POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.13
ISSN 2353-9844

Andrea F. De Carlo
https://orcid.org/0000-0001-9116-8308
Uniwersytet „L'Orientale" w Neapolu
Neapol, Włochy

Nauczanie języka polskiego jako obcego w formie MOOC Projekt ALM@ – założenia dydaktyczne, wyzwania i możliwości

Teaching Polish as a Foreign Language via MOOCs The ALM@ Project – Pedagogical Objectives, Challenges, and Opportunities

Abstract: The article presents the pedagogical foundations of a Massive Open Online Course (MOOC) in Polish as a foreign language at A1 level, designed for Italian-speaking learners. The course was developed as part of the Italian ALM@ project ("Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation"), implemented by a network of fourteen academic institutions, including the University of Naples "L'Orientale." The article discusses the course structure, which comprises twelve modules combining short video lessons, interactive exercises, dialogues, grammar, vocabulary and cultural materials, as well as automated feedback. It analyses the methodological solutions adopted, drawing on constructivism, multimodality, learner autonomy, inclusive language and the principles of Universal Design for Learning. It also addresses specific phonetic and morphosyntactic difficulties arising from differences between Polish and Italian. The course is considered as a tool supporting face-to-face, blended and independent learning, with particular emphasis on its accessibility, flexibility and potential to promote the Polish language in Italy. At the same time, the article examines the limitations of the MOOC format, particularly reduced opportunities for interaction, difficulties in developing and assessing productive skills, and the risk of learner attrition. The analysis demonstrates the potential of MOOCs as a flexible supplement to university-level Polish language instruction and as a means of promoting Polish in Italy.

Keywords: Polish language at the A1 level, self-study, MOOCs, e-learning, multimedia in teaching

Abstrakt: Artykuł przedstawia założenia dydaktyczne masowego otwartego kursu online (MOOC) języka polskiego jako obcego na poziomie A1, opracowanego dla włoskojęzycznych odbiorców. Kurs powstał w ramach włoskiego projektu ALM@ („Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation"), realizowanego przez sieć 14 instytucji akademickich, do której należy m.in. Uniwersytet „L'Orientale" w Neapolu. W niniejszym tekście omówiono strukturę kursu, obejmującego 12 modułów łączących krótkie lekcje wideo, ćwiczenia interaktywne, dialogi, materiały

gramatyczne, leksykalne i kulturowe oraz automatyczną informację zwrotną. Analizie poddano przyjęte rozwiązania metodyczne, oparte na konstruktywizmie, multimodalności, autonomizacji uczących się, języku inkluzywnym i zasadach uniwersalnego projektowania w edukacji. Uwzględniono także specyficzne trudności fonetyczne i morfosyntaktyczne wynikające z różnic między polszczyzną a językiem włoskim. Ponadto wskazano możliwości wykorzystania kursu jako narzędzia wspierającego nauczanie tradycyjne, hybrydowe i samodzielne, podkreślając jego dostępność, elastyczność oraz potencjał popularyzowania polszczyzny we Włoszech. Zwrócono również uwagę na ograniczenia formatu MOOC, zwłaszcza osłabioną interakcję, trudności w rozwijaniu i ocenianiu sprawności produktywnych oraz ryzyko rezygnacji uczestników. Przeprowadzone rozważania potwierdzają potencjał kursów MOOC jako wielowymiarowego uzupełnienia akademickiego nauczania języka polskiego oraz narzędzia jego popularyzacji we Włoszech.

Słowa kluczowe: język polski na poziomie A1, samokształcenie, MOOC, e-learning, multimedialność w nauczaniu

Nowy kurs MOOC w ramach projektu ALM@

W 2026 roku na Uniwersytecie „L'Orientale" w Neapolu opracowano nowy masowy otwarty kurs online (MOOC – Massive Open Online Courses) na poziomie A1, przeznaczony do nauki języka polskiego jako obcego dla włoskojęzycznych uczestników projektu ALM@ („Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation").

Mając na uwadze ogólny cel, jakim jest dążenie włoskiego systemu uniwersyteckiego do oferowania coraz bardziej innowacyjnych form kształcenia i zwiększenia liczby absolwentów, projekt ALM@ stanowi dla neapolitańskiej uczelni ogromną szansę pod dwoma względami. Z jednej strony jego realizacja jest z pewnością okazją do wzmocnienia infrastruktury technologicznej i podniesienia wewnętrznych kompetencji cyfrowych, z drugiej zaś – do nawiązania nowych kontaktów i podjęcia współpracy ze środowiskiem akademickim w całym kraju, nie tylko w zakresie dydaktyki i badań naukowych, lecz także w zakresie organizacji i transformacji procesów oraz działań.

W projekcie ALM@ uczestniczy 14 instytucji akademickich, w tym 13 uczelni wyższych i 1 uczelnia artystyczna, koordynowanych przez Uniwersytet im. Fryderyka II w Neapolu (lider inicjatywy). Celem tego przedsięwzięcia jest zrealizowanie jego ogólnych założeń, zawartych

w 8 pakietach roboczych, do marca 2026 roku[1]. Kursy te, przeznaczone wyłącznie dla mówiących językiem włoskim, znajdują się na specjalnej platformie[2]. Są one bezpłatne i dostępne dla różnych użytkowników, zarówno studentów, jak i jednostek z zewnątrz (pracowników, specjalistów posługujących się językiem polskim w pracy, zainteresowanych językiem polskim itp.). Ponadto oferują naukę z wykorzystaniem multimediów, łącząc filmy i ćwiczenia praktyczne, dostosowane do tempa nauki i potrzeb każdego użytkownika.

Autorką kursu języka polskiego na poziomie A1, przy mojej współpracy, jest Urszula Marzec, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Turynie (zob. ilustracja 1). Kurs oferuje lekcje w formie zestawu filmów edukacyjnych (trwających od 5 do 15 minut) wraz z ćwiczeniami w postaci testów wielokrotnego wyboru z automatyczną korektą (zob. ilustracja 4). Jest to 12 multimedialnych modułów do nauki języka polskiego, mających za zadanie przygotować uczących się do podejmowania komunikacji w życiu codziennym na poziomie A1, zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ).

Należy pamiętać, że jest to pierwszy kurs MOOC we Włoszech poświęcony nauce języka polskiego jako obcego. Jego celem jest nie tylko zapewnienie dodatkowych materiałów uzupełniających tradycyjne nauczanie, zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb szerokiego grona

[1] W ramach tego projektu Uniwersytet „L'Orientale" podjął się opracowania kursów MOOC w zakresie mniej znanych we Włoszech języków, a w szczególności: albańskiego, arabskiego, berberyjskiego, chińskiego, hebrajskiego, japońskiego, indyjskiego, polskiego, rosyjskiego i tureckiego. Ponadto uczelnia zamierza udostępnić specjalistyczne i zawodowe kursy MOOC dla najczęściej studiowanych języków: hiszpańskiego i angielskiego dla pracowników służby zdrowia i opieki społecznej, angielskiego dla handlowców i sprzedawców (poziom podstawowy), specjalistów z branży fryzjerskiej i *wellness* (poziom podstawowy) oraz pracowników branży hotelarskiej i gastronomicznej (poziom podstawowy). Przewidziano także kurs języka włoskiego na poziomie zaawansowanym dla obcokrajowców.

[2] https://progettoalma.unior.it/ [dostęp: 17.03.2026].

studentów czy poprawa wyników w nauce poszczególnych osób, lecz także zachęcenie do samodzielnej nauki (por. Bonaiuti, a c. di, 2006; Balboni, 2018). Jeżeli chodzi o cele końcowe kursu, jasno określone podczas pierwszej lekcji, uczestnik będzie potrafił: rozumieć i stosować często używane wyrażenia, brać udział w prostych rozmowach, przedstawiać się, zadawać proste pytania oraz radzić sobie w podstawowych sytuacjach życia codziennego, posługując się językiem polskim na poziomie początkującym (A1) (zob. ilustracje 2 i 5).

Ponieważ omawiany tutaj kurs online typu MOOC został uruchomiony stosunkowo niedawno, nie dysponujemy jeszcze danymi pozwalającymi na przedstawienie analizy uzyskanych wyników. W związku z tym w niniejszym artykule ograniczam się do zaprezentowania kursu oraz wskazania jego celów dydaktycznych, wyzwań i możliwości.



Ilustracja 1. Prezentacja kursu MOOC – Polski dla początkujących A1
Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

Narzędzia i metodologia kursu

Przy tworzeniu kursu języka polskiego dla początkujących na poziomie A1 wykorzystano różne narzędzia oraz trzy różne platformy cyfrowe

(ALM@, Moodle i Vimeo). Obrazy, scenki oraz niektóre dialogi mówione, przydatne w rozwijaniu umiejętności słuchania, wygenerowano przy wsparciu sztucznej inteligencji. Głos lektorki, która przez cały czas trwania kursu wchodzi w interakcję z użytkownikami, należy do profesjonalnej polskiej lektorki znającej język włoski, a nagrania były zrealizowane w studiu nagraniowym.

Wykorzystując znane narzędzia, odtworzono interaktywne scenariusze i konteksty edukacyjne zbliżone do rzeczywistych sytuacji, aby umożliwić użytkownikowi ćwiczenie komunikowania się w języku polskim. Żeby nauka była skuteczna, zastosowanie narzędzi technologicznych powinno być kreatywne i uwzględniać podejście konstruktywistyczne (Vygotsky, 1978); np. urządzenia mobilne mogą być przydatne w budowaniu nowych znaczeń poprzez ścieżki nauki oparte na doświadczeniu, w których każdy odbiorca jest twórcą i głównym bohaterem własnych osiągnięć (por. Lan, Sung, Chang-En, 2007; Lim i in., 2013).

Materiały i zadania często są oferowane w formie multimodalnej, aby ułatwić korzystanie z nich poprzez jednoczesne angażowanie różnych kanałów sensorycznych. Czas nauki i realizacji przewidzianych zajęć różni się w zależności od uczestnika i prawie nigdy nie jest z góry określony, chociaż nauczyciel może go sprawdzić, aby wziąć pod uwagę również ten parametr. Dzięki poszerzeniu ram czasowo-przestrzennych nauki i praktyki językowej każdy może osiągnąć takie same cele, korzystając jednak ze ścieżki najbardziej odpowiadającej jego potencjałowi i potrzebom.

Przy opracowywaniu zajęć w ramach prezentowanego tutaj kursu MOOC kierowano się konkretnymi celami nauczania, a nie domniemaną skutecznością wybranych narzędzi. Jak podkreśla Mike Sharples ze współpracownikami, zastosowanie technologii samo w sobie nie stanowi celu nauki języka obcego – jest raczej środkiem pozwalającym na realizację zadań, które w innym przypadku byłyby niemożliwe do wykonania, lub też przynoszącym studentom większe korzyści (Sharples i in., 2009).

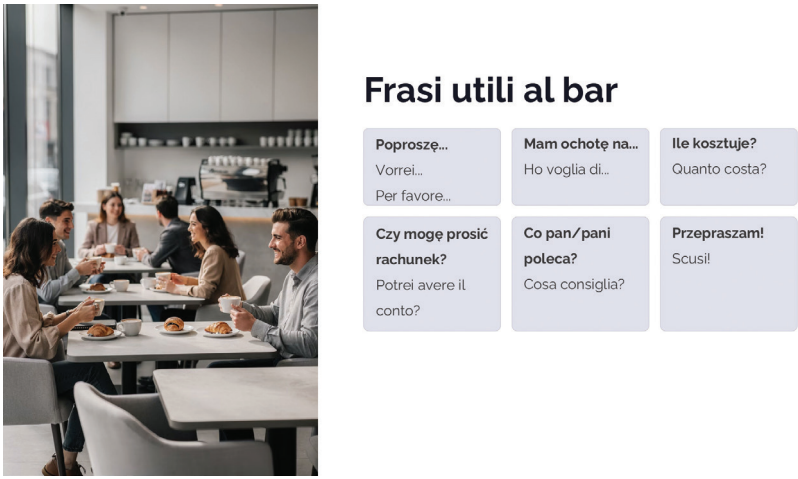
Jednym z kluczowych założeń kursów MOOC jest wspieranie procesu podejmowania refleksji, często prowadzonego samodzielnie przez

samych uczących się, dzięki wykorzystaniu automatycznych informacji zwrotnych, wbudowanych w różne zadania (np. na temat tego, co zostało lub nie zostało przyswojone i zrozumiane, w jaki sposób określone pojęcia i funkcje można zastosować w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, jak się doskonalić i czynić postępy, jakie nowe cele można sobie wyznaczyć itp.) (zob. ilustracja 5).

W trakcie tworzenia MOOC, w celu przygotowania koncepcji i jej realizacji, wskazano konkretne cele oraz określono (przypuszczalnie) najlepsze sposoby opracowania lekcji, ćwiczeń i ewaluacji postępów. Kurs obejmuje 12 modułów dydaktycznych, które krok po kroku przeprowadzają uczestników przez proces poznawania języka polskiego. W ramach kursu użytkownik znajdzie: lekcje wideo i materiały dydaktyczne; interaktywne ćwiczenia i zadania utrwalające; dialogi i autentyczne sytuacje komunikacyjne; słowniczki i arkusze gramatyczne; ciekawostki kulturowe oraz informacje o Polsce. Jeśli chodzi o umiejętności językowe, uczestnicy opanują: alfabet i wymowę języka polskiego; główne zasady ortograficzne i fonetyczne; podstawowe struktury gramatyczne (zob. ilustracja 3); słownictwo niezbędne do codziennej komunikacji[3].

Każdy moduł podzielony jest na dwie części: pierwsza składa się z lekcji wideo średniej długości (maksymalnie 15 minut), podczas której wyjaśniane są główne zagadnienia teoretyczne danej jednostki lekcyjnej oraz przedstawiane są przykłady językowe i tekstowe za pomocą prezentacji PowerPoint; slajdy dodano, aby film był bardziej interaktywny i nie miał charakteru wyłącznie „transmisyjnego". Druga część składa się z zestawu ćwiczeń z pytaniami zamkniętymi (pytania wielokrotnego wyboru, teksty z lukami, dopasowania itp.).

[3] Podczas opracowywania kursu MOOC ważnym źródłem informacji były nie tylko różne publikacje poświęcone metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, lecz także podręczniki praktyczne i teoretyczne wydane w Polsce, np. w dziedzinie fonetyki (por. Ostaszewska, Tambor, 2000; Tambor, 2007).



Ilustracja 2. Rozmówki

Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

W całym kursie staraliśmy się używać języka inkluzywnego, unikając w miarę możliwości form męskoosobowych w znaczeniu ogólnym, w związku z czym stosujemy podwójne formy terminów (np. studenci i studentki) oraz formy neutralne (np. kierownictwo, personel). Każdą lekcję postanowiliśmy zaczynać od „cześć". Użycie nieformalnego i przyjaznego powitania przełamuje bowiem początkowe bariery, a także pomaga stworzyć swobodną atmosferę, ułatwiając komunikację i dając poczucie bardziej empatycznego podejścia w porównaniu ze zbyt sztywnymi lub oficjalnymi formami.

Ponadto staraliśmy się, aby nasz kurs był dostępny i użyteczny dla osób z trudnościami w uczeniu się, dlatego kluczowe znaczenie ma stosowanie zasad uniwersalnego projektowania w edukacji (UPE; ang. Universal Design for Learning – UDL)[4]. Celem takiego podejścia jest usunięcie

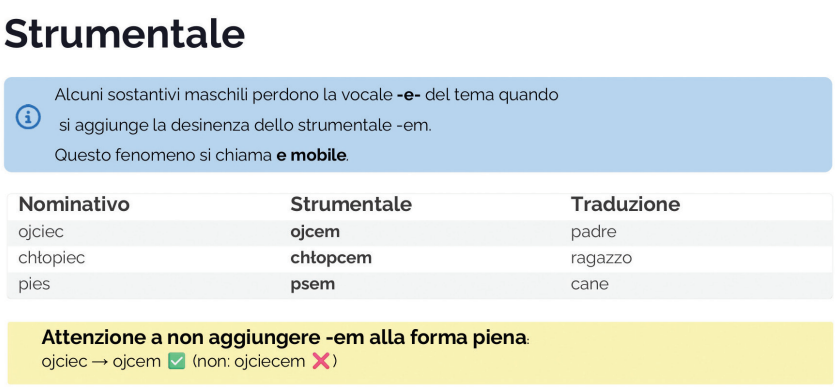
[4] UPE to model pedagogiczny opracowany przez CAST, mający na celu tworzenie elastycznych i integracyjnych środowisk edukacyjnych (https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/ [dostęp: 2.07.2026]).

przeszkód w nauce już na samym początku, aby zapewnić wszystkim uczącym się równe szanse na sukces, niezależnie od ich umiejętności lub stylów poznawczych. Główne strategie obejmują stosowanie czcionek o wysokiej czytelności, materiałów wielomedialnych (wideo, audio i tekst) oraz zintegrowanych narzędzi kompensacyjnych. Wśród rozwiązań uwzględniających UPE można wymienić:

- podsumowanie głosowe i audio – dodano nagrania audio z lekcji, aby wspierać styl uczenia się oparty na słuchaniu;
- układ strony i czcionki dostosowane do osób z dysleksją – brak długich bloków tekstu oraz zastosowanie czcionki o wysokiej czytelności i neutralnych, stonowanych, pastelowych kolorów;
- mapy koncepcyjne i schematy – moduły podzielono na krótkie filmy instruktażowe. Przed zaprezentowaniem danego zagadnienia i po nim udostępniono mapy koncepcyjne, mapy myślowe lub schematy, aby wesprzeć funkcjonowanie pamięci roboczej i ułatwić ogólne zrozumienie. Każdy filmik zawiera wstępne przybliżenie tematów, które zostaną omówione, oraz podsumowanie końcowe;
- napisy i transkrypcje – do treści wideo dołączono zsynchronizowane napisy, a także udostępniono pełną transkrypcję tekstową, aby umożliwić użytkownikom z trudnościami w uczeniu się powtórzenie materiału i zaznaczenie kluczowych pojęć;
- elastyczne formy sprawdzania wiedzy – w ramach oceny przyznano dodatkowy czas (co najmniej o 30% więcej niż czas przewidziany na każde zadanie) na rozwiązanie quizów, zmniejszono również obciążenie pamięciowe, pozwalając na korzystanie ze schematów podczas testów, a zamiast pytań otwartych zastosowano pytania wielokrotnego wyboru lub teksty z lukami.

Jednym z ograniczeń stanowiących prawdziwe wyzwanie w projektowaniu kursów MOOC jest stosowanie schematycznych podsumowań informacji gramatycznych, które nie zapewniają studentom optymalnej podstawy do rozwoju wiedzy i kompetencji gramatycznych (Sokolik, 2014: 16–17).

W ramach nauczania akademickiego konieczne jest skupienie się na zagadnieniach gramatycznych, które okazują się szczególnie skomplikowane dla osób po raz pierwszy stykających się z językiem słowiańskim. Pod względem typologicznym polski klasyfikuje się jako język fleksyjny. Odmieniające się wyrazy (rzeczowniki, przymiotniki, zaimki) mają siedem przypadków, dwie liczby gramatyczne, trzy rodzaje w liczbie pojedynczej i dwa rodzaje w liczbie mnogiej. Czasowniki mają różne formy w zależności od osoby, liczby, rodzaju, czasu, trybu, strony i aspektu. Jeśli chodzi o użycie czasownika, w porównaniu z włoskim język polski wyróżnia się bardzo rozbudowaną z morfologicznego punktu widzenia kategorią aspektu, która rekompensuje stosunkowo skromną strukturę czasów gramatycznych.



Ilustracja 3. Zasady gramatyczne

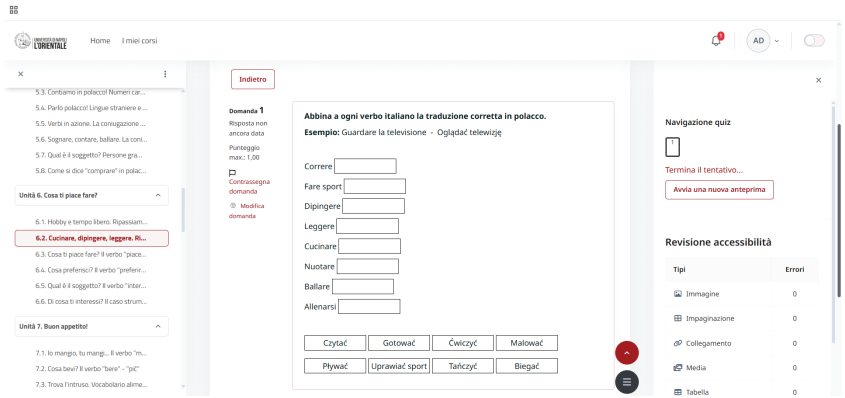
Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

Nauka języka polskiego jako obcego przez studentów, których językiem ojczystym jest włoski, wiąże się z szeregiem trudności i błędów wynikających z różnic między tymi językami. Chociaż pod względem typologicznym oba należą do grupy języków fuzyjnych, włoski można zaklasyfikować jako analityczno-syntetyczny, podczas gdy polski zalicza się do grupy języków syntetyczno-analitycznych (Sosnowski, 2010: 137).

Porównanie różnic typologicznych między oboma językami wraz z analizą kontrastywną błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego pozwala zidentyfikować określone trudności na poziomie morfosyntaktycznym (Sosnowski, 2010; Dargenio, 2016; Marzec, 2009, 2024), wśród których można wymienić następujące:

- problemy związane z odmienną rekcją czasowników w językach polskim i włoskim – np. polski czasownik *podziękować* wymaga dopełnienia w celowniku, podczas gdy odpowiadający mu włoski czasownik *ringraziare* wymaga dopełnienia bliższego (odpowiada na pytanie *kogo? co?*);
- użycie przyimków – w języku polskim liczba relacji wyrażanych za pomocą przyimków jest mniejsza niż w języku włoskim, a ponadto mamy do czynienia z podwójnym oznaczeniem relacji (przyimek + odmiana), np. *książka z papieru* zamiast *libro di carta* (por. Sosnowski, 2010: 148);
- pozycja przymiotnika względem rzeczownika – w języku polskim, gdy mamy do czynienia z przymiotnikiem i przydawką charakteryzującą, kolejność jest następująca: przymiotnik + rzeczownik, natomiast w przypadku przydawki gatunkującej kolejność jest odwrotna. W języku włoskim zasadniczo wymagana jest kolejność rzeczownik + przymiotnik, choć – w zależności od kontekstu – możliwe jest również umieszczenie przymiotnika przed rzeczownikiem;
- na poziomie fonetyczno-fonologicznym widoczne są błędy transferu oraz trudności w odtworzeniu fonemu, który w jednym z języków występuje, a w drugim nie. Wśród osób uczących się języka polskiego obserwuje się tendencję do zastępowania polskiego dźwięku retrofleksyjnej spółgłoski szczelinowej bezdźwięcznej [ʂ] dźwiękiem spółgłoski szczelinowej zadziąsłowej [ʃ], występującej w słowie *sciarpa* (‘szalik’) (Szpingier, 2011: 76).

Biorąc pod uwagę poziom wyjściowy uczniów, postawiono sobie dwa cele: 1) rozwijanie ich kompetencji; 2) ćwiczenie tych kompetencji za pomocą różnorodnych ćwiczeń.



Ilustracja 4. Ćwiczenia końcowe

Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

Pierwsza lekcja poświęcona jest korzyściom płynącym z nauki języka polskiego w dzisiejszych czasach, ogólnym informacjom o Polsce oraz wprowadzeniu do zajęć. W kolejnej jednostce kursant uczy się nawiązywać kontakt, witać się, żegnać się, przedstawiać się, dziękować, przepraszać, reagować na wypowiedzi rozmówcy, podtrzymywać kontakt oraz unikać nieporozumień; innymi słowy – pytać, jak się ktoś czuje i wyrażać swój nastrój, pytać o imię oraz dane kontaktowe i zapisywać je, a także podawać swój numer telefonu i adres e-mail. Trzecia lekcja koncentruje się na pytaniach takich jak: *Co to jest?*; *Kto to jest?*; *Czy to jest…?*; *Jak to wygląda?*, identyfikacji osób i przedmiotów oraz zwrotach służących potwierdzaniu i zaprzeczaniu. W module czwartym uczestnik kursu uczy się formułować pytania dotyczące narodowości, kraju pochodzenia i umiejętności językowych, a także udzielać informacji na te tematy. Piąta jednostka lekcyjna skupia się na nauce wyrażania własnych upodobań, a szósta dotyczy odżywiania, preferencji kulinarnych i sposobów ich komunikowania. Sytuacje w kawiarni i restauracji, zamawianie posiłków i napojów, są omawiane w module siódmym. Ósmy poświęcony jest rodzinie oraz słownictwu służącemu do opisywania cech osobistych i podawania wieku. Lekcja dziewiąta jest nastawiona

na rozwijanie umiejętności robienia zakupów i korzystania z usług. W rozdziale dziesiątym analizowane są pytania wyrażające relacje czasowe (*Która jest godzina?*; *O której?*; *Jak często?*), a jedenasty pozwala nauczyć się zadawania pytań dotyczących własnej rutyny dziennej i tygodniowej. Pytanie o adres i podawanie go, zamawianie taksówki, proszenie o informacje (*Gdzie to jest…?*; *Jak tam dojechać?*), jak również wyrażanie relacji przestrzennych (miejsce i kierunek) – to tematy ostatniej lekcji.



Al negozio di alimentari

🛒 Cliente Klient) 🏪 Commesso/a (Sprzedawca)

Polacco	Italiano
🛒 Dzień dobry!	🛒 Buongiorno!
🏪 Dzień dobry! Słucham?	🏪 Buongiorno! Prego?
🛒 Ile kosztuje chleb?	🛒 Quanto costa il pane?
🏪 Chleb kosztuje 4 złote.	🏪 Il pane costa 4 zloty.
🛒 Ile kosztują jabłka?	🛒 Quanto costano le mele?
🏪 Jabłka kosztują 6 złotych za kilogram.	🏪 Le mele costano 6 zloty al chilo.
🛒 Poproszę 3 jabłka i chleb.	🛒 Vorrei 3 mele e il pane.
🏪 Razem 7 złotych.	🏪 In totale 10 zloty.
🛒 Dziękuję. Do widzenia!	🛒 Grazie. Arrivederci!
🏪 Do widzenia!	🏪 Arrivederci!

Ilustracja 5. Sklep spożywczy

Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

W trakcie realizacji zajęć w ramach kursu MOOC uczestnicy mają do dyspozycji słowniczek, kilka schematów koniugacji oraz schemat liczebników głównych i porządkowych. Aby umożliwić uczącym się pogłębienie wiedzy w zakresie fonetyki, morfoskładni i leksyki, udostępniono także materiały uzupełniające. Po zakończeniu kursu (po wykonaniu testu końcowego) użytkownicy otrzymują dostęp do szeregu bardzo przydatnych treści multimedialnych, opracowanych przez inne uczelnie lub promowanych na stronach rządowych. Pierwszym z tego typu serwisów jest PolFon – interaktywny portal edukacyjny poświęcony fonetyce polskiej, stworzony przez sekcję filologiczną Katedry Studiów Słowiańskich

Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu[5]. Oprócz materiałów dydaktycznych, w tym nagrań audio i schematów artykulacji, zawiera on ćwiczenia mające na celu rozwijanie świadomości fonemicznej oraz umiejętności transkrypcji fonetycznej konkretnych dźwięków języka polskiego. Drugie źródło to projekt MOOC „Po polsku po Polsce"[6], którego głównym celem jest stworzenie platformy e-learningowej zawierającej kurs języka polskiego jako języka obcego dla początkujących (poziom A1). Kurs został pomyślany jako wirtualna podróż po Polsce: od przyjazdu do Warszawy, przez spacer po Gdańsku, Sopocie i Gdyni, rejs statkiem po jeziorach Mazur, wycieczkę w Bieszczady, spotkanie z mieszkańcami Kaszub, weekend we Wrocławiu, aż po pobyt w Krakowie i serię wizyt w innych interesujących miejscach w Polsce. Trzecią propozycją uzupełniającą jest Polski z Anią[7] – kanał na YouTubie poświęcony nauce języka polskiego. Prowadzi go dr Anna Rabczuk, kierowniczka studiów podyplomowych Glottodydaktyka polonistyczna – nauczanie języka polskiego jako obcego w Centrum Polonicum – Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Obcokrajowców Uniwersytetu Warszawskiego. Poza tym uczący się mają możliwość pobrania podręcznika w otwartym dostępie *Polski na dobry start A1. Podręcznik do nauki języka polskiego* (Jędryka, Buława, Mijas, 2017). Na koniec można przejść do strony Kite, czyli „zestawu" pierwszej pomocy językowej[8]. Platforma oferuje wielojęzyczne materiały, dostępne online i do bezpłatnego pobrania. Można tam znaleźć zagadnienia związane z przybyciem do kraju przyjmującego, a także słownik piktograficzny zawierający najbardziej przydatne słowa i dźwięki języka, konwencje regulujące interakcje komunikacyjne i komunikację niewerbalną, jak również doświadczenia międzykulturowe osób, które zdecydowały się zamieszkać w danym kraju, zarejestrowane w języku ojczystym respondentów.

[5] http://polfon.upol.cz/?lg=pl [dostęp: 18.04.2026].

[6] https://popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie [dostęp: 13.03.2026].

[7] https://www.youtube.com/channel/UCOJ8InFS6bdCVzsZKIdmK4w [dostęp: 17.03.2026].

[8] https://kite.usal.es/italy/ [dostęp: 20.03.2026].

W porównaniu z innymi materiałami multimedialnymi kurs MOOC dla początkujących na poziomie A1 zrealizowany w ramach projektu ALM@ charakteryzuje się jasną i prostą strukturą, co pomaga przezwyciężyć ewentualną blokadę emocjonalną uczącego się. Jak już wspomniano, wykorzystuje również język inkluzywny, a także nowoczesne metody dydaktyki językowej. Aby podać tylko kilka przykładów: ćwiczenie automatyzujące (*drilling*) – polegające na mechanicznym powtarzaniu za nagraniem słów, fraz lub struktur gramatycznych, aż do ich pełnego utrwalenia; powtórki interwałowe, opierające się na powtarzaniu materiału w coraz większych odstępach czasu (interwałach) – metoda ta pomaga zapisać wiedzę w pamięci długotrwałej; *scaffolding* – budowanie tymczasowych struktur wspierających (np. tabele ze słówkami, niekompletne zdania), aby pomóc użytkownikowi w wyrażaniu się; wykorzystywanie rzeczywistych przedmiotów, obrazów i filmów w celu osadzenia języka w określonym kontekście bez konieczności tłumaczenia.

Kolejnym aspektem, nad którym długo się zastanawiano przy tworzeniu omawianego kursu, był styl językowy. Zdecydowano się na styl standardowy i wybierano terminy powszechnie używane zamiast tych o bardziej regionalnym zabarwieniu (np. *ziemniak* zamiast *kartofel*).

Wydaje się, że językowe kursy MOOC mogą być wykorzystywane do wielu celów związanych z nauką języka i jego historii: od nauczania słownictwa i gramatyki oraz recepcji i produkcji tekstów po refleksję metajęzykową i używanie języka w komunikacji. Są przeznaczone dla uczących się polskiego zarówno jako języka obcego, jak i jako języka odziedziczonego (Lipińska, Seretny, 2016) czy ojczystego[9]. Mogą one przełamywać początkową (choć wciąż dominującą) tendencję do traktowania języka jako jedności, wyłącznie w jego odmianie standardowej, i prowadzić do

[9] Ze względu na ograniczoną ilość miejsca nie będziemy tutaj szczegółowo omawiać kwestii metodologicznych związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego, które zostały poruszone podczas opracowywania kursu MOOC; w tym zakresie odsyłamy do następujących prac, z których korzystano: Seretny, Lipińska, 2005; Janowska, 2010; Rabiej i in., red., 2016; Gębal, Miodunka, 2020, 2023; Seretny, Lipińska, red., 2021.

odchodzenia od monolitycznego postrzegania języka, w którym zanika zróżnicowanie na podstawie diastratycznej, diamezycznej i diafazycznej (Kwak, 2017: 138–139; 149; por. także: Sallam, Martín-Monje, Li, 2022).

Wyzwania i możliwości

Jak powszechnie wiadomo, masowe otwarte kursy online nie mogą zastąpić tradycyjnego kursu, zajęć w sali wykładowej ani studiowania przewidzianych materiałów, ale stanowią ich uzupełnienie. Ich celem jest zaspokojenie konkretnych oczekiwań użytkowników, dobrze znanych dzięki doświadczeniu dydaktycznemu, ale których nie da się odtworzyć na tradycyjnych lekcjach. Mogą też służyć jako przygotowanie przed zajęciami z wykładowcą (De Waal, 2010; La Grassa, 2021). W ramach kursu MOOC, w odróżnieniu od sytuacji w sali wykładowej, studenci są zachęcani do samodzielnej pracy, do przejęcia odpowiedzialności (przynajmniej częściowej) za tempo i sposób uczenia się, a także do rozwijania samoświadomości i krytycznej refleksji nad sobą oraz nad tym, w jaki sposób organizują swoją naukę. Oczywiste jest, że wykładowca będzie musiał towarzyszyć im w tej drodze i dostarczać narzędzi krytycznej analizy problemów, przydatnych do ich rozwiązywania zgodnie z daną dyscypliną; nie powinien jednak w tym procesie zastępować uczących się.

Student może uczestniczyć w kursie zarówno jako zwykły słuchacz (*auditing*), jak i jako aktywny użytkownik realizujący całe szkolenie (*completing*); może także zdecydować się na ukończenie tylko jednej jednostki (*disengaging*) albo też „zapoznaje się" z niektórymi treściami tylko przez chwilę (*sampling*) (por. Kizilcec, Piech, Schneider, 2013). Taki model pozwala studentom dokonywać wyborów i samodzielnie organizować proces nauczania, co motywuje ich do wypracowania optymalnej strategii działania (Pedroni, 2013), ukierunkowanej na naukę w oparciu o własne braki i zainteresowania. Nie trzeba dodawać, że

podejście nowych studentów bywa czasami naiwne, ponieważ oczekują oni od wykładowcy ścisłego trzymania się materiałów niezbędnych do zdania egzaminu końcowego i nie zadają sobie trudu pogłębienia wiedzy, nawet jeśli sugeruje to prowadzący.

Wykorzystywanie technologii mobilnych w nauczaniu języków stało się powszechną praktyką dydaktyczną w obecnym środowisku dydaktyki językowej. Różnorodne badania na ten temat potwierdzają skuteczność metod CALL i MALL w wielu obszarach nauki języka docelowego. Jako efekty ich stosowania można wskazać: poszerzanie zasobu słownictwa uczących się (Solak, Cakir, 2015; Cakmak, Ercetin, 2018); utrwalanie struktur gramatycznych (Moghari, Marandi, 2017); doskonalenie ortografii (Fouz-González, 2017); poprawę umiejętności analitycznego czytania tekstów (Lin, 2014).

Kursy MOOC wiążą się również z poważnymi wyzwaniami, takimi jak zapobieganie wysokiej liczbie rezygnacji, brak rzeczywistej interakcji czy trudności w ocenie umiejętności praktycznych (mówienia i pisania). Dlatego zależało nam na tym, aby oferowany kurs był szczególnie atrakcyjny. Główne wyzwania dotyczą rozwoju umiejętności interakcyjnych – należy bowiem pamiętać, że nauka języków bazuje na praktyce komunikacyjnej (Wang, Paquette, Baker, 2014). W porównaniu z zajęciami stacjonarnymi tradycyjne kursy MOOC (często oparte na samokształceniu) w ograniczony sposób uczą dialogu i spontanicznej interakcji. Jednak pomimo tych problemów oferują cały szereg interesujących korzyści, np. ze względu na brak stałego opiekuna oraz elastyczne tempo nauki rozwijają zdolność samokontroli (por. Tombesi, Bagaglini, 2024). Bez silnej motywacji wskaźniki rezygnacji z internetowych kursów językowych pozostają wysokie. Trudno dokładnie zmierzyć płynność wypowiedzi ustnych lub pisemnych na dużą skalę, ponieważ elementy te wymagają ludzkiej informacji zwrotnej i ukierunkowanych poprawek. Ponadto kursy MOOC pozwalają dotrzeć do ogromnej rzeszy uczących się przy niskich lub zerowych kosztach, pokonując bariery geograficzne i zapewniając dostęp do stale aktualizowanych zasobów. Uczestnicy mają do dyspozycji materiały dydaktyczne (filmy, podcasty, ćwiczenia

interaktywne), z których mogą korzystać w dowolnym czasie i miejscu, co pomaga dostosować ścieżkę nauki do własnego poziomu. Kursy MOOC coraz częściej są włączane do zajęć stacjonarnych (w modelu hybrydowym lub „odwróconej klasy"), aby wzmocnić umiejętność przyswajania wiedzy, pozostawiając czas na interakcję i rozmowę podczas zajęć (por. Martín-Monje, Bárcena, eds., 2014).

Korzystanie z MALL, podobnie jak w przypadku każdego innego programu nauczania języków, nie tylko oferuje liczne zalety, o których mowa, lecz także wiąże się z różnymi wyzwaniami, z którymi należy się zmierzyć zarówno z technicznego, jak i z dydaktycznego punktu widzenia. Wśród nich można wskazać m.in. problemy o charakterze strukturalnym, bezpośrednio związane z MALL, takie jak np.: mały ekran (co ogranicza kontakt audiowizualny), klawiatura o równie niewielkich rozmiarach, ograniczona pojemność pamięci, krótszy czas pracy baterii w porównaniu z komputerem, brak stałego dostępu do optymalnego połączenia sieciowego itp. Ponadto większość urządzeń mobilnych, z których korzysta się na co dzień, nie została zaprojektowana z myślą o celach dydaktycznych. W związku z tym uczniowie mogą mieć trudności z uznaniem ich za przydatne do wykonywania zadań i ćwiczeń w ramach kursów językowych (por. Stockwell, 2007, 2008), postrzegając je raczej jako narzędzia rozrywki lub komunikacji osobistej. Kolejnym czynnikiem utrudniającym włączenie technologii mobilnych do zajęć językowych jest to, że nie wszyscy uczniowie mogą mieć dostęp do takich narzędzi, napotykając potencjalne trudności finansowe związane z ich zakupem lub długotrwałym korzystaniem z połączenia internetowego (Kassem, 2018).

Uwagi końcowe

W świetle powyższych rozważań należy podkreślić, że pojęcie mobilności w kontekście nauki języków nieuchronnie skłania do zastanowienia się, jak najlepiej zaprojektować kurs MOOC przeznaczony dla

początkujących, aby użytkownicy mogli czerpać korzyści z mobilnego uczenia się w postaci większej produktywności i skuteczności, elastyczności, dostępności oraz możliwości dostosowania własnych działań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb. Ten potencjał został wykorzystany w kursie MOOC, o którym mowa w niniejszym artykule; jego celem jest rozwijanie kompetencji językowych w zakresie rozumienia tekstów pisanych i mówionych oraz tworzenia wypowiedzi ustnej, a także – miejmy nadzieję – pisemnej, o różnym charakterze i w różnych odmianach, w szczególności w wymiarze diastratycznym.

Przede wszystkim czekamy na wyniki, aby sprawdzić, czy cele wyznaczone podczas opracowywania kursu MOOC przynoszą pożądany efekt. Jeśli okażą się obiecujące, można by rozważyć stworzenie kolejnych kursów online, obejmujących kolejne poziomy (np. A2/B1).

W świecie, który coraz bardziej zmierza w kierunku wykorzystywania technologii i sztucznej inteligencji do nauki języków, czyniąc z niej doświadczenie osobiste, elastyczne, szybkie i dostępne dla wszystkich (por. Dębski, 2008), dzięki projektowi ALM@ udało się sfinansować i zrealizować kurs języka polskiego dla początkujących Włochów, który zostanie włączony do programu nauczania języka polskiego na Uniwersytecie „L'Orientale" w Neapolu i będzie dostępny dla katedr polonistyki na innych włoskich uczelniach. Mamy nadzieję, że projekt ten pozwoli na szersze popularyzowanie i upowszechnianie języka polskiego we Włoszech oraz wykroczy poza ściśle akademickie kręgi.

Literatura

Balboni P.E., 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.

Bonaiuti G., a c. di, 2006, *E-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento.

Cakmak F., Ercetin G., 2018, *Effects of Gloss Type on Text Recall and Incidental Vocabulary Learning in Mobile-Assisted L2 Listening*, „ReCALL", vol. 30 (1), s. 24–47.

Dargenio M., 2016, *Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madrelingua polacca*, „Educazione Linguistica", vol. 5 (2), s. 253–266.

De Waal P., 2010, *Verso la qualità nell'e-learning: gli approcci progettuali interativi e contestuali*, w: *Apprendere in Rete: multimedialità e apprendimento*, a c. di E. Jafrancesco, Le Monnier-Mondadori Education, Milano, s. 37–48.

Dębski R., 2008, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Universitas, Kraków.

Fouz-González J., 2017, *Pronunciation Instruction through Twitter: The Case of Commonly Mispronounced Words*, „Computer Assisted Language Learning", vol. 30 (3), s. 631–663.

Gębal P.E., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gębal P.E., Miodunka W., 2023, *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background*, De Gruyter Brill, Berlin.

Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków.

Jędryka B.I., Buława M., Mijas A., 2017, *Polski na dobry start. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*, [b.n.w.], Warszawa.

Kassem M.A., 2018, *The Effect of a Suggested In-Service Teacher Training Program based on MALL Applications on Developing EFL Students' Vocabulary Acquisition*, „Journal of Language Teaching and Research", vol. 9 (2), s. 250–260.

Kizilcec R., Piech C., Schneider E., 2013, *Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses*, w: *ACM International Conference Proceeding Series*, ACM Press, New York, s. 170–179.

Kwak S., 2017, *Approaches Reflected in Academic Writing MOOCs*, „International Review of Research in Open and Distributed Learning", no. 13 (3), s. 138–155.

La Grassa M., 2021, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, „EL.LE", vol. 10, num. 1, s. 29–51.

Lan Yu-Ju, Sung Yao-Ting, Chang Kuo-En, 2007, *A Mobile-Device-Supported Peer-Assisted Learning System for Collaborative early EFL Reading*, „Language Learning & Technology", vol. 11, no. 3, s. 130–151.

Lim A.M.R.T. i in., 2013, *MLearning Scaffolding Model for Undergraduate English Language Learning: Bridging Formal and Informal Learning*, „TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology", vol. 12 (2), s. 217–233.

Lin C., 2014, *Learning English Reading in a Mobile-Assisted Extensive Reading Program*, „Computers & Education", vol. 78 (1), s. 48–59.

Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy", nr 10 (738), s. 45–61.

Martín-Monje E., Bárcena E., eds., 2014, *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter, Berlin.

Marzec U., 2009, *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*, Universitas, Kraków.

Marzec U., 2024, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikatowe w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Moghari M.H., Marandi S.S., 2017, *Triumph through Texting: Restoring Learners' Interest in Grammar*, „ReCALL", vol. 29 (3), s. 357–372.

Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Pedroni M., 2013, *Strategie didattiche e modelli di Learning Objects*, w: *Politiche, Formazione, Tecnologie*, Atti del IX Convegno Nazionale della Società Italiana di e-Learning, a c. di T. Minerva, A. Simone, SIe-L Editore, Roma, s. 35–38.

Rabiej A. i in., red., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Sallam M.H., Martín-Monje E., Li Y., 2022, *Research Trends in Language MOOC Studies: A Systematic Review of the Published Literature (2012–2018)*, „Computer Assisted Language Learning", vol. 35 (4), s. 764–791.

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Seretny A., Lipińska E., red., 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków.

Sharples M. i in., 2009, *Mobile Learning: Small Devices, Big Issues*, w: *Technology-Enhanced Learning: Principles and Products*, eds. N. Balacheff i in., Springer, Berlin, s. 233–249.

Sokolik M., 2014, *What Constitutes an Effective Language MOOC?*, w: *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, eds. E. Martín-Monje, E. Bárcena Madera, De Gruyter Open, Berlin, s. 16–32.

Solak E., Cakir R., 2015, *Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning*, „The Journal of Educators Online", vol. 12 (2), s. 50–72.

Sosnowski R., 2010, *Errori dovuti a interferenze negli scritti degli apprendenti polacchi (livello intermedio e avanzato). Ricerca corpus based*, „Romanica Cracoviensa", nr 10 (1), s. 135–156.

Stockwell G., 2007, *Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-based Vocabulary Tutor*, „Computer Assisted Language Learning", vol. 20 (4), s. 365–383.

Stockwell G., 2008, *Investigating Learner Preparedness for and Usage Patterns of Mobile Learning*, „ReCALL", vol. 20 (3), s. 253–270.

Szpingier B.K., 2011, *Contrastività e didattica dell'italiano L2 – ambito di un pubblico polacco*, „Italica Wratislaviensia", nr 2, s. 63–77.

Tambor J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tombesi E., Bagaglini V., 2024, *MOOC e varietà linguistiche: un percorso per lo sviluppo della competenza diafasica*, w: *Language MOOCs and OERs: New Trends and Challenges*, eds. G. De Cristofaro, S. Fátima, S. Borbála, Perugia Stranieri University Press, Perugia, s. 185–203.

Vygotsky L.S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, London.

Wang Y., Paquette L., Baker R., 2014, *A Longitudinal Study on Learner Career Advancement in MOOCs*, „Journal of Learning Analytics", vol. 1 (3), s. 203–206.

Netografia

http://polfon.upol.cz/?lg=pl [dostęp: 18.04.2026].

https://kite.usal.es/italy/ [dostęp: 20.03.2026].

https://popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie [dostęp: 13.03.2026].
https://progettoalma.unior.it/ [dostęp: 17.03.2026].
https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/ [dostęp: 2.07.2026].
https://www.youtube.com/channel/UCOJ8InFS6bdCVzsZKIdmK4w [dostęp: 17.03.2026].

ANDREA F. DE CARLO – Professor, Department of Polish Language and Literature, "L'Orientale" University of Naples, Italy / prof., Katedra Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet „L'Orientale" w Neapolu, Włochy.

From 2006 to 2011, he was a contract professor at the Faculty of Literature, Linguistic and Comparative Studies at the University of Salento in Lecce (Italy), where he taught literature, translations and Polish. Since 2011, he has been teaching Polish literature at the "L'Orientale" University of Naples. In his research work, he focuses mainly on three areas: Italian-Polish literary connections, poetic translations and text criticism. He publishes the results of his research in many Italian and foreign magazines and periodicals. He is an author of a monograph entitled *Dantes maxime mirandus in minimis. Kraszewski e Dante* [Dante Is Most Admirable in the Smallest Details: Kraszewski and Dante] (Naples 2019; second edition 2024). One of his latest studies is a research project – an analysis of Józef Ignacy Kraszewski's translation of Dante's *Divine Comedy*.

Od 2006 do 2011 roku był profesorem kontraktowym na Wydziale Języków i Literatury Obcej przy Uniwersytecie Salento w Lecce (Włochy), gdzie prowadził zajęcia z literatury, tłumaczeń i języka polskiego. Od 2011 roku wykłada literaturę polską na Uniwersytecie „L'Orientale" w Neapolu. W swojej pracy naukowej koncentruje się głównie na trzech obszarach: włosko-polskich związkach literackich, tłumaczeniach poetyckich oraz krytyce tekstów. Wyniki swoich badań publikuje w wielu czasopismach i periodykach włoskich i zagranicznych. Autor monografii naukowej: *Dantes maxime mirandus in minimis. Kraszewski e Dante* [Dante jest najbardziej godny podziwu w drobiazgach. Kraszewski i Dante] (Neapol 2019; drugie wydanie 2024). Jednym z jego najnowszych opracowań jest projekt badawczy – analiza przekładu *Boskiej Komedii* Dantego w wykonaniu Józefa Ignacego Kraszewskiego.

E-mail: afdecarlo@unior.it