

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI: OBCE

*w szkole*

NR 4/2023

W NUMERZE

Cyfryzacja  
edukacji  
językowej

Nauczanie języków  
wspomagane techniką  
cyfrową – skąd  
idziemy i dokąd  
zmerzamy?

Ocenianie dłuższych  
wypowiedzi  
pisemnych w języku  
obcym w szkole  
ponadpodstawowej

ChatGPT  
jako przyjaciel  
pokolenia Z





W dzisiejszym dynamicznym świecie narzędzia informatyczne stanowią fundament każdej dziedziny, a edukacja nie jest wyjątkiem. Wraz z postępem technologicznym, coraz większą rolę odgrywają w niej nowoczesne rozwiązania, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych. Rozwój technologii informatycznych umożliwia stworzenie interaktywnych i efektywnych metod nauczania, które nie tylko ułatwiają przyswajanie nowych języków, lecz także pozwalają na personalizację procesu nauczania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się. [Czwarty tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole”] skupia się na analizie różnorodnych narzędzi IT stosowanych w nauczaniu języków obcych, ich wpływie na proces edukacyjny oraz potencjalnych korzyściach i wyzwaniach, jakie niosą ze sobą te innowacje.

Z тезami zarysowanymi w powyższym wstępie – może trochę nazbyt „okrągłymi”, wyrażonymi w niezbyt precyzyjny sposób, zbudowanymi z truizmów i, co tu kryć, banałów – nie sposób się nie zgodzić. Wszystko to prawda: technologia staje się coraz ważniejsza, również w kształceniu językowym, ułatwia personalizację nauczania, choć korzyści nie mogą przesłaniać nam całkowicie potencjalnych zagrożeń. Wszystko to prawda, a autorem tej prawdy, stanowiącej wyciąg z informacji krążących w internecie, jest ChatGPT, któremu niżej podpisany przedstawił następujący *prompt*: „napisz wstęp do artykułu dotyczącego wykorzystania narzędzi IT w nauczaniu języków obcych do czasopisma naukowego”. Jedyną zmianą, której dokonał niżej podpisany, to zastąpienie wyrażenia „Niniejszy artykuł” słowami ujętymi w nawiasach kwadratowych.

Powyższa informacja, jak przypuszczam, wywołuje u Państwa mieszane uczucia, oscylujące między zaskoczeniem lub lekkim zachwytem, że TAK się da (w mniej więcej 3 sekundy), a przerażeniem, że tak SIĘ DA (w mniej więcej 3 sekundy). Bo skoro algorytm jest w stanie opracować taki tekst, to co jeszcze jest w stanie zrobić? A może te słowa, które obecnie czytasz, Drogi Czytelniku / Droga Czytelniczko, to również „roboty” robota, a nie członka redakcji szanowanego czasopisma? I jeżeli robot już TAK może, to czy kiedyś okaże się, że „roboty” robota wystarczą? I jeżeli tak – to czy grozi nam bezrobocie, czy jednak nadal ktoś *prompty* będzie musiał pisać i sensowność „roboty” robota sprawdzać?

W tym numerze „Języków Obcych w Szkole” nie odpowiemy na te wszystkie trudne pytania, ale chcemy dołączyć do toczącej się rozmowy na temat zalet, ograniczeń i zagrożeń, jakie cyfryzacja ze sobą niesie. Autorzy artykułów analizują m.in. dokąd zmierza wspomaganie nauczania języków obcych techniką cyfrową (Elżbieta Gajek), czy ChatGPT jest przyjacielem pokolenia Z (Zofia Rak i Justyna Cholewa), czy sztuczna inteligencja może pomóc przełamać bariery językowe w mówieniu (Marcin Ryszka), w jaki sposób cyfrowa rewolucja może pomóc w edukacji języków nauczanych rzadziej lub bardzo rzadko (język szwedzki – Iwona Kowal, język łaćski – Elżbieta Starek i Agnieszka Witczak). I choć większość autorów skupia się na zaletach cyfrowej rewolucji, to optymizm ten nie jest bezdyskusyjny. Autorzy zwracają również uwagę na istotne ograniczenia nowoczesnych narzędzi, zachęcając do refleksji nauczycieli i uczniów.

Dla równowagi – choć nie bez odwołań do cyfryzacyjnych zdobyczy – w czwartym numerze „Języków Obcych w Szkole” znajdują Państwo również teksty dotyczące kształcenia umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych (Joanna Pitura, Bogusław Solecki i Michał Pastuszczak), kształtowania kompetencji psychospołecznych u przyszłych tłumaczy (Elżbieta Kempny), a także – co szczególnie nas cieszy – dwa artykuły poświęcone językom rzadziej nauczonym: chińskiemu (Katarzyna Knoll) i hiszpańskiemu (Sylvia Roguska). Zatem również ci z Państwa, którzy z mniejszym entuzjazmem podchodzą do cyfrowej rewolucji, znajdą w tym numerze artykuły warte uwagi.

Na zakończenie oddam ponownie głos przedstawicielowi „bohaterów” niniejszego numeru. Oto świąteczne życzenia, które – trzymając się tematyki – zaproponował dla Państwa ChatGPT: *Wesołych Świąt Bożego Narodzenia! Niech te dni będą pełne ciepła, radości i spokoju, a nowy rok przyniesie wiele sukcesów zarówno w pracy naukowej, jak i życiu osobistym. Niech świąteczna magia towarzyszy wam przez cały czas, a nowe technologiczne rozwiązania dodatkowo ułatwią realizację wszystkich planów i marzeń.*

Do powyższych życzeń dołącza cały zespół redakcyjny „Języków Obcych w Szkole” i kierownictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

# W numerze

## CYFRYZACJA EDUKACJI JĘZYKOWEJ

Elżbieta Gajek

**Nauczanie języków wspomagane techniką cyfrową – skąd idziemy i dokąd zmierzamy?** 5

Cezary Szymanowski

**Jak nauczać z wykorzystaniem nowoczesnych technologii?** 13

Marcin Ryszka

**Sztuczna inteligencja jako narzędzie do przełamania barier językowych w mówieniu po angielsku** 19

Justyna Cholewa, Zofia Rak

**ChatGPT jako przyjaciel pokolenia Z** 29

Ewelina Chwędczuk

**Rosetta Stone: naucz się języka ze swoimi urządzeniami** 39

Anna Pałczyńska

**Bookwidgets.com jako innowacyjne narzędzie do oceniania** 47

Iwona Kowal

**Materiały cyfrowe w nauce języka rzadko nauczanego na przykładzie języka szwedzkiego** 53

### ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny	dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego	Beata Maluchnik
redaktorzy	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
korekta	Maryla Błońska, Hanna Kukwa
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	Drukarnia 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 <a href="http://www.jows.pl">www.jows.pl</a>

### 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. prof. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma	Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr hab. Paweł Poszytek	dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
dr Wojciech Sosnowski	Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2023.4

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023



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](http://www.jows.pl).

„Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2023 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki 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

Dorota Tomczuk <b>„Nikt nie zmienił świata, wtapiając się w tło”</b> Praca z musicalem jako sposób na wykorzystanie platform streamingowych w nauce języka obcego według zasady <i>edutainment</i>	61
---	----

Elżbieta Starek, Agnieszka Witczak <b>Ex ungue leonem. Genial.ly w pracy łacinnika</b>	69
---	----

## SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

Joanna Pitura <b>The Journal. Wykorzystanie symulacji globalnej w rozwijaniu umiejętności pisania w języku angielskim</b>	79
--	----

Bogusław Solecki <b>O tezie w rozprawce</b>	85
--	----

Michał Pastuszczyk <b>Ocenianie dłuższych wypowiedzi pisemnych w języku obcym w szkole ponadpodstawowej</b>	91
--	----

Katarzyna Knoll <b>Niewdzięczna dźwięczność, czyli kilka słów o spółgłoskach zwarto-wybuchowych w języku chińskim</b>	107
--	-----

## METODYKA

Sylwia Roguska <b>Inglés ¡ayúdame!</b> Praktyczne pomysły na wykorzystanie odniesień do języka angielskiego na lekcjach języka hiszpańskiego	117
---	-----

## SZKOLNICTWO WYŻSZE

Elżbieta Kempny <b>Kompetencje psychospołeczne w kształceniu przyszłych tłumaczy z perspektywy studentów lingwistyki stosowanej</b>	125
--	-----

## NEURONAUKA

Małgorzata Szupica-Pyrzanowska <b>Dlaczego warto używać muzyki jako narzędzia w nauce języków obcych</b> Badania w zakresie neuronauki	133
--	-----

## EUROPEAN LANGUAGE LABEL

Zbliżają kultury i łączą przedmioty. Laureaci European Language Label 2023	141
--	-----

## ABSTRACTS

	143
--	-----



# Nauczanie języków wspomagane techniką cyfrową – skąd idziemy i dokąd zmierzamy?

DOI: 10.47050/jows.2023.4.05-12

W tekście przypomniane zostały pionierskie prace nad wykorzystaniem techniki cyfrowej w nauczaniu języków w Polsce, które były podejmowane pomimo braku komputerów w szkołach i niechęci nauczycieli. W artykule omówiono innowacyjne działania prowadzone w obszarach rzeczywistości wirtualnej (VR) i rozszerzonej (AR), a także sztucznej inteligencji (AI). Przedstawiono przy tym refleksję na temat czynników psychologicznych i społecznych, wpływających na efekty stosowania techniki w edukacji językowej oraz roli działań systemowych wspierających jej użycie.

ELŻBIETA GAJEK  
Uniwersytet Warszawski

Pierwsze próby wprowadzenia techniki cyfrowej do nauczania języków obcych (NJO) miały miejsce w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Dały one początek nowej dziedzinie – CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*). Od początku miała ona charakter interdyscyplinarny jako część wspólna metodyki nauczania języków, psychologii, pedagogiki, językoznawstwa i inżynierii cyfrowej.

Cyfryzacja nauczania i uczenia się języków obcych następowała równolegle do rozwoju podejść dydaktycznych do NJO i do zmian w narzędziach technicznych. W Polsce inicjatorami idei używania komputerów w NJO byli: Antoni Siennicki (1985), Małgorzata Zdybiewska (1987), Marek Zajac (1988), Robert Dębski (1989), Bogusław Kubiak i Barbara Mucha (1989). Pod koniec XX wieku pojawiły się publikacje Roberta Dębskiego (1990), Pawła Topola (1991), Jana Rusieckiego (1991, 1991a, 1992, 1993), Przemysława Wolskiego (1995), Włodzimierza Sobkowika (1998) czy Elżbiety Gajek (1999). Od początku nowego stulecia rozwój tej dziedziny przyspieszył dzięki pracom Elżbiety Gajek (2001) i Jarosława Krajki (2001), który założył czasopismo „Teaching English with Technology”. Pionierami upowszechniania CALL w nauczaniu innych języków niż angielski byli: Marek Zajac (1987), Grażyna Wójcik (2001) i Grażyna Migdalska (1991) w języku francuskim, Ludmiła Szypielewicz (2000, 2004) i Małgorzata Tomczyk-Jadach (2001) w języku rosyjskim, Przemysław Wolski (1995) i Ilona Neumann (2001) w języku niemieckim. Jarosław Wiazowski (2001) stosował komputery w pracy nad językiem z uczniami z niepełnosprawnością wzroku. W XXI wieku jest już coraz więcej publikacji w tej dziedzinie.

Idea stosowania komputerów w NJO mogła być szerzej wprowadzana w życie dzięki programom cyfryzacji szkoły podjętym w latach 2001–2005 i działaniom licznych innowatorów, z których część publikowała wyniki swojej pracy, a część ich nie upowszechniała. Jednak dominująca była postawa nauczycieli: „Umieję uczyć języka bez komputera, więc po co to zmieniać” wspierana przez niektórych metodyków, a także przez wykluczenie cyfrowe społeczeństwa na poziomie krajowym, regionalnym i indywidualnym. Innowatorzy musieli wykazać się odwagą i wytrwałością, aby korzystać ze sprzętu umieszczonego w pracowniach komputerowych, w których odbywały się głównie lekcje informatyki. Początkowo dzieci nie miały komputerów, a potem dostępu do internetu w domu. W szkołach szybko starzejący się sprzęt i oprogramowanie

wymagałyby nieustannej aktualizacji. W 2020 roku, gdy z dnia na dzień wprowadzono nauczanie online, wielu nieinnowacyjnych nauczycieli musiało przejść przyspieszony kurs NJO z wykorzystaniem techniki cyfrowej. Niestety, takie nagłe doskonalenie zawodowe dało bardzo zróżnicowane rezultaty, część nauczycieli szybko przyswoiła potrzebne kompetencje, a część popełniła wiele błędów. Obecnie następuje normalizacja techniki (Bax 2003), czyli jej użytkownicy nie zauważają, że korzystają z narzędzi cyfrowych, takich jak materiały tekstowe i audiowizualne, w tym blogi, wiki i podcasty z zasobów internetu.

## Zdalne uczenie się i nauczanie języków

Zdalne uczenie się i nauczanie języków może odbywać się formalnie, np. na kursach akademickich online, na kursach hybrydowych, oraz nieformalnie – na kursach MOOC. Massive Open Online Courses (Gomez-Galan i in. 2019) dostępne są dla wszystkich chętnych i stanowią wizytówkę uczelni, zachęcającą do podjęcia na niej dalszych studiów. Oferta zawiera kursy z zakresu techniki, ekonomii, kultury (w tym historii, sztuki, architektury, muzyki), języków popularnych i niszowych itd. Umożliwiają więc uczenie się pożądaných treści w językach obcych. Popularnością cieszą się takie serwisy MOOC jak: FutureLearn, Udacity, Udemy, Coursera, edX, Canvas Network, iversity, Khan Academy itd.

Możliwości komunikacyjne techniki cyfrowej wykorzystywane są w językowo-kulturowych projektach telekolaboracji. Dobrym przykładem współpracy na poziomie akademickim jest projekt *Cultura* rozpoczęty w 2005 roku (Furstenberg 2012). Stał się on modelem dla inicjatyw wirtualnych z zakresu języka i kompetencji interkulturowych pomiędzy rodzimymi użytkownikami jednego języka, którzy uczą się języka partnerów (O'Dowd 2006). Efekty projektów prowadzonych przez autorkę w grupie polsko-chińskiej są opisane w publikacjach Gajek (2013, 2014) z kolei polsko-hiszańskiej (Gajek i Calderón-Quindós 2018).

Przykładem współpracy pomiędzy przedszkolami, szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi jest program eTwinning. Charakteryzuje się on holistycznym podejściem do wykorzystania techniki cyfrowej i języków obcych jako narzędzi do nauczania i uczenia się innych treści kulturowych (muzycznych, artystycznych), przyrodniczych (zjawiska fizyczne, chemiczne, biologiczne), społecznych, ekonomicznych itd. odpowiednio do potrzeb i możliwości uczniów i nauczycieli.

Obecny stan rozwoju techniki powoduje, że NJO odbywa się głównie jako nauczanie mobilne, gdyż uczniowie mają urządzenia (smartfony, iPady, iPody, tablety), które są spersonalizowane, intuicyjnie łatwe w obsłudze oraz zapewniają dostęp do zasobów sieci i kontaktów w dowolnym miejscu (Sharples 2000, Kukulska-Hulme i in. 2011 w Gajek 2015). Wprowadzie w wielu miejscach realizowany jest Model BYOD (ang. *bring your own device*), w którego ramach uczniowie i nauczyciele korzystają w szkole z własnego sprzętu mobilnego, jednak nie powinien on zdejmować z systemu obowiązku aktualizacji techniki cyfrowej w edukacji.

## Współczesne obszary innowacji cyfrowej w NJO

### WIRTUALNE ŚWIATY

Cechą charakteryzującą używanie w NJO techniki cyfrowej jest nieustanne podejmowanie innowacji dydaktycznych w odpowiedzi na osiągnięcia techniki. Oznacza to natychmiastowe korzystanie z nowego sprzętu i oprogramowania, które powstają w celach innych niż NJO. Obecnie innowacje obejmują wykorzystanie wirtualnych światów, tj. rzeczywistości wirtualnej (VR – *virtual reality*), rzeczywistości rozszerzonej (AR – *augmented reality*), sztucznej inteligencji (AI – *artificial intelligence*), narzędzi tłumaczenia maszynowego, analizy i syntezy mowy oraz botów i robotów w systemach, które mogą być efektywnie stosowane do NJO.

Za przykład niech posłuży Metaverse, która z użyciem VR, AR i AI kreuje nową rzeczywistość uczenia się języka, rozrywki, pracy i życia towarzyskiego tak, jakby uczeń był rodzimym użytkownikiem języka (Hwang i Chien 2022). Jest to zdecydowanie więcej niż uczestniczenie w kursie i wykonywanie zadań językowych.



Użycie VR pomaga redukować lęk przed mówieniem (Obari, Lambacher i Kikuchi 2022); zapewnia doświadczenia wizualne, daje możliwość manipulowania przedmiotami, oferuje naukę przez zabawę oraz uczestnictwo w symulowanym środowisku społecznym (Lan 2020). W praktyce edukacyjnej najczęściej stosowane są tanie kartonowe okulary i materiały dostępne na platformie YouTube.

AR tworzy atrakcyjne środowisko uczenia się języka, gdyż umożliwia wstawianie wirtualnych artefaktów do otoczenia uczącego się, jak np. w *Pokemon Go*. Mimo że celem gry nie było NJO, to wykorzystywało ją wielu nauczycieli. W studiach AR można dodawać teksty, wideoklipy, obrazy, które motywują uczniów i uzasadniają aktualną potrzebę uczenia się języka obcego.

### SZTUCZNA INTELIGENCJA

Sztuczna inteligencja jest obecnie na wznoszącej fali zainteresowania społecznego. Termin AI wprowadzony został w 1956 roku przez Johna McCarthy dla odróżnienia od popularnego wówczas terminu cybernetyka. AI jest oprogramowaniem, które obejmuje przetwarzanie symboliczne lub obliczenia analityczne na wielkich danych. Obie nazwy nie są jednak nośne emocjonalnie i marketingowo. Poddziedziny AI: robotyka, widzenie komputerowe, rozpoznawanie mowy i przetwarzanie języka naturalnego (Kaplan 2019) zapewniają narzędzia, które mogą być wykorzystywane w NJO. Algorytmy AI oraz zasoby danych językowych (tekstowych i dźwiękowych), a także obrazowych, z których korzystają algorytmy powiązane z analizatorami i synteźatorami mowy, są zwykle wbudowane w systemy interakcyjne umożliwiające interakcje tekstowe i głosowe między maszyną i człowiekiem, czyli np. czatboty. Warto zauważyć, że pierwszy chatbot Eliza powstał w 1966 r. Asystenci personalni (IPA – *Intelligent Personal Assistants*), np. Alexa, Siri, GoogleDuplex, Xiaoice, mogą towarzyszyć uczniowi oraz tworzyć środowisko językowe, które zapewnia niekończące się interakcje w języku obcym (Dizon 2017, 2020; Dokukina i Gumanowa 2020; Zhou i in. 2020). Znacznie szybciej i bardziej wszechstronnie niż nawet wykształcony opiekun, udzielają oni odpowiedzi na pytania ucznia wdrożonego do myślenia komputacyjnego. Boty i IPA dobrze wspierają nauczanie języka formułicznego i zapewniają nieograniczony dostęp do języka. Niewielkie mówiące roboty podobne do zabawek stają się asystentami nauczyciela w nauczaniu dzieci. Trwają intensywne badania potencjału systemów dialogowych w NJO (Bibauw, François i Desmet 2019, 2022; Fryer i in. 2020).

Istnieją również systemy wspomagające pisanie – DeepL Write i Grammarly. Uczniowie korzystają także z GPT-4 w języku obcym. W końcu bieżącego roku planowane jest wprowadzenie na rynek następnej wersji chatu: GPT-5, która będzie zawierała nowe funkcje. Nauczyciel powinien tym samym wskazać zalety i wady korzystania z tego narzędzia, aby zapobiec próbom nieetycznego używania go przez uczniów.

Aby wyrobić sobie własny pogląd na rolę AI w edukacji oraz rozpoznać możliwości i zagrożenia związane z przygotowaniem uczniów do życia w świecie wypełnionym sztuczną inteligencją, nauczyciele powinni zapoznać się z dokumentami UNESCO (2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022/23), które są dostępne w otwartym internecie.

### SYSTEMY TŁUMACZENIOWE

W NJO mogą być stosowane narzędzia tłumaczenia maszynowego zamieniające tekst na tekst w innym języku, mowę na tekst (ASR – *automatic speech recognition*) oraz tekst na mowę (TTS – *text-to-speech synthesizers*). Na przykład TranslatorMicrosoft może wspierać nauczanie słownictwa, wymowy, gramatyki, pisanie i rozumienia tekstu słuchanego. Uczniowie korzystają m.in. z tłumacza Google i DeepL, więc nauczyciel powinien rozmawiać o nich z uczniami. Zadaniem prowadzącego zajęcia jest wykształcenie krytycznego podejścia do uzyskanych z systemu wyników. Powinien on zatem uczyć strategii weryfikacji poprawności tekstów odpowiednio do poziomu zawansowania językowego podopiecznych.

## GAMIFIKACJA

Od początku istnienia CALL prowadzone są dyskusje na temat wykorzystania w NJO gier cyfrowych, które mają swoich zwolenników i przeciwników. Dobrze dobrane, niezbyt skomplikowane gry (Bogost 2015; Richter i in. 2015) wpływają na motywację do uczenia się języka i na zaangażowanie ucznia (Ditchev i Ditchewa 2017; Majuri, Koivisto i Hamari 2018; Sailer i Sailer 2020); pomagają także zmniejszyć lęk przed mówieniem (Csikszentmihalyi 1991; Dewaele i in. 2017). Nie mogą być one jednak nadużywanym wypełniaczem czasu na lekcji.

## Czynniki psychospołeczne i środowiskowe

Kompetencje cyfrowe ucznia i jego gotowość do korzystania z narzędzi cyfrowych wpływają na efekty pracy (Norman 1988). Okazuje się, że termin *digital natives* (Prensky 2001) na określenie młodzieży, która od urodzenia wychowuje się w środowisku cyfrowym, niezbyt dobrze opisuje rzeczywistość. Kompetencja cyfrowa zdobyta w środowisku gier czy mediów społecznościowych nie przekłada się bowiem na kompetencję uczenia się języków obcych (Thorne 2003; Jeffrey i in. 2011). Technika jest efektywna, jeśli uczniowie i nauczyciele wiedzą, jak się nią posługiwać (Figura i Jarvis 2007: 457). Wymaga ona od ucznia nie tylko sprawności technicznych, lecz także właściwych postaw i strategii (Hubbard 2004). Obecnie opisuje się sprawności cyfrowe (*digital literacies*) jako continuum, które obejmuje umiejętności techniczne, społeczne i krytycznego myślenia. Zawiera je matryca czterech kategorii niezbędnych do efektywnego uczenia się: komunikacji, informacji, współpracy i przetwarzania treści w zakresie korzystania z druku, tekstów cyfrowych, materiałów multimedialnych, mobilnych, sztucznej inteligencji, świadomości przepływu danych, bezpieczeństwa w sieci, etyki oraz podejścia do treści (Pegrum, Hockly i Dudney 2022). Dobrze by było, aby nauczyciel pełnił rolę mądrego przewodnika w świecie wielodyscyplinarnej wielojęzyczności coraz bardziej wypełnionym techniką cyfrową, wskazywał możliwości i zagrożenia oraz pomagał w identyfikacji niebezpiecznych praktyk gromadzenia danych, nieetycznych zachowań lub cyberprzestępstw.

## Dokąd zmierzamy?

Cyfryzacja NJO będzie postępowała odpowiednio do możliwości techniki, a ta wpłynie na zmiany narzędzi i metod pracy nad językiem. Potrzebne będzie zatem podejście charakterystyczne dla praktyków CALL – innowacyjna postawa oraz uważne i krytyczne obserwowanie i reagowanie na pojawiające się nowości.

Orientację ucznia w zasobach i możliwościach wykorzystania techniki cyfrowej do uczenia się języków obcych ułatwią uczniowi odważne, wyprzedzające teorię działania nauczyciela. Do takich zaliczyć można: inicjatywę, samodzielne sprawdzanie efektów aktywności edukacyjnych, podejmowanie z podopiecznymi współpracy w nowych obszarach.

Obecne trendy wskazują na potrzebę otwarcia edukacji, nie tylko w projektach telekolaboracji, w projektach wielodyscyplinarnej współpracy międzynarodowej szkół, tak jak w eTwinning, ale także jako *crowdsourcing* (Arhar Holdt i in. 2020). Nauczyciel powinien być przewodnikiem uczniów w budowaniu kompetencji uczenia się z wykorzystaniem techniki cyfrowej, a także uczenia się innych treści w języku obcym w celu rozwijania własnych zainteresowań.

Komputacyjne podejścia oraz systemy do ewaluacji i oceniania biegłości językowej, które wykorzystują analizę głosu i automatyczne sprawdzanie tekstów pisanych, są obecnie na etapie mniej lub bardziej zaawansowanych prototypów. Mogą one całkowicie zmienić sposoby udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela.

Wobec tempa zachodzących zmian technicznych nauczyciel nie może być pozbawiony wszechstronnego wsparcia zapewniającego mu czas, przestrzeń oraz zasoby pozwalające z jednej strony na samodzielną orientację w zmieniającym się świecie i doskonalenie własnej techniczno-pedagogiczno-przedmiotowej kompetencji zawodowej. Podstawą jest

zapewnienie nowoczesnych warunków technicznych w szkołach. Z drugiej strony wzajemne wspieranie się nauczycieli w sieci praktyków umożliwia inspirację i motywację do działań innowacyjnych w bezpiecznym środowisku zawodowym.

## Podsumowanie

Łatwo zauważyć stałe elementy charakterystyczne dla cyfryzacji nauczania języków obcych. O efektywności wykorzystania techniki decyduje:

- ➔ środowisko materialne, czyli dostęp do regularnie aktualizowanego sprzętu i oprogramowania;
- ➔ środowisko społeczne, czyli wolność zawodowa nauczyciela w doborze strategii pracy, spokojna i bezpieczna atmosfera pracy i współpracy;
- ➔ indywidualna postawa innowacyjna, pionierska odwaga we wprowadzaniu nowości do własnej praktyki, krytyczna analiza wyników i nieustająca potrzeba doskonalenia zawodowego.

Warunki materialne powinien zapewnić system edukacji, a społeczne i indywidualne wynikają z kultury pracy.

## BIBLIOGRAFIA

---

- ➔ Arhar Holdt, Š., Zviel-Girshin, R., Gajek, E., Durán-Muñoz, I., Bago, P., Fort, K., Hatipoglu, C., Kasperavičienė, R., Koeva, S., Lazić Konjik, I., Miloshevska, L., Ordulj, A., Rodosthenous, Ch., Volodina, E., Weber, T., Zanasi, L. (2020), *Language Teachers and Crowdsourcing: Insights from a Cross-European Survey*, „*Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*”, nr 46(1), s. 1–28.
- ➔ Bax, S. (2003), *CALL – Past, Present and Future*, „*System*”, nr 31(1), s. 13–28.
- ➔ Bibauw, S., François, T., Desmet, P. (2019), *Discussing with a Computer to Practice a Foreign Language: Research Synthesis and Conceptual Framework of Dialogue-based CALL*, „*Computer Assisted Language Learning*”, nr 32(8), s. 827–877.
- ➔ Bibauw, S., François, T., Desmet, P. (2022), *Dialogue Systems for Language Learning: Chatbots and Beyond*, [w:] N. Ziegler, M. González-Lloret. (red.), „*The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*”, s. 121–134, Routledge.
- ➔ Bogost, I. (2015), *Why Gamification is Bullshit*, [w:] S.P. Walz, S. Deterding (red.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, s. 65–79.
- ➔ Csikszentmihalyi, M. (1991), *Flow: The Psychology of Optimal Experience: Steps toward Enhancing the Quality of Life*, New York: Harper Collins Publishers.
- ➔ Dewaele, J.-M., Whitney, J., Saito, K., Dewaele, L. (2017), *Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The Effect of Teacher and Learner Variables*, „*Language Teaching Research*”, nr 22(6), s. 676–697.
- ➔ Dębski, R. (1989), *Czy nauczanie języka obcego wspomagane komputerem może być efektywne?*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4, s. 350–352.
- ➔ Dichev, Ch., Dicheva, D. (2017), *Gamifying Education: What is Known, What is Believed and What Remains Uncertain: a Critical Review*, „*International Journal of Educational Technology in Higher Education*”, nr 14(9), Springer.
- ➔ Dizon, G. (2017), *Using Intelligent Personal Assistants for Second Language Learning: A Case Study of Alexa*, „*Tesol Journal*”, nr 8(4), s. 811–830.
- ➔ Dizon, G. (2020), *Evaluating Intelligent Personal Assistants for L2 Listening and Speaking Development*, „*Language Learning & Technology*”, nr 24(1), s. 16–26.
- ➔ Dokukina, I., Gumanowa, J. (2020), *The Rise of Chatbots – New Personal Assistants in Foreign Language Learning*, „*Procedia Computer Science*”, nr 169, s. 542–546.
- ➔ Figura, K., Jarvis, H. (2007), *Computer-based Materials: A Study of Learner Autonomy and Strategies*, „*System*”, nr 35, s. 448–468.

- Fryer, L.K., Coniam, D., Carpeneter, R., Lăpușeanu, D. (2020), *Bots for Language Learning Now: Current and Future Directions*, „Language, Learning and Technology”, nr 24(2), s. 8–22.
- Furstenberg, G. (2012), *Developing Students’ Translingual and Transcultural Competence: The Cultura Project* OA 11.08.2022.
- Gajek, E. (1999), *Internet na lekcji języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 342–348.
- Gajek, E. (2001), *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajek, E. (2013), *Wirtualna wizyta w Pekinie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 113–118.
- Gajek, E. (2014), *The Effects of Polish-Chinese Language Tandem Work at Tertiary Level*, „US-China Educational Review”, nr 4(3), s. 203–208.
- Gajek, E. (2015), *Dwadzieścia lat technologii mobilnych w kształceniu językowym*, [w:] E. Gajek (red.), *Technologie mobilne w kształceniu językowym*, Warszawa: Texter, s. 12–28.
- Gajek, E. (2018), *Integrating Language, Intercultural and Digital Skills in Teacher Training Programme Through Home-made Videos*, [w:] S. Sauro, J. Pitura (red.), *CALL for Mobility*. Berlin: Peter Lang, s. 49–68.
- Gajek, E., Calderón-Quindós, T. (2018), *Developing a Reflective Practitioner through Telecollaboration in Language Teacher Preservice Education – a Bottom-up Perspective*, „e-mentor”, nr 5(77), s. 44–51.
- Gómez Galán, J., Martín Padilla, A.H., Bernal Bravo, C., López Menses, E. (2019), *MOOC Courses and the Future of Higher Education: A New Pedagogical Framework*, i-xiv, River Publishers.
- Hubbard, Ph. (2004), *Learner Training for Effective Use of CALL*, [w:] S. Fotos, C.M. Browne (red.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 45–68.
- Hwang, G.-J., Chien, Sh.-Y. (2022), *Definition, Roles, and Potential Research Issues of the Metaverse in Education: An Artificial Intelligence Perspective*, „Computers and Education: Artificial Intelligence”, nr 3, art. 100082.
- Jeffrey, L., Hegarty, B., Kelly, O., Penman, M., Coburn, D., McDonald, J. (2011), *Developing Digital Information Literacy in Higher Education: Obstacles and Supports*, „Journal of Information Technology Education”, nr 10, s. 383–413.
- Kaplan, J. (2019), *Sztuczna inteligencja; co każdy powinien wiedzieć*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Krajka, J. (2001), *School partnerships on the Web – Using the Internet to Facilitate School Collaboration*, „Teaching English with Technology”, nr 1(1), s. 5–17.
- Kubiak, B., Mucha, B. (1989), *Gramatyczne gry komputerowe*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 353–358.
- Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I., Vavoula, G. (2011), *The Genesis and Development of Mobile Learning in Europe*, [w:] D. Parsons (red.), *Combining e-Learning and m-Learning: New Applications of Blended Educational Resources*, Hershey, PA: Information Science Reference, s. 151–177.
- Lan, Y.-J. (2020), *Immersion, Interaction and Experience-oriented Learning: Bringing Virtual Reality into FL Learning*, „Language Learning & Technology”, nr 24(1), s. 1–15.
- Majuri, J., Koivisto, J., Hamari, J. (2018), *Gamification of Education and Learning: a Review of Empirical Literature*, [w:] J. Koivisto, J. Hamari (red.), *Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference, GamiFIN 2018, CEUR-WS*, nr 2186, s. 11–19.
- Migdalska, G. (1991), *Chodzi o to, żeby było łatwiej – zaufajmy komputerom*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 414–425.
- Neumann, I. (2001), *Internet w nauczaniu języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 43–44.
- Norman, D. (1988), *The Psychology of Everyday Things*, New York: Basic Books.

- Obari, H., Lambacher, S., Kikuchi, H. (2022), *Language Learning Using VR Lessons vs. Collaborative Learning with ZOOM: A Comparative Study*, EuroCALL conference 16-19.08.2022.
- O'Dowd, R. (2006), *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*, München: Langenscheidt-Longman.
- Pegrum, M., Hockly, N., Dudley, G. (2022), *Digital Literacy 2nd edition*, New York: Routledge.
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, nr 9(5), s. 1–6.
- Rusiecki, J. (1991), *Spór o etyczne aspekty nauczania wspomagane komputerem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 411–413.
- Rusiecki, J. (1991a), *Nauczanie wspomagane komputerem: możliwości i ograniczenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 312–316.
- Rusiecki, J. (1992), *Konkordancyjne programy komputerowe w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 421–424.
- Rusiecki, J. (1993), *O złych i dobrych programach komputerowych; czyli: „stan sztuki” nauczania wspomagane komputerem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 264–270.
- Sailer, M., Sailer, M. (2020), *Gamification of In-class Activities in Flipped Classroom Lectures*, „British Journal of Educational Technology”, nr 52(1), s. 75–90.
- Sharples, M., Arnedillo-Sanchez, I., Milrad, M., Vavoula, G. (2009), *Mobile Learning: Small Devices, Big Issues*, [w:] N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. Jong, A. Lazonder, S. Barnes (red.), *Technology-enhanced Learning*, Dordrecht: Springer Netherlands, s. 233–249.
- Siennicki, M. (1985), *Komputery nadchodzą... Co robić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 151–152.
- Sobkowiak, W. (1998), *Speech in EFL CALL*, [w:] K.C. Cameron (red.), *Multimedia CALL: Theory and Practice*, Exeter: Elm Bank Publications, s. 23–34.
- Szypielewicz, L. (2000), *Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 37–40.
- Szypielewicz, L. (2004), *Internet i Metodika. Sovmestno li eto? [w:] Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet*, Materiały Konferencji naukowej pt. Język rosyjski w przestrzeni językowej i kulturowej Europy i świata, Warszawa: Instytut Rusycystyki, s. 88–94.
- Thorne, S.L. (2003), *Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication*, „Language Learning & Technology”, nr 7(2), s. 38–67.
- Tomczyk-Jadach, M. (2001), *Wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej w pracy nauczyciela języka rosyjskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 38–40.
- Topol, P. (1991), *W poszukiwaniu dobrego programu komputerowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 235–238.
- UNESCO 2022/23 K-12 AI Curricula: A Mapping of Government-endorsed AI Curricula – Report on Global Status of K-12 AI curricula.
- UNESCO, 2021, *AI and Education Guidance for Policy-makers*.
- UNESCO, 2019a, *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*.
- UNESCO, 2019b, *Steering AI and Advanced ICTs for Knowledge Societies: A Rights, Openness, Access, and Multi-stakeholder Perspective*.
- UNESCO, 2020, *Outcome Document: First Draft of the Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*.
- Wiazowski, J. (2001), *Komputery i sieci komputerowe jako media wspomagające nauczanie języka angielskiego uczniów niewidomych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 7, s. 87–92.
- Wolski, P. (1995), *Autonomiczne uczenie się języków obcych a komputery*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 246–254.

- Wójcik, G. (2001), *Edukacja medialna na lekcji języka francuskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 44–47.
- Zdybiewska, M. (1987), *Zastosowanie technik mikrokomputerowych w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 318–322.
- Zając, M. (1988), *Zastosowanie mikrokomputerów na lekcjach języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 325–326.
- Zhou, L., Gao, J., Li, D., Shum, H.-Y. (2020), *The Design and Implementation of Xiaoice, an Empathetic Social Chatbot*, „Computational Linguistics”, nr 46(1), s. 53–93.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEK, PROF. UW Inżynier elektronik, lingwistka, nauczycielka angielskiego i edukatorka nauczycieli języków obcych. W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego kieruje Zakładem Badań nad Przystawianiem Języka. Specjalizuje się w metodyce nauczania języków obcych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Zajmuje się także lingwistyką korpusową w dydaktyce i kształceniu nauczycieli, zastosowaniem technologii mobilnych w nauczaniu języków, wykorzystaniem materiałów audiowizualnych oraz strategii uczenia się języków w środowisku cyfrowym. Jest autorką ponad 130 publikacji. Jest także inicjatorką i realizatorką wielu programów współpracy z uczelniami amerykańskimi, uniwersytetem w Pekinie i uczelniami z krajów europejskich. Od 2004 roku jest ekspertką programu eTwinning.

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

# Jak nauczać z wykorzystaniem nowoczesnych technologii?

DOI: 10.47050/jows.2023.4.13-17

Wszystkie osoby zaangażowane w proces uczenia się, nauczania i sprawdzania znajomości języków obcych biorą także udział w cyfryzacji swoich działań. Wdrażanie nowych rozwiązań technologicznych w szkolnictwie to nie tylko odpowiedź na doświadczenia płynące z kształcenia w czasie pandemii, ale przede wszystkim reakcja na potrzeby i oczekiwania uczniów szkół podstawowych i średnich, dla których cyfrowy świat stanowi codzienność.

Pandemia COVID-19 i nauczanie zdalne pokazały potrzebę zdecydowanych zmian w sposobie funkcjonowania nauczycieli i uczniów. Rozwój zdolności przystosowania się do pracy w przestrzeni online musiał zostać uruchomiony jako mechanizm w obszarze pracy zawodowej nauczyciela, a także całego systemu edukacyjnego. Powodem było nie tylko sprostanie wyzwaniom w nowej sytuacji, ale również rozwijanie kompetencji cyfrowych i zapewnienie sobie oraz uczniom dostępu do nowych technologii (Jaskulska i Jankowiak 2020: 57–58).

Naukowa debata na temat cyfryzacji w procesie uczenia się i nauczania sięga lat 90. XX wieku. W 1992 roku Ryszard Tadeusiewicz (1992) postawił pytanie o miejsce i rolę komputera w szkole, prowadząc rozważania na temat komputera z jednej strony jako narzędzia ekskluzywnego, z drugiej – jako urządzenia ogólnodostępnego. Współcześnie dostęp do produktów technologii zbiorczo definiowanych jako maszyny cyfrowe stanowi element codziennego funkcjonowania w każdym obszarze zawodowym. Już w XX wieku badacze w obszarze języka polskiego podjęli debatę na temat komputerów w dydaktyce (Jarmark 1979), systemu, który powstaje między człowiekiem a elektronicznym urządzeniem (Striženec 1984), oraz technicznych środków dydaktycznych (Kuś 1984). W XXI wieku mówiono natomiast o cybernetycznej interpretacji komputerowego wspomaganie procesu dydaktycznego (Tadeusiewicz 2004). Pytanie, do którego można jednak powracać regularnie, dotyczy istoty procesów cyfryzacji, ponieważ w przekształcającym się świecie również znaczenie tego pojęcia może ewoluować.

## Technologiczne innowacje w procesach cyfryzacji

Termin „cyfryzacja” w szerszym znaczeniu został pierwszy raz użyty, aby opisać zmiany w otoczeniu spowodowane coraz powszechniejszym stosowaniem technologii cyfrowych. Według *Oxford English Dictionary* pojęcie cyfryzacji obejmuje dziś adaptację i wzrost wykorzystywania technologii cyfrowych lub komputerowych przez organizacje, sektory gospodarki, kraje itd. (Pieriegud 2016: 12).

Wychodząc zatem z założenia, że w cyfryzacji biorą udział różne grupy społeczne, należy uwzględnić fakt jej obecności także w szkolnictwie. Uczniowie uczęszczający obecnie do szkoły podstawowej to z założenia pokolenia, które dorastały w otoczeniu urządzeń elektronicznych, a zatem nie tylko znają ich podstawowe funkcje, ale także obserwują postęp technologiczny i rozwój narzędzi, które

CEZARY SZYMANOWSKI  
Badacz niezależny

stanowią dla nich integralny element codzienności. Zadaniem nauczyciela jest wobec tego rozwijanie dotychczas posiadanych zdolności cyfrowych własnych i wspieranie podopiecznych w zdobywaniu wiedzy oraz umiejętności. Można tego dokonać, dostosowując wykorzystywane na co dzień narzędzia (komputer, internet) do procesu uczenia się (Jaros 2014: 57). Ta perspektywa pokazuje, że rola nauczyciela jest w tej kwestii bardzo istotna, ponieważ korzystanie z technologicznych rozwiązań oznacza próbę zachowania niezbędnej równowagi między światem ucznia dorastającego w okresie technologicznego postępu a działaniami podejmowanymi w szkole (Jaros 2014: 57).

Faktem jest, że cyfrowe rozwiązania XXI wieku posiadają ogromny potencjał edukacyjny. Ich zastosowanie w kształceniu językowym może mieć ogromną wartość nie tylko dla efektywności procesu nauczania i uczenia się, ale także dla wprowadzenia stosownych zmian w układzie lekcji i wykorzystania na nich chociażby komputerów. W dalszej części niniejszego opracowania prezentowane są możliwości internetowego narzędzia ChatGPT, które może być użyte w nauczaniu oraz sprawdzaniu stopnia opanowania języka obcego. W prezentacji technologii uwzględnione są takie obszary znajomości języka obcego, jak kompetencja leksykalna rozumiana jako „umiejętność posługiwania się słowami w procesie komunikacji” (Seretny 2011: 14), kompetencja gramatyczna, czyli znajomość zasad gramatyki (Canale i Swain 1980: 5), oraz kompetencja komunikacyjna, prezentowana jako „zdolność nabyta w trakcie relacji społecznych polegająca na umiejętności dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji, czyli łączenie wiedzy z kompetencją językową” (Hymes 1984, za: Janowska 2015: 47). Uwzględnione są również sprawności receptywne, czyli umiejętność rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego (Chłopek 2016: 6). Prezentowane zagadnienie ujęte zostaje przez pryzmat możliwości dla nauczycieli i uczniów, ale także wskazuje na ewentualne zagrożenia.

## Cyfryzacja szkolnictwa a zastosowanie narzędzi sztucznej inteligencji

Na popularności nieustannie zyskują aplikacje do uczenia się języka obcego (Bamboozle, Blooket, Duolingo, Kahoot, Quizlet, Wordwall), które bazują na tradycyjnych (analogowych) formach nauki leksyki, gramatyki czy też sprawności receptywnych i produktywnych: umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego oraz ustnego i pisemnego wypowiedzianego. Narzędzia te dają możliwość wykorzystania różnych urządzeń elektronicznych, takich jak tablet, laptop czy telefon komórkowy.

W ostatnich latach coraz bardziej powszechne aplikacje internetowe bazują na sztucznej inteligencji, o której nigdy dotąd nie mówiło się tak kompleksowo w kontekście nauczania. Popularność tego zagadnienia wynika przede wszystkim z aspektu celowości powstania danego instrumentu. ChatGPT, jako internetowe narzędzie służące do generowania odpowiedzi na dane wprowadzone przez użytkownika, zyskuje na popularności z powodu rozbudowanych odpowiedzi na podstawie wielu dziedzin wiedzy. Aplikacja może zatem pełnić funkcję wyszukiwarki internetowej (ograniczającej swoje wyszukiwania do jednego konkretnego rozwiązania), wirtualnego tłumacza czy automatycznego generatora tekstu. Wszystko to bazuje na sztucznej inteligencji, która stanowi zbiór algorytmów i modeli matematycznych (Machura 2023: 2).

ChatGPT nie jest z założenia narzędziem edukacyjnym, a raczej wynikiem nieustannie rozwijającego się przemysłu technologicznego i może być wykorzystany w różnych dziedzinach, począwszy od motoryzacji, przez handel, kończąc na finansach i kwestiach bezpieczeństwa. Właśnie ta perspektywa generuje obawy, które dotyczą rzetelności i etycznego charakteru wcielenia narzędzia sztucznej inteligencji w procesy związane z edukacją. W stanowiskach autorów wypowiadających się na ten temat zauważalny jest zarówno entuzjazm, jak i świadomość potencjalnych zagrożeń. Michał Machura (2023), w ramach materiałów dla nauczycieli opracowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, określa chatbota jako „bardzo pożyteczne narzędzie wspierające proces



nauczania i uczenia się”, ale jednocześnie pozostaje świadomy niedoskonałości nowoczesnej technologii. Jacek Pyżalski (2023) prowadzi dyskurs na temat możliwości wsparcia kształcenia przez chatboty, jak i obciążenia nauczyciela w jego obowiązkach. Jakże zatem szanse i zagrożenia płyną z wykorzystania aplikacji ChatGPT w kontekście cyfryzacji procesu nauczania i uczenia się?

## Nauczanie słownictwa i zagadnień gramatycznych

Trudnym zadaniem jest wyszczególnienie działań nauki języków obcych jedynie poprzez pryzmat nauczania zagadnień leksykalnych i gramatycznych, bez powiązania ich z konkretnymi umiejętnościami. Niniejsza część artykułu jest zatem uproszczoną próbą wskazania konkretnych obszarów, w których ChatGPT może przynieść korzyści osobie poznającej nowe elementy z zakresu słownictwa i gramatyki języka obcego, ale także przedstawienia rozwiązań przydatnych w pracy nauczyciela.

W kontekście nauczania słownictwa języka obcego ChatGPT może okazać się pomocą w następujących obszarach (określone w tym akapicie udogodnienia dotyczą zarówno uczniów w procesie uczenia się, jak i nauczycieli poszukujących innowacji dla procesu nauczania):

- ➔ stworzenie standardowego zadania na uzupełnianie luk lub zadania zamkniętego, w którym ćwiczony jest nowe słownictwo pojawiające się w ramach lekcji – wystarczy określić zaawansowanie językowe uczniów, obszar leksykalny lub konkretny zestaw słów/fraz oraz rodzaj zadania, które chcemy uzyskać;
- ➔ opisowe nauczanie leksyki poprzez tworzenie definicji nowo poznanych słów – ChatGPT generuje definicje wpisanych fraz oraz jest w stanie dostosować trudność użytych słów do poziomu języka obcego osoby uczącej się. Definicje mogą być generowane zarówno w L1, jak i L2, co wskazuje na rolę chatbota jako translatora online;
- ➔ generowanie treści do zadania na rozumienie tekstu pisanego na podstawie wiedzy o uczniach docelowych, zaproponowanym temacie oraz wyrazach, które mają stanowić słowa kluczowe.

Sztuczną inteligencję można także wykorzystać do nauczania gramatyki języka obcego. ChatGPT potrafi wygenerować kartę pracy zawierającą teorię stosowania danej konstrukcji gramatycznej oraz zestaw zadań do jej utrwalenia. W przypadku gdy zaproponowana część teoretyczna jest niejasna, narzędzie jest w stanie, na życzenie użytkownika, dokonać parafrazy niezrozumianego tekstu, a także zmniejszyć objętość wyjaśnienia. Oprócz zadań na uzupełnianie luk (z wybranym aspektem gramatycznym) ChatGPT generuje ćwiczenia na transformację zdań, a także weryfikuje i wskazuje błędy gramatyczne w odpowiedziach uczniów.

## Rozwój sprawności receptywnych i produktywnych

Brak możliwości odseparowania elementu leksykalnego i gramatycznego od sprawności językowych w obszarze recepcji i produkcji tekstu prowadzi do wniosku, że ChatGPT jako narzędzie wykorzystujące możliwości sztucznej inteligencji daje nie tylko przestrzeń, ale także niezbędne materiały do odkrywania nowych obszarów w języku obcym oraz szanse ciągłej praktyki językowej. Ogólna dostępność bota generującego teksty pozwala na konkretne zastosowanie chatu zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia:

- ➔ **w zakresie umiejętności rozumienia tekstu pisanego:** nauczyciel/uczeń może za pomocą tego narzędzia stworzyć tekst, który będzie zgodny ze wszystkimi niezbędnymi wytycznymi (specyfikacja uczniów docelowych i ich poziomu językowego, język tekstu, zawarte w nim słownictwo oraz aspekt gramatyczny, który ma być wyszczególniony, liczba słów oraz styl); do tego ChatGPT ma możliwość przygotowania zbioru zadań typu: prawda czy fałsz, uzupełnienie tekstu brakującym akapitem treści, sformułowanie tytułu akapitu;

- ➔ **w zakresie umiejętności ustnego wypowiedzenia się:** ChatGPT jest w stanie wygenerować *role play cards* w realizowanym obszarze leksykalno-gramatycznym, tworzy różnego rodzaju sprzeczne opinie do dyskusji, na podstawie których uczący się mogą omawiać pozytywne i negatywne poglądy, wyrażać swoją zgodę lub sprzeciw; generuje pytania do rozmowy w oczekiwanym obszarze słownictwa, przygotowuje pełne teksty do dyskusji lub pozwala, wykorzystując krytyczne myślenie, na pogłębianie tematów o nieporuszone przez uczestników rozmowy aspekty;
- ➔ **w zakresie umiejętności wypowiedzenia się na piśmie:** sztuczna inteligencja nie tylko zweryfikuje liczbę słów w autorskim tekście, ale również sprawdzi pracę pod kątem poprawności ortograficznej, gramatycznej, interpunkcyjnej oraz merytorycznej na podstawie bazy danych, którą ChatGPT posiada; w ten sposób narzędzie to może przyspieszyć proces sprawdzania prac pisemnych dzięki komendzie automatycznego sprawdzenia, wskazania oraz poprawiania błędów i umożliwić nauczycielowi weryfikację, czy dany tekst został przygotowany przez ucznia samodzielnie;
- ➔ **w zakresie umiejętności rozumienia ze słuchu:** ten obszar jest najmniej rozwinięty ze względu na ograniczenie ChatuGPT do treści tekstowych. Strona internetowa może przygotować liczne zadania rozwijające sprawność rozumienia tekstu mówionego wraz z tekstami na interesującym nauczyciela poziomie językowym, jednak materiał ten nie zostanie przeformułowany na plik dźwiękowy w konkretnym języku obcym.

## Wad chatbota istotne w procesie nauczania i uczenia się języka obcego

ChatGPT, jak wspomniano wcześniej, to narzędzie nieustannie rozwijane, a oprogramowanie jest w stanie udzielać informacji wyłącznie na podstawie posiadanej bazy danych. Może to prowadzić do formułowania nie zawsze poprawnych odpowiedzi, a natura bota nie pozwala mu na ocenę, czy dany zestaw wiadomości jest istotny i niesie jakiegokolwiek typu wartość. Baza danych, z której czerpie informacje ChatGPT, jest ponadto niepełna, ponieważ nie obejmuje tych z lat 2022 i 2023. Zatem strona internetowa nie jest w stanie wygenerować odpowiedzi na pytanie o kwestie aktualne czy odnieść się do bieżących odkryć i obserwacji w zakresie nauki (Machura 2023: 13). Istnieje także ryzyko niepoprawnego zrozumienia zadanego pytania czy też niemożność wykreowania opinii na podstawie doświadczeń/emocji/uczuć, których chatbot nie posiada. Warto zatem pamiętać, że sztuczna inteligencja w postaci internetowego bota nie jest precyzyjna i ciągle generuje nieścisłości, przez które uczniowie mogą zostać wprowadzeni w błąd – oznacza to, że prezentowana tam wiedza nie została zweryfikowana przez ekspertów w określonych dziedzinach nauki.

## Podsumowanie

Aktywne wykorzystanie cyfrowych narzędzi w nauczaniu i uczeniu się języków obcych prowadzi nie tylko do rozwoju poszczególnych kompetencji w posługiwaniu się językiem, ale także uczy na coraz bardziej powszechne wykorzystanie możliwości informatycznych. Dotyczy to całego społeczeństwa, w którym uczniowie już od najmłodszych lat spotykają się z narzędziami technologicznego rozwoju w codziennym funkcjonowaniu. Oznacza to, że era cyfryzacji edukacji językowej trwa, a nowoczesne technologie w XXI wieku są i będą nieocenioną pomocą naukową. Mimo wspomnianych wcześniej niedoskonałości, warto rozpatrywać ChatGPT jako przydatne narzędzie dla wsparcia procesu nauczania i uczenia się. Świadome łączenie nowinek technicznych z ludzką kreatywnością i etycznym spojrzeniem na edukację pozwoli zarówno na odciążenie nauczycieli, jak i zwiększenie naszej produktywności i wzbogacenie praktyk szkolnych, nie tylko w aspekcie nauczania języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Breen, P. (2018), *Developing Educators for The Digital Age*, Londyn: University of Westminster Press.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10.
- Janowska, I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria”, nr 10(20), s. 41–54.
- Jarmark, S. (1979), *Komputery w dydaktyce szkoły wyższej*, Warszawa: PWN.
- Jaros, I. (2014), *Technologie cyfrowe we wczesnej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 57–60.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020), *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne”, nr 57, s. 57–58.
- Krumsvik, R. (2009), *Situated Learning in the Network Society and the Digitised School*, „European Journal of Teacher Education”, nr 32(2), s. 167–185.
- Kuś, J. (1984), *Techniczne środki dydaktyczne w szkolnictwie specjalnym*, Warszawa: PWN.
- Machura, M. (2023), *ChatGPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Martin, R. (2019), *Integrating Digital Technology in Education*, Charlotte: Information Age Publishing.
- Oxford University Press (1989), *The Oxford English Dictionary*, Wielka Brytania.
- Pieriegud, J. (2016), *Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa – wymiar globalny, europejski i krajowy*, [w:] J. Gajewski, W. Paprocki, J. Pieriegud (red.), *Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa – szanse i wyzwania dla sektorów infrastrukturalnych*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – Gdańska Akademia Bankowa, s. 11–38.
- Pyżalski, J. (2023), *Co sztuczna inteligencja (z)robi z edukacją? – kilka nieoczywistych myśli*, <[www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2023/materialy/JPyzalski-Co\\_sztuczna\\_inteligencja\\_\(z\)robi\\_z\\_edukacja.pdf](http://www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2023/materialy/JPyzalski-Co_sztuczna_inteligencja_(z)robi_z_edukacja.pdf)>, [dostęp: 7.07.2023].
- Seretny, A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Striżenec, M. (1984), *System: człowiek – komputer*, Warszawa: PWN.
- Tadeusiewicz, R. (1992), *Miejsce i rola komputera w procesie nauczania*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z zastosowań informatyki w nauczaniu”, nr 157, s. 23–44.
- Tadeusiewicz, R. (2004), *Cybernetyczny model nauczania wspomaganego komputerowo*, „Automatyka / Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie”, t. 8, z. 3, s. 643–664.

**CEZARY SZYMANOWSKI** Absolwent Katedry Lingwistyki Stosowanej w Instytucie Językoznawstwa i Literaturoznawstwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Nauczyciel języka angielskiego i niemieckiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół analizy dyskursu oraz dydaktyki nauczania języka angielskiego oraz niemieckiego z uwzględnieniem nowoczesnych technologii jako innowacji w procesie edukacyjnym.



# Sztuczna inteligencja jako narzędzie do przełamywania barier językowych w mówieniu po angielsku

DOI: 10.47050/jows.2023.4.19-28

Nauka mówienia niemal zawsze stanowi wyzwanie, a to właśnie umiejętność komunikacji jest kluczowym elementem posługiwania się każdym językiem. Mimo że uczniowie mają styczność z angielskim już w przedszkolu, na późniejszych etapach często napotykają bariery, które utrudniają skuteczne mówienie w tym języku. Możliwość kontaktu z nauczycielem jest często ograniczona przez czas, a oglądanie filmów lub bajek nie nosi znamion interakcji. W takich sytuacjach bardzo pomocne mogą być nowoczesne technologie wykorzystujące sztuczną inteligencję (SI).

**W** Polsce pierwszy kontakt formalny z językiem angielskim uczniowie mają najczęściej już w przedszkolu. W szkole podstawowej dziecko doskonali umiejętność mówienia i jednocześnie zdobywa wiedzę z zakresu zarówno słownictwa, jak i gramatyki tego języka.

Na zakończenie ósmej klasy uczeń przystępuje do egzaminu sprawdzającego poziom opanowania wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej w takim zakresie, w jakim jest to możliwe, zważywszy na wyłącznie pisemną formę tego egzaminu. Formalnie zatem nie są sprawdzane kompetencje w zakresie mówienia w języku angielskim, poza ewentualnymi sytuacjami umożliwiającymi nauczycielowi ich kontrolę podczas lekcji. Po zakończeniu szkoły ponadpodstawowej znajomość języka angielskiego może być sprawdzana na egzaminie maturalnym w formie pisemnej lub ustnej. Trzeba zaznaczyć jednak, że matura nie jest obowiązkowa.

Jak zauważają np. Penny Ur (2012: 117) oraz Parupalli Rao (2019: 6), spośród czterech kluczowych umiejętności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisania) to właśnie mówienie jest uważane za najważniejsze w nauce języka obcego, ponieważ umożliwia porozumiewanie się w globalnym świecie<sup>1</sup>. Wilga Marie Rivers twierdzi (za: Florez 1999), że poza salą lekcyjną mówi się dwa razy częściej, niż czyta i pisze. W klasie natomiast najpowszechniejsze jest mówienie i słuchanie.

Mówienie pomaga uczniom rozwijać kompetencje z zakresu słownictwa i gramatyki, co z kolei przekłada się na doskonalenie pisania w języku obcym. Dzięki temu mogą wyrażać swoje emocje, przekazywać pomysły, opowiadać historie, prosić, prowadzić rozmowy, uczestniczyć w dyskusjach i demonstrować różnorodne funkcje języka (Leong i Ahmadi 2017: 35). Niestety wielu uczniów zmagają się z wieloma przeszkodami, które utrudniają opanowanie tak kluczowej umiejętności.

<sup>1</sup> Należy jednak również odnotować, że coraz powszechniejsze staje się przekonanie (wyrażane np. w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego), że dość istotną makroumiętnością – obok działań receptywnych, produktywnych oraz interakcyjnych – jest również mediacja (Council of Europe (2020), w polskiej podstawie programowej występująca pod nazwą „przetwarzanie językowe”).

MARCIN RYSZKA

Publiczna Szkoła Podstawowa  
im. Kazimierza Wielkiego w Przedborzu,  
Samorządowe Przedszkole w Przedborzu

## Bariery językowe

Wiele osób uczących się języka obcego traktuje umiejętność mówienia jako miarę jego znajomości. Tego zdania jest David Nunan (1991: 39), który twierdzi, że opanowanie tej sztuki to najważniejszy aspekt nauki

drugiego języka lub obcego języka, a sukces jest mierzony w kategoriach zdolności do prowadzenia rozmowy.

Dlaczego zatem tylu młodych ludzi uczących się języka angielskiego jako obcego ma z tym problem? Wpływa na to wiele czynników. Przede wszystkim uczniowie przestają mówić, ponieważ napotykają przeszkody psychologiczne bądź nie mogą sprawnie przypomnieć sobie odpowiednich słów i wyrażań, gdy chcą przekazać zamierzoną informację.

Według Penny Ur (2012) uczniowie często odczuwają zahamowania, kiedy próbują się wypowiadać w języku obcym w klasie, ponieważ obawiają się popełniania błędów, boją się krytyki lub kompromitacji albo po prostu się krępują, gdy ich mówienie przyciąga uwagę innych. Nawet jeśli nie odczuwają zahamowań, to często narzekają, że nie mają nic ciekawego do powiedzenia. Interesujący temat to przecież nie wszystko. Uczniowie muszą czuć, że to, co wniosą do dyskusji, będzie istotne i oryginalne, aby warto było podejmować wysiłek mówienia.

Innym problemem jest to, że aby zostać usłyszonym, w danej chwili może wypowiadać się tylko jedna osoba. W przypadku dużych grup oznacza to, że każdy ma ograniczony czas na mówienie. Dodatkowym wyzwaniem jest tendencja niektórych uczniów do dominacji, podczas gdy inni wcale nie zabierają głosu albo robią to bardzo rzadko. Ostatnim wymienionym przez Ur problemem jest używanie na lekcji języka ojczystego. W szkołach to praktyka często spotykana, gdyż dla uczniów taka forma pracy jest łatwiejsza i bardziej naturalna. Rodzimy język może być pomocny przy rozwiązywaniu konkretnych problemów związanych na przykład ze słownictwem. Jednak jeśli uczniowie przez większość czasu rozmawiają w języku, który znają, to z pewnością będą mieli niewielkie możliwości doskonalenia umiejętności mówienia w języku obcym.

Badanie przeprowadzone przez Nafisę Sultana oraz Bedourę Jamin (Sultana i Jamin 2021) wykazało, że wśród wybranych osób w wieku 18–26 lat uczących się angielskiego strach przed mówieniem w tym języku pojawia się głównie wtedy, gdy muszą przemawiać przed nieznaną grupą odbiorców, a także przed nauczycielami, którzy przejawiają nieprzyjazne zachowanie w stosunku do ucznia bądź nie widzą w nim potencjału. Respondenci stwierdzili, że mniej praktyki, brak szans, niewystarczające przygotowanie, brak odpowiedniego słownictwa, słabe umiejętności, niska motywacja, nieśmiałość, strach przed popełnieniem błędów, przed oceną przez innych, problemy z wymową, nieporozumienia i błędne interpretacje są głównymi przyczynami obawy przed mówieniem w języku angielskim.

Znany amerykański lingwista Stephen Krashen (za: Schütz 2019) twierdzi, że niska motywacja, zła samoocena, lęk oraz inne ograniczenia mentalne mogą prowadzić do podniesienia poziomu tzw. filtru afektywnego (*affective filter*) i stworzenia „bloku myślowego”, co stanowi przeszkodę w przyswajaniu języka, blokując przepływ myśli, utrudniając skupienie i koncentrację uczącej się osoby.

Z punktu widzenia nauczyciela języka angielskiego innym zauważalnym problemem jest to, że mimo dobrej znajomości gramatyki i bogatego słownictwa, niektórzy uczniowie mają trudności z wyrażaniem swoich opinii.

Zdaniem Andrijany Ikoniec (za: Clark 2020) większość z nas obawia się bycia ocenianym i poddanym krytyce, a lęk jest czymś nieuniknionym. „Lęk zmniejsza zdolność mózgu do wykonywania swojej pracy tak, jak powinien. Oznacza to, że gdy jesteś zaniepokojony rozmową po angielsku z innymi, twój mózg nie może prawidłowo przetwarzać języka” (Clark 2020; tłum. własne).

Lai-Mei Leong oraz Seyedeh Masoumeh Ahmadi (2017) wskazali, że uczniowie o zaburzonym poczuciu własnej wartości, wysokim poziomie niepokoju i niskiej motywacji mają poważne trudności z wypowiadaniem się, pomimo posiadania akceptowalnych umiejętności językowych. Analiza czynników wpływających na kompetencje mówienia w języku angielskim wykazała również, że uczniowie, którzy są bardziej zmotywowani i mniej zestresowani, potrafią mówić swobodnie i skutecznie.

Wydaje się zatem logiczne, że w celu rozwijania umiejętności mówienia ważne jest stworzenie sprzyjającego środowiska, umożliwiającego swobodnie ćwiczenie tej umiejętności, bez żadnych oporów i lęku. Sztuczna inteligencja może być tutaj skutecznym narzędziem do pomocy osobom, które się borykają z barierami związanymi z wypowiedaniem się w języku angielskim, zwłaszcza gdy odczuwają wstyd lub opór w rozmowie z żywym partnerem konwersacyjnym.

## Rola sztucznej inteligencji w doskonaleniu umiejętności mówienia

Bariery językowe, jakie uczeń napotyka w trakcie edukacji, często uniemożliwiają mu skuteczne opanowanie języka obcego. Podręczniki, nagrania, czy też filmy są niewystarczające. W sytuacji, gdy uczeń nie ma możliwości ćwiczenia mówienia w języku angielskim z nauczycielem lub innymi osobami, sztuczna inteligencja (SI) może pomóc w przezwyciężeniu lęku i, co więcej, poprawić inne umiejętności językowe.

Termin sztuczna inteligencja – SI (ang. *artificial intelligence* – AI) został wprowadzony przez Johna McCarthy’ego w 1956 roku (Antebi 2021). Jak dotąd nie wypracowano jeszcze powszechnie akceptowanej i formalnej prawnie definicji SI, co nie oznacza, że brakuje definicji w ogóle. Parlament Europejski (2023) określa sztuczną inteligencję jako „zdolność maszyn do wykazywania ludzkich umiejętności, takich jak rozumowanie, uczenie się, planowanie i kreatywność”. Z kolei Andreas Kaplan i Michael Haenlein (2019) zdefiniowali ją jako „zdolność systemu do prawidłowej interpretacji danych pochodzących z zewnętrznych źródeł, uczenia się na ich podstawie oraz wykorzystywania tych wniosków do osiągania określonych celów i zadań poprzez elastyczne dostosowanie” (tłum. własne).

Modele językowe, takie jak ChatGPT, stanowią doskonały przykład sztucznej inteligencji, która spełnia definicję Kaplana i Haenleina. Są one zdolne do interpretacji danych, uczenia się i dostosowywania, co pozwala im na wykonywanie różnorodnych zadań wspomagających komunikację oraz przetwarzanie informacji. Od momentu publicznego udostępnienia w 2022 r. modelu językowego sztucznej inteligencji ChatGPT, opracowanego przez organizację OpenAI, setki tysięcy użytkowników na całym świecie wykorzystało go do zadawania pytań, uzyskiwania informacji, pisania tekstów i rozwijania różnorodnych zastosowań związanych z językiem naturalnym. W 2023 roku powstało mnóstwo artykułów na temat tej usługi (np. *ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope*, *Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT*, *ChatGPT: The brightest student in the class* i inne), a na rynku istnieje już wiele rozwiązań wykorzystujących model ChatGPT, w tym rozszerzenia do przeglądarek internetowych wzbogacające jego funkcjonalność np. o funkcje wymowy w języku angielskim.

W jaki sposób ChatGPT oraz inne narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję mogą pomóc w nauce mówienia w języku angielskim? SI może na przykład obejmować wirtualnych nauczycieli, gry językowe, chatboty czy też spersonalizowane programy edukacyjne.

## Wpływ chatbotów na rozwijanie umiejętności mówienia w języku angielskim

Firma Oracle ([www.oracle.com/pl/chatbots/what-is-a-chatbot](http://www.oracle.com/pl/chatbots/what-is-a-chatbot)) przedstawiła następującą uproszczoną definicję chatbota:

Na najbardziej podstawowym poziomie chatbot to program komputerowy, który symuluje i przetwarza ludzką rozmowę (pisaną lub mówioną), umożliwiając ludziom interakcję z urządzeniami cyfrowymi, tak jakby komunikowali się z prawdziwą osobą. Chatboty mogą być proste, jak programy udzielające odpowiedzi na jednowierszowe pytania, lub skomplikowane, jak asystenci cyfrowi, którzy uczą się i ewoluują, aby zapewnić coraz wyższy poziom personalizacji w miarę gromadzenia i przetwarzania informacji.

Użytkownicy mają dzisiaj możliwość komunikacji z chatbotem nie tylko poprzez wprowadzanie i otrzymywanie tekstowych odpowiedzi, ale także za pomocą mowy. Dzięki technologii rozpoznawania mowy oraz systemom przetwarzania języka naturalnego chatboty potrafią zrozumieć i odpowiedzieć na wypowiedziane komunikaty, co sprawia, że interakcje stają się bardziej intuicyjne i dostępne dla osób, które preferują głosową wymianę zdań. Wykorzystanie sztucznej inteligencji ułatwia interakcję i wynosi komunikację na zupełnie inny poziom. Po pierwsze, rozmawiając z chatbotami, a nie z ludźmi, uczniowie mogą się czuć bardziej komfortowo i być mniej zestresowani. Chatboty AI nigdy się nie nudzą ani nie tracą cierpliwości, nawet gdy ktoś wielokrotnie powtarza ten sam materiał. Dają również szansę na ćwiczenie różnorodnego słownictwa i tworzenie zdań, których uczniowie mogliby nie mieć okazji użyć w realnych sytuacjach. Dzięki przetwarzaniu tekstu oraz mowy chatboty mogą pomóc doskonalić nie tylko umiejętności czytania i słuchania w języku docelowym, ale również mówienia, dając przy tym użytkownikowi możliwość uzyskania informacji zwrotnej. Ponadto chatboty da się dostosować do własnego stylu nauki, co pozwala na indywidualizację procesu i doskonalenie umiejętności językowych w odpowiednim dla siebie tempie. Nie do przecenienia jest fakt, że rozmowa z chatbotem opartym na sztucznej inteligencji może złagodzić lęk przed mówieniem, zwiększyć przyjemność z nauki, a nawet rozwijać krytyczne myślenie (Chang, Kuo i Hwang 2022: 15).

Da-Eun Han (2020) przeprowadził wśród 44 uczniów koreańskiego gimnazjum badania, których celem była analiza wpływu chatbotów AI opartych na głosie na umiejętność mówienia oraz powiązane sfery afektywne (poziom zainteresowania, przekonanie, motywacja i odczuwalny lęk). Wyniki pokazują, że skutecznie przyczynił się on do poprawy umiejętności mówienia oraz pozytywnie zadziałał na analizowane aspekty emocjonalne.

Badanie dostarcza cennych wskazówek dotyczących wykorzystania chatbotów AI w nauce języka angielskiego jako obcego, sugerując, że nauczyciele powinni próbować stosować je w swojej pracy (Han 2020: 71).

Poniżej przedstawiam kilka pomysłów na praktyczne użycie chatbotów oraz innych nowoczesnych rozwiązań do poprawy umiejętności mówienia w języku angielskim, ale przede wszystkim do eliminowania barier językowych, które utrudniają wypowiedzanie się.

### ChatGPT <[chat.openai.com](https://chat.openai.com)>

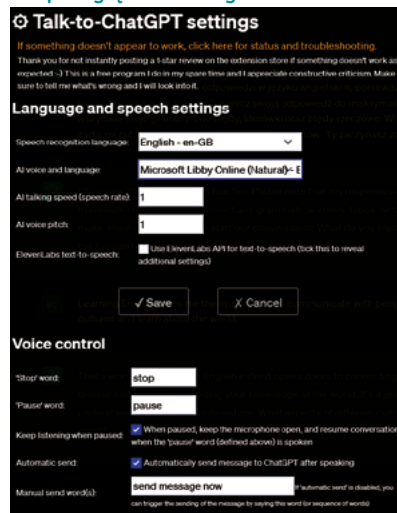
Jednym z narzędzi, które polecam, jest ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*). To chatbot – interfejs umożliwiający komunikację z dużym modelem językowym (*Large Language Model* – LLM), będącym formą sztucznej inteligencji.

Duże modele językowe, takie jak GPT, są trenowane na ogromnych zbiorach danych tekstowych określanych mianem korpusów językowych. Źródła tych danych obejmują strony internetowe, książki, napisy filmowe, fora dyskusyjne i wiele innych treści tekstowych dostępnych w internecie. W procesie trenowania modele nabywają zdolność rozpoznawania wzorców, kontekstów i zależności między słowami, frazami oraz zdaniem, bazując na statystykach i prawdopodobieństwie. Dzięki temu generowany tekst jest zrozumiały, logiczny i stara się zachować spójność z kontekstem, w jakim się znajduje.

Uczeń może samodzielnie wykorzystać ChatGPT do sprawdzania błędów leksykalnych bądź gramatycznych w swoich wypowiedziach pisemnych oraz ustnych, poprawiania stylu, a nawet do prowadzenia z nim konwersacji z wykorzystaniem mikrofonu oraz rozszerzeń do przeglądarek internetowych takich jak Talk-to-ChatGPT. Dzięki bogatej bazie rozszerzeń dostępnych w internecie można znacząco zwiększyć jego możliwości.

Korzystanie z chatu nie wymaga żadnych opłat, wystarczy zarejestrować się na stronie [chat.openai.com](https://chat.openai.com). W celu weryfikacji użytkownika należy podać adres e-mail oraz numer telefonu. Obsługa jest prosta, ponieważ polecenia mogą być wydawane nawet w języku polskim. ChatGPT może służyć uczniowi jako wirtualny nauczyciel. Trzeba jednak zaznaczyć, że czasami, aby osiągnąć pożądany rezultat, będziemy musieli doprecyzować nasze żądania.



**Rys. 1. Rozszerzenie Talk-to-ChatGPT dla przeglądarki Google Chrome**


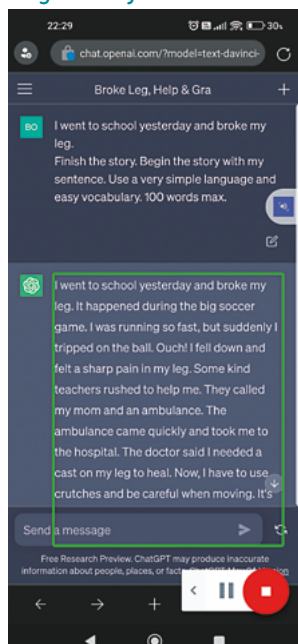
Źródło: zrzut ekranu ze wskazanego rozszerzenia.

Istnieją również alternatywne, dostępne bez rejestracji, rozwiązania wykorzystujące silnik ChatGPT, takie jak [chat.chatgptdemo.net](http://chat.chatgptdemo.net). Jednak to ta pierwsza opcja jest oryginalna i gwarantuje najnowsze aktualizacje.

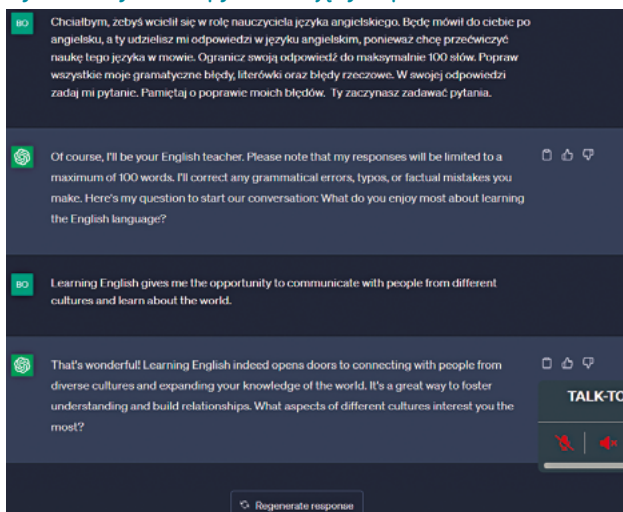
Innym ciekawym wyborem jest chatbot Bing, udostępniony przez firmę Microsoft we współpracy z OpenAI, dostępny na stronie [www.bing.com/chat](http://www.bing.com/chat). Wykorzystuje on ChatGPT w wersji 4, czyli obecnie najbardziej rozbudowanej, przewyższającej darmową edycję OpenAI opartą na wersji 3.5. Skoncentruję się jednak na opcji darmowej, dostępnej dla wszystkich użytkowników.

Aby w pełni wykorzystać możliwości ChatGPT do ćwiczenia umiejętności mówienia, sugeruję zainstalowanie rozszerzeń do przeglądarki internetowej lub skorzystanie z funkcji przetwarzania mowy na tekst dostępnej na smartfonach. Jeśli używamy przeglądarki internetowej opartej na silniku Chrome, powinniśmy zacząć od zainstalowania rozszerzenia Talk-to-ChatGPT, dostępnego za darmo w sklepie internetowym Chrome Web Store.

Rozszerzenie to umożliwia prowadzenie rozmowy z ChatGPT za pomocą mikrofonu i odsłuchiwanie odpowiedzi. Wykorzystuje technologię rozpoznawania mowy i przekształcania tekstu na mowę oraz głosy generowane przez sztuczną inteligencję. Dzięki temu słyszany przez nas materiał jest zbliżony do języka człowieka. Po zadaniu pytania odpowiedź jest automatycznie odczytywana przez rozszerzenie. Dodatkowo wtyczka pozwala na personalizację ustawień, takich jak

**Rys. 2. Funkcja Przeczytaj na głos w systemie Android**


Źródło: [chat.openai.com](http://chat.openai.com).

**Rys. 3. Przykład zapytania w języku polskim**


Źródło: zrzut ekranu ze strony [chat.openai.com](http://chat.openai.com).

wybór głosu, szybkość wypowiedzi czy tonacja.

Na urządzeniach z systemem Android można użyć funkcji *Przeczytaj na głos*, dostępnej w menu ułatwień dostępu, i ustawić ikonę skrótu. Należy tylko kliknąć na ikonę głośnika i wybrać żądany fragment.

Do ćwiczenia umiejętności mówienia można zastosować tzw. *prompty* (ang. *prompts*). Są to krótkie zdania lub pytania, które wprowadzamy jako wstęp do interakcji z modelem języka. Mogą to być instrukcje, prośby, opisy sytuacji, pytania dotyczące konkretnych tematów itp. Przykładowo moż-

na poprosić ChatGPT, aby został partnerem do rozmowy i odgrywał wspólnie z nami rolę (ang. *role plays*). Pytania mogą być formułowane zarówno po angielsku, jak i po polsku, co pomoże uczniom słabiej znającym język obcy w pokonywaniu barier językowych.

ChatGPT może służyć do wspólnego tworzenia opowiadań, np.

*Let's write a story together. You start, and I'll answer.*

do odgadywania postaci,

*Ask me a question about a character. I will say „yes” or „no”. You will try to guess my character.*

czy też wcielania się w jakąś postać.

*Imagine you are a character from a famous video game. Give me hints to help me guess who you are.*

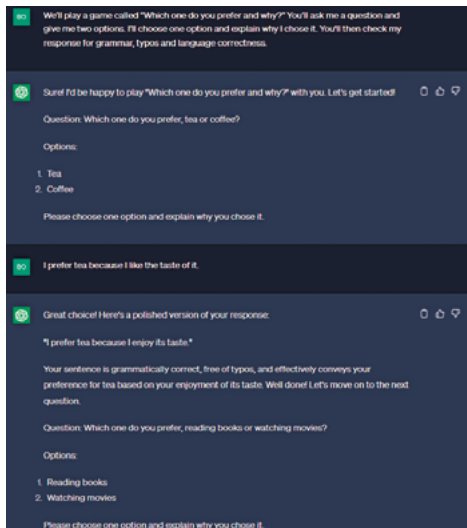
Można również zagrać w quiz z wiedzy ogólnej z podpowiedziami:

Let's play a very simple quiz. You ask me. Give me some hints.

a nawet w niektóre gry.

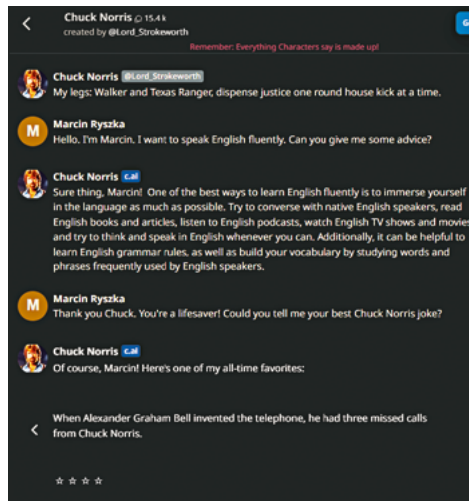
We'll play a game called „Which one do you prefer and why?” You'll ask me a question and give me two options. I'll choose one option and explain why I chose it. You'll then check my response for grammar, typos and language correctness.

#### Rys. 4. Przykład gry utworzonej w ChatGPT



Źródło: chat.openai.com.

#### Rys. 5. Przykład rozmowy z chatbotem Chuckiem Norrisem



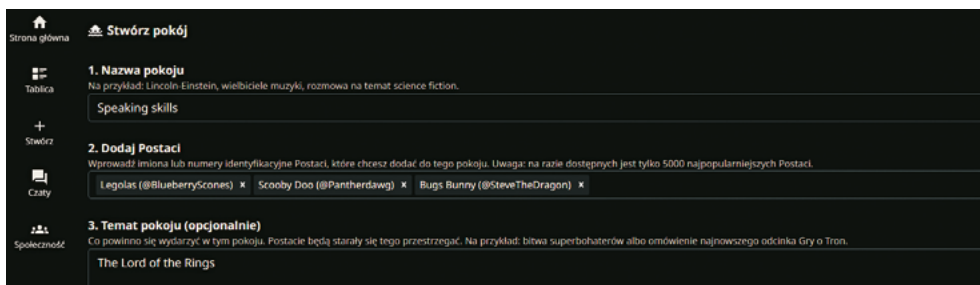
Źródło: zrzut ekranu ze strony beta.character.ai.

Jeśli uczeń ma problem z formułowaniem pytań w języku angielskim, może użyć polskiego i sprecyzować, że rozmowa musi być prowadzona po angielsku, np. „Napiszmy razem opowiadanie po angielsku. Ty zaczynasz, a ja odpowiadam”. Gdy uczeń nie rozumie odpowiedzi wygenerowanej przez ChatGPT, może poprosić go o przetłumaczenie pewnych kwestii, np. „Przetłumacz to na język polski”. Dzięki tej opcji ChatGPT sprawdzi się również wśród uczniów szkoły podstawowej. Istnieje wiele sposobów prowadzenia rozmowy. Można przy tym wyraźnie zaznaczyć, żeby ChatGPT korygował ewentualne błędy, pełniąc rolę wirtualnego nauczyciela.

### Character.ai <beta.character.ai>

Character.ai to kolejna platforma oparta na sztucznej inteligencji, która umożliwi generowanie postaci do rozmowy w czasie rzeczywistym. Została założona przez byłych inżynierów Google,

#### Rys. 6. Tworzenie pokoju na stronie Character.ai

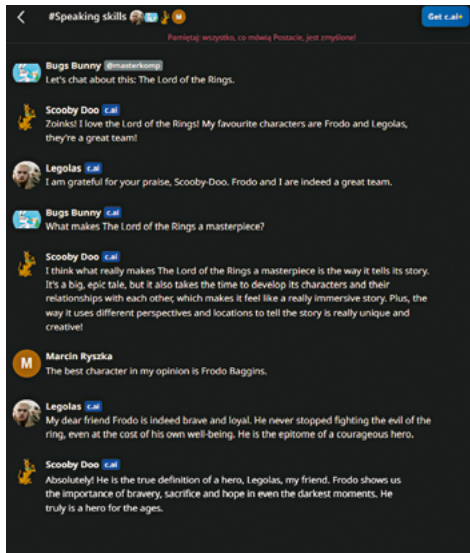


Źródło: beta.character.ai.

Daniela De Freitas oraz Noama Shazeera. Wykorzystuje ona technologię głębokiego uczenia (ang. *deep learning*) oraz rozbudowane modele językowe (Character.AI 2023).

W przeciwieństwie do ChatGPT, który został opracowany przez OpenAI, Character.ai ma własne dedykowane rozwiązania i technologie. Jest on obecnie w fazie beta testów, ale z powodzeniem może być wykorzystywany do prowadzenia wirtualnych rozmów. Oferuje wiele rodzajów postaci – od fikcyjnych bohaterów po postacie pomagające w nauce lub w znalezieniu pracy. W niektórych sytuacjach konwersacyjnych Character.ai stanowi lepsze rozwiązanie niż ChatGPT.

**Rys. 7. Rozmowa z różnymi postaciami na stronie Character.ai**



Źródło: zrzut ekranu ze strony beta.character.ai.

Dzięki bardzo szczegółowemu edytorowi użytkownik może sam stworzyć unikalnego partnera do rozmowy, nadając mu odpowiednie cechy. Oprócz kreowania własnych postaci Character.ai umożliwia wybranie gotowych awatarów z bazy przygotowanej przez użytkowników. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby porozmawiać z ulubioną postacią z gier komputerowych, filmów, seriali czy książek. Można chociażby przeprowadzić konwersację z wirtualnym Chuckiem Norrisem i zapytać go, co zrobić, żeby mówić płynnie po angielsku, a następnie zmienić temat na zupełnie inny.

To, co wyróżnia Character.ai na tle ChatGPT, to możliwość tworzenia pokoi do rozmów, w których określone przez użytkowników postaci prowadzą z nami rozmowę na podany temat, co jeszcze bardziej uatrakcyjnia funkcje tej platformy.

Można bez żadnych przeszkód dyskutować na temat powieści *Władca Pierścieni* J.R.R. Tolkiena, w której rozmówcami będziemy my, jeden z bohaterów książki, np. Legolas, i postacie z kreskówek, takie jak Królik Bugs czy też Scooby Doo. Efekt potrafi zaskoczyć.

Jeśli słownictwo bądź struktury gramatyczne będą zbyt trudne do zrozumienia, to można w każdej chwili poprosić o przeformułowanie odpowiedzi. Chatbot, na życzenie użytkownika, potrafi także poprawiać błędy w trakcie rozmowy. Istnieją ponadto specjalne awatary, które imitują nauczyciela i są stworzone specjalnie po to, żeby czuć nad poprawnością wypowiedzi, eliminując tym samym wiele barier językowych w mówieniu w języku angielskim. Sztuczna inteligencja czuwa nad tym, by rozmowa przebiegała płynnie i naturalnie.

Istnieje dedykowana aplikacja pod systemy iOS oraz Android, ale obecnie wersja przeglądarkowa jest znacznie bardziej rozbudowana, gdyż umożliwia włączenie głosu postaci (w przeciwieństwie do aplikacji). Grupowe konwersacje to moim zdaniem istotna przewaga Character.ai nad rozwiązaniem OpenAI. Narzędzie to mogę śmiało polecić uczniom klas 7–8 szkoły podstawowej oraz młodzieży licealnej.

## Praktika.ai

Praktika.ai to aplikacja na smartfony stworzona w celu doskonalenia umiejętności komunikacyjnych poprzez praktyczne ćwiczenia, w tym rozmowy z wirtualnymi partnerami. W odróżnieniu od wcześniej wspomnianych rozwiązań Praktika.ai umożliwia nie tylko przećwiczenie słownictwa i gramatyki, ale także odgrywanie różnych scenek z animowanym awatarem. Wersja darmowa posiada kilka ograniczeń, ale nie przeszkadzają one w korzystaniu z podstawowych funkcjonalności. Rozmowa ograniczona jest na przykład do 10 minut, a limit się odnawia co 10 godzin. Producenci aplikacji ściśle określili także liczbę tematów do dyskusji. Klikając na przycisk Custom, użytkownik tworzy dowolny temat rozmowy. Można wykreować typową lekcję bądź też przećwiczyć język angielski w wybranych przez siebie sytuacjach. Nie trzeba przy tym korzystać z gotowych szablonów rozmowy.

W trakcie ustawiania parametrów użytkownik wybiera sytuację, rolę awatara, swoją rolę, a także awatar rozmówcy i odmianę języka, którą będzie się posługiwać: brytyjską lub amerykańską.

Obsługa aplikacji jest bardzo prosta. Wystarczy przytrzymać ikonę mikrofonu i mówić. Wypowiedziane przez awatar kwestie są zsynchronizowane z ruchem jego ust, przez co ma się wrażenie

obcowania z prawdziwą osobą. Szybkość mowy da się dostosować do potrzeb użytkownika. Co ciekawe, można mówić w języku polskim, a avatar przetworzy wypowiedź na język angielski, co eliminuje przeszkody w komunikacji i pozwala osobom mniej uzdolnionym lingwistycznie stawiać pierwsze kroki w tym języku. Warto zauważyć, że w trakcie rozmowy można zobaczyć tłumaczenia w języku polskim oraz sugerowane odpowiedzi. Dzięki Praktika.ai nawet użytkownik posiadający pewne blokady językowe jest prowadzony przez proces nauki w sposób przystępny i pomocny, a sugerowane odpowiedzi pomagają osobom, które nie wiedzą, co w danej sytuacji mają powiedzieć. Wobec tego uczniowie mają zawsze okazję coś powiedzieć.

Dzięki funkcji *Hands-free* widoczna jest tylko postać awatara, a rozmowa odbywa się bez napisów. Użytkownik może zatem się poczuć tak, jakby rozmawiał z żywym partnerem poprzez komunikator internetowy, na przykład Skype czy Messenger. Tymczasem, zamiast prawdziwej osoby, rozmówca będzie prowadził konwersację z awatarem, co jest zdecydowanie mniej stresujące. Funkcja *Hands-free* szczególnie przyda się osobom pragnącym ćwiczyć umiejętności językowe w sposób bardziej naturalny i zbliżony do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych.

## Ocena wymowy w usłudze Speech Studio – Azure <speech.microsoft.com/portal/pronunciationassessmenttool>

Na rynku pojawia się coraz więcej rozwiązań umożliwiających ocenianie angielskiej wymowy danego użytkownika. Niektórzy uczniowie rezygnują z mówienia właśnie ze względu na to, że nie są pewni, czy dane słowo lub fraza będą przez nich poprawnie wymawiane. Obawiają się popełniania błędów.

Można temu zaradzić, korzystając z usługi Speech Studio – Azure, stworzonej przez firmę Microsoft. Umożliwia ona ćwiczenie poprawnego artykułowania słów i uzyskanie informacji zwrotnej dotyczącej poprawności mówienia. Trzeba jednak zaznaczyć, że usługa ta została stworzona z myślą o ocenie wymowy pojedynczych słów lub fraz, a nie mowy łączonej czy różnych wariantów wymowy. Jej głównym celem jest analiza poprawności wymawiania konkretnych wyrazów i zwrotów, a także dostarczanie informacji dotyczącej ewentualnych błędów.

Ocena wymowy dostarcza wyników dokładności dla każdego fonemu, co pomaga uczącym się lepiej zrozumieć szczegóły swojego sposobu mówienia. Nie jest to jednak narzędzie w pełni zastępujące doświadczonego nauczyciela. Wyniki są poglądowe i trzeba liczyć się ze wspomnianymi wcześniej ograniczeniami.

W wersji darmowej usługa ta jest niestety ograniczona do maksymalnie 5 sekund, ale do wyjaśnienia wątpliwości, czy dane słowa są wymawiane poprawnie, sprawdza się bardzo dobrze. Aby z niej skorzystać, należy na początku wybrać język. Można zdecydować się na gotowe próbki bądź wpisać własne zdanie lub słowo, a następnie nagrać dźwięk za pomocą mikrofonu, pamiętając o 5-sekundowym limicie. Jest możliwe także wysłanie nagranych wcześniej plików audio, jednak jego długość również ogranicza się do tych kilku sekund. Następnie wypowiedź zostanie automatycznie oceniona przez system, jak pokazano na zrzucie ekranu (rys. 10).

Na ekranie wyświetlane są następujące składniki: ocena wymowy, dokładności, płynności oraz kompletności. Po najechaniu na każde słowo kursorem myszki, można zobaczyć wyniki dla całego słowa lub konkretnych fonemów:

- ➔ ocena wymowy – ogólny wynik wskazujący na jakość danej wypowiedzi,
- ➔ ocena dokładności – poprawność wypowiedzi, czyli w jakim stopniu fonemy odpowiadają wymowie rodzimego użytkownika języka,
- ➔ ocena płynności – płynność, z jaką wypowiadane są słowa i zdania,
- ➔ ocena kompletności – stosunek wyrażanych słów do całego tekstu, pozwalający ocenić, czy wszystkie wyrazy zostały wymówione, czy też coś pominięto.

Rys. 8. Ustawianie parametrów rozmowy w aplikacji Praktika.ai

What do you want to talk about? 😊

Situation

buying a game

Avatar role

shop assistant

Your role

customer

Which avatar will speak?

John

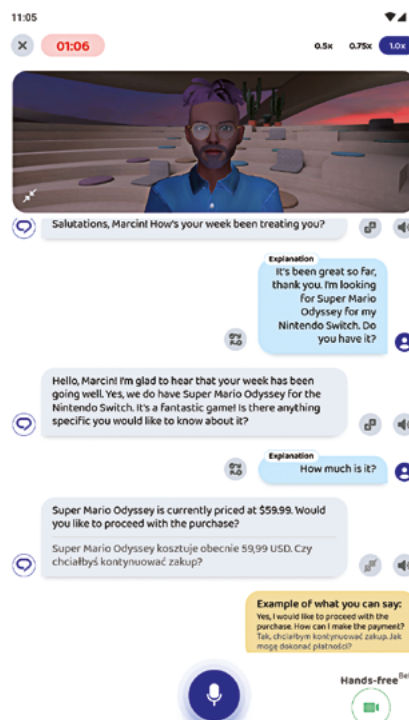
With which accent?

British

Start lesson

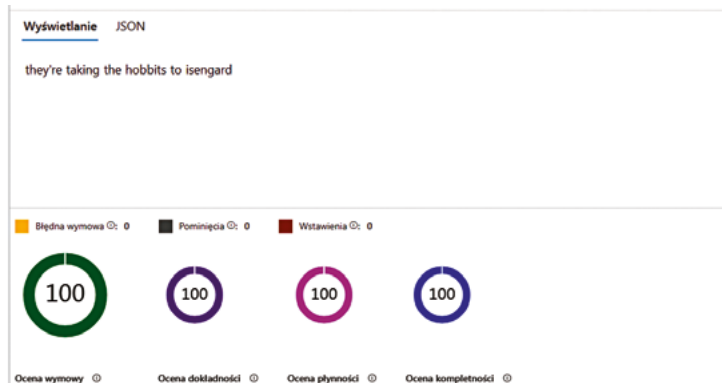
Źródło: aplikacja Praktika.ai.

Rys. 9. Rozmowa z awatarem w aplikacji Praktika.ai



Źródło: aplikacja Praktika.ai zrzut ekranu z aplikacji.

## Rys. 10. Ocena wypowiedzi w usłudze Speech Studio – Azure



Źródło: [speech.microsoft.com/portal/pronunciationassessmenttool](https://speech.microsoft.com/portal/pronunciationassessmenttool).

Jeśli słowo zostało pominięte lub źle wymówione w porównaniu z tekstem referencyjnym, zostanie ono wyróżnione zgodnie z rodzajem błędu. Kolor żółty oznacza niewłaściwą wymowę, szary – pominięcia (słowa podane w skrypcie, ale niewypowiedziane), a czerwony – wstawienia (wyrazy, które nie znajdują się w skrypcie, ale są wykrywane w nagraniu). Kolory ułatwiają identyfikację i analizę konkretnych błędów. Zapewniają jasny przegląd ich rodzajów oraz częstotliwość występowania w mówionym tekście, co pomaga skupić się na obszarach wymagających poprawy.

### Podsumowanie

Barierę językową są nieodłącznym elementem nauki mówienia w języku angielskim. Dzięki wykorzystaniu

nowoczesnych technologii wspomaganých sztuczną inteligencją ograniczanie tych barier może być bardziej skuteczne. Narzędzia takie jak ChatGPT, Character.ai lub Praktyka.ai pomagają w doskonaleniu umiejętności wypowiadania się po angielsku. Umożliwiają one interakcję z wirtualnymi partnerami i ćwiczenie języka mówionego, co może pomóc w przezwyciężeniu na przykład strachu przed mówieniem bądź obawy przed byciem ocenianym przez innych. Narzędzia te często tworzą atmosferę sprzyjającego środowiska, w którym można swobodnie pracować. Uczeń nie musi być obecny w klasie, nie musi również odczuwać stresu związanego z prowadzeniem konwersacji z „żywym uczestnikiem”. Wirtualny asystent nie ocenia, jest w stanie wiele wybaczyć, a nawet dopasować się do naszej osobowości, np. poprzez ton i styl komunikacji w odpowiedzi na nasze zachowanie, dostosowanie tematu rozmowy do naszych zainteresowań i preferencji, czy też poziomu zaawansowania treści do wiedzy i doświadczenia rozmówcy.

Usługa Speech Studio – Azure pozwala natomiast ocenić wymowę i wskazać błędy. Dzięki temu uczeń może stale ulepszać swój sposób mówienia w języku obcym oraz systematycznie nad nim pracować, by z powodzeniem komunikować się poza wirtualnym światem.

Warto jednak pamiętać, że żaden chatbot, czy też wirtualny asystent, nie jest w stanie zastąpić prawdziwego nauczyciela, który dysponuje czymś, czego brakuje sztucznej inteligencji, a mianowicie prawdziwymi emocjami i zrozumieniem. Niemniej jednak takie narzędzia mogą pomóc w przełamywaniu barier w mówieniu, zwłaszcza wśród uczniów nieśmiałych i obawiających się oceniania oraz krytyki. Usługi bazujące na wykorzystaniu sztucznej inteligencji są doskonałym rozwiązaniem dla tych, którzy preferują indywidualne metody nauki, ale zadowolone z nich będą także osoby pragnące po prostu płynnie posługiwać się językiem obcym.

### BIBLIOGRAFIA

- Antebi, L. (2021), *What is Artificial Intelligence?*, „Artificial Intelligence and National Security in Israel”, Institute for National Security Studies, s. 31, <[www.jstor.org/stable/resrep30590.7](https://www.jstor.org/stable/resrep30590.7)>, [dostęp: 15.07.2023].
- Council of Europe (2020), *Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, „Council of Europe Publishing”, Strasbourg, <[www.coe.int/lang-cefr](https://www.coe.int/lang-cefr)>, [dostęp: 3.11.2023].
- Chang, C.-Y., Kuo, S.-Y., Hwang, G.-H. (2022), *Chatbot-facilitated Nursing Education: Incorporating a Knowledge-Based Chatbot System into a Nursing Training Program*, „Educational Technology & Society”, t. 25, nr 1, s. 15–27.
- Character.AI (2023), *Introducing Character*, „Character.AI Blog”, <[blog.character.ai/introducing-character](https://blog.character.ai/introducing-character)>, [dostęp: 28.10.2023].

- Clark, G. (2020), *Afraid of speaking English? Read this!*, <[www.clarkandmiller.com/afraid-of-speaking-english](http://www.clarkandmiller.com/afraid-of-speaking-english)>, [dostęp: 15.07.2023].
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, „Council of Europe Publishing”, <[www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages](http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages)>, [dostęp: 28.10.2023].
- Florez, M.A.C. (1999), *Improving Adult English Language Learners’ Speaking Skills*, „National Center for ESL Literacy Education”, <[www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/Speak.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Speak.html)>, [dostęp: 28.10.2023].
- Han, D.-E. (2020), *The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students’ Speaking Competence and Affective Domains*, „Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange (APJCRI)”, s. 71–80, <[fucos.or.kr/journal/APJCRI/Articles/v6n7/7.pdf](http://fucos.or.kr/journal/APJCRI/Articles/v6n7/7.pdf)>, [dostęp: 15.07.2023].
- Korzynski, P., Mazurek, G., Krzyrkowska, P., Kurasinski, A. (2023), *Artificial Intelligence Prompt Engineering as a New Digital Competence: Analysis of Generative AI Technologies Such as ChatGPT*, „Entrepreneurial Business and Economics Review”, t. 11, nr 3, s. 25–37.
- Kaplan, A., Haenlein, M. (2019), *Siri, Siri, in My Hand: Who’s the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations, and Implications of Artificial Intelligence*, „Business Horizons”, t. 62, nr 1, s. 15–25.
- Leong, L., Ahmadi, S.M. (2017), *An Analysis of Factors Influencing Learners’ English Speaking Skill*, „IJREE 2017”, t. 2, nr 1.
- Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*, Prentice Hall.
- Parlament Europejski (2023), *Sztuczna inteligencja: co to jest i jakie ma zastosowania?*, <[www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/society/20200827STO85804/sztuczna-inteligencja-co-to-jest-i-jakie-ma-zastosowania](http://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/society/20200827STO85804/sztuczna-inteligencja-co-to-jest-i-jakie-ma-zastosowania)>, [dostęp: 15.07.2023].
- Rao, S.P. (2019), *The Importance of Speaking Skills in English Classrooms*, „Alford Council of International English & Literature Journal”, t. 2, nr 2, s. 6–18.
- Ray, P.P. (2023), *ChatGPT: A Comprehensive Review on Background, Applications, Key Challenges, Bias, Ethics, Limitations and Future Scope*, „Internet of Things and Cyber-Physical Systems”, t. 3, s. 121–154, <[doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003](https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003)>, [dostęp: 3.11.2023].
- Schütz, R.E. (2019) *Stephen Krashen’s Theory of Second Language Acquisition*, English Made in Brazil, <[www.sk.com.br/sk-krash-english.html](http://www.sk.com.br/sk-krash-english.html)>, [dostęp: 15.07.2023].
- Sultana, N., Jamin, B. (2021), *Overcoming Fear to Improve English Speaking Skill*, „International Journal of Research and Innovation in Social Science”, t. 5, nr 12, s. 17–27.
- Ur, P. (2012), *A Course in English Language Teaching. 2nd Edition*, Cambridge University Press.
- Vázquez-Cano, E., Ramírez-Hurtado, J.M., Sáez-López, J.M., López-Meneses, E. (2023), *ChatGPT: The brightest Student in the Class*, „Thinking Skills and Creativity”, t. 49, <[doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101380](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101380)>, [dostęp: 3.11.2023].

**MARCIN RYSZKA** Magister filologii angielskiej. Nauczyciel języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej im. Kazimierza Wielkiego oraz w Samorządowym Przedszkolu w Przedborzu. Tłumacz języka angielskiego i nauczyciel informatyki. Ukończył studia podyplomowe z zakresu informatyki z elementami e-learningu. Pasjonat nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych.

# ChatGPT jako przyjaciel pokolenia Z

DOI: 10.47050/jows.2023.4.29-37

Na łamach piśmiennictwa glottodydaktycznego oraz w wielu podcastach lub na webinarach rozważana jest coraz intensywniej problematyka dotycząca miejsca i funkcji sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się języków obcych (Hartmann 2023; Wolski 2023). Zagadnienia nie można traktować ogólnikowo, zwłaszcza że obok głosów entuzjastycznych są również ostrzegawcze, a nawet krytyczne.

Sztuczna inteligencja określana jest jako kluczowy filar cyfrowej transformacji społeczeństwa. W Unii Europejskiej stanowi główny element rozwoju gospodarki oraz jej konkurencyjności względem innych regionów świata i obejmuje *de facto* wszystkie dziedziny życia: od handlu, przemysłu, przez medycynę, bankowość, wojskowość, aż do edukacji, co oczywiście nie oznacza, że edukacji jest przypisywane ostatnie miejsce.

Zmiany, jakie transformacja cyfrowa przynosi społeczeństwu, są z jednej strony rewolucyjne, jeśli chodzi o ich tempo, treść i zasięg, z drugiej zaś – ich konsekwencje są niemożliwe do przewidzenia w przyszłości. Do tych dynamicznych zmian doprowadziły zarówno rosnące możliwości przetwarzania ogromnych ilości danych, jak i reakcje zwrotne samych użytkowników korzystających z coraz liczniejszych narzędzi sztucznej inteligencji, do których należy m.in. zaawansowany model językowy – ChatGPT.

Pierwsza wersja tego programu powstała w 2018 roku, ale umożliwienie powszechnego korzystania z niego i dyskusja o jego funkcjach oraz ograniczeniach nastąpiły od listopada 2022 roku, z chwilą, gdy firma OpenAI – twórca tego modelu – umożliwiła każdemu bezpłatne jego użytkowanie po zarejestrowaniu się. Zadaniem strategii firmy w tym zakresie było nie tylko rozpowszechnienie samego narzędzia, lecz, a może nawet przede wszystkim, zbieranie opinii i komentarzy użytkowników celem ulepszania linguabota OpenAI, co w konsekwencji skutkowało niedawnym udostępnieniem nowej, i na pewno nie ostatniej, wersji, tzw. ChatGPT4.

ChatGPT służy do generowania i konstruowania tekstów przez użytkowników według ich potrzeb. Jest wsparciem przy kreatywnym pisaniu w języku obcym poprzez współtworzenie tekstu przez człowieka i maszynę (Hartmann 2023). Chatbot, komunikując się z użytkownikami w języku naturalnym, odpowiada na pytania, tworzy i opracowuje teksty (np. streszczenia), ocenia je, komunikuje się w wielu językach, programuje. Może być stosowany zarówno w edukacji szkolnej, jak i akademickiej, ogólnej, specjalistycznej i językowej. Posiada tym samym wiele funkcjonalności przydatnych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. ChatGPT i możliwości jego użycia to ciekawy, jeszcze słabo rozpoznany obszar badawczy.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie tego zagadnienia, prezentacja i analiza badań własnych dotyczących zastosowania przez studentów – przedstawicieli pokolenia Z – ChatGPT w ramach nauki języków obcych w szkole wyższej.

JUSTYNA CHOLEWA,  
ZOFIA RAK

Szkoła Główna Handlowa

## Cyfrowe pokolenie Z

Obecni studenci to przedstawiciele generacji Z, określanej również jako pokolenie Z, iGeneration, NetGeneration, *postmillennials*, dzieci sieci. Osoby należące do tej grupy nie przekraczają 30 lat. Pokolenie Z nie jest jednak homogeniczne i powinno się je rozpatrywać w podziale na trzy podgrupy: osoby do 18 roku życia, młodszy dorośli (19–24 lat) uczący się, w tym studiujący lub wchodzący na rynek pracy, często niezależni od rodziców, i dorośli (25–30 lat). Generacja Z w pełni dorasta w świecie cyfrowym, w epoce mediów społecznościowych. Nowa rzeczywistość stwarza im nowe możliwości, ale również niesie zagrożenia.

Pokolenie Z jest przedmiotem wielu badań i analiz (np. Król 2012; Lipka 2017, 2021; Waszczak 2017; Nowakowska 2018; Nieżurawska-Zajac 2020; Gałań 2022; Karmańska 2022; Leśniak 2022; Muster 2022; Suchecka 2023) koncentrujących się na charakterystycznych cechach osobowościowych i społecznych pokolenia w odniesieniu do poprzednich generacji. Badacze wychodzą z założenia, że każde kolejne pokolenie jest podmiotem lub obiektem pewnego etapu przeobrażeń i kryzysów społecznych, geopolitycznych oraz gospodarczych, które je kształtują w określonych fazach jego rozwoju. Wśród cech wyróżniających to pokolenie spośród innych generacji Henryk Król (2012: 113) wymienia kapitał umiejętności. Przedstawiciele tego pokolenia mają rozbudowane kompetencje cyfrowe, rozumiane tu jako umiejętności techniczne, informacyjne i społeczno-kulturalne (Ptaszek 2019: 143). W opinii przedstawicieli badanego pokolenia kompetencje cyfrowe wykorzystują najczęściej w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Beata Gałań (2022: 72) wskazuje na to, że 80% badanych przedstawicieli generacji Z potrafi szybko wyszukiwać informacje dzięki stałej obecności w sieci i monitorowaniu jej zawartości. Według badaczki zagrożenia wynikające z funkcjonowania w świecie nowoczesnych technologii znane są pokoleniu Z, które potrafi ich unikać. Ponadto przedstawiciele tej generacji doskonale zdają sobie sprawę, że platformy online obecnie nie odpowiadają prawnie za ukazujące się na nich treści. Wskutek symetrycznego życia w świecie realnym i świecie wirtualnym można tych młodych ludzi określić mianem pokolenia szybko dojrzewającego – już na poziomie szkoły podstawowej oczekuje się od nich dojrzałości, samokontroli, odpowiedzialności (Leśniak 2022: 68). W miejscu pracy oczekują oni szybkiej reakcji zwrotnej odnośnie do efektów wykonywanych zadań (Muster 2022: 17). Dotyczy to również szkoły i uczelni. Rozumieją nieuchronność dynamicznej zmienności świata i wynikającą z niej konieczność adaptacji do zmiennych warunków życia, jednak postrzegają ten proces jako chaos i silną presję psychiczną, która prowadzi nierzadko do ich dyskomfortu emocjonalnego.

Pokolenie Z to generacja otwarta na nowe idee, kreatywna, ambitna, przykładająca wagę do samorozwoju w ciągu całego życia, odważna w wyrażaniu swoich opinii i rzadko licząca się ze zdaniem innych (Cholewa i Rak w druku).

## Badania własne

Głównym celem pilotażowych badań własnych przeprowadzonych w czerwcu 2023 roku było określenie, czy studenci używają ChatGPT w ramach lektoratu. Z pytania głównego wyodrębniono zagadnienia szczegółowe dotyczące sytuacji, w których linguabot był pomocny. Zapytano również o zadania, przy których wykonywaniu ChatGPT okazał się szczególnie pomocny, i poproszono o ocenę efektów współpracy z nim. W kręgu zainteresowania badaczek znalazła się także kwestia angażowania ChatGPT na zajęciach lektoratowych *live* oraz kwestia korzystania z awatara poza lektoratem (pod pojęciem "zajęcia lektoratowe *live*" rozumiemy zajęcia "na żywo" niezależnie od tego, czy są stacjonarne, czy online).

W badaniach ankietowych uczestniczyło 58 osób (20 kobiet i 38 mężczyzn). Dwanaście osób spośród nich (8 mężczyzn i 4 kobiety) to studenci drugiego roku stacjonarnych studiów licencjackich Szkoły Głównej Handlowej (SGH). Pozostali respondenci (30 mężczyzn i 16 kobiet) to studenci pierwszego roku tych samych studiów na tej uczelni. Dane zostały zebrane za pomocą anonimowej ankiety. Kwestionariusz składał się z 10 pytań, w tym 7



1 Kwestionariusz ankiety stanowi załącznik do artykułu.

zamkniętych i 3 otwartych<sup>1</sup>. Następnie dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. W przypadku pytań zamkniętych wyniki podano liczbowo i procentowo, odpowiedzi zaś na pytania otwarte zestawiono w postaci autentycznych wypowiedzi respondentów.

Badania wykazały, że 47 ankietowanych (81%), w tym 17 kobiet (36%) i 30 mężczyzn (64%), korzystało z ChatGPT w ramach lektoratu językowego. Respondenci używali ChatGPT w następujących sytuacjach:

➔ pisanie eseju	15/47	(32%)
➔ pisanie streszczenia w języku obcym	16/47	(34%)
➔ opracowywanie jakiegoś zagadnienia	34/47	(72%)
➔ tłumaczenie	17/47	(36%)
➔ korzystanie z transkrypcji	2/47	(4%)
➔ przygotowywanie pracy domowej	20/47	(42%)
➔ przygotowywanie się do kolejnych zajęć	23/47	(49%).

Ankietowani studenci używali tego narzędzia w celu:

➔ przygotowania się do dyskusji	21/47	(45%)
➔ wyszukiwania i/lub pogłębiania wiedzy ogólnej w zakresie omawianego na zajęciach materiału	29/47	(62%)
➔ wyszukiwania i/lub pogłębiania wiedzy specjalistycznej w zakresie omawianego na zajęciach materiału	25/47	(53%)
➔ sprawdzania znaczenia terminów specjalistycznych	21/47	(45%)
➔ wyszukiwania tekstów do czytania	3/47	(63%)
➔ wyszukiwania tekstów do słuchania	0/47	(0%)
➔ ćwiczenia wymowy i intonacji	2/47	(4%).

Według respondentów ChatGPT był szczególnie pomocny w:

- ➔ wyszukiwaniu przykładów zdań z konkretnym słowem;
- ➔ tworzeniu tekstów wymagających kreatywności;
- ➔ szukaniu jednoznacznej odpowiedzi, przy nakierowaniu na konkretną odpowiedź;
- ➔ znajdowaniu synonimów i nowych terminów oraz zwrotów przydatnych na zajęciach;
- ➔ wyszukiwaniu nowych zwrotów używanych w korespondencji biznesowej;
- ➔ pisaniu streszczeń artykułów;
- ➔ streszczaniu informacji w punktach;
- ➔ przygotowaniu wypowiedzi na specjalistyczne ekonomiczne tematy;
- ➔ wyszukiwaniu definicji pojęć i zrozumieniu ich treści;
- ➔ tłumaczeniu słówek, zdań i tekstów;
- ➔ tłumaczeniu zagadnień gramatycznych;
- ➔ przygotowaniu prezentacji, planu prezentacji, wyszukiwaniu danych;
- ➔ przygotowaniu argumentów do dyskusji, prawidłowym zastosowaniu danego wyrażenia w dyskusji;
- ➔ pisaniu eseju i jego korekcie językowej;
- ➔ budowaniu szkieletu wypowiedzi;
- ➔ opracowaniu zagadnień specjalistycznych;
- ➔ parafrazowaniu tekstu, tj. przekazaniu jego treści na niższym lub wyższym poziomie językowym;
- ➔ znajdowaniu dodatkowych informacji i nowych źródeł;
- ➔ testowaniu znajomości słownictwa podczas przygotowywania się do kartkówek;
- ➔ szybkim znajdowaniu informacji;
- ➔ samodzielnej nauce, samodzielnym zgłębianiu jakiegoś tematu;
- ➔ tłumaczeniu niezrozumiałych zagadnień.

Ankietowani przeważnie zadowolająco oceniali efekty tej współpracy, wskazując na następujące kwestie:

- ➔ ChatGPT przyspiesza proces uczenia się;
- ➔ jest to rewolucja w nauce na studiach;
- ➔ jest to najlepsze źródło wiedzy, potrafi rozwiązać każdy problem naukowy;
- ➔ pomaga znaleźć informacje, na których szukanie trzeba byłoby przeznaczyć kilka godzin, wskutek czego nauka jest efektywniejsza;
- ➔ motywuje i jest źródłem inspiracji;
- ➔ pomoc przy organizacji pewnych rzeczy;
- ➔ pomoc w codziennej nauce;
- ➔ działa jak „drugi nauczyciel”, podczas uczenia się w domu;
- ➔ pokazuje nową perspektywę, nowe spojrzenie na opracowywany temat;
- ➔ sprawia, że zajęcia są atrakcyjniejsze;
- ➔ dobry, wiarygodny i szybki sposób do nauki języków;
- ➔ pozwala ustalić, jakie elementy powinny być zawarte w pracy;
- ➔ tłumaczenia były sensowne.

Wśród pochlebnych komentarzy pojawiły się jednak również słowa krytyki odnośnie do efektów pracy z ChatGPT:

- ➔ nie spełnia oczekiwań, np. przy pisaniu streszczeń, ponieważ wymaga korekty;
- ➔ zdarzają się błędy merytoryczne;
- ➔ wartość jest niewielka, ponieważ chatbot generuje to, co znajdzie w internecie zależnie od częstości występowania;
- ➔ jest szybki, wygodny, ale nie niezawodny;
- ➔ czasami popełnia błędy;
- ➔ często trzeba weryfikować;
- ➔ często odpowiedzi są błędne, nieprecyzyjne;
- ➔ zwykły tłumacz, np. PONS, daje większą możliwość nauki i trzeba samemu tworzyć wypowiedź.

Na pytanie, czy chciał(a)by Pan(i), żeby ChatGPT był używany przez nauczyciela jako narzędzie pracy na zajęciach lektoratowych *live*, 61% odpowiedziało „tak”, a 36% „nie” (2 osoby, czyli 3%, nie udzieliły odpowiedzi).

Respondenci uważają, że ChatGPT może być używany przy wykonywaniu następujących zadań:

- ➔ zadawaniu spersonalizowanej pracy domowej, spersonalizowanych pytań testowych;
- ➔ wyjaśnianiu specjalistycznych zagadnień, np. tłumaczeniu form prawnych spółek;
- ➔ generowaniu opisów danych zjawisk w języku obcym;
- ➔ tłumaczeniu skomplikowanych pojęć w prosty, zrozumiały sposób, używając nieskomplikowanego słownictwa;
- ➔ tłumaczeniu gramatyki z przykładami;
- ➔ rozwiązywaniu problemów merytorycznych, rozwiewaniu wątpliwości;
- ➔ tłumaczeniu pojęć;
- ➔ pisaniu przykładowych esejów, streszczeń, listów handlowych;
- ➔ tworzeniu scenariuszy prac pisemnych;
- ➔ pokazywaniu alternatywnych pomysłów;
- ➔ pokazaniu modelowych odpowiedzi, wypowiedzi;
- ➔ redagowaniu tekstów i zadań słuchowych (transkrypcja);
- ➔ dyskusji (dodatkowe materiały).

Poza lektorem z chatbota korzysta 53 respondentów (92%), w tym 19 kobiet (36%) i 34 mężczyzn (64%), w następujących celach:

- ➔ poszukiwania i/lub pogłębienia wiedzy ogólnej i/lub specjalistycznej 48/53 (91%)
  - ➔ jako modelu językowego do wyrażania myśli 9/53 (17%)
  - ➔ jako substytutu relacji naturalnej z osobą fizyczną 2/53 (4%)
- (1 kobieta i 1 mężczyzna)

Spśród respondentów 25% korzystało z awatara, prowadząc z nim rozmowę w języku angielskim, w tym 1 kobieta (5%) i 23 mężczyzn (64%).

Z analizy badań własnych wynika, że linguabot jest używany w celach lektoratowych przez większość ankietowanych osób (81%). Porównując jednak ten rezultat z wynikiem odnoszącym się do korzystania z niego w celach pozalektoratowych (92%), to ten odsetek kształtuje się na nieco niższym poziomie. W nauce języków obcych mężczyźni częściej niż kobiety korzystają z ChatGPT. Przyczyna takiego nastawienia jest obecnie trudna do zdiagnozowania. Ankietowani z reguły pozytywnie oceniają to narzędzie, chociaż pojawiają się słowa krytyczne dotyczące merytorycznej poprawności generowanych treści. Warte uwagi jest to, że tylko 61% ankietowanych opowiada się za zastosowaniem przez nauczyciela ChatGPT podczas zajęć z języków obcych *live*. Przeciwnicy tej koncepcji nie do końca wyobrażają sobie sens takiego zastosowania. Być może wynika to z przebodźcowania mediami na zajęciach. Możliwe też, że nie widzą oni potrzeby łączenia na tych samych zajęciach dwóch różnych sposobów nauczania. Jedna z osób opowiedziała się też za tym, że nauczyciel powinien pokazać możliwości efektywnego wykorzystania ChatGPT, z czym trudno się nie zgodzić. W obszarze pozalektoratowym nawiązywane są także wirtualne relacje z ChatGPT jako substytut stosunków międzyludzkich w świecie rzeczywistym. Ta kwestia podlega jednak badaniom z zakresu psychologii. Respondenci wykorzystują to narzędzie w toku studiów generalnie do pogłębienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Jest ono dla wielu błyskawicznym źródłem informacji, inspiracji i motywacji.

## Implikacje glottodydaktyczne

Kształcenie językowe z użyciem narzędzia w postaci generatywnego modelu językowego jako rodzaju sztucznej inteligencji stało się w praktyce glottodydaktycznej faktem (pomijając tu kwestie związane z ochroną własności intelektualnej i ochroną danych wrażliwych, które są domeną nauk prawnych). Dowodzą tego m.in. wyniki opisanego powyżej badania, pokazujące, ilu studentów korzysta z ChatGPT i dlaczego.

Autorki artykułu zaobserwowały podczas zajęć językowych ze studentami SGH kilka zależności. Im wyższy poziom znajomości języka obcego, mierzony według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ), im dalszy etap drogi edukacyjnej i bardziej rozwinięta samoświadomość uczącego się, tym wyżej oceniana jest przydatność ChatGPT. Studenci na poziomie językowym C1–C2 chętniej i częściej sięgają po to narzędzie, niż studenci na poziomie B1 lub niższym. Osoby początkujące szczególnie potrzebują realnej interakcji bezpośrednio z nauczycielem, aby obserwować jego reakcję i inne niewerbalne komunikaty, których brakuje w przypadku linguabota. Niezależnie od tego waga ChatGPT na lektoracie zależy też od semestru, na którym znajduje się student. Wraz z przyrostem wiedzy specjalistycznej i głębszą konfrontacją z problematyką danej dziedziny studenci częściej angażują chatbota w realizację zadań o charakterze językowo-merytorycznym.

Co ChatGPT jako model językowy wnosi do nauki języków obcych? Ta forma sztucznej inteligencji (współ)tworzy inny sposób budowania kompetencji językowej. Wysuwa na pierwszy plan działania werbalne w realnych kontekstach generowanych poprzez prompty nauczyciela bądź uczniów. W porównaniu z dotychczasowymi narzędziami różni się od nich

tym, że jest elastyczniejszy, dynamiczniejszy i szybko dostosowuje się do korygowanych promptów. Zaletą jest ponadto, że nie jest on schematyczny, tzn. na ten sam czy podobny prompt dostarcza zróżnicowanych językowo treści, co przyczynia się do kształtowania umiejętności językowych, ale i pozajęzykowych.

ChatGPT efektywnie umożliwia wszystkim uczącym się bycie sobą, niezależnie od wieku, płci, poziomu kompetencji w języku pierwszym czy  $n$ -tym, czasu i przede wszystkim swojej osobowości, kompetencji społecznych itp. W nauczaniu tradycyjnym w klasie językowej uczeń mniej lub bardziej dostosowuje się do wymagań nauczyciela, jego nastroju i usposobienia oraz do tego, na co kładziony jest nacisk. W przypadku ChatGPT uczący się może pracować w zaciszu domowym w dowolnym czasie, we własnym tempie i na własnych warunkach. A jeśli Chat jest używany na zajęciach językowych, to indywidualnie w celu realizacji zadania zleconego przez nauczyciela.

ChatGPT w zasadniczy sposób zmienia relacje i interakcje pomiędzy z jednej strony nauczającym a uczącym się, a z drugiej między uczącym się a innymi uczniami. Zmniejsza się zależność uczącego się od nauczającego. Nie musi on się obawiać, że jest przez nauczyciela za często albo za rzadko wybierany, zmuszany do interakcji językowej, że został nieobiektywnie oceniony, gdyż np. ma już u nauczającego utrwaloną opinię osoby niesystematycznej, że tylko nauczyciel ma rację, że musi zwrócić się do współucznia o pomoc w wyjaśnieniu, w tłumaczeniu, w powtórzeniu itp. Natomiast możliwości ChatGPT są rozległe i wszystkie leżą w zasięgu ręki zarówno uczących się, jak i nauczających.

Dzięki opracowywaniu tekstów według różnych kryteriów językowych każdy może indywidualnie określać, jakie ma potrzeby językowe i w jakiej kolejności chce je zaspokoić. Badani studenci wskazali najpierw na pobudzanie przez ChatGPT ich kreatywności językowej i pozajęzykowej poprzez wywoływanie odpowiednimi promptami określonych tematów, problemów czy zagadnień językowych. Ostatecznie służy im to do szybkiego rozszerzania ich wiedzy, w tym specjalistycznej, oraz umiejętności językowych. Chatbot jest jakby podmiotem, a właściwie zbiorem podmiotów z zewnątrz, które szybko zaproponują każdemu treści z różnych perspektyw i w różnych aspektach. Wartość dodana tego narzędzia to przede wszystkim kształtowanie u uczących się zdolności krytycznego myślenia i refleksji nad wygenerowanymi treściami oraz umiejętności rozwiązywania problemów w języku obcym.

W tym miejscu należy wskazać, że obok aspektów wartościowych glottodydaktycznie korzystanie z ChatGPT ma swoje niedoskonałości. Zawsze wymaga krytycznej refleksji nauczającego i uczącego się. Powód pierwszy wynika z technologii obecnego modelu językowego (GPT3 i GPT4). ChatGPT wykonuje zadania dzięki algorytmom i ogromnej ilości danych, na których został wytrenowany. Jednak nawet jego twórcy nie rozumieją do końca procesu, w którym maszyna, wykonując zadania, wybiera i kombinuje ze sobą poszczególne dane. Skutkuje to możliwymi błędami językowymi bądź merytorycznymi w tekstach wygenerowanych lub skonstruowanych przez ChatGPT. Inny problem to wytwarzanie materiałów, które mogą celowo manipulować korzystającymi, kontrolować ich zachowanie lub zawierać treści wątpliwe etycznie. Tutaj potrzebne są przede wszystkim regulacje prawne, np. na poziomie państwa.

Jeśli chodzi o rolę nauczającego, to jest on głównym reżyserem odpowiedzialnym za całość procesu kształcenia językowego. Realizuje ustalony program i cele nauczania, określa wymogi, kryteria, testy, egzaminy i jest współodpowiedzialny za wyniki uczniów. Nauczyciel odgrywa też inne role, m.in. scenarzysty, operatora, dźwiękowca, współaktora i kierownika planu. W niektórych z nich ChatGPT będzie nauczającego wspomagał lub zastępował go.

Główne walory ChatGPT to dostępność w dowolnym czasie i miejscu, indywidualne podejście do uczącego się oraz jego nowe funkcje głosowe i graficzne, umożliwiające prowadzenie rozmowy ustnej. Zaawansowane modele, tzn. multimedialne GPT-3.5 i GPT-4, mogą teraz widzieć, słyszeć i mówić (OpenAI 2023).

W obszarze oceny postępów kształcenia ChatGPT niezwłocznie i obiektywnie wskaże oraz wyjaśni uczącemu się jego mocne i słabe strony. W kolejnych promptach i reakcjach linguabota będzie mógł on je wzmacniać bądź niwelować.

Nauczający to przewodnik po modelach językowych, w tym czatbotcie OpenAI, który wie, jak efektywnie nauczać z jego pomocą, przystosuje go i zintegruje w procesie kształcenia, wdroży uczących się do korzystania z niego.

ChatGPT, podobnie jak inne wielkie modele językowe, ewoluuje bardzo dynamicznie. Równolegle tworzone są konkurencyjne mniejsze oprogramowania, wyspecjalizowane w określonych zadaniach. Potrzebne są wobec tego dalsze badania nad rolą i znaczeniem modeli językowych, w tym ChatGPT, w nauczaniu i uczeniu się języków obcych również w kontekście dotychczasowych programów oraz technik nauczania. Badania te mogłyby się koncentrować na:

- ➔ porównaniu możliwości językowo-merytorycznych ChatGPT z alternatywnymi wielkimi modelami: Bing, Bard, Claude, Alpaca, Vicuna, np. z pomocą porównywarki Chathub.gg;
- ➔ analizie wyników nauczania i uczenia się z integracją takiego modelu i bez zastosowania go;
- ➔ rozważaniach, jaką wiedzę i jakie umiejętności powinien posiadać nauczający i uczący się w dobie rewolucji technologicznej i interakcji z maszyną.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Cholewa, J., Rak, Z. (w druku), *Dobrostan studentów kierunków ekonomicznych*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Dobrostan w kontekście kształcenia językowego: perspektywa ucznia i nauczyciela glottodydaktyka*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gałań, B. (2022), *Rola kompetencji cyfrowych w procesie glottodydaktycznym z perspektywy przedstawicieli społeczności „digital natives”, „e-mentor” nr 1(93)*, s. 64–76.
- Hartmann, D. (2023), *ChatGPT im Fremdsprachenunterricht*, [blog], <[blog.huebersprachen.de/chatgpt-im-fremdsprachenunterricht](https://blog.huebersprachen.de/chatgpt-im-fremdsprachenunterricht)>, [dostęp: 12.09.2023].
- Karmańska, A. (2022), *Przyszłość rachunkowości w aspekcie behawioralnym – obszary zmian i pokolenie Z*, [w:] J. Wielgórska-Leszczynska, M. Matuszewicz (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty w naukach ekonomicznych*, Warszawa: SGH Oficyna Wydawnicza, s. 177–214.
- Król, H. (2012), *Kapitał ludzki organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 92–119.
- Leśniak, R. (2022), *Motywowanie pracowników sektora bankowego w świetle przynależności pokoleniowej*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Lipka, A. (2017), *Autopercepcja otwartości na doświadczenie i sumienności przez przedstawicieli pokolenia Z – wnioski dla HR*, [w:] A. Lipka, M. Król (red.), *Gospodarowanie wielopokoleniowym kapitałem ludzkim*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu, s. 75–85.
- Lipka, A. (2021), *Controlling personalny. W kierunku zrównoważonego gospodarowania kapitałem ludzkim*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Muster, R. (2022), *Bezrobotni z pokolenia baby boomers i pokolenia Z. Różnice generacyjne a gotowość do funkcjonowania w realiach zmieniającego się rynku pracy – na przykładzie Rudy Śląskiej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nieżurawska-Zajac, J. (2020), *Motywowanie pracowników zróżnicowanych pokoleniowo*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Nowakowska, P.K. (2018), *Sprawność negocjacyjna pokolenia Z*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- OpenAI (2023), *ChatGPT Can Now See, Hear, and Speak*, [blog], <[openai.com/blog/chatgpt-can-now-see-hear-and-speak](https://openai.com/blog/chatgpt-can-now-see-hear-and-speak)>, [dostęp: 22.11.2023].

- Ptaszek, G. (2019), *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Suchecka, J. (2023), *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Waszczak, S. (2017), *Role w zespole badawczym a cechy osobowościowe*, [w:] A. Lipka, S. Waszczak, *Funkcjonowanie kreatywnych zespołów w kontekście stereotypizacji generacyjnej jako ryzyko w obszarze HR*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu, s. 37–61.
- Wolski, P. (2023), *Kooperation und Autonomie. Fremdsprachen Lernen und Lehren in einer digitalen Welt*, Studien zu Neuen Geisteswissenschaften, t. 6, Lausanne: Peter Lang.

**DR ZOFIA RAK** Doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Posiada wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języków specjalistycznych, w tym niemieckiego języka gospodarki. Emerytowany pracownik Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

**DR JUSTYNA CHOLEWA** Doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Od wielu lat zajmuje się nauczaniem języka niemieckiego, w tym języka gospodarki w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

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

## Anonimowy Kwestionariusz – Sztuczna Inteligencja

**Kobieta**      **Mężczyzna**      (Proszę zakreślić)

1. Czy korzystał(a) Pan(i) z ChatGPT w ramach nauki języka obcego na lektoracie?       Nie       Tak

2. Jeśli tak, to w jakich sytuacjach?

- ➔ pisanie eseju
- ➔ pisanie streszczenia w języku obcym
- ➔ opracowanie jakiegoś zagadnienia
- ➔ tłumaczenie
- ➔ korzystanie z transkrypcji
- ➔ przygotowywanie pracy domowej
- ➔ przygotowywanie się do kolejnych zajęć

3. W jakim celu korzystał(a) Pan(i) z tego narzędzia?

- ➔ aby przygotować się do dyskusji
- ➔ aby wyszukać informacji i/lub pogłębić wiedzę ogólną w zakresie omawianego na zajęciach materiału
- ➔ aby wyszukać informacji i/lub pogłębić wiedzę specjalistyczną w zakresie omawianego na zajęciach materiału
- ➔ aby sprawdzić znaczenie terminów specjalistycznych
- ➔ aby wyszukać teksty do czytania
- ➔ aby wyszukać teksty do słuchania
- ➔ aby ćwiczyć wymowę i intonację

4. W czym ChatGPT był szczególnie pomocny?

.....

.....

.....

5. Jak ocenia Pan(i) efekty tej pracy?

.....

.....

.....

6. Czy chciał(a)by Pan(i), żeby ChatGPT był używany przez nauczyciela jako narzędzie pracy na zajęciach lektoratowych *live*?       Tak       Nie

7. Jeśli tak, to przy wykonywaniu jakich zadań?

.....

.....

.....

8. Czy używa Pan(i) chatbota poza lektoratem?       Tak       Nie

9. Jeśli tak, to:

- ➔ w celu poszukiwania i/lub pogłębiania wiedzy ogólnej i/lub specjalistycznej
- ➔ jako modelu językowego do wyrażania myśli
- ➔ jako substytutu relacji naturalnej z osobą fizyczną

10. Czy korzystał(a) Pan(i) z awatara, prowadząc z nim rozmowę w języku angielskim?       Tak       Nie





# Rosetta Stone: naucz się języka ze swoimi urządzeniami

DOI: 10.47050/jows.2023.4.39-45

Mobilność i cyfrowość to znak naszych czasów, a aplikacje są cennymi sojusznikami w nauce języka obcego. Dają one możliwość kształcenia w sposób elastyczny i dostosowany do indywidualnych potrzeb, także tych czasowych. Jedną z takich aplikacji jest zyskująca coraz większą popularność Rosetta Stone, która wykorzystuje metodę immersji, czyli całkowitego zanurzenia w języku.

Współczesna edukacja ciągle się cyfryzuje, a nauka języków obcych nie jest tutaj wyjątkiem. W ciągu kilku ostatnich lat pojawiło się wiele aplikacji, narzędzi i platform online, które usprawniają uczenie się i nauczanie, i tym samym stają się nieodłącznymi narzędziami w procesie edukacyjnym. Nie zawsze istnieje możliwość uczęszczania na lekcje języka obcego do szkoły językowej czy na zajęcia prywatne, i w takich wypadkach na ratunek przychodzi aplikacja Rosetta Stone. Jest ona oparta na metodzie immersji, która pozwala nabywać język w naturalnym środowisku, bez konieczności zapamiętywania reguł gramatycznych czy drylowania, za to przy użyciu komputera, smartfona lub tabletu.

## Trochę historii

Rosetta Stone, czyli Kamień z Rosetty, był kluczem do rozwiązania zagadki i poznania kultury starożytnego Egiptu. Historia tego kraju od zawsze fascynowała badaczy i archeologów, odnaleziono wiele zabytków i świątyń, ale problem stanowiło pismo egipskie, czyli hieroglify. Dopiero w 1799 r. w porcie Rosette, podczas wyprawy Napoleona do Egiptu, kapitan Pierre-Francois Bouchard odkrył płytę stanowiącą element steli ustawianej w świątyniach w pobliżu wizerunku faraona (Popielska-Grzybowska 2018). Widniały na niej trzy wersje tego samego tekstu – w języku greckim, demotycznym (pismo uproszczone) i w formie hieroglifów. Dzięki odczytaniu zapisu greckiego możliwe stało się dojście do rozszyfrowania pisma egipskiego. Nie było to jednak tak łatwe – trwało ponad 20 lat i udało się dopiero Francuzowi Jean-Francois'owi Champollionowi w 1822 r. ze względu na fakt, że w piśmie demotycznym i w hieroglifach nie zaznaczało się samogłosek, odstępów ani znaków przestankowych. Co więcej, pisano w kolumnach od góry do dołu lub w wersach z lewej do prawej, lub z prawej do lewej (Ceram 1994: 102).

Kamień z Rosetty stał się symbolem przełomowego odkrycia w dziejach ludzkości. Miał on ogromne znaczenie dla lepszego poznania historii starożytnego Egiptu i historii pisma. W kolejnych latach termin Rosetta został użyty do określenia misji lądowania sondy na komecie. Tak jak kamień z Rosetty przyczynił się do rozszyfrowania zagadki pisma, tak samo misja Rosetta miała zbadać historię Układu Słonecznego. Nazwa aplikacji – Rosetta Stone – sugeruje odkrycie kolejnej tajemnicy – tym razem filologicznej, a zatem możliwe, że będzie to prawdziwy przełom w nauczaniu języka obcego. Być może narzędzie to stanie się kluczowym elementem w nauce języka obcego oraz w przełamywaniu barier i trudności?

## Czym jest Rosetta Stone?

Rosetta Stone to aplikacja, która pozwala na nabywanie podstawowych umiejętności językowych. Posiada zdefiniowane ścieżki działania i oparta jest na użyciu materiałów autentycznych poprzez różne medium przekazu, tj. materiały dźwiękowe, graficzne i tekstowe. Użytkownicy mają dostęp do aplikacji mobilnej, ale mogą też korzystać z wersji cyfrowej na komputerach i tabletach. Nauka może odbywać się w dowolnym czasie i miejscu, może także być dostosowana do indywidualnego harmonogramu (Namaziandost i in. 2021: 91). Cel twórców tej aplikacji to uczenie w jak najbardziej naturalny sposób, bez drylowania i tłumaczenia, by kształcenie przypominało naturalny proces akwizycji języka. Główne obszary, na których się koncentruje, to: słownictwo, wymowa, czytanie, słuchanie, pisanie i interaktywna gramatyka w kontekście. Gigih Aji Prasetyo, Martono Martono i Suparno Suparno (2018) opisują obserwację postępu w nauce dzięki aplikacji poprzez użyteczne techniki nauki i ćwiczenia, co pozwala nabywać słownictwo w dwóch wymiarach – praktycznym i receptywnym. Hanif Hanif (2015) zaznacza, że innowacyjne oprogramowanie może zapewnić przyjemne i nowatorskie rozwiązania w nauce języków obcych. Rosetta Stone została doceniona przez kilka instytucji, m.in. Consumer Reports, PC Magazine i Fast Company. Firma ta otrzymała również prestiżową nagrodę Edison Awards for Innovation dla branży oprogramowania Przełomowy Produkt Roku.

## Rosetta Stone jako połączenie CALL i MALL

CALL (ang. *Computer-Assisted Language Learning*) to termin używany do opisu nauki i nauczania języka obcego, które wspomagane są komputerem (Egbert 2005: 3). W obrębie tego pojęcia uwzględnia się również poszukiwanie narzędzi cyfrowych, które mogą być przydatne w tej dziedzinie (Levy 1997: 1, za: Egbert 2005: 3), a także poszukiwanie środków mogących znacznie przyspieszyć proces nauczania i uczenia się (Cummins 2008, za: Egbert 2005: 3).

Mniej więcej w drugiej połowie XX w. pojęcie CALL znacząco się zmieniało. Dara Tafazoli i Niloofar Golshan (2014: 33) opisują trzy fazy funkcjonowania tego terminu: behawiorystyczną, komunikacyjną i integracyjną. Początki pierwszej fazy (behawiorystycznej) sięgają lat 50., jej wdrożenie nastąpiło w latach 60. i 70. Była ona związana z teorią behawiorystyczną i promowała używanie gramatycznych, leksykalnych i tłumaczeniowych dryłów, a komputery traktowano jako maszyny dostarczające materiały szkoleniowe dla uczących. Stawiano wtedy na wykształcenie językowych nawyków w sposób mechaniczny nierefleksyjny, poprzez wielokrotne powtarzanie i utrwalanie danego materiału językowego, a rola komputera była tak samo ważna, jak rola nauczyciela (Taylor 1980, za: Tafazoli i Golshan 2014: 33).

Druga faza CALL opierała się na komunikacji. Była ona reakcją na podejście behawiorystyczne w latach 70. i 80. XX w. i wiązała się z metodą kognitywną, w ramach której uczący się miał rozumieć język obcy i na tej podstawie samodzielnie tworzyć zdania, co wynika z pełnej kompetencji językowej. Nacisk został położony na rozumienie używanych struktur, a nie tylko na ich zapamiętywanie. Komputer traktowano jako narzędzie umożliwiające stymulowanie nauki języka obcego przez korzystanie z różnych programów edukacyjnych, m.in. do korekty tekstu czy nawet gier. Faza ta jest określana komunikacyjną ze względu na większą samodzielność uczących się. Dzięki wyżej wspomnianym narzędziom mogli oni skorygować tekst lub znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące języka obcego.

Ostatecznie wraz z większą dostępnością komputerów i pojawieniem się ogólnosiatkowej sieci WWW w połowie lat 90. z fazy komunikacyjnej nastąpiło przejście na fazę integracyjną CALL. W jej ramach w nauce języka zostały połączone z pomocą komputera cztery sprawności: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Stało się to możliwe poprzez większą dostępność narzędzi online i wprowadzanie ich podczas nauki w szkole. W tej fazie notujemy pojawienie się płyt CD-ROM ze słownikami, encyklopediami, kursami językowymi, grafiką, audio czy wideo. Z czasem produkty te trafiły na rynek i cieszyły się dużym popytem

(Beatty 2003: 7), a internet znacząco wpłynął na komunikację pomiędzy ludźmi i uczącymi się z całego świata.

MALL (ang. *Mobile-Assisted Language Learning*) to nauka języka obcego z wykorzystaniem urządzeń przenośnych. Termin ten jest często kojarzony z CALL, jednak różni się tym, że uczący się mogą uczestniczyć w procesie edukacyjnym w każdym miejscu na ziemi, a proces kształcenia staje się kluczowym elementem codzienności i jest połączony z ich tzw. *mobile lifestyle* (Kukulska-Hulme i Shield 2008: 161). Dodatkowo Haifa Albadry (2018: 57, za: Sanverdi 2021: 86) dodaje, że termin MALL jest trudny do zdefiniowania ze względu na dynamiczny rozwój technologii, w której możemy obserwować powstawanie nowych urządzeń i aktualizowanie obecnie istniejących, a także zmiany społeczne i zmiany dotyczące nauki języków obcych. Albadry (2018) wspomina trzy rodzaje mobilności: mobilność urządzenia, w której pod uwagę brany jest postęp technologiczny; mobilność uczących się, w której kluczową rolę odgrywa aspekt społeczny, i mobilność kontekstu, która łączy dwie wcześniej wspomniane mobilności umiejscowione w danym czasie i kontekście. Ecem Ekinci i Mithat Ekinci (2017) podkreślają przydatność oraz atrakcyjność MALL – zaawansowana technologia daje znacznie większe możliwości i dostęp do materiałów edukacyjnych niż tradycyjne metody nauki używane w CALL. W 2017 roku przeprowadzili oni badanie, w którym zapytali grupę uczących się języka angielskiego o ich spostrzeżenia na temat używania aplikacji w nauce. Po otrzymaniu odpowiedzi sformułowali cztery najczęściej wymieniane wnioski. Aplikacja:

1. Pomaga uczącym się podtrzymać motywację.
2. Sprawia, że uczenie się jest efektywne, szczególnie jeśli chodzi o naukę słownictwa.
3. Przypomina o sobie, prowadząc do systematycznej nauki.
4. Ma przejrzysty interfejs, łatwe w użyciu przyciski funkcyjne, powiadomienia, podaje różne warianty wymowy, a także potrafi ocenić nagrane teksty.

Co więcej, Agnes Kukulska-Hulme i Lesley Shield (2008: 162) podkreślają, że w procesie nauczania bardzo ważną jest osoba nauczyciela, jednak MALL jest drogą bliższą dla uczącego się i pozwala samodzielnie rozwijać sprawności językowe, „wyjść poza klasę” i poza zasięg mentora.

## Dlaczego Rosetta Stone?

### ZANURZENIE W JĘZYKU

Działanie tej aplikacji oparte jest na immersji, której esencją jest zanurzenie ucznia w języku docelowym. Rosetta Stone konsekwentnie stosuje tę metodę w swoich funkcjach, eliminując tłumaczenia na język ojczysty, i skupia się na bezpośrednim rozumieniu oraz komunikacji w języku docelowym. Główne założenia immersji to używanie języka obcego w każdej sytuacji życiowej i odwzorowanie środowiska, w którym dane wyrażenia są stosowane, np. w każdym miejscu, w sali zajęciowej, na przerwie, podczas obiadu (Włodarczyk 2018). Sprawności językowe i wiedza praktyczna przyswajane są w sposób naturalny, jak w akwizycji języka obcego. Nie znajdziemy tutaj poleceń, tłumaczeń czy wyjaśnień gramatycznych w języku polskim. Dzięki temu uczący się rozwija umiejętność kojarzenia. Stawianie osoby uczącej się w różnych sytuacjach życiowych uczy radzenia sobie z językiem i szukania zamienników po to, aby przekazać, co ma na myśli (Włodarczyk 2018). Metoda ta skłania do używania języka w sposób naturalny i interaktywny, likwidując bariery tłumaczeń i skupiając się na komunikacji w języku docelowym. Aby zapewnić kontekst dla nowych wyrażeń i słownictwa, aplikacja Rosetta Stone wykorzystuje rzeczywiste teksty, nagrania i obrazy. Dzięki temu użytkownicy uczą się poznawać funkcjonowanie języka, a skutecznie omijają uczenie się zasad. W rezultacie nabywanie wiedzy staje się przyjemne i ciekawe.

## PROSTOTA UŻYCIA

Ćwiczenia w Rosetta Stone to głównie łączenie dźwięków z obrazem, np. aplikacja wyświetla cztery obrazki, następnie użytkownik odsłuchuje wypowiedź native speakera, która opisuje jeden z nich (tekst jest również widoczny na ekranie). W innym wariantcie dostępne są trzy obrazki i jedno zdanie opisujące jeden z nich. Zadania są różnego typu, np. wypełnianie luk czy wybieranie właściwej odpowiedzi.

Rosetta Stone dostępna jest w systemach operacyjnych iOS i Android. Aplikacja oferuje wersję darmową, jednak jest ona ograniczona. Można wykupić dodatkową trzymiesięczną subskrypcję na jeden język, roczną lub nieograniczoną w czasie na wszystkie języki. Składa się ona z kilku elementów, takich jak Kurs Rosetta Stone i Nauka Rozszerzona.

Kurs Rosetta Stone to najważniejsza i najbardziej rozbudowana część aplikacji. Aby zostać użytkownikiem, należy zalogować się za pomocą maila i hasła. Następnie przechodzimy do bezpłatnej aplikacji. W wersji podstawowej do wyboru są 24 języki (w tym polski). Ustawiamy angielski brytyjski jako docelowy (amerykański też jest w tym pakiecie). Następnie podajemy informacje dotyczące przeznaczenia użytkownika – użytek własny bądź służbowy. Pierwszym elementem, który zobaczymy, jest Kurs Rosetta Stone. W bezpłatnym pakiecie składa się on z 20 modułów słownictwa, tj. podstawy języka, powitanie i przedstawianie się, praca i szkoła, zakupy. W każdym module znajdziemy cztery lekcje złożone z trzech tematów podstawowych. Po ich ukończeniu następuje zakończenie modułu pierwszego. Rozłożenie materiału na cztery lekcje jest dla ucznia bardzo korzystne – naukę rozpoczyna się od ćwiczenia wymowy na pierwszej lekcji, kilkakrotnie powracając do wcześniej poznanych zwrotów.

W tej części aplikacji mamy dwie zakładki – teksty do czytania i pomocnik dźwiękowy. W pierwszej z nich znajdziemy 20 zakresów tematycznych (są to te same moduły co w Kursie Rosetta Stone). Każdy zakres obejmuje cztery teksty, które można przeczytać, odsłuchać lub nagrać. Jeśli wybierzemy opcję nagrania, po przeczytaniu danego fragmentu na głos możemy go odsłuchać. Dostępne treści są dobrym rozwiązaniem dla osoby początkującej, która decyduje, czy po takiej partii materiału chce kontynuować naukę na wyższym poziomie.

## SILNIK ROZPOZNAWANIA MOWY

Jedną z najbardziej atrakcyjnych funkcji tej aplikacji jest ćwiczenie wymowy. W tym przypadku możemy całkowicie zaufać naszemu narzędziu online, ponieważ wymowa to sprawność, która może być w pełni kontrolowana przez urządzenie, nie wymaga interakcji z nauczycielem (Yuliani, Khulafiyah i Idayani 2023: 2345). To dobre rozwiązanie dla uczniów, którzy denerwują się podczas zajęć grupowych. Praca z aplikacją daje nieograniczoną możliwość odsłuchania i powtarzania ćwiczenia. Dodatkową zaletą jest automatyczny feedback od Rosetta Stone. Gdy pojawia się zielone światło, oznacza to, że wymowa jest zaakceptowana. Gdy widzimy jasny zielony, żółty, pomarańczowy lub czerwony – te kolory sygnalizują konieczność dalszej pracy. Jeśli wymowa nie jest zaakceptowana, część zdania bądź wyraz, który został wypowiedziany błędnie, podświetla się na biało. Czas na wykonanie takiego ćwiczenia nie jest ograniczony i ćwiczenie można powtarzać dowolną ilość razy.

## SOJUSZNIK W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Żyjemy w świecie, w którym posiadanie smartfona z dostępem do internetu daje ogromne możliwości. Tak samo jest z nauką języka obcego. Kształcenie przez aplikację jest o wiele przyjemniejsze – można z niej skorzystać w dowolnym miejscu i tym samym produktywnie wykorzystać każdą chwilę. Często narzeka się na brak czasu na naukę – tutaj wystarczy mieć przy sobie telefon i wykreować własny plan działania.

Aby zainstalować aplikację Rosetta Stone, wystarczy zwykły smartfon z 2 GB pamięci RAM. Do lepszego odbioru treści wizualnych przyda się też duży ekran (powyżej 6 cali), a także dobry mikrofon do nagrywania, ponieważ dzięki temu można przetestować swoją

wymowę. Jeśli mikrofon jest uszkodzony, negatywnie wpłynie to na jakość nagrania, a uzyskana informacja na temat naszych postępów może nie być prawdziwa.

Rosetta Stone nie kontroluje użytkowników i nie narzuca terminów – oni sami decydują, ile chcą się uczyć i kiedy. Istnieje również opcja skorzystania z gotowego planu indywidualnego ułożonego przez aplikację. Ta funkcja jest szczególnie ważna dla osób pracujących, które mają ograniczony czas wolny lub nie mają możliwości uczyć się w domu.

## Rosetta Stone i wyniki badań naukowych

Rosetta Stone może być używana w wersji cyfrowej – CALL i mobilnej – MALL. Google Scholar oferuje wiele artykułów naukowych pod hasłami „Rosetta Stone application” i „Rosetta Stone teaching languages” czy „Rosetta Stone learning languages”. Prace koncentrują się na samym działaniu platformy, na nauce poprzez narzędzia cyfrowe i mobilne w zakresie słownictwa czy wymowy. Aby uzyskać aktualne dane, zawęziłam wyszukiwanie do ostatnich trzech lat. Kilku badaczy podjęło badania nad skutecznością obu wersji, CALL i MALL, w różnych grupach wiekowych i na różnych poziomach. Wszystkie dotyczyły postępów w zakresie leksykalnym.

Nursaima Harahap i współpracownicy (2020: 87–89), przeprowadziły badanie w grupie 66 uczniów w wieku 12–15 lat. Celem była obserwacja efektywności nauki słownictwa przy użyciu aplikacji Rosetta Stone (MALL) i zbadanie efektywności oprogramowania Rosetta Stone w nauczaniu słownictwa (CALL). Badanie przeprowadzono metodą quasi-eksperymentu w dwóch grupach – eksperymentalnej i kontrolnej, po 33 osoby każda. Członków tych grup wybrano celowo. Przed i po nauce zostały wykonane dwa testy składające się z 25 pytań wielokrotnego wyboru i z zadań na uzupełnianie luk. Po zebraniu obserwacji sformułowane zostały dwa wnioski:

- ➔ zadania znajdujące się w aplikacji są łatwe w zrozumieniu i określeniu celu nauki, a także przyjemne w odbiorze; uczniowie korzystający z Rosetta Stone byli bardzo entuzjastyczni i aktywni, a kształcenie ich nie nużyło;
- ➔ wzbogacenie zajęć narzędziami online sprawia, że ich uczestnicy są aktywniejsi i bardziej skupiają uwagę na wykonywanych zadaniach.

Kolejne badanie przeprowadziły Rafi'Ah Nur i Rifka Annisa (2020: 55-60). Jego celem była obserwacja, w jaki sposób oprogramowanie cyfrowe Rosetta Stone wpływa na naukę słownictwa. Metoda to również quasi-eksperyment. Przeprowadzono dwa testy, przed i po badaniu, dodatkowo został wykonany test t. Respondentami byli uczniowie szkoły średniej, których podzielono na dwie grupy – eksperymentalną i kontrolną. Grupa eksperymentalna uczestniczyła w zajęciach z użyciem Rosetta Stone, a kontrolna pracowała z krótkimi filmami z innego źródła. Po analizie obserwacji sformułowano wnioski – w obu zespołach odnotowano progres w zakresie słownictwa, jednak grupa eksperymentalna poradziła sobie znacznie lepiej.

Ehsan Namaziandost (2021) przeprowadzili badanie, w którym analizowali efektywność Rosetta Stone w formie cyfrowej (CALL) i mobilnej (MALL) oraz ich wpływ na naukę słownictwa. Metody pracy były takie same jak w dwóch wyżej wymienionych przypadkach, badanie zostało wykonane w placówce prywatnej, a udział w nim wzięli uczniowie w wieku 15–25 lat, u których poziom znajomości języka angielskiego oceniono na średnio zaawansowany. Uczestników podzielono na trzy grupy, po 20 osób każda. Zajęcia w grupie kontrolnej były prowadzone w sposób tradycyjny przez nauczyciela, bez narzędzi online. Dwie grupy eksperymentalne uczestniczyły w zajęciach z narzędziami online – jedna z platformą cyfrową Rosetta Stone, a druga z aplikacją mobilną Rosetta Stone. Badanie wykazało, że uczniowie używający narzędzi online, zarówno CALL, jak i MALL, osiągnęli lepsze wyniki.

W wyżej wymienionych badaniach została potwierdzona skuteczność narzędzi Rosetta Stone w wersji cyfrowej i mobilnej, CALL i MALL. Członkowie grup kontrolnych uczestniczyli w procesie edukacyjnym tylko w klasie. Członkowie grup eksperymentalnych mogli

skorzystać z narzędzi interaktywnych, a treści były prezentowane za pomocą środków audiowizualnych. Cyfryzacja procesu kształcenia pozwala na uczenie się poza budynkiem szkoły, bez ograniczeń i tradycyjnych form nauki.

## Dyskusja

W artykule przedstawiłam wyniki badań dotyczące efektywności wykorzystania do nauki języka obcego nowoczesnej aplikacji Rosetta Stone. Potwierdzają one, że narzędzie to jest skuteczne w wersji mobilnej (MALL) i cyfrowej (CALL). Badania w różnych grupach wiekowych i na różnych poziomach pokazują, że osoby korzystające z Rosetta Stone osiągają lepsze wyniki w przyswajaniu słownictwa w porównaniu z uczącymi się w tradycyjny sposób.

Najważniejszym elementem działania Rosetta Stone jest metoda immersji, dzięki której uczniowie nabywają język w sposób tak naturalny, jak dzieci uczące się swojego języka od urodzenia. Koncentrowanie się na komunikacji i rezygnacja z tłumaczeń na język ojczysty pozwalają rozwijać umiejętności rozumienia i odnajdywania się w różnych sytuacjach językowych. Kolejnym atutem Rosetta Stone są interaktywne ćwiczenia wymowy, dzięki którym użytkownicy mogą doskonalić ją samodzielnie.

Rosetta Stone może być też używana na smartfonach, co pozwala użytkownikom uczyć się w każdym miejscu na ziemi i w dowolnym czasie. To bardzo ułatwia proces nauki i rozłożenia materiału zgodnie z własnym grafikiem.

## Podsumowanie

Rosetta Stone może być skutecznym narzędziem w nauce języka obcego, jednak skuteczność ta zależy od upodobań i indywidualnych stylów uczenia się każdego ucznia. W dzisiejszych cyfrowych czasach narzędzia online i aplikacje mobilne stają się coraz bardziej popularnymi, a nawet najważniejszymi pomocnikami w procesie kształcenia językowego. Rosetta Stone oparta na metodzie immersji umożliwia użytkownikom naukę w bardzo naturalny sposób, a eliminacja tłumaczeń i reguł gramatycznych sprawia, że jest ona przyjemna.

Badania naukowe dostarczają argumentów, że Rosetta Stone to dobre narzędzie do nauki języka obcego, szczególnie słownictwa i wymowy. Należy jednak pamiętać, że aplikacje są tylko dodatkiem do tradycyjnych zajęć, a nic nie zastąpi pracy z nauczycielem. Kluczem do sukcesu w nauce języka obcego jest motywacja, regularność i zaangażowanie. Niezależnie od stosowanych narzędzi, liczy się przede wszystkim utrzymywana długoterminowo dyscyplina – to właśnie dzięki niej można cieszyć się z opanowania nowego języka.

## BIBLIOGRAFIA

- Beatty, K. (2003), *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*, London, Longman.
- Ceram, C.W. (1994), *Bogowie, groby i uczeni. Powieść o archeologii*, wyd. 7, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Egbert, J. (2005), *CALL Essentials Principles and Practice in CALL Classrooms*, Virginia USA, Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ekinci, E., Ekinci, M. (2017), *Perceptions of EFL Learners about Using Mobile Applications for English Language Learning: A Case Study*, „International Journal of Language Academy”, nr 5(5), s. 175–193.
- Hanif, H. (2015), *Using Rosetta Stone Software as Media in Teaching English Vocabulary (an Experimental Study at SDN No. 02 Lhoksukon)*, „Getsempena English Education Journal”, <[www.neliti.com/publications/217667/using-rosetta-stone-software-as-media-in-teaching-english-vocabulary-an-experime](http://www.neliti.com/publications/217667/using-rosetta-stone-software-as-media-in-teaching-english-vocabulary-an-experime)>, [dostęp: 07.09.2023].

- Harahap, N., Sari, S., Ramadhani, Y. R., Harahap, R. (2020), *Using Rosetta Stone Media through the Dynamic Immersion Method to Improve Vocabulary Mastery for Junior High School Students*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 434, Proceedings of the ICONELT International Conference on English Language Teaching.
- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. (2008), *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction*, „ReCALL”, nr 20(3).
- Namaziandost, E., Aleksair, S., Dehkordi, E.S., Tilwani, S.A. (2021), *An Account of EFL learners' Vocabulary Learning in a Mobile Assisted Language Environment: The Case of Rosetta Stone Application*, „Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal”, nr 22(1), s. 81–106.
- Nur, R., Annisa, R. (2020), *Rosetta Stone CALL Software as A Vocabulary Teaching Media at Indonesian High Schools*, „International Journal of Linguistics, Literature and Translation”, nr 3(11).
- Popielska-Grzybowska, J. (2018), *Doskonała mowa jest ukryta*, [w:] „Pomocnik Historyczny”, nr 3, <[www.polityka.pl/pomocnikhistoryczny/1745888,1,sekrety-egipskiego-pisma.read](http://www.polityka.pl/pomocnikhistoryczny/1745888,1,sekrety-egipskiego-pisma.read)>, [dostęp: 5.09.2023].
- Prasetyo, G.A., Martono, M., Suparno, S. (2018), *The Use of Rosetta Stone as teaching Media to Improve Students' Vocabulary Mastery*, „English Education”, nr 6(3), s. 304.
- Sanverdi, M. (2021), *The Use of Rosetta Stone Application for Vocabulary Improvement in English: A Review Study*, „Research Gate”, <[www.researchgate.net/publication/357770342\\_The\\_Use\\_of\\_Rosetta\\_Stone\\_Application\\_for\\_Vocabulary\\_Improvement\\_in\\_English\\_A\\_Review\\_Study](http://www.researchgate.net/publication/357770342_The_Use_of_Rosetta_Stone_Application_for_Vocabulary_Improvement_in_English_A_Review_Study)>, [dostęp: 10.09.2023].
- Tafazoli, D., Golshan, N.S. (2014), *Technology-enhanced Language Learning Tools in Iranian EFL Context: Frequencies, Attitudes and Challenges*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 136, s. 114–118.
- Włodarczyk, A. (2018), *Metoda nauki angielskiego – immersja, czyli „zanurzenie”*, „Przełam barierę”, <[przelambariere.pl/metoda-nauki-angielskiego-immersja-czyli-zanurzenie/](http://przelambariere.pl/metoda-nauki-angielskiego-immersja-czyli-zanurzenie/)>, [dostęp: 5.09.2023].
- Yuliani, S., Khulaifayah, K., Idayani, A. (2023), *Investigating Student's Motivation on the Use of Rosetta Stone in Learning English Pronunciation*, „Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan”, nr 2/06, s. 2433–2440.

**EWELINA CHWEDCZUK** Wykładowczyni akademicka na Uniwersytecie w Siedlcach, asystentka badawczo-dydaktyczna w dyscyplinie literaturoznawstwa, jak i pasjonatka dobrych praktyk w nauczaniu języka obcego. Od ponad 8 lat pracuje jako nauczyciel, będąc wsparciem i motywacją dla uczących się języka angielskiego, szczególnie uczniów dorosłych.





# Bookwidgets.com jako innowacyjne narzędzie do oceniania

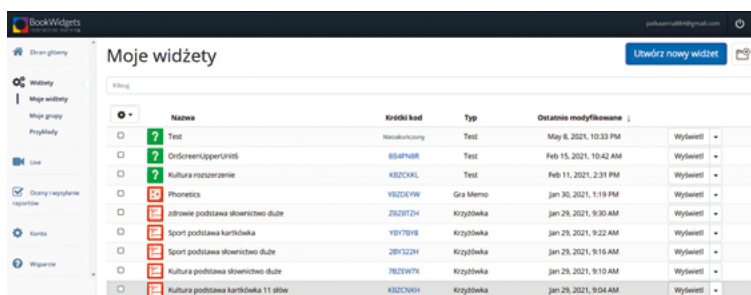
DOI: 10.47050/jows.2023.4.47-51

Niedawna pandemia zmusiła nauczycieli w Polsce i na świecie do sięgnięcia po nowe sposoby weryfikowania wiedzy. Zdobyte przez nich cyfrowe doświadczenie warto wykorzystać po powrocie do szkolnych ławek, łącząc świat wirtualny z rzeczywistym.

Holenderska aplikacja bookwidgets.com zasługuje na zainteresowanie, gdyż jej możliwości mogą znacznie ułatwić monitorowanie postępów uczniów nie tylko w edukacji zdalnej, lecz również stacjonarnej.

po wprowadzeniu zdalnego nauczania nauczyciele zaczęli sięgać po wirtualne narzędzia pomocne zarówno podczas prowadzenia lekcji, jak i przy ocenianiu. Dużą popularnością cieszą się w Polsce formularze Google, o których pisze Agnieszka Zimmer (2021: 86), platforma testportal.net lub aplikacje kahoot.it oraz quizziz.com (zob. Pałczyńska 2021a). Na szczególną uwagę zasługuje jednak mało znany w naszym kraju bookwidgets.com, który ułatwia monitorowanie rozwoju kompetencji ucznia nie tylko podczas nauczania na odległość. Poniżej (rys. 1) widok ekranu głównego aplikacji po zalogowaniu się.

Rys. 1. Ekran główny aplikacji bookwidgets.com



	Nazwa	Kodki kod	Typ	Ostatnie modyfikowanie	
<input type="checkbox"/>	Test	854PNAR	Test	May 8, 2021, 10:33 PM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Ordoeren/UpperUnits	K8ZCKKL	Test	Feb 15, 2021, 10:42 AM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Kultura rozpoznanie	Y8ZD9W	Test	Feb 11, 2021, 2:31 PM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Phonetics	Y8ZD9W	Gra Memo	Jan 30, 2021, 1:19 PM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	zdravie podstawa slownictwo duze	Z8Y7Z2H	Krzyżówka	Jan 29, 2021, 9:30 AM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Sport podstawa kartkowka	Y8Y7818	Krzyżówka	Jan 29, 2021, 9:22 AM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Sport podstawa slownictwo duze	Z8Y7Z2H	Krzyżówka	Jan 29, 2021, 9:16 AM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Kultura podstawa slownictwo duze	Z8Z8W7K	Krzyżówka	Jan 29, 2021, 9:10 AM	Wyświetl
<input type="checkbox"/>	Kultura podstawa kartkowka 11 slów	K8ZC30K	Krzyżówka	Jan 29, 2021, 9:04 AM	Wyświetl

Źródło: zrzut ekranu z aplikacji www.bookwidgets.com.

## Opis funkcjonalności aplikacji

Platforma bookwidgets.com ma wiele zastosowań. Można przy jej użyciu wprowadzać nowe zagadnienia – szablony *Tablica*, *Fiszki* czy *Podziel tablicę*; utrwalac zdobytą już wiedzę – *Krzyżówka* (zob. Pałczyńska 2020: 35, 61), *Gra Memo*, *Wisielec*, *Mapa myśli*, *Znajdź różnicę* itd. (zob. Pałczyńska 2021c). Jest nawet możliwość zaplanowania zajęć typu Webquest. Platforma oferuje szablony – zwane tutaj widżetami – z różnego rodzaju pytaniami, które samodzielnie konfigurujemy, a ich duża liczba przekłada się na szerokie zastosowanie tego wirtualnego narzędzia. Świetnie się sprawdza jako pomoc przy ocenianiu postępów uczniów oraz weryfikacji ich wiedzy. Poniżej przedstawiam widżety, z których korzystam najczęściej.

Po kliknięciu kafelka „Utwórz nowy widżet” (rys. 2) spośród wielu dostępnych szablonów wybieramy *Test*. Widżet ten (rys. 3) umożliwia

ANNA PAŁCZYŃSKA

Zespół Szkół Ponadpodstawowych  
w Kleszczowie, Akademia Humanistyczno-  
-Ekonomiczna w Łodzi

szybkie przygotowanie zarówno krótkiej kartkówki, jak i sprawdzianu, choć równie dobrze może być wykorzystywany jako karta pracy na lekcji.

Po wybraniu szablonu *Test* nadajemy nazwę karcie pracy, kartkówce lub sprawdzianowi, które tworzymy, i zaczynamy dodawać pytania. Do wyboru mamy wiele opcji, m.in.: *Tekst* (informacyjny fragment tekstu); *Test z pytaniami wyboru wielokrotnego* (wybierz jedną odpowiedź z listy możliwych odpowiedzi albo wybierz wiele odpowiedzi z listy możliwych odpowiedzi); *Pytania tekstowe na jeden wiersz* (odpowiedź jednym słowem lub zdaniem); *Pytania tekstowe na wiele wierszy* (odpowiedź dłuższym tekstem) i inne. Warto również wspomnieć, że każde pytanie można wzbogacić o podpowiedź, zapis dźwiękowy i/lub obraz.

Chcąc przygotować kartkówkę ze strony biernej, wybieram widżet *Test*, w lewym górnym rogu nadaję nazwę, dodaję pytanie z opcją wypełnienia luk, zapisuję polecenie. Wpisując tekst zadania, umieszczam pomiędzy << >> część zdania, którą uczniowie będą musieli uzupełnić. Jeśli spodziewaną odpowiedzią jest 1025, to wpiszę w tekst pytania formułę <<1025>>. Inne przykłady widoczne są na rys. 4.

Uczniowie nie widzą części zdania pomiędzy nawiasami, mają za zadanie taką lukę prawidłowo wypełnić. Obok przykład takiego ćwiczenia (rys. 5).

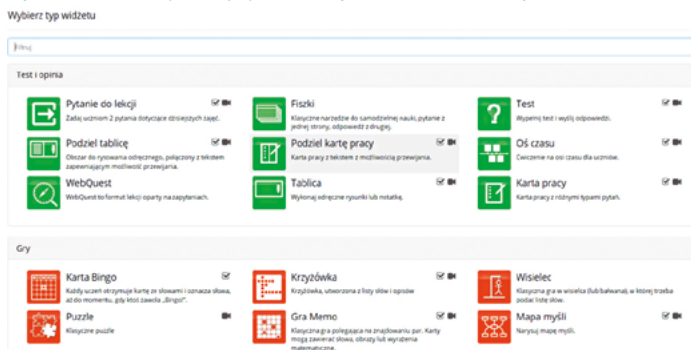
Jeśli istnieją dwie możliwości uzupełnienia luki, możemy to uwzględnić, podając w nawiasie dwie opcje oddzielone podwójnym hashtagiem, np. *The new manager wants to <<modernise##modernize>> MODERN the shop to attract younger customers.*

Ten rodzaj pytania – wypełnianie luk – umożliwia również tworzenie ćwiczeń, w których uczeń wybiera poprawną odpowiedź spośród podanych. W tym przypadku wpisujemy formułę: <<select:prawidłowaodpowiedź##nieprawidłowaodpowiedź##innanieprawidłowaodpowiedź>>, niepoprawnych opcji może być bardzo wiele. Aplikacja zmienia kolejność, w jakiej uczniowie widzą proponowane odpowiedzi. Należy pamiętać, że przy wprowadzaniu pytania prawidłową opcję zawsze wpisujemy jako pierwszą. Przykład stworzonego w ten sposób pytania widoczny jest na rys. 6.

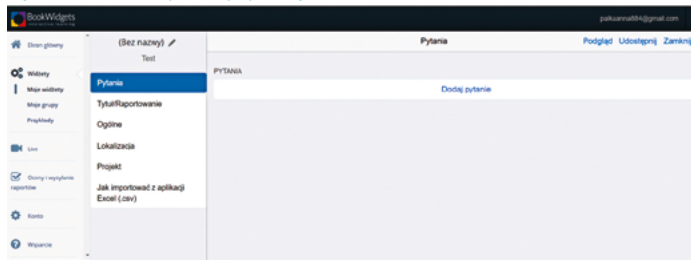
Uczeń musi wtedy kliknąć w pojawiającą się niebieską chmurkę, by rozwinęły się możliwe odpowiedzi, i wybrać jedną z nich, co można zobaczyć na rys. 7.

Aby utworzyć ćwiczenie sprawdzające umiejętności związane z rozumieniem tekstu słuchanego, oprócz pytań dodajemy również plik dźwiękowy. Po utworzeniu pytania klikamy w dostępny poniżej „Zapis dźwiękowy” i wybieramy materiał z komputera lub z Google Drive. Opcja „Nagrywaj” umożliwia samodzielne stworzenie takiego zapisu. Dzięki wstawieniu pliku dźwiękowego bezpośrednio do karty pracy uczniowie wykonują to ćwiczenie w wybranym

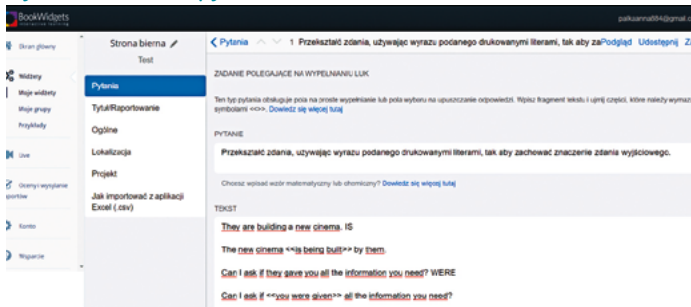
## Rys. 2. Widok aplikacji po kliknięciu „Utwórz nowy widżet”



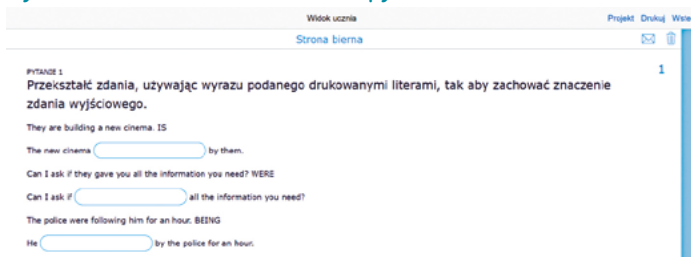
## Rys. 3. Widok aplikacji po wybraniu widżetu *Test*



## Rys. 4. Tworzenie pytania w widżecie *Test*

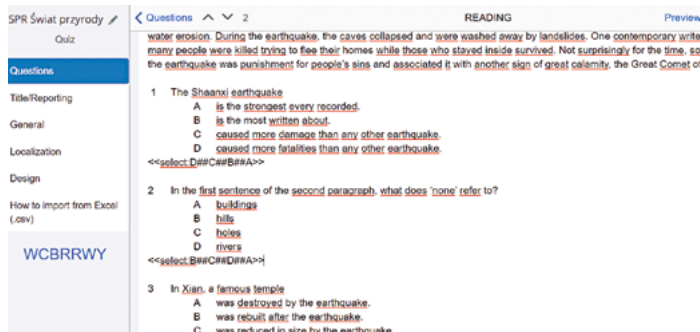


## Rys. 5. Stworzone w widżecie *Test* pytanie otwarte – widok ucznia



Źródło: zrzut ekranu z aplikacji [www.bookwidgets.com](http://www.bookwidgets.com).

## Rys. 6. Tworzenie pytania typu Wybierz prawidłową odpowiedź z dostępnych możliwości



SPR Świat przyrody

Questions ^ v 2 READING Preview

Quiz

water erosion. During the earthquake, the caves collapsed and were washed away by landslides. One contemporary writer many people were killed trying to flee their homes while those who stayed inside survived. Not surprisingly for the time, so the earthquake was punishment for people's sins and associated it with another sign of great calamity, the Great Comet of

1 The Shaanxi earthquake

A is the strongest every recorded.

B is the most written about.

C caused more damage than any other earthquake.

D caused more fatalities than any other earthquake.

<<select\_D#C#B#A>>

2 In the first sentence of the second paragraph, what does 'none' refer to?

A buildings

B hills

C holes

D rivers

<<select\_D#C#B#A>>

3 In Xian, a famous temple

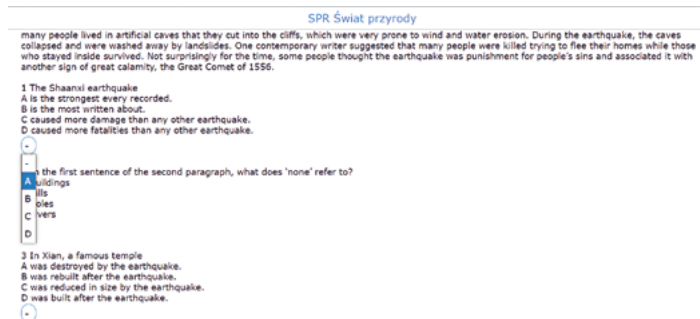
A was destroyed by the earthquake.

B was rebuilt after the earthquake.

C was reduced in size by the earthquake.

WCBRRWY

## Rys. 7. Pytanie typu Wybierz prawidłową odpowiedź – widok ucznia



SPR Świat przyrody

many people lived in artificial caves that they cut into the cliffs, which were very prone to wind and water erosion. During the earthquake, the caves collapsed and were washed away by landslides. One contemporary writer suggested that many people were killed trying to flee their homes while those who stayed inside survived. Not surprisingly for the time, some people thought the earthquake was punishment for people's sins and associated it with another sign of great calamity, the Great Comet of 1556.

1 The Shaanxi earthquake

A is the strongest every recorded.

B is the most written about.

C caused more damage than any other earthquake.

D caused more fatalities than any other earthquake.

2 In the first sentence of the second paragraph, what does 'none' refer to?

A buildings

B hills

C holes

D rivers

3 In Xian, a famous temple

A was destroyed by the earthquake.

B was rebuilt after the earthquake.

C was reduced in size by the earthquake.

D was built after the earthquake.

Źródło: vipclub.egis.com.pl/pl/szkolasrednia/onscreen/on\_screen\_b1\_b2\_resource\_activities.

## Rys. 8. Widok stworzonego w bookwidgets.com ćwiczenia sprawdzającego rozumienie tekstu słuchanego, pięć pytań typu Prawda/Fałsz



QUESTION 1

Listening 1

00:00 03:44

1.

2.

3. F

4. T

5.

Źródło: zrzut ekranu z aplikacji www.bookwidgets.com.

przez siebie momencie, mogą je przerywać, odsłuchiwać dowolną liczbę razy. Ćwiczenie wydaje się wizualnie atrakcyjne, a odnalezienie nagrania, które należy odtworzyć, nie następuje trudności, co widać na rys. 8.

Każde pytanie możemy wzbogacić o obraz, dzięki czemu nie musimy niczego przepisywać. Jeśli chcemy wykorzystać gotowe materiały, np. ze strony internetowej CKE, wycinamy z arkusza interesujące nas pytanie, dodajemy je jako obraz i wpisujemy jedynie formułę odpowiedzi, co można zobaczyć na rys. 9. W przypadku wykorzystania w karcie pracy gotowych treści podajemy informacje na temat ich źródła.

Innym wartym uwagi widżetem jest *Podziel kartę pracy*. Ten szablon umożliwia umieszczenie pytań po jednej stronie oraz karty odpowiedzi po drugiej. Tak zbudowany materiał sprawia, że uczeń, odpowiadając na pytania, cały czas je widzi, bez konieczności przesuwania testu. W tym widżecie dobrze sprawdzi się planowanie tworzenia wypowiedzi pisemnych (przykład takiego ćwiczenia widoczny jest na rys. 10). Po lewej stronie umieszczam polecenie – można je napisać lub wkleić gotowe, np. ze strony internetowej CKE – po prawej wybieram pytanie typu *Pytanie tekstowe na wiele wierszy*.

Dzięki wstawianiu nie tylko plików dźwiękowych czy obrazów, lecz również plików multimedialnych lub osadzonych linków, karta pracy stworzona w widżecie typu *Podziel* może być bardzo ciekawa i atrakcyjna. Przedstawione na poniższym zdjęciu (rys. 11) ćwiczenie rozwijające umiejętność rozumienia ze słuchu wykorzystuje zasoby platformy YouTube oraz możliwość wklejania obrazów, by w szybki sposób stworzyć angażującą kartę pracy nie tylko dla wielbicieli Madonny. Uczniowie słuchają muzyki, czytają tekst i w chmurkach po lewej stronie wpisują brakujące słowa piosenki. Indywidualizacja pracy sprawia, że aby wypełnić lukę, użytkownicy mogą zatrzymać wideoklip w dogodnym momencie.

Po stworzeniu karty pracy, kartkówki lub sprawdzianu możemy jeszcze określić zasady pracy z materiałem. Wybieramy na przykład, czy uczniowie po rozwiązaniu poszczególnych lub wszyst-

kich zadań będą automatycznie widzieli poprawne odpowiedzi. W zakładce „Tytuł/Raportowanie” można włączyć tryb egzaminu – nauczyciel określa maksymalną długość pracy z daną kartą. Po zakończeniu tego czasu uczeń nie będzie mógł nic wpisać. Po spreycyzowaniu tych kwestii klikamy na stronie głównej widżetu ikonkę „Udostępnij”. Pojawiają się różne opcje udostępnienia stworzonych ćwiczeń (rys. 12). Jeśli pracujemy w Google Classroom, możemy przesłać kartę bezpośrednio do uczniów, ale jeśli jest to platforma Teams czy jakkolwiek inna, kopiujemy link i wklejamy go w okno czatu. Gdybyśmy chcieli podzielić się stworzonym przez nas widżetem, to wybieramy opcję „Wyświetl łącze nauczyciela”, wtedy inni nauczyciele mogą skopiować na swoje konto naszą kartę pracy. Jeśli tutaj zaznaczymy „Wysyłaj odpowiedzi do mnie”, otrzymamy sprawdzone arkusze uczniów

na maila podanego przy tworzeniu konta w bookwidgets.com. Nie jest to jednak konieczne, gdyż sprawdzone karty pracy można również zobaczyć bezpośrednio w aplikacji. Uczniowie po ich otrzymaniu rozwiązują zadania i po zakończeniu klikają przycisk „Wyślij” lub kopertę znajdującą się w prawym górnym rogu. W tym momencie pojawia się komunikat, aby podać imię i nazwisko oraz ewentualnie swój adres email. Jeśli nauczyciel w opcjach testu wpisał, że uczniowie będą widzieli poprawne odpowiedzi po zakończeniu testu, a uczeń wpisze swój adres email, to automatycznie otrzyma na pocztę sprawdzony arkusz.

Na platformie bookwidgets.com w zakładce „Oceny i wysyłanie raportów” można zobaczyć, jak poradzili sobie uczniowie, które pytania okazały się problematyczne, kto zdobył ile punktów z danego zadania, jaki jest najwyższy, najniższy i średni wynik, jaka jest mediana.

Dużym atutem tworzonych w bookwidgets.com kart pracy jest ich atrakcyjność wizualna, różnorodność i łatwość użycia. Aplikacja wymaga co prawda od nauczyciela wdrożenia się i poświęcenia pewnej ilości czasu, aby nauczyć się ją obsługiwać, jednak jej elastyczność i złożoność umożliwiają tworzenie bardzo różnorodnych ćwiczeń. Włożony trud wynagradzają także automatycznie sprawdzone arkusze przychodzące prosto na maila. Użycie kart pracy jest doskonałym sposobem na aktywizowanie wszystkich uczniów i odpowiednie ocenienie każdego z nich. Bookwidgets.com ułatwia nauczycielowi monitorowanie postępów, czyli realizację jednego z podstawowych obowiązków.

## Wykorzystanie aplikacji w nauczaniu stacjonarnym

Opisywana w niniejszym artykule aplikacja świetnie sprawdza się podczas nauczania zdalnego, jednak wraz z końcem pandemii polscy uczniowie wrócili do szkolnych ławek. Należy zatem zadać pytanie, czy i w tej rzeczywistości to wirtualne narzędzie będzie przydatne? Odpowiedź brzmi: tak. Pierwsza propozycja to wykorzystanie szkolnej pracowni komputerowej. Uczniowie siadają przy komputerach, jeśli jest możliwość, to pojedynczo, jeśli nie — w parach. Nauczyciel przesyła link do karty pracy za pomocą dziennika, maila, platformy Teams czy innego dostępnego narzędzia. Uczniowie pracują, nauczyciel monitoruje. Druga możliwość to wykorzystanie stworzonych kart pracy do powtórzenia materiału lub przygotowania przed sprawdzianem w domu. Po rozeznaniu w klasie, czy uczniowie mają dostęp do internetu i komputera (programy rządowe, np. laptopy dla czwartoklasistów, powinny tutaj pomóc), nauczyciel wysyła link z materiałami. Trzecia możliwość, raczej do zrealizowania w szkołach ponadpodstawowych, to użycie telefonu, który zazwyczaj każdy ma przy sobie. Podobnie jak w dwóch pierwszych przypadkach, nauczyciel przesyła link do ćwiczeń, uczniowie pracują w parach lub indywidualnie, a nauczyciel może w aplikacji sprawdzić, na jakim etapie wykonywania zadania się znajdują.

## Rys. 9. Stworzone w bookwidgets.com ćwiczenie z użyciem wklejenia części dostępnego w internecie arkusza maturalnego – widok ucznia



QUESTION 1

8.1.

8.2.

8.3.

8.4.

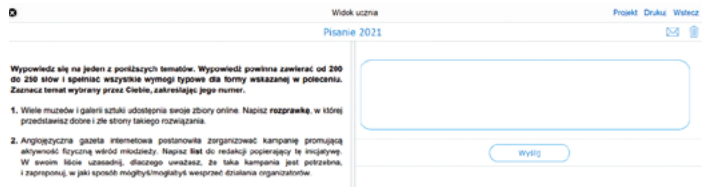
Przeczytaj tekst. Uzupełnij każdą lukę (8.1-8.4) jednym wyrazem, tak aby powstał spójny i logiczny tekst. Wymagana jest pełna poprawność gramatyczna i ortograficzna wpiętych wyrazów.

HOW TO GET A STAR ON THE HOLLYWOOD WALK OF FAME?

In theory anyone can apply to have a star on the Hollywood Walk of Fame in one of five categories: film, TV, radio, recording and theatre performance. But, in fact, it's not as simple as 8.1. First, a candidate has to be nominated. Nominations can be submitted by anyone, from publicists and fans 8.2, celebrities themselves. Next, the nominee must sign a form stating that they want a star, and that they will attend the unveiling ceremony, if the application 8.3. accepted, whoever did the nominating needs to pay a fee of \$30,000. The Chamber of Commerce claims that half of the fee goes into creating the star, while the 8.4. half is used for its maintenance. Interestingly, some of our favourite A-listers – like Julia Roberts, Clint Eastwood, Denzel Washington, and Al Pacino – don't have a star.

adapted from www.businessinsider.com

## Rys. 10. Stworzona w bookwidgets.com karta pracy typu Wypowiedź pisemna z wklejonym poleceniem z matury 2021 – widok ucznia



Wideo ucznia Projekt Drukuj Wideo

Pisanie 2021

Wypowiedź się na jeden z poniższych tematów. Wypowiedź powinna zawierać od 200 do 250 słów i spełniać wszystkie wymogi typowe dla formy wskazanej w poleceniu. Zaznacz temat wybrany przez Ciebie, zapisując jego numer.

1. Wiele muzeów i galerii sztuki udostępnia swoje zbiory online. Napisz rozprawkę, w której przedstawiś dowód i że strony takiego rozważania.

2. Angielskojęzyczna galeria internetowa postanowiła zorganizować kampanię promocyjną artystów: Kopię wabił młodzież. Napisz list do redakcji popularnego tygodnika. W swoim liście uwzględnij, dlaczego uważasz, że taka kampania jest potrzebna, i zaproponuj, w jaki sposób mogłyby/mogłybyś wesprzeć działania organizatorów.

Wyślij

## Rys. 11. Stworzone w widżecie Podziel kartę pracy ćwiczenie na rozumienie tekstu słuchanego z wstawionym wideoklipem piosenki Madonny (Madonna, 2017) oraz wklejonym z New English File Advanced Teacher's Book ćwiczeniem (Latham-Koenig i in. 2015: 235) – widok ucznia



SONG Material World

1. kiss

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

..

Material Girl

Some boys '... like me, some boys '... me

If they don't '... me proper credit I get '... they

They can't '... and they can't '... But they can't see the light that's right Cause the boy with the cold hard cash

Some boys romance, some boys show '... that's all right with me If they can't '... my standard then I have to '... than be

Some boys '... and some boys '... but I don't let them '... (no way) Only boys who '... their parents like

Źródło: zrzut ekranu z aplikacji www.bookwidgets.com.

## Rys. 12. Opcje udostępnienia karty pracy pokazujące się po kliknięciu „Udostępniij”




Udostępniij „Pisanie 2021”

Udostępniij ten materiał swoim uczniom, wysyłając im powiadomienie.

[https://www.bookwidgets.com/play/S1R1n\\_Go-3QAE18BFAAAAKK](https://www.bookwidgets.com/play/S1R1n_Go-3QAE18BFAAAAKK)

Wyslij odpowiedź do mnie







Źródło: zrzut ekranu z aplikacji www.bookwidgets.com.

W przypadku wykorzystania wirtualnych kart pracy nauczyciel nie musi nic sprawdzać, a uczniowie zaraz po skończeniu zadania otrzymują informację zwrotną, co stanowi ogromną oszczędność czasu dla obydwu stron. Ponieważ zadania sprawdzają się automatycznie, uczeń natychmiast wie, jakie ma ewentualne braki i co powinien jeszcze powtórzyć.

## Podsumowanie

Ocenianie jest nieodzownym elementem systemu szkolnego. Nawet jeśli nie stawiamy stopni, to na nauczyciela i tak spoczywa obowiązek monitorowania postępów każdego ucznia. Ten niełatwy proces obserwacji rozwoju podopiecznego może się okazać jeszcze trudniejszy do wdrożenia w przypadku nauczania na odległość. Bookwidgets.com wydaje się narzędziem, które ułatwi nauczycielowi wypełnianie jednego z jego podstawowych obowiązków. Badania wykazały, że większość użytkowników aplikacji stosuje ją do kontrolowania postępów uczniów i poleciłaby korzystanie z niej w tym zakresie innym nauczycielom.

## BIBLIOGRAFIA

---

- CKE (2021), *Egzamin maturalny z języka angielskiego poziom rozszerzony 2021*, <[cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2021/Jezyk\\_angielski/poziom\\_rozszerzony/EJAP-R0-100-2105.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2021/Jezyk_angielski/poziom_rozszerzony/EJAP-R0-100-2105.pdf)>, [dostęp: 29.07.2023].
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C., Lambert, J., Lowy, A., Garcia, B. (2015), *New English File Advanced Teacher's Book* [Third ed.], Oxford: Oxford University Press.
- Madonna (2017), *Material Girl*, <[www.youtube.com/watch?v=6p-IDYPR2P8](https://www.youtube.com/watch?v=6p-IDYPR2P8)>, [dostęp: 11.05.2023].
- Pałczyńska, A. (2020), *Taking advantage of distance learning*, „The Teacher”, nr 7–8 (178), s. 56–64.
- Pałczyńska, A. (2021a), *Aktywizacja na lekcji języka obcego w nauczaniu zdalnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 89–93.
- Pałczyńska, A. (2021b), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 33–38.
- Pałczyńska, A. (2021c), *9 Fun lesson ideas when teaching ESL remotely – An ambassador's story*, <[www.bookwidgets.com/blog/2021/02/9-fun-lesson-ideas-when-teaching-esl-remotely-an-ambassadors-story](https://www.bookwidgets.com/blog/2021/02/9-fun-lesson-ideas-when-teaching-esl-remotely-an-ambassadors-story)>, [dostęp: 31.07.2023].
- Zimmer, A. (2021), *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło (?) Próba podsumowania pracy zdalnej w dydaktyce języków obcych na poziomie akademickim*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 83–87.

## NETOGRAFIA

---

- [www.bookwidgets.com](http://www.bookwidgets.com)
- [www.vipclub.egis.com.pl](http://www.vipclub.egis.com.pl)

**DR ANNA PAŁCZYŃSKA** Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w ZSP w Kleszczowie, adiunkt w AHE w Łodzi, egzaminator OKE, autorka książki *Cultural Equivalence in Polish and German Dubbing*, autorka artykułów z zakresu translacji, językoznawstwa feministycznego oraz metodyki nauczania. Obecnie jej główne zainteresowanie to TIK w edukacji.



# Materiały cyfrowe w nauce języka rzadko nauczanego na przykładzie języka szwedzkiego

DOI: 10.47050/jows.2023.4.53-60

Język szwedzki jest językiem rzadko nauczany, co skutkuje brakiem wykwalifikowanych nauczycieli oraz mało zróżnicowaną ofertą materiałów dydaktycznych. W ostatnim czasie zainteresowanie językiem szwedzkim znacznie wzrosło, w związku z czym tradycyjne podręczniki przestały zaspokajać potrzeby edukacyjne różnych grup uczniów. Dostępne są jednak materiały w wersji cyfrowej – zarówno przeznaczone do nauki języka, jak i potencjalnie możliwe do użycia w tym celu.

W czasie gdy podkreśla się wspieranie wielo- i różnorodności, nauczanie języków rzadziej używanych nabrało większego niż dotychczas znaczenia. Jednocześnie samo pojęcie języków rzadziej używanych pojawia się w wielu kontekstach i obejmuje różne języki. Uznanie danego języka za rzadziej używany może odbywać się z punktu widzenia politycznego, demograficznego czy edukacyjnego. Z jednej strony zalicza się do nich języki mniejszości narodowych bądź języki regionalne – często są one specjalnie chronione na terenie danego kraju, co w Europie wynika z zapisów Europejskiej karty języków regionalnych i mniejszościowych (Rada Europy 1992). Za języki rzadziej używane uważa się także te o niewielkiej liczbie użytkowników, lecz dominujące w danym kraju. Określa się je mianem „języków małych państw” (ang. *Small-State languages*) i jako takie znajdują się one w centrum zainteresowania organizacji zajmujących się ich promowaniem (np. Sieć Promowania Różnorodności Językowej NPLD). W tym przypadku pojawia się jednak pytanie, zgodnie z jakimi kryteriami dany kraj uznaje się za małe państwo, którego mieszkańcy posługują się językiem rzadziej używanym. Najpowszechniejszym wyznacznikiem jest wg Maassa (2009) maksymalna liczba mieszkańców. Za państwa małe uważa się najczęściej państwa posiadające nie więcej niż 1,5 miliona mieszkańców (The Commonwealth 2022; Bank Światowy 2022). Spośród państw europejskich niemal ¼ spełnia to kryterium, jednak tylko w niektórych z nich językiem urzędowym jest język posiadający poniżej 1,5 miliona użytkowników (np. estoński czy maltański). W większości takich państw językami urzędowymi i powszechnie używanymi są te z wieloma użytkownikami, tj. włoski (San Marino), niemiecki (Liechtenstein, Luksemburg), grecki i turecki (Cypr) czy ormiański (Armenia). Nie można więc postawić znaku równości między językiem małego państwa a językiem rzadziej używanym, choć bez wątplenia te rzadziej używane występują na terenie takich krajów. Języki regionalne, mniejszościowe czy języki małych państw są z pewnością rzadziej używanymi z politycznego punktu widzenia. Taki status związany jest także z ochroną prawną – ów język albo stanowi język urzędowy danego kraju, albo państwo ma obowiązek zapewnić jego naukę „na wszystkich stosownych poziomach” (art. 7 punkt 1f Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych).

Z punktu widzenia kryterium politycznego wszystkie inne języki nie są rzadziej używanymi. Jednak przy siedmiu tysiącach języków na świecie kilka bez wątplenia to języki bardzo duże, z wieloma milionami

użytkowników (angielski, mandaryński, hiszpański czy francuski), a większość to języki średnie, w których przypadku liczba użytkowników wynosi do kilkudziesięciu milionów, czy języki małe używane przez maksymalnie kilka milionów osób. Przy uwzględnieniu kryterium demograficznego za języki rzadziej używane można by więc, podobnie jak w przypadku kryterium politycznego, uznać te z maksymalnie 1,5 milionem użytkowników.

Dla potrzeb niniejszego opracowania istotne wydaje się kryterium edukacyjne, według którego za język rzadziej używany można uznać taki, który na świecie czy na terenie danego kontynentu nie jest powszechnie oferowany jako język obcy w edukacji pierwszego czy drugiego stopnia. Oczywiście w sposób pośredni wynika to z sytuacji politycznej czy geograficznej. W tym przypadku pojęcie języka rzadziej używanego byłoby tożsame z pojęciem języka rzadko nauczanego. W kontekście europejskim nie są to z pewnością angielski, hiszpański, francuski, niemiecki, włoski czy rosyjski, gdyż znajdują się one w ofercie edukacyjnej w szkołach w niemal każdym kraju Europy. Hiszpański nie jest nauczany jedynie w Albanii, Macedonii Północnej i Liechtensteinie, a włoski w Portugalii i Grecji (UNESCO 2009; Ministria E Arsimit Dhe Sportit 2016; Eurostat 2020). Pozostałe języki obecne na terenie Europy można więc uznać za rzadziej używane i nauczane. W dalszej części niniejszego opracowania określeń tych będę używać wymiennie.

### Język szwedzki jako język rzadko nauczany

Język szwedzki z około 10 milionami użytkowników nie stanowi języka rzadziej używanego z punktu widzenia politycznego, z perspektywy demograficznej można natomiast uznać go za język o średniej liczbie użytkowników. W kontekście edukacyjnym jest jednak z pewnością językiem rzadko nauczonym. W Europie znajduje się w ofercie edukacyjnej szkół w Finlandii (gdzie jako drugi język urzędowy jest obowiązkowy), w Islandii, Estonii, Litwie, Łotwie, Niemczech, Rosji i na Węgrzech (Riksföreningen Sverigekontakt). W Polsce kilka szkół oferuje naukę szwedzkiego jako jednego z języków do wyboru. Szwedzki nauczany jest w 11 ośrodkach akademickich, z czego 6 proponuje jego naukę jako języka kierunkowego (Ateneum Szkoła Wyższa, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet SWPS i Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera). Żadna z tych placówek nie posiada jednak w programie studiów dla tych kierunków kształcenia nauczycielskiego. Niemal nieobecne są tu także przedmioty z zakresu nauki i nauczania języków. Jedynie Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet SWPS oferują w programie studiów drugiego stopnia przedmiot metodyka nauczania języków obcych, a Uniwersytet Jagielloński dodatkowo opcjonalny kurs o nazwie „Nauka i nabywanie języków”. Zainteresowanie nauką szwedzkiego jest jednak spore, o czym świadczy nie tylko duża liczba kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia kierunkowe w tym zakresie, lecz także oferowanie nauki języka szwedzkiego przez wiele szkół językowych czy przez prywatnych nauczycieli. Na stronie e-korepetycje.net język szwedzki pojawia się jako jeden z najczęściej proponowanych języków (poza sześcioma ww. najczęściej nauczonymi w Europie oraz chińskim, japońskim, ukraińskim, portugalskim i norweskim). Na uwagę zasługuje tutaj fakt, że z wyjątkiem norweskiego pozostałe języki należą do 40 najczęściej używanych na świecie (Nationalencyklopedin). Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że osoby nauczające języka szwedzkiego w większości przypadków nie posiadają żadnego przygotowania pedagogicznego czy wiedzy z zakresu nauczania języków obcych, w szczególności języka szwedzkiego. Nie posiadają także ukierunkowanej wiedzy na temat materiałów dydaktycznych odpowiednich dla danej grupy uczniów, co może skutkować stosowaniem wyłącznie tych podręczników, z których sami korzystali podczas nauki języka, bez uwzględnienia innych źródeł.

### Różnorodność uczniów języka szwedzkiego

W ostatnich latach zauważa się znaczny wzrost zainteresowania nauką języka szwedzkiego. Związane to jest z wieloma aspektami natury społecznej, ekonomicznej czy kulturowej.



Polacy od dawna stanowią jedną z największych grup ludności w Szwecji (spośród ponad dwustu) – obecnie czwartą pod względem wielkości – po imigrantach z Syrii, Iraku i Finlandii (Statistikmyndigheten SCBa). W XXI wieku imigracja do Szwecji nasiliła się po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Od tego czasu wyjeżdża tam ok. 5000 osób rocznie, tj. pięciokrotnie więcej niż przed członkostwem w UE (Statistikmyndigheten SCBb). Większość nie podaje powodu osiedlenia się w Szwecji, lecz wśród tych, którzy udostępnili te dane, najwięcej przyjechało w celach zarobkowych lub jako rodziny osób tam pracujących (Statistikmyndigheten SCBc). Część z nich z dużym prawdopodobieństwem przed wyjazdem uczyła się języka na kursach organizowanych przez szkoły językowe czy instytucje pośredniczące w zatrudnieniu w Szwecji, względnie pobierała prywatne lekcje indywidualne. Inni rozpoczęli naukę dopiero po przyjeździe w ramach oferowanych przez gminy bezpłatnych kursów język szwedzki dla imigrantów (szw. *Svenska för invandrare*, w skrócie *sfi*). Warunkiem uczestnictwa w tego typu zajęciach jest ukończenie 16 lat życia oraz bycie zarejestrowanym w Szwecji. Dzieci natomiast mają możliwość nauki języka w szkole w ramach przedmiotu język szwedzki jako drugi (szw. *Svenska som andraspråk*).

Zainteresowanie Szwecją, co przekłada się także na zainteresowanie nauką języka szwedzkiego, znacznie wzrosło dzięki dużej popularności literatury szwedzkiej – w szczególności powieści kryminalnych. Nie bez znaczenia pozostaje także kultura Szwecji oraz jej proekologiczne działania, od dawna będące znakiem rozpoznawczym tego kraju. Część zainteresowanych decyduje się na naukę języka i kultury Szwecji w ramach studiów kierunkowych – filologii szwedzkiej czy skandynawistyki – większość jednak uczęszcza na kursy językowe, a swoją wiedzę na temat kraju pogłębia samodzielnie. Ten rodzaj motywacji dotyczy jednak każdego języka. Charakterystyczna dla zainteresowania nauką języka szwedzkiego jest większa obecność wytworów kultury szwedzkiej oraz względy ekonomiczne. Szwecja jest ważnym partnerem gospodarczym Polski – obecnie na terenie naszego kraju działa ponad 700 przedsiębiorstw z kapitałem szwedzkim, zatrudniających niemal 60 tysięcy pracowników (GUS 2022). Z pewnością nie wszyscy znają język szwedzki i często nie ma takiej potrzeby z uwagi na specyfikę działalności. Z drugiej strony na rynku polskim działa wiele nieszwedzkich firm zagranicznych obsługujących podmioty szwedzkie i zatrudniających osoby znające język szwedzki w celu zapewnienia bezpośredniej komunikacji zawodowej. Wielu studentów filologii szwedzkiej za powód wyboru kierunku podaje właśnie możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy (Kowal 2019), gdyż bardzo często absolwenci i inne osoby z biegłą znajomością języka szwedzkiego zostają zatrudnieni w przedsiębiorstwach współpracujących z firmami szwedzkimi czy działających na rynku szwedzkim.

Wśród osób uczących się języka szwedzkiego zarówno w Polsce, jak i w Szwecji zauważyć można kilka specyficznych grup uczniów. Jedną z nich są grupy zawodowe. W ostatnich latach znacznie wzrosło zapotrzebowanie na pracowników branży medycznej i budowlanej w Szwecji, stąd wiele firm rekrutuje, jednocześnie oferując przed wyjazdem kursy językowe. Z uwagi na specyfikę pracy znajomość języka szwedzkiego jest niezbędna w przypadku zawodów medycznych, takich jak pielęgniarki i lekarze, i dla tych grup oferowane są kursy obejmujące naukę języka ogólnego i specjalistycznego. Pracownicy sektora budowlanego albo uczą się prywatnie w szkołach językowych, albo w ramach kursów oferowanych przez pracodawcę i dedykowanych danej grupie. W Szwecji nie ma wymogu znajomości języka szwedzkiego przez każdą osobę zatrudnioną, jednak zazwyczaj od podwykonawców inwestycji budowlanych wymaga się, aby personel kierowniczy potrafił porozumiewać się w tym języku z uwagi na konieczność kontaktów z innymi podwykonawcami, projektantem czy urzędami. Jednocześnie pracownicy niższego szczebla wielokrotnie potrzebują znajomości języka na poziomie komunikacyjnym w celu porozumienia się z innymi osobami wykonującymi prace na tym samym odcinku (w hali produkcyjnej, na placu budowy itp.). Trzecią, specyficzną grupą zawodową, są studenci filologii, którzy naukę języka i kultury Szwecji wiążą z późniejszą pracą zawodową – jako tłumacze, redaktorzy,

pracownicy sektora kultury czy edukacji. Poza tymi grupami dorosłych uczniów w miarę jednorodną (wiekowo) są także grupy dzieci przybyłych do Szwecji i uczęszczających na zajęcia z języka szwedzkiego jako drugiego, choć w tym przypadku są one bardzo zróżnicowane narodowościowo. Pozostali uczestnicy kursów nie różnią się zasadniczo od uczniów innych języków obcych. Kształcą się najczęściej indywidualnie lub w szkołach językowych, w których grupy bywają różnorodne wiekowo, społecznie, jak i z punktu widzenia doświadczeń edukacyjnych.

Przy takiej różnorodności uczniów:

- ➔ medykach przyzwyczajonych do ciągłego doksztalcania się i ukierunkowanych na naukę języka specjalistycznego,
- ➔ pracownikach branży budowlanej mających za sobą krótkie doświadczenie w nauce języków obcych,
- ➔ wielojęzycznych studentach filologii,
- ➔ uczestnikach kursów w szkołach językowych,

prawdziwym wyzwaniem dla nauczyciela jest dobór odpowiednich materiałów, treści i metod kształcenia. Jest to szczególnie istotne, gdy weźmie się pod uwagę, że szwedzki jest językiem rzadko nauczonym, co skutkuje niewielką ofertą gotowych pomocy dydaktycznych. Brak materiałów w powiązaniu z brakiem przygotowania pedagogicznego nauczycieli języka szwedzkiego powoduje, że opracowanie kursu dla danej grupy czy osoby indywidualnej w znacznym stopniu opiera się na intuicji lektora, jego kreatywności i własnych doświadczeniach jako ucznia. Dobór pomocy edukacyjnych odbywa się wówczas najczęściej na podstawie ogólnej opinii na temat danego podręcznika – stąd ostatnio najczęściej korzysta się z *Rivstart* Pauli Levy Scherrer i Karla Lindemalma, wydawanego przez szwedzkie wydawnictwo *Natur & Kultur*, specjalizujące się w publikacjach dydaktycznych. Faktycznie, jest to pozycja przemyślana i umożliwiająca rozwijanie wielu kompetencji językowych. To jednak podręcznik drogi – dwukrotnie droższy od wielu podręczników do nauki języków często nauczanych, dostępnych na rynku polskim. Poza tym nie można go stosować jako jedyne źródło, szczególnie w przypadku specyficznych grup uczniów wymienionych powyżej.

## Materiały cyfrowe w nauczaniu języka szwedzkiego

Specyfika uczniów zawsze wymaga od nauczyciela dostosowania materiałów i metod nauczania do wieku, poziomu wykształcenia czy potrzeb edukacyjnych. W wielu przypadkach – na przykład podczas zajęć z pracownikami budowlanymi czy lekarzami – typowy triadyczny układ lekcji: prezentacja nowego zagadnienia – ćwiczenie – własna produkcja, musi ulegać ciągłej modyfikacji. Klasyczne podręczniki nie są w stanie zapewnić realizacji celów nauczania w tak różnorodnych grupach. W ostatnim czasie w coraz większym zakresie stosuje się materiały cyfrowe, zarówno aplikacje komputerowe, jak i materiały audiowizualne na przenośnych nośnikach czy dostępne w internecie, stanowiące nieodłączną część nauczania wspomaganego komputerowo (CALL – *Computer-Assisted Language Learning*). W Szwecji tego typu źródła są bardzo rozpowszechnione i można podzielić je na dwie grupy.

Pierwsza grupa to treści cyfrowe stworzone w uproszczonej wersji językowej (szw. *lättläst*, ang. *easy*). Powstały one z myślą o osobach uczących się szwedzkiego oraz tych, którym przeczytanie i zrozumienie tekstu (np. z uwagi na różnego rodzaju dysfunkcje) w języku standardowym może sprawiać trudność. Są to materiały charakteryzujące się nie tylko użyciem prostych konstrukcji językowych, lecz także modyfikacją treści poprzez dodawanie informacji ułatwiających zrozumienie komunikatu bądź usuwanie fragmentów potencjalnie niezrozumiałych. Należy przy tym podkreślić, że teksty w uproszczonej wersji nie są tożsame z propagowanymi obecnie na świecie tekstami napisanymi przystępnym językiem, powszechnie nazywanym *prostym językiem* (szw. *klarspråk*, ang. *plain language*), który obejmuje głównie teksty urzędowe zmodyfikowane strukturalnie i leksykalnie w celu zwiększenia stopnia ich zrozumienia szerokiemu gronu odbiorców, tj. całej populacji. Podstawowa

różnica między tekstami napisanymi językiem uproszczonym a językiem przystępnym polega zatem na domyślnych głównych odbiorcach (Leskelä, Mustajoki i Piehl 2022).

Teksty w uproszczonej wersji językowej od dawna stanowią w Szwecji nieodłączny element oferty literackiej i dydaktycznej. Aktywne działania na rzecz stosowania uproszczonego języka w publikacjach dla osób z dysfunkcjami czy słabo znających język szwedzki rozpoczęły się już pod koniec lat 60. XX wieku (Bohman 2021: 528). To znacznie wcześniej niż np. w Polsce, gdzie pierwsze tego typu teksty pojawiły się dopiero na początku XXI wieku (Przybyła-Wilkin 2021: 402). Obecnie materiały do nauki języka szwedzkiego stworzone dla tych grup odbiorców występują zarówno w wersji papierowej, jak i cyfrowej. Dużą zaletą źródeł elektronicznych jest nie tylko łatwy, często bezpłatny dostęp przez internet, lecz także łączenie tekstu pisanego z mówionym. Zazwyczaj słowu pisanemu towarzyszy wersja audio z możliwością dostosowania tempa czytania, podświetlenia aktualnie czytanego wyrazu czy całego zdania lub powiększenia czcionki. W wersji uproszczonej oferowane są na przykład codzienne wiadomości w formie gazety internetowej 8sidor.se, dostępnej także w wersji papierowej oraz jako aplikacja na urządzenia przenośne (8 Sidor). Wydawcą publikacji jest Urząd ds. dostępności mediów (szw. *Myndigheten för tillgängliga medier*), który poza produkcją samych treści udostępnia także na swojej stronie internetowej materiały dla nauczycieli, pomagające w pracy z tekstami – krzyżówki zawierające wyrazy z wiadomości, pytania do tekstów sprawdzające ich zrozumienie itp. Podobną tematykę w uproszczonej wersji językowej oferuje także publiczne radio szwedzkie Sveriges Radio (*sverigesradio.se*). Program nazywa się *Radio Sweden på lätt svenska* i, jak podaje wydawca, skierowany jest do osób niedawno przybyłych do Szwecji. Także i w tym przypadku wiadomości można nie tylko przeczytać, lecz także odsłuchać. Wydawca oferuje ponadto ćwiczenia do tekstów, pomagające w rozwijaniu sprawności słuchania w języku obcym. Tym, co różni materiał dźwiękowy gazety 8 Sidor od wiadomości radiowych, jest sposób odczytywania zapisanego tekstu. W 8 Sidor wypowiedzany jest on płynnie, zgodnie z prozodią charakteryzującą standardowy tekst mówiony, choć, jak wspomniano powyżej, możliwe jest dostosowanie tempa wypowiedzi. W wiadomościach radiowych w wersji uproszczonej każdy wyraz jest wyraźnie artykułowany, co brzmi dość nienaturalnie i zniekształca prozodię wypowiedzi. Poza *Radio Sweden på lätt svenska* Radio Szwedzkie oferuje także podobny program – *Klartext* – prezentujący wiadomości „w spokojniejszy sposób i przy użyciu łatwiejszych słów” (*Läs mer om programmet* 2008). Nie jest on jednak *stricto* przeznaczony do nauki języka szwedzkiego, lecz raczej dedykowany osobom, dla których zrozumienie tradycyjnych codziennych wiadomości może być trudne.

Druga grupa materiałów cyfrowych jest bardzo obszerna i obejmuje zdigitalizowane wersje podręczników papierowych, aplikacje komputerowe do nauki języka oraz materiały dydaktyczne domyślnie przeznaczone do nauki określonych treści tematycznych, które można także wykorzystać do nauki języka obcego. Elektroniczne odpowiedniki klasycznych podręczników najczęściej dostępne są na określony czas, od 12 do 36 miesięcy. Po upływie tego okresu licencja wygasa, ale można ją odnowić. Oferowane są także rozwiązania pośrednie, np. w przypadku wyżej wymienionego popularnego podręcznika *Rivstart*, który nie jest dostępny w formie w pełni zdigitalizowanej, istnieje możliwość bezpłatnego korzystania z cyfrowego materiału dodatkowego obejmującego pliki dźwiękowe – odczytywane teksty i ćwiczenia językowe – oraz interaktywne ćwiczenia gramatyczne i leksykalne.

Choć cyfrowe wersje podręczników to w wielu przypadkach materiały interaktywne, domyślnie stanowią one wsparcie dla zajęć prowadzonych przez nauczyciela. Aplikacje komputerowe są z kolei tworzone jako materiały do samodzielnej pracy. Obecnie bardzo popularne stało się Duolingo (Duolingo), reklamujące się jako „najlepszy na świecie sposób na naukę języka”. Językiem instrukcji aplikacji, w odróżnieniu od innych materiałów do nauki szwedzkiego, jest nie szwedzki, tylko angielski. Nadrzędnym celem Duolingo jest nauka w formie zabawy. Aplikacja oferuje ćwiczenia interaktywne, między innymi w postaci

tłumaczenia pojedynczych zdań z języka angielskiego na szwedzki, ćwiczeń polegających na ułożeniu zdań z pojedynczych wyrazów czy podaniu brakujących wyrazów w zdaniu. Są to zatem klasyczne polecenia powszechnie wykorzystywane w podręcznikach. Z uwagi na fakt, że Duolingo domyślnie przeznaczone jest do samodzielnej nauki języka, każde ćwiczenie kończy się informacją zwrotną na temat prawidłowości wykonania danego polecenia. Duolingo stanowi najbardziej popularną aplikację do nauki języka szwedzkiego w Szwecji. Ponad jedna czwarta jej użytkowników w Szwecji uczy się właśnie języka szwedzkiego (*What Is the Most Popular Language to Study in Your Country?* 2016). Wynika z tego, że osoby przybyłe do Szwecji prawdopodobnie używają jej jako narzędzia dodatkowego, poza kursami *svenska för invandrare* – ewentualnie zamiast uczestnictwa w tych kursach. Z uwagi na nowość aplikacji brakuje badań sprawdzających skuteczność jej zastosowania. Jednak jak pokazała Tokarczyk (2023), Duolingo zawiera wiele elementów utrudniających samodzielną naukę, np. brak zanurzenia w kontekście, brak progresji materiału językowego czy logicznego powiązania elementów ćwiczeń. Poza Duolingo, które oferuje naukę języka ogólnego, istnieją także aplikacje ułatwiające poznanie języka specjalistycznego czy skierowane do określonych grup zawodowych. Najczęściej są to jednak narzędzia komercyjne (np. *lingio*, *Lingio – Branschskräd yrkessvenska*), przeznaczone dla osób przybyłych do Szwecji i pracujących w określonym zawodzie: kierowców autobusów, opiekunów osób starszych czy pracowników gastronomii.

Ostatnią grupą materiałów cyfrowych, które z powodzeniem można stosować do nauki języka szwedzkiego, są audycje edukacyjne dostępne w radiu i telewizji. Radio szwedzkie oferuje program o nazwie *Utbildningsradio* (pol. radio edukacyjne), w ramach którego udostępnione są w internecie audycje z wielu dziedzin, dostosowane do różnych poziomów edukacji. Na stronie [urplay.se](http://urplay.se) znajdują się materiały podzielone na wiele kategorii, m.in. naukę i technikę, kulturę i historię, język, społeczeństwo i inne. Każdy plik jest opisany pod kątem poziomu edukacyjnego grupy docelowej oraz tematyki czy przedmiotu, w ramach którego program można wykorzystać na zajęciach. Poza tym istnieje możliwość włączenia transkrypcji w języku szwedzkim oraz ustawienia tempa mówienia – od bardzo wolnego do bardzo szybkiego, co z pewnością stanowi dodatkowy atut. Ponadto w przypadku wielu audycji dostępne są bezpłatne materiały dla nauczyciela i karty pracy dla ucznia w formacie PDF.

Cyfrowe treści, choć nie są one przygotowane do wykorzystania w edukacji, oferuje także szwedzka telewizja publiczna. Na platformie [svtplay.se](http://svtplay.se) znajduje się wiele programów, które, podobnie jak w przypadku radia edukacyjnego, pogrupowano według kategorii tematycznych. Znajdziemy tam narzędzia ułatwiające pracę z tekstem podczas nauki języka szwedzkiego jako obcego: można włączyć transkrypcję lub wersję z wyraźną wymową, opierającą się na wygłoszeniu dźwięków w tle i wypukleniu zasadniczego tekstu mówionego. Wariant ten jest wprawdzie domyślnie przewidziany dla osób gorzej słyszących, jednak z powodzeniem może być wykorzystywany w celu ułatwienia zrozumienia tekstu podczas nauki języka. Minusem programu [svtplay](http://svtplay.se) jest brak dostępności wszystkich materiałów za granicą, ponieważ część z nich objęto prawami autorskimi i można je publikować wyłącznie w Szwecji.

## Zakończenie

Mimo pewnych ograniczeń natury finansowej lub prawnej brak klasycznych materiałów do nauki języka szwedzkiego z powodzeniem można zrekomensować, wykorzystując materiały cyfrowe. Ich dużą zaletą jest różnorodność, aktualność przekazywanych informacji, interaktywność oraz niejednokrotnie także dostępność dodatkowych treści ułatwiających przeprowadzenie lekcji. Poza tym na uwagę zasługuje dwukanałowość zasobów elektronicznych – tekst pisany może być jednocześnie odczytywany, co ułatwia samodzielną naukę języka i w szczególności wpływa na rozwój wymowy oraz płynności. Niezmiennie ważny pozostaje jednak odpowiedni dobór tych narzędzi, w zależności od specyfiki uczniów i ich potrzeb. W przypadku określonych grup zawodowych udających się do Szwecji można bez

wątpienia skorzystać z aplikacji komputerowych. W grupach różnorodnych, tj. na kursach językowych, media cyfrowe będą dobrym rozwiązaniem w pracy z uczniami na poziomie początkującym, jak i średniozaawansowanym. W przypadku nauczania każdego języka obcego, nie tylko szwedzkiego, kluczową rolę w wyborze i późniejszym stosowaniu materiałów odgrywa przygotowanie merytoryczne nauczyciela. Osoby bez odpowiednich kwalifikacji będą musiały poświęcić treściom cyfrowym dużo więcej czasu niż klasycznym podręcznikom. Dotyczy to zarówno fazy planowania zajęć, jak i ich ewaluacji oraz podjęcia decyzji o przydatności zastosowanego materiału w danej grupie. Podobnie jak w przypadku tradycyjnych pomocy naukowych, kluczowe w doborze treści cyfrowych jest, poza dopasowaniem do poziomu językowego i wiekowego uczniów, dostosowanie ich do faktycznych potrzeb odbiorców. Materiały elektroniczne mają tę przewagę nad tradycyjnymi podręcznikami, że powstają na bieżąco i zawierają aktualną tematykę z wielu domen, co bez wątpienia ułatwia nauczycielom języków obcych szybkie odpowiadanie na te potrzeby.

## BIBLIOGRAFIA

---

- 8 Sidor, <8sidor.se>, [dostęp: 31.08.2023].
- Bank Światowy (2022), <worldbank.org/en/country/smallstates/overview>, [dostęp: 4.08.2022].
- Bohman, U. (2021), *Easy Language in Sweden*, [w:] U. Vanhatalo, C. Lindholm (red.), *Handbook of Easy Languages in Europe*, Berlin: Frank & Timme GmbH, s. 527–567.
- Duolingo, <duolingo.com>, [dostęp: 10.09.2023].
- e-korepetycje, <e-korepetycje.net>, [dostęp: 5.08.2022].
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r., <shorturl.at/bfhAU>, [dostęp: 8.10.2023].
- Eurostat (2020), <shorturl.at/rzIQ5>, [dostęp: 5.08.2022].
- GUS (2022), *Działalność gospodarcza przedsiębiorstw z kapitałem zagranicznym w 2021 roku*, <shorturl.at/mrCU3>, [dostęp: 30.08.2023].
- Kowal, I. (2019), *Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 37–41.
- *Läs mer om programmet* (2008), <sverigesradio.se/artikel/237007>, [dostęp: 10.09.2023].
- Leskelä, L., Mustajoki, A., Piehl, A. (2022), *Easy and plain languages as special cases of linguistic tailoring and standard language varieties*, „Nordic Journal of Linguistics”, nr 45(2), s. 194–213.
- *Lingio-Branschsäkrad yrkessvenska*, <www2.lingio.com/sv>, [dostęp: 10.09.2023].
- Maass, M. (2009), *The elusive definition of the small state*, „International Politics”, nr 46, s. 65–83.
- Ministria E Arsimit Dhe Sportit (2016), <rm.coe.int/language-education-policy-profile-albania-country-report/16807b3b2d>, [dostęp: 5.08.2023].
- Nationalencyklopedin, *Språken i världen*, <www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/sprak/spraken-i-varlden>, [dostęp: 11.03.2023].
- Przybyła-Wilkin, A. (2021), *Easy Language in Poland*, [w:] C. Lindholm, U. Vanhatalo (red.), *Handbook of Easy Languages in Europe*, Berlin: Frank & Timme GmbH, s. 401–412.
- Rada Europy (1992), *European Charter for Regional or Minority Languages*, <rm.coe.int/1680695175>, [dostęp: 5.08.2022].
- Riksföreningen Sverigekontakt, *Grund- och gymnasieskolor utomlands där svenska läses som ett främmande språk*, <shorturl.at/IDEV8>, [dostęp: 11.03.2023].
- Statistikmyndigheten SCBa, *Befolkning efter födelseland och år*, <shorturl.at/jvKP5>, [dostęp: 11.08.2023].
- Statistikmyndigheten SCBb, *Invandringar efter ut-/inflyttningsland och år*, <shorturl.at/acRTW>, [dostęp: 11.03.2023].

- Statistikmyndigheten SCBc, *Invandringar (medborgare utom Norden) efter grund för bosättning, medborgarskapsland och år*, <shorturl.at/owLWY>, [dostęp: 11.03.2023].
- The Commonwealth (2022), <thecommonwealth.org/our-work/small-states>, [dostęp: 4.08.2022].
- Tokarczyk, M. (2023), *Duolingo och Rivstart A1A2 – analys av en traditionell och en digital lärobok* [niepublikowana praca magisterska], Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- UNESCO (2009), <en.unesco.org/creativity/bosnia-herzegovina-education-indicator-multilingual>, [dostęp: 5.08.2022].
- *What is the most popular language to study in your country*, [blog] <blog.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it/>, [dostęp: 10.09.2023]

DR HAB. IWONA KOWAL, PROF. UJ [Pracowniczka Katedry Nordystyki w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego](#). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół procesów rozwoju umiejętności językowych, wielojęzyczności i psycholingwistyki, ze szczególnym uwzględnieniem procesu tworzenia tekstu. W swoich badaniach skupia się przede wszystkim na języku szwedzkim jako kolejnym języku obcym. Prowadzi badania interdyscyplinarne, wykorzystując m.in. teorię złożoności i teorię systemów dynamicznych.

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

# „Nikt nie zmienił świata, wtapiając się w tło”

## Praca z musicalem jako sposób na wykorzystanie platform streamingowych w nauce języka obcego według zasady *edutainment*

DOI: 10.47050/jows.2023.4.61-68

Artykuł podejmuje temat edukacyjnego wykorzystania musicalu jako elementu kształcenia językowego i kulturowego.

Uwypuklone zostaną wyjątkowe walory tego gatunku, który obecnie dzięki dostępności na platformach streamingowych może się stać atrakcyjną propozycją dydaktyczną tak w procesie przyswajania języka obcego, jak i nabywania kompetencji interkulturowych zgodnie z zasadą *edutainment*, czyli nauki połączonej z zabawą. Ilustracją rozważań są przykłady zaczerpnięte z trzech obecnie niezwykle popularnych musicali: *Hamilton*, *Rudolf: Affaire Mayerling* i *The Greatest Showman*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cytat z musicalu *The Greatest Showman / Król rozrywki* (2017). Ze względu na powszechną dostępność omawianych w tekście materiałów audiowizualnych (na platformach streamingowych, kanałach internetowych oraz nośnikach DVD) zrezygnowałam z każdorazowego podawania konkretnych źródeł ich pochodzenia.

Cyfryzacja odgrywa obecnie coraz większą rolę w nauce języków obcych. Do najważniejszych jej aspektów w tym obszarze należą liczne aplikacje i platformy edukacyjne oferujące interaktywne lekcje, ćwiczenia, quizy oraz gry. Pomocne są jednak także sam internet oraz technologie

komunikacyjne umożliwiające poprzez rozmowy wideo, czaty, fora dyskusyjne czy platformy społecznościowe nawiązywanie kontaktów online między uczniami, nauczycielami i native speakerami języka docelowego na całym świecie. Ważne wsparcie stanowią ponadto narzędzia online do tłumaczenia i sprawdzania pisowni oraz dostępne w formie elektronicznej podręczniki, materiały audiowizualne i źródła informacji, pozwalające na wygodny dostęp do aktualnych i różnorodnych treści w języku obcym. Dzięki zasobom internetowym uczniowie mogą oglądać filmy, seriale, wywiady, prezentacje, a nawet lekcje online, co niewątpliwie uatrakcyjnia tradycyjne metody nauczania. Jednakże, chociaż cyfryzacja oferuje w nauce języków obcych wiele korzyści (takich jak większa dostępność, interaktywność, personalizacja i różnorodność materiałów), istotne jest zachowanie równowagi między korzystaniem z nowoczesnych technologii a tradycyjnymi metodami nauczania. Takie podejście umożliwi pełny rozwój kompetencji językowych, w tym mówienia, czytania, pisanie i rozumienia ze słuchu. Niniejszy artykuł skupia się na oryginalnej propozycji dydaktycznej, opartej na uzupełnieniu tradycyjnych metod nauczania języków obcych wykorzystaniem obcojęzycznych musicali, dostępnych na licznych platformach streamingowych.

### Platformy streamingowe i *edutainment* w nauczaniu języków obcych

Platformy streamingowe, czyli serwisy oferujące wideo na żądanie, umożliwiają obecnie swoim użytkownikom dostęp do tysięcy produkcji, w tym także – co cenne dla uczących się języków obcych – w oryginalnej wersji językowej, ewentualnie z dostępnymi tłumaczeniami w formie napisów. Możliwość wykorzystywania materiałów filmowych na lekcjach języka obcego pozwala dostrzec w streamingu nie tylko popularną rozrywkę, ale i szansę poznawania arcydzieł światowego kina,

a równocześnie skuteczny materiał dydaktyczny, który motywuje uczących się, zapewniając im kontakt z autentycznym językiem i uatrakcyjniając zajęcia.

Wiele osób, o różnym stopniu zaawansowania znajomości języka obcego, chętnie samodzielnie ogląda filmy w oryginalnej wersji językowej (początkowo posiłkując się napisami, a w miarę nabywania biegłości językowej rezygnując z tego wsparcia), traktując taki sposób spędzania czasu jako rozrywkę połączoną z ciekawą i przyjemną formą samokształcenia. Warto zatem docenić to zjawisko we współczesnej edukacji, odpowiada ono bowiem znanej od lat zasadzie *edutainment*, wykorzystującej w tym wypadku do nauki nowoczesne narzędzia.

Nazwa metody pochodzi z połączenia dwóch angielskich słów: *education* oraz *entertainment* i w ogólnym rozumieniu skupia wszystkie działania, które w nauczaniu wykorzystują rozrywkę. Niemniej istnieje też definicja, która za *edutainment* uznaje wyłącznie przekazywanie wiedzy drogą elektroniczną, z wykorzystaniem potencjału masowych mediów (czyli programów, seriali bądź filmów), z równoczesnym wprowadzaniem elementów zabawy i rozrywki. Nie ulega przy tym wątpliwości, iż „[...] udostępnienie treści edukacyjnych online lub offline i ich połączenie z formą zabawy jest jedną z metod aktywizujących uczącego się, podnosi jego motywację do nauki, ułatwia uczenie i zapamiętywanie, poprawia efektywność obu tych procesów oraz pozwala uczącemu się na szybsze osiągnięcie sukcesu” (Ostrowska 2017).

Dostępne są wprawdzie liczne publikacje dotyczące wykorzystania filmów albo utworów muzycznych w glottodydaktyce, ale niewiele uwagi poświęcono dotąd możliwościom korzystania w tym celu z platform streamingowych. Na ich potencjał edukacyjny w edukacji językowej zwraca uwagę między innymi Agnieszka Sochal, analizując w tym kontekście popularne seriale. Autorka powołuje się na najnowsze badania potwierdzające pozytywny wpływ treści audiowizualnych w edukacji na wszystkich uczestników procesu dydaktycznego – sprzyjają one satysfakcji uczących się, ich osiągnięciom, a także pobudzeniu współpracy i lepszym wynikom edukatorów. „Serial można postrzegać jako zwizualizowany tekst na lekcjach języka obcego, może stać się inspiracją do zajęć, pobudzać refleksję wśród słuchaczy, motywować do nauki, uatrakcyjnić zajęcia, wreszcie stać się medium łączącym ludzi i przełamującym tabu. [...] Efektywna, motywująca i angażująca lekcja z serialami jest możliwa nie tylko dzięki niewyczerpanej bazie wizualno-tekstowej, jakiej one dostarczają, ale także dzięki technologiom, które pozwalają dokonywać w sali zajęciowej małych cudów – tablice multimedialne umożliwiają wyświetlenie odcinka, jego zatrzymanie w dowolnym momencie, zakreszenie interesujących nas kwestii, wielokrotne powtarzanie niezrozumiałych partii” (Sochal 2022).

Warto tym samym zwrócić uwagę, iż wszystkie wspomniane walory edukacyjne posiadają nie tylko popularne seriale i filmy, ale i dostępne na platformach streamingowych produkcje musicalowe. Praca z tym gatunkiem może także stanowić atrakcyjną propozycję dydaktyczną, wykorzystującą równocześnie potencjał dydaktyczny dzieła filmowego i muzycznego.

## Potencjał dydaktyczny utworów musicalowych

Według definicji Janusza Sławińskiego (2000: 328) musical to „[...] komedia muzyczna, nowoczesna forma operetki ukształtowana w Ameryce w okresie międzywojennym, korzystająca z elementów jazzu i współczesnej muzyki rozrywkowej”. W powszechnym rozumieniu gatunek ten stanowi formę teatralną łączącą muzykę, piosenki, dialogi oraz taniec, w której warstwa słowna i muzyczna wraz z ruchem i aspektami technicznymi przedstawienia tworzą spójną całość. Musicales wystawiane są zarówno jako wysokobudżetowe produkcje teatrów na West Endzie w Londynie czy Broadwayu w Nowym Jorku, jak i w niewielkich teatrach awangardowych czy amatorskich grupach. Współczesny musical jako forma eklektyczna korzysta z różnych gatunków muzycznych (hard rocka, jazzu, rapu, a nawet muzyki poważnej) i różnych rodzajów tańca (tak klasycznego baletu, jak i tańca współczesnego, nierzadko łącząc obie te formy). Typowe dla produkcji musicalowych jest także używanie efektownych, monumentalnych dekoracji, stosowanie technik multimedialnych oraz pełnego nagłośnienia



2 Podobną funkcję pełnią fanpage'e teatrów, na których często bezpłatnie udostępniane są niektóre produkcje placówek, zarówno aktualne, jak i te zdjęte już z afisza.

akustycznego (więcej: Karpiński 1990). Oryginalne pomysły inscenizacyjne, wykorzystujące na przykład scenę obrotową lub sterowane komputerowo ruchome platformy, na których umieszczona zostaje scenografia, składają się na niezwykłą widowiskowość przedstawień musicalowych, a dzięki przeniesieniu na ekran zarejestrowanych spektakli i udostępnieniu ich na platformach streamingowych stają się one dostępne dla znacznie szerszego kręgu odbiorców niż widowia teatralna<sup>2</sup>. Widowiska te stawiane są na równi z gatunkiem musicalu filmowego rozumianego jako ekranowa wersja musicalu scenicznego albo jako odmiana filmu muzycznego, który pojawił się wraz z udźwiękowieniem tego typu produkcji, i w Ameryce stanowi do dziś jeden z głównych nurtów kina.

Cechą wspólną musicalu teatralnego oraz filmowego jest wplecenie w narrację piosenek śpiewanych przez bohaterów, niekiedy z towarzyszącymi im układami tanecznymi. To właśnie elementy muzyczne i taneczne są konstytutywne dla tego gatunku, przy czym istotne jest pełne zharmonizowanie partii dialogowych i wokalnych. Jak podkreśla Małgorzata Cieliczko, zarówno dialogi (wprowadzane w bardzo podobny sposób jak w zwykłym, niemuzycznym filmie), jak i teksty piosenek stanowią tu podstawowe formy podawcze, jedne i drugie bowiem są elementem fabuły i posuwają naprzód akcją, będąc zarazem „[...] narracyjnymi (auto)komentarzami do rozmaitych sytuacji. [...] Cechą charakterystyczną konstrukcji filmowego musicalu jest zatem to, że jego strukturalne elementy wielopłaszczyznowo się przenikają – na przykład w piosenkach często pojawia się dialog” (Cieliczko 2013: 130).

## Musical w nauce i w mediach

Coraz częściej musical staje się też przedmiotem zainteresowania polskich naukowców: Na działającej od ponad 20 lat stronie poświęconej musicalom ([www.musical.pl](http://www.musical.pl)), prowadzonej przez Małgorzatę Lipską – teatrolożkę i tłumaczkę musicali – odnotowano liczne dysertacje doktorskie na ten temat, powstałe zarówno na uczelniach artystycznych, jak i w placówkach badawczych. Ważną część tej strony stanowią materiały związane z przekładami piosenek z musicali, które mogą być szczególnie przydatne dla nauczycieli języków obcych, chcących podjąć tę tematykę na swoich zajęciach.

Osoby zainteresowane musicaliem mogą odwiedzić także portal [www.kierunekmusical.pl](http://www.kierunekmusical.pl) (prowadzony przez Martę Dąbkowską), skierowany zarówno do wielbicieli gatunku, jak i do osób szukających podstawowych informacji na jego temat. Strona zawiera pełne zestawienie musicali i filmów muzycznych, dostępnych na różnych platformach streamingowych, oraz recenzje i felietony na ich temat, jak również na temat licznych spektakli muzycznych wystawianych w całej Polsce.

Niesłabnąca popularność musicali wynika zarówno z ich wizualnej atrakcyjności, jak i z siły muzyki, dzięki której musicale filmowe stanowią ważną część historii kina, a pochodzące z nich piosenki latami królują na listach przebojów. Wprawdzie wiele musicali to niezbyt ambitne przedsięwzięcia, jednak są wśród nich także dzieła uznane za wybitne, podobnie jak pochodzące z nich utwory: *Memory z Kotów*, *Don't Cry for Me Argentina z Evity*, *You're The One That I Want* czy *Summer nights z Grease*, motywy z *Deszczowej piosenki*, *Hair*, *Chicago*, *Upiora w Operze*, *Skrzypka na Dachy* czy *Mamma Mia* określane są przecież mianem kultowych. Ich siła tkwi nie tylko w warstwie muzycznej, ale i w tekstach, których uniwersalny charakter przekazuje ważne życiowe prawdy. Warto zachęcać uczniów do poznania musicali w całości, jednak w realiach zajęciowych, uwzględniających limity czasowe, należy się skupić na pracy z wybranymi ich fragmentami lub pojedynczymi utworami.

## Dydaktyzacja form musicalowych według zasady *edutainment* – przykłady

Naukowców i pasjonatów muzyki od lat interesują zależności między muzyką a nauką języków obcych, oparte na fakcie, iż skoro muzyka rozwija obszary mózgu odpowiedzialne za zapamiętywanie, zwiększając „pojemność” tych miejsc, gdzie gromadzone są wszelkie

wspomnienia i wiedza, to można wysnuć tezę, iż muzyka pomaga w nauce języków obcych (Krzewicki 2022). Marcin Hościłowicz dowodzi, że piosenka, czyli muzyka z tekstem, angażuje obie półkule mózgowe, dzięki czemu jest bardzo skutecznym środkiem dydaktycznym, wprowadza bowiem słuchacza w stan relaksacji wspierający otwarcie mózgu na pozytywne impulsy zewnętrzne (Hościłowicz 2016: 51). O wpływie muzyki na uczenie się języka obcego pisze także Marta Piesiewicz, której zdaniem wykorzystywanie piosenek w nauczaniu języka może pomóc zarówno w rozwijaniu umiejętności językowych, jak i w poznawaniu kultury czy podnoszeniu motywacji do nauki: „Słowa ubrane w warstwę muzyczną są łatwiejsze do zapamiętania dla mózgu – zatem wymowa poszczególnych wyrazów jest przyswajana w bardziej efektywny sposób. [...] Piosenki mogą nieść z sobą informację o sytuacjach społecznych, wydarzeniach historycznych, informacje związane z geografiami itd. Uczniowie, poznając kontekst kulturowy, stają się także bardziej otwarci na ludzi mieszkających w danym kraju” (Piesiewicz 2021).

Praca z utworami musicalowymi – podobnie jak z innymi piosenkami – pozwala na rozwijanie kompetencji w kilku obszarach: językowych, kulturoznawczych i interpersonalno-społecznych. Przy wyborze materiału dydaktycznego zawsze należy pamiętać o dostosowaniu go do poziomu językowego odbiorców, co jednak nie musi oznaczać konieczności rezygnacji z utworów zbyt trudnych, lecz możliwość wykorzystania ich fragmentarycznie. Uczniowie mogą też obejrzeć w domu (bądź na zajęciach, jeśli czas na to pozwala) cały musical (w oryginalnej wersji językowej, z napisami lub bez), a następnie pracować z wybranymi fragmentami albo pojedynczymi piosenkami. Zdecydowanie należy jednak wziąć pod uwagę, iż zbyt trudny do zrozumienia tekst, zamiast dodać atrakcyjności zajęciom, może zniechęcić uczących się do pracy, należy zatem zawsze wybierać materiał odpowiedni do wieku i preferencji grupy. Omawiane tu utwory musicalowe polecane są szczególnie w edukacji na poziomie szkoły ponadpodstawowej i wyższej, zatem dla młodzieży i osób dorosłych znających język przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym.

W niniejszym artykule zwracam też szczególną uwagę na trzy przykłady musicali biograficznych, których treść osnuta jest wokół losów postaci historycznych, co podnosi ich walory edukacyjne. Pracując z oryginalną wersją językową każdego z nich, można rozwijać kompetencje językowe uczniów, korzystając na przykład z propozycji Justyny Deczewskiej (2020), dotyczących pracy z piosenkami na lekcjach języka obcego. Poza poszerzaniem leksyki, ćwiczeniem konstrukcji gramatycznych i ogólnym doskonaleniem sprawności językowych musicale te stanowią materiał o ogromnym potencjale kulturo- i realizmowczym.

### A) HAMILTON: AN AMERICAN MUSICAL

Musical o życiu ojca-założyciela Stanów Zjednoczonych jest aktualnie jednym z najpopularniejszych musicali na świecie, zaś w rankingu najlepszych tego typu produkcji prowadzonym przez największy polski serwis filmowy, filmweb.pl, od wielu miesięcy zajmuje pierwsze miejsce. Autorem muzyki i scenariusza jest aktor, kompozytor, dramaturg i raper Lin-Manuel Miranda, dla którego inspiracją stała się wydana w 2004 roku biografia *Alexander Hamilton* autorstwa Rona Chernowa (Delman 2015). Sceniczna premiera dzieła Mirandy odbyła się w The Public Theater na Off-Broadwayu w Nowym Jorku w 2015 roku, zaś na VOD filmowa wersja musicalu pojawiła się 3 lipca 2020 roku (polska premiera miała miejsce 15 października 2021 roku). Według portalu filmweb „[...] filmowa wersja oryginalnej broadwayskiej produkcji *Hamilton* to niezapomniany spektakl, który łączy w sobie najlepsze cechy teatru, filmu i streamingu, pozwalając widzom w domach na całym świecie doświadczyć tego ekscytującego, jedyne w swoim rodzaju fenomenu kulturowego. *Hamilton* jest historią o Ameryce z przeszłości opowiedzianą przez Amerykę współczesną. Dzięki łączącej hip-hop, jazz, R&B i Broadway ścieżce dźwiękowej *Hamilton* stworzył na podstawie historii ojca założyciela Ameryki, Alexandra Hamiltona, rewolucyjne wydarzenie teatralne – musical, który wywarł głęboki wpływ na kulturę, politykę i edukację” (Gobor 2020).

Produkcja zdobyła wiele nagród: Pulitzera, Grammy oraz 11 statuetek Tony. Ogromne wrażenie na widzu robią oryginalne rozwiązania sceniczne, takie jak przestrzeń z obracającym się podiumem, fantastyczne układy choreograficzne wzmocnione grą świateł czy scenografia zmieniająca co kilka sekund na oczach oglądających. Warto zaproponować uczniom poznanie tego musicalu nie tylko ze względu na jego formę, ale przede wszystkim z powodu treści, gdyż w ciekawy i nowatorski sposób (konwencja hip-hopu!) opowiada on o historii USA i postaciach z nią związanych. W gronie głównych bohaterów znalazły się osoby, z którymi związany był Hamilton, czyli między innymi George Waszyngton, James Madison, Thomas Jefferson czy groteskowo przerysowana postać króla Jerzego III.

Oprócz kontekstu historyczno-politycznego zainteresowanie uczniów wzbudzą z pewnością wątki romansowe i rodzinne, a także uderzające aktualnością motywy dotyczące pracy, ambicji i szeroko rozumianych relacji międzyludzkich, często przedstawione w scenach humorystycznych. Wzrost edukacyjny *Hamiltona* tkwi bowiem także w licznych odniesieniach do współczesności, krytycy zaś często zwracają uwagę na tolerancyjny aspekt widowiska, które prezentuje przeszłość w sposób nawiązujący do współczesnego obrazu Ameryki (między innymi przez osadzenie w głównych rolach także osób o korzeniach afroamerykańskich, latynoskich czy azjatyckich)<sup>3</sup>.

Analizując warstwę słowną wybranych utworów, można pokusić się o ćwiczenia porównujące oryginał z przekładem, sięgając w tym celu do twórczości Studia Accantus. Jego członkowie nagrywają polskie wersje wyselekcjonowanych przez siebie piosenek musicalowych, a od początku istnienia ich kanału na YouTube (czyli od 2013 roku) umieścili na nim już kilkaset utworów, zachwycających zarówno wykonaniem, jak i świetnym tłumaczeniem. Jednym z pierwszych projektów grupy była *Afera Mayerling*, przygotowana na podstawie musicalu *Rudolf: Affaire Mayerling*, mogącego zainteresować germanistów. Co ciekawe, w tym przypadku w Polsce właśnie covery w wykonaniu artystów z Accantusa zwróciły uwagę odbiorców na sam musical, który nie osiągnął znaczącej popularności, a jednak pochodzące z niego piosenki doskonale nadają się do wykorzystania na zajęciach językowych.

## B) RUDOLF: AFFAIRE MAYERLING

Musical stworzony przez kompozytora Franka Wildhorna i scenarzystę Steve’a Cudena, zainspirowanych książką Fredericka Mortona *Nervous Splendor: Vienna 1888–1889*. Produkcja opowiada historię arcyksięcia Austrii Rudolfa (syna cesarzowej Elżbiety Bawarskiej, czyli słynnej Sisi) i jego przyjaciółki Marii Vetsery, a dokładnie ich tajemniczej śmierci w zamku Mayerling<sup>4</sup>. Światowa premiera musicalu miała miejsce 26 maja 2006 roku w Operett Színház w Budapeszcie, a pierwszą wersją, z której nagranie zostało wprowadzone na rynek światowy, była produkcja niemieckojęzyczna wystawiona w 2009 roku w Raimund Theater w Wiedniu. Sfilmowany musical został wydany w wersji na DVD i CD, powstało także nagranie studyjne z udziałem aktorów biorących w nim udział, dostępne obecnie na kanale YouTube.

W Bemowskim Centrum Kultury w Warszawie 5 grudnia 2013 miała premierę polska wersja musicalu przygotowana przez wspomniane Studio Accantus. Złożyło się na nią 11 piosenek przetłumaczonych przez Dorotę Kozielską. W przypadku tego musicalu właśnie pojedyncze utwory (które mogą być oczywiście porównywane z oryginałem i analizowane pod kątem trafności ekwiwalentów językowych i zastosowanych strategii translacyjnych) niosą największy potencjał dydaktyczny, dotyczą bowiem nie tylko konkretnego fragmentu historii, ale przede wszystkim poszerzają kontekst niezwykle ważnych tematów mogących skłonić do refleksji i dyskusji (w obcym języku!) młodych ludzi. Przykładem niech będą piosenki: *So viel Mehr (Coś więcej)*, rozważająca fenomen miłości i przeznaczenia, podobnie jak *Wenn das Schicksal dich ereilt (Tylko jedno życie masz)* czy poruszający utwór *Die Fäden in der Hand (Sznurki władzy)* dotyczący dyktatorskich zapędów rządzących elit. Utwory te traktują o zjawiskach i pojęciach ważnych dla każdej kultury i mentalności, zatem ze względu na swoją ponadczasowość i uniwersalność z pewnością mogą zainteresować i zachęcić do aktywności językowej młodych ludzi.

3 Więcej na ten temat: *Dlaczego musical Hamilton odniósł sukces? O oryginalności słów kilka i 5 powodów, by obejrzeć*, Kierunek Musical, 23.04.2020, <[www.kierunekmusical.pl/2020/04/dlaczego-musical-hamilton-odnios-sukces.html](http://www.kierunekmusical.pl/2020/04/dlaczego-musical-hamilton-odnios-sukces.html)> [dostęp: 24.08.2023].

4 Ta tajemnicza historia oparta na autentycznych wydarzeniach w rodzinie cesarza Franciszka Józefa była także inspiracją do powstania dwóch filmów (z roku 1936 i najśłynniejszego z roku 1968, w reżyserii Terence’a Younga, z Omarem Sharifem i Catherine Deneuve w rolach głównych) oraz baletu przygotowanego w 1978 roku przez Kennetha MacMillana dla londyńskiego Royal Ballet.

### C) THE GREATEST SHOWMAN (KRÓL ROZRYWKI)

Ten amerykański musical filmowy z 2017 roku, będący debiutem reżyserskim Michaela Graceya (na podstawie scenariusza Jenny Bicks i Billa Conдона), inspirowany jest historią cyrku założonego w 1871 roku przez Phineasa Taylora P.T. Barnuma (w tej roli Hugh Jackman). Barnum – dziewiętnastowieczny amerykański przedsiębiorca i prekursor rozrywki cyrkowej – uważany jest w Ameryce za jednego z twórców współczesnego przemysłu rozrywkowego, w Polsce jest jednak postacią raczej nieznaną. Film zdaniem krytyków nawiązuje wprawdzie dość luźno do jego losów, jednak w tym musicalu to nie wierność faktom historycznym i życiorys bohatera są najważniejsze, lecz uniwersalne przesłania dotyczące tolerancji, akceptacji odmienności, a także wierności własnym ideałom i znaczeniu konsekwencji w dokonywaniu wyborów i w dążeniu do wyznaczonego celu.

Mimo braku entuzjazmu krytyków zarzucających filmowi kiczowatość i naiwność został on nominowany do Złotych Globów w trzech kategoriach: najlepsza komedia/musical, najlepszy aktor pierwszoplanowy (Hugh Jackman) i najlepsza piosenka (*This Is Me*). Płyta ze ścieżką dźwiękową do *Króla Rozrywki* święciła triumfy na całym świecie, docierając do pierwszego miejsca listy najpopularniejszych albumów między innymi w Polsce, USA, Wielkiej Brytanii i Australii. Warto zatem wykorzystać na zajęciach piosenki, które często są dobrze znane uczniom, traktując je jako materiał do nauki związanej z przyjemnością słuchania i analizowania ich tekstów.

Szczególną uwagę odbiorców przykuł promujący film utwór *This Is Me*, który zdobył Złoty Glob w kategorii Best Original Song oraz nominację do Oscara. Piosenka zawiera przesłanie dotyczące tolerancji i znaczenia indywidualizmu, pozwalając wielu osobom na identyfikowanie się z jej słowami. Analizę językową warstwy tekstowej może zatem uzupełnić dyskusja na temat konieczności samoakceptacji i godzenia się z własnymi ograniczeniami, które nie powinny wykluczać podążania za marzeniami i szacunku dla drugiego człowieka.

Także inne utwory z tego musicalu mogą stać się inspiracją do swobodnych wypowiedzi, jak na przykład utrzymane w bajkowym klimacie *A Million Dreams* czy bardzo popularna piosenka *Never Enough*, cały film zaś skłania do refleksji nad definicją sztuki, brakiem wzajemnego zrozumienia czy niebezpieczeństwami związanymi z powszechną gonitwą za zyskiem.

Mimo wielu głosów krytycznych (które zresztą także mogą zostać wykorzystane podczas zajęć jako temat do dyskusji) musical ten niewątpliwie stanowi bajecznie kolorowe, dynamiczne widowisko, wypełnione zachwycającymi sekwencjami taneczno-wokalnymi, dzięki czemu jego obejrzenie może być dla uczniów prawdziwą przyjemnością i znacząco uatrakcyjnić zajęcia.

### Ćwiczenie sprawności językowych

Ćwiczenie sprawności językowych z wykorzystaniem materiałów musicalowych powinno obejmować, podobnie jak w pracy z filmami czy piosenkami, trzy etapy:

- ➔ fazę przygotowawczą – aktywizującą dotychczasową wiedzę uczących się na temat poruszony w musicalu poprzez omówienie kontekstów, tła historyczno-społecznego, a także wprowadzającą podstawowe słownictwo;
- ➔ obejrzenie materiału audiowizualnego (w całości lub fragmentarycznie);
- ➔ omówienie materiału i wykonanie odpowiednich sekwencji ćwiczeń.

W pierwszym etapie nauczyciel może wykorzystać różnorodne materiały przybliżające uczniom treść musicalu: asocjogramy (uzupełniane słowami kluczami), zdjęcia, obrazki (niekoniecznie pochodzące z filmu, choć można brać pod uwagę i taką możliwość), natomiast w zakresie słownictwa sięgnąć można po materiały zawierające streszczenie filmu (w tym zwiastuny). Ciekawą propozycją jest wypisanie przez nauczyciela nieznanych słów i podanie ich uczniom przed projekcją, aby ci w trakcie oglądania próbowali odgadnąć ich znaczenie. Podczas oglądania całego musicalu (lub dłuższych sekwencji) nauczyciel może także zatrzymywać materiał, prosząc o sugestie dotyczące dalszych zdarzeń czy wypowiedzi bohaterów.

Po obejrzeniu materiału filmowego należy zaproponować ćwiczenia rozwijające poszczególne kompetencje językowe, odnoszące się do globalnego i selektywnego zrozumienia treści (rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego), aktywizujące uczniów do formułowania własnych wypowiedzi (ustnych i pisemnych), a także zwracające uwagę na określone struktury gramatyczne i leksykalne. Praca z materiałem musicalowym powinna uwzględnić ponadto omówienie wybranych aspektów kulturoznawczych oraz przyjrzenie się specyfice dzieła filmowego i filmowych środków wyrazu.

W zakresie rozwijania słownictwa i znajomości struktur gramatycznych uczniowie mogą pracować z wybranym tekstem piosenki, dopisując synonimy do określonych słów, uzupełniając brakujące wersy, korygując wprowadzone przez nauczyciela błędy czy wyjaśniając wybrane określenia, a także wyszukując dane struktury gramatyczne (na przykład w konkretnym czasie czy określonej stronie).

Ćwiczenia doskonalące sprawność formułowania wypowiedzi w obcym języku podczas pracy z utworami musicalowymi mogą – we wszystkich przytoczonych wyżej przykładach – dotyczyć tematyki filmu, zagadnień związanych z dopasowaniem muzyki do treści, a także znaczenia w tym kontekście utworów muzycznych i tańca. Warto poświęcić uwagę również sylwetkom bohaterów/bohaterek: kim są, z jakiej grupy społecznej mogą pochodzić, co determinuje ich postępowanie itd. Jako metodę aktywizującą uczniów nauczyciel może także wyświetlić zdjęcia bohaterów/bohaterek, prosząc o wybranie jednego/jednej z nich i określenie, dlaczego właśnie ta postać przykuła uwagę, odnosząc się konkretnie do wydarzeń przedstawionych w filmie.

Anna Jaroszewska podkreśla, że piosenki nie tylko uwrażliwiają na dźwięki, rozwijają percepcję i dostarczają prawidłowych wzorców artykulacji, ale „[...] mogą przenosić uczniów w inny świat – nie tylko świat fantazji, lecz także świat realnej, choć dotychczas nieznannej im kultury” (2009: 173). Słowa te jak najbardziej pasują do wyżej przedstawionych przykładów.

### Podsumowanie: musical jako narzędzie wspomagające kształcenie językowe i kulturowe

Nauka języka obcego z wykorzystaniem piosenek (w tym wypadku musicalowych) może być traktowana jako zastosowanie zasady *edutainment*, łączącej wartościowy przekaz edukacyjny z elementami rozrywki. Według Anny Kuśnierek metoda ta ma na celu przyciągnięcie uwagi uczniów, ich zaangażowanie emocjonalne i zainteresowanie lekcją. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem zasady *edutainment* stanowią bowiem przyjemny sposób, by poprzez pracę z utworami muzycznymi połączyć edukację i rozrywkę (Kuśnierek 2016: 26).

Powyższa analiza dowodzi, iż utwory muzyczne mogą pełnić w nauczaniu języka obcego zarówno funkcje językowe i realioznawcze, jak i dydaktyczne oraz motywujące. W procesie nauczania języka wyjątkowo cenna jest możliwość jego personalizacji i adaptacji do indywidualnych potrzeb uczniów, a wykorzystanie dobranych w przemyślany sposób utworów musicalowych pozwala na opracowanie scenariuszy zajęć o różnym poziomie trudności, dostosowanych do umiejętności danej grupy i tym samym umożliwiających efektywne nauczanie. Utwory te mogą być szczególnie przydatne w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i świadomości kulturowej, zachęcając do eksperymentowania, angażowania się i rozwijania umiejętności językowych w dynamiczny oraz atrakcyjny sposób, a w efekcie przekładając się na sukces w nauce.

Powszechna cyfryzacja wpływa na zmianę kontekstu działań edukacyjnych, o czym pisze Elżbieta Gajek: „Zmiany techniczne w otaczającej rzeczywistości i wszechobecność mediów w komunikacji oznaczają, że powinny być one także wykorzystywane w edukacji. Edukacja nie może pozostać reliktem poprzedniej kultury, ponieważ przygotowuje młodzież do życia w świecie, który się tworzy” (Gajek 2007: 275). Nie ulega wątpliwości, że nowoczesne media zmieniają środowisko edukacyjne, co w dużej mierze dotyczy nauki języków obcych. Jedną z odpowiedzi na to wyzwanie może się stać korzystanie z nowoczesnych platform streamingowych, umożliwiających pracę z filmami (w tym musicalami) w oryginalnej wersji językowej. Wykorzystanie tego potencjału nie tylko sprzyja rozwijaniu kompetencji językowych i umiejętności komunikacyjnych,

ale wspiera też poznawanie i zrozumienie różnic kulturowych oraz kształtowanie postaw otwartości, tolerancji i interakcyjności, wpisując się tym samym w zakres celów szeroko rozumianej edukacji językowej i międzykulturowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Cieliczko, M. (2013), *Od pastelowych sukienek do skórzanych spodni. „Grease” jako Entwicklungsmusical*, [w:] J. Maleszyńska, J. Roszak, R. Koschany (red.), *Musical. Poszerzanie pola gatunku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 129–136.
- Delman, E. (2015), *How Lin-Manuel Miranda Shapes History*, „The Atlantic”, 29.09. <[www.theatlantic.com/entertainment/archive/2015/09/lin-manuel-miranda-hamilton/408019/](http://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2015/09/lin-manuel-miranda-hamilton/408019/)>, [dostęp: 27.08.2023].
- Gajek, E. (2007), *Kultura mediów a edukacja językowa*, [w:] M. Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 271–284.
- Gobor (2020), *Hamilton* [opis], <[www.filmweb.pl/film/Hamilton-2020-849941/descs](http://www.filmweb.pl/film/Hamilton-2020-849941/descs)>, [dostęp: 27.08.2023].
- Hościłowicz, M. (2016), *Posłuchaj, to do ciebie, czyli jak wykorzystanie piosenek pomaga rozwijać sprawności receptywne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 50–56.
- Karpiński, M. (1990), *Życie i śmierć na Broadwayu. Szkice o współczesnym teatrze amerykańskim*, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Krzewicki, G. (2022), *Czy muzyka pomaga w nauce języków obcych?*, <[www.radiobiper.info/2022/01/26/porady-czy-muzyka-pomaga-w-nauce-jezykow-obcych/](http://www.radiobiper.info/2022/01/26/porady-czy-muzyka-pomaga-w-nauce-jezykow-obcych/)>, [dostęp: 27.08.2023].
- Kuśnierek, A. (2016), *The role of music and songs in teaching English vocabulary to students*, „World Scientific News”, nr 43, s. 1–55.
- Ostrowska, M. (2017), *Nowe technologie w nauczaniu języków obcych*, <[www.lingwistyka.edu.pl/blog/nowe-technologie-w-nauczaniu-jezykow-obcych-cz-1/](http://www.lingwistyka.edu.pl/blog/nowe-technologie-w-nauczaniu-jezykow-obcych-cz-1/)>, [dostęp: 27.08.2023].
- Piesiewicz, M. (2021), *Wpływ muzyki na uczenie się języka obcego*, <[www.meakultura.pl/artukul/wplyw-muzyki-na-uczenie-sie-jezyka-obcego-2500/](http://www.meakultura.pl/artukul/wplyw-muzyki-na-uczenie-sie-jezyka-obcego-2500/)>, [dostęp: 27. 08. 2023].
- Sławiński, J. (red.) (2000), *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków: OPEN.
- Sochal, A. (2022), *Ucz się języka, oglądając seriale, czyli o awansie serialu na salony*, <[www.frse.org.pl/eksperci-dla-frse/ucz-sie-jezyka-ogladajac-seriale-czyli-o-awansie-serialu-na-salony](http://www.frse.org.pl/eksperci-dla-frse/ucz-sie-jezyka-ogladajac-seriale-czyli-o-awansie-serialu-na-salony)>, [dostęp: 27.08.2023].
- Wenkums, S. (2000), *Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht*, Berlin–München: Langenscheidt.

## PORTALE I SERWISY INTERNETOWE

- <[www.kierunekmusical.pl](http://www.kierunekmusical.pl)>
- <[www.musical.pl](http://www.musical.pl)>
- <[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>

## DR HAB. DOROTA TOMCZUK, PROF. KUL

Pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Literatury i Kultury Niemieckojęzycznej. Promotorka i recenzentka kilkuset prac licencjackich oraz magisterskich z zakresu literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i medioznawstwa, autorka kilkadziesiątu publikacji polsko- i obcojęzycznych służących m.in. przygotowaniu metodycznemu studentów i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli języków obcych, a także poświęconych literaturze i kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego.

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

# Ex ungue leonem

## Genial.ly w pracy łacinnika

DOI: 10.47050/jows.2023.4.69-77

Przyspieszony rozwój technologii i przemiany społeczne wymuszają na nauczycielach konieczność poszukiwania coraz to nowszych metod nauczania. Jeśli nauczyciel pragnie dotrzeć do młodych ludzi i zainteresować ich prezentowaną wiedzą, musi komunikować się z nimi ich językiem. Aplikacje i programy edukacyjne świetnie sprawdzają się w dydaktyce języków nowożytnych, ale czy można je odnieść do języka łacińskiego, którym dzisiaj nie mówi żaden naród? Wydaje nam się, że jak najbardziej, ponieważ łacina ze swoją uporządkowaną strukturą fleksyjną, składniową i leksykalną stanowi w tym zakresie doskonały materiał do wykorzystania.

W dzisiejszym systemie edukacji język łaciński może stanowić doskonałą bazę dla nauczycieli różnych przedmiotów, zarówno humanistycznych, jak i ścisłych. Z przedstawionych przez nas w artykule materiałów mogą skorzystać nie tylko łacinnicy oraz nauczyciele języków nowożytnych, lecz także biolodzy, a nawet historycy opowiadający o rzymskim imperium i jego kulturze.

Chciałybyśmy zatem zaproponować dwa zestawy ćwiczeń oparte na tym samym materiale leksykalnym, jaki wyznaczają nazwy zwierząt. Oba oznaczyłyśmy wspólnym tytułem *Ex ungue leonem*, a nauczyciel dokonuje wyboru, czy chciałby treści te wprowadzić w formie lekcji gramatycznej czy *stricte* leksykalnej. Obie propozycje bazują na wykorzystaniu platformy edukacyjnej Genial.ly w wersji bezpłatnej.

Lekcje, które przedstawiamy, opierają się na planszy zawierającej 20 nazw zwierząt znanych również ludom starożytnym. Do jej stworzenia wykorzystaliśmy zasoby internetowe i grafiki z darmowej strony [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com).

### Ex ungue leonem – typ spółgłoskowy deklinacji III

#### Zestaw ćwiczeń wprowadzający nowy materiał gramatyczny

Zakładając, że tematem lekcji będzie kolejna deklinacja — III, proponujemy ćwiczenie, które ma dać młodzieży możliwość przypomnienia sobie i określenia, jakie rzeczowniki przynależą do znanych im już deklinacji I i II. Korzystając z przygotowanej planszy (załącznik 1), uczniowie wspólnie wypełniają tabelkę. Nazwy zwierząt, które nie przynależą ani do deklinacji I, ani II, wpisują do ostatniej rubryki, czyli deklinacji III.

#### ĆWICZENIE 1.

Wpisz do tabelki nazwy zwierząt zgodnie z przynależnością do danej deklinacji.

DEKLINACJA I	DEKLINACJA II	DEKLINACJA III

Po wykonaniu ćwiczenia prosimy uczniów, aby spróbowali sami, na podstawie zdobytej już wiedzy oraz nazw zwierząt wpisanych do ostatniej rubryki, określić, co wskazuje na przynależność rzeczownika do deklinacji III.

Po omówieniu zasad przynależności deklinacyjnych proponujemy uczniom wspólne przeczytanie zdań, zwracając ich uwagę na wyróżniony rzeczownik *leo, leonis*.

## ĆWICZENIE 2.

Czytając zdania, zwróć uwagę, jak odmienia się łaciński rzeczownik *leo, leonis*.



*venator, oris m.*

In **saxo** *leo* lassus iacet.

*Iuba* *leonis* densa et flava est.

*Leoni* dormire placet.

Sub saxi radice **venator** alium *leonem* videt.

Cum *leone* *leaena* stat.

*leaena, ae*

*Leo*, animal magnificum es!



*iuba, ae*



*saxum, i*

In **saxo** *leones* lassi iacent.

*Iubae* *leonum* densae et flavae sunt.

*Leonibus* dormire placet.

**sub radice saxi**

**Sub saxi radice** venatores alios *leones* vident.

Cum *leonibus* *leaenae* stant.

*Leones*, animalia magnifica estis!

Upewniwszy się, że uczniowie dokładnie widzą różnicę między liczbą pojedynczą a mnogą, prosimy ich, aby uzupełnili tabelkę i samodzielnie stworzyli sobie wzorzec odmiany deklinacji III typu spółgłoskowego.

## ĆWICZENIE 3.

Wzorując się na słowie *leo, leonis*, odmień wyraz *bubo, bubonis*.

	NR. SINGULARIS	NR. PLURALIS
NOM.		
GEN.		
DAT.		
ACC.		
ABL.		
VOC		

*Notabene*, należałoby tu wspomnieć, że deklinacja III rzeczowników łacińskich, inaczej niż dotychczasowo poznane deklinacje I i II, posiada trzy typy odmiany rzeczowników w zależności od zakończenia tematu oraz szczególnych zakończeń wyróżniających typ samogłoskowy. Zatem na przykładzie wyrazów dotychczas użytych, tj. *leo, leonis* oraz *bubo, bubonis*, powinniśmy pokazać uczniom podział rzeczowników na nierównozgłoskowe i równozgłoskowe oraz poszukać tematu poszczególnych rzeczowników. Na podstawie tych informacji wspólnie z uczniami formułujemy definicję przynależności rzeczowników deklinacji III do typu spółgłoskowego. Dodatkowo prezentujemy wyjątki od tej reguły:



**Nota bene!**



**canis, is**



**accipiter, tris**



**sus, suis**



**grus, gruis**

odmieniają się według **typu spółgłoskowego!**

Aby przećwiczyć nowo poznany materiał gramatyczny, proponujemy zadanie w formie klasycznej (4a) lub wykorzystanie do tego jednej z możliwości, jakie oferuje nam platforma edukacyjna Genial.ly, a dokładniej ćwiczenia w formie atrakcyjnych puzzli (4b). Możemy je swobodnie dostosować do potrzeb i poziomu naszych uczniów.

#### ĆWICZENIE 4A.

Zachowując ten sam przypadek, zamień wyrażenia na liczbę mnogą i przetłumacz:

bubonem raucam	.....	.....
anser albe	.....	.....
testudine lenta	.....	.....
muri parvo	.....	.....
sus rosea	.....	.....
cane venatorio	.....	.....
vulpem astutam	.....	.....
leporis timidi	.....	.....
anas domestica	.....	.....
arieti magno	.....	.....

Rys. 1. Strona tytułowa przykładowych puzzli



#### ĆWICZENIE 4B.

Udziel właściwej odpowiedzi:

Na kolejnych slajdach umieszczamy pytania i odpowiedzi.

Rys. 2. i 3. Przykładowe strony z pytaniami i odpowiedziami do wyboru

**Questio I**  
Podaj *nominativus singularis* od słowa **slon**.

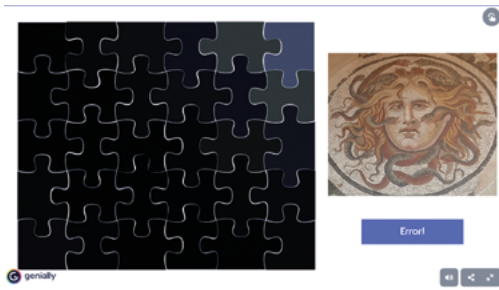
- elephas
- elephantis
- elephantēs

**Questio VII**  
Podaj *genetivus pluralis* od słowa **pies**.

- canem
- canum
- canēs

W razie niepoprawnej odpowiedzi uczeń zostanie przekierowany na stronę ERROR i będzie musiał wrócić, aby poszukać prawidłowej.

Rys. 4. Strona, na którą gracz zostaje odesłany po wybraniu błędnej odpowiedzi



Rys. 5. Ostatnia strona przykładowych puzzli odsłaniająca tematyczny obraz



Z każdą poprawną odpowiedzią uczeń przechodzi do kolejnego slajdu, a jednocześnie jest po kawałeczku odsłaniany tematyczny obrazek (tu związany ze zwierzętami) ukryty pod puzzlami. My umieściliśmy jedną z mozaik znalezionych w Domu Fauna w Pompejach.

## Ex ungue leonem

### Zestaw ćwiczeń poszerzający zakres leksykalny

Jako drugą opcję chcielibyśmy zaproponować lekcję, której tematem będzie zapoznanie uczniów z łacińskimi nazwami zwierząt. Jednak tym razem sugerujemy skorzystanie z innej możliwości platformy Genial.ly, a dokładniej z *Photo Gallery*, którą, podobnie jak poprzednio, możemy samodzielnie dostosować do potrzeb i poziomu naszych uczniów.

Wykorzystując tę samą planszę zawierającą obrazki 20 zwierząt (bez łacińskich podpisów, załącznik 2), wyświetlamy uczniom galerię zdjęć tych samych stworzeń, które mają na swoich kartach pracy. Tym razem są one dodatkowo opatrzone łacińskimi nazwami gatunkowymi nadal funkcjonującymi w biologii. Następnie wspólnie ustalamy, z jakimi zwierzętami mamy do czynienia i wpisujemy na karty ich łacińskie nazwy.

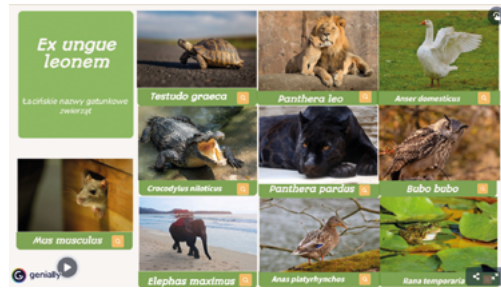
### ĆWICZENIE 1.

Wpisz odpowiednie nazwy gatunkowe zwierząt:

Rys. 6. Pierwsza strona przykładowej Photo Gallery prezentująca łacińskie gatunkowe nazwy zwierząt




Rys. 7. Druga strona przykładowej Photo Gallery prezentująca łacińskie gatunkowe nazwy zwierząt





Dla utrwalenia poznanej materiału leksykalnego proponujemy następujące ćwiczenia w formie różnego rodzaju krzyżówek, diagramów, wykreślanek lub uzupełnianek, które uczniowie mogą robić w parach bądź samodzielnie.


**ĆWICZENIE 2.**


Uzupełnij diagram, a pierwsze litery utworzą sentencję łacińską:


1 


2 


3 

4 

5 

6 

8 

9 

1									
2									
3									
4									
5									
6									
8									
9									
	N	I	D	U	S				

**ĆWICZENIE 3.**

Wykreśl z krzyżówki nazwy 11 zwierząt, a z pozostałych liter otrzymasz rozwiązanie – nazwę zwierzęcia na obrazku.

A	U	R	H	S	U	P	E	L	I	M
C	R	O	C	O	D	I	L	U	S	U
L	S	I	N	A	C	R	E	P	A	S
E	U	N	E	O	E	Q	U	U	S	C
O	S	E	R	S	A	N	A	S	O	S









**ĆWICZENIE 4.**

Wstaw wyrazy w odpowiedniej formie:

**In amphitheatro**

Hodie Marcus cum suo patre in amphitheatrum vadit, nam venationes spectare desiderat. Pater et filius amphitheatrum intrant et clamores spectatorum fremoresque bestiarum variarum audiunt. Viri in caveis sedent et circumspectant, suos amicos salutant.

Subito tubae sonant et in arenam .....  et .....  incurrunt. Tum .....  quoque intrant, .....  et .....  perterritos mordere interficereque incipiunt. Eo tempore cum .....  saevi

.....  et .....  obesi quoque incurrunt et  
 .....  iam fessis occurrunt. Denique servi tubis iterum sonant et in  
 arenam unus .....  cum tribus .....  et duobus .....  
 ruunt. Bestiarii bestias feras petunt et eas interficiunt. Tandem porta aperitur  
 atque magnus et griseus .....  incurrit. Omnes spectatores clamant et  
 plaudunt.

**ĆWICZENIE 5.**

Quod est animal? Inveni!

Animal, quod latrat, ululat et ringitur.	C ... ..
Animal, quod felit et fremit.	C ... ..
Animal, quod hinnit.	E ... ..
Animal, quod grunnit.	S ... ..
Animal, quod barrit.	E ... ..
Animal, quod coaxat.	R ... ..
Animal, quod rudit.	L ... ..
Avis, quae gringrit.	A ... ..
Avis, quae gemit.	B ... ..

**ĆWICZENIE 6.**

Quod est animal? Inveni!



L ... .. in fabula.

A ... .. Capitolinae.

T ... .. intra tegumen tuta est.

Hic sunt L ... ..

In uno saltu duos A ... .. capere.

Oculus domini saginat E ... ..

Hic iacet L ... ..

C ... .. mortuus non mordet.

Saevi inter se conveniunt U ... ..

V ... .. pilum mutat, non mores.



Jeśli ponadto chcemy zaproponować uczniom zgłębienie wiedzy na temat przedstawio-  
 nych zwierząt, możemy udostępnić im na różnych przenośnych urządzeniach przygotowaną  
 przez nas *Photo Gallery*. Wówczas będą oni mogli odkrywać kolejne tajemnice, ponieważ  
 pod każdym obrazkiem możemy umieścić np. informacje, co o tych zwierzętach wiedzieli  
 starożytni Rzymianie, czy traktowali je tak samo, jak my, czy były dla nich takimi samymi

pupilami, jak są dzisiaj dla nas etc. Po naciśnięciu lupy znajdującej się przy łacińskiej nazwie zwierzęcia pod zdjęciem, uczniowie zostaną przekierowani na osobną stronę, którą wcześniej specjalnie dla nich opracowaliśmy, np.:

**Rys. 8. Przykładowa strona Photo Gallery przedstawiająca informacje o psie, które chcielibyśmy przekazać uczniom**



**Fot. 9. Przykładowa strona Photo Gallery przedstawiająca informacje o lwie, które chcielibyśmy przekazać uczniom**



## Podsumowanie

W dzisiejszych czasach każdy nauczyciel musi mierzyć się z nowymi wyzwaniami i stale poszerzać swój warsztat dydaktyczny. Łacinnicy z powodu małej liczby podręczników oraz wszelkiego rodzaju materiałów pomocniczych stają przed koniecznością samodzielnego tworzenia ciekawych, barwnych i łatwiejszych do zapamiętania przez uczniów treści. Pracę tę mogą im ułatwić narzędzia cyfrowe, tj. platformy edukacyjne, aplikacje etc., które oferują bogaty zasób szablonów i schematów służących do uatrakcyjnienia prezentowanego materiału, jak i indywidualizacji procesu kształcenia. Dla nas odpowiedzią na te potrzeby stała się platforma edukacyjna Genial.ly, która nie tylko urozmaica zajęcia, ale równocześnie daje możliwość zmiany standardowego i utrwalonego schematu lekcji. Chciałybyśmy, aby zaproponowane przez nas zestawy ćwiczeń stworzyły pomost między lekcją tradycyjną a nowoczesną — interaktywną.

## BIBLIOGRAFIA

→ Michalunio, C. (2004), *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, powiedzeń, zwrotów z indeksem osobowym i tematycznym*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

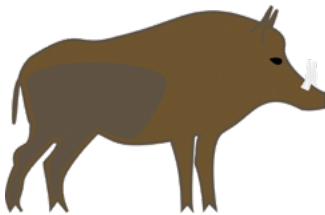
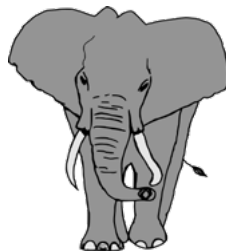
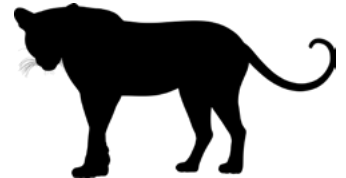
## NETOGRAFIA

→ Grafiki – [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)  
 → Przykłady ćwiczeń – [genial.ly](http://genial.ly)

**ELŻBIETA STAREK** Filolog klasyczna, wykładowca języka łacińskiego w Instytucie Studiów Klasycznych i Sławistyki w Zakładzie Filologii Klasycznej Uniwersytetu Gdańskiego. Jej zainteresowania naukowe to gramatyka i dydaktyka języka łacińskiego oraz historia nauczania języka łacińskiego w wiekach późniejszych; sztuka i architektura rzymska, epigrafika. Współzałożycielka Zespołu Badań nad Inskrypcjami Greckimi i Łacińskimi. Jej zainteresowania dydaktyczne to nowoczesne metody i narzędzia oraz gamifikacja w nauczaniu języka łacińskiego.

**DR AGNIESZKA WITCZAK** Filolog klasyczna, łacynistka. Jej zainteresowania naukowe to łacińska literatura okolicznościowa XVI-XVII wieku, gdańska łacińska poezja okolicznościowa, *laudationes urbium* (pochwały miast), łacińska twórczość profesorów i alumnów Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego. Jej zainteresowania dydaktyczne to nowoczesne metody i narzędzia oraz gamifikacja w nauczaniu języka łacińskiego.

## Załącznik 1

**cattus, i****canis, is****equus, i****aries, etis****sus, suis****vulpes, is****lupus, i****ursus, i****aper, i****lepus, oris****mus, muris****testudo, inis****crocodilus, i****elephas, antis****leo, leonis****panthera, ae****anas, atis****anser, eris****bubo, onis****rana, ae**

## Załącznik 2

Podaj nazwy zwierząt przedstawionych na obrazkach.



.....



.....



.....



.....



.....



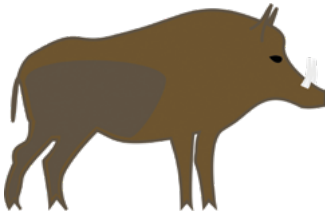
.....



.....



.....



.....



.....



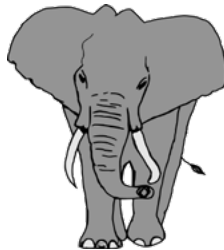
.....



.....



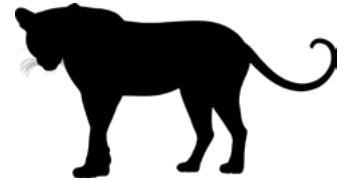
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....





# *The Journal.* Wykorzystanie symulacji globalnej w rozwijaniu umiejętności pisania w języku angielskim

DOI: 10.47050/jows.2023.4.79-84

Umiejętność pisania w języku angielskim odgrywa niebagatelną rolę ze względu na powszechne używanie tego języka we wszystkich sferach życia. Niemniej jednak na zajęciach w szkołach wyższych studenci często wykonują zadania niemające odzwierciedlenia w rzeczywistości. W artykule przybliżono koncepcję symulacji globalnej oraz opisano projekt, w którego ramach studenci filologii angielskiej wcielili się w rolę redaktorów, tworzyli i publikowali swoje teksty online. Czy taka aktywność może skutecznie wspierać rozwijanie umiejętności pisania w języku angielskim?

JOANNA PITURA  
Uniwersytet Komisji Edukacji  
Narodowej w Krakowie

Umiejętność pisemnego wypowiedzania się w języku angielskim jest kompetencją bardzo istotną z uwagi na skalę użycia tego języka w międzynarodowej komunikacji w sferach działalności zawodowej, akademickiej oraz prywatnej, w tym w internecie (Hyland 2015, Bokor 2018). Rozwijanie tej kompetencji wśród studentów jest zatem bardzo ważne w kontekście przygotowania ich do aktywnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w różnych dziedzinach życia. Dlatego też, w ramach zajęć językowych prowadzonych na uczelniach, studenci doskonalą umiejętności komunikacyjne obejmujące różne typy tekstów, w tym eseje, listy motywacyjne czy korespondencję mailową. Niemniej jednak pisanie w języku angielskim zazwyczaj ogranicza się do wykonywania dość sztucznych i niepowiązanych zadań, w czego efekcie powstają mało autentyczne prace, rzadko czytane przez kogokolwiek poza wykładowcą. Takie działania zdecydowanie nie zachęcają do zaangażowania i nie budzą entuzjazmu do rozwijania swoich umiejętności. Dlatego warto poszukać technik, które mogłyby podnieść autentyczność aktywności językowych w obszarze pisania i odzwierciedlałyby pisemne praktyki komunikacyjne w rzeczywistym świecie. Pozwoli to studentom nabywać biegłość językową.

Mając na uwadze powyższe względy, autorka niniejszego artykułu wykorzystała na prowadzonym przez siebie kursie symulację globalną, której podstawy teoretyczne zostały opracowane w latach 70. ubiegłego wieku i skodyfikowane przez francuskich autorów Francis Debyser i Francis Yaiche (Debyser i Yaiche 1996; Yaiche 1996; Gajewska i Sowa 2014). Technika ta znalazła zastosowanie w nauce języka drugiego/obcego, np. francuskiego (Magnin 2002; Svilpe 2014; Dubreil i in. 2019) czy niemieckiego (Levine i in. 2004). W odczuciu autorki symulacja globalna jest odpowiednim narzędziem stymulującym zaangażowanie studentów w wykonywanie zadań, pozwalającym im ćwiczyć pisanie w języku angielskim i rozwijać umiejętności przydatne w życiu akademickim lub zawodowym. Jednak wydaje się, że w kontekście komunikacji pisemnej w języku obcym nie znalazła ona jeszcze szerszego zastosowania w polskich szkołach wyższych. W związku z tym celem artykułu jest przybliżenie Czytelnikom tej formy pracy oraz prezentacja przykładu jej wykorzystania w praktyce w ramach kursu „Writing” dla studentów pierwszego roku studiów

licencjackich na filologii angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wcześniej Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN).

## Symulacja globalna

Termin „symulacja” zdefiniowany jest w *Słowniku Języka Polskiego* jako „sztuczne odtwarzanie właściwości danego obiektu lub zjawiska za pomocą jego modelu” ([sjp.pwn.pl/szukaj/symulacja.html](http://sjp.pwn.pl/szukaj/symulacja.html)). Coleman i Yamazaki (2018), opierając się na koncepcji symulacji autorstwa Jones (1984) (która obejmuje trzy elementy: rzeczywistość funkcji, symulowane środowisko i strukturę), podkreślają, że jej celem jest odwzorowanie rzeczywistych procesów i sytuacji po to, by zrozumieć ich działanie w kontrolowanym i bezpiecznym środowisku. Według Mario Szczurek (1982) podczas symulacji uczeń wchodzi w interakcje z innymi osobami i obiektami, kierując się uproszczonym modelem rzeczywistości. Na zajęciach językowych praca tą techniką trwa zazwyczaj od jednego do kilku dni (Levine 2004).

Symulacja globalna to symulacja długoterminowa, w której cały kurs przeniesiony jest do zasymulowanego środowiska, gdzie uczący się przyjmują role z rzeczywistego życia, wykonując zadania odzwierciedlające to środowisko (Perez i Poole 2019). Według Glenn Levine (2004: 27) jest to nie tylko podejście oraz zestaw technik, lecz również ramy koncepcyjne programu nauczania. Zdaniem tej autorki symulacja globalna obejmuje dwie fazy: fazę odprawy (*briefing*) oraz fazę podsumowania (*debriefing*). Podczas odprawy nauczyciel przekazuje uczniom niezbędne informacje oraz przydatne struktury gramatyczne i słownictwo, zaś faza podsumowania koncentruje się na analizie przebiegu wydarzeń i skupia na refleksji nad zdobytymi doświadczeniami oraz nauką. Levine (2004: 31–33) dodatkowo zaleca określenie celów pedagogicznych, założeń symulacji i końcowego projektu, etapów kursu, a także opracowanie materiałów, narzędzi oceny i przekazywania uczniom informacji zwrotnej.

Obecnie istnieje niewiele doniesień przedstawiających projekty symulacji globalnej; skupiają się one głównie na rozwijaniu umiejętności pisania w języku obcym. Przykłady takich inicjatyw obejmują przedsięwzięcia związane z nauką języka francuskiego, w których uczestnicy byli zaangażowani w tworzenie wspomnień (Mills i Péron 2008; Péron 2010; Michelson 2019), oraz języka angielskiego do celów specjalistycznych (Perez i Poole 2019). W symulacji opisanej przez Nicole Mills i Mélanie Péron (2008) uczniowie wcielali się w postaci mieszkające w paryskim budynku. Tworzyli różnego rodzaju teksty, takie jak portrety, opisy, narracje, dialogi oraz eseje, skoncentrowane na tematach dotyczących zakwaterowania, kuchni i zajęć rekreacyjnych. Symulacja Mélanie Péron (2010) pobudzała refleksję nad historią Francji w czasie okupacji niemieckiej. Uczniowie kreowali postacie zamieszkujące ten sam budynek w 1939 roku i pisali swoje wspomnienia 60 lat później. Kristen Michelson (2019) opisuje natomiast kurs języka francuskiego, podczas którego uczestnicy wcielili się w role bohaterów z różnych środowisk i w różnym wieku, angażując się w interakcje w ramach symulowanego paryskiego budynku. W tym przypadku uczniowie tworzyli teksty pisemne (i ustne) w różnych gatunkach. W kontekście języka angielskiego dla celów specjalistycznych Yuddy Perez i Paige Poole (2019) opisują projekt pomagający studentom rozwijać swoje umiejętności podczas pracy nad symulacją centrum kontroli chorób i promocji zdrowia. Osoby uczące się języka angielskiego w obszarze nauk o zdrowiu pracowały w grupach, w których każdy pełnił określoną rolę w ośrodku oraz w swoim zespole. Każda grupa otrzymała trzy przypadki, a celem było zaprojektowanie i wdrożenie kampanii edukacyjnej związanej ze zdrowiem w prawdziwej społeczności. Jedno z zadań polegało na napisaniu raportu końcowego.

Globalna symulacja zasługuje na uwagę ze względu na szereg korzyści, które ze sobą niesie. Jedną z kluczowych zalet jest ta, że wykonywane zadania stwarzają osobom uczącym się możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnych i zawodowych w sposób znacząco odmienny od tych powszechnie stosowanych w tradycyjnych klasach (García-Carbonell i in. 2001). W takiej symulacji uczący się są zanurzeni w świecie, w którym przyjmują role i angażują się w interakcje

w realistycznych scenariuszach życiowych, co umożliwi im posługiwanie się językiem w sposób bardziej autentyczny (Perez i Poole 2019). Technika ta daje też osobom uczącym się szansę na aktywne działanie w ramach przyjętych postaci, pozwalając im na podejmowanie decyzji odnośnie do wyboru języka komunikacji (Michelson 2019). I w końcu zastosowanie tej techniki przyczynia się do wzrostu wiary we własne umiejętności pisarskie oraz pozytywnie wpływa na jakość tworzonego tekstu (Mills i Péron 2008).

Podsumowując, można stwierdzić, że wykorzystywanie symulacji globalnej może skutecznie wspierać rozwijanie umiejętności pisania w języku obcym w szkole wyższej. Tworzenie tekstów w warunkach zbliżonych do rzeczywistych sprzyja zaangażowaniu i aktywizacji studentów. Symulacje mogą stanowić odzwierciedlenie autentycznych sytuacji, z którymi młodzi ludzie spotykają się lub będą się spotykać, tworząc okazje do ćwiczenia pisania. Dzięki wykorzystaniu tej techniki studenci mają szansę nie tylko rozwijać biegłość w komunikacji pisemnej w języku obcym, ale również budować większą pewność siebie w kontekście wykonywania prawdziwych działań pisemnych w przyszłości. Zatem warto wykorzystać symulację globalną jako element wsparcia w procesie dydaktycznym, co autorka uczyniła i opisuje w kolejnej sekcji.

## The Journal – przykład zastosowania

### KONTEKST

Jak już wcześniej wspomniano, symulacja została wdrożona na kursie „Writing” dla studentów pierwszego roku studiów licencjackich na filologii angielskiej, którzy początkowo posiadali umiejętności językowe w okolicach poziomu B2 (zgodnie z Council of Europe 2001, 2020). W roku akademickim 2022/2023 program kursu zakładał rozwijanie umiejętności pisania, skupiając się głównie na trzech gatunkach: liście motywacyjnym, recenzji i raporcie. Kompetencje te były rozwijane z zastosowaniem podejścia procesowo-gatunkowego (Badger i White 2000; Huang i Zhang 2020). Na poziomie gatunku nawiązywano do kontekstu, modelowania i dekonstrukcji, natomiast na poziomie procesu studenci planowali, redagowali, poprawiali i publikowali swoje teksty online. Zastosowanie symulacji miało na celu zwiększenie autentyczności tych zadań, co w praktyce polegało na symulowaniu sytuacji w świecie rzeczywistym, w którym dane gatunki są realizowane.

### SYMULACJA

Symulowaną sytuacją była praca w zespole redakcyjnym czasopisma online „Thinking Allowed” ([thinkingallowedjournal.weebly.com](http://thinkingallowedjournal.weebly.com)), które zostało założone i jest prowadzone przez autorkę w roli redaktor naczelnej. Misją pisma jest zajmowanie się problemami, z jakimi borykają się studenci szkoły wyższej, a także proponowanie rozwiązań, które mogą pozytywnie wpłynąć na ich życie. Studenci w roli redaktorów pracują w zespołach podzielonych na różne sekcje tematyczne: życie uniwersyteckie, życie zawodowe, związki, zdrowie, życie społeczne oraz czas wolny. Aby zostać członkiem redakcji, studenci najpierw ubiegają się o pracę w wybranym przez siebie zespole poprzez napisanie listu motywacyjnego. Następnie każdy pisze dwa teksty – recenzję i raport – dotyczące dowolnego tematu z obszaru swojej specjalizacji, z uwzględnieniem odbiorcy – studenta. Teksty są publikowane pod pseudonimami w dwóch numerach czasopisma (Numer 1 – Recenzje, Numer 2 – Raporty), co stanowi jednocześnie warunek zaliczenia kursu.

### PROCEDURA

#### Tydzień 1.: Briefing

Na pierwszych zajęciach studenci zapoznali się z wymaganiami kursowymi, opisanymi w karcie kursu. Ponadto wprowadzono ich w specyfikę czasopisma (rys. 1), jak również w zadania (redakcyjne) w całym semestrze.

## Tygodnie od 2. do 14.

Na drugich zajęciach studenci zostali poinformowani, że aby zasilić szeregi redakcji, będą musieli napisać list motywacyjny. Uświadomiono im konieczność wskazania w nim preferowanego przez siebie zespołu tematycznego. Prowadząca określiła, że istnieje ograniczona liczba miejsc, co oznaczało, że w przypadku większego zainteresowania, będą one przydzielone tym studentom, którzy najlepiej się zaprezentują, czyli otrzymają najwyższą ocenę.

Od tego momentu rozpoczęła się praca nad tworzeniem listów motywacyjnych. Na początku, wykorzystując materiały dostępne na platformie Moodle i w podręczniku kursu, studenci zostali zapoznani z przykładami tego typu dokumentów.

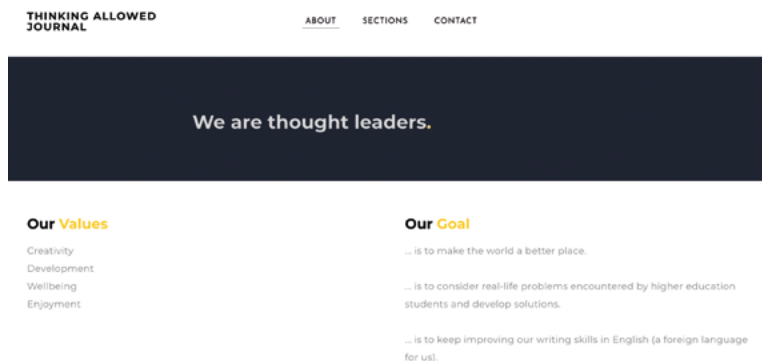
Omówiono strukturę, język i treść teksów, studenci ćwiczyli też pisanie na podstawie zadań z podręcznika. Po etapie przygotowawczym przyszedł czas na napisanie listów z uwzględnieniem podanych kryteriów. Następnie prace zostały sprawdzone, a na kolejnych zajęciach studenci otrzymali informację o ocenach. Prowadząca ogłosiła wyniki procesu rekrutacyjnego, w którym sama – jako redaktor naczelna – zdecydowała o „rekrutacji”. Ponieważ niektóre zespoły cieszyły się dużym zainteresowaniem, przyjęci zostali ci studenci, którzy przekazali najwyższej ocenione listy motywacyjne (tzn. uzyskali najwyższe oceny w zakresie struktury, treści i języka). Osoby, które nie dostały się do wybranych grup, miały możliwość ponownego aplikowania na dostępne jeszcze miejsca. Również ci, którzy otrzymali oceny niedostateczne, dostali szansę poprawy swoich tekstów.

Kiedy zespoły zostały ukonstytuowane, rozpoczęły się prace nad artykułami do pierwszego numeru „Recenzje”. Studenci – członkowie zespołu redakcyjnego – zostali poinformowani, że ich zadaniem będzie napisanie recenzji książki, filmu, strony internetowej, kanału YouTube itp. (w zależności od specjalizacji), która mogłaby stanowić wartościową lekturę dla studentów uniwersytetu (rys. 2). Podobnie jak poprzednio, podczas kolejnych zajęć kursanci zapoznali się z przykładowymi recenzjami, omówiona została ich struktura, język i treść, a pisanie ćwiczone było na podstawie zadania z podręcznika. W ramach grup (zespołów redakcyjnych) wszyscy wymieniali się pomysłami na swoje teksty. Prowadząca zachęcała do wspierania osób, które miały trudności z wyborem tematu.

Następnie podczas zajęć studenci napisali recenzję zgodnie z podanym zadaniem i kryteriami oceny. Prace zostały sprawdzone, ocenione i omówione na kolejnych zajęciach. Aby otrzymać zaliczenie, studenci poprawiali swoje teksty i przekazywali je ponownie w formie elektronicznej. Prowadząca (redaktor naczelna) zamieszczała je na stronie internetowej czasopisma, po czym wysłała studentom (członkom redakcji) wiadomość email z gratulacjami i podziękowaniami za zaangażowanie w wykonaną pracę. Zachęcała również do czytania i udostępniania opublikowanych treści w mediach społecznościowych. Na zajęciach przypadających po publikacji studenci pracowali w grupach i rozmawiali na temat tego, czego się nauczyli oraz jakie spostrzeżenia mieli w odniesieniu do prac kolegów i koleżanek.

Kolejnym zadaniem było zredagowanie raportu zawierającego propozycję ulepszeń na uczelni, które mogłyby zainteresować nie tylko studentów, lecz także władze uniwersytetu. Procedura pisania i publikacji była taka sama jak w przypadku recenzji.

### Rys. 1. Misja i wartości czasopisma



THINKING ALLOWED JOURNAL

ABOUT SECTIONS CONTACT

**We are thought leaders.**

**Our Values**

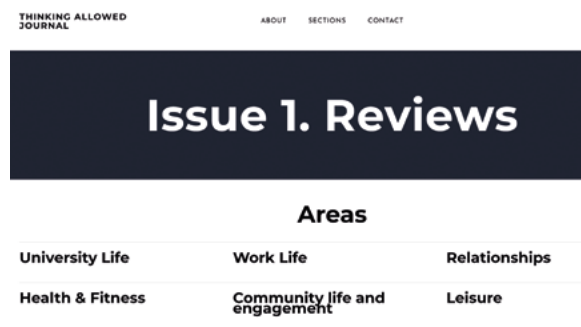
- Creativity
- Development
- Wellbeing
- Enjoyment

**Our Goal**

- ... is to make the world a better place.
- ... is to consider real-life problems encountered by higher education students and develop solutions.
- ... is to keep improving our writing skills in English (a foreign language for us).

Źródło: [thinkingallowedjournal.weebly.com](http://thinkingallowedjournal.weebly.com).

### Rys. 2. Sekcje-zespoły piszące recenzje



THINKING ALLOWED JOURNAL

ABOUT SECTIONS CONTACT

**Issue 1. Reviews**

**Areas**

University Life	Work Life	Relationships
Health & Fitness	Community life and engagement	Leisure

źródło: [thinkingallowedjournal.weebly.com/reviews.html](http://thinkingallowedjournal.weebly.com/reviews.html).

## Tydzień 15.

Praca zakończyła się podsumowaniem, w trakcie którego prowadząca jako redaktor naczelna podziękowała wszystkim za współpracę, a studenci omówili, jakie umiejętności w obszarze pisania udało im się udoskonalić podczas trwania kursu. W ramach tej refleksji poruszyli kwestię zadań lub działań stanowiących dla nich największe wyzwanie oraz opowiedzieli, jak zdołali przezwyciężyć trudności. Rozmawiali również o dostarczonych przez prowadzącą i kolegów opiniach lub sugestiach, które okazały się najbardziej pomocne w doskonaleniu pisania w języku angielskim. Wreszcie podzielili się swoimi planami dotyczącymi dalszego rozwoju tej umiejętności.

## Podsumowanie

Mając na uwadze potrzebę działań dydaktycznych, które podnosiłyby autentyczność zadań językowych w obszarze pisania na kursach języka obcego w szkole wyższej, celem artykułu było przedstawienie koncepcji symulacji globalnej oraz przybliżenie przykładu jej zastosowania w praktyce. Działania omówione w artykule trwały przez cały semestr, a w ich ramach studenci wcielili się w role członków redakcji, postępując zgodnie z przygotowanym scenariuszem pracy w redakcji. Dzięki wykorzystaniu w ramach kursu „Writing” symulacji globalnej uczestnicy inicjatywy mieli możliwość autentycznego posługiwania się językiem angielskim w piśmie, co sprzyjało rozwojowi ich umiejętności komunikacyjnych oraz zawodowych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pewną zaistniałą niespójność między przyznawaniem studentom ocen (stopni szkolnych) a ideą tworzenia środowiska przypominającego realne warunki pracy. W życiu rzeczywistym, pisząc list motywacyjny w celu zdobycia pracy, nie otrzymujemy oceny w tradycyjnym sensie, a obok aspektów językowych istotną jest przede wszystkim jakość treści oraz warstwa wizualna. Można się więc zastanawiać, czy podejście, które łączy elementy symulacji życia zawodowego z klasycznym ocenianiem, nie stanowi ograniczenia w możliwości stosowania symulacji w kontekście edukacyjnym.

Zarysowana powyżej niespójność ukazuje niedokładność odwzorowania rzeczywistości w opisanym projekcie i jednocześnie wskazuje kierunki jej doskonalenia w przyszłości. W przypadku listu motywacyjnego warto skoncentrować się więc przede wszystkim na ocenie efektywności przekazu oraz ogólnego wrażenia, w tym tego wywieranego przez użyty język. Pisząc kolejne teksty, studenci-autorzy powinni otrzymywać od redaktora (prowadzącej) szczegółową informację zwrotną odnośnie do treści, struktury tekstu oraz aspektów językowych tak, jak ma to miejsce w sytuacji recenzowania nadsyłanych artykułów. Ta informacja wraz z uzyskanymi punktami w poszczególnych analizowanych obszarach mogłaby być podstawą do podjęcia decyzji o dalszym losie tekstu, tzn. czy zostanie on opublikowany, czy wymaga małych poprawek, dużych poprawek lub czy zostanie odrzucony. W kolejnym kroku prowadząca powinna wyjaśnić, w jaki sposób te punkty i decyzje przekładają się na oceny, aby studenci mieli świadomość, jak działania w ramach symulacji mają przełożenie na ich postępy na kursie pisania. Dzięki temu symulacja mogłaby bardziej precyzyjnie oddać realia środowiska zawodowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Badger, R., White, G. (2000), *A Process Genre Approach to Teaching Writing*, „ELT Journal”, nr 54(2), s. 153–160.
- Bokor, M.J.K. (2018), *English Dominance on the Internet*, [w:] J.I. Liontas, M. DelliCarpini (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, s. 1–6.
- Coleman, D.W., Yamazaki, K. (2018), *Simulations*, [w:] J.I. Liontas, M. DelliCarpini (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, s. 1–7.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, Strassbourg: Council of Europe.
- Debyser, F., Yaiche, F. (1996), *L'immeuble*, Paris: Hachette.
- Dubreil, S., Thorne, S.L., American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Foreign Language Programs (red.) (2019), *Engaging the World: Social Pedagogies and Language Learning*, Boston: Cengage.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache...: Didaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- García-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B., Watts, F. (2001), *Simulation/Gaming and the Acquisition of Communicative Competence in Another Language*, „Simulation & Gaming”, nr 32(4), s. 481–491.
- Huang, Y., Zhang, L.J. (2020), *Does a Process-Genre Approach Help Improve Students' Argumentative Writing in English as a Foreign Language? Findings from an Intervention Study*, „Reading & Writing Quarterly”, nr 36(4), s. 339–364.
- Hyland, K. (2015), *Teaching and Researching Writing*, New York: Routledge.
- Levine, G.S. (2004), *Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses*, „Foreign Language Annals”, nr 37(1), s. 26–36.
- Levine, G.S., Eppelsheimer, N., Kuzay, F., Moti, S., Wilby, J. (2004), *Global Simulation at the Intersection of Theory and Practice in the Intermediate-Level German Classroom 1*, „Die Unterrichtspraxis/Teaching German”, nr 37(2), s. 99–116.
- Magnin, M.C. (2002), *An Interdisciplinary Approach to Teaching Foreign Languages with Global and Functional Simulations*, „Simulation & Gaming”, nr 33(3), s. 395–399.
- Michelson, K. (2019), *Global Simulation as a Mediating Tool for Teaching and Learning Language and Culture as Discourse*, „Foreign Language Annals”, nr 52(2), s. 284–313.
- Mills, N., Péron, M. (2008), *Global Simulation and Writing Self-beliefs of Intermediate French Students*, „ITL-International Journal of Applied Linguistics”, nr 156(1), s. 239–273.
- Perez, Y., Poole, P. (2019), *Making language real: Developing Communicative and Professional Competences Through Global Simulation*, „Simulation & Gaming”, nr 50(6), s. 725–753.
- Péron, M. (2010), *Writing History in the Voice of an Other: Debyser's Immeuble at the Advanced Level*, „Foreign Language Annals”, nr 43(2), s. 190–215.
- Svilpe, L. (2014), *Les Simulations Globales comme outil pour le Développement de la Compétence Communicative dans des Situations de Communication de la Vie Quotidienne et Professionnelle*, [w:] T. Guseva, L. Ločmele (red.), *Language Environment in University: Accessibility, Quality, Sustainability*, Riga: University of Latvia, s. 111–112.
- Szczurek, M. (1982), *Meta-analysis of Simulation Games Effectiveness for Cognitive Learning* [nieopublikowana praca doktorska], Indiana University.
- Yaiche F. (1996), *Les Simulations Globales: Mode d'Emploi*, Paris: Hachette.

## NETOGRAFIA

- *The Thinking Allowed Journal*, <thinkingallowedjournal.weebly.com>, [dostęp: 25.10.2023].

**DR JOANNA PITURA** Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wcześniej Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN), opiekun naukowy Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomaganego technologią, zwłaszcza w zakresie rozwijania komunikacji w mowie i piśmie w języku angielskim w szkole wyższej.

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

# O tezie w rozprawce

DOI: 10.47050/jows.2023.4.85-90

Autorzy rozprawek w pracach maturalnych z języka angielskiego mają duże trudności ze sformułowaniem jednoznacznej i klarownej tezy, która nadałaby ich tekstowi czytelną strukturę i ułatwiła jego zrozumienie. Podręczniki językowe podają rozbieżne zalecenia odnośnie do redagowania tezy, sprowadzając ją zazwyczaj do przedstawienia wad i zalet danego rozwiązania. Tymczasem teza stanowi rdzeń rozprawki i jest kluczowym twierdzeniem w całej pracy.

**W** artykule chciałbym przedstawić kilka podstawowych informacji dotyczących tezy oraz wskazać, jak ją efektywnie formułować. Rzecz jest istotna, ponieważ teza wydaje się kluczowa, jeśli chodzi o budowanie jakiegokolwiek wywodu w rozprawce, która z kolei jest bardzo popularną formą na egzaminie maturalnym z języka angielskiego oraz innych nowożytnych języków obcych. Warto więc usuwać wszelkie związane z tą kwestią wątpliwości i niejasności.

Brak zrozumienia celu i wagi tezy w rozprawce powoduje chaos w pisemnych wypowiedziach uczniów. Nierzadko tworzą oni swoje prace, nie zachowując elementarnej dyscypliny myślowej. Na egzaminach w ramach tezy uczniowie najczęściej informują czytelnika, że zamierzają przedstawić wady i zalety danego rozwiązania czy podejścia do problemu. Tymczasem niewiele ma to wspólnego z ideą tezy jako jasno sformułowanego stanowiska wobec zadanego problemu wraz z podaniem argumentów kluczowych. W pracach maturalnych uczniów teza jest rozumiana i realizowana przez nich rozmaicie – daje się dostrzec wyraźny brak konsekwencji. W rezultacie ten bardzo istotny informacyjnie element rozprawki traci swoją wagę, co osłabia całą wypowiedź pisemną.

W artykule zdefiniowano tezę dla rozprawki; przedstawiono, dlaczego ma ona zasadnicze znaczenie dla jakości i klarowności pracy, jak również wskazano na budowę tezy, tak aby była jak najbardziej efektywna. W dalszej kolejności omówiono, jak zweryfikować jakość tezy; wskazano, czym teza w istocie nie jest i jak jej formułować nie należy, jeśli piszącemu zależy na jasnym i czytelnym przekazie. W końcu przedstawiono praktyczne wskazówki, jak prawidłowo ją zbudować. Poszczególne części artykułu opatrzone adekwatnymi przykładami.

## Czym jest teza

W angielskojęzycznym obszarze językowym teza jest najbardziej związanym streszczeniem rozprawki. Autor przedstawia w niej swoje stanowisko na dany temat. „Teza to najważniejszy składnik wypracowania, ponieważ nadaje mu celowości” (Muller Moore i Lan Cassle 2010: 9; tłum. własne). Jest ona zdaniem twierdzącym, jasno sformułowaniem i przedstawia konkretne stanowisko, którego da się dowieść. Nierzadko stanowi odpowiedź na pytanie. Może składać się z jednego zdania złożonego, a nawet dwóch czy trzech zdań (Galko 2001: 33).

## Gdzie umieścić tezę

Tezę najczęściej umieszcza się pod koniec pierwszego akapitu rozprawki, czyli zwykle stanowi ona integralną część wstępu. Czytelnik łatwiej zrozumie i przyswoi sobie treść wywodu, jeśli już po przeczytaniu pierwszego akapitu będzie wiedzieć, jakie jest stanowisko autora

BOGUSŁAW SOLECKI

Liceum Ogólnokształcące nr XIV im. Polonii  
Belgijskiej we Wrocławiu

i czego może oczekiwać po całym wypracowaniu (Cory 1996: 69). Nie rozpoczyna się rozprawki tezą. Zwykle buduje się wstęp, który ma zachęcić do dalszego czytania, zakotwiczyć w problemie i prowadzić właśnie do tezy. Sama teza zaś stanowi cezurę pomiędzy wstępem a główną częścią argumentacyjną rozprawki. Można ją również umieścić w dalszej części pracy, szczególnie w przypadku dłuższych form, jeśli autor pragnie zaznajomić czytelnika z różnymi punktami widzenia, zanim przedstawi swój.

## Jak budujemy tezę

Prawidłowo sformułowana teza składa się z trzech części: [1] tematu, [2] stanowiska i [3] argumentów kluczowych<sup>1</sup>. Przy czym nie należy utożsamiać tematu rozprawki z tematem tezy. Dla zilustrowania poszczególnych części posłużę się tematem rozprawki z arkusza maturalnego (CKE 2022): *Niektórzy twierdzą, że powinien zostać wprowadzony przepis pozwalający na uzyskanie prawa jazdy dopiero po ukończeniu dwudziestu jeden lat. Napisz rozprawkę, w której przedstawiś dobre i złe strony wprowadzenia takiego rozwiązania.*

## Przykładowa teza

Tezę można sformułować w sposób następujący:

[1] *Prawo jazdy [2] powinno być wydawane ludziom, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia, [3] ponieważ przyczynia się to do bezpieczeństwa na drogach i zmniejsza ryzyko związane z prowadzeniem pojazdów mechanicznych przez niedoświadczonych kierowców. Ludzie, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia, charakteryzują się większą dojrzałością i rozważniej podejmują decyzje.*

Tematem powyższej tezy jest „prawo jazdy” i właśnie prawo jazdy będzie tematem rozprawki. Dalej przedstawiono stanowisko autora, tzn. następuje sformułowanie sądu odnośnie do wieku wydawania tego dokumentu, i w końcu w najogólniejszy sposób wyjaśniono, dlaczego podane stanowisko jest takie, a nie inne. Dzieje się to za sprawą wyszczególnienia argumentów kluczowych, zwykle dwóch lub trzech. Ważne jest, aby ich kolejność odpowiadała kolejności, w jakiej omawiane są one w rozprawce (Hinkel 2004: 310). Drugie zdanie w powyższej tezie wzmacnia ją, jednak nie jest konieczne dla jej integralności i kompletności.

## Jak zweryfikować tezę

Po sformułowaniu tezy (co najkorzystniej jest uczynić, gdy autor ma już gotowy szkic rozprawki) należy odpowiedzieć na następujące pytania weryfikujące jej jakość (California State University Chico 2023; The University of North Carolina at Chapel Hill 2023):

1. Czy w tezie odnoszę się bezpośrednio do tematu rozprawki?
2. Czy można nie zgodzić się z moją tezą, czy też sformułować tezę odmienną?
3. Czy moje stanowisko jest jasne i precyzyjnie określone?
4. Czy teza w sposób znaczący umożliwia odpowiedź na pytanie: „I co w związku z tym?”, tzn. jakie są konsekwencje takiego stanowiska?
5. Czy moja teza w sposób ogólny odpowiada na pytania „w jaki sposób” i „dlaczego”?

Przetestujmy zaproponowaną powyżej tezę.

Ad 1. Tematem rozprawki jest: *[...] powinien zostać wprowadzony przepis pozwalający na uzyskanie prawa jazdy dopiero po ukończeniu dwudziestu jeden lat.* Nasze stanowisko nawiązuje bezpośrednio do tematu rozprawki: *Prawo jazdy powinno być wydawane ludziom, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia.*

Ad 2. Bez trudu można wyobrazić sobie, że ktoś nie zgodzi się z naszą tezą i zaproponuje odmienne stanowisko, np. osoby poniżej dwudziestego pierwszego roku życia powinny mieć możliwość uzyskania prawa jazdy, ponieważ dzięki temu szybciej staną się niezależne, będą miały większe możliwości na rynku pracy i staną się bardziej odpowiedzialne.

<sup>1</sup> Przez „argumenty kluczowe” rozumiemy główne lub najważniejsze argumenty autora rozprawki, które stanowią podstawę dla przedstawienia i obrony stanowiska autora w danej kwestii. Są to argumenty, na których autor się skupi, co nie wyklucza podania innych istotnych argumentów w pracy.



Ad 3. Nie ma wątpliwości co do podanego stanowiska na temat wydawania prawa jazdy osobom, które ukończyły dwadzieścia jeden lat. Autor obstaje za takim rozwiązaniem i podaje jasno sformułowane argumenty kluczowe.

Ad 4. Konsekwencje sformułowanego stanowiska wydają się również dość oczywiste: Jeśli podwyższymy wiek wydawania prawa jazdy, będziemy mieli mniej wypadków na drogach.

Ad 5. W przykładowej tezie znajdziemy też odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się w konsekwencji wydarzy (argumenty kluczowe). Otóż stanie się tak, ponieważ osoby powyżej dwudziestego pierwszego roku życia są dojrzałe i podejmują bardziej odpowiedzialne decyzje.

## Jak nie należy formułować tezy

Czym teza NIE jest i jak NIE należy jej formułować (University of North Texas 2023).

- ➔ Teza nie jest jedynie przedstawieniem celu czy zamiaru autora rozprawki (McWhorter 2010: 103). Stąd poniższe sformułowanie nie jest tezą: *W swojej rozprawce z łatwością przekonam czytelnika, że prawo jazdy powinno być wydawane ludziom, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia.*
- ➔ Teza nie powinna mieć zbyt ogólnego charakteru. Poniższe sformułowania nie są dość konkretne i nie zapowiadają w sposób precyzyjny tego, czego czytelnik winien się spodziewać. We wszystkich przypadkach niejasne jest stanowisko autora tekstu. Nie wiadomo właściwie, czy jest on za, czy przeciw takiemu, a nie innemu rozwiązaniu prawnemu.
  - *Dwudziestojednolatkwie są zwykle za młodzi, by kierować pojazdem mechanicznym.*
  - *W swojej pracy omówię wiek, w którym powinno się nabywać uprawnień do kierowania pojazdami.*
  - *Podwyższenie wieku uprawniającego do uzyskania prawa jazdy do dwudziestu jeden lat ma zarówno zalety, jak i wady.*
- ➔ Teza nie jest pytaniem. Przeciwnie: jest twierdzeniem i odpowiedzią na pytanie, w której przedstawione jest stanowisko autora na dany temat. Następujące pytanie nie dostarcza informacji ani o stanowisku autora, ani o argumentach kluczowych: *Czy prawo jazdy powinno być wydawane ludziom dopiero, kiedy ukończą dwudziesty pierwszy rok życia, czy też nie?*
- ➔ Teza nie jest jedynie opinią. W następującym sformułowaniu brakuje argumentów kluczowych: *Według mnie osoby poniżej dwudziestego pierwszego roku życia nie powinny mieć możliwości prowadzenia pojazdów mechanicznych takich jak motocykle czy samochody.*

## Jak ułatwić sobie sformułowanie tezy

Jeśli temat naszej rozprawki ma postać zdań oznajmujących (a tak właśnie jest w przypadku tematów z arkuszy maturalnych), można nadać mu formę pytania i dzięki temu łatwiej będzie postawić poprawną i efektywną tezę, odpowiadając właśnie na to pytanie (Learning Express 2006: 45). Temat z arkusza egzaminacyjnego, którym się posłużyliśmy, można zapisać jako pytanie w sposób następujący: *Czy należy wprowadzić przepis pozwalający na uzyskanie prawa jazdy dopiero po ukończeniu dwudziestu jeden lat?* Wtedy pierwsza część naszej tezy będzie odpowiedzią na tak sformułowane pytanie, na przykład *Należy wprowadzić przepis pozwalający na uzyskanie prawa jazdy dopiero po ukończeniu dwudziestu jeden lat, ponieważ...* W dalszej kolejności podajemy argumenty kluczowe.

Jeśli autorowi zależy na zasygnalizowaniu stanowiska przeciwnego, może zbudować tezę w sposób następujący: *Podczas gdy polskie prawo pozwala szesnastolatkom prowadzić motocykl, a osiemnastolatkom samochód, przesunięcie tego wieku do dwudziestu jeden lat przyczyniłoby się do zwiększenia bezpieczeństwa na drogach. Ludzie, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia, charakteryzują się większą dojrzałością i rozważniej podejmują decyzje. Nawet jeśli teza nie uwzględnia stanowiska przeciwnego, zaprezentowanie kontrargumentów pozwala bardziej przekonująco przedstawić określone podejście*

do tematu. W ten sposób można pokazać, że rozważono odmienny punkt widzenia. Wzrasta wiarygodność i zdolność przekonywania autora, bowiem demonstruje on rodzaj intelektualnej uczciwości. Ponadto odnosi się od razu do potencjalnej krytyki stanowiska, które reprezentuje oraz pokazuje, że oparte jest ono na rozważnej analizie i myśli krytycznej.

## Na czym możemy oprzeć swoje stanowisko

Swoje stanowisko autor może oprzeć na [1] faktach, na [2] wartościach, jak również [3] procesach przyczynowo-skutkowych. Konsekwentnie naszą tezę możemy sformułować różnako, np.:

1. *Prawo jazdy powinno być wydawane ludziom, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia, ponieważ kierowcy pomiędzy szesnastym a dwudziestym pierwszym rokiem życia powodują około 15% wypadków, podczas gdy stanowią oni mniej niż 5% wszystkich kierujących pojazdami. Młodych kierowców cechuje skłonność do ryzyka, która w połączeniu z bardzo małym doświadczeniem w kierowaniu pojazdami przynosi tragiczne efekty.*
2. *Prawo jazdy powinno być wydawane ludziom, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia, ponieważ najczęściej narażają oni siebie i innych użytkowników drogi na utratę zdrowia i życia, które jest największą wartością dla człowieka.*
3. *Prawo jazdy powinno być wydawane ludziom, którzy ukończyli dwudziesty pierwszy rok życia, ponieważ osoby w tym wieku zaczynają podejmować rozważne decyzje i mają mniejszą tendencję do niepotrzebnego ryzyka.*

Specyfika tematu powinna podpowiedzieć, jaki rodzaj argumentacji wybrać. Istotne jest, by teza była spójna z dalszą częścią rozprawki.

## Przykładowe tezy i ich weryfikacja

Poniżej podano przykładowe tezy dla rozprawek maturalnych. W pierwszej kolejności zacytowano treść tematu; następnie ułożono pytanie, które ma ułatwić sformułowanie tezy; dalej sformułowano tezę i w końcu przetestowano ją, odpowiadając na pytania weryfikujące jej jakość.

### Temat 1.

*Coraz więcej znanych osób, np. sportowców lub aktorów, decyduje się na udział w różnego rodzaju reklamach. Napisz rozprawkę, w której przedstawisz dobre i złe strony tego zjawiska (CKE 2023).*

Pytanie pomocnicze: *Czy znane osoby, np. sportowcy lub aktorzy, powinni brać udział w różnego rodzaju reklamach?*

Przykładowa teza z zasygnalizowanym stanowiskiem przeciwnym: *Chociaż niektórzy twierdzą, że z różnych względów znane osoby nie powinny brać udziału w reklamach, popularni sportowcy czy aktorzy, którzy reklamują produkty, przyciągają uwagę potencjalnych nabywców, dzięki czemu dana marka staje się bardziej widoczna na rynku i wzrasta jej sprzedaż.*

Weryfikacja tezy: W tezie odnosimy się bezpośrednio do tematu rozprawki: [...] popularni sportowcy czy aktorzy, którzy reklamują produkty [...]. Można nie zgodzić się z taką tezą, czy wręcz sformułować tezę przeciwną: *Celebryci nie powinni występować w reklamach, ponieważ reklamom, w których występują, w większości brak autentyczności, co może zdezorientować konsumentów, do których skierowany jest dany produkt.* Stanowisko jest wyraźnie przedstawione: [...] popularni sportowcy czy aktorzy [...] przyciągają uwagę potencjalnych nabywców [...]. Skoro przyciągają uwagę, to prawdopodobnie wzrośnie sprzedaż produktów. Stanie się tak właśnie dzięki temu, że celebryci się popularni i zna ich bardzo wielu potencjalnych klientów.

**Temat 2.**

*Wiele muzeów i galerii sztuki udostępnia swoje zbiory online. Napisz rozprawkę, w której przedstawisz dobre i złe strony takiego rozwiązania (CKE 2021).*

Pytanie pomocnicze: Czy muzea i galerie sztuki powinni udostępniać swoje zbiory online?

Przykładowa teza: *Muzea i galerie sztuki powinny udostępniać swoje zbiory online, aby zwiększyć ich dostępność, wspierać edukację i zachęcać do ich odwiedzania.*

Weryfikacja tezy: Odnosimy się w niej bezpośrednio do tematu rozprawki: *Muzea i galerie sztuki powinny udostępniać swoje zbiory online [...]. Można sformułować tezę przeciwną: Muzea nie powinny udostępniać zbiorów online, ponieważ wielu potencjalnych zwiedzających obejrzy zbiory w internecie i nie pójdzie już do muzeum. Nic nie zastąpi bezpośredniego obcowania ze sztuką. Stanowisko autora jest jasne: [...] powinny udostępniać swoje zbiory online [...]. I co w związku z tym? Otóż dzięki udostępnianiu dzieł sztuki online będą mieć do niej dostęp osoby, które nie mają możliwości zwiedzenia muzeum, a tym samym sztuka stanie się powszechniejsza.*

**Temat 3.**

*Niektóre firmy umożliwiają pracownikom zabieranie psa do pracy. Napisz rozprawkę, w której przedstawisz dobre i złe strony takiego rozwiązania (CKE 2021).*

Pytanie pomocnicze: Czy firmy powinny umożliwiać pracownikom zabieranie psów do pracy?

Przykładowa teza: *Firmy powinny umożliwiać pracownikom przyprowadzanie psów do pracy, ponieważ obecność psa w miejscu pracy poprawia samopoczucie i produktywność pracowników oraz przyczynia się do lepszego funkcjonowania zwierzęcia.*

Weryfikacja tezy: Odnosimy się w niej bezpośrednio do tematu rozprawki: *Firmy powinny umożliwiać pracownikom przyprowadzanie psów do pracy [...]. Można sformułować tezę przeciwną: Firmy nie powinny umożliwiać pracownikom przyprowadzania psów do pracy, ponieważ utrudnia to utrzymanie higieny w miejscu pracy i niektórzy pracownicy mogą mieć alergię na te zwierzęta. Ponadto pies może przeszkadzać w pracy. Nie ma żadnych wątpliwości co do treści wyrażonego stanowiska. I co w związku z tym? Otóż jeśli pracownicy będą mieli możliwość zabierania swoich psów do pracy, będą spokojniejsi, będzie im się lepiej pracowało i tym samym zwiększą swoją wydajność. Poza tym będą mogli lepiej zadbać o swoje zwierzęta.*

Należy podkreślić, że teza jest kluczowym elementem rozprawki, któremu dalsza jej część winna być podporządkowana. Teza stanowi streszczenie wypracowania i określa jego ogólny cel. W gruncie rzeczy ma prostą i jednoznaczną budowę, co ostatecznie wpływa na czytelność całego tekstu. Przy formułowaniu tezy warto kierować się konkretnymi zaleceniami, ponieważ brak konsekwencji i niezrozumienie zasadniczej roli tego elementu pracy niechybnie prowadzi do obniżenia jakości wypracowań maturalnych.

**BIBLIOGRAFIA**

→ California State University Chico (2023), *How to write a Thesis Statement*, <[www.csuchico.edu/slc/\\_assets/documents/writing-center-handouts/how-to-write-a-thesis-statement.pdf](http://www.csuchico.edu/slc/_assets/documents/writing-center-handouts/how-to-write-a-thesis-statement.pdf)>, [dostęp: 24.10.2023].

- CKE (2020), *Egzamin maturalny z języka angielskiego, poziom rozszerzony, 6 maja 2020 r.*, <[cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2020/formula\\_od\\_2015/jezyk\\_angielski/MJA-R1\\_1P-202.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2020/formula_od_2015/jezyk_angielski/MJA-R1_1P-202.pdf)>, [dostęp: 24.10.2023].
- CKE (2021), *Egzamin maturalny z języka angielskiego, poziom rozszerzony, 7 maja 2021 r.*, <[cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2021/Jezyk\\_angielski/poziom\\_rozszerzony/EJAP-R0-100-2105.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2021/Jezyk_angielski/poziom_rozszerzony/EJAP-R0-100-2105.pdf)>, [dostęp: 24.10.2023].
- CKE (2022), *Egzamin maturalny z języka angielskiego, poziom rozszerzony, test diagnostyczny, 16 grudnia 2022 r.*, <[cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/materialy\\_dodatkowe/diagnostyczne\\_12/angielski/MJAP-R0-100-2212.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/materialy_dodatkowe/diagnostyczne_12/angielski/MJAP-R0-100-2212.pdf)>, [dostęp: 3.11.2023].
- CKE (2023), *Egzamin maturalny, język angielski, poziom rozszerzony, 9 maja 2023 r.*, <[cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2023/Jezyk\\_angielski/poziom\\_rozszerzony/EJAP-R0-100-2305.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2023/Jezyk_angielski/poziom_rozszerzony/EJAP-R0-100-2305.pdf)>, [dostęp: 24.10.2023].
- Cory, H. (1996), *Advanced Writing with English in Use*, CAE, Oxford: Oxford University Press.
- Gallo, F.D. (2001), *Better Writing Right Now! Using Words To Your Advantage*, New York: Learning Express.
- Hinkel, E. (2004), *Teaching Academic ESL Writing*, Mahwah—New Jersey—London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Learning Express (2006), *Write Better Essays In Just 20 Minutes A Day*, New York: Learning Express.
- McWhorter, K. (2010), *Successful College Writing*, Boston—New York: Bedford / St. Martin's.
- Muller Moore, K., Lan Cassle, S., (2011), *Techniques for College Writing, The Thesis Statement and Beyond*, Boston—USA: Wadsworth Cengage Learning.
- The University of North Carolina at Chapel Hill (2023), *Thesis Statements*, <[writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/thesis-statements](http://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/thesis-statements)>, [dostęp: 24.10.2023].
- University of North Texas at Dallas (2023), *Thesis Statements*, <[www.untDallas.edu/learning/writing/academic-writing/thesis.php](http://www.untDallas.edu/learning/writing/academic-writing/thesis.php)>, [dostęp: 24.10.2023].

**BOGUSŁAW SOLECKI** Nauczyciel, autor, tłumacz. Jest nauczycielem w szkole średniej od ponad trzydziestu lat, autorem słowników i kursów językowych, tłumaczeń kilkudziesięciu książek, licznych filmów wspomagających naukę języka angielskiego dostępnych na platformie YouTube. Wyraża silne przekonanie, że język naturalny jako twór kultury powinien być nauczany właśnie w ścisłym związku z kulturą i poprzez nią.

# Ocenianie dłuższych wypowiedzi pisemnych w języku obcym w szkole ponadpodstawowej

DOI: 10.47050/jows.2023.4.91-105

Umiejętność pisania dłuższych tekstów, szczególnie w języku obcym, okazuje się niełatwa do opanowania dla młodzieży szkół ponadpodstawowych. Dla nauczycieli języków obcych nie mniej kłopotliwe wydaje się nauczanie tej umiejętności oraz ocenianie prac. W tej sytuacji nie tylko nauczyciele będący doświadczonymi egzaminatorami chętnie sięgają po kryteria oceny prac maturalnych CKE, które często stanowią najważniejszy punkt odniesienia podczas dokonywania oceny wypracowań na lekcji. Warto jednak szerzej się przyjrzeć problemowi pisania i oceniania wypracowań oraz korzyściom płynącym z różnych sposobów oceny wypowiedzi pisemnych na lekcjach języka obcego.

<sup>1</sup> Na przykład w 2022 roku zdający uzyskali porównywalny wynik ze wszystkich umiejętności sprawdzanych na egzaminie, poza znajomością środków językowych – w tej części uzyskali wyraźnie niższy wynik (CKE 2022).

**T**worzenie wypowiedzi pisemnej jest jednym z celów kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego (MEN 2018). W zakresie podstawowym oczekuje się od ucznia rozwijania umiejętności tworzenia tekstów użytkowych, które są stosunkowo krótkie i nieskomplikowane pod względem formy, a ich zadanie ogranicza się do skutecznego przekazania informacji. Jak pokazują wyniki egzaminu maturalnego z języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym, nie stanowi on dla zdających większego wyzwania niż pozostałe umiejętności językowe<sup>1</sup>. Dlatego też artykuł skupia się na ocenie o wiele dłuższych, bardziej złożonych i wymagających tekstów argumentacyjnych, które tworzą uczniowie uczący się języka obcego w zakresie rozszerzonym. Trzeba tu zaznaczyć, że termin „ocenianie” jest używany w niniejszym artykule nie tylko jako punktowanie czy wystawianie stopni, ale także w odniesieniu do udzielania informacji zwrotnej, w tym poprawy błędów oraz recenzji.

## Trudności związane z pisaniem wypracowań

Aby mówić o ocenianiu, warto najpierw się przyjrzeć, jak sobie radzi młodzież z tworzeniem wypowiedzi pisemnych, i zastanowić się nad trudnościami, na jakie natrafia podczas tej aktywności językowej. Świadomość tego może pomóc nauczycielom lepiej poznać przyczyny potencjalnych niepowodzeń uczniów. To z kolei powinno przełożyć się na efektywniejsze wsparcie w opanowywaniu tej umiejętności oraz bardziej przemyślane ocenianie wspierające proces uczenia się.

Analizując opublikowane w 2022 r. sprawozdanie z egzaminu maturalnego z języka angielskiego (CKE 2022) – najczęściej wybieranego przez zdających – nietrudno zauważyć, że tworzenie wypowiedzi pisemnej jest drugą najniżej ocenianą umiejętnością sprawdzaną na egzaminie na poziomie rozszerzonym, tuż za znajomością środków językowych. Należy zaznaczyć, że częstym powodem względnie przeciętnych wyników jest niewystarczająco dobra jakość języka, a więc dobór zbyt skromnych środków leksykalno-gramatycznych oraz niski poziom poprawności językowej.

Pisanie to złożona umiejętność integrująca różne kompetencje językowe, dyskursywne, mikroumiejętności oraz wymagająca wykorzystywania różnorodnych procesów poznawczych (Brown 2001; Laskowski 2010; Guzy i Niesporek-Szamburska 2013; Lipińska 2016; Dryjańska

MICHAŁ PASTUSZCZAK  
Publiczne Liceum Ogólnokształcące  
nr VIII w Opolu

2019). Ponadto trzeba się jej uczyć, gdyż nie jest nabywana naturalnie nawet w języku ojczystym, jak chociażby mówienie. Oczywiście język pisany znacząco różni się od mówionego, w którym możliwe jest dopytanie rozmówcy, poproszenie o przeformułowanie komunikatu, dopuszczalne jest nawet używanie środków pozajęzykowych, np. gestykulacji, mimiki<sup>2</sup>. Wypracowanie pisemne ma bardziej formalny charakter i pozbawione jest możliwości bezpośredniej interakcji z potencjalnym odbiorcą. Choć przewagą tekstu pisanego nad mówionym jest fakt, że ten pierwszy można przeczytać wielokrotnie, a autor może poświęcić więcej czasu na przemyślenie przekazywanej treści niż w przypadku spontanicznej konwersacji, to jako gotowy produkt musi być wyczerpujący, precyzyjny, jednoznaczny i klarowny na tyle, by czytelnik go zrozumiał i czuł się dostatecznie poinformowany na dany temat (Martlew 1983; Palaiologou 2010; Reilly i Polse 2016).

To oczywiście nie jedyne powody, dla których pisanie dłuższych, sformalizowanych tekstów bywa dla młodzieży niełatwe, a przy tym często przez nią nie lubiane. Nierazką przeszkodą w rozwijaniu tej umiejętności jest również brak motywacji. Według Hanny Komorowskiej (1993, 2005) pisanie to najmniej pożyteczna sprawność w codziennym użytkowaniu języka obcego i poświęca się mu stosunkowo niewiele uwagi w toku nauki<sup>3</sup>. Uczniowie również wydają się traktować tę umiejętność nie tylko jako żmudną, ale także dość abstrakcyjną. I choć z dużą dozą pewności można stwierdzić, że w przyszłości – na studiach lub w pracy – konkretna sytuacja wymagać będzie napisania dłuższego tekstu o oficjalnym charakterze, to dotychczas w swoim życiu młodzi ludzie najczęściej nie odczuwali realnej potrzeby tworzenia takich wypowiedzi i najwyraźniej trudno im wyobrazić sobie praktyczne ich zastosowanie.

Z drugiej strony Aleksandra Przymusińska (2023: 17) zauważa, że skutkiem niedoceny pisania w procesie nauki języka obcego, a co za tym idzie, nieadekwatnie nisko rozwiniętych kompetencji w zakresie pisania w stosunku do ogólnego poziomu wykształcenia, są „ograniczone możliwości w każdej dziedzinie życia, która wymaga bezwarunkowo zaawansowanej komunikacji pisemnej”, czyli na przykład w kontekście akademickim i zawodowym. Nie można zapominać, że to właśnie język pisany – szczególnie angielski – umożliwia ludziom dostęp do większości zasobów i dóbr intelektualnych (Hamp-Lyons 2002).

Anna Guzy i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2013) twierdzą, że niechęć uczniów do pisania może mieć także źródło w uproszczonym sposobie porozumiewania się w dobie cyfryzacji, który wpływa na zmianę procesów kognitywnych u młodych ludzi. A zatem tworzenie dłuższych tekstów o ściśle uporządkowanym toku myślowym jest dziś często czynnością wymuszoną, nienaturalną dla nastolatków i może stanowić dla nich nie lada wyzwanie poznawcze. Nie bez znaczenia pozostają także mało interesujące, nieautentyczne, niepraktyczne i nieodnoszące się do dotychczasowych doświadczeń uczniów tematy wypracowań czy zadania pisemne (Jochimczyk 2016; Padzik 2021). Jak zauważa Mariusz Tomczak (2016: 15), sztampana, mało zróżnicowana i pozbawiona kreatywności metody nauczania powodują, że młody człowiek pisze szablonowo, bez fantazji, wykorzystuje w wypracowaniach zaledwie najprostsze środki językowe i „robi dokładnie to, czego od niego przez wszystkie lata nauki języka obcego wymagano – jest komunikatywny, chociaż jego wypowiedzi są językowo stereotypowe i często zawierają błędy”.

Ponadto manifestacja negatywnego nastawienia do pisania przez uczniów może wynikać ze złych doświadczeń zarówno we wcześniejszych etapach edukacyjnych, jak i wyniesionych z lekcji języka ojczystego (Iluk 2013). W końcu sami nauczyciele nie zawsze się czują wystarczająco przygotowani merytorycznie i metodycznie, aby skutecznie pomóc w doskonaleniu tej umiejętności (Wysocka 2003, za: Jochimczyk 2016; Szuchalska 2023).

## Problemy w ocenianiu wypowiedzi pisemnych

W literaturze naukowej poświęcono dużo uwagi kwestii oceniania: jej historii, roli, funkcjom i metodom (patrz: Ferris 2003; Brown 2004; Komorowska 2005; Hyland i Hyland 2019a). Jak zauważa Mirosław Pawlak (2021), temat ten wciąż jednak budzi wiele kontrowersji. Jako że

<sup>2</sup> Artykuł traktuje o umiejętności pisania tekstów zwartych, więc pominięta została w nim wszelka aktywność typu *writing as speaking*, uwzględniająca pisemną interakcję, np. czaty, komunikację w mediach społecznościowych.

<sup>3</sup> Choć dzisiaj młodzież o wiele częściej wykorzystuje umiejętność pisania w języku obcym niż dwie dekady temu, to jednak przybiera ono formę krótkich wiadomości SMS, e-maili, wiadomości w komunikatorach i mediach społecznościowych, a rzadko dłuższych tekstów argumentacyjnych.

pisanie uchodzi za jedną z najtrudniejszych umiejętności językowych, ocenianie prac pisemnych tym bardziej wydaje się szczególnym zagadnieniem. Trzeba zaznaczyć, że niektóre problemy opisane w tej części artykułu dotyczą problemów z ocenianiem w ogóle; są one jednak często na tyle dolegliwe w kontekście oceny wypowiedzi pisemnych, że pominięcie ich stanowiłoby niedomówienie.

Pierwsza kwestia dotyczy złożoności pisania, bo choć w jednym zadaniu oceniana powinna być tylko jedna kompetencja, to nie jest to możliwe w przypadku dłuższej wypowiedzi pisemnej (Komorowska 2020). Pisanie koncentruje wiele umiejętności, którymi w sytuacji oceny uczeń powinien się posługiwać jednocześnie (Sowa 2015). Nie każdy potrafi jednak sobie z tym poradzić, co z kolei prowadzić może do rozczarowujących rezultatów. Agnieszka Dryjańska (2019: 252) tłumaczy, że w takiej sytuacji uczeń skupia się na wybranych przez siebie kompetencjach, jakie wydają mu się najważniejsze w osiągnięciu celu komunikacyjnego w wypowiedzi pisemnej. Może to prowadzić do sytuacji, w której „zarówno nauczyciel, jak i uczący się, na podstawie uzyskanej oceny, błędnie wnioskuje, że ta kompetencja [na której nie skupił się uczeń] nie została wykształcona, a ona nie została jedynie ujawniona w zaistniałej sytuacji ewaluacyjnej”. Ocena będzie zatem reprezentowała nieautentyczny obraz umiejętności ucznia, a z błędnego wniosku podjęte zostaną niewłaściwe działania dydaktyczne.

Nie sposób nie wspomnieć również o kontrowersjach wokół korekty błędów językowych (*error correction*) podczas sprawdzania i oceniania wypracowań. Z jednej strony uznaje się ją za istotny element w procesie nauki pisania (Ferris 2004); z drugiej nadal nie jest jasne, jaka jest skuteczność różnych sposobów poprawiania błędów czy udzielania wskazówek dotyczących ich poprawy (*feedback*); (Mashhadi i Biria 2016). Co więcej, wielu nauczycieli czuje się w obowiązku korekty bezwzględnie wszystkich błędów (Dryjańska 2019), podczas gdy poprawianie wciąż tych samych usterek i wynikające z nich mało satysfakcjonujące oceny są dla uczniów demotywujące (De Ketele 2010 za: Dryjańska 2019). Dodatkowo tekst, na który nauczyciel naniósł liczne kolorowe zaznaczenia i uwagi, w wielu przypadkach wydaje się uczniom w całości „beznadziejny” i może wywoływać wrażenie, jakby wszystko zrobili źle. W konsekwencji mogą postrzegać swoją umiejętność pisania jako słabą w ogóle, nie dając się przekonać, że problem dotyczy wyłącznie określonych obszarów i zagadnień. Zdarza się także, że nauczycielom brak obiektywizmu i łatwiej „wybaczą” błędy lepszym uczniom, a skrupulatnie wyliczają je w pracach uczniów słabszych (Komorowska 2005). To nie tylko niesprawiedliwe, ale może również rodzić konflikty na linii uczeń–nauczyciel lub eskalować zjawisko rywalizacji i ostatecznie prowadzić do napięć między uczniami.

Oceny nierzadko stanowią kość niezgody pomiędzy rodzicami, nauczycielami i uczniami. Hanna Komorowska (2020: 71) zwraca uwagę, że rodzice często mają pretensje do nauczycieli z powodu niezadowolających ocen, szczególnie gdy prywatni korepetytorzy i lektorzy wysoko oceniają umiejętności ich dzieci. Jak twierdzi, rodzicom trudno zrozumieć ten dysonans, ponieważ „postrzegają obszar pracy bardzo ogólnie, jako naukę języka, nie biorąc pod uwagę, że chodzić może o konkretne umiejętności i konkretny materiał omawiany przez nauczyciela szkolnego”. A przecież treści realizowane w klasie nie muszą pokrywać się z zagadnieniami omawianymi podczas prywatnego kursu. Poza tym korepetytor może być mniej obiektywny ze względu na większą zależność względem rodziców uczniów. Co więcej, oceny stają się często celem nauki samym w sobie. Jak tłumaczy Grażyna Czetwertyńska (2015), uczniowie rozumieją sukces edukacyjny jako zdobycie dobrego stopnia oraz usatysfakcjonowanie nim swoich rodziców. W rezultacie można się spodziewać, że młodzi ludzie – pod ciągłą presją zdobywania wysokich not – będą uciekać się do działań nieetycznych, tj. „ściągnięcia”, co osłabi wzajemne zaufanie i odbije się negatywnie na ich relacjach z nauczycielami. Wszystko to prowadzi ostatecznie do pogorszenia atmosfery na lekcji, a przecież dobre relacje i pozytywne emocje stanowią niezwykle istotne elementy procesu nauczania, wpływające na jego efektywność i motywację do nabywania wiedzy (Musiał 2016; Boszczyk 2020; Pawlak i Kruk 2021).

Inną ważną kwestią jest to, że nauczycielom języków obcych brakuje poczucia, że w pełni wykorzystują potencjał oceniania, które ma przyczynić się do rozwoju umiejętności pisania u uczniów (Hyland i Hyland 2019a). Czetwertyńska (2015) uważa nawet, że sami nauczyciele przynajmniej do braku umiejętności oceniania, co budzi w nich poczucie frustracji i zniechęcenia. Co ciekawe, nie postrzegają oceniania jako elementu procesu nauczania, lecz traktują je jako osobny, przykry obowiązek. Innym powodem negatywnego stosunku nauczycieli do czasochłonnego oceniania wypracowań może być po prostu deficyt czasu, wynikający z licznych obowiązków i oczekiwań wobec nich, o których pisze Pawlak (2022). Szczególnie da się to zauważyć w okresach wyjątkowego nawału pracy (np. podczas próbnych matur, zbliżającej się klasyfikacji), kiedy to nauczyciele często muszą wybierać pomiędzy rzetelnym przygotowaniem do lekcji, wykonywaniem innych czynności służbowych a sprawdzaniem prac. Niestety w takiej sytuacji staranność oceniania, podobnie jak jej kształtująca rola, „przegrywa” z pośpiechem wynikającym z konieczności wystawienia ocen w ustalonym terminie. Brak czasu może być także jedną z przyczyn, dla której nauczyciele odmawiają niekiedy uczniom możliwości poprawy niesatysfakcjonujących ich ocen, zarzucając im brak systematyczności w nauce. Komorowska (2020: 70) przekonuje, że tak postępując, „nauczyciel wystawia ocenę nie za umiejętności językowe, ale za cechy charakteru i sposób pracy, jest to więc ocena z zachowania, a nie stopień z języka” i dodaje, że w konsekwencji obniża to motywację ucznia do wysiłku oraz hamuje jego postępy w nauce.

## Co oceniać

Żeby móc przystąpić do oceny wypowiedzi pisemnych, należy zastanowić się, co dokładnie ma tej ocenie podlegać i jakie są oczekiwania względem szeroko pojętej umiejętności pisania. W tomie uzupełniającym do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ; Rada Europy 2020) odnotować można dwie kategorie pisania: kreatywne pisanie (*creative writing*) – skupiające się na opisach i relacjach – oraz teksty argumentacyjne o akademickim charakterze (*reports and essays*). Deskryptory ESOKJ wskazują, że na poziomie B2 – odpowiadającym umiejętnościom produktywnym na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego – użytkownik języka potrafi:

- ➔ tworzyć zrozumiałe, szczegółowe teksty, związane z jego zainteresowaniami oraz dotyczące prawdziwych lub zmyślonych sytuacji;
- ➔ dbać o związki logiczne pomiędzy argumentami oraz stosować różnorodne spójniki w celu łączenia zdań w koherentny tekst;
- ➔ tworzyć wypowiedzi pisemne o określonej strukturze, z właściwym podziałem na akapity;
- ➔ rozwijać argumentację, wyróżniając istotne informacje;
- ➔ utrzymywać styl charakterystyczny dla formy tekstu oraz rozróżniać styl formalny i nieformalny;
- ➔ podać szczegółowy opis skomplikowanego procesu;
- ➔ dokonać oceny różnych pomysłów i sposobów rozwiązania problemu;
- ➔ uzasadniać argumenty za i przeciw danej tezie oraz rozważać pozytywne i negatywne strony różnych możliwości;
- ➔ streszczać i poddawać ocenie informacje oraz argumenty pochodzące z różnych źródeł;
- ➔ napisać opis, recenzję, rozprawkę i sprawozdanie.

Ponadto uczeń potrafi stosować strategie dotyczące produkcji języka, polegające na: planowaniu (doborze odpowiednich środków językowych w zależności od kontekstu); kompensacji (opisie i parafrazie trudnych lub nieznanych słów i struktur gramatycznych); oraz monitorowaniu produkcji językowej, czyli świadomości popełnianych błędów, ich kontroli oraz samodzielnej poprawie niewielkich usterek językowych, mogących prowadzić do nieporozumienia.

Oprócz opisanych powyżej umiejętności, uczeń musi posiadać narzędzia językowe, a więc posługiwać się odpowiednim zakresem środków leksykalno-gramatycznych, aby skutecznie



zrealizować cele komunikacyjne w wypowiedzi pisemnej. Ta wiedza opisana jest w ESOKJ jako kompetencje językowe (*linguistic competence*). Na poziomie B2 oczekuje się od ucznia posługiwania słownictwem oraz konstrukcjami gramatycznymi pozwalającymi swobodnie się wypowiadać na tematy ogólne oraz związane z jego zainteresowaniami, unikać powtórzeń, tworzyć kolokacje z wieloma słowami w różnych kontekstach, a także posługiwania się prostymi konstrukcjami gramatycznymi na tyle dobrze, aby unikać błędów prowadzących do niewłaściwego zrozumienia przekazu. Przy czym uczniowie na tym poziomie wciąż mogą odczuwać brak znajomości niektórych słów lub używać ich w sposób niewłaściwy, a w bardziej zaawansowanych konstrukcjach gramatycznych popełniać usterki, niewpływające jednak na komunikację. Uczniowie powinni dość dobrze władać ortografią i interpunkcją, choć może być zauważalny negatywny transfer z języka ojczystego. W dłuższych tekstach mogą popełniać uchybienia w spójności pomiędzy zdaniami.

W kontekście polskiego systemu oświaty ocenianie osiągnięć edukacyjnych odbywa się w odniesieniu do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania<sup>4</sup>. Podstawa programowa dla wariantu III.1.R (zakresu rozszerzonego) zawiera w zasadzie analogiczne do tych określonych w ESOKJ wymagania co do umiejętności tworzenia tekstu, choć gdzieś tam nieco bardziej szczegółowo opisane. Na przykład określa, że w wypowiedzi pisemnej uczeń stosuje zwroty grzecznościowe; przedstawia intencje, nadzieje, plany; wyraża emocje i uczucia, wątpliwości, przypuszczenia; ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje itd. Wskazane są w niej również podobne strategie językowe do tych opisanych w ESOKJ (MEN 2018).

Ze szczegółowych celów kształcenia określonych w podstawie programowej wynikają kryteria oceny wypowiedzi pisemnych na egzaminie maturalnym (CKE 2021). Są one częstym punktem odniesienia dla nauczycieli języków obcych, którzy oceniają wypracowania uczniów w procesie dydaktycznym. W ocenie prac na poziomie rozszerzonym bierze się pod uwagę spójność i logikę wypowiedzi, zakres środków językowych, poprawność oraz zgodność z poleceniem, czyli treść i formę tekstu.

Dla przykładu, we wstępie rozprawki powinna znajdować się jasno sformułowana teza zapowiadająca oczekiwaną strukturę eseju. Artykuł powinien być zatytułowany, a jego wstęp ciekawy, oryginalny, zachęcający do czytania. Natomiast list należy rozpoczynać i kończyć zwrotem grzecznościowym, odpowiednim dla stylu formalnego, a we wprowadzeniu podać powód pisanie listu. Natomiast w rozwinięciu każdej wypowiedzi pisemnej istotna jest wieloaspektowa, pogłębiona, bardziej szczegółowa realizacja tematu. To oznacza, że od ucznia oczekuje się nie tylko wyliczenia kilku argumentów, ale także dokładniejszego ich wyjaśnienia, opisanie, zobrazowanie problemu przykładami.

Warto zwrócić uwagę, że pod lupą znajduje się również kultura wypowiedzi. Ma to odzwierciedlenie choćby w tak prozaicznym kryterium jak długość pracy. Ponadto wymaga się od zdających stosownego stylu, a więc doboru odpowiednich do sytuacji środków językowych, np. unikania nazbyt potocznych określeń. W końcu stanowczo nie akceptuje się wypowiedzi wulgarnych, obraźliwych czy propagujących postępowanie niezgodne z prawem.

## Jak oceniać

Celem oceniania bieżącego w szkole jest monitorowanie pracy ucznia, informowanie go o postępach, wskazywanie tego, co robi dobrze i co wymaga poprawy oraz ukierunkowanie jego dalszej nauki (MEN 2019). Innymi słowy ocenianie jest elementem procesu dydaktycznego, którego zadaniem jest wspieranie uczniów w osiąganiu sukcesów edukacyjnych i pomaganie w kształtowaniu toku nauki. Magdalena Sowa (2015) zwraca uwagę, że choć uczy się przemierza proces dydaktyczny w sposób indywidualny i nie zawsze dający się przewidzieć, to kontrolowanie go w pewnym stopniu jest możliwe dzięki stosowaniu narzędzi oceny pozwalających określić cele i efekty nauki.

<sup>4</sup> Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230, z późn. zm.).

Niestety trudno nie zauważyć, że na lekcjach języka obcego (i nie tylko) nauczanie oraz ocenianie pisania często ograniczane są do zadania przez nauczyciela tematu wypracowania, sprawdzenia tekstów, wystawienia oceny według danych kryteriów, poinformowania uczniów o wyniku i rozdania prac do wglądu. Wtedy młodzi ludzie przyjmują do wiadomości otrzymany stopień, godząc się z nim bardziej lub mniej entuzjastycznie, choć nierzadko bywa tak, że nie rozumieją, gdzie i dlaczego popełnili błąd. Zwykle nawet nie zwracają uwagi na zaznaczenia i komentarze nauczyciela – przecież stopień i tak został już wystawiony. Przypomina to raczej sytuację egzaminacyjną, a ocena pełni tu przede wszystkim rolę sumującą i choć w kontekście egzaminu jest ona niewątpliwie ważna, to nie sposób dostrzec w niej istotnej wartości kształtującej w toku nauki. Pawlak (2021: 8) zwraca uwagę, że to właśnie ocenianie kształtujące jest kluczowe dla procesu dydaktycznego i pozwala właściwie go ukierunkować. Daje ono nauczycielom możliwość pozyskiwania informacji nt. potrzeb edukacyjnych oraz uświadamia uczniom ich mocne i słabe strony. Artur zaznacza także, że po dokonaniu oceny „kartkówki czy eseje nie mogą kończyć swojego żywota w czeluściach szaf w pokoju nauczycielskim”, a zamiast tego należy poddać analizie choćby część trudności i błędów. Analiza trudności i udzielanie informacji zwrotnej to jedne z zasad oceniania kształtującego, obok planowania celów dydaktycznych oraz metod pracy i kryteriów oceny, budowania życzliwej relacji pomiędzy uczniami i nauczycielem, motywowania uczniów, stwarzania im warunków do poprawy błędów i osiągnięcia postępu, rozwijania zdolności samooceny i oceny koleżeńskiej, wzmacniania autonomii w procesie nauki, a także umożliwiania uczniom odnoszenia sukcesów edukacyjnych na miarę ich indywidualnych możliwości (Pintal 2022). Według Komorowskiej (2019) ocenianie kształtujące jest nie do przecenienia, jako że wpływa pozytywnie na zaangażowanie uczniów oraz efektywność nauki.

Jeśli tworzenie wypowiedzi pisemnej jest postrzegane jako proces, to bardziej naturalne wydaje się znalezienie w nim zastosowania dla oceniania kształtującego. Chunling Sun i Guoping Feng (2009) tłumaczą, że podejście do pisania jako procesu (*process approach*) skupia uwagę bardziej na przebiegu tworzenia wypowiedzi pisemnej niż na gotowym tekście (*product*). Proces ten, jak podaje Anthony Seow (2010), składa się z etapów takich jak: planowanie, tworzenie kolejnych wersji tekstu (*drafting*), otrzymywanie informacji zwrotnej i wprowadzanie korekt. Jednak droga od brudnopisu do ostatecznej wersji wypracowania nie jest wcale liniowa i wymagać może powrotu do wcześniejszych etapów oraz dokonywania licznych rewizji (Pritchard i Honeycutt 2007). Takie spojrzenie na pisanie może nie tylko pomóc uczniom stopniowo rozwijać poszczególne mikroumiejętności, ale także umożliwi przekazanie im odpowiednich wskazówek i pozwoli nauczycielowi efektywnie wykorzystać różne sposoby oceny na poszczególnych etapach. Według Icy Lee (2017) postrzeganie pisania jako procesu jest fundamentalne dla efektywnego oceniania wypracowań na lekcji, podczas gdy sposób oceniania wykorzystywany na egzaminach zewnętrznych nie jest odpowiedni w toku nauki. Głównym celem ewaluacji na lekcji jest bowiem wspieranie opanowania przez uczniów umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych, a nie tylko mierzenie ich kompetencji. Warto również pamiętać, iż nauczyciel nie dominuje w kształtującym sposobie oceny, a więc wsparcie w postaci ustnej lub pisemnej informacji zwrotnej (*feedback*) może płynąć zarówno z jego strony, jak i ze strony uczniów.

Aby móc przystąpić na lekcji do procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej, należy zaplanować cele i przebieg tego procesu i to, co na danym etapie będzie podlegało ocenie. Jak przekonuje Sowa (2015: 45), „bez celów ewaluacja sama w sobie staje się celem, a wtedy może stać się także źródłem niepokoju uczącego się, że będzie on oceniany w odniesieniu do normy, której nikt nie zna”. Konieczne jest udzielenie uczniom dokładnych instrukcji odnośnie do sposobu wykonania zadania, określenie formy tekstu, zapoznanie z kryteriami oceny, punktacją, wyznaczenie czasu (Lipińska 2016). Niezbędne jest także wykonanie ćwiczeń przed pisaniem (*pre-writing*), takich jak: czytanie podobnych tekstów, poszukiwanie informacji, burza mózgów, dyskusja, swobodne pisanie (*freewriting*); (Brown 2001),

a także innych, dotyczących formy i treści tekstu, składni, interpunkcji, środków językowych itd. Zwykle podręczniki dla uczniów szkół ponadpodstawowych zawierają takie ćwiczenia. Ewa Lipińska (2016) zwraca uwagę, że zadawanie uczniom pracy pisemnej bez przygotowania to kardynalny błąd, bowiem pisanie to skomplikowany proces, który nie może być rozwijany samodzielnie.

Po zaplanowaniu działań dydaktycznych, udzieleniu uczniom instrukcji, zapoznaniu ich z zasadami oceny i rozpoczęciu pisania, można przystąpić do oceniania. W dalszej części artykułu przedstawiono kilka sposobów kształtującego oceniania wypracowań na lekcjach języka obcego, stanowiących część procesu pisania.

### OCENA KOLEŻEŃSKA

Ocena koleżeńska (*peer feedback*) ma wartość kształtującą rozwój umiejętności uczniów oraz stwarza możliwości dyskusowania i poznawania interpretacji swoich tekstów, wyrażanych przez inne osoby. Niewątpliwą zaletą tego sposobu oceny jest to, że uczniowie otrzymują więcej informacji zwrotnych, mają do czynienia z większą liczbą pomysłów, mogą wchodzić w merytoryczną interakcję z rówieśnikami, pracować w grupach, uczyć się dokonywania konstruktywnej krytyki, a także czerpią wiedzę od siebie nawzajem (Hyland i Hyland 2019a). Z drugiej strony Dana Ferris (2003) zwraca uwagę, że ocena koleżeńska może budzić wśród uczniów pewne niepokoje. Na przykład martwią się, że ich rówieśnicy nie będą na tyle kompetentni, by im pomóc; sami też nie ufają swoim umiejętnościom; obawiają się, że ocena koleżeńska będzie jedyną formą oceny; nie lubią pracować w grupie. Jednak jeśli uczniowie otrzymają szansę wspólnego zastanowienia się, jakie korzyści płyną z tej formy oceny i przećwiczą ją, to istnieje spore prawdopodobieństwo, że będą bardziej skłonni, a może nawet entuzjastyczni, by z niej skorzystać. Ferris (2003: 165) podaje także kilka wskazówek dla nauczycieli dotyczących realizacji oceny koleżeńskiej na lekcji (tłum. własne):

1. Konsekwentnie korzystaj z narzędzia oceny koleżeńskiej.
2. Wyjaśnij uczniom korzyści płynące z oceny koleżeńskiej.
3. Przygotuj uczniów do oceny koleżeńskiej.
4. Twórz pary lub grupy w sposób przemyślany.
5. Nadaj ocenie koleżeńskiej konkretną formę.
6. Kontroluj przebieg oceny koleżeńskiej.
7. Pozwól uczniom wziąć odpowiedzialność za korzystanie z możliwości, jakie niesie ocena koleżeńska.

Ocena koleżeńska wydaje się mieć zastosowanie szczególnie w początkowych fazach procesu pisania, na przykład po utworzeniu pierwszej wersji tekstu. Warto jednak zaznaczyć, że uczniowie nie powinni sprawdzać sobie wzajemnie błędów językowych, gdyż ich wiedza w tym zakresie może okazać się niewystarczająca. Często sami zresztą wolą, żeby to profesjonalista zajął się poprawą błędów (Hyland i Hyland 2019a). Uczniowie mogą natomiast pomóc sobie nawzajem nadać ogólny kształt pracy, a więc zadbać o realizację odpowiednich elementów formy oraz treści, ewentualnie niektórych elementów języka, co nie wymaga jednak fachowej wiedzy. Zadanie będzie łatwiejsze, kiedy wyposażą się uczniów w formularz stanowiący pewnego rodzaju drogowskaz, ułatwiający skupienie uwagi na wyznaczonych przez nauczyciela obszarach. Przykład takiego formularza, opracowanego na podstawie kryteriów oceny wypracowań maturalnych (CKE 2021), znajduje się w tabeli <sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Tabela dotyczy tylko rozprawki „za i przeciw” i wymaga modyfikacji w celu dostosowania jej do innych rodzajów tekstów, tj. listu formalnego czy artykułu publicystycznego.

Tab. 1. Formularz oceny koleżeńskiej – rozprawka „za i przeciw”

		TAK	NIE	MAM WĄTPLIWOŚCI
<b>ELEMENTY FORMY</b>				
1.	Teza jest umiejscowiona we wstępie			
2.	W pracy można wyróżnić wstęp, rozwinięcie i zakończenie			
3.	Tekst jest wyraźnie podzielony na akapity			
4.	Zachowane są właściwe proporcje (krótki wstęp, dłuższe rozwinięcie, krótkie zakończenie)			
5.	Długość pracy mieści się w przedziale 180–280 wyrazów			
<b>ELEMENTY TREŚCI</b>				
6.	Wstęp/teza odnosi się do tematu			
7.	Wstęp/teza zapowiada typ rozprawki (wskazuje, że będą rozpatrywane argumenty za i przeciw)			
8.	W rozwinięciu I element tematu zawiera kilka różnych argumentów, w tym pogłębiony, szczegółowo omówiony			
9.	W rozwinięciu II element tematu zawiera kilka różnych argumentów, w tym pogłębiony, szczegółowo omówiony			
10.	Zakończenie nawiązuje do tematu			
11.	W zakończeniu można odnaleźć nawiązanie do rozwinięcia pracy			
12.	Wypowiedź zawiera fragmenty, które wydają się odbiegać od tematu			
<b>ELEMENTY JĘZYKA</b>				
13.	Akapity rozpoczynają się adekwatnie zastosowanymi spójnikami ( <i>linking devices</i> ), np. <i>first of all, secondly, on the other hand, to sum up</i> itp.			
14.	Argumenty wewnątrz akapitów są w sposób uzasadniony połączone spójnikami ( <i>linking devices</i> ), np. <i>moreover, for instance, in addition, as a result, in contrast</i> itp.			
15.	Pracę charakteryzuje styl formalny – brak wyrażen potocznych ( <i>wanna, gotta, kinda, BTW</i> ), częstych powtórzeń tych samych wyrazów			

Źródło: opracowanie własne

Warto zachęcić uczniów, żeby podczas dokonywania oceny nie ograniczali się do zaznaczenia pól, ale także zapisywali komentarze dotyczące tego, co budzi ich wątpliwości, oraz dlaczego sądzą, że jakieś kryteria zostały lub nie zostały spełnione. Tak przygotowana ocena może posłużyć w kolejnej fazie procesu ewaluacji, czyli przedyskutowaniu oceny, wyciągnięciu wniosków i zastanowieniu się nad korektą błędów.

### WSPÓLNE OCENIANIE

Na podstawie przygotowanych przez uczniów ocen wypracowań warto zainicjować dyskusję pomiędzy autorami i recenzentami. Taki sposób wspólnego oceniania (*collaborative assessment*) może odbyć się w parach, niewielkich grupach, na forum klasy, także z udziałem nauczyciela (Zhang i in. 2021). W ramach bezpośredniej interakcji uczniowie mają szansę wspólnego przyjrzenia się konkretnym fragmentom pracy, wymiany wiedzy i opinii, przedyskutowania możliwości korekty. Dobrze, gdyby dyskusja ta odbyła się pod okiem nauczyciela, który się upewni, że autor rozumie uwagi recenzenta, wie, dlaczego popełnił błąd, i będzie potrafił go naprawić. Nauczyciel może wtedy zadawać takie pytania pomocnicze, jak na przykład:

- ➔ Które kryterium recenzent uznał za niezrealizowane? Wyjaśnij dlaczego.
- ➔ Czy zgadzasz się z uwagą recenzenta? Dlaczego? / Dlaczego nie?
- ➔ Czy wiesz, jak poprawić ten element? Podaj swoją propozycję / propozycję recenzenta.

Nauczyciel może także pomóc w sytuacji, gdy recenzent nie miał pewności co do poprawności jakiegoś elementu, i szybko rozstrzygnąć wątpliwość, by uczniowie nie poświęcali

nienpotrzebnie czasu kwestiom tego niewymagającym. Jeśli dany fragment nie musi zostać koniecznie poprawiony, ale modyfikacja z jakichś względów byłaby uzasadniona, to warto pozwolić uczniom podjąć samodzielną decyzję o tym, czy wezmą pod uwagę sugestię recenzenta, czy też nie.

Wspólna analiza błędów, dyskusja i kolaboratywna próba ich korekty mogą się odbywać także pod koniec procesu pisania, kiedy nauczyciel zbierze informacje np. o najczęściej występujących w pracach uczniów usterkach – tych dotyczących kompozycji, jak i sfery lingwistycznej. Oczywiście nauczyciel nie powinien ujawniać autorów, w których pracach dane błędy się pojawiły. Jednak wspólna ich analiza oraz próba poprawy może pomóc uzupełnić oraz utrwalić wiedzę i w przyszłości uniknąć podobnych pomyłek.

### OCENA NAUCZYCIELA

Na dalszych etapach procesu pisania, szczególnie kiedy pod uwagę brana jest poprawność językowa, ocena nauczyciela (*teacher feedback*) jest bardziej pożądana niż ocena koleżeńska (Zhang 1999). Błędy językowe są oczywistym problemem uczących się języka obcego, dlatego nauczyciele czują potrzebę, żeby na nie reagować, a i sami uczniowie chętnie przyjmują informację zwrotną na ich temat (Hyland i Hyland 2019a). Istnieją jednak kontrowersje wokół tego zagadnienia. Na przykład John Truscott (1996, 2007) jest sceptyczny wobec poprawy błędów (*error correction*), a wręcz postuluje jej porzucenie, nie dostrzegając w niej istotnej wartości dydaktycznej. Z drugiej strony pisemna informacja zwrotna na temat usterek językowych jest powszechnie stosowana w nauczaniu pisania na lekcjach języka obcego (Ferris 2003). W wieloetapowym procesie pisania okazuje się ona efektywna (Hyland i Hyland 2019a), a także stanowi istotną część praktyk pedagogicznych i jest doceniana przez uczniów (Pawlak 2014).

Aby korekta usterek językowych odniosła zamierzony skutek, musi być ona czytelna i zrozumiała (Lipińska 2016). Warto pamiętać, że efektywność poprawy błędów przez uczniów zależy od udzielonej przez nauczyciela informacji zwrotnej. Ponadto niejasne, niejednoznaczne lub nazbyt ogólnikowe, a czasem nawet obraźliwe uwagi nauczyciela są dla uczniów frustrujące (Ferris 2003). Przykład komentarzy, których warto unikać, przedstawiono w tabeli 2.

**Tab. 2. Przykłady niewłaściwej informacji zwrotnej**

PRZYKŁAD NIEPOPRAWNEJ WYPOWIEDZI UCZNIĄ	KOMENTARZ NAUCZYCIELA
The idea is <b>V</b> give people a discount for their next purchases.	Czegoś tu brakuje. ( <i>Uwaga jest niejasna.</i> )
Sometimes <b>V</b> boss of <b>V</b> company <b>can let take his workers dogs for a work.</b>	Nie rozumiem. Spróbuj napisać to zdanie inaczej. Dopisz brakujące słowa. ( <i>Komentarz jest ogólnikowy, niejednoznaczny, a wręcz sprzeczny – jednocześnie wymaga naniesienia korekt oraz całkowitego przeformułowania zdania.</i> )
In my opinion that protest was successful but if there had been more participants it could have been even better.	Nie postawiłaś przecinków w tym zdaniu. Naucz się wreszcie tej interpunkcji! ( <i>Komentarz jest atakujący i ogólnikowy.</i> )

Źródło: opracowanie własne

Niektóre bardziej wymagające usterki w wypracowaniu warto omówić podczas spotkań „twarzą w twarz” (*writing conferences*), zamiast udzielania pisemnych wskazówek (Conrad i Goldstein 1999 za: Ferris 2003). Warto także zadbać o pozytywne komentarze na temat tego, co uczeń zrobił dobrze, w których obszarach widać postępy, a nie wyłącznie wyliczać błędy. Jest to ważny czynnik wzmacniający motywację oraz pewność siebie w procesie tworzenia i edycji tekstu (Hyland i Hyland 2019b).

Można wyróżnić dwie metody udzielania przez nauczyciela informacji zwrotnej na temat błędów językowych: bezpośrednią (*direct feedback*) oraz pośrednią (*indirect feedback*). Bezpośrednia, której przykłady znajdują się w tabeli 3, polega na poprawieniu błędu, czyli zaproponowaniu uczniowi właściwego słowa, formy wyrazu, konstrukcji gramatycznej itd.

**Tab. 3. Przykłady bezpośredniej informacji zwrotnej**

PRZYKŁAD NIEPOPRAWNEJ WYPOWIEDZI UCZNIA	KOMENTARZ NAUCZYCIELA
If that laptop is occupied, you can use <b>my</b> .	mine
Scientists were talking about how toxic <b>is plastic</b> for our environment.	(...) plastic is (...)
When actors play their roles, they do not focus on the audience <b>they think about their lines</b> .	(...) audience; they think about their lines instead.
To conclude, I want you to know <b>celebrating our high school exists for fifty years</b> .	(...) that our high school is celebrating its fiftieth anniversary.

Źródło: opracowanie własne

Natomiast w pośredniej, której przykłady znajdują się w tabeli 4, nauczyciel posługuje się symbolami, zakreśleniami, sugestiami, aby zwrócić uwagę ucznia na błąd i ukierunkować jego samodzielną poprawę (Hyland i Hyland 2019a).

**Tab. 4. Przykłady pośredniej informacji zwrotnej**

PRZYKŁAD NIEPOPRAWNEJ WYPOWIEDZI UCZNIA	KOMENTARZ NAUCZYCIELA
Beautiful views, the sound of the sea, and wonderful <b>history</b> event sound amazing.	Potrzebujesz przymiotnika: „historyczne” wydarzenie (spróbuj zmienić formę wyrazu).
I hope to get a full refund for the order I <b>did</b> not received.	Ponieważ wciąż nie otrzymałeś przesyłki, proponuję użycie czasu Present Perfect, a zatem innego operatora.
The event takes place on <b>monday</b> .	Nazwy dni tygodnia piszemy wielką literą.
The best thing was Diana’s performance <b>everyone was listening to her beautiful voice</b> .	To jest już kolejna myśl i warto ją ALBO wyraźnie oddzielić od poprzedniego zdania, ALBO połączyć z poprzednią np. za pomocą wyrażenia „podczas którego”. Przemyśl i podejmij decyzję, jak poprawisz ten fragment.

Źródło: opracowanie własne

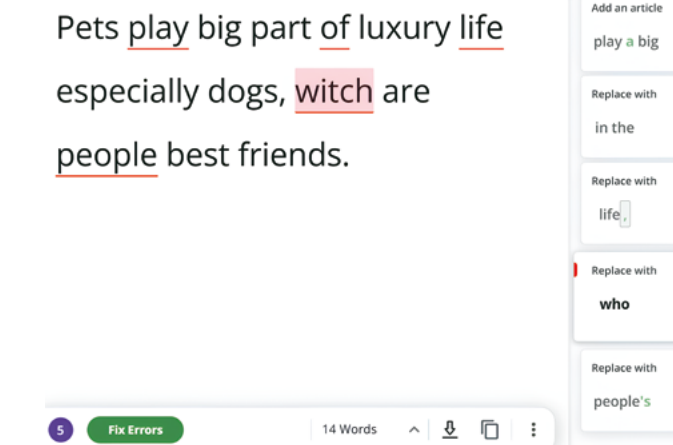
Ten sposób jest uznawany za bardziej wartościowy, ponieważ pomaga efektywniej wspierać rozwój uczniów, zmusza ich do analizowania swoich błędów, samodzielnej poprawy, a nie tylko kopiowania gotowych rozwiązań zaproponowanych przez nauczyciela. Jednakże pośrednia informacja zwrotna jest preferowana w przypadku uczniów o wyższym poziomie biegłości językowej. Uczniowie początkujący lub słabsi nie posiadają takiej wiedzy językowej, aby samodzielnie dokonywać korekt (Ferris 2003).

W przypadku bardzo licznych błędów warto, by nauczyciel oszacował ich wagę, a co za tym idzie, zdecydował, które z nich oznaczyć na danym etapie i które należy skorygować w pierwszej kolejności. Komorowska (2005: 257–258) zwraca uwagę, że nauczyciel musi najpierw „doprowadzić swoich uczniów do umiejętności skutecznego porozumiewania się. Później musi zadbać też o poprawność i elegancję tego porozumiewania się”. A zatem największą wagę mają te błędy, które zakłócają przekaz informacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że waga błędów będzie zależeć także od tego, czy nacisk położony jest w danym momencie na rozwój kompetencji komunikacyjnej, czyli skutecznego porozumiewania się, czy lingwistycznej – jakości języka. Ostatecznie obie te umiejętności będą podlegać ocenie, której powinno się dokonać rozdzielnie, tak aby ewentualne deficyty w jednym obszarze nie wpływały na ocenę drugiego.

## INFORMACJA ZWROTNA ZA POMOCĄ NARZĘDZI TIK

Istnieje wiele narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej przydatnych w procesie oceniania, które stwarzają możliwość otrzymywania przez uczniów informacji zwrotnej na

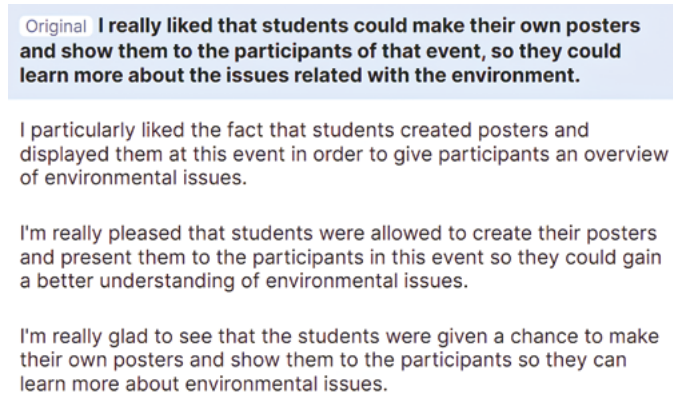
Rys. 1. Poprawa błędów językowych w aplikacji Quillbot



Źródło: [www.quillbot.com/grammar-check](http://www.quillbot.com/grammar-check).

temat ich wypracowań. Po pierwsze możliwa jest wymiana plików z tekstem i oceną tekstu za pomocą poczty elektronicznej czy komunikatorów. Po drugie bardzo wygodnym narzędziem są popularne edytory tekstu, które umożliwiają nie tylko dodawanie komentarzy oraz stosowanie różnorodnych oznaczeń, ale także monitorowanie poprawek w trybie śledzenia zmian. Kolejnym rozwiązaniem jest publikowanie prac na blogu i umożliwienie dodawania tam komentarzy oraz korzystanie z platform pozwalających na współpracę (np. Microsoft Teams). Według Kena Hylanda i Fiony Hyland (2019a) narzędzia te angażują uczniów oraz uczą samodzielności w poszukiwaniu informacji zwrotnej. W końcu dostępnych jest wiele aplikacji, których działanie oparto na sztucznej inteligencji, oferujących korektę błędów językowych, a nawet pomagających parafrazować zdania czy streszczać tekst. Uczeń otrzymuje więc błyskawiczną informację zwrotną, jednak o charakterze korekty bezpośredniej. Choć w środowisku szkolnym istnieją uzasadnione wątpliwości co do doskonałości tego rodzaju aplikacji oraz efektywnego i uczciwego wykorzystania ich przez uczniów, to trudno się nie zgodzić, że mogą one oszczędzić nauczycielom czas, który spędziłby na mechanicznym oznaczaniu usterek językowych. Mogą również zachęcić uczniów do rozwijania umiejętności samooceny. Wykorzystanie przykładowych aplikacji do uzyskania informacji zwrotnej przedstawiono na rys. 1 i 2.

Rys. 2. Parafraza tekstu w aplikacji Grammarly



Źródło: [www.grammarly.com/paraphrasing-tool](http://www.grammarly.com/paraphrasing-tool).

Narzędzie służące do korekty językowej w aplikacji Quillbot (patrz: rys. 1) oznacza usterki, sugeruje korekty i poprawia tekst automatycznie. Zdarza się, że informuje o zasadach gramatycznych dotyczących obszarów językowych, w których uczeń popełnił błąd. Daje także możliwość zignorowania podpowiedzi. Uczniowie mogą więc otrzymać szybką bezpośrednią informację zwrotną

dotyczącą różnych obszarów językowych, tj. leksyki, gramatyki, składni, ortografii, interpunkcji, a nawet uzupełnić lub utrwalić wiedzę dotyczącą pewnych zagadnień językowych.

Narzędzie służące do parafrazy w aplikacji Grammarly (patrz: rys. 2) sugeruje kilka możliwości transformacji tekstu, różniących się od siebie konstrukcją zdań, zastosowanymi środkami leksykalno-gramatycznymi, stylistyką. Może wspomóc uczniów w samodzielnej pracy nad rozszerzeniem wachlarza środków językowych oraz w kształtowaniu umiejętności transformacji zdań i wyrażania myśli w różny sposób.

## SAMOOCENA

Gavin T. Brown i Lois R. Harris (2013) definiują samoocenę (*self-assessment*) jako działania polegające na ocenie własnej pracy i umiejętności, np. analizie jakości pracy na podstawie informacji zwrotnej, ocenie punktowej, przewidywaniu przyszłych rezultatów. Heidi L. Andrade (2019) opisuje samoocenę jako kontrolowanie swojego procesu nauki, dostosowywanie go oraz ocenę rezultatów, co razem prowadzić ma do poprawy efektywności nauki. Zaznacza

także, że powinna ona mieć charakter kształtujący, ergo inspirujący uczniów do robienia postępów w nauce oraz poprawy błędów. A zatem ważne jest, by samoocena wzmacniała samoświadomość ucznia w procesie nauki oraz jego autonomię.

Niektóre narzędzia oceny omówione we wcześniejszej części artykułu mogą być wykorzystane do dokonania samooceny wypowiedzi pisemnej, tj. formularz recenzji (patrz: tab. 1), który może wypełnić sam autor i sprawdzić, czy na danym etapie pracy pamiętał o wszystkich ważnych elementach, oraz dokonać korekt. Przydatne będą również narzędzia TIK. Nauczyciel może przy tym zachęcić uczniów do opisanie swoich odczuć, przemyśleń związanych z procesem tworzenia wypowiedzi pisemnej, w tym z jej ewaluacją na poszczególnych etapach. Uczeń może w ten sposób podsumować, czego się nauczył, jakie trudności pokonał i nad czym powinien jeszcze popracować, a także wypowiedzieć się na temat samego procesu pisania, którego był uczestnikiem. A zatem będzie to jednocześnie informacja zwrotna dla nauczyciela, która umożliwi mu modyfikowanie i doskonalenie metod dydaktycznych.

Ponadto, jako że ocenianie kształtujące ma charakter ciągły, a nie jednostkowy (Pintal 2022), warto zachęcać uczniów do analizy swoich postępów w pisaniu w szerszej perspektywie czasowej, na przykład za pomocą portfolio. Uczniowie mogą archiwizować swoje wypracowania zarówno w formie pisemnej, jak i elektronicznej. Co jakiś czas, np. na koniec półroczna, mogą dokonać ponownej analizy wypracowań i wyciągnąć wnioski do dalszej pracy, obserwując własne postępy, a także trudności, które starają się przezwyciężyć.

## Podsumowanie

Przygotowanie uczniów szkoły ponadpodstawowej do egzaminu, a w tym ocenianie ich postępów w pisaniu wypracowań w toku nauki, to niewątpliwie trudne zadanie. Tym bardziej warto poszukiwać rozwiązań dydaktycznych podnoszących efektywność pracy nauczyciela oraz przynoszących zarówno im, jak i uczniom więcej przyjemności i satysfakcji ze wspólnego uczestnictwa w procesie nauki. Dlatego warto rozważyć stosowanie oceniania kształtującego czy alternatywnego, które może stanowić ważne uzupełnienie oceny sformalizowanej, a nawet podnieść jej efektywność (Pawlak 2021). Oddanie uczniom części kontroli i odpowiedzialności za proces nauki, np. dzięki samoocenie lub ocenie koleżeńskiej, może nie tylko okazać się dla nich motywujące (Czetwertyńska 2015), ale stworzy też możliwość częstej refleksji nad swoimi umiejętnościami. Pomoże również wyeliminować wiele problemów, o jakie nauczyciel musiałby się troszczyć przy ocenie sformalizowanej, np. miarodajność, która w przypadku samooceny czy oceny koleżeńskiej jest mało znacząca (Pawlak 2021). Warto również pamiętać, że choć należy przyrzeć się każdemu wypracowaniu, to nie zawsze musi ono podlegać ocenie w rozumieniu wystawienia stopnia, bowiem ważniejsze jest, aby uczeń błąd dostrzegł, zrozumiał i potrafił go poprawić (Lipińska 2016). Należy także zadbać o to, aby każdy uczeń miał szansę odniesienia sukcesu na miarę swoich możliwości, dlatego przy ocenie warto wziąć pod uwagę indywidualne trudności, preferencje, osobowość. W końcu nie trzeba obawiać się oceniania, ponieważ, jak przekonuje Czetwertyńska (2015: 9), da się polubić, jeśli tylko nauczyciele nie będą postrzegać go jako atrybutu władzy i „pozbędą się ciężaru związanego z rolą sędziego lub tropiciela błędów, w zamian zaś znajdą sposób na stworzenie dobrej atmosfery, życzliwych relacji w klasie, będą budować swój autorytet przewodnika po świecie wiedzy i sprzymierzeńca uczących się”.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrade, H.L. (2019), *A Critical Review of Research on Student Self-Assessment*, „Frontiers in Education”, nr 4, <[www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00087](http://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00087)>, [dostęp: 25.08.2023].
- Boszczyk, N. (2020), *Dobre relacje w szkole*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Brown, H.D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Nowy Jork: Pearson Education.



- Brown, H.D. (2004), *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, Nowy Jork: Pearson Education.
- Brown, G.T., Harris, L.R. (2013), *Student Self-Assessment*, [w:] J.H. McMillan (red.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*, Los Angeles: Sage, s. 367–393.
- CKE (2021), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022), *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, Warszawa: CKE.
- Czetwertyńska, G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–9.
- Dryjańska, A. (2019), *Wpływ ewaluacji wybranych kompetencji na poprawność wypowiedzi pisemnej*, „Neofilolog”, nr 53/2, s. 249–262.
- Ferris, D.R. (2003), *Response to Student Writing. Implications for Second-language Students*, Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (2004), *The „Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are We, and Where do We Go from Here? (and what do we do in the meantime...?)*, „Journal of Second Language Writing”, nr 13, s. 49–62.
- Guzy, A., Niesporek-Szamburska, B. (2013), *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 4, nr 140, s. 45–63.
- Hamp-Lyons, L. (2002), *The Scope of Writing Assessment*, „Assessing Writing”, nr 8, s. 5–16.
- Hyland, K., Hyland, F. (2019a), *Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing*, [w:] K. Hyland, F. Hyland (red.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Nowy Jork: Cambridge University Press, s. 1–22.
- Hyland, K., Hyland, F. (2019b), *Interpersonal Aspects of Response: Constructing and Interpreting Teacher Written Feedback*, [w:] K. Hyland, F. Hyland (red.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Nowy Jork: Cambridge University Press, s. 206–224.
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Jochimczyk, M. (2016), *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–28.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–75.
- Laskowski, M. (2010), *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 133–134.
- Lee, I. (2017), *Classroom writing assessment and feedback in L2 school context*, Singapur: Springer Nature.
- Lipińska, E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Mashhadi, F., Biria, R. (2016), *Error Is Not Terror: Error Correction in Second Language Writing*, „Journal of Applied Linguistics and Language Research”, nr 3(6), s. 199–212.
- Martlew, M. (1983), *The Development of Writing: Communication and Cognition*, [w:] F. Coulmas, K. Ehlich (red.), *Writing in Focus*, Berlin: Mouton, s. 257–275.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467, z późn. zm.)*.

- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373. §12).
- Musiał, E. (2016), *Relacje uczeń-nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, t. 17, nr 3, s. 221–226.
- Padzik, D. (2021), *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 51–57.
- Palaiologou, I. (2010), *Communication, Language and Literacy*, [w:] I. Palaiologou (red.), *The Early Years Foundation Stage: Theory and Practice*, Londyn: SAGE Publications, s. 138–152.
- Pawlak, M. (2014), *Error Correction in the Foreign Language Classroom. Reconsidering the Issues*, Heidelberg: Springer.
- Pawlak, M. (2021), *Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–25.
- Pawlak, M., Kruk, M. (2021), *Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 33–40.
- Pintał, D. (2022), *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*, <[www.ore.edu.pl/2022/11/ocenianie-kszaltujace-od-koncepcji-do-praktycznej-realizacji-w-klasie-zroznicowanej](http://www.ore.edu.pl/2022/11/ocenianie-kszaltujace-od-koncepcji-do-praktycznej-realizacji-w-klasie-zroznicowanej)>, [dostęp: 25.08.2023].
- Pritchard, R.J., Honeycutt, R.L. (2007), *Best Practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing*, [w:] S. Graham, C.A. MacArthur, J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction*, Nowy Jork: Guilford Press.
- Przymusińska, A. (2023), *Kreatywne pisanie, czyli jak pokonać strach przed pustą kartką na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 17–24.
- Rada Europy (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Reilly, J., Polse, L. (2016), *Perspectives on Spoken and Written Language: Evidence from English Speaking Children*, [w:] J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, N. Salas (red.), *Written and Spoken Language Development Across the Lifespan. Essays in Honour of Liliana Tolchinsky*, Cham, Szwajcaria: Springer International Publishing, s. 125–140.
- Seow, A. (2010), *The Writing Process and Process Writing*, [w:] J.C. Richards, W.A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Nowy Jork: Cambridge University Press, s. 315–320.
- Sowa, M. (2015), *Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 43–48.
- Sun, C., Feng, G. (2009), *Process Approach to Teaching Writing Applied in Different Teaching Models*, „English Language Teaching”, vol. 2, nr 1, s. 150–155.
- Szuchalska, A. (2023), *Cechy osobowości ucznia a tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (na przykładzie uczniów klasy maturalnej)* [rozprawa doktorska], Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, <[repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15033/1/A\\_Szuchalska\\_Cechy\\_osobowosci\\_ucznia\\_a\\_tworzenie%20wypowiedzi\\_pisemnej\\_w\\_jezyku\\_angielskim.pdf](http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15033/1/A_Szuchalska_Cechy_osobowosci_ucznia_a_tworzenie%20wypowiedzi_pisemnej_w_jezyku_angielskim.pdf)>, [dostęp: 24.07.2023].
- Tomczak, M. (2016), *Ćwiczenie kreatywności w użyciu języka w pisaniu na lekcji języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–20.
- Truscott, J. (1996), *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*, „Language Learning”, nr 46, s. 327–369.

- Truscott, J. (2007), *The Effects of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately*, „Journal of Second Language Writing”, nr 16, s. 255–272.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230 oraz z 2023 r. poz. 1234).
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zhang, S. (1999), *Thoughts on Some Recent Evidence Concerning the Affective Advantage of Peer Feedback*, „Journal of Second Language Writing”, nr 8, s. 321–326.
- Zhang, J., Takacs, S., Truong L., Smulders, D., Lee, H. (2021), *Assessment Design: Perspectives and Examples Informed by Universal Design for Learning*, Centre for Teaching, Learning, and Innovation, Justice Institute of British Columbia, <sswd.jibc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Assessment-Design-Perspective-and-Examples-Informed-by-UDL.pdf>, [dostęp: 27.08.2013].

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

**MICHAŁ PASTUSZCZAK** [Nauczyciel języka angielskiego w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VIII w Opolu; egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Magister filologii angielskiej – ukończył studia na Uniwersytecie Opolskim oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu. Zainteresowania: językoznawstwo i glottodydaktyka.](#)



# Niewdzięczna dźwięczność, czyli kilka słów o spółgłoskach zwarto-wybuchowych w języku chińskim

DOI: 10.47050/jows.2023.4.107-116

W artykule pokazano, jak osoby dorosłe, które nie rozpoczęły jeszcze nauki języka chińskiego, percypują i realizują kontrast dźwięczności w nagłosowych spółgłoskach zwarto-wybuchowych w tymże języku. Przyniesione wyniki badania eksperymentalnego pokazują, że ćwiczenia artykulacyjne i percepcyjne na zajęciach z języka chińskiego nie mogą skupiać się wyłącznie na powszechnie uważanych za trudniejsze aspektach chińskiej wymowy, ale powinny również obejmować pozornie łatwiejsze głoski /p b t d k g/. Do artykułu dołączono konspekt zajęć lekcyjnych.

Język chiński (standardowy mandaryński), choć swoją powszechnością nie dorównuje językom takim jak angielski, hiszpański czy niemiecki, cieszy się w Polsce stosunkowo sporą i wciąż rosnącą popularnością, a jego nauka dostępna jest nie tylko w ofercie prywatnych szkół językowych, ale też ośrodków akademickich, a nawet niektórych szkół średnich. Dla wielu największym wyzwaniem w opanowaniu wymowy języka chińskiego są tony i być może pojedyncze głoski niewystępujące w języku polskim. Tymczasem, skupiając się na tym, co dla nas najbardziej egzotyczne, nie możemy zapomnieć, że zaczynając naukę tego orientalnego języka, warto pochylić się również nad dźwiękami, które są jakby nieco mniej obce, które być może wydają się łatwe i które, w otoczeniu tylu „ciekawszych” głosek, zdają się być po prostu niewarte naszej uwagi...

## Kontrast dźwięczności a parametr VOT

Powszechny w językach świata kontrast dotyczący dźwięczności jest silnie zależny od preferencji danego języka. Oznacza to, że choć języki mogą posiadać ten sam fonologiczny kontrast, to tak naprawdę wcale nie muszą go identycznie realizować.

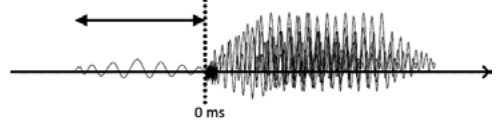
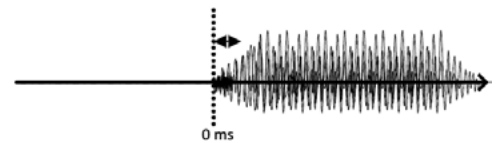
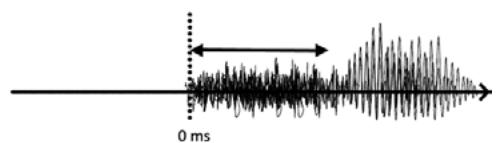
Aby lepiej zrozumieć istotę dźwięczności, warto posiadać podstawową wiedzę z zakresu fonetyki akustycznej. Poniżej pokrótce opisano najważniejsze, istotne dla omawianego w niniejszym artykule tematu, terminy z tej dziedziny.

Dźwięki to fale, które mogą być przedstawiane wizualnie. Takie reprezentacje graficzne – w postaci spektrogramów lub oscylogramów – pozwalają lepiej opisać i zrozumieć różnice pomiędzy dźwiękami. Istnieje szereg parametrów, które są istotne przy analizie dźwięków, jak na przykład częstotliwość, czas trwania, natężenie. W klasyfikowaniu spółgłosek zwarto-wybuchowych jako dźwięczna–bezdźwięczna pomocny okazuje się parametr VOT (ang. *voice onset time*)<sup>1</sup>. W uproszczeniu jest to czas między momentem, gdy zaczynamy wypowiadać spółgłoskę, a momentem, gdy zaczynamy wydobywać samogłoskę. Czas ten, jak można się domyślić, jest bardzo krótki – mierzony w milisekundach (ms). Gdy VOT wynosi 0 ms, oznacza to, że drgania głosowe (dźwięczność) i wybuch spółgłoski zaczynają się praktycznie jednocześnie.

<sup>1</sup> Parametr ten został wprowadzony przez Leigha Liskera i Arthura Abramsona (1964); jest rozumiany jako pomiar czasu trwania upływającego „pomiędzy wybuchem, który sygnalizuje koniec zwarcia spółgłoski, a początkiem periodyczności, która odzwierciedla wibrację krtaniową” (Lisker i Abramson 1964: 422).

W większości języków spółgłoski zwarto-wybuchowe są realizowane zazwyczaj na dwa z trzech poniższych sposobów:

1. *Voicing lead* (dźwięczność wyprzedzająca, ok. –30 ms VOT lub więcej) – wartości VOT są ujemne, gdyż drgania periodyczne pojawiają się już przed wybuchem spółgłoski (np. polskie /b/). Drgania te są widoczne jako koncentracja harmonicznego energii na niskich poziomach (rys. 1.)
2. *Short voicing lag* (krótkie opóźnienie dźwięczności, krótkie wartości, ok. 0 ms do +30 ms VOT, – drgania periodyczne rozpoczynają się w momencie lub tuż po wybuchu spółgłoski (np. polskie /p/), (rys. 2.)
3. *Long voicing lag* (długie opóźnienie dźwięczności, długie wartości, ok. +50 ms lub więcej VOT, – drgania głosowe zaczynają się znacznie później niż wybuch spółgłoski. Po wybuchu może wystąpić cisza (Klatt 1975) lub faza aspiracji, co można akustycznie zarejestrować jako szum w okolicach drugiego i trzeciego formantu dźwięku (Lisker i Abramson 1964: 386). W skrócie, długie opóźnienie dźwięczności oznacza, że dźwięczność i wybuch spółgłoski są oddzielone znaczącym czasowym odstępem (np. chińskie /p/); (rys. 3.)

Rys. 1. *Voicing lead*Rys. 2. *Short voicing lag*Rys. 3. *Long voicing lag*

## Dźwięczność w językach polskim i chińskim

Jak wspomniano na początku, języki mogą posiadać ten sam fonologiczny kontrast, ale realizować go w różny sposób. Tak też jest w przypadku języków polskiego i chińskiego<sup>2</sup>. W języku polskim kontrast dźwięczności reprezentowany jest przez spółgłoski dźwięczne o ujemnym VOT (*voicing lead*) i spółgłoski bezdźwięczne nieaspirowane o krótkich dodatnich wartościach VOT (*short lag*). W języku chińskim – przez spółgłoski bezdźwięczne nieaspirowane (*short lag*) i bezdźwięczne aspirowane o bardzo długich dodatnich wartościach VOT (*long lag*). Jednocześnie na uwagę zasługuje fakt, że polskie spółgłoski *short lag* mają na ogół nieco dłuższe wartości VOT niż chińskie spółgłoski *short lag*, których wartości są bliższe 0 ms. Średnie wartości VOT w ujęciu różnych autorów znajdują się w tabeli 1.

Tab. 1. Średnie wartości VOT [w ms] w językach polskim i chińskim w ujęciu różnych autorów

JĘZYK CHIŃSKI						
	P	T	K	B	D	G
Rochet i Fei 1991	99,6	98,7	110,3	-	-	-
Ran 2005	106	104	112	12	13	30
Deterding i Nolan 2007	85,2	85,6	98,4	11,0	13,6	25,2
JĘZYK POLSKI						
	P	T	K	B	D	G
Kopczyński 1977	37,5	33	49	-78	-72	-61
Keating i inni 1981	21,5	27,9	52,7	-88,2	-89,9	-66,1
Wrembel 2011	23	33	60	-	-	-

## Badanie

*Pinyin* (拼音) jest współcześnie najpopularniejszym zapisem fonetycznym (wykorzystującym alfabet łaćniński) języka chińskiego, stosowanym w pierwszych klasach szkół chińskich i w nauczaniu cudzoziemców. Choć dla uczących się jest nieocenioną pomocą, może wzbudzać też pokusę do spolszczania niektórych głosek, zwłaszcza jeśli różnica artykulacyjna pomiędzy głoskami reprezentowanymi w dwóch językach przez te same znaki graficzne nie została dostatecznie jasno przedstawiona na początkowych etapach

<sup>2</sup> Rozumianego w tym artykule jako standardowy język chiński (mandaryński), będący językiem oficjalnym Chińskiej Republiki Ludowej.

przyswajania języka. Sytuacja taka może mieć miejsce w przypadku par spółgłosek zwarto-wybuchowych, szczególnie gdy uczący się korzysta z podręczników anglojęzycznych, które to przeważnie traktują chińskie /p b t d k g/ jako ekwiwalentne angielskim /p b t d k g/ – co nie jest bezzasadne, gdyż obydwie te języki realizują kontrast dźwięczności w zbliżony sposób. Tymczasem badania jasno pokazują, że w przypadku Polaków ćwiczenia w percepcji i realizacji spółgłosek zwarto-wybuchowych *short lag*–*long lag* nie mogą zostać zaniedbane i pominięte. Badania nad percepcją kontrastu dźwięczności w językach angielskim (Rojczyk 2011) oraz chińskim (Knoll 2019) przez Polaków pokazują, że o ile spółgłoski /p t k/ nie stwarzają problemu, ponieważ wartości długie VOT, niewykorzystywane w polskim, są łatwo rozpoznawane przez Polaków jako bezdźwięczne, o tyle /b d g/, jako że mają wartości VOT zbliżone do polskich /p t k/, mogą być rozpoznawane jako bezdźwięczne. Jednocześnie badania te pokazują również, że odpowiedni trening fonetyczny pozwala Polakom na stworzenie kategorii dźwięczności wzdłuż wartości dodatnich VOT, tak że uczący się języka na poziomie zaawansowanym są w stanie kategoryzować wartości dodatnie VOT w sposób zbliżony do rodowitych użytkowników. Jeżeli chodzi o realizację kontrastu *short lag*–*long lag*, aspiracja u Polaków uczących się języka angielskiego nierzadko jest – w porównaniu z native speakerami – niedostatecznie długa (Waniek-Klimczak 2005; Sypiańska 2021), zaś spółgłoskom /b d g/ towarzyszy charakterystyczna dla języka polskiego, wyprzedzająca dźwięczność (Schwartz 2020).

W niniejszym artykule pokażę, jak osoby dorosłe, które nie rozpoczęły jeszcze nauki języka chińskiego, percypują i realizują kontrast dźwięczności w kategorii spółgłosek zwarto-wybuchowych w tymże języku<sup>3</sup>.

3 Przedstawiona zostanie część wyników badań przeprowadzonych przez autorkę na potrzebę pracy doktorskiej pt. *Percepcja i realizacja fonologicznego kontrastu dźwięczności w angielskich i chińskich spółgłoskach zwarto-wybuchowych przez Polaków*.

4 Uczestnicy mieli jednak już doświadczenie z podobnym kontrastem – wszyscy zdali egzamin maturalny z j. angielskiego na poziomie podstawowym (A2/B1 wg skali CEFR).

## Uczestnicy

W badaniu udział wzięło 20 Polaków: 12 mężczyzn i 8 kobiet. Wszyscy byli studentami I i II roku studiów drugiego stopnia (magisterskich) na kierunkach niefilologicznych, w wieku od 23 do 26 lat (średnia: 23,4; odchylenie stand.: 0,94). Badani nigdy wcześniej nie uczyli się języka chińskiego<sup>4</sup>; nikt nie miał historii chorób słuchu lub mowy ani nie cierpiał na żadne choroby słuchu w momencie badania.

## Materiał

Na potrzeby badania utworzono listę 18 możliwie jak najbardziej podobnych do siebie fonetycznie jednosylabowych słów w trzech językach: polskim, chińskim i angielskim. Badane spółgłoski znajdowały się w nagłosie (gdyż tylko w takim kontekście w języku chińskim występują), zaś poszczególne sylaby miały struktury CV(V) oraz CVC, tj. składały się z: (i) spółgłoski zwarto-wybuchowej, (ii) samogłoski /a/ lub /æ/, (iii) spółgłoski lub kolejnej samogłoski (drugiej części dyftongu).

Bodźcami wykorzystanymi w eksperymencie były nagrania wybranych 18 słów. Dla języków chińskiego i angielskiego użyto nagrań z podręczników, zaś bodźce polskie zostały zarejestrowane przez Polaka. Bodźce w językach angielskim i polskim były artykułowane z neutralną intonacją, zaś w przypadku języka chińskiego dwie sylaby miały ton wysoki, jedna wznoszący, dwie opadająco-wznoszący, a jedna ton opadający. Dla każdego bodźca za pomocą programu Praat (Boersma i Weenink 2019) dokonano pomiaru VOT nagłosowej spółgłoski, zaokrąglając pomiary do najbliższych 5 ms. Słowa-bodźce, które zostały zaprezentowane uczestnikom wraz z wartościami VOT spółgłosek nagłosowych, znajdują się w tabeli 2.

**Tab. 2. Słowa-bodźce wykorzystane w badaniu wraz z wartościami VOT spółgłosek nagłosowych**

JĘZYK ANGIELSKI			JĘZYK CHIŃSKI			JĘZYK POLSKI		
	BODZIEC	VOT		BODZIEC	VOT		BODZIEC	VOT
P	pie	+75 ms		排 pái	+165 ms		paj	+20 ms
B	bye	0 ms		百 bǎi	+10 ms		baj	-150 ms
T	tan	+60 ms		毯 tǎn	+120 ms		tan	+25 ms
D	Dan	+15 ms		单 dān	0 ms		dan	-150 ms
K	cap	+100 ms		看 kàn	+155 ms		Kan	+40 ms
G	gap	+10 ms		千 gān	+20 ms		*gan	-155 ms

## Przebieg

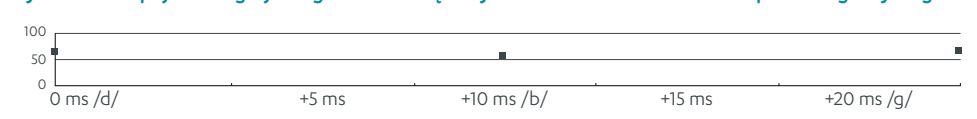
Każdy z uczestników przystępował do badania indywidualnie i otrzymał informację w języku polskim o jego przebiegu. Uczestnicy dostali karty odpowiedzi i zostali poproszeni o zakreślenie litery (głoski), która znajduje się na początku każdej z 18 usłyszanych sylab – wybierali pomiędzy: P, B, T, D, K, G oraz H. Przed prezentacją właściwego materiału wykonali próbę na słowie nieistotnym dla celów badania. Uczestnicy słuchali materiału przez wysokiej jakości słuchawki nauszne z wbudowanym mikrofonem. Kolejność prezentacji bodźców została automatycznie wymieszana. Były one rozdzielone trzysekundową pauzą, a każdy z nich prezentowano jednokrotnie. Po zakończeniu pierwszej części uczestnicy oddawali karty odpowiedzi i przystępowali do drugiego etapu badania, podczas którego ponownie odsłuchiwali te same nagrania, a ich zadaniem było jak najbliższe oryginałowi powtórzenie każdej z 18 usłyszanych sylab. Bodźce zostały automatycznie wymieszane, rozdzielone czterosekundową pauzą, a każdy z nich prezentowano jednokrotnie. Realizacje uczestników były nagrywane, a nagrania każdorazowo przetwarzane do pliku WAV i przechowywane do dalszej manipulacji na twardym dysku komputera.

Po zakończeniu badania odpowiedzi uczestników przeniesiono do programu MS Excel, a uzyskane w czasie eksperymentu nagrania zostały przeanalizowane w programie Praat 6.0.45. Do analiz statystycznych wykorzystano program Minitab, a wykresy sporządzono w programach Minitab i MS Excel. Aby sprawdzić, czy wartości średnie/środkowe VOT uczestników różniły się istotnie statystycznie od wartości modelowych, wykonano test t dla jednej próby / test Wilcoxon dla par obserwacji, uprzednio sprawdziliśmy normalność rozkładu.

## Wyniki i analiza

### PERCEPCJA

Silnie aspirowane spółgłoski /p t k/ uczestnicy konsekwentnie rozpoznawali jako bezdźwięczne. Wskazania dotyczące dźwięczności spółgłosek /b d g/ były nieco mniej jednoznaczne, choć na ogół częściej percypowano je jako dźwięczne (38 razy, 63,3%). Dokładniejsza analiza pokazała, że liczba bodźców słyszanych jako dźwięczne wyniosła 1,1 (odchylenie stand.: 1,02), przy czym najmniej jednoznaczne były wskazania dla /b/ o 10 ms VOT (rys. 4). Analiza indywidualna pokazała, że ponad połowa grupy (13 osób, 65%) wskazała na dźwięczność dwóch lub wszystkich bodźców (rys. 5).

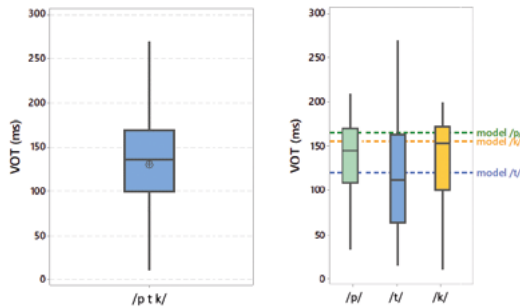
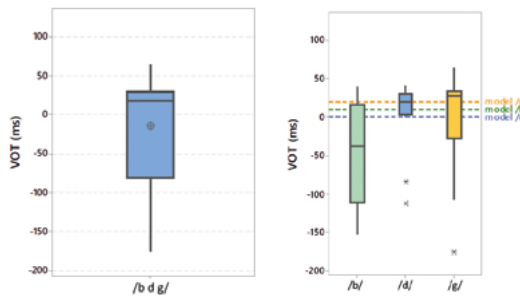
**Rys. 4. Percepcja /b d g/ jako głosek dźwięcznych – odsetek wskazań dla poszczególnych głosek**


### IMITACJA

Bardzo długa aspiracja spółgłosek /p t k/ na ogół była bardzo wiernie imitowana przez uczestników, których produkcje oscylowały wokół wartości od +99 ms do +136 ms VOT (mediana: 136 ms) i z punktu widzenia statystyki nie odbiegały istotnie od wartości modelowych (zob. rys. 6, tab. 3).



**Rys. 5. Percepcja /b d g/ jako głosek dźwięcznych – liczba wskazań: wyniki indywidualne**

**Rys. 6. Realizacja (imitacja) aspirowanych /p t k/: zbiorczy wykres pudełkowy (z lewej) oraz zakresy dla poszczególnych spółgłosek w odniesieniu do wartości modelowych (z prawej)**

**Rys. 7. Realizacja (imitacja) /b d g/: zbiorczy wykres pudełkowy (z lewej) oraz zakresy dla poszczególnych spółgłosek w odniesieniu do wartości modelowych (z prawej)**

**Tab. 3. Realizacja (imitacja) aspirowanych /p t k/: średnie wartości VOT (ms) oraz porównanie realizacji badanych z realizacjami modelowymi – wartości p**

	/P/ +165 MS	/T/ +120 MS	/K/ +155 MS
<i>ŚREDNIA</i>	140	117	135
<i>P-WARTOŚĆ</i>	.025	.821	.103

Spółgłoski /b d g/ (o wartościach modelowych +10, 0 i 20 ms VOT) ogółem zostały wyartykułowane z VOT o nieujemnych wartościach 43 razy (71,7%). Wartości VOT znajdowały się w zakresie od -82 ms do +30 ms VOT (mediana = 17 ms). Statystycznie realizacje nie odbiegały istotnie od realizacji modelowych, jednak uczestnicy nierzadko, czy to dodawali więcej aspiracji, czy to artykułowali spółgłoski z pełną dźwięcznością (ujemnymi wartościami VOT, co widać najwyraźniej w przypadku /b/; zob. rys. 7, tab. 4).

**Tab. 4. Realizacja (imitacja) /b d g/: średnie wartości VOT (ms) oraz porównanie realizacji badanych z realizacjami modelowymi – wartości p**

	/B/ 10 MS	/D/ 0 MS	/G/ 20 MS
<i>MEDIANA</i> <i>/ŚREDNIA</i>	-37.5	*9	27.5
<i>P-WARTOŚĆ</i>	.009	.310	.968

## Omówienie i implikacje dydaktyczne

W niniejszym artykule pokrótce omówiono, w jaki sposób dorośli Polacy percypują i realizują (częściowo) nowy, niewykorzystywany w ojczystym języku kontrast dźwięczności. Mimo że może się wydawać, iż w transkrypcji Pinyin znajduje się wiele innych „ciekawszych” dźwięków, wyniki przedstawionego badania pokazują, że percepcja i realizacja chińskich spółgłosek zwarto-wybuchowych powinny być

ćwiczone już od pierwszych lekcji tego języka, a uczących się należy uświadamiać na temat różnic pomiędzy językami. W przypadku pracy z dorosłym uczniem – a często to właśnie te osoby rozpoczynają naukę chińskiego – wartościowym może być korzystanie z programów takich jak Praat, dzięki którym uczniowie mogą dźwięczność/bezdźwięczność „zobaczyć” i w stosunkowo prosty sposób zweryfikować swoją wymowę. Szczególną uwagę należy zwrócić na spółgłoski *short lag* o krótkich dodatnich wartościach VOT, których zapis Pinyin (b, d, g) może uczącym się sugerować, że są one odpowiednikami polskich spółgłosek /b d g/. Innymi słowy, należy przede wszystkim zadbać o to, by głoski te nie były wymawiane z pełną (wyprzedzającą) dźwięcznością charakterystyczną dla kategorii polskich spółgłosek dźwięcznych. Jednocześnie należy mieć na uwadze, że polskie spółgłoski zwarto-wybuchowe mają na ogół nieco wyższe wartości VOT w porównaniu ze spółgłoskami chińskimi, wobec czego polskiej kategorii bezdźwięcznej również nie należy traktować jako ekwiwalentnej

chińskim /b d g/ – a, jak wynika z obserwacji autorki, u Polaków posługujących się językiem chińskim zdarza się to wcale nie rzadko. W ćwiczeniach percepcyjno-artykulacyjnych nie można jednak pomijać grupy spółgłosek aspirowanych, które, choć do naśladowania dość łatwe, w mowie spontanicznej mogą aspirację nadmiernie wytracać.

W załączniku przedstawiono przykładowy scenariusz zajęć (na jedną jednostkę lekcyjną – 45 min – w szkole średniej lub wyższej) poświęconych spółgłoskom zwarto-wybuchowym. Zaproponowano wykorzystanie wspomnianego w artykule programu Praat. Oczywiście użycie takiego narzędzia wymaga od nauczyciela przygotowania, a być może nawet dokształcenia w zakresie fonetyki akustycznej. Choć można by z tego zrezygnować, to jednak, wbrew możliwym obawom, opanowanie dokonywania pomiaru VOT nie powinno przysporzyć wielu trudności. Co więcej – może przynieść wymierne korzyści uczącym się pod okiem nauczyciela studentom lub uczniom. Dzięki generowanym w programie wizualnym reprezentacjom uczniowie nie są bowiem zdani jedynie na percepcję słuchową: takie graficzne odwzorowanie dźwięków umożliwia im lepsze zrozumienie struktury fonetycznej oraz pozwala na precyzyjniejszą – bardziej obiektywną – analizę swojej wymowy, co z kolei powinno przyczynić się do szybszego i lepszego opanowania przez nich chińskich spółgłosek zwarto-wybuchowych. Jednak bez względu na to, czy zdecydujemy się na swoich lekcjach wprowadzać elementy fonetyki akustycznej, czy nie, nie zapominajmy o wyczulaniu swoich studentów na różnice między dźwiękami polskimi i chińskimi, zwłaszcza jeśli korzystamy z podręczników skierowanych do osób anglojęzycznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Boersma, P., Weenink, D. (2019), *Praat: Doing Phonetics by Computer* [program komputerowy], wersja 6.0.45, <[www.praat.org](http://www.praat.org)>, [dostęp: 24.06.2019].
- Deterding, D., Nolan, F. (2007), *Aspiration and Voicing of Chinese and English Plosives*, „Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences”, s. 385–388.
- Keating, P.A., Mikoś, M.J., Ganong, W.F. III (1981), *A Cross-Language Study of Range of Voice Onset Time in the Perception of Initial Stop Voicing*, „Journal of the Acoustical Society of America”, nr 70, s. 1261–1271.
- Knoll, K. (2019), *“Dùzi bǎole” or “tùzi pǎole”? the Perception of Mandarin Word-initial Stops by Poles*, [w:] A. Solska, I. Kida (red.), *Oriental Encounters: Language, Society, Culture*, s. 34–50, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kopczyński, A. (1977), *Polish and American English Consonant Phonemes. A Contrastive Study*, Warszawa: PWN.
- Lisker, L., Abramson, A.S. (1964), *A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements*, „Word”, nr 20(3), s. 384–422.
- Ran, Q.B. (2005), *Experimental Studies on Chinese Obstruent Consonants: with the Emphasis on Standard Chinese*, [praca doktorska], Tianjin: Nankai University.
- Rochet, B.L., Fei, Y. (1991), *Effect of Consonant and Vowel Context on Mandarin Chinese VOT: Production and Perception*, „Canadian Acoustics”, nr 19(4), s. 105.
- Rojczyk, A. (2011), *Perception of the English Voice Onset Time Continuum by Polish Learners*, [w:] J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *The Acquisition of L2 Phonology*, Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Schwartz, G. (2020), *Asymmetrical Cross-Language Phonetic Interaction Phonological Implications*, „Linguistic Approaches to Bilingualism”, nr 12(2), s. 103–132.
- Sypiańska, J. (2021), *Production of Voice Onset Time (VOT) by Senior Polish Learners of English*, „Open Linguistics”, nr 7(1), s. 316–330.
- Waniek-Klimczak, E. (2005), *Temporal Parameters in Second Language Speech: An Applied Linguistics. Phonetics Approach*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

→ Wrembel, M. (2011), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition of Voice Onset Time*, „Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences”, s. 2157–2160.

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

**DR KATARZYNA KNOLL** Doktor nauk humanistycznych. Adiunkt w grupie pracowników dydaktycznych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, gdzie od 2015 roku uczy języka chińskiego; od 2018 roku nauczycielka języka chińskiego w X LO im. I.J. Paderewskiego Akademickim w Katowicach.

## Załącznik

**Temat lekcji:** *Dùzi bǎole* czy *tùzi pǎole*

**Typ szkoły:** szkoła ponadpodstawowa (liceum ogólnokształcące / szkoła wyższa)

**Poziom nauuczania:** A1 / podstawa programowa wariant III.2.0

**Cele lekcji:** Uczeń/Student:

- ➔ posiada teoretyczną wiedzę z zakresu fonetyki, tj.:
  - (i) posługuje się podstawowymi terminami związanymi z kontrastem dźwięczności z dziedziny fonetyki: Pinyin, spółgłoska, spółgłoska zwarto-wybuchowa, dźwięczność, bezdźwięczność, aspiracja,
  - (ii) zna i wskazuje różnice pomiędzy spółgłoskami zwarto-wybuchowymi w językach polskim i chińskim;
- ➔ posiada praktyczne umiejętności:
  - (i) rozróżnia spółgłoski zwarto-wybuchowe w języku chińskim,
  - (ii) poprawnie i świadomie artykułuje spółgłoski zwarto-wybuchowe w języku chińskim.

### Przebieg lekcji

#### Przygotowanie do zajęć

Powitanie, sprawdzenie obecności, przedstawienie celów lekcji. (5 min)

#### Właściwa część zajęć

#### 1. **Co to jest dźwięczność? Wybrane terminy z dziedziny fonetyki** (10 min)

Uczniowie próbują zdefiniować podane przez nauczyciela (zapisane na tablicy, wyświetlone na prezentacji itp.) terminy: Pinyin, spółgłoska, spółgłoska zwarto-wybuchowa, dźwięczność/bezdźwięczność, aspiracja. Następnie nauczyciel przedstawia definicje wspomnianych pojęć i przereklamuje je, używając języka bardziej przystępnego, potocznego oraz podając proste acz zapadające w pamięć przykłady, do których będzie się mógł odwoływać w dalszej części lekcji, np.:

- (i) aspiracja:
  - ➔ definicja: *zjawisko fonetyczne polegające na energicznym rozwarciu wcześniej zwartych narządów mowy, co daje słaby dźwięk /h/ towarzyszący artykulacji danej spółgłoski zwartej;*
  - ➔ przykład: *Pani chce ode mnie piątkę. Pomyślała Pani, że przyjdzie mi o tym powiedzieć. Ale! Mój gabinet jest na najwyższym piętrze tego budynku, a winda nie działa. Więc wdrapuje się Pani po schodach – pierwsze..., drugie... i jest! Trzecie piętro! Wpada Pani na mnie, kiedy właśnie mam wejść do windy – bo akurat teraz już działa – i oznajmia resztkami sił: „P[h]ani K[h]asiu, p[h]oproszę p[h]iątkę!”. Więc przybijam Pani piąteczkę i spokojnie wsiadam do windy.*
- (ii) dźwięczność:
  - ➔ definicja: *cecha artykulacji głosek wymawianych z drganiem więzadeł głosowych;*
  - ➔ przykład: *Proszę przyłożyć palec do szyi na wysokości krtani i wymówić głoskę „k” – czy coś poczuliście? Spróbujcie z „g” – czy teraz coś się zmieniło?*

#### 2. **Jak wygląda dźwięk? Zapoznanie z oscylogramami i spektrogramami** (10 min)

Nauczyciel prezentuje uczniom dwa obrazki: kurę i górę. Prosi chętnego ucznia o podejście i głośne odczytanie zdań opisujących obrazki: „*To jest...[kura/góra]*”, uprzedzając, że jego wypowiedź zostanie nagrana. Następnie nauczyciel odtwarza nagranie, informując przy tym uczniów, że dźwięki nie tylko słyszymy, ale możemy je też zobaczyć. Nauczyciel otwiera nagranie w programie do analizy mowy, np. Praat, i wskazuje na spektrogramie i oscylogramie, jak wyglądają fale dźwiękowe dla pary kura–góra.

Nauczyciel wprowadza pokrótce pojęcie VOT – pokazuje i omawia oscylogramy i/lub spektrogramy dla kategorii *voicing lead*, *short voicing lag* i *long voicing lag*. Omawiając poszczególne kategorie, nawiązuje do przykładów z ćwiczenia pierwszego, np. pokazując spółgłoski dźwięczne o ujemnym VOT, przypomina o drganiach, które uczniowie wyczuwali pod palcem; omawiając spółgłoski bezdźwięczne aspirowane (o długim dodatnim VOT), przypomina historię „z piątką i ostatnim piętrem”. Następnie nauczyciel odtwarza nagrania kilku sylab/słów w językach polskim i chińskim, pokazując jednocześnie ich oscylogramy i spektrogramy, i prosi studentów, aby spróbowali podać, do której kategorii przynależy spółgłoska nagłosowa (np. o wybranie spośród /d/, /t/, /tʰ/). Nauczyciel może poprosić o odpowiedź wybraną osobę lub uczniowie mogą wybierać odpowiedzi, głosując przez podniesienie ręki.

### 3. Teoria w praktyce (15 min)

Nauczyciel pokazuje uczniom schemat przedstawiający realizację kontrastu dźwięczności w językach polskim i chińskim. Podkreśla, że choć obydwa języka mają ten sam fonologiczny kontrast (np. p-b, t-d, k-g), to nie realizują go fonetycznie w jednakowy sposób. Polskie /b d g/ mają ujemne wartości VOT (nauczyciel kolejny raz nawiązuje do drgań pod palcem), zaś chińskie /b d g/ mają krótkie dodatnie wartości zbliżone do polskich /p t k/ (brak drgań), choć w porównaniu z polskimi mają na ogół krótsze VOT, bliższe 0 ms. Chińskie /p t k/ są z kolei spółgłoskami, które mają bardzo długie dodatnie wartości VOT (nauczyciel przypomina termin aspiracja i historyjkę o „piątce i zadyszce”). Podczas omawiania poszczególnych kategorii nauczyciel podaje samodzielnie przykłady i/lub odtwarza wcześniej przygotowane nagrania.

Po omówieniu różnic między językami uczniowie przechodzą do ćwiczeń percepcyjno-artykulacyjnych. Wykonują je indywidualnie, w parach i/lub na forum grupy. Początkowo nauczyciel odtwarza nagrania wybranych słów (ew. odczytuje słowa), a uczniowie powtarzają (imitują) to, co usłyszeli. W dalszej części ćwiczeń uczniowie odczytują słowa z przygotowanej przez nauczyciela listy. Nauczyciel cały czas nadzoruje prawidłowy przebieg ćwiczenia i zachęca do przesadnej artykulacji głosek.

Przykładowe sylaby/słowa, z jakich można utworzyć listy ćwiczeniowe, zostały przedstawione w tab. 1. Dla języka chińskiego wybrane zostały sylaby na tonach pierwszym (wysokim) i czwartym (opadającym), których opanowanie jest stosunkowo łatwe. Proponowane zestawy ćwiczeniowe:

- (a) pary polskie /b d g/ – chińskie /b d g/;
- (b) pary polskie /p t k/ – chińskie /p t k/;
- (c) zestawy polskie /b d g/ – chińskie /b d g/ – polskie /p t k/ – chińskie /p t k/;
- (d) pary chińskie /b d g/ – chińskie /p t k/.

**Tab. 1. Przykładowe sylaby (słowa) do utworzenia list ćwiczeniowych**

	J. POLSKI - VOICING LEAD - UJEMNE WARTOŚCI VOT	J. CHIŃSKI - SHORT VOICING LAG - DODATNIE KRÓTKIE WARTOŚCI VOT	POLSKI - SHORT VOICING LAG - DODATNIE KRÓTKIE WARTOŚCI VOT	CHIŃSKI - LONG VOICING LAG - DODATNIE DŁUGIE WARTOŚCI VOT
(1)	partykuła potwierdzająca wcześniej wyrażoną myśl i zapowiadająca dodatkowy sąd ba 3. os. l.poj. cz. przysz. od „dać” da pot. pogard. lub żart. kochanek gach	爸 – ojciec, tata bà 大 – duży dà 尬 – zażenowany gà	forma pożegnania używana w sytuacjach nieoficjalnych pa zaimek wskazujący, rodzaj żeński ta nazwa litery k / K ka	怕 – bać się pà 他/她/它 – zaimek osobowy on/ona/ono tā 咖 – kawa kā
(2)	wykrzyknik naśladujący niski motonotny dźwięk, np. płacz lub buczenie bu istota nadprzyrodzona obdarzona tajemniczą siłą duch wykrzyknik naśladujący gaworzenie dziecka gu	不 – part. nie bù 肚 – brzuch dù 姑 – ciotka (siostra ojca) gū	coś miękkiego, puszystego puch zaimek wskazujący: miejsce, w którym znajduje się mówiący tu przyimek wskazujący kierunek ku	铺 – sklep pù 兔 – królik tù 哭 – płakać kū
(3)	zablokowanie niepożądanemu rozmówcy dostępu do czatu ban każdy z dziesięciu stopni mistrzowskich w dalekowschodnich sztukach walki dan	半 – połowa bàn 蛋 – jajko dàn	mężczyzna pan daw. taniec tan	盼 – wypatrywać, oczekiwać pàn 滩 – plaża tān

	państwo w Afryce ze stolicą w Akrze Ghana	干 – robić gàn	rzeka w Rosji, prawy dopływ Jeniseju Kan	看 – czytać, patrzeć kàn
(4)	postać baśniowa opowiadająca bajki baj rozsk. 2. os. l. poj. „dać” daj nieвелиki las lub grupa drzew dziko rosnących gaj	拜 – oddawać cześć bài 袋 – kieszeń, torba dài 盖, gai – pokrywka, wieczko gài	okrągły placek z nadzieniem paj przedstawiciel narodowości tajskiej Taj imię męskie Kaj	拍 – klepać, klaskać pài 太 – przysł. zbyt tài 开, kai – otwierać, włączać kāi

#### Ewaluacja i zadanie (5 min)

Nauczyciel i uczniowie wspólnie odczytują kilka wybranych przykładów, każdorazowo dbając o wyraźną, wręcz przesadną artykulację.

W ramach zadania domowego nauczyciel prosi uczniów o nagranie kilku wybranych przez siebie realizacji kontrastu i próbę przeanalizowania ich w programie do analizy mowy (np. Praat).

# Inglés ¡ayúdame!

## Praktyczne pomysły na wykorzystanie odniesień do języka angielskiego na lekcjach języka hiszpańskiego

DOI: 10.47050/jows.2023.4.117-123

Angielski na hiszpańskim? Dlaczego nie?! Odwoływanie się przez nauczycieli i uczniów do znajomości angielskiego na lekcjach hiszpańskiego jest możliwe i warte rozważenia.

Pozwala na to istnienie wielu podobieństw w zakresie znaczenia i formy pomiędzy wyrazami w tych dwóch językach. Uświadomienie uczniom owych zbieżności, przy wyraźnym zaznaczeniu obecności pułapek językowych, daje szansę na zwiększenie motywacji do poznawania kolejnego języka.

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że język angielski odgrywa we współczesnym świecie szczególną rolę.

Język angielski jest najbardziej popularnym językiem nauczonym w Europie. Na poziomie szkoły podstawowej (ang. *primary education*) uczy się go 84,1% uczniów, na poziomie edukacji gimnazjalnej (ang. *lower secondary education*) – 98,3%, a w szkołach średnich (ang. *upper secondary education*) – 88,1% (European Commission 2023: 83–85). Ta szczególna pozycja angielskiego może stać się pomocna w nauczaniu i uczeniu się kolejnych języków obcych, zwłaszcza poprzez odwoływanie się do podobieństw pomiędzy nimi (Otwinowska 2015: 4). Zbieżności te są szczególnie widoczne w warstwie leksykalnej – w warstwie kognatów (wyrazów o wspólnej etymologii mających podobną formę i znaczenie) i internacjonalizmów (Maćkiewicz 1992). Wskazuje się między innymi, że jest ok. 3 tys. kognatów angielsko-hiszpańskich (Meara 1993). Odwoływanie się w procesie edukacyjnym do znajomości wcześniej poznanego języka uświadamia uczącemu się *continuum* językowe, w którym połączone są nie tylko języki z jednej rodziny, ale też te pochodzące z różnych rodzin językowych (Grabowska 2022: 158).

Rozwinięta metaświadomość językowa opierająca się na wcześniejszych doświadczeniach w uczeniu się języka czy języków wiąże się ze zjawiskiem interkomprehensji. Definicja tego słowa, autorstwa Encarnación Carrasco Perei i przetłumaczona na polski przez Gębała (2013: 49), zakłada rozumienie tego podejścia w dydaktyce języków obcych w trzech wymiarach. Po pierwsze jako nabytą zdolność jednostek do rozumienia innych posługujących się spokrewnionym językiem (hiszp. *la intercomprensión que capacidad individual*), po drugie jako zjawisko społeczne odbywające się na co dzień w regionach wielojęzycznych (hiszp. *la intercomprensión en su vertiente de práctica social*), po trzecie jako ścieżkę konkretnych działań dydaktycznych, które realizowane są w ramach procesu kształcenia językowego (hiszp. *la intercomprensión como propuesta didáctica*).

Tym najbardziej istotnym z punktu widzenia niniejszego artykułu wydaje się ostatni, trzeci wymiar interkomprehensji, a mianowicie różnego rodzaju aktywności edukacyjne, które mają miejsce w procesie nauczania i uczenia się kolejnego języka. Tekst zawiera autorskie propozycje odniesień do języka angielskiego, które mogą być zastosowane w trakcie lekcji hiszpańskiego w zakresie gramatyki i leksyki. Aby móc je zastosować, niezbędne jest oczywiście to, by nauczyciel języka hiszpańskiego znał angielski na właściwym poziomie.

SYLWIA ROGUSKA

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

## Propozycje odniesień do języka angielskiego w zakresie leksyki

Słownictwo w nauce języków obcych jest podstawowym elementem, który pozwala na tworzenie komunikatów. Leksyka stanowi ogromną przestrzeń, dlatego w trakcie nauki kolejnego języka obcego warto korzystać i nawiązywać do tego, co już jest opanowane. Ian Stephen Paul Nation (2001) wymienia znaczenie (ang. *meaning*), formę (ang. *form*) i użycie (ang. *use*) wyrazu jako główne aspekty w procesie uczenia się słownictwa. W niniejszym artykule zaprezentowane jest nawiązanie do dwóch z nich, a mianowicie do znaczenia i formy. Jeśli chodzi o znaczenie, to skupia się ono głównie wokół pojęcia (ang. *concept*) i jego odniesień (ang. *referents*). Zakres formy zaś dotyczy odwołań tak do formy mówionej (ang. *spoken form*), jak i formy pisanej (ang. *written form*).

Odnosząc się do już zapamiętanych wyrazów w jednym języku, możemy uczyć się słów w nowym szybciej i w sposób bardziej trwały (Ringbom 2007). Istnieje wiele hiszpańskich i angielskich słów, wśród których istnieją różne podobieństwa, np. podobna pisownia. Powinno to znacznie ułatwić proces uczenia się i w związku z tym wywołać pozytywne nastawienie do nauki nowego języka, w tym przypadku — hiszpańskiego.

### Przykłady odniesień do języka angielskiego w czasie lekcji języka hiszpańskiego dotyczących słownictwa

#### OPCJA 1. JEDNO SŁOWO HISZPAŃSKIE, KTÓRE JUŻ ZNASZ (HISZP. *UNA PALABRA ESPAÑOLA QUE CONOCES*)

Dobrze jest rozpocząć naukę języka obcego od czegoś, co szybko przyniesie pozytywny efekt. Jedną z opcji jest stworzenie listy słów znanych uczniom z wcześniejszej nauki angielskiego, które posiadają taką samą formę zapisu w hiszpańskim. Należy jednak poinformować uczniów o tym, że ich wymowa będzie się różnić.

Tab. 1. Przykłady wyrazów o tej samej formie pisanej w języku hiszpańskim i angielskim

WYRAZ HISZPAŃSKI	WYRAZ ANGIELSKI
capital	capital
animal	animal
color	color
hospital	hospital
banana	banana
no	no
mosquito	mosquito

#### OPCJA 2. JEDNO SŁOWO NA JEDNĄ LEKCJĘ (HISZP. *UNA PALABRA POR UNA LECCIÓN*)

Dobrym sposobem na zapoznanie uczniów z nowymi wyrazami, w ramach jednej z faz lekcji, jest wprowadzenie słowa w języku hiszpańskim, które jest podobne do angielskiego. Aby nie okazało się to zbyt rutynowe, a tym samym nudne, można zaproponować tego typu pracę na różnych etapach lekcji i niekoniecznie na każdych zajęciach.



**Tab. 2. Przykłady wyrazów hiszpańskich podobnych w zapisie do wyrazów angielskich**

WYRAZ HISZPAŃSKI	WYRAZ ANGIELSKI	WYRAZ POLSKI
interesante	interesting	interesujący, interesujące
importante	important	ważny, ważne
perfecto	perfect	idealny, idealnie, perfekcyjny, perfekcyjnie
posible	possible	możliwy, możliwe
básico	basic	podstawowy
difícil	difficult	trudny, trudne
(el) tren	train	pociąg
(el) tigre	tiger	tygrys
(el) elefante	elephant	stoń
celebrar	celebrate	świętować, obchodzić
(la) decisión	decision	decyzja
(la) idea	idea	pomysł, idea
(la) condición	condition	warunek, stan
(la) novela	novel	powieść

### OPCJA 3. JEDNO SŁOWO CZĘŚCIOWO ZNANE Z DANEGO ZAKRESU TEMATYCZNEGO (HISP. UNA PALABRA SEMI-CONOCIDA EN UN CUADRO TEMÁTICO)

Wprowadzając słownictwo z określonego obszaru tematycznego, możliwe jest zidentyfikowanie wyrazów określanych jako częściowo znane uczniowi. Są to takie słowa, które uczeń potrafi zidentyfikować za pomocą jakiejś formy już mu znanej z wcześniejszej edukacji w zakresie języka angielskiego. Taką formą może być na przykład wymowa, transkrypcja lub jedno i drugie. Ogólnie opiera się to na podobieństwie danego słowa, np. w języku hiszpańskim, do słowa w języku angielskim w określonym zakresie tematycznym, np. środki transportu, zwierzęta domowe czy przybory szkolne.

**Tab. 3. Przykład wyrazu w języku hiszpańskim podobnego do wyrazu z języka angielskiego z zakresu tematycznego – środki transportu**

WYRAZ HISZPAŃSKI	WYRAZY Z ZAKRESU TEMATYCZNEGO – ŚRODKI TRANSPORTU
(el) tren	(el) coche
	(el) avión
	(el) tranvía
	(el) barco
	(el) camión

**Tab. 4. Przykład wyrazu w języku hiszpańskim podobnego do wyrazu z języka angielskiego z zakresu tematycznego – zwierzęta domowe**

WYRAZ HISZPAŃSKI	WYRAZY Z ZAKRESU TEMATYCZNEGO – ZWIERZĘTA DOMOWE
(el) hámster	(el) perro
	(el) gato
	(la) cobaya
	(el) conejo
	(el) loro

**Tab. 5. Przykład wyrazu w języku hiszpańskim podobnego do wyrazu z języka angielskiego z zakresu tematycznego – przybory szkolne**

WYRAZ HISZPAŃSKI	WYRAZY Z ZAKRESU TEMATYCZNEGO - PRZYBORY SZKOLNE
(el) diccionario	(el) lápiz
	(el) sacapuntas
	(el) cuaderno
	(la) hoja
	(la) mochila

Hiszpańskie słowa *el tren*, *el hámster*, *el diccionario* przypominają angielskie *train*, *hamster*, *dictionary*. Uczeń poznający język hiszpański może je zapamiętać w sposób łatwiejszy i szybszy niż takie wyrazy, które do angielskich podobne nie są.

#### OPCJA 4. SŁOWA IDENTYFIKOWANE W NOWYM TEKŚCIE (HISZP. UNAS PALABRAS IDENTIFICADAS EN EL NUEVO TEXTO)

Szybsze zidentyfikowanie słowa lub słów na podstawie znanego już języka obcego pomaga zrozumieć znaczenie całości tekstu. Tego typu podejście – od szczegółu do ogółu – jest niezwykle skuteczne w podnoszeniu poziomu motywacji u uczniów i zachęca ich do większej uważności oraz skoncentrowania na poszczególnych wyrazach.

Warto tu jednak wspomnieć o problematycznej kwestii związanej z taką formą nauki, a mianowicie fałszywych przyjaciół (ang. *false friends*, hiszp. *falsos amigos*). Są to wyrazy, które wyglądają lub brzmią identycznie lub podobnie w dwóch językach, ale różnią się znaczeniem (Szafranec 2011: 231). Przykładem takich zwodniczych słów (z hiszp. *palabras engañosas*) występujących między angielskim a hiszpańskim są m.in.: ang. *pie* (ciasto), hiszp. *pie* (stopa); ang. *arena* (arena), hiszp. *arenas* (piasek); ang. *pan* (rondel), hiszp. *pan* (chleb); ang. *embarrassed* (zakłopotany), hiszp. *embarazada* (ciążarna); ang. *large* (olbrzymi), hiszp. *largo* (długi); ang. *horn* (róg), hiszp. *horno* (piekarnik). Istnienie takich par i ryzyko pomylenia znaczenia wyrazu nie powinno jednak demotywować do nauki z wykorzystaniem odwołania do drugiego języka. Wręcz odwrotnie, bazując na przykładach *false friends*, można utrwalać poprzez różnego rodzaju ćwiczenia znaczenia poszczególnych słów.

**Tab. 6. Przykład wyrazów hiszpańskich identyfikowanych dzięki słownictwu w języku angielskim w nowym tekście**

WYRAZ	FRAGMENT
(el) momento moment	Voy a vivir <b>el momento</b> Para entender <b>el destino</b>
(el) destino destiny	Voy a escuchar <b>el silencio</b> Para encontrar el camino
(el) silencio silence	(fragment piosenki <i>Vivir mi vida</i> Marca Anthony'ego)

Uczniowie, którzy z lekcji języka angielskiego wiedzą, co oznaczają te trzy wyrazy, mogą zrozumieć fragment piosenki. Nawet jeśli pozostałe słowa nie są im do końca znane, najważniejsze jest pokazanie, że właściwie odczytali kontekst.

#### Propozycje odniesień do języka angielskiego w zakresie gramatyki

Gramatyka opiera się na konkretnych zasadach, co umożliwia dostrzeżenie analogii w stosowaniu reguł w poszczególnych językach, w tym podobieństw w danej strukturze gramatycznej w angielskim i hiszpańskim.

## Przykłady odniesień do języka angielskiego w czasie lekcji języka hiszpańskiego dotyczących gramatyki

### OPCJA 1. PRETÉRITO PERFECTO I PRESENT PERFECT

Czas Pretérito Perfecto jest używany w języku hiszpańskim do wyrażania już zakończonych działań i czynności, odbywających się w czasie, który nie skończył, lub mających miejsce stosunkowo niedawno i których rezultaty nadal trwają. Okolicznikami czasu typowymi dla Pretérito Perfecto są: *este año*, *este mes*, *esta semana*, *esta tarde* itd. Czas ten służy również do określania doświadczeń życiowych, m.in. za pomocą takich słów jak *nunca* (nigdy), *muchas veces* (wiele razy), *todavía no* (jeszcze nie), *alguna vez* (kiedykolwiek).

W tym kontekście bardzo przypomina Present Perfect w języku angielskim. Podobieństwo między tymi czasami opiera się nie tylko na zasadach stosowania, ale także na analogii w odniesieniu do poszczególnych elementów w ich konstrukcji.

Tab. 7. Schemat wskazujący na podobieństwa w budowie czasu Pretérito Perfecto i czasu Present Perfect

PRETÉRITO PERFECTO			PRESENT PERFECT		
ZAIMEK OSOBOWY (PRONOMBRE PERSONAL)	CZASOWNIK POSIŁKOWY (VERBO AUXILIAR)	IMIESŁÓW (PARTICIPIO)	ZAIMEK OSOBOWY (PERSONAL PRONOUN)	CZASOWNIK POSIŁKOWY (AUXILIARY VERB)	IMIESŁÓW (PAST PARTICIPLE)
yo	he	formy regularne (przykłady): cenar–cenado	I	have	formy regularne (przykłady): played
tú	has	comer–comido	you	have	listened
él/ella/usted	ha	salir–salido	he/she/it	has	opened
nosotros/-as	hemos	formy nieregularne (przykłady): abrir–abierto	we	have	formy nieregularne (przykłady): done
vosotros/-as	habéis	hacer–hecho	you	have	seen
ellos/ellas/ustedes	han	ver–visto	they	have	eaten

Schemat ten może stanowić pomoc dydaktyczną przy wprowadzaniu czasu Pretérito Perfecto. Szczególnie ważne jest tu pokazanie podobieństw między językiem angielskim i hiszpańskim, np. istnienie czasownika posiłkowego, który nie posiada znaczenia. Równie pomocne przy zapoznawaniu uczniów z Pretérito Perfecto będzie także wyodrębnienie podziału na grupę występujących w obu czasach regularnych i nieregularnych imiesłowów. Wydaje się, że odniesienia do struktury budowy i zasad stosowania czasu Present Perfect ułatwią opanowanie Pretérito Perfecto.

### OPCJA 2. PERYFRAZA CZASOWNIKOWA IR + A + BEZOKOLICZNIK (LA PERÍFRASIS VERBAL IR + A + INFINITIVO) I KONSTRUKCJA GRAMATYCZNA TO BE GOING TO + BEZOKOLICZNIK (LA CONSTRUCCIÓN INGLESA TO BE GOING TO + INFINITIVO)

Hiszpańska peryfraza *ir + a + infinitivo* pozwala wyrażać myśli dotyczące przyszłości. Ta struktura gramatyczna służy do mówienia o nadchodzących zamiarach lub planach na przyszłość. Konstrukcja angielska *to be going to + bezokolicznik* ma dwie podstawowe funkcje. Po pierwsze, odnosi się do wcześniej ustalonych planów, które odzwierciedlają zamiary mówcy. Po drugie, służy wyrażeniu prognoz dotyczących przyszłości.

**Tab. 8. Schemat wskazujący podobieństwa w budowie peryfrazy czasownikowej *ir + a + bezokolicznik* i konstrukcji gramatycznej *to be going to + bezokolicznik***

IR + A + BEZOKOLICZNIK			TO BE GOING + BEZOKOLICZNIK			
ZAIMEK OSOBOWY (PRO-NOMBRE PERSONAL)	CZASOWNIK BYĆ (IR)	BEZOKOLICZNIK (INFINITIVO)	ZAIMEK OSOBOWY (PERSONAL PRONOUN)	CZASOWNIK BYĆ (BE)	GOING TO	BEZOKOLICZNIK (INFINITIVE)
yo	voy	estudiar	I	am	GOING TO	study
tú	vas	leer	you	are		read
él/ella/usted	va	montar	he/she/it	is		ride
nosotros/-as	vamos	viajar	we	are		travel
vosotros/-as	vais	hacer	you	are		do
ellos/ellas/ustedes	van	bailar	they	are		dance

Odniesienie do wiedzy, którą uczniowie posiadają na temat struktury angielskiej, wspomaga przestrzeganie zasad w konstrukcji hiszpańskiej. Ponadto uczący się języka hiszpańskiego mają okazję lepiej zapamiętać, że dzięki obu strukturom możemy wyrazić plany i intencje na przyszłość. Można również zauważyć, iż łatwiej jest pamiętać o potrzebie koniugacji czasownika *ir*, nawiązując do znanej odmiany czasownika *to be*.

### OPCJA 3. WARIACJE LEKCYJNE (VARIACIONES LECCIONES)<sup>1</sup> „JAMÓN: JAM AND MOON”

Wprowadzenie elementów gier opartych m.in. na improwizacji nie tylko angażuje ucznia, ale posiada również wartość edukacyjną. Takie podejście jest charakterystyczne dla metod aktywizujących, oczywiście wiele zależy od kreatywności nauczyciela oraz uczestników zabawy. Czasami konieczne jest wcześniejsze przygotowanie form gier, ale pomysł na realizację danych treści może pojawić się również podczas lekcji. Takie zajęcia nie są nudne, a pojawiające się w ich trakcie emocje ułatwiają zapamiętywanie materiału. Lekcje dotyczące zagadnień leksykalnych i gramatycznych można zatem wzbogacić o proste improwizacje, takie jak kombinacje słów w znanych językach, które m.in. mogą być oparte na rymie.

<sup>1</sup> Autorski pomysł na część lekcji, która jest improwizowana, pozwala uczniom na zabawę językiem.

### Przykłady zabaw językowych wymyślonych przez uczniów w ramach tzw. wariacji lekcyjnych na temat przyimków miejsca (*Ejemplos del juego con palabras inventados por estudiantes en el marco de Variaciones Lecciones durante la lección sobre Preposiciones de lugar*):

- „**fuera** dla outsidera”
- „**entre** my home and centre”
- „**detrás** behind us”
- „**cerca, cerca**, stań blisko lusterka”

Uczniowie mogą wymyślać wyrażenia czy rymowanki oparte na poznanych językach obcych lub języku ojczystym. Taka aktywność uczy kreatywnego myślenia oraz daje satysfakcję z samego procesu tworzenia.

## Podsumowanie

Odniesienia do języka angielskiego w procesie nauki hiszpańskiego, a także obserwacja istniejących między nimi podobieństw mogą przyczyniać się do zwiększenia entuzjazmu i motywacji do poznawania obu języków.

Zauważone analogie pomagają również budować w uczniach większe poczucie pewności siebie i zaufania co do słuszności podejmowanych przez nich decyzji językowych podczas lekcji i poza nią. Istotna wydaje się być tu rola nauczycieli, którzy mogą pogłębiać u swoich

podopiecznych pozytywne nastawienie do nauki – uczący się powinni mieć świadomość, że ich wcześniejsze doświadczenia będą miały wpływ na proces opanowywania nowego języka. Ważna jest również świadomość nauczającego i uczącego się, że znajomość języka angielskiego ułatwia rozumienie (np. hiszp. *septiembre, octubre*; ang. *September, October*), ale też jest źródłem bardzo wielu błędów, gdyż uczniowie powszechnie mówią *septembre, octobre* zamiast *septiembre, octubre*. Nauczyciele powinni kłaść nacisk na to, aby stosować zasadę ostrożności przy automatycznym transferze z języka angielskiego na hiszpański.

Najbardziej oczekiwane jest to, aby chcieli oni poznać nowy język, ponieważ widzą efekty nauki języka wcześniej poznanego.

## BIBLIOGRAFIA

---

- European Commission / EACEA / Eurydice (2023), *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Gębał, P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Grabowska, A. (2022), *Założenia interkomprensji w językach pokrewnych a rozwijanie autonomii studenta w kształceniu językowym*, „Humanities and Cultural Studies”, vol. 3, no 4, s. 155–171.
- Maćkiewicz, J. (1992), *Wyrazy międzynarodowe a kształtowanie się europejskiej ligi słownikowej*, [w:] J. Maćkiewicz, J. Siatkowski (red.), *Język a kultura. Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*, Wrocław: Wiedza o Kulturze, s. 145–153.
- Meara, P. (1993), *The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary*, [w:] R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilinual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins, s. 279–298.
- Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Otwinowska, A. (2015), *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Ringbom, H. (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Szafraniec, K. (2011), *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.

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.](#)



# Kompetencje psychospołeczne w kształceniu przyszłych tłumaczy z perspektywy studentów lingwistyki stosowanej

DOI: 10.47050/jows.2023.4.125-132

Dynamicznie zmieniający się świat stawia wszystkich w obliczu nowych wyzwań. Jednym z czynników pozwalających im sprostać są kompetencje psychospołeczne. Badacze rynku pracy podkreślają rosnące znaczenie kompetencji zwanych miękkimi, interpersonalnymi, społeczno-emocjonalnymi, które zawierają się w pojęciu kompetencji psychospołecznych. W erze globalizacji i intensywnej wymiany międzykulturowej rola tłumacza ewoluuje często w kierunku bycia mostem nie tylko między językami, ale także między ludźmi. Przedstawiona w artykule perspektywa studentów lingwistyki stosowanej ukazuje ich braki i potrzeby w zakresie przygotowania zawodowego w obszarze kompetencji psychospołecznych.

Przygotowanie do zawodu tłumacza jest procesem złożonym. Modele kształcenia tłumaczy są wieloaspektowe, a próby ich zbudowania, ze względu na ilość występujących trudności, stanowią dla badaczy duże wyzwanie. Przygotowanie studentów do zawodu tłumacza utrudnia różnorodność tłumaczy, w odniesieniu zarówno do dziedzin, jak i technik tłumaczeniowych. Dopiero znajomość rodzajów kompetencji charakterystycznych dla danego rodzaju translacji pozwala na opracowanie odpowiedniego modelu dydaktyki i wyodrębnienie pożądanych efektów uczenia się (Nader-Cioczek 2016: 187).

W swoich licznych publikacjach Paulina Pietrzak obiera za przedmiot badań kompetencję tłumaczeniową. Termin ten obejmuje obszar umiejętności, wiedzy specjalistycznej i profesjonalnego osądu, które tłumacz rozwija w wyniku połączenia teoretycznego i praktycznego doświadczenia (Pietrzak 2017: 193). Zdecydowanym priorytetem są tutaj doskonałe umiejętności językowe w mowie i w piśmie, w tym znajomość gramatyki, stylistyki i leksyki języka źródłowego oraz docelowego, szeroka, wciąż uaktualniana wiedza ogólna, wiedza specjalistyczna w zakresie szczegółowych dziedzin (np. medycyny, prawa), umiejętność dokonywania przekładu z zachowaniem oryginalnego sensu tekstu lub wypowiedzi, z uwzględnieniem różnic między językami, kulturami i kontekstami. Ważna jest również umiejętność korzystania z narzędzi tłumaczeniowych, takich jak słowniki, korpusy językowe czy programy. Pietrzak (2015) podkreśla także istotność kompetencji interdyscyplinarnych – rozległej pamięci, łatwości przełączania pomiędzy kodami, umiejętności kontrolowania interferencji, pewności siebie w działaniu, umiejętności komunikacyjnych, wytrwałości w dążeniu do celu, a także cech tak nieuchwytnych, jak odwaga czy uważność, pewność siebie lub umiejętność pracy pod presją.

Rozważając kwestię kompetencji przedstawicieli danej grupy zawodowej, nie można pominąć wymogów współczesnego rynku pracy. W dzisiejszej rzeczywistości umiejętności kierunkowe, specjalistyczne i konkretne, tzw. „twarde”, choć oczywiście konieczne, nie są wystarczające. Bardzo ważne są także kompetencje psychospołeczne, zwane inaczej „miękkimi” (Smółka 2016). Aktor współczesnego rynku pracy

powinien przede wszystkim rozwijać postawę uczenia się przez całe życie oraz elastycznie reagować na zmiany. Równie istotna jest umiejętność ciągłego poszukiwania nowych możliwości, a także rozwiązywania problemów przy dostrzeganiu zależności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych oraz złożoności zjawisk. W cenie jest też krytyczne wyszukiwanie informacji, skuteczne komunikowanie się i argumentowanie, umiejętności współpracy oraz organizowania procesu pracy, a także korzystania z technologii i projektowania działań z przyjęciem za nie odpowiedzialności (Żeber-Dzikowska i Olczak 2014: 165).

Podstawę badań przedstawionych w niniejszym artykule stanowi przekonanie, że oprócz rozwijania wielu innych składowych kompetencji tłumaczeniowej, kształcenie w zakresie kompetencji psychospołecznych jest bardzo istotnym elementem przygotowania zawodowego tłumaczy. Jak pisze Małgorzewicz (2014: 5), „postawy, motywacje, predyspozycje i zdolności, cechy osobowościowe mają zasadniczy wpływ na efektywność działań translacyjnych”.

## Kompetencje psychospołeczne

Światowa Organizacja Zdrowia określiła kompetencje psychospołeczne terminem „umiejętności życiowych”, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, pozwalających na skuteczne radzenia sobie z wymaganiami i wyzwaniami codziennego życia (Woynarowska 2002). Rebecca Shankland, Béatrice Lamboy i Marie-Odile Williamson (2021) przywołują klasyfikację kompetencji psychospołecznych opracowaną przez WHO, która zawiera 10 umiejętności zgrupowanych w trzy kategorie, tj.:

- ➔ kompetencje kognitywne – w ich skład wchodzi umiejętność podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów oraz myślenie krytyczne, poszukiwanie i klasyfikowanie informacji;
- ➔ kompetencje emocjonalne – w tym umiejętność zarządzania emocjami i stresem, umiejętność budowania pozytywnego obrazu siebie, poczucia własnej wartości oraz umiejętność dokonania trafnej samooceny;
- ➔ kompetencje społeczne – umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, aktywne słuchanie, odporność na presję, rozwiązywanie konfliktów, empatia, umiejętność pracy w zespole, umiejętność dyskusji, perswazji i wpływu.

Przywołaną typologię przedstawia graf przedstawiony na Rys. 1.

Paweł Smółka (2016) podkreśla, że rozwijanie tego rodzaju kompetencji jest warunkiem niezbędnym do odniesienia sukcesu na rynku pracy. Autor zauważa, że z punktu widzenia pracodawcy wysoki poziom kompetencji psychospołecznych stanowi gwarancję najbardziej efektywnego wykorzystania kompetencji twardych, funkcjonalnych.

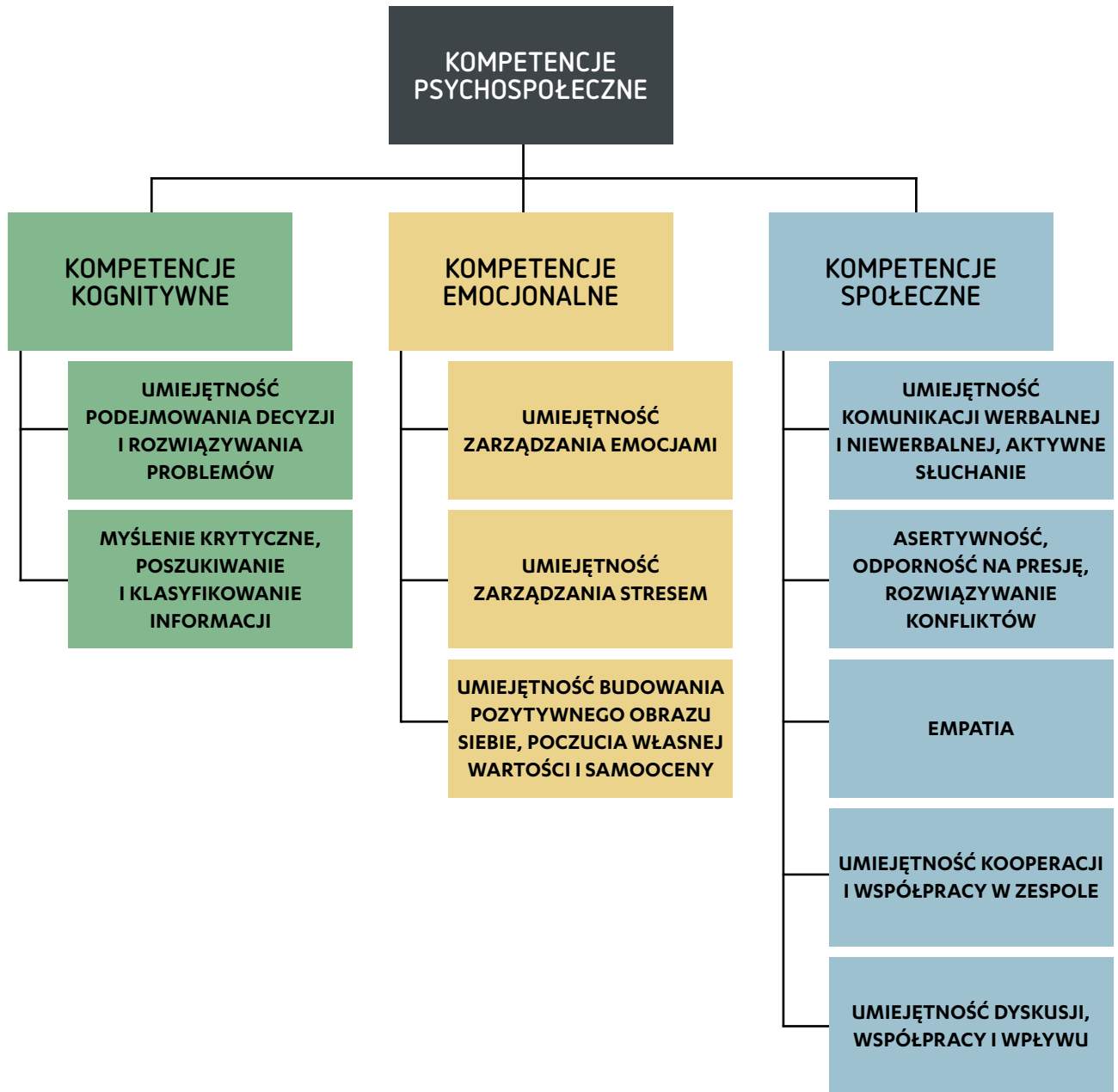
## Kompetencje psychospołeczne w kształceniu tłumaczy

Kompetencje psychospołeczne – przez swoją specyfikę, na którą składają się między innymi kompetencje emocjonalne, społeczne, intra- i interpersonalne – umożliwiają efektywne funkcjonowanie człowieka w różnych kontekstach. W przypadku tłumaczy są one potrzebne w następujących obszarach:

- ➔ kompetencje komunikacyjne w mowie i w piśmie oraz umiejętność słuchania – oprócz precyzyjnego tłumaczenia treści, tłumacze muszą potrafić uważnie słuchać, aby zrozumieć intencje mówcy i oddać je w odpowiedni sposób;
- ➔ zarządzanie stresem nieodłącznie towarzyszącym procesowi tłumaczenia – praca tłumacza bywa stresująca, często wymaga szybkiego myślenia i podejmowania decyzji w czasie rzeczywistym;
- ➔ zrozumienie różnic kulturowych;
- ➔ umiejętność empatycznego wczuwania się w perspektywę innych osób – pozwala na zrozumienie kontekstu komunikacyjnego i skuteczne przekazywanie znaczeń między językami i kulturami;



Rys. 1. Kompetencje psychospołeczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie Lamboy, Shankland i Williamson (2021).

- ➔ elastyczność – tłumacz musi się dostosować do zmiennych warunków i radzić sobie z nieprzewidzianymi wyzwaniami;
- ➔ wrażliwość etyczna i odpowiedzialność zawodowa – tłumacze często mają dostęp do poufnych informacji i działają we wrażliwych kontekstach. Dlatego ważne jest, aby mieli wysoką świadomość etyczną i potrafili podejmować odpowiedzialne decyzje w zgodzie z zasadami zawodu;

- ➔ świadomość konieczności samokształcenia i rozwoju zawodowego – tłumacze powinni być gotowi do ciągłego uczenia się i doskonalenia swoich umiejętności, powinni posiadać umiejętność samodyscypliny, organizacji pracy i samokształcenia, powinni być w stanie identyfikować swoje słabe strony i aktywnie w tych obszarach pracować.

## Przyjęta perspektywa badawcza i metodologia badań

Celem badania, które przedstawię w niniejszym artykule, było poznanie opinii studentów lingwistyki stosowanej na temat możliwości rozwijania kompetencji psychospołecznych w czasie realizacji programu ich studiów, a także braków i potrzeb w tym obszarze.

Postawiłam następujące pytania badawcze:

1. Czy w opinii studentów lingwistyki stosowanej są oni w stanie, w toku realizowanego aktualnie programu studiów, rozwinąć kompetencje psychospołeczne, a jeśli tak, to jakie i w ramach jakich modułów programu?
2. W jakich obszarach kompetencji psychospołecznych studenci odczuwają braki i potrzebę kształcenia?

Do przeprowadzenia badania wybrałam model jakościowo-ilościowy, czyli hybrydowy. Według Teresy Bauman jest to strategia badawcza dająca szerokie pole możliwości, gdyż wykorzystuje zalety obu strategii, co pozwala wnikliwiej poznać analizowaną rzeczywistość (Bauman 2010: 103). Model hybrydowy nie jest wolny od wad, do których należą przede wszystkim lokalność i subiektywność uzyskanej wiedzy. Jednak w mojej opinii zalety tej metody przeważają ograniczenia. Dane interpretatywne to dane niszowe, których nie można zdobyć w inny sposób, jak tylko oddając głos badanym w swobodnej wypowiedzi. Jednocześnie są one szansą na zdobycie zupełnie nowej wiedzy i wnikliwe zgłębienie problemu.

Badanie przebiegało w dwóch fazach. Pierwszym etapem był sondaż diagnostyczny, który pozwolił na zebranie danych ilościowych. Uczestnikami było 50 studentów ostatniego roku lingwistyki stosowanej o profilu translatoryczno-biznesowym na jednej z polskich uczelni.

Drugim etapem były wywiady swobodne. Ta strategia umożliwia „uzyskanie interpretacji, sensów opisu świata, przeżyć osoby udzielającej wywiadu” (Kvale 2004: 17). Wywiady przeprowadzono za pośrednictwem platformy Zoom z 11 chętnymi osobami z grupy biorącej udział w ankiecie. Odpowiedzi rejestrowano, a następnie poddano transkrypcji i kodowaniu. Wyniki uzyskano poprzez zastosowanie analizy tematycznej, która pozwala na skategoryzowanie głównych wątków odpowiadających na postawione pytania. Aby oddać pełen obraz charakteru narracji, przywołałam kilka oryginalnych wypowiedzi uczestników. Zostały one zanonimizowane, a uczestnicy oznaczeni symbolem S z numeracją od 1 do 11.

## Wyniki badań

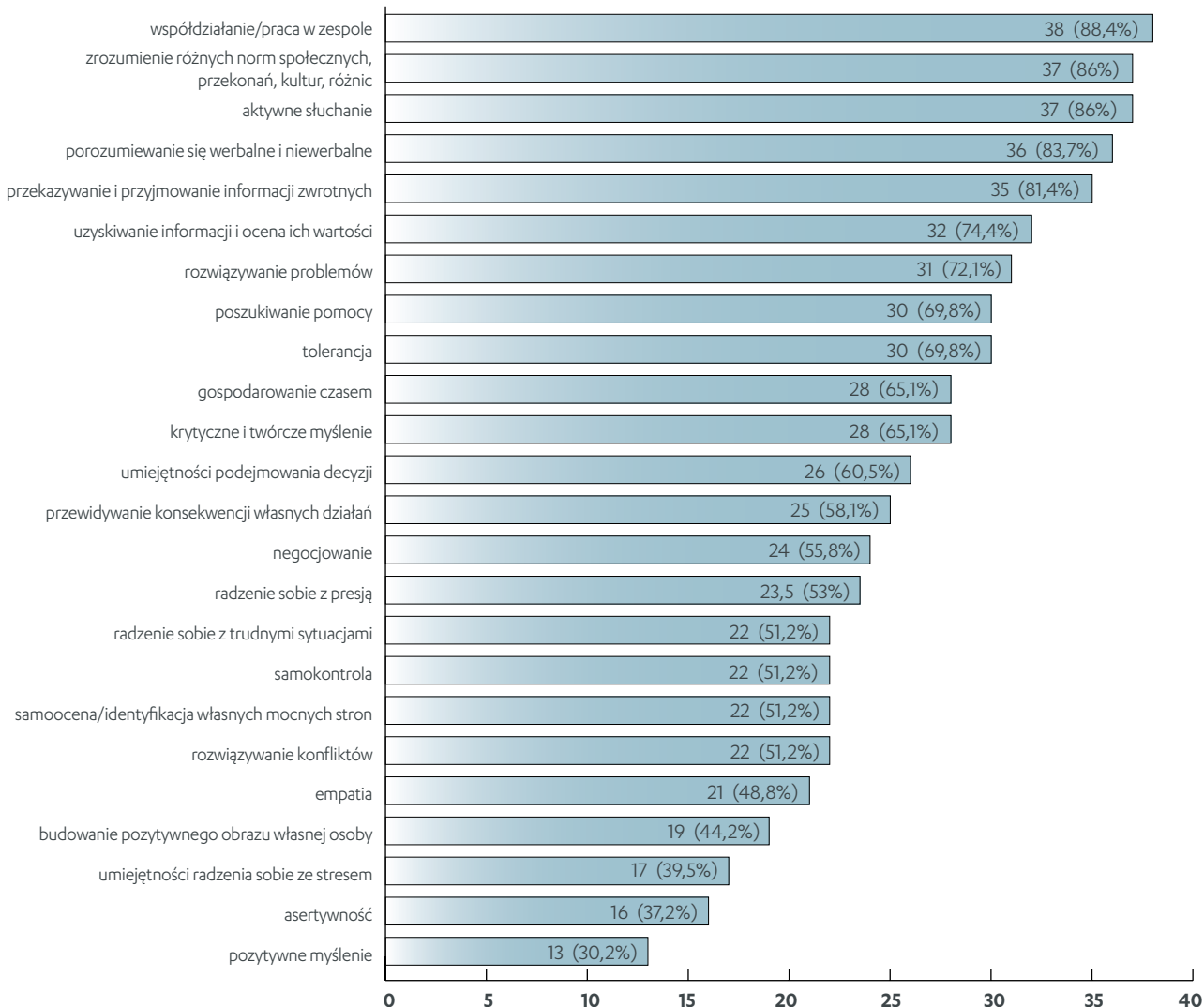
Odpowiedzi uzyskane w ankiecie dostarczyły ilościowych danych dotyczących opinii studentów na temat kompetencji, które mieli szansę rozwinąć podczas realizacji zajęć w toku 3-letnich studiów. Najwięcej osób wskazało na możliwość rozwinięcia kompetencji współdziałania (38 osób), rozumienia różnych norm społecznych, przekonań, kultur i różnic oraz aktywnego słuchania (po 37 osób). Wielu respondentów zaznaczyło również porozumiewanie się werbalne i niewerbalne (36 osób), przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych (35 osób) oraz uzyskiwanie informacji i umiejętność dokonania oceny ich wartości (32 osoby). Wszystkie najczęściej wskazywane kompetencje są związane z lingwistycznym profilem studiów respondentów.

Nieco mniejszą częstością wskazań charakteryzują się kompetencje takie jak: rozwiązywanie problemów (31 osób), poszukiwanie pomocy (30 osób), tolerancja (30 osób), gospodarowanie czasem (28 osób), krytyczne i twórcze myślenie (28 osób). Mniej niż połowa badanych wśród kompetencji psychospołecznych rozwijanych podczas realizacji studiów wymieniła negocjowanie, radzenie sobie z presją, z trudnymi sytuacjami, samoocenę

i samokontrolę, rozwiązywanie konfliktów i empatię. Najbardziej zaznaczanymi odpowiedziami były budowanie pozytywnego obrazu samego siebie, umiejętność radzenia sobie ze stresem (17 osób), asertywność (16 osób) i pozytywne myślenie (13 osób).

Dokładne wyniki prezentuje poniższy diagram.

**Rys. 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące kompetencji psychospołecznych możliwych do rozwinięcia w trakcie realizacji programu studiów**



Po przeprowadzeniu drugiego etapu badań, w toku analizy wypowiedzi studentów, wyodrębniłam kilka kategorii, które przedstawiam poniżej.

### **Kompetencje psychospołeczne? Są bardzo ważne, ale...**

W swoich narracjach studenci podkreślają przewagę istotności szeroko pojmowanej kompetencji tłumaczeniowej, dotyczącej zarówno tłumaczeń pisemnych, jak i ustnych, konsekwentnych i symultanicznych. Za najistotniejsze w pracy tłumacza uznawane są umiejętności językowe oraz znajomość programów specjalistycznych wspomagających proces translacji.

Dopiero jako drugorzędne, chociaż, co podkreślają, również bardzo ważne, uznają kompetencje psychospołeczne, takie jak empatia, aktywne słuchanie, radzenie sobie ze stresem i presją, krytyczne i twórcze myślenie, samokontrola, zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic.

### Znaczenie wykładowcy

Moi rozmówcy podkreślali zależność możliwości rozwijania kompetencji psychospołecznych od kompetencji i cech osobowościowych prowadzącego zajęcia. Wspominali o otrzymanym wsparciu podczas pandemii, o postawach i zachowaniach naznaczonych empatią i zrozumieniem, które wpłynęły na ich własne nastawienie do kolegów. W wypowiedziach można zauważyć powtarzające się nazwiska tych samych osób, w ocenie studentów posiadających wysoki poziom kompetencji psychospołecznych i tym samym najbardziej wpływających na rozwijanie tych kompetencji u studentów.

### Istotność przedmiotu/modułu studiów

Kolejną kategorią, którą wyodrębniłam w narracjach studentów, była zależność możliwości rozwijania kompetencji psychospołecznych od realizowanego przedmiotu/modułu. Według rozmówców przedmiotami, podczas realizacji których było możliwe rozwijanie kompetencji psychospołecznych były zajęcia wymagające prowadzenia dialogu, takie jak konwersacja, recepcja językowa, komunikacja w biznesie, oraz moduły wymagające współpracy i negocjowania, jak zajęcia projektowe i praktyki zawodowe.

### Braki, potrzeby i rekomendacje

Wśród zgłaszanych potrzeb rozmówcy wymieniali konieczność rozwijania kompetencji radzenia sobie ze stresem. Studenci podkreślali, że chociaż podczas studiów wielokrotnie bywają narażeni na sytuacje stresowe, a podołanie im już samo w sobie skutkuje częściową habituacją, to odczuwają potrzebę specjalnego treningu w tym zakresie.

- S1:** „Zdecydowanie potrzeba rozwijania odporności na stres, chociaż na tych studiach było dużo okazji, takich jak wystąpienia publiczne, egzaminy ustne – ale potrzeba wsparcia, treningu”.
- S2:** „Potrzeba wprowadzenia osobnego przedmiotu, warsztatów w zakresie kompetencji psychospołecznych, technik relaksacji”.
- S3:** „Podczas ciężkich spraw, takich jak tłumaczenia na sali sądowej, każde moje słowo waży na losy ludzi, jest presja”.

Kompetencją równie często wymienianą w narracjach badanych była asertywność.

- S4:** „Żeby była rzetelna współpraca, dobre funkcjonowanie w grupie, trzeba nauczyć się bronić swojego punktu widzenia, asertywności”.
- S5:** „Asertywność. Jestem osobą bardzo pomocną, więc czasem ciężko było mi odmówić, kiedy ktoś powiedział mi, żebym zrobiła jeszcze tę część projektu, a ja wiedziałam, że ma jakieś kłopoty, nie chciałam, ale przyjmowałam, żeby ta druga osoba nie miała tyle na głowie”.

W wypowiedziach badanych wybrzmiewa potrzeba kształcenia również innych kompetencji psychospołecznych, takich jak kompetencja samokontroli i organizacji czasu, pozytywnego myślenia i budowania pozytywnego obrazu samego siebie, negocjowania, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Powtarza się motyw potrzeby wprowadzenia odrębnego przedmiotu, warsztatów o charakterze treningu, pozwalających na rozwijanie kompetencji psychospołecznych.

### Wnioski

Na podstawie analizy danych zgromadzonych podczas badań można wysnuć wniosek, że studenci lingwistyki – mimo że uznają za priorytet kompetencje językowe i translatorskie

– w swojej edukacji doceniają również rolę kompetencji psychospołecznych i komunikują możliwość ich w toku realizacji programu studiów.

Do kompetencji, które zostały wskazane jako możliwe do kształcenia podczas zajęć, należą przede wszystkim: współdziałanie/praca w zespole, aktywne słuchanie i rozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic, a także porozumiewanie się werbalnie i niewerbalnie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych oraz uzyskiwanie informacji i umiejętność dokonywania oceny ich wartości. Badani podkreślają znaczenie kompetencji psychospołecznych wykładowców i ich kluczowy wpływ na rozwijanie kompetencji miękkich u studentów. Respondenci odczuwają braki w obszarze rozwijania postawy pozytywnego myślenia, budowania pozytywnego obrazu samego siebie, asertywności. Na uwagę zasługuje fakt wskazania jako niewystarczających kompetencji takich jak empatia i odporność na stres, które są bardzo istotnym obszarem w pracy tłumaczy. Studenci komunikowali również potrzebę rozwoju w obrębie samokontroli, organizacji pracy i zarządzania czasem. W swoich wypowiedziach podkreślali potrzebę intensywniejszego kształcenia w zakresie kompetencji psychospołecznych, postulując wprowadzenie odrębnego przedmiotu realizowanego w formie warsztatów i treningu.

### Implikacje praktyczne

W związku z uzyskanymi wynikami, jako odpowiedź na zgłaszane poczucie braków oraz odczuwanie potrzeb w obszarze rozwijania kompetencji psychospołecznych, można zaproponować modyfikację programów kształcenia przyszłych tłumaczy. Powinny one uwzględniać rozwijanie kompetencji psychospołecznych w równym stopniu jak umiejętności językowych i technicznych. Integracja treści dotyczących rozwoju interpersonalnego, interkulturowego i zarządzania stresem może zapewnić studentom lingwistyki stosowanej kompleksowe przygotowanie do pełnienia roli tłumacza i skuteczniejsze wejście na rynek pracy.

Zasadne byłoby działanie dwutorowe – zarówno zrewidowanie i zwiększenie komponentu kompetencji psychospołecznych w ramach poszczególnych przedmiotów, jak i wprowadzenie treningu kompetencji psychospołecznych jako odrębnego przedmiotu w toku studiów. Przedmiot taki zawierałby zarówno treści wykładowe, oparte na wiedzy na temat funkcjonowania psychospołecznego, jak i praktyczne zajęcia typu warsztatowego. Zastosowane zmiany miałyby bez wątpienia pozytywny wpływ na stopień przygotowania przyszłych tłumaczy do realizacji zadań zawodowych w przyszłości, a także pomogłyby w budowaniu satysfakcjonujących relacji z klientami i współpracownikami.

### BIBLIOGRAFIA

---

- Bauman, T. (2010), *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kvale, S. (2004), *InterViews wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Trans Humana.
- Lamboy, B., Shankland, R., Williamson, M.-O. (2021), *Les compétences psychosociales: Manuel de développement*, Paris; De Boeck supérieur.
- Małgorzewicz, A. (2014), *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 11, s. 1–10.
- Nader-Cioczek, M. (2016), *Kompetencje tłumaczeniowe w ramach tłumaczenia a vista*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 19, s. 185–194.
- Pietrzak, P. (2015), *Translation Competence*, [w:] Ł. Bogucki, S. Gózdź-Roszkowski, P. Stalmaszczyk (red.), *Ways to Translation*, Łódź–Kraków: Łódź University Press & Jagiellonian University Press, s. 317–338.

- Pietrzak, P. (2017), *Kompetencje i kwalifikacje współczesnego tłumacza w ujęciu pedagogicznym*, [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Kompetencje współczesnego tłumacza (2016–2017)*, Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 191–212.
- Smółka, P. (2016), *Kompetencje społeczne: Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Woynarowska, B. (2002), *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: Wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna”, nr 1, s. 57–69.
- Żeber-Dzikowska, I., Olczak, I. (2014), *Kompetencje na rynku pracy w dobie współczesności*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 2, s. 157–166.

**ELŻBIETA KEMPNY** Pracownik dydaktyczny Katedry Lingwistyki Stosowanej Wydziału Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej, magister filologii romańskiej, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nauczyciel dyplomowany z wieloletnim doświadczeniem na każdym etapie edukacyjnym, opiekun studenckich praktyk zawodowych. Pasję do dydaktyki języków obcych łączy z realizacją zainteresowań naukowych wpisujących się w obszar dwóch dyscyplin naukowych – językoznawstwa i pedagogiki, jako główny obszar badawczy wybierając tematykę kształcenia kompetencji przyszłych tłumaczy i nauczycieli języków obcych.

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

# Dlaczego warto używać muzyki jako narzędzia w nauce języków obcych

## Badania w zakresie neuronauki

DOI: 10.47050/jows.2023.4.133-140

Muzyka nie jest w wystarczającym stopniu wykorzystywana na lekcjach języka obcego, co wiąże się głównie z niedostatecznym uznawaniem jej wartości edukacyjnej. Tymczasem wyniki badań neurolingwistycznych i neurokognitywnych wskazują, dlaczego to nieocenione i niedocenione narzędzie dydaktyczne powinno znaleźć się w repertuarze metodycznym nauczycieli języków obcych.

**M**uzyka i język to systemy charakteryzujące się określoną strukturą, posiadające rytm oraz oparte na zbiorze zasad. Zależą one od przetwarzania neuronowego w obrębie kory słuchowej (Peretz i in. 2015). Choć organizacja struktur dźwiękowych w muzyce nie może być porównywana w stosunku jeden do jednego z hierarchią jednostek w języku (Asano i Boeckx 2015), to wykorzystanie podobieństw może okazać się pomocne na zajęciach i przyczynić się do opracowania programów nauczania języków obcych. Muzyka nie jest w dostatecznym stopniu wykorzystywana na zajęciach językowych, a jej wartość edukacyjna jest niedoceniana (Jamouille 2017; Degrave 2019). Pierwszy powód determinują, często nieuzasadnione, obawy nauczycieli co do poprawności warstwy leksykalnej, na przykład w piosenkach. Drugi argument jest niejednokrotnie podnoszony w kontekście ograniczonego czasu przeznaczanego na zajęcia i braku przekonania, czy ten cenny czas powinien być przeznaczony na wykorzystanie muzyki – narzędzia dydaktycznego, co do którego wartości nauczyciele nie mają pełnego przekonania. W sukurs mogą przyjść badania neurolingwistyczne i neurokognitywne. Niniejszy artykuł jest próbą przyjrzenia się wynikom badań wykorzystujących metody neuroobrazowania i możliwościom przełożenia ich na dydaktykę języków obcych.

### Neuronalne relacje między językiem a muzyką

Tradycyjnie umiejętności muzyczne i kompetencje językowe zawsze traktowano jako odrębne i znacząco różniące się od siebie. Związane było to między innymi z teoriami opartymi na lateralizacji, czyli naturalnej skłonności ludzkiego organizmu do asymetrii. W przypadku mózgu, lateralizacja odnosi się do dominacji stronnej jednej półkuli mózgowej, wynikającej z różnic w budowie i funkcjach obydwu półkul. Powszechnie przyjmowano, że funkcje związane z językiem zlokalizowane są w lewej półkuli mózgu, a te dotyczące muzyki – w prawej (Bever i Chiarello 1974). W przypadku muzyki pogląd ten został zrewidowany wraz z rozwojem metod neuroobrazowania, np. (funkcjonalnego) rezonansu magnetycznego (fMRI), pozytonowo-emisyjnej tomografii komputerowej (PET) czy elektroencefalografii (EEG), które wpłynęły

MAŁGORZATA  
SZUPICA-PYRZANOWSKA  
Uniwersytet Warszawski

na pełniejsze zrozumienie jej neuronalnej reprezentacji. Na przykład Paula Tallal i Nadine Gaab (2006) w obszernym przeglądzie badań elektrofizjologicznych i tych wykorzystujących metody neuroobrazowania dowiedli istnienia wspólnych reprezentacji neuronalnych dla funkcji związanych z muzyką i językiem.

W uproszczeniu język jest reprezentowany i przetwarzany w lewej półkuli (obszar Broki i obszar Wernickego), podczas gdy muzyka i dźwięki – w prawej. Od tej zasady istnieją jednak odstępstwa, które odnoszą się do neuronalnej reprezentacji muzyki. Kryterium w tym względzie jest wykształcenie muzyczne. Profesjonalni muzycy, słuchając muzyki, przetwarzają ją w analitycznej lewej półkuli, natomiast osoby bez przygotowania muzycznego angażują prawą półkulę, traktując słyszany utwór holistycznie. Ponadto przetwarzanie muzyki w mózgu jest uporządkowane hierarchicznie, tj. półkule odpowiedzialne są za przetwarzanie różnych jej elementów. Lewa półkula odpowiada za rytm oraz interwały (odległości muzyczne), czyli za „arytmetyczne” i wymagające liczenia składowe muzyki. Prawa półkula natomiast przetwarza metrum oraz kontur melodyczny, czyli wznoszenie się i opadanie melodii utworu (Altenmüller 2004).

Powyższe rozważania sugerują, że neuronalne mechanizmy przetwarzania strukturalnego mogą być częściowo wspólne dla muzyki i języka. Funkcjonalnych dowodów na nakładanie się aktywności mózgu związanej z językiem i muzyką dostarczyli Richard Kunert i in. (2015). Wykorzystując funkcjonalny rezonans magnetyczny stosowany do badania czynnościowego mózgu i rejestrujący zmiany położenia jonów wodoru pod wpływem silnego pola magnetycznego, dowiedli, że przetwarzanie muzyki instrumentalnej oraz gramatyki może angażować ten sam obszar mózgu, czyli obszar Broki. W badaniu tym zaobserwowano, że struktura muzyki (rytm, harmonia, melodia) i struktura zdania (grupy składniowe, frazy) były przetwarzane właśnie w tym obszarze. Wyniki te są pierwszym bezpośrednim dowodem na to, że przetwarzanie strukturalne muzyki i języka ma wspólną reprezentację neuronalną.

Inny poziom relacji muzyki i języka przeanalizowali Richard Kunert, Roel M. Willems i Peter Hagoort (2016). Uczestnicy przeprowadzonego przez nich badania zostali poproszeni o przeczytanie prostych i złożonych fraz językowych przy równoczesnym słuchaniu uprzednio przygotowanych fragmentów muzyki. Ich zadaniem była ocena „kompletności” sekwencji akordów oraz określenie, czy usłyszany fragment utworu tworzy pewną całość, czy też został w jakimś sensie skrócony i nieskończony. Kiedy uczestnicy czytali bardziej złożone frazy językowe, fragmenty muzyczne oceniali jako niekompletne i urwane, podczas gdy czytanie prostszych fraz językowych korelowało z określeniem fraz muzycznych jako pełnych. Co to oznacza? Otóż obydwie strumienie informacji, muzyka i język, rywalizowały o uwagę uczestników, ponieważ ich przetwarzanie angażowało ten sam obszar mózgu. Oznacza to, że istnieje ścisły związek między muzyką a językiem, zwłaszcza między rytmem a gramatyką. Wyraz w zdaniu wywodzi swoje znaczenie z kontekstu. To samo dotyczy dźwięku w sekwencji akordów lub utworze muzycznym. Język i muzyka współistnieją w tym samym obszarze mózgu, który umożliwia właściwą organizację słów w zdaniu i dźwięków w sekwencji akordów.

Ośrodek Broki, zlokalizowany w lewym, tylnym, dolnym płacie czołowym kory mózgowej, nie jest jedynym obszarem mózgu przetwarzającym zarówno język, jak i muzykę. Zamiarem Gus Halwani i in. (2011) była odpowiedź na pytanie, czy powięź łukowata, grupa włókien nerwowych łącząca płat skroniowy mózgu (gdzie znajduje się kora słuchowa) z płatem czołowym (gdzie znajduje się kora ruchowa), różni się anatomicznie u piosenkarzy, muzyków i osób nieposiadających inklinacji muzycznych. Wyniki badania jednoznacznie wskazały, że długotrwały trening wokalny-ruchowy, jak ma to miejsce w przypadku osób zawodowo zajmujących się śpiewem i grających na instrumentach, może prowadzić do zwiększenia objętości i złożoności mikrostruktury powięzi łukowatej. Zwiększenie objętości i złożoności indeksowane było przez anizotropię frakcyjną, czyli wskaźnik integralności włókien istoty białej. Najprawdopodobniej te zmiany anatomiczne odzwierciedlają konieczność dużej



aktywności płatów czołowych i skroniowych u piosenkarzy oraz muzyków. Co istotne dla obecnych rozważań, obszary te są również zaangażowane w kontrolę funkcji mowy. Jest to jeszcze jeden istotny dowód na istnienie silnych powiązań pomiędzy obszarami mózgu zaangażowanymi w przetwarzanie języka i ośrodkami odpowiedzialnymi za reprezentację funkcji związanych z muzyką.

## Nauka języka obcego może zmienić sposób, w jaki mózg przetwarza muzykę

Wpływ wykształcenia muzycznego na język zaobserwowano w zakresie wymowy w języku obcym (Milovanov i Tervaniemi 2011), przetwarzania fonemów i słów (Anvari i in. 2002), percepcji prozodii (Lima i Castro 2011) oraz umiejętności czytania w języku obcym (Foncubierta i in. 2020). O sile relacji język–muzyka może świadczyć fakt, że dzieje się też dokładnie odwrotnie, czyli że proces nauki języków obcych może wpływać na przetwarzanie muzyki w mózgu, jak pokazują najnowsze badania z wykorzystaniem metod neuroobrazowania. Mari Tervaniemi i in. (2022) przyjrzeni się związkowi między przyswajaniem języka a przetwarzaniem muzyki. Przez rok monitorowali uczniów chińskich szkół podstawowych w wieku 8–11 lat, którzy uczyli się zarówno języka angielskiego, jak i muzyki. Bioelektryczną aktywność mózgu w odpowiedzi na bodźce słuchowe mierzono u dzieci za pomocą elektroencefalografu (EEG) przed przystąpieniem do zajęć językowych i muzycznych oraz po ich ukończeniu. Na lekcjach muzyki uczniowie dużo śpiewali, natomiast na zajęciach językowych nacisk położony był na naukę mówienia i pisanie. Wyniki wykazały, że obydwa rodzaje zajęć wpłynęły na neuronowe przetwarzanie sygnałów dźwiękowych. Zaskakująca może wydać się obserwacja, że udział w zajęciach języka angielskiego przyczynił się do znacznej poprawy przetwarzania dźwięków, w szczególności w rozpoznaniu ich wysokości. Tervaniemi i jej współpracownicy jednoznacznie interpretują uzyskane wyniki, jako wskazujące na ścisły neuronalny związek języka i muzyki. Obydwa systemy mają wpływ na neuronalne przetwarzanie sygnałów słuchowych.

## Muzyka a nauka gramatyki i słownictwa języka obcego

Karen Ludke, Fernanda Ferreira i Katie Overly (2014) wykazały, że śpiew może krótkoterminowo poprawić efekty uczenia się sparowanych fraz w języku obcym, w tym wypadku węgierskim. Sześćdziesięciu dorosłych uczestników badania zostało losowo przydzielonych do jednej z trzech grup. Osoby w pierwszej grupie słuchały nowych słów i powtarzały je, w drugiej – słuchały nowego słownictwa i powtarzały je rytmicznie, zaś w trzeciej grupie po usłyszeniu nieznanych słów powtarzały je, śpiewając. Po 15 minutach odbył się test polegający na przywoływaniu i poprawnym użyciu węgierskich zwrotów. Uczniowie należący do trzeciej grupy uzyskali lepsze ogólne wyniki w porównaniu z pozostałymi badanymi. Sugeruje to, że metoda uczenia się typu „słuchaj i śpiewaj” może ułatwić zapamiętywanie i przywoływanie zwrotów w języku obcym.

Kolejnym badaniem potwierdzającym, że śpiewanie na lekcjach języka obcego może przynieść korzyści, jest eksperyment przeprowadzony przez Verę Busse i in. (2021). Udowodnili oni, że tego typu aktywność może przyczynić się do poprawy kompetencji językowych w obszarze słownictwa i gramatyki u uczniów szkoły podstawowej. Przeprowadzone badanie interwencyjne składało się z pięciu lekcji i dotyczyło języka angielskiego. Uczestnicy podzieleni zostali na dwie grupy, z których jedna uczyła się nowego słownictwa i gramatyki poprzez śpiewanie, druga zaś – poprzez wypowiedzianie tekstów. Postępy oceniano za pomocą testów wstępnych, końcowych i kontrolnych oraz sprawdzano je po każdej z pięciu lekcji. Dzieci w grupie „śpiewającej” opanowały większy zakres słownictwa niż te w grupie „mówiącej”. Co więcej, uczniowie, którzy na zajęciach śpiewali, osiągnęli również znacznie lepsze rezultaty w nauce ortografii i gramatyki. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki wskazują na płynące ze śpiewania potencjalne korzyści nie tylko w nauce słownictwa, ale również gramatyki. Śpiew

wydaje się zatem skuteczną strategią uzupełniającą w nauczaniu języków obcych, chociaż niezbędne są dalsze badania w tym obszarze.

Muzyka, czyli kontur melodyczny nacechowany emocjonalnie, zapewnia słowom kontekst. Teksty piosenek są niejednokrotnie historiami, w których osadzone są słowa. Badanie z wykorzystaniem sieci neuronowych (Jain i Huth 2018) dowiodło, jak ważny jest kontekst i ile czerpie z tych informacji mózg. Sieć neuronowa to system sztucznych neuronów przeznaczony do przetwarzania informacji. Schematy sztucznych neuronów wzorowane są na ludzkim mózgu, a ściślej na sposobie, w jaki komunikują się ze sobą biologiczne neurony. Jeśli dane słowo ma różne znaczenia, to słuchacz bądź czytelnik określa jego właściwe znaczenie w zdaniu, w którym ono występuje, na podstawie kontekstu rozumianego jako to, co zostało powiedziane lub napisane wcześniej (bądź później). Obserwacja ta stała się podstawą do sformułowania hipotezy, że wcześniejszy kontekst, czyli to, co zostało napisane/powiedziane przed słowem, którego znaczenie chcemy określić, przyczynia się do lepszych przewidywań aktywności mózgu, który tego kontekstu potrzebuje. Shailee Jain i Alexander Huth (2018) próbowali określić, jakie obszary mózgu zareagują na słuchanie opowiadania. W tym celu zebrali dane z odczytów funkcjonalnego rezonansu magnetycznego – rejestruje on zmiany poziomu natlenienia krwi w mózgu na podstawie aktywności grup neuronów. Zmiany te wskazują obszary mózgu uczestniczące w przetwarzaniu językowym. Korzystając z komputerów dużej mocy, Jain i Huth wytrenowali sieć neuronową (sztuczne neurony), żeby mogła skutecznie przewidywać kontekst, czyli które słowo statystycznie powinno pojawić się jako następne. Wyniki pokazały, że dodanie elementu kontekstowego – w tym przypadku do 20 słów, jakie pojawiły się przed słowem docelowym – znacznie poprawiło przewidywania aktywności mózgu. Im więcej kontekstu, tym większa skuteczność przewidywań.

## Muzyka a pamięć i strategie mnemoniczne

Muzyka może być ważnym narzędziem mnemotechnicznym. Jak dowodzą poniższe badania, nowe słowa, których uczono się, śpiewając, były silniej zintegrowane z leksykonem mentalnym w porównaniu ze słowami, które powtarzano mówiąc. W pierwszym eksperymencie (Thaut, Peterson i McIntosh 2005) zamysłem było zbadanie, czy muzyka może być narzędziem mnemonicznym wpływającym na procesy uczenia się i zapamiętywania słów. Do tego celu wykorzystano standardowe listy wyrazów (AVLT), które służą badaniu pamięci materiału werbalnego. Ten standardowy test oparty jest na wolnym, w tempie jednego słowa na sekundę, odczytaniu listy słów i próbie ich powtórzenia przez osobę badaną. Michael Thaut i współpracownicy dodatkowo wykorzystali analizę elektroencefalograficzną, żeby określić różnice między uczeniem się słów w formie mówionej i śpiewanej. Obydwie metody wykazywały znaczny wzrost synchronizacji w obrębie oscylacji (cyklicznych zmian w aktywności mózgu) we wszystkich pasmach częstotliwości fal mózgowych. Znacząca różnica pojawiła się w topografii korowej. Aktywność mózgu w tym obszarze związana jest z uczeniem się. W trakcie rejestrowania pomiarów EEG, które były wskaźnikami pomyślnego przywoływania z pamięci nauczonych słów, zaobserwowano zwiększoną aktywność mózgu w paśmie fal alfa i gamma, wtedy, kiedy uczestnicy badania uczyli się słów, śpiewając. Aktywność gamma związana jest z wyższymi procesami poznawczymi, m.in. percepcją sensoryczną i pamięcią, podczas gdy fale alfa są dowodem na stan głębokiego relaksu i sprzyjają kreatywności. Zapisy EEG świadczą o tym, że melodia i rytm mogą wpływać na sieci korowe zaangażowane w procesy uczenia się i zapamiętywania.

Zagadnienia dotyczące wpływu muzyki na proces uczenia się stały się również podstawą badania przeprowadzonego przez Andreeę Kilgour, Lornę Jakobson i Lolę Cuddy (2000). W jednym z eksperymentów autorki starały się odpowiedzieć na pytanie, czy wykształcenie muzyczne w większym stopniu sprzyja zapamiętywaniu i przywoływaniu z pamięci tekstów mówionych niż śpiewanych. 78 uczniów, z których połowa miała wykształcenie muzyczne, usłyszało te dwa rodzaje tekstów. W obu grupach zapamiętywanie fragmentów śpiewanych

było lepsze niż mówionych. Co więcej, uczestnicy z wykształceniem muzycznym osiągnęli lepsze wyniki od pozostałych. Badanie wskazuje zatem, że takie wykształcenie sprzyja lepszemu zapamiętaniu materiału językowego oraz że słuchanie tekstów śpiewanych, w przeciwieństwie do mówionych, skutkuje lepszym zapamiętywaniem zawartych w nich słów.

## Muzyka zapewnia różne formy kontekstu

Badania wykorzystujące metody neuroobrazowania dowodzą, że muzyka i język są w dużym stopniu sprzężone. Co więcej, wyniki powyższych badań sugerują funkcjonalne i neuronalne korzyści płynące z muzyki oraz dowodzą jej pozytywnego wpływu na proces uczenia się, także języków obcych. Nie tylko sam kontur melodyczny może okazać się skutecznym narzędziem dydaktycznym, ale również połączenie melodii z warstwą leksykalną, jak ma to miejsce w piosenkach. Na przykład, Reyna Gordon, Cyrille Magne i Edward Large (2011) zbadali interakcję między akcentem leksykalnym (tj. wyróżnieniem za pomocą środków fonetycznych poszczególnych sylab w wyrazie) a metrum muzycznym, które określa układ akcentów w obrębie taktu. W badaniu zaobserwowano, że dostosowanie akcentu leksykalnego i metrum muzycznego w piosence poprawia przetwarzanie rytmu muzycznego i rozumienie tekstu. Ponadto słuchanie piosenek jest korzystne, ponieważ dostarcza różnych form tak ważnego dla mózgu kontekstu na zajęciach języka obcego:

- ➔ **kontekstu fonetycznego** – piosenki mogą przyczynić się do wykształcenia słuchu fonematycznego w języku docelowym, czyli zdolności do odbierania i identyfikowania pojedynczych fonemów w wyrazach. Jest to ściśle związane z umiejętnością odróżniania od siebie i rozpoznawania głosek, które nie znajdują się w repertuarze fonetycznym języka ojczystego, na przykład spółgłoski szczelinowe międzyzębowe, dźwięczna [ð] i bezdźwięczna [θ] (np. w piosenkach The Police *Every breath you take*, Lewisa Capaldi *Bruises: And every breath that I've been takin'... Even though I'm nothing to you now*, czy [ə] szwa samogłoska słaba, średnio centralna występująca w języku angielskim w sylabach nieakcentowanych (np. piosenka Cole Portera *It's De-Lovely* umożliwia nie tylko rozpoznawanie tej samogłoski, ale także ćwiczenie kontrastu między szwa a samogłoską przednią scentralizowaną niezaokrągloną [ɪ], które mogą mieć identyczną reprezentację ortograficzną: *It's delightful, it's delicious, it's delectable, it's delirious/It's dilemma, it's de-limit, it's deluxe, it's de-lovely*);
- ➔ **kontekstu leksykalnego** – zdekontekstualizowane listy wyrazów nie są efektywnym sposobem na poprawę znajomości słownictwa w języku obcym. Mózg potrzebuje kontekstu. W stosownie dobranym tekście piosenki możemy nie tylko zaobserwować semantyczne relacje między słowami, ale również ich funkcje składniowe. W poniższym fragmencie utworu grupy Supertramp *The Logical Song* uczniowie mają okazję poznać nowe przymiotniki i przysłówki, jak również zaobserwować kontrast w sposobie ich użycia w zdaniu. Ponadto, tekst ten umożliwia zaobserwowanie użycia form takich jak *radical, liberal, fanatical* czy *criminal*, które w niezmienionej formie funkcjonują jako rzeczowniki i przymiotniki. Wielokrotne powtórzenie tekstu sprzyja utrwaleniu materiału werbalnego.

*When I was young, it seemed that life was so **wonderful**,  
A miracle, oh it was **beautiful, magical**.  
And all the birds in the trees, well they'd be singing so **happily**,  
**Joyfully, playfully** watching me.  
But then they sent me away to teach me how to be sensible,  
**Logical, responsible, practical**.  
And they showed me a world where I could be so **dependable**,  
**Clinical, intellectual, cynical**.  
[...]*

*I said now, watch what you say, now we're calling you a **radical**,  
**Liberal, fanatical, criminal.***

*Won't you sign up your name, we'd like to feel you're  
**Acceptable, respectable, presentable**, a vegetable!*

(Supertramp, *The Logical Song*)

- ➔ **kontekstu składniowego (gramatycznego)** – na ogół teksty piosenek stanowią swego rodzaju opowieści osadzone w precyzyjnym kontekście czasu (gramatycznego), który wyznacza związki przyczynowo-skutkowe. Końcówki fleksyjne, czasowniki modalne, imiesłowy czasu przeszłego i teraźniejszego oraz czasowniki posiłkowe determinują relacje składniowe w zdaniach. Jak dowodzą powyższe badania, kontur melodyczny ułatwia rozumienie treści. Odpowiednio dobrany tekst piosenki może więc stanowić dodatkową formę ćwiczenia i przyswojenia dowolnego materiału gramatycznego, np. Suzanne Vega *Tom's Diner* (Present Progressive), Suzanne Vega *Luka* (Present Simple), U2 *Still Haven't Found What I'm Looking For* (Present Perfect) czy Abba *The Day Before You Came* (czasowniki modalne + *have* + past participle):

**Must have left** *my house at eight, because I always do  
My train, I'm certain, left the station just when it was due*

**I must have read** *the morning paper going into town  
And having gotten through the editorial, no doubt **I must have frowned***

**I must have made my desk** *around a quarter after nine  
With letters to be read, and heaps of papers waiting to be signed*

**I must have gone to lunch** *at half past twelve or so  
The usual place, the usual bunch  
And still on top of this I'm pretty sure **it must have rained**  
The day before you came*

(Abba, *The Day Before You Came*)

- ➔ **kontekstu kulturowego** – piosenki to zarówno forma rozrywki, jak i forma wypowiedzi i jako takie mogą prowokować dyskusję, stać się przyczynkiem do omówienia współczesnych kwestii społecznych na zajęciach języka obcego, np. piosenka Billy'ego Joela *We Didn't Start the Fire*, w której każda fraza stanowi odniesienie do kultury i historii.

*Hemingway, Eichmann, „Stranger in a Strange Land”*

*Dylan, Berlin, Bay of Pigs invasion*

*„Lawrence of Arabia”, British Beatlemania*

*Ole Miss, John Glenn, Liston beats Patterson*

*Pope Paul, Malcolm X, British politician sex*

*JFK – blown away, what else do I have to say?*

(Billy Joel, *We Didn't Start the Fire*)

Z kolei utwór Michaela Jacksona *They Don't Really Care About Us* stanowi protest przeciwko nierówności społecznej, a piosenki zespołu Status Quo *You're in the Army Now* oraz Kate Bush *Army Dreamers* rozprawiają się z kwestiami wojny i wojska. Wspominany już utwór *Luka* Suzanne Vega podejmuje problem przemocy domowej, a *Creep* zespołu Radiohead odnosi się między innymi do zagadnienia nieprzystosowania społecznego.

## Konkluzje

Muzyka sprzyja nie tylko zdolnościom percepcyjnym i rozwojowi funkcji kognitywnych (w tym koncentracji i uwagi), ale także wykształceniu umiejętności językowych. Dzięki neuronauce istnieje możliwość przyporządkowania funkcji związanych z muzyką i językiem określonym reakcjom obwodów neuronalnych, co wskazuje na ścisłe powiązania między tymi dwoma kluczowymi sposobami komunikacji. Skoro więc muzyka i język są powiązane neuronalnie, to związek ten powinien zostać skutecznie i właściwie wykorzystany w dydaktyce języków obcych. Prezentacja oraz odtwarzanie materiału werbalnego w formie śpiewanej, zapamiętywanie słów piosenek w języku obcym czy analiza ich tekstu na zajęciach mogą być wykorzystane do zaprezentowania użycia słownictwa, zastosowania konstrukcji gramatycznych, jak również do zapoznania uczniów z elementami kultury języka obcego. Przede wszystkim jednak muzyka stanowi źródło kontekstu dla języka. Nie ulega wątpliwości, że powinna ona znaleźć się w repertuarze metodycznym nauczycieli języków obcych. Lepsze zrozumienie przez nich mechanizmów neurobiologicznych oraz korzyści neurolingwistycznych i neurokognitywnych płynących z zastosowania muzyki w dydaktyce języków obcych może wymiernie przyczynić się do opracowania strategii edukacyjnych i interwencyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Anvari, S., Trainor, L.J., Woodside, J., Levy, B.A. (2002), *Relations Among Musical Skills Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children*, „Journal of Experimental Child Psychology”, nr 83, s. 111–130.
- Asano, R., Boeckx, C. (2015), *Syntax in Language and Music: What is the Right Level of Comparison?*, „Frontiers in Psychology”, nr 6, art. 942.
- Altenmüller, E.O., (2004), *Music in Your Head*, „Scientific American Mind”, nr 14(2), s. 24–31.
- Bever, T.G., Chiarello, R.J. (1974), *Cerebral Dominance in Musicians and Nonmusicians*, „Science”, t. 185, nr 4150, s. 537–539.
- Busse, V., Hennies, C., Kreutz, G., Roden, I. (2021), *Learning Grammar Through Singing? An Intervention with EFL Primary School Learners*, „Learning and Instruction”, nr 71, art. 101372.
- Degrave, P. (2019), *Music in the Foreign Language Classroom: How and Why?*, „Journal of Language Teaching and Research”, nr 3, s. 412–420.
- Foncubierta, J.M., Herrero Machancoses, F., Buyse, K., Fonseca Mora, M.C. (2020), *The Acoustic Dimension of Reading: Does Musical Aptitude Affect Silent Reading Fluency?*, „Frontiers in Neuroscience”, nr 14, art. 399.
- Gordon, R.L., Magne, C.L., Large, E.W. (2011), *EEG Correlates of Song Prosody: A New Look at the Relationship Between Linguistic and Musical Rhythm*, „Frontiers in Psychology”, nr 2, art. 352.
- Halwani, G.F., Loui, P., Rüber, T., Schlaug, G. (2011), *Effects of Practice and Experience on the Arcuate Fasciculus: Comparing Singers, Instrumentalists, and Non-musicians*, „Frontiers in Psychology”, nr 2, art. 156.
- Jain, S., Huth, A.G. (2018), *Incorporating Context into Language Encoding Models for fMRI*, „Advances in Neural Information Processing Systems”, (NeurIPS 2018), nr 31, s. 6628–6637.
- Jamouille, N. (2017), *Music Incorporation in ESL Classrooms and Teachers' Attitude Toward Music's Use in the Language Classroom - An Examination of French-Speaking Secondary Schools in Brussels*, [niepublikowana praca magisterska], Brussels: Vrije Universiteit Brussel.

- Kilgour, A.R., Jakobson, L.S., Cuddy, L.L. (2000), *Music Training and Rate of Presentation as Mediators of Text and Song Recall*, „Memory and Cognition”, nr 28(5), s. 700–710.
- Kunert, R., Willems R.M., Casasanto, D., Patel, A.D., Hagoort, P. (2015), *Music and Language Syntax Interact in Broca’s Area: An fMRI Study*, „PLoS ONE”, nr 10(11), e0141069.
- Kunert, R., Willems, R.M., Hagoort, P. (2016), *Language Influences Music Harmony Perception: Effects of Shared Syntactic Integration Resources Beyond Attention*, „Royal Society Open Science”, nr 3(2), 150685.
- Lima, C.F., Castro, S.L. (2011), *Speaking to the Trained Ear: Musical Expertise Enhances the Recognition of Emotions in Speech Prosody*, „Emotion”, nr 11(5), s. 1021–1031.
- Ludke, K.M., Ferreira, F., Overy, K. (2014), *Singing Can Facilitate Foreign Language Learning*, „Memory and Cognition”, nr 42, s. 41–52.
- Milovanov, R., Tervaniemi, M. (2011), *The Interplay Between Musical and Linguistic Aptitudes: A Review*, „Frontiers in Psychology”, nr 2, art. 321.
- Peretz, I., Vuvan, D., Lagrois, M.É., Armony, J.L. (2015), *Neural Overlap in Processing Music and Speech*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Science”, nr 19, 370:20140090.
- Tallal, P., Gaab, N. (2006), *Dynamic Auditory Processing, Musical Experience and Language Development*, „Trends in Neurosciences”, nr 29, s. 382–390.
- Tervaniemi, M., Putkinen, V., Nie, P., Wang, C., Du, B., Lu, J., Li, S., Cowley, B.U., Tammi, T., Tao, S. (2022), *Improved Auditory Function Caused by Music Versus Foreign Language Training at School Age: Is There a Difference?*, „Cerebral Cortex”, t. 32, nr 1, s. 63–75.
- Thaut, M.H., Peterson, D.A., McIntosh, G.C. (2005), *Temporal Entrainment of Cognitive Functions: Musical Mnemonics Induce Brain Plasticity and Oscillatory Synchrony in Neural Networks Underlying Memory*, „Annals of the New York Academy of Sciences Journal”, nr 1060, s. 243–254.

DR MAŁGORZATA SZUPICA-PYRZANOWSKA [Adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW, gdzie prowadzi zajęcia z zakresu nauczania języków obcych, psycholingwistyki i neurolingwistyki. Jest kierowniczką Pracowni Neurolingwistycznej, prowadzi badania okulograficzne i pupilometryczne oraz organizuje warsztaty neurodydaktyczne dla nauczycieli języków obcych.](#)

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

# Zbliżają kultury i łączą przedmioty. Laureaci European Language Label 2023

30 listopada 2023 r. podczas gali 30-lecia Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, wydawcy „Języków Obcych w Szkole”, wręczono nagrody laureatom kolejnej edycji konkursu European Language Label

Certyfikatami European Language Label 2023 nagrodzono trzy projekty językowe realizowane w polskich szkołach, charakteryzujące się wysokim poziomem merytorycznym, łączeniem treści językowych z rozwijaniem umiejętności miękkich uczniów oraz odnoszeniem się do priorytetów europejskich w zakresie edukacji.

Pierwszy z nagrodzonych projektów to realizowany w Szkole Podstawowej nr 83 im. Jana Kasprówicza we Wrocławiu przez dr Barbarę Muszyńską projekt **Alfabetyzacja dwujęzyczna uczniów w oddziałach przygotowawczych**. Celem projektu było wspieranie uczniów (migrantów i uchodźców) w nauce języka polskiego, tak by radzili sobie z nauką w polskiej szkole. Projekt zakładał oddziaływanie na wiele grup: nauczycieli – rozwijając ich kompetencje, uczniów – uwrażliwiając ich dwujęzycznie i kulturowo, a także rodziców – włączając w edukację ich dzieci.

Nagrody trafiły także do Wiesławy Wójcik oraz Krystiana Grądeckiego, którzy w I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu przeprowadzili projekt o nazwie **Źródło – Quelle**. W ramach projektu zorganizowano, między innymi, warsztaty artystyczno-językowe łączące naukę języków obcych z dziedzinami takimi jak teatr, literatura czy muzyka, jak i wymianę międzynarodową uczniów. Działania te miały zdecydowanie kompleksowy charakter, i pokazywały, że język leży u podstaw innych działań.

## Laureaci konkursu European Language Label 2023



Fot. Paulina Latek-Przybylska

W Szkole Podstawowej nr 11 im. Stefana Batorego w Inowrocławiu Katarzyna Sopo-  
lińska realizowała z kolei, we współpracy ze szkołami z Francji, Włoch i Słowenii, projekt  
**S.T.A.R.S & C.R.E.A.T.I.V.I.T.Y – Skills Talents Aptitudes Responsibility Serendipity  
& Culture of Resilience Entertaining Artistic Teams Illustrating Values with Innova-  
tive Tools for Youth**. Ten interdyscyplinarny projekt podejmował zagadnienia związane  
z równością płci, wyborem ścieżki zawodowej i uczestnictwem w procesach demokratycz-  
nych oraz kształtował postawy obywatelskie, takie jak udział w wyborach.

Dodatkowo za wieloletnie działania mające na celu szerzenie polskiej kultury i języka pol-  
skiego **Złotym Labelem** wyróżniono Muzeum Warszawy i koordynatorkę projektów w tej in-  
stytucji, Katarzynę Żák-Caplot. Na temat jednego z projektów dotyczącego języka polskie-  
go jako obcego i polskiej kultury realizowanych w Muzeum Warszawy – projektu **Warszawa  
dla zaawansowanych** – a także o tym, skąd czerpać nieoczywiste inspiracje do realizowania  
działań z uczniami, można przeczytać w opublikowanym w numerze 4/2023 czasopisma „Eu-  
ropa dla Aktywnych” wywiadzie z prowadzącą projekt.

Wszystkim laureatom tegorocznej edycji konkursu European Language Label serdecz-  
nie gratulujemy, a Państwa, naszych czytelników, zapraszamy do zgłaszania swoich inspirowa-  
nych działań do następnych edycji konkursu ELL<sup>1</sup>.

1 <[www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl)>



**Ewelina Chwędczuk**

## **Rosetta Stone: Acquire a Language with Your Devices.**

Modern education continues to move towards digitization, and learning foreign languages is no exception. Over the past few years, many applications, online tools, and platforms have emerged to enhance learning and teaching, becoming indispensable tools in the educational process. The Rosetta Stone app comes to the rescue, offering beneficial solutions. This app focuses on an innovative immersion method in which a learner acquires a language in a natural environment, forgetting about grammar rules or drills and using only a smartphone, a computer or a tablet.

**KEY WORDS:** ROSETTA STONE, APPLICATION, LANGUAGE LEARNING, THE IMMERSION METHOD, SOUND RECOGNITION

**Elżbieta Gajek**

## **Digitally Enhanced Language Teaching – Where Are We Coming From and Where Are We Going to?**

The text recalls the pioneering work on use of digital technology in language teaching in Poland, undertaken despite the lack of computers in schools and the reluctance of teachers. The article describes current innovative activities carried out in the areas of virtual reality (VR) and augmented reality (AR), as well as artificial intelligence (AI). It also presents a reflection on psychological and social factors influencing the effects of using technology in language education and the role of systemic measures supporting its use.

**KEY WORDS:** COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING, LANGUAGE EDUCATION, VIRTUAL REALITY, AUGMENTED REALITY, ARTIFICIAL INTELLIGENCE. EDUCATIONAL SYSTEM, DIGITAL NATIVES

**Elżbieta Kempny**

## **Psychosocial Competences in the Training of Future Translators from the Perspective of Applied Linguistics Students**

This article presents the results of a pilot study on the preparation of future translators in terms of psychosocial competence and the needs in this area expressed by linguistics students. This research was the first stage of a research project on how to prepare future translators in terms of psychosocial competencies. The study in question was carried out by means of a diagnostic survey, using an interview technique with a questionnaire. The results suggest that preparation in the field of psychosocial competences is inadequate and prompt a deeper research search in this area.

**KEY WORDS:** INTERPRETER COMPETENCE, PSYCHOSOCIAL COMPETENCE, EDUCATION

**Katarzyna Knoll**

### Oh, My Voicing! The Voicing Contrast in Chinese Stops

The voicing contrast is arguably one of the most important linguistic features of human languages. This article demonstrates how Polish adults with no knowledge of the Chinese language perceive and produce syllable-initial stop consonants in this language. The experimental study revealed that aspirated consonants in Chinese are easily recognized as voiceless and generally accurately produced (imitated), whereas their phonologically voiced counterparts may be challenging for learners both in perception and production. Consequently, articulatory and perceptual exercises in Chinese language classes should not only focus on aspects of pronunciation commonly regarded as more difficult but also include seemingly easier sounds /p b t d k g/. A lesson plan outline dedicated to the topic of voicing in Chinese is given at the end of the article.

**KEY WORDS:** VOT, VOICING CONTRAST, PHONETICS, MODERN STANDARD CHINESE, LANGUAGE ACQUISITION

**Iwona Kowal**

### Digital Materials in Learning Less Commonly Taught Languages – a Swedish Sample

Swedish is a less commonly taught language, which entails a lack of qualified teachers of the language and a lack of a diverse range of learning materials adapted to different groups of students. Recently, there has been a significant increase in interest in learning Swedish, with the result that traditional textbooks are unable to meet students' learning needs. However, there are many digital materials available, both dedicated to language learning and potentially useful for this purpose. These materials can be broadly categorized into two groups: materials written in the so-called 'easy language', (Sw. *lättlästa texter*), and those directly or indirectly intended for Swedish language teaching: digital textbooks, computer applications, as well as radio and television programmes that support Swedish language learning.

**KEY WORDS:** SWEDISH, LESS COMMONLY TAUGHT LANGUAGES, DIGITAL LEARNING MATERIALS

**Anna Pałczyńska**

### Bookwidgets.com as an Innovative Assessment Tool

The article presents a virtual app that can be used – among other things – to create interactive worksheets thanks to which teachers can assess their students' progress. It is described how to create such a worksheet and how to share it with students or other teachers. The worksheets are visually attractive and can contain various type questions including those developing different skills. As the worksheets are automatically assessed both teachers and students get immediate feedback, which saves time.

**KEY WORDS:** ASSESSMENT, EDUCATIONAL VIRTUAL TOOL, INTERACTIVE WORKSHEETS

**Michał Pastuszcak**

### **Assessing Writing in the Foreign Language Secondary Classroom**

According to the official reports on students' performance in the secondary school final exam, writing is one of the most difficult language skills for L2 secondary school students in Poland. Not only is writing problematic for students, but it is also troublesome for teacher to correct and assess students' texts. Thus, the article discusses criteria and methods of evaluating writing in the foreign language secondary classroom as well as problems related with writing and assessment. The author focuses on the process approach to writing, on the basis of which formative assessment can be applied in the L2 writing classroom context.

**KEY WORDS:** ASSESSING L2 WRITING, L2 WRITING INSTRUCTION, PEER FEEDBACK, COLLABORATIVE ASSESSMENT, TEACHER FEEDBACK, COMPUTER-MEDIATED FEEDBACK, SELF-ASSESSMENT

**Joanna Pitura**

### **The Journal. Utilising Global Simulation in Developing Writing Skills in English**

The ability to write in English plays a significant role in today's context of international communication within professional, academic, and private spheres, both in real life and on the Internet. Developing writing skills among higher education students is crucial for their effective participation in these various life domains. Unfortunately, typical writing tasks in foreign language classes often focus on inauthentic content and activities. Hence, the article aims to present global simulation as an effective tool to encourage students to engage in authentic writing tasks, simultaneously enhancing their language skills relevant for professional and academic life. The first part of the article introduces the definition and characteristics of global simulation, along with examples of projects focusing on developing writing skills, highlighting the benefits of utilising global simulation. The second part of the article showcases an example of using global simulation in a "Writing" course, where English Studies students took on roles as editorial members, wrote, and published their texts online.

**KEY WORDS:** WRITING SKILLS, GLOBAL SIMULATION, HIGHER EDUCATION STUDENTS

**Zofia Rak, Justyna Cholewa**

### **ChatGPT as a Friend of Generation Z**

Starting from autumn 2022, the world of artificial intelligence has changed. ChatGPT appeared in the virtual space. This GPT-based chatbot is used to generate answers to questions asked by the user. It has been developed on the basis of big data so that it can have a conversation and engage on a variety of topics, from general to those relating to different areas of knowledge. ChatGPT has a wide spectrum of applications in various areas of life, including education. Teachers are aware that this instrument will permanently revolutionize teaching and learning, including the acquisition of foreign languages. This will also take place in the didactics of specialized languages, because this tool as currently the most powerful artificial intelligence is

capable of discussing specialized topics. This means that it has some expertise that, even if it is not yet perfect, is constantly being deepened. The aim of the article is to analyze and discuss the results of a survey on the assessment of the possibilities of using artificial intelligence by students of economic faculties in the process of learning a foreign language.

**KEY WORDS: AI, ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING, GENERATION Z, LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES, DIDACTICS OF LANGUAGE TEACHING**

**Sylwia Roguska**

### ***Ingles ¡ayudame!* Practical Ideas for Using References to English in Spanish Lessons.**

References to English in the process of learning Spanish, as well as observation of similarities between these languages, may contribute to increasing enthusiasm and motivation to learn both languages. The observed analogies between languages also help to build a greater sense of self-confidence in students and their trust in the correctness of their language decisions during lessons and outside of classes. Similarities are particularly evident in the lexis. Using intercomprehension approach in the teaching and learning of foreign languages makes learners aware of language dependencies. The role of teachers seems to be important here; they can deepen their students' positive attitude to learning another language or languages in general. Learners should be aware that their previous experiences will influence the process of mastering a new language. The goal is that students want to learn a different language because they see the effects of learning a previously learned language.

**KEY WORDS: SPANISH LESSONS, REFERENCES TO ENGLISH, INTERCOMPREHENSION**

**Marcin Ryszka**

### **Breaking Language Barriers in Speaking English with the use of Artificial Intelligence**

The aim of this article is to present artificial intelligence tools that help overcome language barriers and enable English language learners to communicate effectively in English. The author of the article shows the results of a study by the international education company EF Education First regarding the level of English proficiency among adults from different countries. He then explains why so many people learning English have problems with speaking, discusses different language barriers, and the role of artificial intelligence in improving English speaking skills. The author analyzes the impact of chatbots on developing speaking skills in English and provides examples of tools which use artificial intelligence to improve speaking abilities, including pronunciation assessment.

**KEY WORDS: LANGUAGE BARRIERS, SPEAKING, AI, CHATBOTS, AVATARS, VIRTUAL ASSISTANTS, VIRTUAL TUTORS, AFFECTIVE FILTER, EFL, ENGLISH PROFICIENCY INDEX, GENERATIVE PRE-TRAINED TRANSFORMER, PRONUNCIATION, ASSESSMENT TOOL, ACCURACY, FLUENCY, COMPLETENESS**

**Bogusław Solecki**

### **On Thesis Statement in Argumentative Essays**

The thesis statement in argumentative essays is often incorrectly reinterpreted or misunderstood by teachers and students alike, which frequently leads to lower-quality essays in secondary school final exam papers. The thesis statement is the main point of the essay, explaining what the essay will be about and expressing the writer's position on the subject. A correctly expressed thesis statement is typically a single sentence that consists of a topic, the writer's position, and supporting evidence. It can be evaluated by considering a number of questions, such as "Does it answer the question?" or "Have I taken a position that others might challenge or oppose?". An effective thesis statement does NOT announce the writer's intentions, ask questions, or merely express an opinion on the topic. The position presented in the thesis statement may be based on facts, values, or cause-and-effect processes, and it may also include an alternative viewpoint.

**KEY WORDS:** THESIS STATEMENT, ARGUMENTATIVE ESSAYS, SECONDARY SCHOOL, FINAL EXAMS, POSITION, ARGUMENTS

**Elżbieta Starek, Agnieszka Witczak**

### ***Ex ungue leonem. Genial.ly in the Work of a Latinist***

In this article, the authors propose Latin lesson scenarios. The scenarios are based on common lexical material, which is the names of animals. Based on it, the authors propose two versions of the lesson - lexical and grammatical, both under the common title *Ex ungue leonem*. However, the main task of the article is to present the range of possibilities offered by one of the platforms (Genial.ly) when creating materials, worksheets, and presentations (PhotoGallery, Puzzly) used by teachers of various subjects.

**KEY WORDS:** LATIN ANIMAL VOCABULARY; LATIN DECLINATION III; EXERCISES ON ANIMALS

**Małgorzata Szupica-Pyrzanowska**

### **Why Use Music as a Tool in Language Learning. The Evidence from Neuroscience**

Language and music are both characterized by a certain structure and hierarchy, have rhythm and are based on rules. They both depend on neural processing in the auditory cortex. However, music is being underutilized in foreign language classes, and its educational value is often underestimated. The results of neurolinguistic and neurocognitive research indicate why music should be included in the methodological repertoire of foreign language teachers. The proper use of music can be helpful in foreign language classroom and contribute to the development of language curricula. Teachers' understanding of the neurobiological mechanisms and neurolinguistic and neurocognitive benefits of music in language teaching can measurably contribute to the development of educational and intervention strategies.

**KEY WORDS:** TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE, MUSIC, THE BRAIN, NEUROSCIENCE

**Cezary Szymanowski**

### **Artificial Intelligence in Foreign Language Lessons. Supporting the Teaching and Learning Process or Generating a New Threat?**

The aim of this article is to show the potential of using tools based on artificial intelligence in the process of learning, teaching and testing language skills. In the title, the author outlines the dualistic nature of the use of modern technology in education and the potential risks. The technological developments are leading to an increasing use of the term digitization in teaching processes. The author defines the term digitization and provides examples of the application of innovations in teaching practice. GPT Chat as an online text-generating bot is an innovation also for education. The article presents possible ways of using the website to teach vocabulary, grammatical constructions and rules and to practice receptive and productive skills and presents possible risks of using this technology.

**KEY WORDS: AI, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, TEACHING, LEARNING, EDUCATION, DIGITIZATION, CHATGPT, TECHNOLOGY, EDUCATIONAL PROCESS**

**Dorota Tomczuk**

### **Working with a Musical as a Way to Use Streaming Platforms in Learning a Foreign Language Using the Edutainment Method**

This article deals with the educational use of the musical as part of language and cultural education. The author points out the unique qualities of this genre which is now available at streaming platforms. It can become an attractive proposition both in the process of acquiring a foreign language and acquiring intercultural competences in accordance with the principle of edutainment, i.e. learning combined with fun. The author's thesis is illustrated by examples taken from three extremely popular musicals: Hamilton, Rudolph: The Mayerling Affair and The Greatest Showman.

**KEY WORDS: MOVIE MUSICAL, STREAMING PLATFORM, SONG, LANGUAGE AND CULTURAL EDUCATION, EDUTAINMENT**



Home

