
- ➔ Moduł 2. HUMANISTYCZNY KRÓLOBRZ – sztuczna inteligencja na przedmiotach humanistycznych i artystycznych
- ➔ Moduł 3. W JAKIM JĘZYKU MÓWI SZTUCZNA INTELIGENCJA? Narzędzia i pomoce dydaktyczne w nauczaniu języków obcych
- ➔ Moduł 4. SYMULACJE I EKSPERYMENTY Z AI w nauczaniu przedmiotów ścisłych
- ➔ Moduł 5. PROJEKTY PRZEDMIOTOWE I MIĘDZYPRZEDMIOTOWE w pracy z uczniami młodszymi i starszymi z wykorzystaniem możliwości sztucznej inteligencji

Nasze rozważania rozpoczynamy od przybliżenia podstawowych pojęć związanych ze sztuczną inteligencją. Każda forma szkoleniowa uwypukla te aspekty, które są kluczowe dla poszczególnych grup przedmiotowych. Wskazujemy, jak się chronić przed zagrożeniami, ale również jak je przekuć na wiedzę o otaczającym nas świecie. Nie poprzestajemy na przekazywaniu wiedzy metodycznej i narzędziowej – ważnym punktem naszych spotkań jest również analiza współczesnej roli nauczyciela oraz uwypuklenie tych obszarów, w których sztuczna inteligencja zastąpić nas nie tylko nie powinna, ale również nie jest w stanie.

Rewolucja AI jest traktowana jako nowość, która oprócz fascynacji budzi obawy wraz z postawami wycofania i niechęci. Stąd duża popularność tematu cyberbezpieczeństwa. Jednak bez podstaw teoretycznych wzrasta podejrzliwość wobec technologii i informatyki. Dlatego w roku szkolnym 2024/2025 planujemy rozszerzenie cyklu o kolejne moduły. Jednym z nich będzie moduł dotyczący potencjalnych zagrożeń i bezpiecznego korzystania z narzędzi AI w szkole. Kolejny zgodnie z artykułowymi potrzebami szkół to przetworzony już w praktyce moduł dla nauczycieli klas I–III pod roboczym tytułem „Co i jak mówić o sztucznej inteligencji najmłodszym uczniom”. Zresztą kolejna zapowiadana rewolucja technologiczna związana z natywnymi modelami AI, a zwłaszcza tzw. LAM (ang. *Long Active Model*), stanowić będzie dla edukacji jeszcze większe wyzwanie wychowawcze i edukacyjne dlatego też temat wykorzystania AI w życiu uczniów, nauczycieli oraz placówek edukacyjnych wydaje się mieć kluczowe znaczenie w ciągłym procesie transformacji cyfrowej szkół.

Umiejętność posługiwania się technologicznymi wynalazkami i edukacja to pojęcia, które przez stulecia wiązały silne relacje. Relacje, w których technologia pełniła często funkcję głównie pomocniczą, a coraz częściej pośredniczącą. Wydaje się, że w czasach, kiedy to nauczyciel wraz z uczniem staje przed wspólnym zadaniem „uczenia” inteligentnych algorytmów, pytanie „Czy komputery mogą myśleć?” staje się wyzwaniem i testem dla dotychczasowego systemu edukacji. Warunkiem, aby to technologiczne pośrednictwo nie zwolniło nas z obowiązku myślenia, jest założenie, które przyjęliśmy w pracy z nauczycielami wdrażanymi do korzystania z narzędzi AI w szkole. Tym fundamentalnym założeniem jest troska o to, aby sztuczna inteligencja „**A**ktywnie **I**nspirowała” nas do myślenia, a nie je zastępowała.

W związku z bardzo pozytywnym odbiorem naszego cyklu kontynuujemy pracę z nauczycielami. Do zobaczenia więc na kolejnych inspirujących warsztatach w zakresie nowoczesnych technologii!

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Bączyk-Lesiuk, K., Patkowski, K., Zieliński, M. (2024), *Polska edukacja w cieniu AI*, Poznań: Collegium DaVinci.
- ➔ Kurp, F. (2023), *Sztuczna inteligencja od podstaw*, Helion: Gliwice.
- ➔ Łukawski, T., Łukawski, A., Rafał, M. (2023), *Do czego AI nie służy. Przewodnik dla nauczycieli stworzony przez grupę roboczą ds. AI*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Machura, M. (2023), *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tłuczek, M. (2023), *Jak sztuczna inteligencja zmieni twoje życie*, Helion: Gliwice.

MAGDALENA BUBUŁA Nauczyciel konsultant ds. języków obcych, edukacji historycznej i obywatelskiej oraz informatyki w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli Ośrodka w Nowym Sączu. Współautorka cyklu „AI Ekspres. Podróż do przyszłości edukacji”.

ARKADIUSZ NALEPKA Nauczyciel konsultant ds. edukacji historycznej i obywatelskiej, informatyki oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce przedmiotów nieinformatycznych (dydaktyka cyfrowa) w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli Ośrodka w Tarnowie. Współautor cyklu „AI Ekspres. Podróż do przyszłości edukacji”.

Rola nauczyciela w motywowaniu uczniów szkoły podstawowej do nauki języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2024.4.67-73

Konsultant, diagnostyk, moderator, wreszcie motywator – wszystkie te określenia opisują współczesnego nauczyciela, który wciąż odgrywa kluczową rolę w procesie edukacji.

Nie tylko przekazuje on wiedzę, lecz także wpływa na rozwój osobowości uczniów pierwszego etapu edukacyjnego, zachęcając lub demotywując do nauki. To od nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego i jego podejścia, w dużej mierze zależy sukces edukacyjny uczących się.

*Nauczyciel, który próbuje uczyć
bez inspirowania ucznia chęcią uczenia się,
uderza w zimne żelazko.
— Horacy Mann*

efektach uczenia się i nauczania decyduje wiele czynników, wśród nich jednym z ważniejszych jest motywowanie do nauki przez nauczyciela danego przedmiotu, w tym języka obcego. Umiejętność znalezienia sposobów na zachęcenie uczących się do aktywnej postawy w procesie zdobywania wiedzy jest ważną kompetencją nauczyciela. Oczekuje się, że nauczyciel będzie tym, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale zwróci też uwagę na rozbudzenie zainteresowań, inicjowanie pozytywnego nastawienia do nauki, kształtowanie umiejętności i nawyku samodzielnego uczenia się (Krajewska 1995: 78). Franciszek Bereźnicki (2002: 66–67) charakteryzuje dobrego nauczyciela jako tego, który powinien wskazywać uczniowi najlepszą drogę dla jego indywidualnego uczenia się oraz dopomóc mu w wyborze najefektywniejszych strategii uczenia się.

Jeremy Harmer (2007: 107) metaforycznie opisuje rolę nauczycieli, charakteryzując ich jako aktorów grających na scenie, a także jako dyrygentów orkiestry ustalających tempo gry lub ogrodników siejących nasiona roślin i obserwujących ich wzrost. Z drugiej strony wydaje się zasadne usystematyzowane spojrzenie na komponenty w strukturze zarządzania procesem nauczania, mianowicie: planowanie działań, organizowanie pracy, jak też motywowanie do działań i kontrolowanie rezultatów (Armstrong 1997: 15–16). Nie da się nie zauważyć, że praca nauczyciela opiera się na wyżej wymienionych elementach – najpierw tworzy on plan, następnie organizuje poszczególne etapy nauczania, w międzyczasie pamiętając o konstruktywnym motywowaniu uczniów, po czym poddaje ewaluacji efekty swojej pracy dydaktycznej (Strykowski 2005: 21). Renata Czaplikowska (2020: 305) zwraca uwagę, że nauczyciele języków obcych na podstawie podejmowanych nieustanne prób oceny swoich działań dydaktycznych i doświadczeń praktycznych, w sposób świadomy i systematyczny zdobywają wiedzę niezbędną do wykonywania obowiązków zawodowych.

SYLWIA ROGUSKA

Szkoła Podstawowa nr 7 z Oddziałami
Integracyjnymi im. Królowej Jadwigi
w Wołominie

Rola nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego, jest ważna. To nauczyciel może zwiększyć poziom motywacji i zainteresowania uczniów. John Hattie (2009: 116–118) w swoich badaniach wskazuje, że aby do takiego sukcesu dydaktycznego mogło dojść, ważniejsze niż środowisko szkolne, warunki zewnętrzne czy przygotowanie merytoryczne jest właśnie odpowiednie działanie nauczyciela. Szczególnie ważne z kolei jest, aby nauczyciel w sposób systematyczny przekazywał uczniom informacje zwrotne dotyczące ich osiągnięć oraz wspierał ich w procesie zdobywania wiedzy poprzez przekazywanie strategii uczenia się. Tym, co zachęca do nauki i uatrakcyjnia lekcje, może być także podawanie przez nauczyciela ciekawych informacji dotyczących konkretnego przedmiotu, np. nauczanego języka obcego (Danielik-Kowalska 2012: 203). Nauczyciele wprowadzający nowy materiał w mało atrakcyjny i monotony sposób przyczyniają się do tego, że uczniowie są zdemotywowani do dalszej nauki.

Nauczyciele odgrywają istotną rolę w zwiększeniu motywacji uczniów, powinni zatem wprowadzić różne metody i techniki, które mogą okazać się istotnymi czynnikami wpływającymi na determinację ucznia do dalszej nauki. Wśród czynników sprzyjających podnoszeniu poziomu motywacji Danuta Morańska (2007: 100) wymienia – oprócz atrakcyjnych treści, metod i form uczenia się – również przydatność poznawanej wiedzy. W związku z tym, że efektywność procesu uczenia się może w jakimś stopniu zależeć od zdolności i umiejętności motywacyjnych nauczycieli, powinni oni przygotowywać ciekawe i atrakcyjne wizualnie materiały, np. korzystając ze zdjęć i prezentacji nawiązujących do realnych sytuacji dnia codziennego (Gross-Davis 1993).

W celu zapewnienia właściwego poziomu nauczania języka obcego w szkole podstawowej nauczyciele powinni rozwijać swoje kompetencje merytoryczne, z uwzględnieniem faktu, iż w przypadku zawodu nauczyciela nie mają one ostatecznej jasno określonej postaci, lecz podlegają dynamice zachodzących w systemie edukacji zmian (Kwiatkowska 2005: 151). Istotne wydaje się również udoskonalanie nauczycielskich kompetencji interpersonalnych, wśród których można wyróżnić: umiejętność porozumiewania się i współpracy w grupie, inteligencję emocjonalną, a także umiejętność rozwiązywania konfliktów, negocjowania i motywowania (Persson 2006: 23).

Zasady nauczania języków obcych dla nauczycieli szkół podstawowych

Od nauczycieli oczekuje się systematycznego zapoznawania się i wykorzystywania teorii nauczania języków obcych, a oprócz tego nabywania takich umiejętności, które pozwolą im zaprojektować odpowiednie materiały dydaktyczne. Ucząc języka obcego w szkole podstawowej, nauczyciele powinni uwzględniać znane fakty odnośnie do przyswajania przez dzieci wiedzy:

1. **Dzieci uczą się poprzez doświadczenia z zastosowaniem otaczających je przedmiotów.** Jean Piaget (za: Hudelson 1991: 256) stwierdza, że dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej znajdują się w konkretnym okresie swego rozwoju poznawczego, dlatego uczą się one poprzez praktyczne działanie, samodzielne wykonywanie i konstruowanie z użyciem przedmiotów, które znajdują się dookoła.
2. **Dzieci uczą się poprzez funkcjonowanie w danym kontekście społecznym, w grupach, których członkowie znają się wzajemnie.** Według Lwa Wygotskiego (za: Hudelson 1991: 257) dzieci uczą się w grupach, w których niektórzy członkowie grupy znają się lepiej, a inni słabiej.
3. **Nabywanie języka (ang. *language acquisition*) ma miejsce, gdy uczniowie rozumieją, w jaki sposób stosowany jest język.** Wygotski (za: Hudelson 1991: 257) stwierdza, że opanowywanie języka pojawia się, gdy uczniowie świadomie obserwują, jak on działa, i usiłują wprowadzać poznane zasady w praktycznym stosowaniu konstrukcji językowych. Istotne jest tu, aby modele konkretnych struktur językowych były podawane przez nauczycieli w sposób adekwatny do możliwości percepcyjnych uczniów.

4. **Nabywanie języka odbywa się również w interakcji społecznej.** Wygotski (za: Hudelson 1991: 257) zauważa potrzebę stosowania języka obcego w klasie w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych w sposób naturalny, zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów.

Nauczanie języka obcego uczniów szkoły podstawowej wymaga posiadania określonych umiejętności stosowanych w ramach prowadzonych zajęć lekcyjnych. Douglas Brown (2001: 87–90) proponuje, aby nauczyciele w pracy z uczniami pierwszego etapu edukacyjnego szkoły podstawowej zwrócili uwagę na następujące elementy:

1. **Rozwój intelektualny** (ang. *intellectual development*) – nauczyciel powinien się kierować stopniem rozwoju intelektualnego swoich uczniów i w objaśnianiu struktur nie powinien odwoływać się do metajęzyka, który wykracza poza poziom rozumowania dziecka.
2. **Zakres koncentracji uwagi** (ang. *attention span*) – ze względu na to, że okres skupienia uwagi przez uczniów klas I–III szkoły podstawowej jest ograniczony, ćwiczenia i aktywności powinny być zaprojektowane tak, aby wzbudzić zainteresowanie dziecka. Powinny zatem składać się ze zróżnicowanych aktywności, które pobudzają entuzjazm uczniów do kontynuowania nauki.
3. **Bodźce zewnętrzne** (ang. *sensory input*) – działania na lekcji powinny być atrakcyjne, zarówno wizualnie, jak i słuchowo. Dlatego lekcje powinny zawierać aktywności fizyczne, projekty, działania praktyczne, a także elementy pozawerbalne, w tym gestykulację, mimikę.
4. **Czynniki afektywne** (ang. *affective factors*) – uczniów klas I–III szkoły podstawowej cechuje często innowacyjność, ciekawość, chęć działania, a przy tym niezwykła wrażliwość. Istotne zatem się wydaje, aby nauczyciele potrafili pomóc uczniom zachować taką postawę, między innymi poprzez odpowiednie reagowanie na błędy, które zdarzy się uczniom popełnić. Co więcej, nauczyciele powinni wykazać się cierpliwością, jednocześnie zachęcając do aktywnego uczestniczenia w działaniach na lekcji. W konsekwencji oczekuje się, aby postawa nauczyciela sprzyjała budowaniu u uczniów wysokiego poziomu ich poczucia własnej wartości.
5. **Autentyczny język** (ang. *authentic language*) – uczniom szkoły podstawowej bliższy wydaje się język autentyczny stosowany w sytuacjach dnia codziennego. Trudności zaś sprawia im opanowanie wyrazów czy zwrotów występujących bez związku z kontekstem sytuacyjnym. Właściwe zatem okazuje się takie podejście, w którym poszczególne słowa bądź frazy umiejscowione są w konkretnym kontekście.

Ponadto Keiko Abe (1991: 266) dodaje, że zadaniem nauczycieli języków obcych jest uświadomienie uczniom podstawowej roli języka – a mianowicie tego, że jest on środkiem komunikacji. Ćwiczone frazy (ang. *natural chunks*) składają się na wypowiedzi o określonym znaczeniu.

Poza tym w procesie nauczania języka obcego w szkole podstawowej powinno się zwracać uwagę na tematykę zajęć. Nauczanie uwzględniające podejście tematyczne (ang. *the topic approach*) polega na wykorzystaniu tematyki określonej w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego*, odpowiedniej dla uczniów pierwszego etapu edukacyjnego, ale też nawiązującej do ich zainteresowań (Hudelson 1991: 258). O konieczności odniesienia się w procesie nauczania języka obcego do określonej tematyki (ang. *topic-based work*) mowa jest również u Stephena Krashena i Tracy Terell (1983: 84).

Postać nauczyciela powinna charakteryzować się nie tylko specjalistyczną wiedzą z danego przedmiotu, ale także ogólną z zakresu nauk społecznych, przyrodniczych czy humanistycznych. Takie podejście oparte na integracji różnych obszarów warto, aby towarzyszyło uczącemu np. języka obcego. Sprzyja to pełniejszemu zrozumieniu otaczającego świata,

a także motywuje do dalszej nauki (Jodłowska 2004: 36). Oprócz właściwego tematu ważny wydaje się także sposób jego wprowadzenia i utrwalenia. Oczekuje się, że nauczyciel zapewni uczniom takie działania, które będą angażować ich w eksplorowanie tego tematu. Warto wspomnieć, że uwaga i entuzjazm uczniów są tym większe, im tematyka zajęć jest bliższa ich zainteresowań i hobby (Hudelson 1991: 258). Krótko mówiąc, skoncentrowanie uwagi na konkretnym temacie sprawia, że treść lekcji automatycznie staje się ważniejsza niż sam język (Scott i Ytreberg 1993: 84).

Rola nauczyciela w zwiększaniu motywacji uczniów

Jeremy Harmer (2007: 100) uważa, że nauczyciele powinni być bardzo zainteresowani sytuacją uczniów, a także powinni traktować dzieci z troską i uważnością. Jeśli uczniowie odczuwają wsparcie, pomoc i akceptację nauczycieli, jest znacznie bardziej prawdopodobne, że będą silniej zmotywowani do nauki. Warto, aby nauczyciele brali pod uwagę w swojej pracy warunki, w jakich funkcjonuje każde dziecko, na przykład jego sytuację ekonomiczną i społeczną. John McNeil i Jon Wiles (1990: 79) mówią, że zasadne wydaje się oczekiwanie, aby nauczyciele wyrażali chęć zdobycia ogólnych informacji o swoich uczniach (na przykład o ich pochodzeniu etnicznym i rodzinnym, statusie rodzinnym, poziomie wykształcenia rodziców, wyznawanej religii).

Nauczyciel może wykorzystać tę wiedzę o dzieciach, aby zwiększyć ich motywację do nauki. Przygotowując i dostarczając materiały związane z doświadczeniami i zainteresowaniami uczniów, nauczyciel może zachęcić dzieci do aktywniejszej pracy. Na przykład hobby, o którym uczeń może opowiedzieć w czasie lekcji języka obcego, może być znacznie bardziej stymulujące w procesie uczenia się (Underwood 1987: 27). Przygotowywanie materiałów autentycznych ukierunkowanych dla konkretnej grupy, choć nie jest łatwe, przynosi równie dobre efekty, jak korzystanie wyłącznie z jednego obowiązującego podręcznika (Danielik-Kowalska 2012: 201). Nauczyciele, którzy opracowują takie materiały, powinni wziąć pod uwagę potrzeby uczniów, ich oczekiwania, a także braki (Yalden i Alexander 1985: 91). Tom Hutchinson i Alan Waters (1987: 53–63) proponują osobom zainteresowanym procesem uczenia się i nauczania następujące punkty do analizy potrzeb edukacyjnych:

1. Jak uczą się uczniowie (m.in. teorie uczenia się, koncepcja nauczania i uczenia się)?
2. Jakie źródła są dostępne (m.in. kompetencje zawodowe nauczycieli, wiedza i stosunek nauczycieli do treści tematów, materiały, pomoce, możliwości zajęć pozaklasowych)?
3. Kim są uczący się (m.in. wiek, płeć, narodowość, zainteresowania, konteksty społeczno-kulturowe)?
4. Dlaczego uczący się zdobywają wiedzę (m.in. obowiązkowo czy opcjonalnie, potrzeby, status, pieniądze, promocja)?

Świadomość tego, kim jest uczeń i jakie są jego cechy indywidualne, w tym wiek, płeć, narodowość, pochodzenie społeczne, uwarunkowania ekonomiczne, zainteresowania, i uwzględnienie ich w procesie nauczania, może ułatwić wspieranie ucznia w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego.

Kolejnym sposobem na zwiększenie motywacji u uczących się języka obcego jest chwaleń i nagradzanie. Dzieci w szkole podstawowej pragną zdobywać sukcesy edukacyjne i chcą być chwalone przez otoczenie. W związku z tym chętnie wykonują różnego rodzaju zadania. Penny Ur (1991: 279) stwierdza, że motywacja zewnętrzna (ang. *extrinsic motivation*) wynika z pewnego rodzaju zachęty zewnętrznej. Takimi zachętami mogą być m.in. usatysfakcjonowanie rodziców i nauczycieli zadowolonych z osiągnięć uczniów. Z kolei motywacja wewnętrzna (ang. *intrinsic motivation*) opiera się na uczuciu radości odczuwanej przez dzieci, które wykonują ulubione typy zadań, ale też chęci opanowania nowych umiejętności. W efekcie takiego podejścia istnieje duża szansa na utrzymanie wysokiego poziomu motywacji u uczących się, wynikającego z poczucia, że im się uda (Ledzińska i Czerniawska 2011: 244).

Zasadne wydaje się wskazanie, że przygotowanie materiałów nawiązujących do pasji uczniowskich jest wielkim wyzwaniem dla nauczycieli. Zadania przygotowane dla dzieci na poziomie szkoły podstawowej powinny sprowokować ciekawość uczniów i chęć ich do uczestnictwa w lekcji. Z jednej strony zadania te nie powinny być zbyt trudne, z drugiej strony nie powinna ich cechować również nadmierna łatwość. Świetnymi przykładami tematów, które mogą zwiększyć zaangażowanie uczniów na poszczególnych fazach lekcji, są: ich ulubione gadżety, zwierzęta domowe, filmy, aktorzy itp. Ponadto wśród czynników, które mogą stymulować aktywność uczniów pierwszego etapu edukacyjnego, są przede wszystkim obrazy, historyjki i gry. Kolorowe ilustracje wydają się przemawiać do dzieci jako bodziec wizualny, historyjki motywują uczniów zarówno wizualnie, jak i słuchowo, gry natomiast wydają się najatrakcyjniejszym sposobem dla uczniów w szkole podstawowej na zdobywanie wiedzy. Warto również wspomnieć o aktywności fizycznej jako efektywnej zachęce do aktywności na zajęciach lekcyjnych.

Podsumowując, nauczyciele stosujący fiszki, zdjęcia, gry i inne pomoce dydaktyczne przyczyniają się do tego, że ich lekcje stają się żywsze i przebiegają z większym zaangażowaniem uczących się języka. Ponadto użycie tych środków dydaktycznych może zmienić rolę nauczycieli, którzy stają się bardziej moderatorami i obserwatorami aktywności w toku lekcji, w czasie kiedy uczniowie będą stosować w praktyce poznane wcześniej treści i komunikować się w języku obcym (Abe 1991: 266–267). Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do komunikowania się w języku obcym, stosując przy tym motywujące komunikaty typu: „myślę, że możecie...”, „spróbujcie to zrobić...” itp. (Gross-Davis 1993).

Działania nauczyciela osłabiające motywację uczniów

Istnieją pewne czynniki, które mogą osłabiać motywację. Pojęcie ‘demotywacji’ odnosi się do wielu czynników zewnętrznych dotyczących uczniów (np. negatywnie postrzegani nauczyciele, materiały i metody), ale także odnoszących się do samego ucznia (np. jego przekonania i stosunek do języka obcego – przedmiotu zajęć). Takie czynniki mogą osłabić chęć do nauki i ostatecznie doprowadzić do jej całkowitej utraty (Dörnyei 2005). Penny Ur (1991: 288) stwierdza, że motywację i entuzjazm dzieci można zwiększyć na przykład poprzez wybór interesujących działań podejmowanych w czasie lekcji, z drugiej zaś strony brak zainteresowania u uczących się mogą powodować powtarzające się ćwiczenia wprowadzające monotonię, nieangażujące zadania, które bywają odbierane jako bezużyteczne. W efekcie takich działań uczniowie szybko się nudzą i demotywiają do dalszej nauki. Ur dodaje, że motywację młodszych uczniów charakteryzuje większa zmienność i podatność na wpływ czynników zewnętrznych, w tym podejście nauczyciela i niewłaściwy wybór zadań, w którego wyniku pojawiają się u uczących nuda i brak uwagi. Aktywizacji uczniów niewątpliwie sprzyja właściwe wyposażenie sali lekcyjnej, które może ułatwiać naukę, a także przyczyniać się do rozpraszania ich uwagi. Co istotne, w celu uniknięcia dekoncentracji, a co za tym idzie – zdemotywowania uczniów, nauczyciele powinni pamiętać o odpowiednim poziomie trudności zadań i działań, a także o unikaniu zbyt abstrakcyjnych pojęć gramatycznych. Ponadto nauczyciele nie powinni być zbyt skrupulatni w poprawianiu uczniowskich błędów – przykładowo nie każdy błąd musi być od razu wskazywany, ponieważ dzieci mogą stracić zainteresowanie i chęć aktywnej pracy w czasie lekcji. Tu istotne wydaje się ukierunkowane działanie nauczycieli, którzy powinni analizować przyczyny błędów uczniowskich, umieć przyjaźnie zareagować i przedstawić je jako powód do dalszej nauki (Hattie 2009: 177). Ważne jest, aby prowadzący zajęcia potrafił stwarzać okazje, w których uczeń ma możliwość samodzielnego podejmowania decyzji, co da mu poczucie współodpowiedzialności za proces uczenia się (McCombs i Pope 1997: 15).

Podsumowanie

Rozpatrując rolę nauczyciela w motywowaniu uczniów, Harmer (2007: 20) stwierdza, że istnieje co prawda wiele sposobów, aby wywołać i podtrzymać chęć do nauki, ale nauczyciel może zachęcić uczącego się do pracy również za pomocą słowa, oferując mu swoje wsparcie i pomocne wskazówki. Warto, aby nauczyciel w atmosferze życzliwości, akceptacji i bezpieczeństwa motywował uczniów do realizacji celów w pracy zespołowej, a także, równie ważnej, indywidualnej. Sprzyja to budowaniu poczucia wartości u uczących się oraz ich chęci dalszego zdobywania wiedzy (Brophy 2002: 34–57). W monografii *Nauczyciel w świecie współczesnym* (Muchacka i Szymański 2008: 125) pojawia się konkluzja podkreślająca fakt, że ten, kto w sposób kompetentny i wzorcowy wykonuje w dzisiejszych czasach tę profesję, „wie, jak zmobilizować młodego człowieka, wzbudzić jego ciekawość i chęć nauki. Potrafi rozmawiać z podopiecznymi i umiejętnie zachęca tematem, jednocześnie realizując podstawy programowe”. Rola współczesnego nauczyciela polega zatem na przygotowywaniu uczących się do samodzielnego kierowania rozwojem swej osobowości oraz do wyznaczania sobie wartościowych celów (Nowak 2010: 160).

Aby motywować uczniów, nauczyciel powinien uwzględniać ich indywidualne możliwości i potrzeby, dostosowywać metody oraz techniki nauczania do wcześniej poznanych stylów uczenia, cech osobowości, uzdolnień i zainteresowań uczących się. Istotnym wydaje się też, aby sam nauczyciel podnosił własne kompetencje metodyczne, w tym umiejętność motywowania do nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Abe, K. (1991), *Teaching English to Children in an EFL Setting (the English Teaching Forum)*, Yokohama, Japonia: Kanto Gakuin Women's College.
- Armstrong, M. (1997), *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Berezniński, F. (2002), *Umiejętność uczenia się warunkiem efektywności procesu kształcenia*, [w:] K. Denek, F. Berezniński, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Szczecin: Agencja Wydawnicza „KWADRA”.
- Brophy, J. (2002), *Motywowanie do nauki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brown, H.D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Nowy Jork: Addison Wesley Longman, Inc.
- Czaplukowska, R. (2020), *Metabadanie Visible Learning Johna Hattie'ego – implikacje dla glottodydaktyki*, „Orbis Linguarum” vol. 54, s. 301–311.
- Danielik-Kowalska, D. (2012), *Glottodydaktyczne przesłanki podejścia komunikatywnego w nauczaniu języków obcych*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, 3/1(4), s. 199–205.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Londyn, UK: Lawrence Erlbaum.
- Gross-Davis, B. (1993), *Tools for Teaching*, San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Harmer, J. (2007), *The Practice of English Language Teaching*, Londyn: Pearson Education Limited.
- Hattie, J.A. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Nowy Jork: Routledge.
- Hudelson, S. (1991), *EFL Teaching and Children: A Topic-Based Approach (The English Teaching Forum)*, Arizona State University, USA.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodłowska, B. (2004), *Problemy współczesnego wychowania a idea integracji*, [w:] B. Jodłowska (red.), *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Gliwice-Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Krajewska, A. (1995), *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok: Trans Humana.
- Krashen, S.D., Terell, T.D. (1983), *The Natural Approach*, New Jersey: Alemany Press Regent/Prentice.
- Kwiatkowska, H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ledzińska, M., Czerniawska, A. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McCombs, B.L., Pope, J.E. (1997), *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, Warszawa: WSiP.
- McNeil, J.D., Wiles, J. (1990), *The Essentials of Teaching: Decisions, Plans, Methods*, Nowy Jork: Macmillan.
- Morańska, D. (2007), *Kształtowanie motywacji do nauki w społeczeństwie informacyjnym – zarys problemu*, „Chowanna”, nr 29, s. 98–113.
- Muchacka, B., Szymański, M. (2008), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, J. (2010), *Współczesny nauczyciel i oczekiwania wobec niego*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas” – Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Persson, M. (2006), *Dimensions and Recommendations on the New Role of the Teacher*, [w:] M. Persson (red.), *A Vision of European Teaching and Learning – Perspectives on the New Role of the Teacher*, Karlstad: City Tryck, s. 13–45.
- Scott, W., Ytreberg, L. (1993), *Teaching English to Children*, Nowy Jork: Longman.
- Strykowski, W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, nr 27/28, s. 15–28.
- Underwood, M. (1987), *Effective Class Management: A Practical Approach*, Londyn: Longman.
- Ur, P. (1991), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalden, J.G., Alexander, W.M. (1985), *The Communicative Syllabus. Evaluation, Design, and Implementation*, Oxford: Pergamon Press.

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

SYLWIA ROGUSKA Nauczycielka języka angielskiego, hiszpańskiego i polskiego w Szkole Podstawowej nr 7 z Oddziałami Integracyjnymi im. Królowej Jadwigi w Wołominie, w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Leśniakowiznie oraz I Liceum Ogólnokształcącym PUL im. 111 Eskadry Myśliwskiej w Wołominie. Na co dzień wprowadza swoich uczniów w kolejne przestrzenie wiedzy językowej, ale też obserwuje poczynania edukacyjne trójki własnych dzieci. Jej pasją są języki obce oraz zjawisko wielojęzyczności.

Ça s'appelle une invention!

Przejście od fonemu do grafemu na przykładzie francuskiej spółgłoski [s]

DOI: 10.47050/jows.2024.4.75-84

Jednym z wyzwań dydaktyki języka francuskiego jako obcego jest zoptymalizowanie procesu przyswajania rozbieżności między wymową a zapisem ortograficznym.

Autor, na przykładzie spółgłoski [s], ukazuje złożoność relacji fonogramicznych we współczesnej francuszczyźnie. Artykuł zawiera szczegółową analizę fonogramów odpowiadających graficznej reprezentacji fonemu [s] oraz propozycje ćwiczeń wspomagających progresywne opanowanie poprawnej pisowni w języku obcym.

Złożoność systemów fonetycznego i ortograficznego języka francuskiego jest przyczyną częstych trudności i niepowodzeń w przyswajaniu poprawnej wymowy oraz pisowni przez polskiego ucznia. Wiele razy można usłyszeć obiegową opinię, że w tym języku „całkiem inaczej się pisze, niż słyzy i wymawia”. Prawie wszystkie głoski we współczesnej francuszczyźnie mogą być zapisywane przy użyciu różnych znaków graficznych. Wynika to z przemian ewolucyjnych, które dokonały się w języku na przestrzeni wielu wieków. Dotyczy to zarówno samogłosek, spółgłosek, jak i trzech półsamogłosek. I chociaż w systemie ortograficznym języka francuskiego obowiązują w przeważającym stopniu zasady pisma fonetyczno-alfabetycznego, to przyjęty sposób utrwalania mowy nie spełnia jego podstawowych wymogów, które można sprowadzić do trzech punktów (Gniadek 1979):

- ➔ tej samej głosce odpowiada zawsze ten sam znak graficzny,
- ➔ ten sam znak graficzny nie może mieć różnych realizacji fonicznych,
- ➔ nie ma znaków graficznych, które nie posiadają odpowiedników fonicznych.

W języku ojczystym polskiego ucznia również łatwo odnotujemy rozbieżności pomiędzy mową a pismem. Przekonują się o tym zarówno obcokrajowcy poznający nasz język, jak i rodzimi użytkownicy polszczyzny. Dość liczne błędy ortograficzne popełniane nie tylko podczas dyktand, lecz także w swobodnych wypowiedziach pisemnych, w komunikatach utrwalonych w komunikacji realnej i wirtualnej są tego najlepszym dowodem.

W obu językach z łatwością odnajdziemy przykłady takich rozbieżności fonograficznych, które utrudniają poprawne opanowanie kompetencji ortograficznej, zwłaszcza w obszarze tzw. ortografii użytkowej, czyli poprawnego zapisu słów w ich podstawowej formie.

Na przykład głoska [k] może być notowana w języku polskim przy użyciu grafemu „k” oraz grafemu „g”, zwłaszcza w wygłosie.

[stuk] > stuk : stóg

[buk] > buk : bóg

W pożyczkach językowych głoska [k] może być zapisywana przy użyciu grafemu „c”.

Kanada > Canada

kakao > cacao

klub > club (night club)

koka > coca

kargo > cargo

W języku francuskim głoska [k] może mieć jeszcze więcej realizacji graficznych, oto kilka z nich:

c > *cas, actuel, lac*

cc > *accompagner, baccalauréat, occasion*

ch > *chlore, choléra, orchestre*

q > *coq, cinq, FAQ*

qu > *cinquième, quant, quinze*

que > *Belgique, cirque, chèque*

cqu > *acquérir, becqueter, grecque*

k > *karaté, kayak, anorak*

ck > *pickpocket, bifteck, ticket*

Podobnie jest z głoską [s], która w zapisie wyrazów może przyjmować różne warianty graficzne. W języku polskim w wyrazach, w których w wygłosie słyszymy [s] mamy „s”: *awans, bas, las, wirus* lub „z”: *arbuz, gaz, gruz, luz*.

W języku francuskim kwestia zapisu głoski [s] jest o wiele bardziej skomplikowana niż w języku polskim, a ponieważ ortografia spółgłosek jest często pomijana w materiałach do nauczania języka francuskiego jako obcego, stąd pomysł tego opracowania, które pozwoli przybliżyć i usystematyzować relacje fonogramiczne w obrębie spółgłoski [s].

Artykuł ten jest uzupełnieniem wcześniejszej publikacji na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” (Gajos 2023), w którym omówiłem zasady czytania i wymowy spółgłoski [s] w języku francuskim. Zmieniając perspektywę analizy i wychodząc od tekstu mówionego do jego zapisu graficznego, prześledzimy zawiłości ortograficzne związane z możliwymi wariantami realizacji ortograficznej spółgłoski [s].

Oprócz części analitycznej artykuł zawiera także propozycje ćwiczeń ułatwiających opamiętanie relacji fonogramicznych w obrębie spółgłoski [s] w procesie nauczania i uczenia się języka francuskiego jako języka obcego.

Skąd różnice pomiędzy mową a pismem?

Relacje między realizacją foniczną słowa a jego reprezentacją graficzną są bardzo złożone, zwłaszcza w języku francuskim. Współczesna ortografia języka francuskiego odzwierciedla bowiem jej stan z przełomu XVIII i XIX wieku. O wpływie języka pisanego na wymowę i odwrotnie pisała w ujęciu diachronicznym i synchronicznym Chantal Rittaud-Hutinet (2022) w jednej ze swoich ostatnich publikacji poświęconej zawiłościom współczesnej francuszczyzny. Chociaż francuski system ortograficzny opiera się w dużym stopniu na zasadzie zapisu fonogramicznego (Catach 1992), to w większości wyrazów utrzymała się pisownia wynikająca z zasady etymologiczno-historycznej, która sprawia, że słowoforma graficzna jednostki leksykalnej odbiega znacząco od jej brzmienia, a w jej zapisie występują pojedyncze grafemy lub grupy liter, które występowały w etymonach, czyli w jednostkach leksykalnych stanowiących ich bazę etymologiczną. Rozwój języka pisanego nie nadążał za zmianami zachodzącymi w mowie, dlatego też współczesny zapis ortograficzny tak bardzo różni się od form fonicznych wyrazów i jest jednym z najczęstszych źródeł trudności i niepowodzeń w nabywaniu kompetencji ortograficznej w procesie nauczania/uczenia się języka francuskiego.

Tym możemy na przykład wytłumaczyć obecność niewymawianych „p” i „s” w wyrazie *temps* pochodzącym od łacińskiego wyrazu *tempus*, w którym każda litera miała swój ekwiwalent foniczny [tempus]. Podobnie jest z wyrazami, w których słyszymy [s], natomiast w piśmowni zamiast „s” mamy grafem złożony „sc”. Wynika to z obecności „-c” w etymonie. Oto kilka takich przykładów:

łac. *ascensium* > *ascenseur*

łac. *descendere* > *descendre*

łac. *scena* > *scène*

łac. *scientia* > *science*
 łac. *scepticus* > *sceptique*

Nawet pobieżne poznanie uwarunkowań etymologicznych może pomóc lepiej zrozumieć relacje fonogramiczne zachodzące pomiędzy głoską [s], występującą w fonicznych formach słów, a grafemami, które są używane do jej transkrypcji w graficznym zapisie jednostek leksykalnych.

Co widzimy, gdy w wyrazach francuskich słyszymy [s]?

Grafem S

Podobnie jak fonem [k], o którym wspomniano we wstępie tego artykułu, francuski konsonant [s] może mieć kilka różnych wariantów graficznych. Będą one przedmiotem analizy zarówno w aspekcie językoznawczym, jak i glottodydaktycznym.

Podstawowym grafemem, który transkrybuje spółgłoskę [s] w języku francuskim jest „s”, które posiada wartość fonogramiczną. Fonogram „s” może występować we wszystkich pozycjach w jednostce leksykalnej: na początku, w środku i na końcu wyrazu. Jego częstotliwość występowania wg Niny Catach (1992: 161) to około 50% słów we współczesnej francuszczyźnie.

S POCZĄTKOWE (NAGŁOSOWE)	S WEWNATRZWyRAZOWE	S KOŃCOWE (WYGŁOSOWE/WYMAWIANE)
<i>saint</i>	<i>Australie</i>	<i>Agnès</i>
<i>salut</i>	<i>bouleverser</i>	<i>atlas</i>
<i>sans</i>	<i>chanson</i>	<i>bus</i>
<i>scandale</i>	<i>danser</i>	<i>cactus</i>
<i>séjour</i>	<i>élastique</i>	<i>Carlos</i>
<i>sentir</i>	<i>Gaston</i>	<i>fil</i>
<i>serviette</i>	<i>liste</i>	<i>gratos</i>
<i>siège</i>	<i>masculin</i>	<i>hélas</i>
<i>ski</i>	<i>obstacle</i>	<i>ibis</i>
<i>son</i>	<i>pension</i>	<i>jadis</i>
<i>sortir</i>	<i>question</i>	<i>mais</i>
<i>sourire</i>	<i>responsable</i>	<i>mars</i>
<i>sphère</i>	<i>resto</i>	<i>ours</i>
<i>sport</i>	<i>satisfait</i>	<i>pénis</i>
<i>squelette</i>	<i>sensible</i>	<i>tennis</i>
<i>stylo</i>	<i>téléspectateur</i>	<i>terminus</i>
<i>sur</i>	<i>tension</i>	<i>vis</i>
<i>syllabe</i>	<i>version</i>	<i>virus</i>
<i>sympathique</i>	<i>zeste</i>	<i>Zeus</i>

„S” inicjalne występuje zarówno przed samogłoskami ustnymi i nosowymi, jak i przed spółgłoskami. Wewnątrz wyrazu [s] notowane jest przez grafem „s” w otoczeniu przynajmniej jednej innej spółgłoski graficznej, poprzedzającej bądź następującej. Głoska [s] tylko w niewielkiej liczbie słów francuskich notowana jest na końcu wyrazu przez grafem prosty „s”. Lista najpopularniejszych z nich znajduje się w trzeciej kolumnie tabeli.

Gdyby nie uwarunkowania etymologiczne grafem „s” mógłby posłużyć do zapisu fonemu [s] we wszystkich przypadkach, upraszczając znacznie w ten sposób przechodzenie od języka mówionego do języka pisanego. Uproszczenie to możemy obserwować już od dłuższego czasu w języku internautów (franc. *cyberlangue*), którego opisu dokonała między innymi Aurélie Dejond (2002). Francuska cybermowa pozwala na zapis wypowiedzi zgodny z jej realizacją foniczną. Tym samym [s] będzie w większości przypadków notowane przez „s”, tak jak [k] przez „k” itd.

Grafem SS

Zgodnie z zasadami pisowni przyjętymi i usankcjonowanymi przez Akademię Francuską oraz kolejnych reformatorów współczesnej ortografii języka francuskiego (Thimonnier 1970; Gak 1976; Léon 1976; Goosse 1991; Beaume 1994) w pozycji międzysamogłoskowej, wewnątrz

wyrazu grafem prosty „s” zastępowany jest przez grafem złożony „ss” dla zachowania wymowy [s]. Przypomnijmy, że pojedyncze „s” pomiędzy dwiema samogłoskami graficznymi wymawiane jest jak [z]: *case, rose, poser, vase* itd.

Na podstawie badań Niny Catach (1992) wiemy, że grafem „ss” występuje w około 19% wyrazów, co razem z grafem podstawowym „s” stanowi 69% wszystkich słów francuskich, w których słyszymy [s]. Poniższa tabela zawiera dwie kategorie wyrazów z podwójnym „-ss”: słowa, w których podwojone „-ss” ma wyłącznie charakter fonogramiczny, oraz takie, w których „-ss” pełni dodatkowo funkcję morfogramiczną i wskazuje na rodzaj gramatyczny rzeczownika bądź przymiotnika.

-SS JAKO FONOGRAM	-SS JAKO MORFOGRAM (FONOGRAMICZNY)
<i>assez</i>	<i>bas / basse</i>
<i>baïsser</i>	<i>un comte / une comtesse</i>
<i>casser</i>	<i>un dieu / une déesse</i>
<i>croissant</i>	<i>épais / épaisse</i>
<i>frisson</i>	<i>faux / fausse</i>
<i>messe</i>	<i>un hôte / une hôtesse</i>
<i>presse</i>	<i>gras / grasse</i>
<i>poisson</i>	<i>gros / grosse</i>
<i>russe</i>	<i>las / lasse</i>
<i>session</i>	<i>un maître / une maîtresse</i>
<i>tasse</i>	<i>un pêcheur / une pécheresse</i>
<i>vaisselle</i>	<i>roux / rousse</i>

Warto również zwrócić uwagę na podwajanie „-s” w odmianie czasowników drugiej grupy w pierwszej, drugiej i trzeciej osobie liczby mnogiej, a także zachowanie grafemu „-ss” w *imparfait* oraz w *subjonctif présent*:

Indicatif présent: *nous finissons / vous finissez / ils finissent*

Indicatif imparfait: *je finissais, tu finissais, il finissait, nous finissions, vous finissiez, ils finissaient*

Subjonctif présent: *que je finisse, que tu finisses, qu'il finisse, que nous finissions, que vous finissiez, qu'ils finissent*

Podwójne „s” występuje także w niektórych formach osobowych czasowników nieregularnych: *faire, pouvoir, connaître, naître, croître*.

W języku francuskim istnieje jednak pewna grupa wyrazów, w których „s” się nie podwaja, chociaż spółgłoska ta występuje pomiędzy dwoma elementami wokalicznymi. Dotyczy to zwłaszcza wyrazów złożonych, w których „s” jest pierwszym elementem podstawy słowotwórczej. Oto kilka takich przykładów.

PRZEDROSTEK	WYRAZ ZACZYNAJĄCY SIĘ OD „S”	WYRAZ ZŁOŻONY
<i>a-</i>	<i>symétrique</i>	<i>asymétrique</i>
<i>auto-</i>	<i>suggestion</i>	<i>autosuggestion</i>
<i>bi-</i>	<i>sexuel</i>	<i>bisexuel</i>
<i>entre-</i>	<i>sol</i>	<i>entresol</i>
<i>micro-</i>	<i>système</i>	<i>microsystème</i>
<i>para-</i>	<i>sol</i>	<i>parasol</i>
<i>vrai-</i>	<i>semblable</i>	<i>vraisemblable</i>

Grafemy C / Ç

Jak podaje Nina Catach (1992), w blisko 26% wyrazów francuskich fonem [s] jest realizowany graficznie przez grafem „c” i jego wariant „ç” (*c cédille*). Dotyczy to zwłaszcza tych wyrazów, które w swoim łacińskim etymonie miały „c”. Grafem ten mógł występować w łacinie na początku i wewnątrz wyrazu i w tej oryginalnej formie został przejęty w języku francuskim.

celum > ciel

centrum > centre

cinque > *cinq*
circus > *cirque*
facilis > *facile*
decidere > *décider*
lanceare > *lancer*
recipere > *recevoir*

Grafem „c” pojawia się także w wyrazach greckiego pochodzenia, zastępując spółgłoskę [k]. Najprostszym przykładem jest dzisiejsze francuskie kino, czyli *cinéma* (grec. *kinēma*).

Grafemu „c” używa się przed samogłoskami „e”, „i”, „y”.

[S] > GRAFEM C + E	[S] GRAFEM C + I	[S] GRAFEM C + Y
<i>cela</i>	<i>acide</i>	<i>cycle</i>
<i>certain</i>	<i>ancien</i>	<i>cygne</i>
<i>cette</i>	<i>cirer</i>	<i>cymbale</i>
<i>fiancé</i>	<i>délicieux</i>	<i>Cyrano</i>
<i>morceau</i>	<i>exercice</i>	<i>motocyclette</i>
<i>remplacer</i>	<i>récit</i>	

Dla zachowania wymowy [s] grafem „c” zapisywany jest z „ogonkiem” (cédille) „ç”, kiedy następuje po nim jedna z samogłosek: „a”, „o”, „u”.

C + A > Ç	C + O > Ç	C + U > Ç
<i>ça</i>	<i>façon</i>	<i>aperçu</i>
<i>commerçant</i>	<i>garçon</i>	<i>conçu</i>
<i>façade</i>	<i>leçon</i>	<i>déçu</i>
<i>fiançailles</i>	<i>maçon</i>	<i>perçu</i>
<i>français</i>	<i>niçois</i>	<i>pinçure</i>
<i>perçant</i>	<i>souçon</i>	<i>reçu</i>

Aby ułatwić sobie odnalezienie właściwego grafemu w fazie przejścia od języka mówionego do języka pisanego, można się także odwołać do oboczności spółgłoskowych występujących w rodzinach wyrazowych. Działa to podobnie jak w języku polskim, kiedy się zastanawiamy, czy dany wyraz zapisać przez „ż” czy „rz”: *śnieg* > *śnieżek*, *róg* > *rożek*, *mózg* > *móździek* itd.

Jeśli w języku francuskim występuje oboczność ze spółgłoskami (fonicznymi lub graficznymi) [k] lub [t], to wtedy, jeśli słyszymy [s], najczęściej powinniśmy użyć grafemu „c”.

[k] : [s]

académique // *académicien, académicienne*
authentique // *authenticité*
électrique // *électricité, électricien*
musique // *musicien, musicienne*
mécanique // *mécanicien*
optique // *opticien, opticienne*
romantique // *romance, romancier, romancière*

Zasada ta nie obowiązuje w wyrazach, w których występuje końcówka [ism]. Wtedy [s] zapiszemy, używając grafemu „s”:

archaïque > *archaïsme*
automatique > *automatisme*
romantique > *romantisme*
satanique > *satanisme*

Wyrazy, w których występuje oboczność spółgłoskowa [t] : [s] > „c”

avant // *avancer*
court // *raccourcir*

fort // force
ignorant // ignorance
impatient // impatience
important // importance
méchant // méchanceté
part / parcelle
prévoyant // prévoyance
reconnaisant // reconnaissance
résistant // résistance
souffrant // souffrance
violent // violence

Niestety od tej zasady także są wyjątki, jak chociażby:

chant // chanson
immobilité // immobilisme

Grafem SC

Kolejną możliwą realizacją graficzną fonemu [s] w języku francuskim jest grafem „sc”. Jak wspomniano we wstępie, obecność „c” wynika z uwarunkowań etymologicznych. Odsetek wyrazów posiadających taką pisownię jest niewielki, dlatego warto zapamiętać najczęściej używane i spotykane w podręcznikach do nauki języka francuskiego nawet na poziomie początkującym. Grafem złożony „sc” może występować na początku wyrazu, wewnątrz bądź na końcu słowa w przyrostkach -escent i -escence.

SC NA POCZĄTKU	SC WEWNĄTRZ	SC W PRZYROSTKACH
<i>sceau</i> <i>scène, scénique</i> <i>scénario, scénariste</i> <i>sceptique, scepticisme</i> <i>science, scientifique</i> <i>scie, scier</i>	<i>descendre, descendant, descente</i> <i>discerner</i> <i>disciple</i> <i>discipline, disciplinaire</i> <i>piscine</i> <i>susciter</i>	<i>adolescent, adolescence</i> <i>convalescent, convalescence</i>

Grafem T

W tekstach utrwalonych graficznie fonem [s] może być w języku francuskim transkrybowany również przez grafem „t”. Grafem ten w połączeniu z samogłoską „i” występuje w blisko 3,3% wyrazów (Catach 1992) i najczęściej znajduje się w sufiksach. Nigdy natomiast nie odnajdziemy go na początku jednostki leksykalnej.

SUFIKS	PRZYKŁADY WYRAZÓW, W KTÓRYCH „TI” > [S]
-tion	<i>action, attention, administration, communication, création, éducation, fonction, introduction, production, rédaction, traduction, vocation</i>
-tial	<i>aérospatial, impartial, initial, martial, partial, spatial</i>
-tiel	<i>concurrentiel, essentiel, existentiel, partiel, préférentiel</i>
-tieux	<i>ambitieux, infectieux, minutieux, prétentieux, superstitieux</i>
-tien	<i>capétien, égyptien, helvétien, martien</i>
-tier	<i>intier</i>

Grafem X

Spółgłoska [s] może być także zapisywana przy użyciu grafemu „x”. Dotyczy to kilku bardzo często używanych liczebników: *six, dix, soixante, soixante-dix*.

[S] słychać również w grupie [ks], która jest notowana w paśmie języka pisanego przy użyciu grafemu „x”: *maxi, taxi, axer, fixer, mixer, relaxer, suffixer, vexer*.

Propozycje rozwiązań dydaktycznych ułatwiających zrozumienie i przyswojenie relacji fonogramicznych spółgłoski [s]

Po omówieniu lingwistycznych zawiłości dotyczących przechodzenia od fonemu [s] do jego różnorodnych reprezentacji graficznych w języku francuskim prezentuję poniżej kilka typów ćwiczeń, które mogą okazać się pomocne w procesie kształtowania kompetencji ortograficznej w zakresie spółgłoski [s]. Przykładowe typologie ćwiczeń pozwalających na rozwijanie i utrwalanie kompetencji fonogramicznej można znaleźć w pracach z zakresu nauczania fonetyki i ortografii (Berlion 1994; Gajos 1995; 1999; 2020). Proponowane typologie w dużym stopniu odwołują się do indukcyjno-fonologicznych strategii poznawania relacji między mową a pismem. Podstawowymi narzędziami odkrywania i analizowania zawiłości ortograficznych są obserwacja, egzemplifikacja, porównywanie, klasyfikowanie, przekształcanie. W podejściu tym chodzi o aktywny udział ucznia w przyswajaniu relacji pomiędzy fonemami a transkrybującymi je grafemami. Jak zauważa Berlion (1994: 10), uczeń dokonuje stałych wędrówek pomiędzy tym, co słyszy, a tym, co widzi:

- słyszę > widzę
- słyszę > nie widzę
- słyszę > widzę co innego
- widzę > nie słyszę
- widzę > słyszę co innego.

Ćwiczenia bazujące na powyższych mechanizmach percepcyjnych pozwalają dostrzec rozbieżności między ciągami fonicznymi a graficznymi, między słowoformą foniczną wyrazu a jego przybieraną szatą graficzną.

Na początek proponuję kilka ćwiczeń, które aktywizują i sprawdzają percepcję słuchową.

1. Słyszysz to samo czy co innego?

Polecenie: *Wysłuchaj nagranych par wyrazów i odpowiedz, czy brzmią tak samo, czy inaczej.*

*basse : base
c'est : sais
fils : fiche
bis : bise
cent : sans
lisse : Lise
casse : cache
fosse : fausse*

2. Gdzie się znajduje?

Polecenie: *Odpowiedz, w którym miejscu w wyrazie słyszysz głoskę [s]? Na początku, w środku czy na końcu?*

<i>succès</i>	<i>soixante</i>
<i>stress</i>	<i>monsieur</i>
<i>grimace</i>	<i>sauce</i>
<i>rossignol</i>	<i>sécher</i>
<i>existence</i>	<i>sésame</i>

3. Ile razy?

Polecenie: *Wysłuchaj zdań i policz, ile razy w każdym z nich występuje głoska [s].*

1. *Un chasseur sachant chasser sans son chien c'est un bon chasseur.*
2. *La grosse cloche sonne sans cesse.*
3. *Douze douches douces.*
4. *Cinq chiens chassent six chats.*
5. *Serge cherche à changer son siège.*
6. *Cette grosse saucisse sent si bon!*

7. *Ces six chocolats sont si délicieux!*
8. *Un chasseur fait sécher ses chaussettes et ses chaussures.*
9. *C'est sans souci, si ça se passe ainsi.*
10. *Six cents scies scient six cents saucissons secs.*

Kolejny etap to ćwiczenia, które pozwalają na obserwację i identyfikację grafemów notujących w paśmie języka pisanego spółgłoskę [s]. W tych ćwiczeniach uczeń pracuje równocześnie na tekście ustnym i jego wersji graficznej.

1. Słyszę > widzę.

Polecenie: *Słuchając tekstów, patrz na ich zapis. Zaznacz kolorem literę lub grupę liter w miejscu, w którym usłyszysz głoskę [s].*

Texte 1.

- *Qu'est-ce qui se passe ici? Qu'est-ce que c'est que ce concert?*
- *Ah non, monsieur, ça, ce n'est pas un concert, c'est seulement une répétition?*
- *A cette heure-ci? Vous êtes sérieux?*
- *Restez avec nous, monsieur. Asseyez-vous confortablement et écoutez nos chansons!*
- *J'en ai assez, je les connais par cœur vos chansons. Baissez le volume! Si non, j'appelle la police.*

Texte 2.

Pour accéder à la piscine et au sauna, prenez l'ascenseur et descendez au sous-sol. Si vous souhaitez vous détendre, le sauna est un excellent choix. Sur place, des serviettes et des accessoires sont à votre disposition. Au sous-sol se trouve aussi notre petit bistrot où vous pouvez vous asseoir, prendre une tasse de café, déguster un croissant, une salade, un sandwich croustillant ou un plat chaud. Nos plats sont toujours frais, savoureux et délicieux. Laissez-vous surprendre par nos serveuses souriantes et une ambiance exceptionnelle.

Texte 3.

*Brave marin revient de guerre, tout doux,
 Tout mal chaussé, tout mal vêtu,
 Brave marin d'où reviens-tu, tout doux?
 Madame, je reviens de guerre, tout doux,
 Qu'on m'apporte ici du vin blanc
 Que le marin boive en passant, tout doux.
 Brave marin se met à boire, tout doux,
 Se met à boire et à manger
 Et la belle hôtesse à pleurer, tout doux.
 Et qu'avez-vous dame l'hôtesse, tout doux?
 Regrettez-vous votre vin blanc
 Que le marin boit en passant, tout doux?
 C'est pas mon vin que je regrette, tout doux,
 Mais c'est la mort de mon mari,
 Monsieur, vous ressemblez à lui, tout doux.
 Ah dites-moi dame l'hôtesse, tout doux,
 Vous aviez de lui trois enfants,
 Et j'en vois quatre à présent, tout doux.
 On m'a donné de ses nouvelles, tout doux,
 Qu'il était mort est enterré,
 Et je me suis remariée, tout doux.
 Brave marin vide son verre, tout doux,
 Sans dire un mot, tout en pleurant,
 S'en retourne à son bâtiment, tout doux.*

(Chanson traditionnelle de France)

2. Widzę, ale nie słyszę.

Polecenie: W tekstach z ćwiczenia 1 zaznacz innym kolorem graficzną spółgłoskę [s], która nie jest wymawiana.

Trzecim typem ćwiczeń są ćwiczenia klasyfikacyjne. Służą one pogłębieniu obserwacji, ich systematyzacji oraz wyciąganiu i formułowaniu wniosków.

1. Klasyfikowanie słów, w których słychać spółgłoskę [s].

Polecenie: Wpisz w poniższą tabelę słowa z tekstów z ćwiczenia 1, w których słychać było spółgłoskę [s]. Spróbuj wytłumaczyć pisownię poszczególnych grup wyrazów, które zostały umieszczone w odpowiednich kolumnach.

	ZAPISUJĘ S	ZAPISUJĘ SS	ZAPISUJĘ SC	ZAPISUJĘ C	ZAPISUJĘ Ç	ZAPISUJĘ T	ZAPISUJĘ X
Słyszę [s]							

Końcowym etapem rozwijania sprawności fonogramicznej są ćwiczenia polegające na identyfikacji i poprawnym użyciu grafemów, które transkrybują fonem [s].

1. Jaki grafem?

Polecenie: Wpisz brakujące grafemy, które pozwalają na zapis spółgłoski [s].

	[S] ?	
gar		on
Fran		e
informa		ion
bi		yclette
de		endre
con		truire
embra		er
hi		toire
re		u
dic		ionnaire

Polecenie: Użyj odpowiedniej dużej litery, aby znaleźć siedem imion francuskich.

	?	
		ophie
		yprien
		ylvestre
[s]		ylvie
		éline
		téphane
		inthia

Polecenie: Wpisz w okienku brakujące litery odpowiadające fonemowi [s].

Mon□ieur Dupont de□end à Paris pour a□i□ter à une émi□ion à la Radio-□ité. Il est très ex□ité par □ette □ortie. A la gare de l'E□, il est accueilli par les gens qui □e pre□ent, tou□ affa-irés à leurs occupa□ions. Il □e dirige vers la □ta□ion de métro pour aller directement au □tu-dio. Lor□qu'il arrive, il re□ent une ambian□e ex□eptionnelle. Tou□ □ont très □ympathiques.

Les techniciens et les animatrices échangent des fourires. Monsieur Dupont s'installe sur le plateau impatient d'activer à la séance d'enregistrement. Tout se passe parfaitement bien et il est très satisfait de cette expérience nouvelle. Avant de rentrer à Strasbourg, il s'offre un moment de détente. Il va au café pour savourer une délicieuse pâtisserie accompagnée d'une glace au citron. Pour rentrer, il prend son train à dix-sept heures si.

Podsumowanie

Relacje fonogramiczne w języku obcym powinny być przedmiotem większego zainteresowania zarówno ze strony autorów podręczników szkolnych, jak i nauczycieli, których rolą jest przeprowadzenie ucznia przez zawłości nowego systemu językowego w celu ułatwienia skutecznego i poprawnego opanowania słownictwa, gramatyki, fonetyki i ortografii. Rozbieżności między fonią a grafją we współczesnej francuszczyźnie stanowią jedno z najbardziej skomplikowanych zagadnień w dydaktyce języka francuskiego jako obcego. Na przykładzie analizy lingwistycznej spółgłoski [s] pokazaliśmy stopień trudności w opanowywaniu relacji fonogramicznych, gdzie tej samej głosce przypisywane są w paśmie języka pisanego różnorakie realizacje graficzne, uwarunkowane między innymi czynnikami historyczno-etymologicznymi. Progresja w nauczaniu relacji fonogramicznych, obudowana odpowiednio dobranymi ćwiczeniami, może się przyczynić do uatrakcyjnienia i podniesienia efektywności procesu nauczania oraz uczenia się pisowni w języku obcym.

BIBLIOGRAFIA

- Beaume, E. (1994), *Avoir une bonne orthographe*, Paryż: Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel.
- Berlion, D. (1994), *L'orthographe à 4 temps*, Paryż: Hachette.
- Catach, N. (1992), *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paryż: Éditions Fernand Nathan.
- Dejong, A. (2002), *La cyberl@ngue française*, Tournai: La Renaissance du Livre.
- Gajos, M. (1995), *Reprezentacje graficzne w dydaktyce języka obcego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (1999), *Dydaktyka ortografii dźwięku języka obcego na przykładzie języka francuskiego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (2023), *Stanislas, lis Descartes ! O zasadach czytania i wymowy spółgłoski s w języku francuskim*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 25–33.
- Gak, V.G. (1976), *L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique*, Paryż: SALAF.
- Gniadek, S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Warszawa: PWN.
- Goosse, A. (1991), *La „nouvelle” orthographe*, Paryż: Duculot.
- Rittaud-Hutinet, Ch. (2022), *Étonnants ressorts du français*, Paryż: Les Éditions Sydney Laurent.
- Thimonnier, R. (1970), *Code orthographique et grammatical*, Paryż: Hatier.

PROF. DR HAB. MIECZYŚLAW GAJOS [Romanista](#), [pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego](#) i [Uniwersytetu Warszawskiego](#). Specjalista w zakresie językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki. Ma bogaty dorobek naukowy obejmujący monografie, skrypty, słowniki, poradniki metodyczne, podręczniki szkolne i inne materiały do nauczania języka francuskiego. Specjalizuje się w zakresie fonetyki i ortografii francuskiej. Przedmiotem jego badań są również skrócone formy leksykalne występujące we współczesnej francuszczyźnie mówionej i pisanej, w komunikacji realnej i wirtualnej. Aktywny propagator kultury francuskiej w Polsce. Znamca życia i twórczości Édith Piaf i autor książek o niej. Jest także autorem sztuk teatralnych oraz scenariuszy widowisk muzycznych

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

Nabywanie języka obcego przez migrantów i uchodźców – na czym polega różnica?

DOI: 10.47050/jows.2024.4.85-92

Celem artykułu jest pokazanie, że przyswajanie języka obcego przez imigrantów różni się od przyswajania języka obcego przez uchodźców. Imigranci to osoby, które podjęły decyzję o wyjeździe za granicę ze względów ekonomicznych, edukacyjnych lub społecznych. Ich motywacja do nauki języka jest większa. Uchodźcy natomiast byli zmuszeni opuścić swoją ojczyznę w obawie przed utratą życia lub zdrowia. Doświadczają znacznego stresu i boją się o przyszłość. Ma to ogromny wpływ na poziom ich zaangażowania w naukę języka obcego.

Temat nabycia języka obcego w nowej społeczności kulturowej wzbudza od lat duże zainteresowanie językoznawców. Przeprowadzona została spora liczba badań naukowych (np. Krashen 1982; Swain 1985; Norton 2013), które próbowały zidentyfikować czynniki wpływające na akwizycję języka docelowego zarówno przez osoby dorosłe, jak i dzieci. Niektóre badania wskazały, że wielu obcokrajowców ma trudności z rozwijaniem kompetencji językowych i odnalezieniem się w obcych środowiskach (Gul-Rechlewicz 2022). Jest to spowodowane przede wszystkim brakiem znajomości języka na odpowiednim poziomie, który sprawia, że przybysze mogą czuć się zmarginalizowani i mniej wartościowi niż przedstawiciele społeczności gospodarzy (Norton 2013: 95).

Gdy migranci czują, że przedstawiciele nowego środowiska swoim zachowaniem podkreślają ich niższość, kształtowanie kompetencji językowych w interakcjach międzykulturowych jest niezwykle trudne. Stereotypy i uprzedzenia wobec mniejszości narodowych i etnicznych mogą utrudniać interakcję i prowadzić do poczucia nierówności (Klein 1988). Powoduje to wysoki poziom stresu, niepokoju, liczne bariery psychologiczne i w dużym stopniu ogranicza postępy językowe obcokrajowców (Norton 2013: 153). Właśnie takie wyniki uzyskała Bonny Norton po przeprowadzeniu badań z pięcioma uczestniczkami, pochodzącymi z różnych części świata, które przyjechały do Kanady w celu rozwoju i zapewnienia sobie bezpieczeństwa finansowego. Mimo że były one zmotywowane do opanowania języka angielskiego i rozumiały, jakie korzyści mogłyby odnieść, droga do sukcesu językowego niektórych z uczestniczek była stresującym doświadczeniem.

Różnica między migrantem a uchodźcą

Poruszając temat różnic w przyswajaniu języka obcego przez migrantów i uchodźców, należy najpierw podkreślić, że te dwa pojęcia różnią się od siebie i nie możemy ich używać zamiennie. Migranci to grupa osób, która podjęła decyzję o opuszczeniu swojego kraju ze względów finansowych, politycznych lub edukacyjnych, i może w każdym momencie rozważyć powrót do ojczyzny. Robert Miron Staniszewski (2023) precyzuje, że „migrant międzynarodowy to osoba, która zmienia swój kraj stałego pobytu. Zasadniczo różni się migracją krótkoterminową lub tymczasową, obejmującą przemieszczanie się trwające od 3 do 12 miesięcy, oraz migracją długoterminową lub stałą, odnoszącą się do zmiany kraju zamieszkania na okres jednego roku lub dłużej”.

Do grupy uchodźców należą natomiast ludzie, którzy z powodu działań wojennych zostali zmuszeni do natychmiastowego opuszczenia swojego kraju. Powrót do ojczyzny nie jest bezpieczny (Kosyakova i in. 2022), więc ludzie ci nie mają innego wyjścia, niż szukać schronienia w innych krajach. Takie okoliczności mają ogromny wpływ na kwestię integracji i na to, jak dobrze uchodźcy sobie radzą pod względem językowym i socjalnym w nowych środowiskach kulturowych.

Akwizycja języka obcego

Według teorii amerykańskiego językoznawcy Stephena Krashena (1982) kompetencje językowe można nabywać poprzez angażowanie się w konwersacje z rodzimymi użytkownikami języka. Nie wkłada się wiele wysiłku w opanowanie zasad gramatycznych i rozwój szerokiego zakresu słownictwa, lecz rozpoznaje się ich sens na podstawie stałego kontaktu z przedstawicielami nowej społeczności i otrzymywania tak zwanego *comprehensible input* (Hoque 2017: 7). Jest to termin używany do opisu zjawiska, kiedy ludzie są w stanie czynić postępy językowe, mimo że nie znają pewnych elementów językowych lub doświadczają trudności z ich zrozumieniem. Do tego pojęcia odnosimy zarówno to, co słyszymy (radio, konwersacje, podcasty, piosenki), jaki i to, co czytamy we własnym zakresie (książki, gazety, artykuły lub teksty w podręcznikach).

Krashen dodaje, że czytanie jakichkolwiek książek i słuchanie jakichkolwiek źródeł niekoniecznie przyczyni się do rozwoju kompetencji językowych. Dlatego ważne jest, aby w rozsądny sposób wybrać materiały, które przede wszystkim nas interesują, motywują i w niewielkim stopniu przekraczają nasz obecny poziom (Panggua i in. 2023). Czerpiąc z teorii Krashena, można stwierdzić, że słuchanie i rozumienie jest zasadniczym elementem przyswajania konkretnego języka (Klein 1988).

Nie możemy jednak zapominać, że język docelowy najlepiej przyswaja się w interakcjach społecznych. Z tego powodu po pozyskaniu *comprehensible input* powinien nastąpić także *comprehensible output*. To oznacza, że ludzie powinni znaleźć sposób na wykorzystanie nabytych wcześniej umiejętności językowych, angażując się w konwersacje. Badania naukowe przeprowadzone przez Merrill Swain (1985) wskazały, że samo rozumienie nowych fragmentów i słuchanie języka w konwersacjach nie jest wystarczające; równie istotne jest ćwiczenie tych samych kwestii językowych (Shehadeh 2002). Swain przyznaje, że wprowadzone przez Krashena pojęcie *comprehensible input* jest rzeczywiście istotne i wpływa na przyswajanie języka obcego przez obcokrajowców. Dodaje jednak, że postęp językowy jest znacznie większy, gdy w trakcie konwersacji uczniowie napotykają własne luki językowe. Kiedy je zidentyfikują, będą mogli podjąć dodatkowe próby, aby przekazać swoje przesłanie w zrozumiały sposób. Innymi słowy, będą wiedzieć, co konkretnie sprawia im trudności podczas mówienia i jakie obszary językowe wymagają dalszego wysiłku. Poprzez używanie języka do przekazania informacji, rozmówcy ćwiczą zarówno rozumienie (*comprehensible input*), jak i mówienie w tym języku (*comprehensible output*). Pozytywny wynik nauki języka można osiągnąć wtedy, gdy te dwa zjawiska zostaną ze sobą połączone. Zatem konieczne jest nie tylko rozumienie języka docelowego w nagraniach, podręcznikach, podcastach i rozmowach, lecz także używanie go w celu identyfikacji ewentualnych luk językowych.

Hanna Komorowska (2020), odwołując się do teorii Krashena, twierdzi, że na początku swojej przygody z językiem uczniowie zachowują się jak aktywni czytelnicy i słuchacze. Znajdują się w tak zwanym trybie cichym (ang. *silent mode*). Nawiązują nowe połączenia z językiem poprzez słuchanie i czytanie oraz skupiają się na zrozumieniu podstawowych pojęć. Przetwarzanie języka w umyśle może zająć pewną ilość czasu i wysiłku. Dlatego uczniowie zaczynają mówić w języku obcym dopiero, gdy nadejdzie odpowiedni moment:

Uczenie się odbywa się wewnątrznie, w umyśle ucznia, bez bezpośredniego wpływu nauczyciela lub rodzica. Uczniowie konstruują mentalne reprezentacje nauczanego języka. Przetwarzają język mentalnie pod wpływem bodźców poprzez słuchanie i/lub czytanie, zanim będą gotowi do

wypowiadania się. W rezultacie uczniowie zaczynają mówić w języku obcym, kiedy są na to gotowi. (Komorowska 2020: 69)

Na tej podstawie można powiedzieć, że przyswajanie drugiego języka przez dorosłych jest dość podobne do przyswajania pierwszego języka przez dzieci. Dzieci rozwijają biegłość językową poprzez uczestnictwo w dialogach inicjowanych przez ich rodziców. Komorowska dodaje, że „rodzice podświadomie modyfikują swoją mowę w sposób, który w dużym stopniu ułatwia zrozumienie i wspiera ich rozwój języka pierwszego” (Komorowska 2020: 27). Dzięki temu przechodzą od trybu cichego do tworzenia krótkich fragmentów językowych. W wieku pięciu lat osiągają poziom biegłych użytkowników języka. Kiedy dorośli uczą się drugiego języka, również na początku znajdują się w trybie cichym. Mówienie staje się możliwe po otrzymaniu wystarczającej ilości wkładu językowego.

Uczenie się języka obcego

Uczenie się języka obcego to świadomy i planowany wysiłek skierowany na rozwój językowy. W przeciwieństwie do akwizycji drugiego języka poprzez kontakt z przyjmującą społecznością (Abdullaev 2021), uczenie się polega na szerokim korzystaniu z podręczników oraz wykonywaniu zadań z zakresu słuchania, gramatyki, czytania i pisania. Poświęcając czas na naukę, robi się to zazwyczaj ze świadomością, że zdobyte umiejętności i wiedza mogą być wykorzystywane w przyszłości.

W niektórych przypadkach w proces zaangażowany jest lektor językowy, który pełni funkcję przewodnika, udziela wyjaśnień i informacji zwrotnych na temat postępów uczniów oraz sugeruje obszary wymagające dalszej poprawy. Nauczyciel kontroluje jakość wykonywanej pracy oraz zapewnia uczniom warunki, w których mogą samodzielnie ćwiczyć język podczas lekcji (Komorowska 2020: 80). W przypadku wystąpienia problemów lub wątpliwości lektor służy pomocą i wsparciem. Sukces uczniów zależy zatem od kompetencji lektora i jego umiejętności wyboru zadań, które będą odpowiadać ich potrzebom edukacyjnym oraz zachęcać do dalszego postępu językowego.

Porównując akwizycję z uczeniem się, warto podkreślić, że kiedy uczymy się języka poprzez codzienne rozmowy, możemy decydować, czego się uczymy, ile się uczymy i w jaki sposób. Nikt nie wydaje poleceń i nie kontroluje tempa naszego rozwoju. W formalnym uczeniu się natomiast jesteśmy zmuszeni do wykonywania poleceń dydaktycznych i mamy znacznie węższy zakres działania. Ponieważ na lekcjach grupowych duży nacisk kładzie się zazwyczaj na cztery obszary praktyki językowej (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie), nie zawsze są możliwości używania języka do komunikacji funkcjonalnej (Klein 1988). Aby móc używać języka do celów osobistych i płynnie się nim posługiwać, obcokrajowcy powinni ćwiczyć go w rozmowach z przedstawicielami nowej społeczności, do której się przenieśli.

Nabycie języka obcego przez migrantów

Ponieważ ludzie często przekraczają granice geograficzne ze względów ekonomicznych i w poszukiwaniu lepszych standardów życia, wielu z nich ma motywację do rozwijania wysokiego poziomu znajomości języka, aby skutecznie zintegrować się z nową społecznością i być w stanie dążyć do realizacji swoich celów (Krumm i Plutzar 2008). Opanowanie języka docelowego na przyzwoitym poziomie otwiera drzwi do awansu społecznego i finansowego. Pozwala imigrantom zaspokoić podstawowe potrzeby, zapewnić dzieciom dostęp do edukacji i ubiegać się o zatrudnienie odpowiadające ich oczekiwaniom. Ponadto, gdy przybysze rozwiną biegłość językową, będą w stanie stosować swoją wiedzę, doświadczenie oraz umiejętności zawodowe, a także przyczynić się do rozwoju ekonomicznego nowego środowiska. Dlatego wielu imigrantów zdaje sobie sprawę, jak ważna jest płynność językowa i często wkłada wiele wysiłku w jej rozwój (Kosyakova i in. 2022).

Warto też podkreślić, że opanowanie języka docelowego nie jest zadaniem łatwym. Może wręcz sprawiać ogromne trudności, nawet gdy człowiek posiada niezwykły talent, chęć i motywację do nauki. Wymaga bowiem dużego wysiłku, wytrwałości i tworzenia możliwości codziennej interakcji z dominującym społeczeństwem. Należy mieć świadomość, że obcokrajowcy bardzo często doświadczają różnych trudności w związku z opuszczeniem rodziny i przyjaciół. Wielu z nich ma też problemy związane z koniecznością znalezienia pracy, zakwaterowania, dostępu do usług publicznych oraz przystosowaniem się do zasad nowego środowiska (Gul-Rechlewicz 2022). Ma to ogromny wpływ na to, jak szybko nawiązują nowe kontakty społeczne i uczą się języka.

Trudności doświadczyły np. uczestniczki wspomnianych już badań naukowych Bonny Norton. Po przybyciu do Kanady nie mogły pochwalić się wyśmienitą znajomością języka angielskiego, były jednak zmotywowane do rozwoju znajomości językowych, ponieważ chciały zmienić ścieżkę zawodową i poszerzyć zakres swoich działań (Norton 2013). Zdawały sobie sprawę, jak ważne jest rozwinięcie biegłości językowej i próbowały do tego dążyć poprzez angażowanie się w konwersacje. Niski poziom umiejętności sprawiał jednak, że czuły się niekomfortowo w obecności obywateli Kanady, którzy swobodnie posługiwali się językiem angielskim i nie doświadczali problemów z nawiązaniem kontaktów. Ponadto niektóre z kobiet zostały skierowane do wykonywania podstawowych prac, w których komunikacja ustna nie była wymagana (Norton 2013: 99), w związku z tym poszerzenie zakresu kontaktów społecznych w celu ćwiczenia języka angielskiego nie wydawało się łatwe. Norton pokazuje to na przykładzie Ewy:

Gdy zaczynałam pracę w tym miejscu, byłam na lodach i musiałam sprzątać śmieci, a nikt nie chce się tym zająć. Kiedy widzę, że muszę zrobić wszystko i nikt się tym nie przejmuje, to jak mam z nimi rozmawiać [Kanadyjczykami – przyp. autora]? Słyszę, że nie zależy im na mnie i nie mam ochoty podchodzić do nich, uśmiechać się i rozmawiać z nimi. (Norton 2013: 99–100; tłum. własne)

Martyna, kolejna uczestniczka, stwierdziła, że:

Z powodu mego akcentu zagranicznego niektórzy traktują mnie tak, jak gdybym była mniej wartościowa niż oni, zwłaszcza gdy poszukiwałam pracy. Czuję się niekomfortowo, posługując się językiem angielskim w grupie osób, dla których język angielski jest językiem ojczystym, i mówię [w nim] płynnie. Zatem czuję się gorsza od nich. (Norton 2013: 92; tłum. własne)

Badania naukowe przeprowadzone przez Bonny Norton wskazały, że ogromny wpływ na nabywanie języka przez obcokrajowców mają przedstawiciele nowego środowiska kulturowego. Jeżeli będą oni postrzegać przyjezdnych jako ludzi, którzy mają ograniczoną wiedzę, wykształcenie i nadają się tylko do wykonywania podstawowych prac, akwizycja języka będzie najprawdopodobniej trudnym i stresującym przeżyciem. W przeciwieństwie do uczestniczek badania Kanadyjczycy dysponowali tak zwanym kapitałem społecznym, kulturowym i językowym umożliwiającymi im osiągnięcie własnych celów finansowych oraz zawodowych. Jako że Ewa i Martyna tego kapitału nie posiadały, miały węższy zakres obowiązków, co powodowało poczucie niższości, marginalizacji i ograniczało ich rozwój językowy. Na tej podstawie można powiedzieć, że społeczność gospodarzy w pewnym stopniu sprawuje władzę nad imigrantami i może kontrolować, jak często komunikują się oni z innymi lub decydują się na milczenie w różnych sytuacjach (Darwin i Norton 2021).

Akwizycja języka przez uchodźców

Jak już wspomniano, uchodźcy to grupa osób, która z powodu działań wojennych została zmuszona do natychmiastowego opuszczenia ojczyzny. Należy podkreślić, że wiele z tych osób w ogóle nie rozważało możliwości przeniesienia się do innego kraju. Mieli oni stałą pracę i mogli być zadowoleni z jakości swojego życia, ale ze względu na zmieniające się okoliczności i w trosce o własne bezpieczeństwo musieli uciec.

Opanowanie języka nowej społeczności przez uchodźców w dużym stopniu zależy od ich planów. Gdy rozważają możliwość stałego pobytu, będą próbowali włożyć większy wysiłek w polepszenie swoich umiejętności językowych. Zmotywowani do nauki języka – w tym przypadku włoskiego – byli np. uchodźcy biorący udział w badaniach naukowych Moniki Ortiz Cobo, Romana Kralika i Roselli Bianco (2020). Decydowały o tym względy edukacyjne i ekonomiczne. Niektórzy zamierzali studiować, pracować, poznać kulturę włoską i poszerzyć zakres kontaktów społecznościowych. Tu też jednak jedna z kobiet stwierdziła, że ci uchodźcy, którzy nie znają języka, są traktowani jako mniej wartościowi:

Jessica wyraziła swoje rozczarowanie tym, że miała świadomość, iż obcokrajowcom przypisuje się mniejszą wartość, jeśli nie są w stanie mówić w języku lokalnym. (Cobo i in. 2020, tł. własne)

Dużo niższa będzie motywacja do nauki języka w przypadku uchodźców, którzy postrzegają daną społeczność odbiorców jako punkt tranzytowy lub tymczasowy. Dotyczy to m.in. części uchodźców z Ukrainy. W warunkach masowych bombardowań i ostrzałów dokonywanych przez Federację Rosyjską ich życie było w ciągłym zagrożeniu, co powodowało ogromne cierpienie psychiczne i szereg problemów zdrowotnych wymagających natychmiastowej interwencji specjalistów. Piotr Długosz (2023) w swoim artykule odwołuje się do badań przeprowadzonych przez ukraińskie firmy Gradus i Info Sapiens, które pokazały, że ogromny odsetek respondentów – Ukraińców, którzy opuścili swój kraj – doświadcza negatywnych emocji, takich jak poczucie beznadziei, przerażenie, nerwowość, strach, panika, apatia. Niektórzy z ankietowanych wyrazili zaniepokojenie dalszym losem tych, którzy po wybuchu wojny nie wyjechali i nadal mieszkają na Ukrainie.

Ponieważ uchodźcy wojenni doświadczają wysokiego poziomu lęku, wielu z nich unika interakcji społecznych z przedstawicielami nowego środowiska. Utrzymują więc kontakt przeważnie z rodakami, którzy mieszkają w tych samych miejscach, lub z członkami własnej rodziny. Zaprzyjaźnienie się z przedstawicielami tej samej nacji wydaje im się o wiele łatwiejsze i mniej stresujące, gdyż pochodzą z tego samego kraju, łączą ich podobne doświadczenia życiowe, a w rozmowach nie pojawiają się bariery językowe. Takie podejście sprawia, że nie czują się samotni w trudnych momentach, jednakże rozwój znajomości językowej zostaje bardzo ograniczony:

[...] zamieszkiwanie w pomieszczeniach mieszkalnych z innymi uchodźcami jest mniej pomocne, ponieważ wydaje się stanowić przeszkodę w rozwoju biegłości językowej. (Kosyakova i in. 2021)

Wychodząc poza krąg rodaków, uchodźcy doświadczają jednak szeregu trudności w znalezieniu pracy i zakwaterowania, korzystaniu z usług medycznych, oficjalnym uznaniu ich umiejętności zawodowych:

[...] najważniejszą barierą jest brak znajomości języka kraju goszczącego. Inne trudności obejmują obowiązki w zakresie opieki, problemy związane z uznawaniem kwalifikacji, brak odpowiednich możliwości zatrudnienia i niewystarczające informacje na temat rynku pracy w kraju przyjmującym. (Foti 2024; tł. własne)

W przypadku uchodźców motywacja do opanowania języka dość często wynika więc z konieczności przetrwania w warunkach obcego środowiska kulturowego. Ci, którzy wyjechali z dziećmi, czują się zmuszeni opanować język obcy, żeby zapewnić im dostęp do edukacji i zaspokoić ich podstawowe potrzeby (Ortiz Cobo i in. 2020). W tym kontekście język docelowy służy za narzędzie pomagające w budowaniu ich przyszłości w nowym kraju. Bez znajomości języka zakres działalności rodziców jest ograniczony. Nie mogą rozmawiać z nauczycielami na temat postępów w nauce ich dzieci, trudno jest im porozumieć się z lekarzami i rozwiązać inne problemy związane np. zakwaterowaniem czy zezwoleniem na pobyt.

Implikacje dydaktyczne

Biorąc pod uwagę powyższe okoliczności, istotne jawi się przede wszystkim zapewnienie uchodźcom zajęć językowych. Lekcje te powinny być organizowane w taki sposób, aby wspierać ich wejście do nowego środowiska kulturowego i pomagać im w samodzielnym funkcjonowaniu w różnych codziennych czynnościach. Innymi słowy, konieczne jest przeprowadzenie przez nauczyciela szczegółowej analizy potrzeb edukacyjnych uczniów podczas projektowania programu nauczania. Zapewni ona szerszą perspektywę na temat tego, jakie są oczekiwania uchodźców względem kursu i ich osobiste potrzeby oraz w jakich warunkach prawdopodobnie będą używać języka docelowego. Niektórzy uchodźcy są skłonni podejmować podstawowe prace w kawiarniach lub sklepach, aby przyzwyczaić się do nowej społeczności, nawiązać pierwsze kontakty i nauczyć języka. Dlatego rozsądne byłoby stworzenie podobnych środowisk, w których kluczowa jest umiejętność komunikowania się. Należy położyć mniejszy nacisk na pisanie testów językowych, a większy na rzeczywistą komunikację i rozległą praktykę językową. Dzięki takim lekcjom uchodźcy naberą niezbędne umiejętności językowe, będą lepiej przygotowani do wejścia na rynek pracy oraz ubiegania się o zatrudnienie odpowiadające ich zainteresowaniom.

Przy wyborze materiałów i prowadzeniu lekcji nie należy zapominać, że uchodźcy różnią się od imigrantów ekonomicznych. Niektórzy z nich mogą mieć trudności z postęпами w nauce języka lub będą wymagać dodatkowego wsparcia, informacji zwrotnej i wskazówek. Ponadto część z nich nie ma żadnego doświadczenia w nauce języka i odczuwa ogromny dyskomfort w warunkach klasowych. Aby utrzymać ich zaangażowanie w zajęcia, nauczyciel powinien być wrażliwy na ich potrzeby, podejmowane przez nich wysiłki i pokazywać, że jest niezwykle zainteresowany ich sukcesem językowym. Jeśli chodzi o informację zwrotną, musi być ona wyrażana w taki sposób, aby nie zniechęcać do dalszego uczestnictwa w zajęciach, ale motywować do opanowania języka. Rodzaj informacji zwrotnej należy wybrać w odniesieniu do liczby osób w grupie oraz ich potrzeb i preferencji edukacyjnych. Może się okazać, że odpowiednie będzie zorganizowanie indywidualnych spotkań w celu omówienia mocnych i słabych stron językowych. Niektórzy ludzie wolą informacje zwrotne w formie pisemnej, ponieważ mogą być zbyt nieśmiali, aby o nich rozmawiać. Aby zrozumieć, jak osiągnąć swoje cele edukacyjne, nauczyciel powinien polegać na swojej wiedzy fachowej i doświadczeniu.

Podsumowanie

Celem tego artykułu było pokazanie, że przyswajanie drugiego języka przez imigrantów znacznie się różni od przyswajania drugiego języka przez uchodźców. Imigranci to osoby, które zdecydowały się na przekroczenie granic geograficznych ze względów ekonomicznych, kulturowych lub edukacyjnych. Uczą się języka docelowego ze świadomością, że pozwoli im to poszerzyć zakres kontaktów społecznych i stać się pełnoprawnymi członkami nowego środowiska kulturowego. Uzyskanie dostępu do edukacji i znalezienie godziwie płatnej pracy wymaga pewnego poziomu znajomości języka nowego kraju, dlatego ich motywacja do rozwijania biegłości językowej jest dość wysoka w porównaniu z uchodźcami.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Bonny Norton widać, że społeczność przyjmująca odgrywa ważną rolę w pomaganiu migrantom w nauce nowego języka. Jeśli cudzoziemiec ma świadomość, że jest postrzegany jako gorszy, jego stopień zaangażowania w naukę drugiego języka poprzez rozmowę może być bardzo niski (Norton 2013). Dlatego ważne jest, aby przedstawiciele nowego środowiska traktowali grupy mniejszościowe na równych zasadach. W takiej sytuacji imigranci prawdopodobnie będą przejawiać większą chęć do interakcji, a nauka języka będzie mniej stresującym doświadczeniem.

Inaczej wygląda uczenie się drugiego języka przez uchodźców. Ponieważ większość z nich została zmuszona do wyjazdu i doświadcza znacznego poziomu stresu, niepokoju oraz niepewności co do swojej przyszłości, mają zazwyczaj niższą motywację do nauki języka.

Ponadto nie wiedzą, w jaki sposób będą traktowani w obcym środowisku i czy będą w stanie zaspokoić własne potrzeby związane z zakwaterowaniem, pracą, opieką medyczną, edukacją, bezpieczeństwem finansowym oraz zezwoleniem na pobyt. Nie można też zapominać o tym, że sytuacja wojenna w ojczyźnie negatywnie wpływa na ich stan zdrowia i integrację społeczną. W porównaniu z migrantami ekonomicznymi uchodźcy mają zatem większą skłonność do izolacji i utrzymywania kontaktów towarzyskich z członkami rodziny i/lub rodakami. Ich kontakty społeczne z przedstawicielami nowego kraju są ograniczone, co niezwykle utrudnia uczenie się języka obcego.

Tempo przyswajania języka obcego przez uchodźców będzie zależało zarówno od ich planów, jak i od zachowania społeczeństwa ich goszczącego. Jeśli będą zainteresowani własnym rozwojem finansowym czy zawodowym, to będą szukać możliwości nabycia języka docelowego na odpowiednim poziomie. W przypadku negatywnego traktowania kontakt społeczny z przedstawicielami przyjmującego ich środowiska będzie minimalny.

BIBLIOGRAFIA

- Abdullaev, Z. (2021), *Second Language Learning*, „Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal”, nr 6, s. 1–11.
- Darwin i Norton (2021), *Investment and Motivation in Language Learning: What's the Difference?*, „Language Teaching”, nr 56, s. 1–12.
- Długosz, P. (2023), *The War Trauma of Ukrainian Refugees in Poland*, „Studia Polityczne”, t. 50, nr 4, s. 15–44.
- Foti, K. (2024), *Social Impact of Migration: Addressing the Challenges of Receiving and Integrating Ukrainian Refugees*, Publications Office of the European Union.
- Gul-Rechlewicz, V. (2022), *Exclusion and Marginalization as a Barrier to the Integration of Immigrants in European Culturally and Ethnically Diverse Societies*, „Intercultural Relations”, nr 12, s. 109–121.
- Hoque, Md. (2017), *An Introduction to the Second Language Acquisition*, Bangladesh: „EDRC” Dhaka.
- Klein, W. (1988), *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2020), *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Contexts*, Berlin: Peter Lang.
- Kosyakova, Y., Kristen, C., Spoerlein, C. (2021), *The Dynamics of Recent Refugees' Language Acquisition: How do Their Pathways Compare to Those of Other New Immigrants?*, „Journal of Ethnic and Migration Studies”, t. 48, nr 5, s. 989–1012.
- Krashen, S. (1982), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krumm, H., Plutzer, V. (2008), *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe.
- Norton, B. (2013), *Identity and Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ortiz Cobo, M., Kralik, R., Bianco, R. (2020), *Refugees' L2 Learning: New Perspectives on Language Motivation Research*, „XLinguae”, nr 4, s. 64–80.
- Panggua, S., Minollahi, N., Rachel, Patanduk, S.T., Arrang J.R.T., Tulaktondok, L., Sirande, N. (2023), *The Perceived Impact of Comprehensible Input on EFL Students' Listening and Speaking Skills*, Proceedings of the Online Conference of Education Research International (OCERI).
- Shehadeh, A. (2002), *Comprehensible Output, From Occurrence to Acquisition: An Agenda for Acquisitional Research*, „Language Learning”, s. 597–647
- Staniszewski, R.M. (2023), *Uchodźcy czy migranci? – społeczna percepcja pojęć na podstawie wyników badań opinii publicznej*, „Studia Politologiczne”, t. 68, nr 1, s. 9–37.

→ Swain, M. (1985), *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235–253.

BOGDAN STUS Absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie SWPS z siedzibą w Warszawie. Zajmuje się nauczaniem młodzieży oraz dorosłych na różnych poziomach zaawansowania. Jego zainteresowania obejmują tematy dotyczące uczenia się języków obcych i ich wpływu na rozwój tożsamości człowieka.

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

Object-based learning w edukacji języków rzadziej nauczanych

Spojrzenie uczących się i nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2024.4.93-103

Object-based learning (OBL), czyli multisensoryczna i interdyscyplinarna edukacja oparta na interakcji z eksponatami, realizowana jest w podejściu działaniowym, popularnym również w nauczaniu języków obcych.

To podobieństwo umożliwia tworzenie projektów językowych w muzeum. Omówione badania przedstawiają tego typu aktywności oczami ich uczestników – wskazujących swoje potrzeby i proponujących rozwiązania.

O*bject-based learning* (OBL) to multisensoryczna i interdyscyplinarna edukacja polegająca na wejściu w interakcję z kolekcją muzealną, realizowaną w zgodzie z podejściem działaniowym. Działania, w których stosujemy OBL, to m.in.: aktywności oparte na mediacji językowej i kulturowej, interpretacja, *storytelling*, tworzenie mapy myśli i emocji, *emotional networking*, grywalizacja. Choć OBL często odnosi się do wszelkich artefaktów, będących elementami kultury materialnej (Chatterjee i Kador 2021: 1), w niniejszym artykule przez obiekty rozumiem ekspozycje będące częścią kolekcji muzealnych, bibliotecznych i archiwalnych, gdyż jako przykłady omówię dwa projekty nauczania języka polskiego jako obcego, które urzeczywistniły się dzięki współpracy ze stołecznymi muzeami.

W krajach takich jak np. Włochy muzea mają rozwiniętą ofertę aktywności prowadzonych metodą OBL, wdrażaną w ramach zajęć przedmiotowo-językowych (Fazzi 2017; Fazzi i Lasagabaster 2020). W Polsce szkoły i instytucje kultury stawiają na tym gruncie dopiero pierwsze kroki. Uczący się języka polskiego jako obcego i drugiego bardzo pozytywnie reagują na ten bardzo wizualny sposób pracy. Dlatego warto przyrzeć się korzyściom i wyzwaniom, które niesie za sobą wykorzystanie OBL w edukacji językowej.

Czym jest obiekt muzealny dziś, a czym był wczoraj

Przez ostatnie dwadzieścia lat status obiektu muzealnego przeszedł długą drogę – od artefaktu magicznego, którego waga i wartość jest możliwa do odczytania tylko przez wąską, wtajemniczoną grupę wybrańców (artystów, kuratorów i krytyków), aż po ogólnie dostępne medium otwarte na interpretację zgodnie z uczuciami i doświadczeniami odbiorcy. Internet pełen jest cyfrowych reprodukcji znanych dzieł sztuki zgromadzonych w e-kolekcjach najśłynniejszych muzeów. Zachęcają one wszystkich odbiorców do korzystania z wirtualnych zbiorów w bardzo różny sposób (naukowy, edukacyjny, relaksacyjny).

Dzisiaj obiekt muzealny nie dzieli społeczności muzeum na specjalistów mających coś do powiedzenia oraz laików słuchających ich w ciszy i nabożnie. Elżbieta Nieroba nazywa tych pierwszych „producentami”,

a drugich – „biernymi konsumentami” (Nieroba 2014: 230). Do zmiany polegającej na przesunięciu uwagi z obiektu na zwiedzającego i jego doznania przyczynił się zwrot, który w muzealnictwie rozpoczął się w latach 70. XX wieku (Mitura i Buczek-Kowalik 2012). Zjawisko to nazywamy „nową muzeologią”, dzięki której instytucje kultury przestały patrzeć tylko w przeszłość, a zaczęły regularnie spoglądać także w teraźniejszość, a nawet w przyszłość, oddając sprawczość w ręce publiczności.

Ta zmiana w sposobie postrzegania muzeów i znajdujących się w nich artefaktów dała impuls do spojrzenia na obiekty jako na nowy typ pomocy dydaktycznej. Dzisiaj eksponat muzealny może posiadać wiele kontekstów edukacyjnych. Próbę ich określenia podjął Aleks Karamanov (2020: 302), według którego obiekt to:

- nośnik dziedzictwa historycznego i kulturowego,
- sposób na aktywną edukację młodego pokolenia,
- sposób rozwijania ogólnych kompetencji kulturowych,
- interdyscyplinarny przedmiot badań,
- element systemu edukacji obywatelskiej.

Object-based learning, czyli edukacja oparta na obiekcie

Posiadający tak wiele kontekstów edukacyjnych eksponat stał się centralnym elementem jednego ze współczesnych podejść dydaktycznych – rzeczzonego *object-based learning*. Sprawdza się ono zarówno w edukacji nieformalnej (w ramach wykładów, oprowadzania i warsztatów muzealnych dla dzieci oraz dorosłych), jak i tej formalnej (podczas lekcji muzealnych realizowanych na potrzeby różnych typów szkół, a także uniwersyteckich badań i projektów z zakresu historii sztuki, kulturoznawstwa oraz muzeologii).

Według Andrew Jamiesona OBL to metoda oparta na aktywnym wykorzystaniu oryginalnych obiektów muzealnych lub ich replik, którymi mogą być np. dzieła sztuki, artefakty archeologiczne, rękopisy, starodruki bądź dokumenty archiwalne (Jamieson 2017: 12). Natomiast Helen Chatterjee, Thomas Kador oraz Rosalind Duhs nazywają OBL pedagogiką sprzyjającą interakcji uczących się z kulturą materialną, czyli również przedmiotami codziennego użytku. Jej podstawowy cel to według nich wzmocnienie krytycznego myślenia i kluczowych kompetencji (Chatterjee i Kador 2015; Dhus 2010). W przypadku edukacji realizowanej w muzeum odbywa się to poprzez aktywne zaangażowanie uczącego się w bezpośredni kontakt z kolekcją (Meneghetti 2021: 13).

Potencjał *object-based learning* w edukacji języków rzadziej nauczanych¹

Dlaczego warto stosować OBL w edukacji językowej, szczególnie w nauczaniu języków rzadziej? Sądzę, że przemawia za tym co najmniej sześć argumentów.

1. OBL jest interdyscyplinarnym podejściem, które może łączyć wiedzę przedmiotową z innymi wybranymi zagadnieniami, w tym np. z nauką języków obcych (Karastathi 2017). Pasuje zatem do zajęć realizowanych metodą CLIL.
2. To również pragmatyczny sposób nabywania, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy wzmocniony realizmem kontekstu. Dzięki OBL uczący się poznają nowe informacje, łączą je z własnymi doświadczeniami oraz z wywołanymi w czasie obcowania z eksponatem emocjami (Jamieson 2017).
3. Chociaż działania oparte na OBL przywodzą na myśl przede wszystkim konstruktywistyczne nabywanie wiedzy, mogą być też realizowane w podejściu ekologicznym, dla którego język jest współtwórcą otaczającego nas środowiska (van Lier 2002). Dla edukacji ekologicznej niezwykle ważne są dwa pojęcia: kontekst oraz realizm doświadczenia. W przypadku OBL kontekst (muzeum, biblioteka) jest bardzo wyraźnie zarysowany

¹ Języki rzadziej nauczane to języki niestanowiące powszechnej oferty edukacyjnej w systemach edukacji formalnej (Kowal 2019: 38). W przypadku Uniwersytetu Warszawskiego są to „języki inne niż angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski i włoski” (Uchwała Rady Koordynacyjnej ds. Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości Językowej nr 5/2022).

- i atrakcyjny (wychodzący poza mury szkolne i uniwersyteckie), a wejście w interakcję z obiektem jest rzeczywiste.
4. OBL realizowany jest w przestrzeni muzealnej i bibliotecznej, w których ich użytkownicy czują się bezpiecznie, gdyż oddzieleni są od codziennych problemów i wyzwań. Są „domami daleko od domu” (Oldenburg 1989 za: Tutak 2020: 288).
 5. OBL stawia artefakt w centrum edukacyjnego doświadczenia i wykorzystuje jego najmocniejsze strony, czyli interakcyjność, mediacyjność i dyskursywność, które wspierają rozwój różnych działań językowych (repcji, produkcji, interakcji, a przede wszystkim mediacji) (ESOKJ 2020).
 6. Ponieważ OBL opiera się na dydaktyce działaniowej stosowanej z powodzeniem również w nauczaniu języków obcych, wpisuje się w najnowsze trendy nauczania języków obcych (Janowska 2011; 2020; Kołsut 2021; Miodunka 2021).

Wizualność w nauczaniu języków obcych

Obecnie język pisany czy mówiony nie jest już jedynym nośnikiem informacji. Na co dzień żyjemy w kulturze obrazu, którą na poziomie nauczania języków obcych zwyczajowo łączy się przede wszystkim z nowymi technologiami, sposobami komunikacji poprzez połączenie tekstu z ruchomymi i nieruchomymi obrazami oraz zmianą medium z papieru na ekran. Ma to wpływ na wymianę i tworzenie informacji nie tylko w życiu prywatnym (komunikatory, portale społecznościowe), lecz także w sali lekcyjnej (narzędzia AI, aplikacje do tworzenia filmów wideo, map myśli, prezentacji itd.).

Z tego powodu wizualność łączy się z postępowaniem technologicznym, który jest ważny dla nauczania języków obcych. Nie należy jednak zapominać o innym istotnym czynniku, czyli uniwersalności przekazu wizualnego. Wizualność to dzisiejsza *lingua franca*. Sprawdza się szczególnie w edukacji języków rzadziej nauczanych, do których zaliczamy m.in. polski. Pozwala znacznie zmniejszyć czas poświęcany na tłumaczenie leksyki i części zagadnień gramatycznych w języku „pośredniku” (np. angielskim lub rosyjskim), gdyż wspiera rozumienie i komunikację. Uczący się nie tylko widzi, lecz także otrzymuje bodziec, by uruchomić wyobraźnię, zgodnie z „systemem podwójnego kodowania” (Paivio 1984).

Wizualne pomoce dydaktyczne² na zajęciach językowych

Za wizualne pomoce dydaktyczne w nauczaniu języków obcych zazwyczaj uznawane są ilustracje oraz różne materiały w formie papierowej bądź filmowej. Do zestawu uzupełniającego dodawane bywają też często gry planszowe wspierające współpracę grupową oraz multimedia aktywizujące różne kanały percepcji (Horyśniak 2018; Kruszyńska 2022; Potempska 2022). Obiekt muzealny spełnia powyższe funkcje. Można by zatem zaryzykować stwierdzenie, że jest do nich wręcz predestynowany.

Według Renate E. Meyer i jej zespołu eksponat przekazuje komunikaty wizualne na trzech płaszczyznach: semiotycznej (informacyjnej), kognitywnej (percepcyjnej) i przekonania kulturowych (Meyer i in. 2018 za: Waszkiewicz-Raviv 2019: 464).

Natomiast dzięki obcowaniu z obiektem zwiedzający muzeum uczestniczą w co najmniej trzech typach doświadczeń językowych:

- ➔ mogą dokonywać własnych lub grupowych opisów dzieł sztuki (w tym ludzi i przedmiotów) oraz werbalnego wyrażania swoich emocji;
- ➔ realizować wszelkie działania interpretacyjne i mediacyjne, wymieniać się doświadczeniami, negocjować znaczenia;
- ➔ odkrywać zarówno docelową, jak i własną kulturę, mając możliwość porównania; mają poczucie „zanurzenia” w kulturze.

² W literaturze przedmiotu można się spotkać z różnymi określeniami, jak „materiały nauczania” (Komorowska 2003: 37), „środki dydaktyczne” (Okoń 2004: 408) lub „materiały glottodydaktyczne” (Pfeiffer 2001: 161).

Praca z obiektem oczami uczących się na przykładzie projektu „Wysłuchaj się w muzeum”

Projekt „Wysłuchaj się w muzeum” został zrealizowany na Uniwersytecie Warszawskim i w Muzeum Warszawy w ramach dysertacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego w przestrzeni muzealnej* w V Edycji programu „Doktorat wdrożeniowy”. W semestrze zimowym 2022/2023 uczestnicy projektu na poziomie biegłości językowej B1 poznawali historię miasta, instytucję i jej pracowników oraz uczyli się języka polskiego na potrzeby realizacji interwencji artystycznej na ekspozycji głównej *Rzeczy warszawskie*. Zadaniem ich było opracowanie i nagranie autorskich audioprzewodników, które od marca do czerwca 2023 roku funkcjonowały na ekspozycji w postaci kodów QR. Uczący się, czyli 13 studentów i studentek z Ukrainy (7), Białorusi (1), Rosji (2), Mołdawii (1), Francji (1) i Niemiec (1), spędziło 30 godzin lekcyjnych w sali lekcyjnej na uniwersytecie i 30 godzin w przestrzeni muzealnej. Realizowali program kursu uniwersyteckiego, a równolegle tworzyli audioprzewodniki w języku polskim. Uczestniczyli w badaniu, którego elementem były indywidualne, częściowo ustrukturyzowane wywiady przeprowadzone na drugich i ostatnich zajęciach kursu. Jedną z kategorii analizy zebranego materiału był stosunek uczących się do obiektu muzealnego jako materiału dydaktycznego. Studenci zwracali uwagę przede wszystkim na trzy zagadnienia³:

➔ autentyczność obiektu

*Tutaj, dzięki tym książkom i obiektom materialnym więcej rozumiem. **Widzenie czegoś materialnego... ponieważ te sceny to coś autentycznego.***

*To **najbardziej naturalne miejsce**, żeby studenci mieli tu zajęcia. Zobaczyć te obiekty, a nie tylko oglądać zdjęcia, które pokazuje nauczyciel. Oczywiście, to też jest informacja, ale kiedy widzisz zdjęcia, a **kiedy widzisz autentyczne obiekty, to zupełnie coś innego!***

➔ wielozmysłowość obiektu

*One przechowują informacje, **są w stanie przechowywać informacje, które można... sama nie wiem... poczuć?** Jeśli tylko potrafisz [uśmiech]. Muzeum daje nam okazję, żeby my mogli **ogłądać i dotknąć, i posłuchać**;*

➔ komunikat obiektu

One mogą mówić.** Jak ludzie mogą mówić, te obiekty, książki też. Tak! [...] o ludziach, którzy tu mieszkali w latach 80., 90. [XIX w.] może być. To było bardzo ciekawe w **Gabiniecie Opakowań, jak opakowania mogą opisywać ludzi tego czasu.

Praca z obiektem oczami nauczycieli na przykładzie projektu *Język kluczem do aktywnego uczestnictwa w kulturze*

Chociaż uczący się pozytywnie podchodzą do pracy z obiektem muzealnym, edukatorzy językowi mogą uznać go za pomoc, która stawia przed nimi wiele wyzwań. Potwierdzają to zagraniczne badania przeprowadzone m.in. przez Jean Paul Getty Museum w Los Angeles (2009) oraz Ian Potter w Museum of Art w Melbourne (2016). W obu przypadkach badani nauczyciele języka angielskiego jako obcego wyrażali obawy związane ze stopniem swoich kompetencji dotyczących pracy z obiektem i ekspozycją muzealną. Sugerowali, że pewniej się czują, współpracując z edukatorem muzealnym.

Nawiązując do powyższych spostrzeżeń, powołano projekt „Język kluczem do aktywnego uczestnictwa w kulturze”, będący wynikiem współpracy międzysektorowej, której celem jest opracowanie scenariuszy zajęć językowych prowadzonych przez nauczycieli języków obcych bezpośrednio na wybranych ekspozycjach muzealnych. Projekt realizowany jest w roku akademickim 2023/2024 w ramach stypendium Prezydenta m.st. Warszawy.

³ Cytowane poniżej fragmenty wypowiedzi pochodzą z wywiadów końcowych.

Wrześniowe spotkanie ze sztuką – uczestniczki projektów w Muzeum Narodowym w Warszawie



Fot. Katarzyna Żák-Caplot

Obejmuje pięć stołecznych muzeów – Muzeum Farmacji (MF), Muzeum Fryderyka Chopina (MFC), Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN (POLIN), Muzeum Narodowe w Warszawie (MNW) oraz Muzeum Warszawy (MW). Działanie przebiega we współpracy z Biurem Kultury i Biurem Edukacji m.st. Warszawy, Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych. Opiekunem merytorycznym projektu jest Warszawskie Obserwatorium Kultury.

Projekt podzielono na trzy etapy:

- ➔ wywiad grupowy przeprowadzony w celu wyłonienia najciekawszych stołecznych muzeów oraz poznania wymagań uczących się co do konstrukcji materiałów dydaktycznych stosowanych na ekspozycji; respondentkami były osoby z doświadczeniem uchodźczym i migranckim, które uczą się języka polskiego jako obcego i uczestniczyły już w zajęciach językowych organizowanych w przestrzeni muzealnej;
- ➔ cykl dwóch warsztatów, podczas których pary składające się z nauczyciela i edukatora muzealnego tworzyły autorskie scenariusze lekcji w celu umieszczenia ich na stronach internetowych instytucji⁴;
- ➔ lekcje muzealne testujące powstałe scenariusze.

4 Uczestniczkami i uczestnikami warsztatów byli: nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej, nauczycielka języka polskiego jako obcego, nauczycielka muzyki i konsultantka ds. języków obcych z Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz edukatorki i edukatorzy z MF, MFC, MNW, POLIN i MW.

5 „Poznajmy się w Warszawie” (kwiecień-czerwiec 2022), „Moje muzeum, moja opowieść” (lipiec-grudzień 2022), „Kulturalnie niezależne” (październik 2023 – maj 2024).

Osoby, z którymi realizowano wywiad grupowy (etap nr 1), bardzo precyzyjnie opisały dobre materiały dydaktyczne przeznaczone do nauki języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem obiektów muzealnych, gdyż w latach 2022-2024 uczestniczyły w trzech kilkumiesięcznych projektach językowych realizowanych w Muzeum Warszawy⁵. Według nich pomoce powinny być podzielone na trzy części: przed wizytą (wprowadzenie do tematyki muzeum, informacje logistyczne, lista słów), w jej trakcie i po niej (praca kreatywna oparta na doświadczeniu muzealnym). Należy je opatrzyć listą przydatnych słów oraz ciekawostkami dotyczącymi omawianego tematu.

Nauczycielki, z którymi pracowano w czasie warsztatów (etap nr 2), nie były tak zdecydowane co do zawartości własnych przyszłych scenariuszy, jak te uczące się. Z zadowoleniem przyjęły instrukcje pochodzące z wywiadów oraz wsparcie edukatorów muzealnych, dzięki którym poczuły się pewniej, mając możliwość przedyskutowania swoich pomysłów. Oprócz wspólnych warsztatów, które trwały łącznie 12 godzin, odbyły się dodatkowe indywidualne konsultacje (jedno lub dwa spotkania, w zależności od potrzeby).

Część praktyczna projektu nie przewidywała realizacji badania naukowego. Jako prowadząca warsztaty zaobserwowałam jednak pewne prawidłowości.

1. Chociaż nauczycielki były zmotywowane do realizacji zadania polegającego na stworzeniu scenariusza zajęć językowych w wybranym muzeum, to odpowiedzialność za koncepcję tej części scenariusza, która miała się odbywać bezpośrednio na ekspozycji, chętnie pozostawiały edukatorkom i edukatorom muzealnym⁶.
2. Większość ćwiczeń odnoszących się do konkretnych obiektów zaproponowanych przez nauczycieli miała na celu przede wszystkim poszerzenie leksyki i frazeologii (z elementami gramatyki w przypadku scenariusza realizowanego w Muzeum Farmacji), umiejętności wyszukiwania informacji oraz kompetencji międzykulturowych⁷.
3. Nauczycielki budowały scenariusz z wykorzystaniem ekspozycji, pomijając inne części budynku w muzeum, jak kasy, hole, kawiarnie, kino, sklepy z pamiątkami⁸.
4. Większość zadań bazowała na tematyce części wystawy lub danej sali. Nauczycielki rzadko koncentrowały się na jednym tylko obiekcie, którego dogłębna analiza, według nich, wymagałaby dodatkowej wiedzy.
5. Edukatorki i edukatorzy muzealni nie szukali nowych inspiracji, lecz raczej sięgali po sprawdzone rozwiązania z lekcji muzealnych i starali się je adaptować do nauki języków obcych pod okiem nauczycieli.

6 Wyjątkiem była osoba tworząca scenariusz w MNW, która w ramach lekcji języka polskiego regularnie chodzi ze swoimi uczniami do muzeum. Od początku wykazywała autonomię, dzięki czemu brak edukatora z MNW na drugim warsztacie nie przeszkodził w realizacji zadania.

7 Jedynie nauczycielka tworząca scenariusz dla Muzeum POLIN przygotowała ćwiczenie mediacyjne na podsumowanie zajęć. Należy jednak podkreślić, że jest ona równocześnie przewodniczką w kilku stołecznych muzeach.

8 Informacje praktyczne i logistyczne zazwyczaj były przenoszone do części wstępnej przeznaczonej do wspólnego opracowania w klasie przed wizytą lub samodzielnie w domu.

Ponieważ projekt wchodzi w fazę trzecią, gdy będziemy testować wypracowane rozwiązania, może się okazać, że ostateczny kształt scenariuszy będzie ponownie zmodyfikowany. Z tego powodu niniejszy tekst nie zawiera ani tematów, ani przykładów ćwiczeń⁹.

⁹ Materiały powinny zostać opublikowane w wolnym dostępie w drugiej połowie 2024 roku.

Podsumowanie

Object-based learning jest z entuzjazmem witane przez uczących się języków obcych, przede wszystkim ze względu na autentyzm, sensoryczność oraz możliwość działań mediacyjnych i komunikacyjnych. Jest to potencjał, który łączy się z pracą poza salą lekcyjną, co dodatkowo podnosi atrakcyjność zajęć. To szczególnie ważne w przypadku nauki języków rzadkich uchodzących za trudne i nietypowe, a także dla dydaktyki zintegrowanej, gdyż oprócz językowych łączy ze sobą wiele innych kompetencji (m.in. umiejętność odczytywania informacji multimodalnych, praca z informacją, praca w grupie, umiejętności negocjacyjne).

Zaplanowanie zajęć metodą OBL stanowi jednak wyzwanie dla nauczycieli, co potwierdzają badania i obserwacje tej grupy przy pracy. Wydaje się, że nauczyciele są zainteresowani nowym podejściem. Wyrażają też swoje potrzeby w postaci wsparcia przez edukatorów muzealnych. Warto zastanowić się zatem, czy tego typu współpraca nie jest możliwa do zrealizowania na szerszą skalę, szczególnie że przynosi obopólne korzyści. Nauczyciele zyskują ciekawe scenariusze zajęć, a edukatorzy muzealni dowiadują się, jak komunikować się z osobami słabo znającymi dane języki. Jest to wyjątkowo ważne teraz, gdy osoby z doświadczeniem migranckim coraz częściej stają się gośćmi instytucji kultury.

[Więcej o projekcie badawczym prowadzonym przez autorkę na stronie M. St. Warszawy: shorturl.at/qwZku.]

BIBLIOGRAFIA

- Chatterjee, H.J., Kador, T. (2021), *Object-Based Learning and Object-Based Well-being*, [w:] H.J. Chatterjee, T. Kador (red.), *Object-Based Learning and Object-Based Well-being: Exploring Material Connections*, Londyn, Nowy Jork, Routledge, s. 1–8.
- Duhs, R. (2011), *Learning from university museums and collections in higher education: University College London (UCL)*, „University Museums and Collections Journal” nr 3, s. 183–186.
- Fazzi, F. (2018), *Museum Learning Through a Foreign Language. The Impact of Internationalisation*. Wystąpienie na konferencji *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. 2–4 lutego 2017, Wenecja (tekst udostępniony przez autorkę).
- Fazzi, F., Lasagabaster, D. (2020), *Learning Beyond the Classroom: Student's Attitudes Towards the Integration of CLIL and Museum-Based Pedagogies*, „Innovation in Language Learning and Teaching” nr 2, s. 1–13.
- Horyśniak, M. (2018), *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Baker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 57–80.
- Jamieson, A. (2017), *Object-Based Learning. A New Way of Teaching in Arts West*, „University of Melbourne Collections” nr 20, s. 12–14.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2020), *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 27, s. 505–526.

- Karamanov, A. (2020), *Muzejnyj predmet v sisteme ralicnych interpretacij: pedagogiceskije vozmoznosti narrativov*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie” t. 29, s. 301–309.
- Karastathi, S. (2017), *Looking Back at Ekphrastic Writing: Museum Education Tasks in the Language Classroom*, [w:] K. Donaghy, D. Xerri (red.), *The Image in English Language Teaching*, Floriana: ELT Council, s. 105–116.
- Kołstut, S. (2021), *Działanowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym: Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*, Kraków: księgarnia Akademicka.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowal, I. (2019), *Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 37–41.
- Kruszyńska, A. (2022), *Tworzenie interaktywnych gier planszowych w edukacji językowej – przegląd narzędzi*, „Homo Ludens” nr 15, s. 98–113.
- Lier van L. (2002), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, New York: Kluwer Academic Publishers.
- Meneghetti, C. (2021), *Insegnare attraverso le lingue tra scuola primaria e museo*, „Bollettino Itals” nr 89, s. 13–24.
- Miodunka, T. (2021), *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: Od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 80–85.
- Mitura, T., Buczek-Kowalik, M., (2012), *Ekomuzea w Polsce – przykład nowej muzeologii i promocji dziedzictwa naturalnego*, „Folia Geographica” nr 20, s. 173–183.
- Nieroba, A. (2014), *Muzeum w rytmie miasta – nowe wyzwania dla tradycyjnej elity*, „Politeja” nr 1, s. 229–244.
- Okoń, W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śniecińscy.
- Paivio, A. (1984), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Potempska, J. (2022), *Gamifikacja w nauce języka obcego online*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura” nr 14, s. 82–88.
- Tutak, M. (2020), *Muzeum lokalne – trzecie miejsce?*, „Krzysztofory. Zeszyty Naukowe Muzeum Historycznego Miasta Krakowa”, nr 38, s. 287–302.
- *Uchwała Rady Koordynacyjnej ds. Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości Językowej* (2022), „Dziennik Uniwersytetu Warszawskiego. Rada Koordynacyjna ds. Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości Językowej” poz. 5.
- Waszkiewicz-Raviv, A. (2019), *Afordancje obiektów instytucji kultury. Badanie wizualnej oferty muzeum organizacji z perspektywy strategii komunikacyjnej*, „Zarządzanie w Kulturze” nr 4, s. 455–470.

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

KATARZYNA ŽÁK-CAPLOT [Kierowniczka Biblioteki Muzeum Warszawy i koordynatorka międzynarodowych projektów dotyczących nauczania języków obcych poprzez materialne i niematerialne dziedzictwo; doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych UW; autorka publikacji dotyczących zintegrowanego nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury i historii Warszawy; lektorka języka polskiego i czeskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim.](#)

Scenariusz

Temat zajęć: Wizyta w muzeum – poznajemy ekspozycję Muzeum Warszawy

Cel zajęć: Zapoznanie uczących się z Muzeum Warszawy i jego zbiorami, zapoznanie uczących się z wybranymi faktami z historii stolicy

Poziom: A2/B1

Czas: 90–120 min.

Wiek uczniów: 16+

Przed wizytą

Zadanie 1: Odpowiedz na pytania. Możesz skorzystać ze strony internetowej muzeum.

- Gdzie znajduje się Muzeum Warszawy?
- Jak tam dojedziesz?
- Ile kosztuje bilet wstępu?
- Kiedy możesz przyjść do muzeum za darmo?

Zadanie 2. Obejrzyj film *Wizyta w muzeum* (4:39 min) i zaznacz słowa, które usłyszałeś(łaś).

artysta, wystawa, szatnia, rzeźba, Syrena, widownia, kino, magazyn, kuratorka, eksponat, pamiątka, kamienica, obraz, czytelnia

Zadanie 3. Obejrzyj film jeszcze raz i zaznacz, czy zdania są prawdziwe. Pracuj według wzoru.

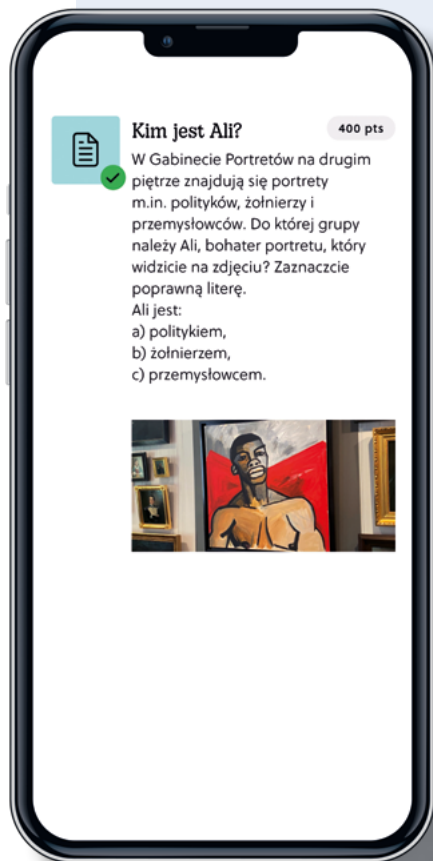
- Taras już był w Muzeum Warszawy.
- W czwartek wstęp do Muzeum Warszawy jest darmowy.
- W muzeum jest kino.
- Magda chce wrócić do biblioteki muzealnej.
- W muzeum są fragmenty różnych zabytkowych budynków.
- Na ekspozycji są różne obiekty.
- Pracowniczka nie poleca wizyty na tarasie widokowym.
- W księgarni można kupić książkę do nauki języka polskiego.
- Magda i Taras przyjdą jeszcze raz do Muzeum Warszawy.

Zadanie 4. Skorzystaj z gry, która zachwyci grupę podczas wizyty w muzeum. Możesz skorzystać z darmowej aplikacji Goosechase lub uruchomić grę przez stronę www.goosechase.com. Wersja mobilna pozwala na tworzenie zespołów, liczenie punktów oraz obserwację działań osób uczestniczących w grze w czasie rzeczywistym. Wyniki można zapisać w formacie PDF. Możesz wybrać godzinną wersję gry lub poszerzyć ją o kolejne misje i przedłużyć zabawę o kilka godzin do nawet kilku dni.

Goosechase – instrukcja wprowadzania treści

- Załóż konto lub zaloguj się na stronie.
- Kliknij przycisk „My Experiences”, a następnie „New Experience”. Zobaczysz pusty szablon gry.
- Uzupełnij szablon „Details” przygotowanymi treściami (*Experience name; Description; Location*).
Experience: Wizyta w Muzeum Warszawy
Description: To jest ekspozycja „Rzeczy warszawskie”, na której jest ponad 8000 (osiem tysięcy) obiektów. Dzisiaj nie poznacie wszystkich, zobaczycie jednak najciekawsze eksponaty. Zapraszamy!
Location: Muzeum Warszawy
- Automatycznie przejdziesz do zakładki „Missions”, gdzie znajdują się trzy typy zadań: a) zrób zdjęcie/film; b) wpisz odpowiedź; c) znajdź lokalizację. Wykorzystasz dwa pierwsze rodzaje.
- Górny przycisk dodaje zadania („Add Mission”). Gdy ukaże się szablon zadania, wpisz tytuł aktywności, wybierz jej typ oraz dodaj opis i określ liczbę punktów.
- Po dodaniu wszystkich zadań przejdź do zakładki „Publish”, która znajduje się na górze ekranu.
- W lewym górnym rogu ekranu znajduje się zakładka „Participants”. Zdecyduj, czy uczestnicy będą grać indywidualnie, czy w zespołach. Możesz stworzyć maksymalnie trzy zespoły, ale liczba ich członków jest nielimitowana.
- Przejdź do zakładki „Start&End” i określ, ile gra będzie trwała.
- Po rozpoczęciu gry przejdź do górnej zakładki „Review”, gdzie możesz obserwować grę w czasie rzeczywistym, sprawdzać postępy i zapisywać zdjęcia oraz filmy. „Activity Feed” pozwala widzieć odpowiedzi chronologicznie, a „Submissions” – według poleceń. Dzięki „Leaderboard” będziesz na bieżąco z wynikami.

Jeśli nie chcesz lub nie możesz skorzystać z aplikacji, przygotuj papierową wersję gry, wykorzystując do tego materiały Muzeum umieszczone poniżej.



Kim jest Ali? 400 pts

W Gabinetach Portretów na drugim piętrze znajdują się portrety m.in. polityków, żołnierzy i przemysłowców. Do której grupy należy Ali, bohater portretu, który widzicie na zdjęciu? Zaznaczcie poprawną literę.

Ali jest:

- a) politykiem,
- b) żołnierzem,
- c) przemysłowcem.




Budynek Muzeum Warszawy 400 pts

Muzeum Warszawy powstało w 1936 (tysiąc dziewięćset trzydziestym szóstym) roku. Mieściło się w dwóch kamienicach, czyli niewysokich miejskich domach. Dzisiaj Muzeum zajmuje więcej budynków. Dowiedźcie się, ile i wpiszcie poprawną literę.

Czy jest to:

- a) pięć kamienic,
- b) jedenaście kamienic,
- c) piętnaście kamienic.




Nietypowa Syrena 400 pts

Syrena to symbol Warszawy i herb miasta. Jest na budynkach, flagach, autobusach. Ma jasne i spięte w kok włosy. W muzeum na parterze jest Gabinet Syren.

Syrena jest też ulubionym motywem warszawskich artystów. Jeden z artystów wyciął ją z papieru. Taki obiekt wycinał. Jak nazywa się ten artysta? Zaznaczcie poprawną literę:

- a) Wojciech Czerwosław,
- b) Wit Stwosch,
- c) Antoni Łopieński.



W muzeum czuję się jak w domu! 400 pts

Przed II wojną światową w budynkach Muzeum Warszawy mieszkały typowe warszawskie rodziny. Dlatego czasami na ekspozycji możecie spotkać elementy zwykłych mieszkań: piec, palenisko, komin, kominek, schody bez drzwi.

Znajdźcie taki tajemniczy element wystawy i zróbcie mu zdjęcie.

Do boju, rodacy! 500 pts

„Wolność, całość, niepodległość” to hasła insurekcji kościuszkowskiej, która odbyła się 230 (dwieście trzydzieści) lat temu. Dowódcą powstania był Tadeusz Kościuszko. Żołnierze byli prostymi ludźmi, chłopami, rzemieślnikami, mieszczanami.


Idźcie na parter do Gabinetu Pomników, który jest na parterze, i zróbcie zdjęcie Janowi Kilińskiemu, który był warszawskim szwecem i pułkownikiem w armii Kościuszki.

W Gabinetach Archeologicznym 400 pts

W piwnicy w Gabinetach Archeologicznym znajduje się wiele starych i dziwnych obiektów. Czasami trudno zgadnąć, do czego kiedyś służyły.

Jak myślicie, co to jest? Wpiszcie poprawną literę:


- a) patelnia,
- b) lampa,
- c) tarcza.



Ekscyzywny świat srebra 500 pts

To jest paradoks, że człowiek, który produkuje rzeczy ze srebra, nazywany jest złotnikiem. W Warszawie rzeczy ze srebra produkuje się od XVI (szesnastego) wieku. Są to drogie i eksklyzywne produkty. Najczęściej służą do dekoracji stołu. To talerze, filiżanki, cukierniczki, sztucce, świeczniki. Czasami są podobne do dzisiejszych naczyń, a czasami nie... Trudno dziś znaleźć stojak do noży, który kiedyś był popularnym elementem na stole.

Na drugim piętrze w Gabinetach Sreber i Platerów, który jest na drugim piętrze, znajdźcie stojak na noże i zróbcie mu zdjęcie.





Gabinet Detali Architektonicznych, czyli co?

500 pts

Na parterze w gabinecie ze szklanym dachem znajdują się detale architektoniczne. Pokazujemy je w Muzeum, ponieważ Warszawa już dwa razy była w całości zniszczona - w czasie potopu szwedzkiego w 1656 (tysiąc sześćset pięćdziesiątym szóstym) roku i w czasie Powstania Warszawskiego w 1944 (tysiąc dziewięćset czterdziestym czwartym) roku. Znajdźcie Gabinet Detali Architektonicznych i zróbcie zdjęcie eksponatów, który był elementem Teatru Wielkiego.



Hazard w Gabinie Archeologicznym jest zakazany!

500 pts

W Gabinie Archeologicznym w piwnicy znajduje się jedna z najstarszych gier planszowych na świecie. Nazywa się "młynek". Nasza "planszówka" powstała prawdopodobnie w XVII (siedemnastym) wieku. Bardzo długo była nielegalna, ponieważ była grą hazardową. Znajdźcie ją i zróbcie zdjęcie.



Makieta Warszawy

500 pts

Muzeum Warszawy otwarto ponownie w 1948 (tysiąc dziewięćset czterdziestym ósmym) roku. W muzeum nie było wielu eksponatów. Wszystko zostało zniszczone w czasie II wojny światowej. Dlatego na pierwszej wystawie były makiety. Do dzisiaj na pierwszym piętrze znajduje się makieta, która powstała w 1954 roku. Pokazuje Warszawę z XVIII wieku.

Czy na makiecie widać Uniwersytet Warszawski? Wpiszcie poprawną literę.

- a) tak
- b) nie



Pocztówka z Warszawy

700 pts

Pierwsze pocztówki z widokami Warszawy powstały w 1895 (tysiąc osiemset dziewięćdziesiątym piątym) roku. W Muzeum Warszawy mamy ponad dziewięć tysięcy kart pocztowych! Na parterze jest specjalny Gabinet Pocztówek.

Czy już wysłaście swoje kartki do rodziny, przyjaciół i znajomych? Jeszcze nie? To dobra okazja. Napiszcie tekst pozdrowień z Warszawy.



Pamiętaj o Warszawie!

600 pts

Podróżowanie stało się modne w XVII (siedemnastym) wieku. Żeby zachować dobre wspomnienia, podróżnicy kupowali suweniry, czyli drobne pamiątki. Czasami były piękne i oryginalne, a czasami brzydkie i dziwne. Wejdźcie do Gabinetu Suvenirów, który znajduje się na parterze i zróbcie zdjęcie najdziwniejszej pamiątki z Warszawy.



Najlepszy z najlepszych!

1000 pts

Na wystawie głównej Muzeum Warszawy, która nazywa się "Rzeczy warszawskie", znajduje się ponad osiem tysięcy oryginalnych obiektów. Wybierzcie najciekawszy według Was eksponat i nakręćcie jego reklamę.



600 pts

Drapacz chmur

Drapacz chmur to bardzo wysoki budynek, który "dotyka nieba". Burdż Chalifa w Dubaju, Empire State Building w Nowym Jorku, a w dzisiejszej Warszawie Verso Tower. Zejdźcie do piwnicy, znajdźcie makietę najwyższego warszawskiego budynku przed II wojną światową, który powstał w 1934 (tysiąc dziewięćset trzydziestym czwartym) roku i miał aż jedenaście pięter. :) Zróbcie mu zdjęcie.



800 pts

Dla najsilniejszych!!!!

Wielkimi drewnianymi schodami wejdźcie na 6. (szóste) piętro ekspozycji, gdzie znajduje się taras widokowy. Kiedyś był to świetlik, czyli miejsce które dawało światło. Zróbcie sobie grupowe zdjęcie na tle Starego Miasta.



Poprawne odpowiedzi:

Budynek Muzeum Warszawy – B

Kim jest Ali? – B

Nietypowa Syrena – A

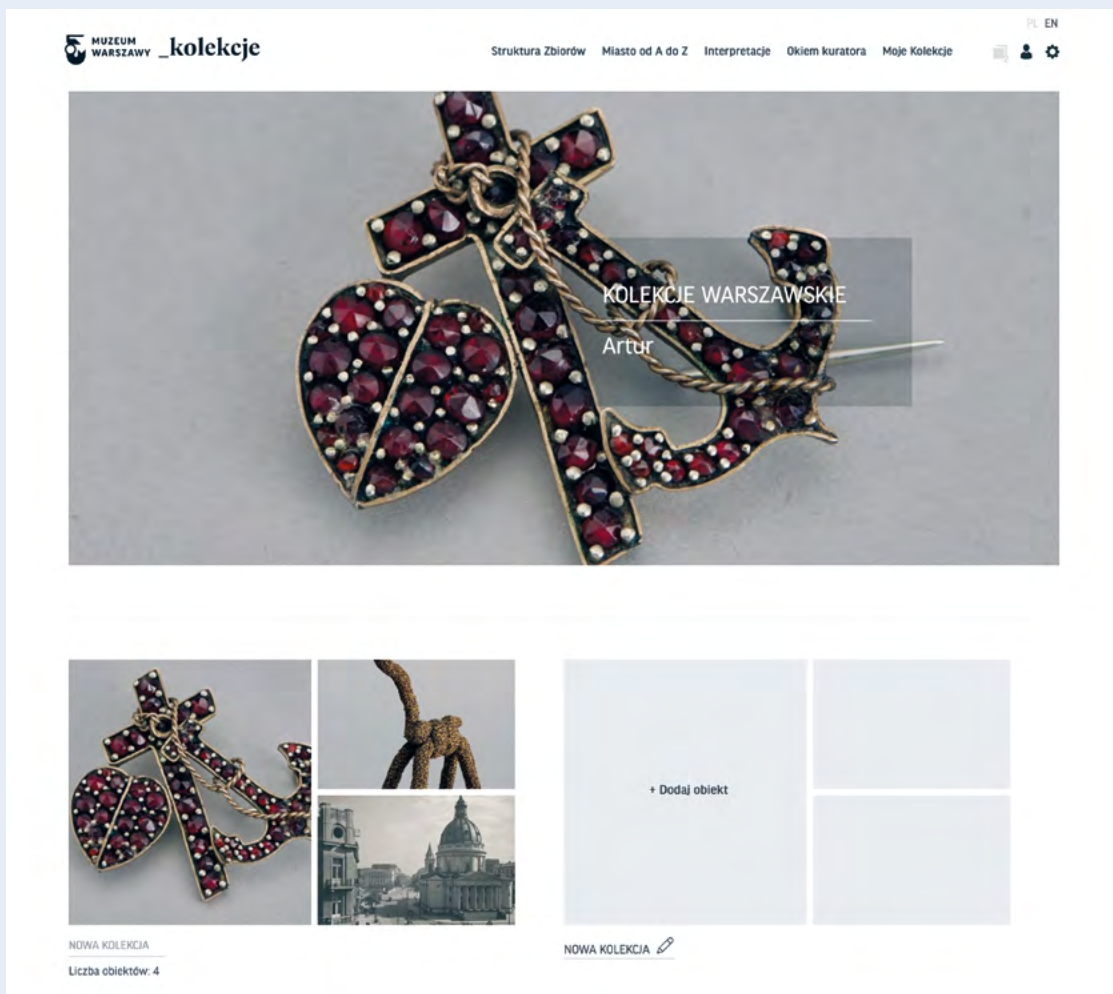
W Gabinetcie Archeologicznym – A

Po wizycie

Uczący się wykorzystali mobilną aplikację, by zwiedzić muzeum, w którym nie ma multimedii, są jedynie same oryginały. W ramach podsumowania warto poprosić grupę o ich spostrzeżenia na ten temat oraz podzielenie się innymi refleksjami.

Praca domowa / praca grupowa na zajęciach

Wejść na stronę www.kolekcje.muzeumwarszawy.pl i stwórz własną wirtualną ekspozycję. Użyj do tego obiektów cyfrowych z kolekcji Muzeum Warszawy. W prawym górnym rogu zobaczysz ikonę „Moje konto”. Kliknij ją i zarejestruj się na stronie. Potem wybierz „Moje kolekcje” i stwórz własną ekspozycję. Wymyśl dla niej oryginalny tytuł, a potem zaprezentuj ją na zajęciach.



The screenshot shows the 'Kolekcje' (Collections) page of the Museum of Warsaw. The main header includes the museum logo and navigation links: 'Struktura Zbiorów', 'Miasto od A do Z', 'Interpretacje', 'Okiem kuratora', and 'Moje Kolekcje'. The main content area features a large image of a gold brooch with red and white gemstones, titled 'KOLEKCJE WARSZAWSKIE' and 'Artur'. Below this, there is a grid of smaller images: a similar brooch, a golden monkey figurine, and a photograph of a building. To the right of the grid is a '+ Dodaj obiekt' (Add object) button. At the bottom left, it says 'NOWA KOLEKCJA' and 'Liczba obiektów: 4'. At the bottom right, it says 'NOWA KOLEKCJA' with an edit icon.

Grafiki generowane przez sztuczną inteligencję na lekcjach języka włoskiego

Przykłady użycia

DOI: 10.47050/jows.2024.4.105-112

Zastosowanie rozwijającej się dynamicznie sztucznej inteligencji (AI) zaczyna być widoczne w wielu sektorach, w tym w edukacji. Choć niektórzy uważają to za zagrożenie, w rzeczywistości możliwości AI, a szczególnie generowane przez nią grafiki i obrazy, mogą stanowić użyteczną pomoc dydaktyczną.

W dodatku specjalnym do miesięcznika „Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań”, opublikowanym w październiku 2023 r., wyszczególniono, że pod koniec września 2023 r. hasło „sztuczna inteligencja w edukacji” było trzecim najczęściej wyszukiwanym wyrażeniem w wyszukiwarce Google zawierającym kolokację „sztuczna inteligencja”. W języku angielskim („artificial intelligence in education”) zajmowało ono drugie miejsce (por. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2023). Zaprezentowane zestawienie doskonale pokazuje, że sztuczna inteligencja przeniknęła do edukacji niezwykle płynnie i aktualnie stanowi ona integralny element nowoczesnych technologii wykorzystywanych w nauczaniu i uczeniu się. To swoiste wyzwanie, przed jakim stanęła edukacja, powinno być traktowane z należytą rozważą przez nauczycieli i edukatorów. Osoby nauczające, oprócz zdobywania wiedzy merytorycznej i metodycznej, winny kształcić się także w zakresie kompetencji cyfrowych, które ułatwiają pracę i zwiększają jej efektywność.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości sztucznej inteligencji w zakresie generowania grafik i obrazów, które można wykorzystać podczas zajęć z języka włoskiego w kontekście nauczania formalnego i pozaformalnego. Zestawienie zastosowań zostało przygotowane z wykorzystaniem doświadczeń autoetnograficznych autorki podczas pracy z uczniami na poziomie szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Potencjał sztucznej inteligencji w kontekście nauczania

Sztuczna inteligencję często określa się jednym z najważniejszych zagadnień technologii edukacyjnej na najbliższe lata (Zawacki-Richter i in. 2019: 20). W istocie jest to niezwykle szeroka grupa narzędzi i określona zdolność danych maszyn, która może nie tylko zmienić edukację, lecz także nadać jej nowe kierunki i zainspirować do przyjęcia nowego podejścia, metod i praktyk. W dyskusji naukowej i nie tylko pojawia się bowiem pytanie, czy w dobie sztucznej inteligencji nauczyciel jest jeszcze potrzebny, skoro dostęp do tej samej lub większej wiedzy posiadają maszyny, które zdolne są przekazywać informacje, przeprowadzać

ZUZANNA KOLBUS
Uniwersytet Łódzki

ewaluację, udzielać porad, a nawet podchodzić krytycznie do danych zagadnień. Choć aktualnie przeważają teorie mówiące o tym, że relacje międzyludzkie odgrywają kluczową rolę w procesie edukacji, a obecność nauczyciela, jego nadzór oraz wskazywana przez niego ścieżka nauczania są niezwykle istotne (Grobela 2023: 91–92), to trudno przewidzieć, jakie kierunki obierze rozwój sztucznej inteligencji w sektorze edukacji w ciągu następnych dekad.

Bez względu jednak na to, jak w przyszłości autonomiczna i przydatna będzie sztuczna inteligencja, można pokusić się o stwierdzenie, że będzie ona odgrywała coraz większą rolę również w nauczaniu. Już teraz jesteśmy w stanie wymienić szereg korzyści z jej użytkowania, które wspomagają i usprawniają pracę nauczycieli na wielu etapach, nie tylko tych dotyczących dydaktyki.

Jan Fazlagić (2022: 33–35), mówiąc o zastosowaniach sztucznej inteligencji, dzieli je na trzy obszerne sektory: sztuczna inteligencja wspomagająca proces uczenia się, sztuczna inteligencja jako wsparcie nauczyciela w procesach administracyjnych, sztuczna inteligencja w obszarze zarządzania systemem oświaty na różnych jego poziomach. W istocie narzędzia AI mogą służyć nie tylko do układania scenariuszy, wymyślenia angażujących i spersonalizowanych ćwiczeń czy udzielania informacji zwrotnej, ale także do ewaluacji uczniów, monitorowania aktywności i obecności, a nawet do analizy różnorodnych danych dotyczących edukacji na poziomie regionalnym czy ogólnokrajowym.

To krótkie zestawienie pokazuje ogromny już potencjał AI w sektorze edukacji. Okazuje się bowiem, że nauczyciele mogliby dzięki niej zautomatyzować bardzo wiele czynności, którym poświęcają się poza szkolną salą lekcyjną. W kontekście niniejszych rozważań na największą uwagę zasługuje jednak obszar sztucznej inteligencji, która wspomaga proces uczenia się, a także nauczania.

Istota pomocy wizualnych w nauczaniu języków obcych

Materiały wizualne w nauczaniu języków obcych są nieocenioną pomocą dydaktyczną niemalże na każdym etapie edukacji, choć najbardziej przydatne są dla dzieci, które dopiero poznają świat, używając przy tym zmysłów (Krzemińska 2009: 35). Co więcej, obraz już od wieków stanowił uzupełnienie treści mówionej, stanowił jego komplementarną część, a także potrafił go zastąpić, przekazując praktycznie te same (choć często mniej szczegółowe) informacje.

Obraz w kontekście nauczania jest o tyle istotnym narzędziem, że, jak wskazują niektórzy, staje się on nośnikiem nie tylko informacji, lecz także wiedzy i emocji, co pozwala mu oddziaływać na odbiorcę (Niesporek-Szamburska 2022: 16). Co więcej, jak podkreśla autorka:

Jego zastosowanie w dydaktyce opiera się na wytycznych psychologii uczenia się, które wskazują, że zobrazowanie treści zwraca uwagę na określony przedmiot (temat), pomaga w szybszym i skuteczniejszym zapamiętywaniu informacji, w zrozumieniu powiązań między nimi oraz przypominaniu sobie potrzebnych informacji. W odniesieniu do stosowania wizualnych znaków podczas uczenia się języka drugiego oznacza także ułatwienie rozpoznawania, rozumienia i rozwiązywania problemów w opanowaniu znaczeń (Niesporek-Szamburska 2022: 16).

Warto przy tym zwrócić uwagę, że mając na myśli słowo „obraz”, można odnosić się do faktycznych dzieł sztuki, ale można wykorzystywać także rysunki, zdjęcia, grafiki pobierane z internetu lub generowane przez sztuczną inteligencję, a nawet memy, które stanowią ciekawą i atrakcyjną pomoc dydaktyczną, szczególnie w pracy z młodzieżą i dorosłymi¹. Ponadto obrazy można wykorzystać na każdym etapie lekcji: jako zadanie rozgrzewkowe, powtórzeniowe, jako wprowadzenie lub rozwinięcie tematu, czy jako podsumowanie zajęć. Jest to więc niezwykle uniwersalne narzędzie, które staje się jeszcze bardziej elastyczne, jeśli jest stworzone i spersonalizowane za pomocą generatywnej sztucznej inteligencji.

¹ O wykorzystaniu memów na zajęciach językowych pisze Magdalena Raczyńska-Wąsek w artykule *Tworzenie i wykorzystywanie memów na lekcjach języka obcego*, opublikowanym w „Językach Obcych w Szkole” nr 1/2024. Źródło: jows.pl/artykuly/tworzenie-i-wykorzystywanie-memow-na-lekcjach-jezyka-obcego [dostęp: 29.08.2024].

Programy do generowania grafik

Współczesny rynek technologii oferuje wiele programów generatywnej sztucznej inteligencji, a ich liczba stale rośnie. Przykładem jest niedawno powstały **Bielik** – pierwszy polski model językowy, który stworzyła Fundacja SpeakLeash we współpracy z Akademickim Centrum Komputerowym Cyfronet AGH.

W dziedzinie generatorów obrazów również obserwujemy mnogość dostępnych narzędzi o różnej jakości, cenie i możliwościach. W poniższym podrozdziale omówione zostaną wyłącznie wybrane programy, których obsługa jest relatywnie nieskomplikowana i które można wykorzystać podczas zajęć z języka włoskiego jako obcego.

Bez wątpienia na uwagę zasługuje program **Midjourney**, który – jak w przypadku wielu innych aplikacji – generuje grafiki na podstawie wpisanej komendy. Jest to jedno z najlepszych dostępnych narzędzi, choć płatne, co sprawia, że korzystają z niego głównie profesjonaliści oraz pasjonaci sztucznej inteligencji.

Ciekawą alternatywą wydaje się bezpłatny **Ideogram**, umożliwiający tworzenie do 40 grafik dziennie. Program ten pozwala na dostosowanie rozmiaru, stylu oraz palety kolorów, a także radzi sobie z generowaniem tekstów na grafikach, co jest wyzwaniem dla wielu innych narzędzi AI.

Warto również wspomnieć o **Getimg.ai** oraz **NightCafe**, które posiadają bezpłatne, lecz ograniczone wersje, tj. użytkownikowi zakładającemu konto przydzielana jest określona liczba kredytów (czyli szans na wygenerowanie grafiki), a po jej wykorzystaniu należy wykupić jeden z pakietów.

Mniej zaawansowane narzędzia, takie jak **Deep AI** oraz **Chat-GPT Photos**, choć czasem generują obrazy z pewnymi niedociągnięciami, nadal są przydatne jako wsparcie w nauczaniu języka. Oferują także dodatkowe funkcje, takie jak usuwanie tła, co może być pomocne przy tworzeniu prostych projektów.

Chyba najbardziej rozpowszechnionym darmowym kreatorem obrazów jest **Microsoft Bing**, na którym opiera się również program **Microsoft Copilot**. Oba są zdolne do generowania potencjalnie bardzo użytecznych grafik w kontekście dydaktyki języka. Ich popularność w środowisku nauczycieli, edukatorów może wynikać z powszechnego dostępu do programów pakietu Microsoft 365, co z kolei jest poniekąd skutkiem pandemii COVID-19 i koniecznością przeprowadzania lekcji na odległość.

Microsoft Bing jest narzędziem darmowym, lecz wymagającym rejestracji. Tak samo jak w przypadku niektórych z wcześniej wymienianych programów, jego użytkowanie ograniczone jest kredytami, które odnawiają się codziennie. Im częściej i intensywniej korzysta się z programu, tym więcej ich można otrzymać. Bing tworzy grafiki w różnych stylach i zawsze oferuje cztery propozycje. Wszystkie projekty zapisują się na profilu twórcy, dzięki czemu można do nich wracać w dowolnym momencie. Ponadto istnieje także biblioteka z przykładowymi grafikami i promptami, na podstawie których zostały utworzone.

Na koniec warto wspomnieć, że generatory grafik AI są niejednokrotnie wbudowane w inne programy. To rozwiązanie pomaga polepszyć jakość danego projektu bez konieczności otwierania kolejnej strony podczas pracy przy komputerze. Funkcje sztucznej inteligencji posiada **Canva**, czyli jedna z bardziej znanych w Polsce platform do projektowania graficznego. Jej opcja „Magiczne multimedia” pozwala na generowanie prostych grafik oraz filmów o dowolnym stylu i rozmiarze. Choć projekty często nie są tak szczegółowe i dopracowane jak w autonomicznych programach i generatorach grafik, jest to użyteczna pomoc w sytuacji tworzenia większego projektu, w którym sztucznie wykreowany obraz jest tylko jednym z elementów.

Prompty do generowania grafik

Słowo ‘prompt’ przeniknęło do języka polskiego i jest aktualnie powszechnie używane w kontekście sztucznej inteligencji. Jego definicja to: „tekst w języku naturalnym podawany przez

użytkownika systemowi sztucznej inteligencji, określający, co ten system ma zrobić². Można stwierdzić, że synonimami terminu 'prompt' mogą być 'komenda', 'polecenie' czy nawet 'instrukcja', jako że jest to zapytanie, które kierujemy do danego programu generatywnej sztucznej inteligencji. Najbardziej zrozumiałym językiem dla większości chatbotów i programów wykorzystujących sztuczną inteligencję jest aktualnie język angielski, a zatem najczęściej rekomenduje się używanie go w rozmowach z narzędziami AI. Technologia się jednak rozwija i większość programów coraz lepiej rozumie oraz tworzy wypowiedzi w innych językach.

Tworzenie promptów niekoniecznie może się okazać prostym i intuicyjnym zadaniem, szczególnie na początku. Niniejszy podrozdział nie ma na celu nauki profesjonalnego tworzenia promptów, a raczej stanowi zbiór praktycznych wskazówek, które pomogą nauczycielom rozpocząć generowanie grafik za pomocą AI. W kontekście generowania obrazów główną trudnością jest jak najdokładniejsze przekazanie programowi naszej wizji w jak najprostszym sposobie. Klarowność i przejrzystość to kluczowe aspekty każdej komendy, jaką zleca się SI.

Pisząc prompt, należy przede wszystkim zawrzeć w nim odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Co ma znaleźć się na grafice?
2. Gdzie to ma się znaleźć?
3. Jak to powinno wyglądać?

W generatorach grafik często można zamieścić także dodatkowe informacje, takie jak wymiary grafiki czy styl. Niektóre programy pozwalają wybrać je w specjalnym oknie, bez konieczności wpisywania tych wytycznych w prompt. Bywa, że oferowany jest nawet poglądowy obraz stworzony w danym stylu, aby użytkownik wiedział, jakiego rodzaju grafiki może się spodziewać.

Niemniej jednak AI jest tylko systemem, pewną zdolnością technologii, zatem inaczej postrzega niektóre aspekty i grafiki, które generuje, przez co mogą one się nie zgadzać z wizją użytkownika. Nauka poprawnego tworzenia promptów jest procesem wymagającym czasu oraz cierpliwości, natomiast istnieje także wiele pomocy w tym zakresie. Przede wszystkim zaleca się przeglądanie bibliotek obrazów stworzonych przez dane programy, np. biblioteki grafik Bing, oraz inspirowanie się występującymi tam promptami. Istnieje także wiele grup i profili w mediach społecznościowych (np. na Instagramie, Facebooku), które zajmują się właśnie tematyką generowania obrazów przez AI, a obecne tam społeczności służą poradami i pomocą.

Sposoby wykorzystania grafik generowanych przez sztuczną inteligencję na lekcjach języka włoskiego

Grafiki generowane przez sztuczną inteligencję są niezwykle uniwersalnymi narzędziami na lekcjach językowych, które pozwalają na rozwijanie rozmaitych kompetencji. Używając ich, możliwe jest przeprowadzenie wielu ćwiczeń i aktywności.

Podstawowymi czynnościami, do których używa się pomocy wizualnych, jest przede wszystkim różnego rodzaju **opisywanie**. W przypadku grafik generowanych przez AI możemy wyświetlić je, np. na tablicy interaktywnej i zadawać pytania: *Che cos'è?* (Co to jest?), *Cosa vedete?* (Co widzicie?), *Dove sono?* (Gdzie oni są?), *Cosa fanno?* (Co robią?). Można pozwolić także na stworzenie, ustnie lub pisemnie, bardziej swobodnego opisu lub zorganizować burzę mózgów, podczas której uczniowie będą podawać słowa, których graficzne reprezentacje znajdują się na obrazku. Prostą aktywnością są też zadania typu *Vero o Falso?* (Prawda czy Fałsz?), podczas których uczniowie nie tylko odpowiadają na pytania, ale również uzasadniają słuszność swoich odpowiedzi.

Ciekawą propozycją na **trening** nie tylko **kompetencji językowych, lecz także pamięci i koncentracji** jest ćwiczenie, które rozpoczyna się trzydziestosekundową (lub krótszą) obserwacją danej grafiki. Następnie obraz jest zakrywany/wyłączany z tablicy, a uczeń ma za zadanie opisać go z zachowaniem jak największej liczby szczegółów.

² Definicja pochodzi ze strony [Dobry Słownik.pl <dobryslownik.pl/slowo/prompt/226208/>](https://dobryslownik.pl/dobryslownik.pl/slowo/prompt/226208/) [dostęp: 3.09.2024].

Nieco bardziej skomplikowane mogą być **zadania na spekulowanie** – nauczyciel wyświetla grafikę wygenerowaną przez AI, na której przedstawiona jest jakaś czynność, sytuacja, a uczniowie muszą zaproponować, co mogło się stać wcześniej lub co może się wydarzyć później. To dobre ćwiczenie zarówno na mówienie, jak i na używanie w praktyce przeznaczonych do tego struktur gramatycznych, np. w przypadku języka włoskiego *condizionale semplice, condizionale composto* czy czasowników modalnych.

Przy grafikach, na których widnieje kilka osób, warto wypróbować zabawę typu *Chi sono?* (Kim jestem?), podczas której jeden uczeń próbuje odgadnąć, którą postać wybrał drugi, poprzez zadawane pytania, np. *Sei una ragazza o un ragazzo?* (Jesteś dziewczynką czy chłopcem?), *Hai i capelli biondi?* (Czy masz blond włosy?), *Porti gli occhiali?* (Nosisz okulary?) itp.

Wszelkiego rodzaju **zadania wykorzystujące storytelling i budowanie historii** również znajdują zastosowanie w kontekście pracy z grafikami AI. Możliwe jest układanie historyjek na podstawie kilku podobnych do siebie obrazów lub – wersja bardziej rozbudowana – dopasowywanie akapitów tekstu do danej grafiki. Tekst można również wygenerować przy pomocy SI, a tego typu zadanie będzie oryginalniejsze i będzie ćwiczyło także rozumienie tekstu pisanego oraz przede wszystkim – będzie dostosowane do potrzeb i tematyki zajęć.

Praca z grafikami pomaga również przy ćwiczeniu **kompetencji komunikacyjnych** – do obrazów ilustrujących sklep, ulicę czy lotnisko uczniowie mogą układać dialogi bądź ćwiczyć reakcje językowe na przedstawiane sytuacje, a więc typ zadania, który pojawia się na egzaminie ósmoklasisty.

Jako że potencjał generatywnej sztucznej inteligencji ograniczany jest w wielu przypadkach jedynie przez wyobraźnię użytkownika, istnieje bardzo wiele zastosowań grafik AI. Oczywiście, można je wykorzystywać również przy ćwiczeniu danych **zagadnień gramatycznych**, takich jak chociażby przyimki miejsca (*preposizioni di luogo*) czy **zagadnień leksykalnych**. Ciekawym eksperymentem wydaje się polecenie sztucznej inteligencji zilustrowania idiomów lub przysłów włoskich i poproszenie uczniów o odgadnięcie ich, choć niewykluczone, że w takim wypadku należałoby poświadczyć się ich dosłownym tłumaczeniem na język angielski, aby program dobrze zrozumiał prompt. Dla przykładu, Microsoft Bing nie zrozumiał frazy „In bocca al lupo”³, natomiast o wiele lepiej poradził sobie z graficznym przedstawieniem promptu „Into the wolf’s mouth”.

I wreszcie, ostatnim, choć bardzo szerokim zastosowaniem grafik na zajęciach językowych, są wszystkie aspekty, które nie tylko odnoszą się do języka, lecz także do całej rzeczywistości pozajęzykowej. Dany obraz czy pomoc wizualna może stanowić ciekawy **punkt wyjścia do dalszej dyskusji**. I tak na przykład, sztuczna inteligencja może być użytecznym narzędziem w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji kulturowych – uczniom można przedstawiać grafiki ilustrujące znane włoskie zabytki (np. Koloseum, Krzywą Wieżę lub Bazylikę św. Piotra), typowe potrawy kuchni włoskiej (dania na bazie makaronów lub pizzę) czy symbole Włoch – flagę, oliwę, pomidory albo też hełm rzymskiego legionisty.

Ponadto użytkowanie grafik generowanych przez AI na zajęciach języka włoskiego kształtuje świadomość dotyczącą korzystania ze sztucznej inteligencji wśród uczniów. Wartościowe mogą być ćwiczenia polegające na odgadywaniu promptów do wyświetlanych grafik, wymyślaniu promptów na podstawie słowa-klucza czy opartych na danym zagadnieniu. Jak najbardziej warte uwagi są także ćwiczenia polegające na obserwowaniu i konfrontowaniu wytworzonych grafik z rzeczywistością – uczniowie powinni umieć nie tylko je wytwarzać i z nich korzystać, lecz także krytycznie je analizować. Sztuczna inteligencja popełnia błędy i należy na nie uwrażliwiać, np. zwracać uwagę na często nieprawidłową liczbę kończyn, za dużą liczbę palców u ludzi, czy też niezwiązane z tematem lub nielogiczne elementy grafik. Dla przykładu, w generatorze Bing po wpisaniu promptu „Most popular Italian symbols, animated” program pokazywał nawet tak zaskakujące propozycje jak amerykańska Statua Wolności.

3 In bocca al lupo to włoskie wyrażenie będące odpowiednikiem polskiego „powodzenia” („połamania nóg”). W dosłownym tłumaczeniu jednak oznacza „w paszczę wilka”.

Powyższe koncepcje stanowią jedynie wstępne sugestie dotyczące wykorzystania grafik generowanych przez sztuczną inteligencję na zajęciach języka włoskiego lub innego. Ich szczegółowe opracowanie leży już po stronie nauczycieli, jako że wybór treści, tematyki oraz formy zadań powinien być dostosowany do specyfiki grupy odbiorców, np. wieku uczniów, ich poziomu językowego, zainteresowań czy takich aspektów jak cele dydaktyczne. Przedstawiony zbiór pomysłów na zadania ma na celu zainspirowanie nauczycieli i zachęcenie ich do korzystania z generatywnej sztucznej inteligencji w zakresie kreowania obrazów, jednak nie ogranicza on możliwości tworzenia innych, dodatkowych zadań i ćwiczeń.

Przykładowe propozycje grafik przydatnych w nauczaniu języka włoskiego

W niniejszym podrozdziale autorka prezentuje grafiki wygenerowane przez SI, które mogą zostać wykorzystane podczas zajęć językowych. Pod każdą ilustracją widnieje informacja, w którym programie została ona wygenerowana i za pomocą jakiego promptu. Należy jednak podkreślić, że użycie danego promptu nie gwarantuje, że program wytworzy taką samą ilustrację kolejnym razem.

Rys. 1. Prompt: „big family with names, realistic”



Wygenerowano za pomocą Microsoft Bing.

Rys. 2. Prompt: „traditional kid's room with furniture and decorations, cartoon style”



Wygenerowano za pomocą Getimg.ai.

Rys. 3. Prompt: „big meadow with animals, flowers and trees, lake and mountains in the distance”



Wygenerowano za pomocą Microsoft Bing.

Rys. 4. Prompt: „most popular Italian dishes, animated”



Wygenerowano za pomocą Microsoft Bing.

Rys. 5. Prompt: „a group of teenage friends with different outfits and appearance characteristics and school behind them”



Wygenerowano za pomocą NightCafe.

Rys. 6. Prompt: „traditional school classroom, comic book style”



Wygenerowano za pomocą Microsoft Bing.

Rys. 7. Prompt: „different kinds of means of transport”



Wygenerowano za pomocą Ideogram.

Rys. 8. Prompt: „fruit and vegetables stall, Pixar 3D”



Wygenerowano za pomocą Microsoft Bing.

Co więcej, grafiki AI nie są utworami w rozumieniu ustawy o prawach autorskich i prawach pokrewnych, więc można używać ich do własnych potrzeb czy do celów edukacyjnych. Możliwość zastosowania danych obrazów do użytku komercyjnego wiąże się natomiast bezpośrednio z regulaminem danej strony, na której obrazy są tworzone. Przed rozpoczęciem korzystania z programu należy więc dokładnie zapoznać się z obowiązującymi przepisami.

Podsumowanie

Wykorzystanie sztucznej inteligencji na zajęciach językowych w zakresie generowania grafik otwiera nauczycielom

wiele możliwości. Przede wszystkim pozwala na zaoszczędzenie czasu i personalizację materiałów dydaktycznych, jako że obrazy można dostosowywać do potrzeb uczniów i realizowanych celów dydaktycznych.

Stworzone przez sztuczną inteligencję grafiki wspierają rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych, kulturowych oraz cyfrowych u uczniów na każdym etapie nauczania, a także kształtują świadomość na temat użytkowania sztucznej inteligencji oraz szans i zagrożeń z nią związanych.

Dla nauczycieli tworzenie materiałów graficznych przy pomocy AI może się okazać z kolei przydatne w kontekście recyklingu treści dydaktycznych – stworzonymi grafikami można się posługiwać po wielokroć, również podczas ćwiczeń i zabaw z wykorzystaniem stron i platform internetowych, takich jak Wordwall czy Kahoot.

Korzystanie ze sztucznej inteligencji w edukacji jest aktualnie możliwością, lecz niewykluczone, że z biegiem czasu stanie się standardem, a zatem nauczyciele i edukatorzy powinni stopniowo nabywać odpowiednie kompetencje i poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie, również biorąc pod uwagę technologię, która szybko się rozwija i dynamicznie zmienia. Rynek edukacyjny musi odpowiadać na potrzeby uczniów i za nimi podążać, a zatem odpowiednie przygotowanie również w zakresie umiejętności cyfrowych prawdopodobnie będzie odgrywało coraz większą rolę w zawodzie nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Dobryśłownik.pl (2023), *Prompt*, <dobryslownik.pl/slowo/prompt/226208>, [dostęp: 4.09.2024].
- Fazlagić, J. (2022), *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 25–37.
- Grobelna, B. (2023), *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego. ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 87–93.
- Krzemińska, D. (2009), *Wczesne rozpoczynanie nauki języków*, [w:] D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 20–39.
- Niesperek-Szamburska, B. (2022), *Pomiędzy słowem a obrazem. O wizualizacji w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego jako drugiego*, „Annales Universitatis

Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 359, s. 13–29.

- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (2023), *Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji*, Warszawa, <www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji.pdf>, [dostęp: 30.08.2024].
- Raczyńska-Wąsek, M. (2024), *Tworzenie i wykorzystywanie memów na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 51–54.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019), *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?*, „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, nr 16(39), s. 1–27.

NETOGRAFIA

- Bing, *Bing Image Creator – Tworzenie obrazów AI*, <www.bing.com/images/create?cc=pl>, [dostęp: 24.11.2024].
- Canva, *Canva – Projektowanie graficzne online*, <www.canva.com/pl_pl/>, [dostęp: 24.11.2024].
- Chat-GPT Photos, *Chat-GPT Photos – Tworzenie obrazów za pomocą AI*, <chat-gpt.photos/>, [dostęp: 24.11.2024].
- DeepAI, *DeepAI – Narzędzia sztucznej inteligencji online*, <deepai.org/>, [dostęp: 24.11.2024].
- Getimg.ai, *Getimg.ai – Narzędzia do generowania obrazów AI*, <getimg.ai/home>, [dostęp: 24.11.2024].
- Ideogram, *Ideogram – Tworzenie grafik AI*, <ideogram.ai/login>, [dostęp: 24.11.2024].
- Kahoot!, *Kahoot! – Platforma do quizów edukacyjnych*, <kahoot.com/>, [dostęp: 24.11.2024].
- Microsoft, *Microsoft Copilot – Twoje narzędzie AI w pracy*, <www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-copilot>, [dostęp: 24.11.2024].
- MidJourney, *MidJourney – Generowanie obrazów AI na wyższym poziomie*, <www.midjourney.com/home>, [dostęp: 24.11.2024].
- NightCafe Studio, *NightCafe – Kreator obrazów AI*, <creator.nightcafe.studio/>, [dostęp: 24.11.2024].
- SpeakLeash, *Bielik wylądował*, <speakleash.org/blog/bielik-wyladowal-24-04-2024/>, [dostęp: 24.11.2024].
- Wordwall, *Wordwall – Interaktywne materiały edukacyjne*, <wordwall.net/pl>, [dostęp: 24.11.2024].

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

Cytaty i aforyzmy na lekcjach języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2024.4.113-119

W każdym języku funkcjonują popularne sformułowania, określane mianem skrzydlatych słów. Celem tego artykułu jest zaprezentowanie sposobów wykorzystania cytatów i złotych myśli w pracy z uczniami.

Pomysły przedstawione w artykule zostały zilustrowane gotowymi przykładami ćwiczeń w języku angielskim, aby zainteresowani nauczyciele mieli okazję przetestować je w swoich klasach. Cytaty można wykorzystać na lekcjach, podczas których rozwijamy różne sprawności językowe.

Czytanie

Na pierwszy ogień wysuwa się oczywiście czytanie, a więc umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Cytat bowiem to zwykle jedno lub kilka zdań utrwalonych w formie pisemnej, które pojawiły się na przykład w tekście literackim (zarówno prozatorskim, jak i poetyckim) lub publicystycznym albo zostały wygłoszone (i stanowią część przemówienia, wykładu, kazania itp.).

W szkolnych podręcznikach wypowiedzi pisemne przeważnie związane są z ćwiczeniami, które sprawdzają stopień zrozumienia tekstu, co niejednokrotnie wiąże się z koniecznością wracania do jego poszczególnych fragmentów. Zadania te – zwłaszcza w najstarszych klasach szkoły podstawowej i średniej – zwykle mają na celu ćwiczenie strategii egzaminacyjnych. Najczęściej więc nie znajdziemy w nich pytań dotyczących tego, co w omawianym tekście najbardziej podobało się czytelnikowi, jakie emocje towarzyszyły mu podczas czytania, czy też próśb o to, by wskazał jedną myśl, którą zapamiętał. A właśnie zadając tego typu pytania, możemy dać szansę uczniowi na bardziej samodzielny lekturę i refleksję.

a. Wykorzystanie (zbiorów) gotowych cytatów

Uczniowie zwykle łatwo się zniechęcają, gdy muszą zapoznać się z dłuższym tekstem w języku obcym. W przeciwieństwie do typowych materiałów z podręcznika, cytaty są przeważnie krótkie, ale można tworzyć z nich zbiory ciekawych zdań, na przykład związanych z danym tematem czy zawierających słowo-klucz.

Podczas lekcji każdy uczeń otrzymuje swój zestaw, czyta wszystkie zdania i wybiera jedno, które wydaje mu się najtrafniejsze. Takie ćwiczenie może pojawić się na pierwszej lekcji w nowym roku szkolnym, a wybrane przez siebie zdanie uczniowie mogą zapisać na pierwszej stronie w zeszycie – będzie towarzyszyć im ono przez cały rok. I choć zapisują tylko jedno, to przeczytali aż dziesięć. Można oczywiście sporządzić w grupie ranking najpopularniejszych cytatów lub poprosić uczniów o uzasadnienie swojego wyboru.

Poniżej znajduje się przykładowy zestaw cytatów do wykorzystania przez nauczycieli na lekcji języka angielskiego, które mogą zainspirować uczniów do działania.

ILONA STĘPIEŃ

Zespół Szkół Ogólnokształcących
im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek
w Rzeszowie

1. *The beginning is the most important part of the work.* (Plato)
2. *The secret of getting ahead is getting started.* (Mark Twain)
3. *It does not matter how slowly you go as long as you do not stop.* (Confucius)
4. *If you do what you love, you'll never work a day in your life.* (Marc Anthony)
5. *The best preparation for tomorrow is doing your best today.* (H. Jackson Brown, Jr.)
6. *Our greatest weakness lies in giving up. The most certain way to succeed is always to try just one more time.* (Thomas A. Edison)
7. *It is not knowledge, but the act of learning, not possession but the act of getting there, which grants the greatest enjoyment.* (Carl Friedrich Gauss)
8. *Without hard work, nothing grows but weeds.* (Gordon B. Hinckley)
9. *In order to succeed, we must first believe that we can.* (Nikos Kazantzakis)
10. *Success is the sum of small efforts, repeated day in and day out.* (Robert Collier)

W internecie znajdziemy także motywujące cytaty wzbogacone elementami graficznymi. Poniższe przykłady pochodzą ze strony RealSimple.¹

Rys. 1. Przykłady cytatów z elementami graficznymi



Źródło: RealSimple.com

¹ <www.realsimple.com/work-life/family/kids-parenting/school-quotes-for-every-learning-milestone>, [dostęp: 12.12.2024].

Tego typu grafiki z cytatami można wykorzystać także jako dekorację pracowni językowej, zmieniając je co jakiś czas, wybierając takie, które tematycznie odnoszą się do różnych wydarzeń w ciągu roku.

b. Wyszukiwanie sentencji w tekstach

Inny przykład ćwiczenia na rozwijanie umiejętności czytania z wykorzystaniem cytatów polega na tym, że uczniowie otrzymują dłuższy tekst i sami wyszukują zdania, które można potraktować jako sentencje warte zapamiętania. Mogą to też być po prostu jakieś fragmenty, które zwróciły ich uwagę. Sprawdzą się tutaj teksty o charakterze poradnikowym i tego typu książki, zwłaszcza że w internecie można znaleźć i czytać w pełni legalnie stosunkowo obszerne ich fragmenty. Jeśli w danej grupie językowej uczniowie będą mieli za zadanie przeczytanie kilku czy nawet kilkunastu stron i zapisanie trzech sentencji, to będą prawdopodobnie tacy, którzy znajdą je już na początku lub na otwartej losowo stronie, a resztę tekstu pominą. Z pewnością będą jednak także tacy uczniowie, którzy przeczytają całość.

c. Wynotowywanie cytatów z przemówień i wystąpień

Kolejnym rodzajem tekstów, który można wykorzystać, są przemówienia, jak chociażby słynne wystąpienie Steva Jobsa na Uniwersytecie w Stanford w 2005 roku. Zarówno nagranie, jak i jego zapis można znaleźć na stronie tej uczelni (<news.stanford.edu/stories/2005/06/youve-got-find-love-jobs-says>). Zanotowanie fragmentu podczas słuchania czy oglądania pliku wideo jest raczej trudne, ponieważ cytat powinien być dosłowny, dlatego w takich przypadkach warto najpierw obejrzeć całość, a następnie przeczytać transkrypcję. Jeśli uczniowie mieliby bazować tylko na nagraniu, powinni mieć możliwość zatrzymania lub,

w razie potrzeby, cofnięcia go. Gdyby takie ćwiczenie odbywało się na lekcji, powinni mieć też słuchawki i własny ekran, na którym oglądaliby dany film.

Wiele wykładów, dotyczących rozmaitych kwestii związanych między innymi z: edukacją, technologią, zmianami klimatycznymi, zdrowiem, rozwojem czy relacjami międzyludzkimi, znaleźć można także na stronie TED.com. Oglądający sam decyduje, czy chce posłuchać prelekcji z napisami w danym języku. Nauczyciel może także wskazać uczniom kilka tematów wykładów, spośród których wybiorą oni jeden, a po jego obejrzeniu podzielą się z innymi zanotowanymi stwierdzeniami.

d. Odnajdywanie ciekawych sentencji w utworach poetyckich i piosenkach
Źródłem cytatów mogą być także utwory poetyckie, w tym teksty piosenek. W utworze pt. *Home*, który wykonuje Passenger, odnajdziemy co najmniej kilka fragmentów (zostały podkreślone), które możemy uznać za złote myśli.

Home

They say home is where the heart is

But my heart is wild and free

So am I homeless or just heartless

Did I start this, did it start me

They say fear is for the brave

For cowards never stare it in the eye

So am I fearless to be fearful

Does it take courage to learn how to cry

So many winding roads

So many miles to go

They say love is for the loving

And without love maybe nothing is real

So am I loveless do I just love less

Oh since love left I've nothing left to feel

So many winding roads

So many miles to go

When I start feeling sick of it all

It helps to remember I'm a brick in the wall

That runs down from the hillside to the sea

And when I start feeling that it's gone too far

I lie on my back and stare up at the stars

And wonder if they're staring back at me

e. Ćwiczenia na bazie rozumienia tekstu pisanego

W kategorii rozumienie tekstu pisanego można wskazać jeszcze jeden rodzaj ćwiczenia. Uczniowie otrzymują cytaty, w których brakuje jakiegoś słowa i ich zadaniem jest samodzielnie lub też w parze czy grupie uzupełnić podane zdania. Po wykonaniu tego ćwiczenia następuje zebranie i porównanie wszystkich propozycji oraz ujawnienie słów, których w rzeczywistości użył autor. Spójrzmy na kilka przykładów:

- 1.** *The beginning of is the discovery of something we do not understand.* (Frank Herbert)
- 2.** *..... is the only force capable of transforming an enemy into a friend.* (Martin Luther King, Jr.)

3. *Where large sums of money are concerned, it is advisable to trust.....* .
(Agatha Christie)
4. *There is no conversation more boring than the one where everybody.....* .
(Michel de Montaigne)
5. *There is no to success. You have to take the stairs.* (Zig Ziglar)
6. *The only place where success comes before work is in the* .
(Vidal Sassoon)
7. *You know you're getting old when the cost more than the cake.*
(Bob Hope)
8. *The real voyage of discovery consists not in seeking new landscapes, but in having new* .(Marcel Proust)

Odpowiedzi: 1. knowledge, 2. Love, 3. nobody, 4. agrees, 5. elevator, 6. dictionary, 7. candles, 8. eyes.

Jeśli w bazie cytatów i aforyzmów wyszukamy cytaty po słowie-kluczu, to bardzo łatwo przygotujemy ćwiczenie na sety leksykalne, które może pojawić się na egzaminie maturalnym, np.:

1. *Despite everything, I believe that people are really good at* . (Anne Frank)
2. *It is only with the that one can see rightly; what is essential is invisible to the eye.* (Antoine de Saint-Exupéry)
3. *My memories mean a lot to me, and I hold them close to my* .
(Radhika Apte)

Odpowiedź: heart.

Mówienie

Właściwie każda sentencja, która pojawia się na lekcji, może być punktem wyjścia do dyskusji. Aby zaangażować wszystkich uczestników zajęć, na początku lekcji każdy z nich otrzymuje zielony i czerwony kartonik. Następnie nauczyciel wyświetla na tablicy i czyta na głos poszczególne zdania. Uczniowie, w zależności od tego, czy zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, czy nie, podnoszą kartonik w ustalonym kolorze i podają argumenty na poparcie swojego stanowiska. Tego rodzaju ćwiczenie, choć najczęściej odbywa się w formie ustnej, jest jedną z form pracy, która przygotowuje uczniów do tworzenia rozprawki.

1. *Well done is better than well said.* (Benjamin Franklin)
2. *Walking with a friend in the dark is better than walking alone in the light.* (Helen Keller)
3. *Life well spent is long.* (Leonardo da Vinci)
4. *Don't compare yourself with other people; compare yourself with who you were yesterday.* (Jordan Peterson)
5. *Success usually comes to those who are too busy to be looking for it.* (Henry David Thoreau)

Do najciekawszej wymiany poglądów dojdzie wówczas, gdy cytaty wybrane przez nauczyciela będą w jakimś stopniu budzić kontrowersje, zawierać elementy humorystyczne i ironiczne, ośmieszać pewne postawy albo bazować na stereotypach.

1. *A man is given the choice between loving women and understanding them.* (Ninon de L'Enclos)
2. *I can speak Esperanto like a native.* (Spike Milligan)
3. *It is better to keep your mouth closed and let people think you are a fool than to open it and remove all doubt.* (Mark Twain)
4. *A good marriage would be between a blind wife and a deaf husband.* (Michel de Montaigne)

5. *Crocodiles are easy. They try to kill and eat you. People are harder. Sometimes they pretend to be your friend first.* (Steve Irwin)
6. *I'm not saying my wife's a bad cook, but she uses a smoke alarm as a timer.* (Bob Monkhouse)
7. *Happiness is having a large, loving, caring, close-knit family in another city.* (George Burns)
8. *Whoever said that money can't buy happiness, simply didn't know where to go shopping.* (Bo Derek)
9. *Every day I get up and look through the Forbes list of the richest people in America. If I'm not there, I go to work.* (Robert Orben)

W poszukiwaniach atrakcyjnych przykładów nieraz uda nam się trafić na taką myśl, która ujęta jest w błyskotliwy sposób i wykorzystuje na przykład grę słów, rym, podobieństwo lub wieloznaczność wyrazów, jak w przytoczonych niżej zdaniach:

1. *Try to learn something about everything and everything about something.* (Thomas Huxley)
2. *Genius is 10% inspiration, 90% perspiration.* (Thomas Edison)
3. *Don't just count your years, make your years count.* (George Meredith)
4. *Nothing is impossible, the word itself says "I'm possible"!* (Audrey Hepburn)
5. *We can't help everyone, but everyone can help someone.* (Ronald Reagan)
6. *Your children need your presence more than your presents.* (Jesse Jackson)

Leksyka i gramatyka

Wykorzystywanie cytatów w języku obcym jest zawsze okazją do poznania nowego słownictwa i utrwalenia wyrażen, z którymi uczeń zetknął się w przeszłości. Jednym z pomysłów jest przygotowanie ćwiczenia polegającego na uzupełnianiu zdań odpowiednimi formami wyrazów. Zdania, które wyrażają jakieś ciekawe spostrzeżenie, mogą być łatwiejsze do zapamiętania niż standardowe przykłady w podręcznikach.

1. *The purpose of learning is (grow), and our minds, unlike our bodies, can continue growing as we continue to live.* (Mortimer Adler)
2. *..... (patient) is not simply the ability to wait – it's how we behave while we're waiting.* (Joyce Meyer)
3. *Anyone who keeps the (able) to see beauty never grows old.* (Franz Kafka)
4. *When we long for life without difficulties, remind us that oaks grow strong in contrary winds and diamonds are made under (press).* (Peter Marshall)
5. *Have no fear of (perfect) – you'll never reach it.* (Salvador Dali)
6. *If you're a true warrior, (compete) doesn't scare you. It makes you better.* (Andrew Whitworth)
7. *What we learn with (pleasant) we never forget.* (Alfred Mercier)
8. *The expert in anything was once a (begin).* (Helen Hayes)
9. *The best (prepare) for tomorrow is doing your best today.* (H. Jackson Brown, Jr.)
10. *Success is not the key to happiness. Happiness is the key to success. If you love what you are doing, you will be (success).* (Albert Schweitzer)

Odpowiedzi: 1. growth, 2. Patience, 3. ability, 4. pressure, 5. perfection, 6. competition, 7. pleasure, 8. beginner, 9. preparation, 10. successful.

Cytaty i aforyzmy można także wykorzystać w nauczaniu gramatyki. Popatrzmy chociażby na poniższe wypowiedzi:

➔ *I came, I saw, I conquered.* (Julius Caesar)

Przykład ten nieraz pojawia się w podręcznikach do gramatyki i dotyczy użycia czasu Past Simple, gdy mamy kolejno następujące po sobie czynności. Gdy uczniowie pracują na innych zdaniach, w których ta reguła znajduje zastosowanie i mają wątpliwości, jakiego czasu użyć, nauczyciel może zapytać ich jedynie, jakie słowa wypowiedział Juliusz Cezar.

➔ *To be, or not to be, that is the question.* (William Shakespeare)

Jeden z najśłynniejszych cytatów literackich warto wykorzystać, objaśniając budowę zdań, gdy relacjonujemy zakazy w mowie zależnej. Jeśli uczniowie nie są pewni, gdzie w tego rodzaju zdaniach pojawia się słówko *not*, nauczyciel naprowadza ich, używając tylko początku wypowiedzi Hamleta: *To be, or...* – dalszą część powinni dopowiedzieć uczniowie. Kilukrotne powtórzenie tej frazy może sprawić, że gdy w przyszłości nie będą mieć pewności, jak zbudować poprawne zdanie, przywołają w pamięci fragment tragedii Szekspira.

Znacznie bardziej współczesny przykład znajdziemy w piosence *Wish You Were Here* zespołu Pink Floyd. Uczniowi, którzy zapamięta zdanie: *I wish you were here*, będzie łatwiej skojarzyć, że w podobnych przykładach z *wish* pojawia się przesunięcie czasów i taki cytat to niejako baza dla innych zdań, budowanych na zasadzie analogii.

Elementy kulturowe

Cytaty sprawdzą się także wówczas, gdy chcemy wprowadzić do nauczania pewne elementy dotyczące kultury. Autorami cytatów są znane osoby: pisarze, artyści, naukowcy czy politycy. W kolejnym ćwiczeniu pojawia się kilkanaście wypowiedzi, a zadaniem uczniów jest połączenie ich z nazwiskami autorów. Gdy w klasie mamy parzystą liczbę uczniów, każdy z nich bierze jedną karteczkę, a następnie cytaty „szukają swoich właścicieli” (lub odwrotnie). Ważne jest, aby wybrane zdania zawierały jakieś charakterystyczne informacje dotyczące autora, pozwalające na jego identyfikację.

1. *I put my heart and my soul into my work, and have lost my mind in the process.*
2. *That's one small step for a man, one giant leap for mankind.*
3. *I have always felt it is my destiny to build a machine that would allow man to fly.*
4. *My fellow Americans, ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country.*
5. *Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once we grow up.*
6. *I'd like to be a queen in people's hearts, but I don't see myself being queen of this country.*
7. *But man is not made for defeat. A man can be destroyed but not defeated.*
8. *For me, I'm focused on what I want to do. I know what I need to do to be a champion, so I'm working on it.*
9. *No one built this country on their own. This nation is great because we built it together.*
10. *We're changing the world with technology.*
11. *I'm trying to make the world a more open place by helping people connect and share.*
12. *Fashion is architecture: it is a matter of proportions.*

- a. Coco Chanel
- b. Mark Zuckerberg
- c. Neil Armstrong
- d. Barack Obama
- e. Leonardo da Vinci
- f. Ernest Hemingway
- g. Princess Diana
- h. Vincent Van Gogh
- i. Usain Bolt

- j. John F. Kennedy
 - k. Pablo Picasso
 - l. Bill Gates
- Odpowiedzi: 1h, 2c, 3e, 4j, 5k, 6g, 7f, 8i, 9d, 10l, 11b, 12a.

Zamiast nazwisk autorów można wyświetlić na tablicy zdjęcia z ich wizerunkami i kilkoma informacjami biograficznymi lub przydzielić uczniom poszczególne osoby i poprosić o odnalezienie wiadomości na ich temat, a następnie przedstawienie ich na forum klasy. Uczniowie mogą pracować samodzielnie lub w parach czy grupach. Tego typu ćwiczenia odbywają się oczywiście w języku obcym i pozwalają wszystkim na zaangażowanie się i udział w lekcji.

Wskazówki na zakończenie

Baza skrzydlatych słów z każdym dniem się rozrasta. Na lekcjach mamy szansę zaprezentować tylko niewielką ich część, ale możemy zachęcić uczniów do samodzielnego poszukiwania ciekawych obcojęzycznych cytatów i aforyzmów (co wymaga z ich strony pewnego zaangażowania) lub (co odbywa się właściwie bez wysiłku) dołączenia do różnych grup w mediach społecznościowych, gdzie regularnie są one publikowane. W ten sposób stwarzamy dodatkowe sytuacje, w których uczący się ma kontakt z językiem. A dodatkowo, jeśli uda mu się zapamiętać choć kilka z nich, będzie mógł je wykorzystać w przyszłości chociażby w dyskusjach, jak również – co prawdopodobnie zachęci niektórych uczniów – w wypowiedzi pisemnej na egzaminie maturalnym (na przykład podczas pisania artykułu).

Głównym celem wykorzystywania cytatów i aforyzmów na lekcjach językowych jest poszerzenie i utrwalenie słownictwa oraz struktur gramatycznych, wzbogacenie wiedzy uczniów w dziedzinie szeroko rozumianej kultury, ale także zachęcenie ich do dyskusji.

Na zakończenie warto przytoczyć jeszcze jeden cytat, autorstwa Sidneya Hooka, do którego co jakiś czas powinien wracać każdy pracujący w szkole: *Everyone who remembers his own education remembers teachers, not methods and techniques. The teacher is the heart of the educational system* [Wszyscy pamiętający swoją edukację pamiętają nauczycieli, a nie metody i techniki pracy. To nauczyciel jest sercem systemu edukacji – tłum. własne].

NETOGRAFIA

Źródła cytatów, które pojawiły się w tekście:

- www.growthengineering.co.uk/70-quotes-about-learning
- www.brainyquote.com
- apartostudent.com/blog/motivational-quotes-for-students
- www.azquotes.com
- bright-culture.com/exam-tips-for-students/202-motivational-quotes-for-students-studying/
- www.today.com/life/inspiration/funny-quotes-rcna125351
- www.realsimple.com/work-life/family/kids-parenting/school-quotes-for-every-learning-milestone
- www.azlyrics.com/lyrics/passenger/home.html

ILONA STĘPIEŃ Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie.

Grywalizacja mobilna w klasie

Świąteczny warsztat językowo-kulturowy dla licealistów

DOI: 10.47050/jows.2024.4.121-127

W artykule przedstawiam przykład wykorzystania technik grywalizacji przy użyciu smartfonów w trakcie warsztatów językowo-kulturowych.

Zajęcia zostały przeprowadzone w Instytucie Cervantesa w Krakowie. Uczestniczyli w nich szesnastolatki z kilku szkół średnich.

We współczesnym środowisku edukacyjnym technologia mobilna odgrywa istotną rolę w zachęcaniu uczniów do aktywnego udziału w procesie uczenia się. Korzystanie na zajęciach językowych z urządzeń mobilnych – znanych, powszechnie wykorzystywanych i lubianych przez uczniów narzędzi komunikacji – ułatwia wdrażanie nowych treści i metod nauczania.

Użycie wspomnianej technologii w połączeniu z ludycznym podejściem w edukacji, przewidującym wykorzystanie grywalizacji czy poważnych gier, przynosi znaczący wzrost zaangażowania i zainteresowania uczniów. Poważne gry, zaprojektowane z myślą o celach edukacyjnych, mogą nie tylko bawić, lecz także skutecznie stymulować zdobywanie wiedzy i praktycznych umiejętności. Ponadto ludyczne podejście wspiera rozwój postaw i zachowań prowadzących do współpracy między uczniami. W trakcie zajęć grupowych, polegających na wspólnej grze, uczniowie uczą się współdziałać, komunikować i razem rozwiązywać problemy. Ta interakcja nie tylko przyczynia się do rozwoju ich umiejętności społecznych i emocjonalnych, ale również buduje bardziej spójną społeczność uczącą się.

W artykule przedstawiam koncepcję warsztatów językowo-kulturowych dotyczących tradycji związanych z obchodami świąt Bożego Narodzenia w Hiszpanii, jako przykład integracji strategii grywalizacji z wykorzystaniem technologii mobilnej w nauczaniu języków obcych. Warsztaty zostały przeprowadzone w Instytucie Cervantesa w Krakowie, a skierowane były do 16–letnich uczniów na poziomie biegłości A1+, z różnych typów szkół średnich. Zajęcia trwały 100 minut.

Opis zajęć

Jednostka dydaktyczna (100 min) podzielona jest na 5 bloków tematycznych zawierających treści kulturowe dotyczące tradycji/zwyczajów świątecznych w Hiszpanii. Wszystkie łączy wspólny wątek narracyjny, jakim są święta Bożego Narodzenia u Jana – polskiego nastolatka mieszkającego w Madrycie.

Każdy z bloków kończy się pytaniem dotyczącym przedstawionych treści, na które uczniowie muszą udzielić odpowiedzi online za pomocą smartfonu. Dostęp do strony z zagadką uzyskuje się poprzez zeskanowanie telefonem kodu QR. Kiedy grupa udziela błędnej odpowiedzi, automatycznie generowana jest informacja zwrotna zachęcająca do wskazania innej. Jeśli odpowiedź jest prawidłowa, pojawia

ÁNGEL PEINADO JARO
Politechnika Śląska

się informacja o nagrodzie. W każdej z czterech zagadek uczniowie otrzymują trzy wirtualne „winogrona szczęścia”, w sumie mogą więc zgromadzić dwanaście winogron, niezbędnych w narracji Jana, a także potrzebnych uczniom. Na koniec zostaną one bowiem wymienione na prawdziwe winogrona, które uczniowie będą mogli zjeść, „odgrywając” w klasie zakończenie roku na hiszpański sposób.

Do stworzenia stron internetowych z zagadkami użyłem specjalnego narzędzia o nazwie GitHub Pages, które umożliwia bezpłatny hosting stron internetowych. Po stworzeniu plików (HTML, CSS, JavaScript) i opublikowaniu stron dla każdego z adresów wygenerowałem kod QR, który zamieściłem w materiałach.

W propozycji zajęć znalazły się również krótkie gry językowe online, pozwalające zapoznać uczestników ze specyficznym leksykonem dotyczącym ozdób świątecznych i typowych dań wigilijnej kolacji. Gry te zostały opracowane na wordwall.net, a dostęp do nich również można uzyskać z telefonu, skanując kod QR. Przejście gier (i opanowanie słownictwa, które prezentują) jest wstępnym krokiem do rozwiązania zadania związanego z materiałami, w którym wymagana jest znajomość leksykonu.

Integracja metodyki ludycznej i nauczania mobilnego ma miejsce również w końcowej części bloków – w zagadce online, do której dostęp uzyskuje się za pomocą telefonu poprzez zeskanowanie kodu QR.

Scenariusz zajęć

Scenariusz prezentuje cele całego warsztatu, ale przebieg – na potrzeby artykułu – został ograniczony do opisu jednego przykładowego bloku zajęć (nr 2), dotyczącego produktów bożonarodzeniowych.

Temat: Święta Bożego Narodzenia w Hiszpanii

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa (podstawa programowa wariant III.2.0)

Poziom nauczania: A1+

Cele lekcji:

➔ Cele komunikacyjne

Uczeń:

- omawia treść filmu;
- formułuje hipotezy i wyraża opinie;
- określa daty i ilości (tysiące i miliony);
- rozumie podstawowe przepisy kulinarne;
- wyraża upodobania i pragnienia;
- potrafi napisać list do Trzech Króli.

➔ Cele językowe

▫ Gramatyczne

Uczeń:

- płynnie używa czasu teraźniejszego;
- radzi sobie z nieregularnością czasu teraźniejszego;
- używa zaimków pytających: *cuándo, qué, cuál, por qué*;
- używa argumentacyjnych łączników przyczyny i celu: *porque / para*.

▫ Leksykalne

Uczeń:

- używa cyfr od 1 do 10 000 000;
- zna słownictwo związane z dekoracjami i produktami bożonarodzeniowymi;
- potrafi nazwać cechy charakteru.

➔ Cele społeczno-kulturowe

Uczeń:

- poznaje najważniejsze tradycje okresu Bożego Narodzenia w Hiszpanii (Loteria Świąteczna, Dzień Świętych Niewiątek, Wigilia, Boże Narodzenie, Sylwester, Nowy Rok, Święto Trzech Króli i jego wigilia);
- poznaje typowe dekoracje świąteczne w Hiszpanii;
- dowiaduje się o typowych produktach związanych z kolacją wigilijną w Hiszpanii;
- wie, jak jeść winogrona szczęścia przy dźwiękach bijącego na zakończenie roku zegara.

METODY I TECHNIKI PRACY

Praca indywidualna, w parach, w grupach; praca z filmami, praca z tekstami, praca z nagraniami audio, interakcja ustna, ćwiczenia ze słuchania ze zrozumieniem, ćwiczenia z czytania ze zrozumieniem, ćwiczenia z lukami, ćwiczenia z dopasowywaniem, krzyżówki, odpowiadanie na pytania, symulacja, produkcja pisemna.

NARZĘDZIA UŻYWANE DO EDYCJI

- ➔ Adobe Photoshop do edycji obrazów i materiałów do druku;
- ➔ Adobe Premiere Pro do edycji wideo;
- ➔ Adobe Audition do nagrywania i edycji materiałów dźwiękowych;
- ➔ Midjourney do generowania obrazu;
- ➔ Visual Studio Code do edycji HTML, CSS i JavaScript;
- ➔ Github Pages do hostowania stron internetowych;
- ➔ Wordwall.net do tworzenia gier;
- ➔ MS PowerPoint do edycji prezentacji i animacji.

Formy oceniania: samoocena ucznia, ocena za pomocą listy kontrolnej, ocena subiektywna.

Rys. 1. Fragment zeszytu z materiałami. Początek bloku 2. Wprowadzenie

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA
2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

2

PRODUCTOS NAVIDEÑOS

Finalmente, los décimos de lotería de la familia de Jan no tienen premio... ¡Qué mala suerte!

Hoy, 23 de diciembre, Jan tiene que comprar productos navideños para decorar la casa y para preparar la cena de mañana, la cena de Nochebuena. ¡Es el último día!



Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

Przebieg bloku 2.

Typowe produkty świąteczne (37 min)

Blok 2 skupia się na leksykonie. Rodzice Jana nie mieli szczęścia w losowaniu dzień wcześniej w loterii i w ostatniej chwili przyszedł czas na zakup ozdób świątecznych oraz produktów na wigilijną kolację. Uczniowie czytają tekst, który stanowi wprowadzenie do tematu – rys. 1.

Następnie czytają prezentację poświęconą targowisku Plaza Mayor w Madrycie (historyczny plac w Madrycie, dawniej miejsce targów i uroczystości królewskich) – rys. 2.

Po wprowadzeniu przychodzi czas na słownictwo związane z produktami wigilijnymi. Zamiast przedstawiać statyczny obraz lub listę słów, proponuję uczniom utworzenie 3–4-osobowych grup i skorzystanie z telefonów w celu uzyskania dostępu do krótkich gier online, polegających na dopasowywaniu obrazów oraz porządkowaniu liter. W ten sposób uczniowie odkrywają nazwy produktów i dopasowują do nich ich znaczenie. Gry obejmują licznik czasu, system punktacji i publiczną tablicę wyników, na której każdy użytkownik może podpisać swój wynik nazwą grupy.

Po zakończeniu gier grupy uczniów poznają słowa potrzebne do rozwiązania krzyżówki (rys. 4). Mogą zatem przejść do części B, w której rozpoznają i nazywają ozdoby świąteczne z filmu nagranego na Plaza Mayor w Madrycie.

Rys. 2. Fragment zeszytu z materiałami. Część A: Plaza Mayor w Madrycie

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA
2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

2

PRODUCTOS NAVIDEÑOS



La Plaza Mayor está en el centro de Madrid, a 300 metros de la Puerta del Sol. Es un importante lugar turístico. Su construcción es del siglo XVI. Todos los meses de diciembre, se celebra el mercado navideño, una tradición que se repite desde el año 1860.

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

Rys. 3. Kody QR z grami opartymi na słownictwie dotyczącym ozdób świątecznych

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA
2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

Jan quiere comprar unos adornos navideños.

a) **Escanead los códigos QR para saber los nombres.**







Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

Rys. 4. Krzyżówka zawierająca słownictwo z gier z kodów QR, dotycząca ozdób świątecznych

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA
2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

2 PRODUCTOS NAVIDEÑOS

b) Después, solucionad el crucigrama.

CRUCIGRAMA

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

Część C bloku 2. poświęcona jest także słownictwu – potrawom z kolacji wigilijnej. Rozpoczyna się od wysłuchania nagrania, w którym kontynuowana jest historia Jana. Jego ojciec utknął w korku w drodze do domu i prosi Jana o zakup kilku produktów. To zadanie na rozumienie ze słuchu jest pierwszym kontaktem ze słownictwem dotyczącym produktów z kolacji wigilijnej, które widzimy na stole na obrazku w materiałach – rys. 5.

Aby zidentyfikować potrawy, uczniowie wracają do pracy w grupach, podczas której na swoich telefonach uzyskują dostęp do gry polegającej na porządkowaniu liter. Jako ćwiczenie końcowe, mające na celu utrwalenie słownictwa,

Rys. 5. Zadanie leksykalne – produkty kolacji wigilijnej z gier z QR

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA
2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

2 PRODUCTOS NAVIDEÑOS

C. Compras de última hora.

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

proponuję krótką interakcję grupową, podczas której uczniowie stosują słownictwo, z którym właśnie mieli kontakt i zdradzają, których typowych produktów świątecznych na kolację wigilijną chcieliby najbardziej spróbować.

Część D skupia się również na słownictwie związanym z produktami spożywanymi w czasie Świąt, tym razem w kontekście przepisu kulinarnego. Uczniowie uzupełniają luki podanymi wyrazami, korzystając z tekstu przepisu i ilustracji odnalezionych w materiałach.

Na koniec uczniowie uzyskują dostęp do strony internetowej z zagadką.

Rys. 5. Fragment zeszytu z materiałami. Części B i C

VÍDEO

B. Vídeo: Un paseo por la Plaza Mayor.
 Jan da un paseo por la Plaza Mayor de Madrid. En la plaza hay pequeñas casetas o quioscos donde se puede comprar.

Durante el vídeo

Escribimos: ¿Qué objetos vemos? ¿Qué puede comprar Jan para adornar su casa?

Después del vídeo

Comentamos en el grupo la información que tenemos.

C. Compras de última hora.
 Jan recibe una llamada telefónica de su padre. Él no puede hacer la compra y son necesarios unos productos para la cena de Nochebuena y para la comida de Navidad.

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

Rys. 7. Fragment zeszytu z materiałami. Część D

D. Vuelta a casa.

Jan ya está en casa con muchas cosas: adornos del mercado y productos del supermercado. Pero vuelve sin uvas y sin mazapán, ya no hay en ninguna tienda. Tiene una idea: preparar mazapán con la receta de mazapán de su abuela.

En grupos: **Completamos la receta de mazapán con las palabras necesarias.**

Parte 1: Ingredientes
 - _____ molidas (un g)
 - Anís (un g)
 - Clara de _____ (2)

Parte 2: Cómo hacerlo
 1. _____ las almendras y el _____.
 2. _____ las claras de huevo, mezclar bien.
 3. _____ bolas pequeñas con la masa.
 4. Hacer figuritas: _____ forma a cada bola.
 5. _____ las figuritas en el horno.
 6. _____ durante diez minutos a temperatura moderada (160°C).
 ¡Listo!

El mazapán es un dulce tradicional con almendras y anís. No se sabe exactamente de dónde es, pero en España entra con los árabes. Es muy típico en la ciudad de Toledo, donde hay referencias al mazapán desde 1377.

Sticky note words: Poner, Hacer, Mezclar, Anís, Huevo, Nueces, Har, Sal, Horno, azúcar

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

Rys. 8. Część E. Zadanie końcowe bloku: zagadka online

24 de diciembre

Cena de Nochebuena en la casa de Jan

2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS:
 Responded sabiamente para conseguir las uvas.
 -La respuesta solo EN LETRAS MAYÚSCULAS

¿CUÁL ES EL PRINCIPAL INGREDIENTE DEL MAZAPÁN, DEL TURRÓN DEL BLANDO Y DEL TURRÓN DEL DURO?

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

W tym przypadku pytanie dotyczy głównego składnika trzech świątecznych słodczy, których nazwy pojawiają się w trakcie tego bloku (w częściach C i D).

Na zakończenie sesji warsztatowej uczniom przedstawia się kartę samooceny (rys. 9), umieszczoną na tylnej okładce broszury z materiałami. Uczniowie dokonują oceny opartej na ich subiektywnym wrażeniu, wykorzystując listę kontrolną, składającą się z dziesięciu stwierdzeń dotyczących wiedzy i umiejętności zdobytych w związku z treściami warsztatów. Każdy uczeń decyduje o stopniu zgody z każdym stwierdzeniem, w zależności od koloru bombki na choice: czerwony (słabo; +), żółty (tak; ++), zielony (tak, bardzo; +++).

Podsumowanie

Przypadek świątecznych warsztatów językowych i kulturowych pokazuje nam, że zwiększenie atrakcyjności nauki niekoniecznie wymaga dużych inwestycji w zaawansowaną technologię. Grywalizacja oferuje techniki pracy, które mogą być łatwo dostosowane do różnych sytuacji edukacyjnych. Integrując grywalizację z nauczaniem mobilnym, nauczyciel tworzy skuteczne połączenie, które może wpłynąć korzystnie na procesy edukacyjne – uatrakcyjnić je w oczach uczniów i tym samym zwiększyć ich motywację do aktywnego udziału, a wraz ze wzrostem motywacji ułatwić przyswajanie wiedzy i lepszą interakcję w grupie.

Rys. 9. Samoocena. Ostatnia strona zeszytu z materiałami

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA

AUTOEVALUACIÓN

1. Conozco la tradición de la Lotería de Navidad en España.
2. Puedo contar números pequeños y también grandes (millones).
3. Conozco adornos típicos de Navidad en España.
4. Conozco productos navideños típicos en Nochebuena y Navidad en España.
5. Conozco verbos básicos de una receta de cocina.
6. Conozco la tradición del Día de los Incandescentes en España.
7. Conozco cómo se celebra Nochevieja en España.

Źródło: materiały warsztatu, opracowanie własne.

LINKI Z KODEM QR

Zagadka 1.
Loteria Świąteczna



Zagadka 2.
Produkty
na Wigilię



Zagadka 3.
Dzień Świętych
Niewiniątek



Zagadka 4.
Sylwester



Gry o dekoracjach
świątecznych



Gra o produktach
na kolację wigilijną



ÁNGEL PEINADO JARO Asystent Katedry Lingwistyki Stosowanej Wydziału Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej, ma tytuł magistra filologii iberyjskiej na Uniwersytecie Complutense w Madrycie, ukończył też studia podyplomowe w zakresie doskonalenia nauczycieli na Autonomicznym Uniwersytecie w Madrycie. Certyfikowany nauczyciel języka hiszpańskiego jako języka obcego (DADIC) z wieloletnim doświadczeniem, oficjalny egzaminator DELE, autor podręcznika do języka hiszpańskiego i twórca materiałów dydaktycznych. Posiada kwalifikacje specjalisty ds. nauczania cyfrowego (Universidad de Cantabria). Jako trener nauczycieli specjalizujący się w kompetencjach cyfrowych współpracuje z Instytutem Cervantesa w Krakowie.

Teraz mówimy!

O konferencji w Zielonej Górze

Koniec września to tradycyjnie świętowanie Europejskiego Dnia Języków. Z tej okazji zawsze odbywa się wiele różnych wydarzeń skierowanych do uczniów, ale też do nauczycieli. W Zielonej Górze uczący spotkali się na konferencji „Teraz mówimy! Jak efektywnie rozwijać sprawność mówienia w języku obcym?”. Wydarzeniu patronowały „Języki Obce w Szkole”.

Do Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze 20 września 2024 roku przybyło 89 nauczycieli języków obcych ze szkół województwa lubuskiego. Magnesem była konferencja metodyczna poświęcona sprawności mówienia. Wydarzenie zorganizował zielonogórski ODN we współpracy z Punktem Europe Direct w Zielonej Górze.

Celami wydarzenia były: wzbogacenie wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się uczniów w językach obcych oraz inspirowanie w zakresie form pracy z uczniami nad ich komunikacją. W wystąpieniach wskazano na działania nauczyciela oraz aktywności uczniów, które szczególnie wpływają na efektywność procesu dydaktycznego i prowadzą do lepszego wypowiadania się uczniów w języku obcym.

Wśród prelegentek była dr Monika Janicka z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, która przedstawiła wyniki badań wskazujących na znaczenie sprawności mówienia oraz na czynniki mające istotny wpływ na jakość jej uczenia się. Obecne przedstawicielki Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji opowiadały o możliwościach wykorzystania działań projektowych w rozwijaniu sprawności komunikacyjnej. O tym, jak użyć doświadczeń związanych z uczestnictwem w projektach szkół ćwiczeń oraz doskonalic swój warsztat pracy w zespole, tworząc sieć, wypowiadały się z kolei liderki szkół ćwiczeń: Aneta Gawron i Katarzyna Wojciszewska ze Szkoły Podstawowej nr 18 w Zielonej Górze oraz Jolanta Bujak i Dorota Góralczyk-Urban ze Szkoły Podstawowej nr 5 w Żarach. Hanna Krajniak z Liceum Ogólnokształcącego w Świebodzynie doradca metodyczny w ODN, podzieliła się swoimi pomysłami na „rozgadanie się” uczniów z wykorzystaniem gier językowych i aplikacji internetowych. Konferencję moderowała Lidia Bugiera, nauczyciel konsultant ODN w Zielonej Górze, której gratulujemy udanej organizacji wydarzenia oraz dziękujemy za zaangażowanie.

Konferencja zielonogórskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli



Źródło: Archiwum organizatora.

Klaudia Bączyk-Lesiuk, Lidia Typańska-Czajka

Artificial Intelligence in Language Teaching. The Perspective of Teachers from Ukraine

This article analyses the use of artificial intelligence (AI) in language teaching in the Ukrainian education system in the context of the ongoing armed conflict. The impetus for writing it was an attempt to determine the scale of the implementation of AI tools from the perspective of active teachers. The results of the conducted study provide insights into the application of AI technologies in crisis settings, contributing to both a deeper understanding of the challenges and adaptation processes in educational systems in the face of conflict.

KEY WORDS: ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI), LANGUAGE TEACHING, UKRAINE, EDUCATIONAL CHALLENGES

Magdalena Bubula, Arkadiusz Nalepka

Journey Towards Modern Education: AI and Digital Transformation in Schools

The article explores the transformative impact of ICT and AI on education, highlighting their revolutionary potential and future prospects. It details the “AI Express” training cycle and insights from participating teachers, supported by the report Polish Education in the Shadow of AI. Additionally, it describes a new project, aimed at supporting innovative digital transformation in the schools of Małopolska region, implementing STEAM methodologies, and promoting digital competencies as future skills.

KEY WORDS: AI IN EDUCATION, DIGITAL TRANSFORMATION, TEACHERS’ DIGITAL COMPETENCES

Mieczysław Gajos

Ça s’appelle une invention! The Transition from Phoneme to Grapheme: The Case of the French Consonant [s]

The article examines the issue of understanding the relationship between spoken and written language in a foreign language. The analysis focuses on the consonant “s” and the challenges related to transitioning from the sound of “s” to its orthographic representation in French. Due to etymological factors, the discrepancies between phonetics and spelling represent one of the most complex issues in teaching French as a foreign language. The analytical part provides a detailed description of the phonogrammatic relationships within the consonant “s,” while the practical section offers exercises aimed at facilitating understanding and mastery of correct spelling in a foreign language.

KEY WORDS: FRENCH LANGUAGE, ORTHOGRAPHY, PHONOGRAMMATIC COMPETENCE, CONSONANT S

Zuzanna Kolbus

AI-generated Images in Italian Language Lessons

The article examines the potential of artificial intelligence in generating images for Italian language lessons. It discusses AI’s educational applications, particularly in language teaching, and reviews practical tools for image creation. Key sections explore the use of AI-generated images in lessons and suggest beneficial types of images. The article introduces AI as a tool for educators, enhancing lesson preparation, exercise personalization, and developing linguistic, communicative, cultural, and digital skills while considering the opportunities and risks of AI’s rapid advancement.

KEY WORDS: AI-GENERATED IMAGES, AI, ITALIAN LANGUAGE LESSONS, ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Jarosław Krajka

And Who's the Boss Now? On Teacher Roles in a Contemporary Digital Classroom

Reflection on the problem of teacher roles in a language classroom is intertwined with the consideration of the position of the learner and the shape of the learning environment. As has been evidenced by the history of language teaching methodologies, greater power and autonomy of one results in increased dependency of the others. The changes that digital learning settings brought to language classrooms, starting with Computer-Assisted Language Learning, through Web-based and distance learning, mobile-assisted language learning to now-current AI-assisted language learning, often strengthen the position of the learning setting and technology at the expense of the teacher. The purpose of the paper is to make an overview of the roles played by the teacher in those different digital settings, focusing to the greatest extent on teacher's interaction with Artificial Intelligence as the current instructional setting for foreign language teaching.

KEY WORDS: TEACHER ROLES, CALL, MALL, AI-BASED LEARNING, AI, TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

Konrad Miskiewicz

How Does Technology Change the Role of a Teacher?

The evolving landscape of education demands a shift from traditional methods to more dynamic, media-driven approaches. Teachers today face the challenge of integrating digital tools such as e-learning platforms, social media, and artificial intelligence into their curricula. However, many struggle due to a lack of proper training and resistance to change. As technology becomes central to learning, educators must transition from being mere knowledge transmitters to mentors who foster critical thinking, creativity, and independent learning. This shift is essential for preparing students to thrive in a complex, digital world.

KEY WORDS: TEACHING, GERMAN LANGUAGE, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, CHANGE, TEACHER'S ROLE

Marzena Okoń

Linguistic Empowerment: Teachers and AI in the Service of Inclusive and Conscious Communication in English Language Classes

Teaching English as a Foreign Language (EFL) at an intermediate or advanced level serves as a unique catalyst for promoting inclusive communication in an interdisciplinary context. By integrating the potential of this field with linguistic awareness, (inter)semiotic creativity, and AI-supported didactics, students can be empowered to navigate inclusive discourse on a global scale. This article offers a discussion and exercises on the interdependencies between these elements, highlighting strategies such as transgressive language use and other methods to avoid (un)conscious linguistic discrimination. Through a detailed examination of key concepts behind these strategies and AI tools, the article explores how teachers can collaborate with AI to foster more inclusive discourse and greater awareness among English as a Foreign Language users. The discussion also emphasizes the need for an English curriculum that transcends textbook content, demonstrating how both teachers and students, equipped with digital tools for critical language analysis, can engage in meaningful and creative language use beyond formal education, using their mental assets according to their individual capacities.

KEY WORDS: LANGUAGE AWARENESS, INCLUSIVE EDUCATION, ENGLISH LANGUAGE TEACHING, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AI, ASSET-BASED APPROACH

Ángel Peinado Jaro**Mobile-based Gamification in the Classroom: Language and Culture Workshop for Adolescents**

Technology, and in particular mobile technology, plays a relevant role in encouraging the participation of young learners. In combination with the adoption of a playful approach in the classroom, whether through gamification or the occasional inclusion of serious games, student engagement and interest increase. As an example of both methodologies, we show the case of the design of a didactic sequence used in a language and culture workshop at the Cervantes Institute in Krakow.

KEY WORDS: MOBILITY, SMARTPHONE, GAMIFICATION, SERIOUS GAMES, CLASSROOM GAMES, PARTICIPATION, SPANISH, QR

Sylvia Roguska**Teacher's Role in Increasing and Decreasing Students' of Primary School Motivation for Learning Foreign Language**

Referring to the role of the modern teacher - consultant, diagnostician, moderator, finally motivator – all these terms describe the modern teacher, who still plays a key role in the process of education. Not only does it convey knowledge, but also affects the development of the personality of students of the first educational stage, encouraging or demotivating to study. The educational success of learners depends largely on the teacher, including the foreign language teacher and his approach. To motivate students, the teacher should take into account the individual abilities and needs of students, adapt teaching methods and techniques to previously learned learning styles, personalities, abilities and interests of students. It also seems important that the teacher himself raises his own methodological competences, including the ability to motivate to learn.

KEY WORDS: TEACHER'S ROLE, INCREASING MOTIVATION, DECREASING MOTIVATION, PRIMARY SCHOOL STUDENTS, FOREIGN LANGUAGE

Ilona Stępień**Quotations and Aphorisms in a Foreign Language Class**

Each language is abundant in aphorisms and quotations from books, song lyrics, political speeches, commercials, etc., which are used by native speakers in various situations. Most often they are short and easy to remember and refer to both universal ideas and controversial issues. Consequently, they may encourage students to participate in discussions and thereby develop their speaking skills. However, using quotations in foreign language classrooms has more benefits for learners. The article focuses on the advantages and techniques of using quotations and aphorisms in the process of language acquisition. The presented ideas are illustrated with numerous exercises intended for English students at intermediate level (or higher).

KEY WORDS: QUOTATIONS, APHORISMS, TEACHING FOREIGN LANGUAGES, MOTIVATION, LANGUAGE LEARNING

Marta Strukowska**Project Method as Emic Communication Study in the Era of Society 5.0**

The article describes the assumptions of the project method from the research perspective of ethnography of communication. The main motive for addressing this topic is to highlight a series of analogies that connect the project method with the study of linguistic practices of students at a technical university, typical of speech communities understood as discourse communities. The phenomenon described in the article involves indicating the potential of the project method as one of the ways to transform higher education institutions, which

today function as social institutions built in accordance with the “society 5.0” plan, as well as serving as a space for studying relevant communication patterns of students oriented towards achieving project goals, appropriately managing knowledge, and building their creativity during project implementation.

KEY WORDS: PROJECT METHOD, ETHNOGRAPHY OF COMMUNICATION, SOCIETY 5.0, HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Bogdan Stus

Second Language Acquisition by Immigrants and Refugees

The aim of this article is to indicate that language acquisition by immigrants differs from the one by refugees. Immigrants are people who make a conscious decision to move abroad due to economic, educational or social reasons. Gaining access to education, expanding social contacts requires language proficiency. Their motivation to develop language fluency is higher. Refugees are forced to leave their homeland as a result of military actions and usually have no time to think about their decisions. The stress, fear, and uncertainty which they experience has a significant influence on their involvement in foreign language acquisition.

KEY WORDS: LANGUAGE ACQUISITION, IMMIGRANTS, REFUGEES, MOTIVATION, NEW ENVIRONMENTS

Magdalena Toporek

One-Man Band: the Teacher’s Image vs. Educational Reality

The shift in the educational paradigm towards the autonomization of the language learning process has significantly reshaped the role and responsibilities of teachers. Both in academic discourse and public debate, there is growing recognition of a shift from the traditional teacher-centered model to a learner-centered approach, wherein students assume greater responsibility for their learning (Holec 1981). Consequently, the contemporary role of the teacher extends well beyond the mere transmission of knowledge. As noted by Komorowska (2015) and Pawlak (2022), the expectations placed on educators now encompass fostering a wide range of competencies, enhancing students’ learning strategies, promoting autonomous behaviors, and adapting instructional methods to address the diverse individual needs of learners, all within the framework of emerging technologies. However, this idealized portrayal of the teacher, expected to fulfill numerous and varied roles raises critical questions about the feasibility of meeting such demands. This article critically examines these challenges and invites further reflection on the realities faced by educators in navigating these expectations.

KEY WORDS: AUTONOMY, TEACHER, AI, LANGUAGE LEARNING, LANGUAGE TEACHING

Katarzyna Żak-Caplot

Object-based Learning in the Teaching of Less Common Languages: Teachers’ and Learners’ Perspectives

Object-based learning (OBL), a multisensory and interdisciplinary education based on interaction with museum exhibits, follows an action-based approach, which is also popular in language teaching. This similarity makes it possible to create language projects in the museum, a space where the culture of a region is created daily. The research discussed in the article presents CLIL activities through the eyes of their participants indicating their needs and proposing solutions. It also focuses on activating foreigners through language learning to participate in foreign language culture.

KEY WORDS: OBJECT-BASED LEARNING, ACTION-BASED APPROACH, LANGUAGE PROJECTS IN THE MUSEUM, ACTIVATING FOREIGNERS



Home



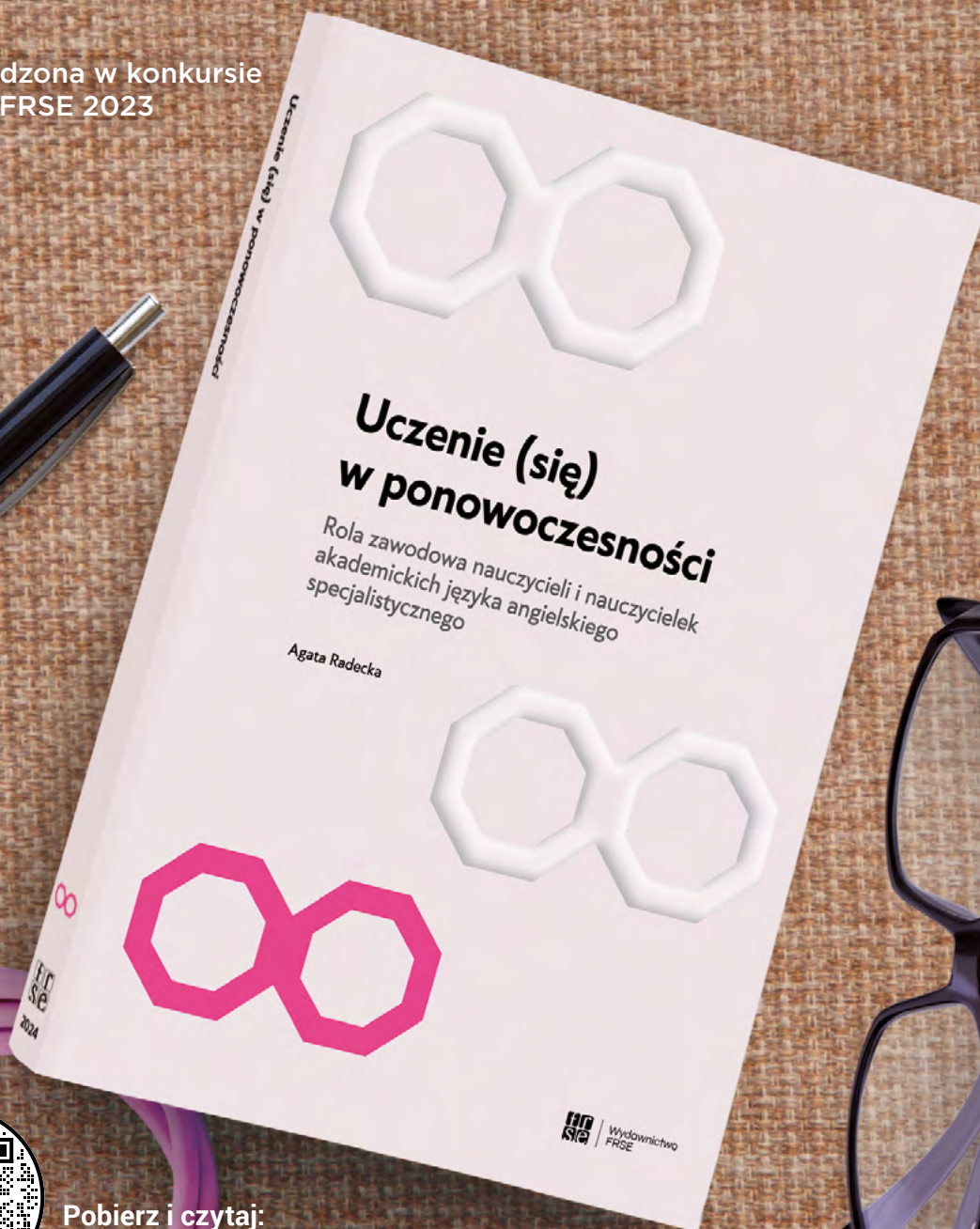
Wydawnictwo
FRSE



NOWOŚĆ

Wódz, przewodnik, przyjaciel? Kim powinien być lektor w XXI wieku

Praca nagrodzona w konkursie
Monografie FRSE 2023



Pobierz i czytaj:
czytelnia.frse.org.pl

FRSE | Wydawnictwo
FRSE



Home

