

Barbara Muszyńska

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL

ABSTRAKT: Artykuł proponuje koncepcyjne wykorzystanie płaszczyzny epistemicznej w ujęciu Legitimation Code Theory oraz funkcji dyskursu poznawczego jako narzędzi planowania i refleksji nad kształceniem dwujęzycznym typu CLIL. W centrum rozważań znajduje się pytanie „jak pracować z wiedzą na lekcji”, rozumiane jako projektowanie operacji na wiedzy wykonywanych przez uczniów za pomocą języka. Zaproponowano mikromodel planowania sekwencji dydaktycznych obejmujący: identyfikację treści przedmiotowych, określenie pożądaných operacji poznawczych oraz dobór funkcji dyskursu poznawczego, zasobów językowych i typu zadania. Na tej podstawie wyróżniono trzy warianty „jak” w nauczaniu: przekazywanie, współkonstruowanie, przekształcanie wiedzy. Artykuł pokazuje, że takie ujęcie może stanowić „pierwszy krok” dla nauczycieli CLIL, przesuając akcent z technik przekazu na operacje na wiedzy i wpisując się w szersze prace sieci badawczej CLILNetLE nad dyscyplinarnymi praktykami językowopoznawczymi.

SŁOWA KLUCZOWE: Analiza dyskursu, kształcenie dwujęzyczne

Kontakt:	Barbara Muszyńska barbara.muszynska@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Muszyńska, B. (2025). Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 25–40. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.2
How to cite:	Muszyńska, B. (2025). Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 25–40. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.2

WSTĘP

Artykuł opiera się na pracach badawczych realizowanych w ramach sieci badawczej COST Action CA21114 „CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLILNetLE)” (2022-2026), zrzeszającej obecnie ponad 200 badaczek i badaczy z ponad 30 krajów Europy i finansowanej ze środków Unii Europejskiej. CLILNetLE koncentruje się na rozwijaniu i doprecyzowywaniu pojęcia *disciplinary literacies* rozumianych jako dyscyplinarne praktyki poznawczo-językowe obejmujące sposoby czytania, pisania, mówienia i rozumowania oraz typowe operacje na wiedzy (takie jak definiowanie, wyjaśnianie, porównywanie czy ocenianie) właściwe poszczególnym przedmiotom w warunkach edukacji jedno, dwu i wielojęzycznej, w kontekście CLIL, uwzględniając badania nad (a) wybranymi przedmiotami (historią, naukami przyrodniczymi i matematyką), (b) wyzwaniem pojawiającym się na różnych etapach kształcenia, także w świetle zapisów podstaw programowych, oraz (c) wpływem praktyk pozaszkolnych i środowisk cyfrowych na uczenie się treści i języka. Przedstawiona w artykule rama teoretycznokoncepcyjna wyrasta bezpośrednio z badań prowadzonych przez Autorkę w sieci badawczej COST Action CA21114 CLILNetLE, co pozwala na zakorzenienie modelu w szerszych, europejskich pracach nad *disciplinary literacies* i podkreśla jej modelowy charakter jako propozycji pierwszego kroku dla dalszych badań empirycznych.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje szereg dobrze opisanych ujęć teoretycznych, które mogą stanowić podstawę planowania kształcenia dwujęzycznego typu CLIL, od modeli 4Cs i Language Triptych (Coyle i in., 2010), poprzez genrowe podejście do CLIL (Lin, 2016; Llinares i in., 2012), pluriliteracies approach (Coyle i Meyer, 2021), czy Content–Language–Literacy Integration (Cammarata, 2016). Mimo tego bogactwa ram koncepcyjnych, wielu nauczycieli w polskich szkołach ma ograniczone możliwości systematycznego szkolenia się w pracy z tymi podejściami, co utrudnia im przekładanie złożonych modeli teoretycznych na decyzje podejmowane w realiach codziennej praktyki. W takiej sytuacji zasadne wydaje się rozpoczęcie zmian od mniejszych, wykonalnych kroków, które pozwalają stopniowo łączyć cele treściowe z odpowiadającymi im celami językowymi w obrębie konkretnych lekcji

1 <https://www.cililnetle.eu/>

i sekwencji dydaktycznych. Jedną z propozycji takich „narzędzi pierwszego kroku” są funkcje dyskursu poznawczego (*cognitive discourse functions*, CDFs), które umożliwiają planowanie lekcji poprzez określanie, jakie operacje na wiedzy (np. opisywanie, wyjaśnianie, porównywanie, ocenianie) mają wykonywać uczniowie oraz jakich środków językowych będą do tego potrzebowali.

W artykule proponuję spojrzenie na proces planowania i realizacji kształcenia dwujęzycznego z perspektywy dwóch komplementarnych narzędzi wypracowanych w badaniach naukowych: **płaszczyzny epistemicznej (epistemic plane)** w ujęciu Karla Matona (2014) oraz **funkcji dyskursu poznawczego (CDFs)** w ujęciu Christiane Dalton-Puffer (2013). Płaszczyzna epistemiczna stanowi element tak zwanego wymiaru specjalizacji (*specialization dimension*) w ramach Legitimation Code Theory i umożliwia analizę tego, w jaki sposób w danym działaniu dydaktycznym równoważone są relacje z przedmiotem wiedzy (*ontic relations*) oraz relacje między różnymi sposobami ujmowania i organizowania tej wiedzy (*discursive relations*). Dzięki temu płaszczyzna epistemiczna staje się szczególnie użytecznym narzędziem w doskonaleniu zawodowym nauczycieli, ponieważ pozwala *explicite* uchwycić dominujące orientacje wobec tego, co jest uznawane za istotny przedmiot nauczania, oraz sposoby wartościowania treści i praktyk w klasie, a tym samym preferowane w danej praktyce sposoby pracy z wiedzą. Ujęcie to umożliwia również bardziej precyzyjne opisanie, czy i w jakim zakresie nauczyciel koncentruje się na przedmiotowych treściach kształcenia, a w jakim na sposobach operowania tymi treściami w dyskursie szkolnym.

W dalszej części tekstu koncentruję się zatem na jednym, szczególnie istotnym z polskiej perspektywy, aspekcie pracy z ramami, jakim są warianty pracy z wiedzą („jak”) na płaszczyźnie epistemicznej i związane z nimi funkcje dyskursu poznawczego (CDFs), traktowane jako praktyczne narzędzia łączenia celów treściowych i językowych w kształceniu dwujęzycznym typu CLIL.

Przyjmuję, że tego typu narzędzia mogą być szczególnie użyteczne w polskim kontekście edukacyjnym, w którym nauczyciele szkół i oddziałów dwujęzycznych funkcjonują na styku wymagań podstawy programowej, wysokich oczekiwań egzaminacyjnych oraz ograniczonego systemowego wsparcia metodycznego w zakresie integracji treści i języka. Płaszczyzna epistemiczna, jako element wymiaru specjalizacji, pozwala sytuować indywidualne decyzje dydaktyczne w szerszej perspektywie dominujących orientacji wobec wiedzy i jej wytwarzania, natomiast funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) dostarczają praktycznych jednostek analizy, na podstawie których możliwe jest budowanie spójnego, dwujęzycznego nauczania przedmiotowego.

CLIL W EUROPIE

Kształcenie dwujęzyczne typu CLIL rozwinęło się w Europie jako odpowiedź na polityczne i edukacyjne dążenia do zwiększenia kompetencji językowych obywateli oraz wspierania mobilności w ramach Unii Europejskiej (Coyle i in., 2010). W latach 90. XX wieku CLIL zaczął funkcjonować jako „parasolowy” termin obejmują-

cy różne formy zintegrowanego nauczania treści przedmiotowych i języka obcego, czerpiąc z doświadczeń programów immersyjnych i podejść zakładających systematyczne włączanie pracy nad językiem do wszystkich przedmiotów (tzw. podejścia *language across the curriculum*) (Muszyńska i Papaja, 2019). Obecnie CLIL stanowi istotny punkt odniesienia w europejskich dyskusjach o wielojęzyczności, a jego rozwój obejmuje zarówno konteksty szkolne, jak i zawodowe oraz szkolnictwo wyższe, z wyraźnym przesunięciem akcentu z samej ekspozycji na język ku rozumieniu roli języka w budowaniu wiedzy dyscyplinarnej (Coyle i Meyer, 2021; Hüttner i in., 2025).

WYMIAR SPECJALIZACJI I PŁASZCZYZNA EPISTEMICZNA W LCT

W ramach Legitimation Code Theory (LCT) szczególnie użyteczny dla analizy praktyk dydaktycznych w CLIL jest wymiar specjalizacji, który opisuje, w jaki sposób legitymizowana jest wiedza i jej wytwarzanie w danej dziedzinie (Llinares i in., 2024). Wymiar ten obejmuje relacje z wiedzą (*epistemic relations*) oraz relacje z podmiotami wiedzy (*social relations*), pozwalając uchwycić, na ile w danym kontekście akcentowana jest jakość i organizacja wiedzy, a na ile cechy i doświadczenia osób, które tę wiedzę posiadają lub wytwarzają. Płaszczyzna epistemiczna (*epistemic plane*) rozwija ten wymiar poprzez rozróżnienie relacji ontycznych (*ontic relations*), odnoszących się do przedmiotu wiedzy, oraz relacji dyskursywnych (*discursive relations*), dotyczących sposobów organizowania, uzasadniania i powiązywania tej wiedzy.

Na płaszczyźnie epistemicznej Maton (2014) wyróżnia cztery typy wglądu (*insights*), wynikające z różnych kombinacji natężenia relacji ontycznych i dyskursywnych, które można odnieść do praktyki nauczycielskiej. Wgląd sytuacyjny (*situational*) wiąże się z silnym akcentem na zakres treści przy słabo zdefiniowanych sposobach ich opracowania; wgląd doktrynalny (*doctrinal*), z koncentracją na procedurach i metodach przy mniej doprecyzowanych treściach, natomiast wgląd purystyczny (*purist*) zakłada równoczesne silne ukierunkowanie na treści i sposoby ich organizowania językowo-dyskursywnego; konfiguracje o słabych relacjach zarówno ontologicznych i dyskursywnych mogą wskazywać na praktyki słabiej zakotwiczone w określonych treściach czy sposobach ich opracowania, co w szerszym ujęciu LCT wiąże się z przewagą kodu zorientowanego na podmiot wiedzy (*knower*) nad kodem zorientowanym na wiedzę (*knowledge*). Z perspektywy doskonalenia zawodowego nauczycieli płaszczyzna epistemiczna wydaje się być szczególnie użytecznym narzędziem, ponieważ pozwala rozpoznać, czy w planowaniu i realizacji lekcji dominują decyzje skoncentrowane na doborze treści, na procedurach i metodach, czy na ich zrównoważeniu.

Układ tych relacji przedstawia płaszczyzna epistemiczna (*epistemic plane*), która wyróżnia cztery typy wglądu w praktyki wiedzy (Rysunek 1).

relacji między tym, co jest przedmiotem nauczania, a tym, jak uczniowie uczą się operować wiedzą za pomocą języka.

Idąc dalej, można odnieść te rozważania do polskiego kontekstu edukacyjnego, odwołując się do analiz zawartych w tomie *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodność światy szkoły* pod redakcją naukową Doroty Klus-Stańskiej (2024), co pozwala osadzić proponowane tu ujęcie w realnym kontekście funkcjonowania polskiej szkoły. Bez takiego zakorzenienia wyniki badań zagranicznych mogą pozostać jedynie inspiracją teoretyczną, bez istotnego przełożenia na praktykę edukacyjną w Polsce. W polskim dyskursie dydaktycznym szczególnie silnie obecny jest wgląd doktrynalny², koncentrujący się na pytaniu, jak coś robić, a nauczyciele często poszukują metod, rozumianych głównie jako sposoby przekazywania wiedzy „podręcznikowej”, a nie jako środki do rozwijania myślenia uczniów i ich sprawczości poznawczej. **W proponowanym w artykule ujęciu chodzi o przesunięcie akcentu z pytania o metody rozumiane jako techniki przekazu na pytanie, jak pracować z wiedzą w praktyce, to znaczy, jakie operacje na wiedzy umożliwiamy uczniom poprzez użycie języka i jak możemy je świadomie projektować z wykorzystaniem płaszczyzny epistemicznej oraz funkcji dyskursu poznawczego (CDFs).** Funkcje dyskursu poznawczego mogą pomóc polskim nauczycielom wyjść poza ramy rozumienia metody jako techniki przekazu i skierować uwagę na to, jak używać języka do budowania, współkonstruowania i przekształcania wiedzy dyscyplinarnej w klasie (zob. Tabela 1).

Istotne jest, aby w tym miejscu odwołać się do wyników raportu WG3 CLIL-NetLE³, w którym przeanalizowano ponad 400 tysięcy słów krajowych podstaw programowych z kilku systemów edukacyjnych w Europie, pokazując że dokumenty te rzadko wprost formułują wymagania dotyczące produktywnego ujawniania wiedzy przez uczniów za pomocą języka. Cele kształcenia są najczęściej opisywane za pomocą czasowników takich jak rozumie (*understand*), wie (*know*), opisuje (*describe*), bez rozwinięcia ich o sformułowania wymagające wyjaśniania, uzasadniania czy pisemnego raportowania rozumienia. W polskiej części badania⁴ wykazano dodatkowo, że podstawy programowe silnie eksponują czasowniki związane z prostymi operacjami poznawczymi (nazywa, wymienia, opisuje), przy niewielkiej liczbie zapisów odnoszących się do złożonych funkcji dyskursu poznawczego i gatunków tekstów (*genres*), a rozwijanie akademickiego języka i dyskursu dyscyplinarnego nie jest *explicite* nazwane jako cel kształcenia (Muszyńska i in., 2024). W efekcie nauczyciele nie otrzymują z poziomu dokumentów programowych wyraźnego impulsu do planowania pracy z funkcjami dyskursu poznawczego o ile sami nie dysponują odpowiednim aparatem pojęciowym i narzędziami, pozostają w dużej mierze w logice przekazywania treści, a nie świadomego projektowania zadań wymagających od uczniów produktywnego operowania wiedzą za pomocą języka.

2 W perspektywie Klus-Stańskiej, perspektywa dydaktyki metody (2024, s.8).

3 <https://www.clilnetle.eu/ressourcesoutputs/overview-of-curricular-demands-of-disciplinary-literacies-an-exploratory-survey>

4 Przeanalizowano, geografii, historię, biologię i chemię na II i III etapie edukacyjnym.

Poniżej przyjmuję perspektywę skoncentrowaną wyłącznie na pytaniu, „jak” pracować z wiedzą na lekcji, rozumianym jako sposób organizowania działań uczniów poprzez funkcje dyskursu poznawczego (CDFs). Jest to więc celowo zawężony wy-cinek szerszego ujęcia płaszczyzny epistemicznej, który ma pomóc nauczycielom dostrzec, że pytanie o metody nauczania można formułować także jako pytanie o to, jakie operacje na wiedzy umożliwiamy uczniom poprzez użycie języka. Funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) porządkują typowe operacje, jakie uczniowie wyko-nują na treściach (m.in. opisywanie, wyjaśnianie, porównywanie, kategoryzowanie, ocenianie, eksplorowanie), odnosząc się bezpośrednio do procesów, takich jak do-strzeganie związków, abstrahowanie, budowanie uogólnień czy formułowanie hipotez. W takim ujęciu pożądanym rezultatem tak zaplanowanych zajęć nie są jedynie uprzednio zdefiniowane informacje i sprawności zapisane w celach kształcenia, lecz przede wszystkim uruchomienie bogatego repertuaru procesów poznawczych ucz-niów (w edukacji dwujęzycznej, przynajmniej w dwóch językach), aż po krytyczne korygowanie własnych ujęć i włączanie w nie osobistych doświadczeń, co pozostaje w pełnej zgodzie z konstruktywistyczną koncepcją dydaktyki wiedzy rozwijaną przez KlusStańską.

Poniższa tabela przedstawia trzy warianty pracy z wiedzą („jak”) w powiązaniu z funkcjami dyskursu poznawczego i typami wglądu na płaszczyźnie epistemicznej. Układ ten pokazuje, że pytanie o metody nauczania można przeformułować z po-ziomu technik przekazywania treści na poziom świadomego projektowania operacji na wiedzy, realizowanych za pomocą języka.

Tabela 1. Warianty pracy z wiedzą („jak”) w powiązaniu z funkcjami dyskursu poznawczego (CDFs) i typami wglądu na płaszczyźnie epistemicznej

Wariant „jak” pracy z wiedzą (powiązanie z płaszczyzną epistemiczną)	Dominujące funkcje dyskursu poznawczego	Charakterystyka sposobu pracy z wiedzą	Przykładowe typy zadań / aktywności
Przekazywanie wiedzy (z przewagą wglądu sytuacyjnego – silne OR, słabsze DR)	definiowanie (<i>define</i>), opisywanie (<i>describe</i>), porządkowanie i kategoryzowanie (<i>categorize</i>), raportowanie (<i>report</i>)	Funkcje te służą głównie przekazywaniu informacji, przypominaniu faktów, doprecyzowywaniu podstawowych pojęć oraz prezentowaniu ustalonej wiedzy. Działania są w dużej mierze sterowane przez nauczyciela, a nacisk kładzie się na poprawność i kompletność treści.	krótkie definicje pojęć, opisy zjawisk, notatki z lekcji, proste raporty z doświadczeń, ćwiczenia na odtwarzanie informacji

Wariant „jak” pracy z wiedzą (powiązanie z płaszczyzną epistemiczną)	Dominujące funkcje dyskursu poznawczego	Charakterystyka sposobu pracy z wiedzą	Przykładowe typy zadań / aktywności
Współkonstruowanie wiedzy (przejście w stronę wglądu purystycznego – równoważenie OR i DR)	wyjaśnianie (<i>explain</i>), eksplorowanie (<i>explore</i>), porównywanie i kategoryzowanie (<i>compare, categorize</i>), ocenianie (<i>evaluate</i>)	Uczniowie i nauczyciel wspólnie budują rozumienie. Wyjaśnianie i eksplorowanie uruchamiają wnioskowanie i poszukiwanie związków, ocenianie wiąże się ze wspólną interpretacją, a kategoryzowanie może przyjmować formę negocjowania kryteriów i sposobów grupowania.	dyskusja nad przykładami, porównywanie przypadków, wspólne tworzenie map pojęciowych, uzasadnianie wyboru rozwiązań, zadania problemowe w parach lub grupach
Przekształcanie wiedzy (wgląd purystyczny – silne OR i DR)	ocenianie (<i>evaluate</i>), eksplorowanie (<i>explore</i>), raportowanie (<i>report</i>), wyjaśnianie (<i>explain</i>), projektowanie/ tworzenie (<i>design/ create</i>)	Funkcje te wspierają myślenie krytyczne, kreatywność oraz zastosowanie wiedzy w nowych kontekstach. Ocenianie i eksplorowanie sprzyjają stawianiu pytań i rozważaniu alternatyw, raportowanie służy prezentowaniu wypracowanych rozwiązań lub wyników, a wyjaśnianie umożliwia uzasadnianie własnych wyborów i innowacji.	projekty badawcze, minibadania z raportem, prezentacje rozwiązań, pisemne lub ustne uzasadnianie przyjętych strategii, tworzenie własnych modeli, plakatów, scenariuszy działań

Źródło: Opracowanie własne.

To, co odróżnia wariant przekazywania wiedzy od dwóch pozostałych, to nie obecność czy brak treści, lecz stopień, w jakim uczniowie są włączani w operowanie tymi treściami poprzez język, czy pozostają głównie wykonawcami poleceń, czy stają się współautorami znaczeń, negocjując kategorie, kryteria i uzasadnienia. Innymi słowy, wielu nauczycieli korzysta z funkcji dyskursu poznawczego (CDFs), ale najczęściej w sposób intuicyjny i fragmentaryczny, bez świadomego planowania przejścia od definiowania i opisywania do wyjaśniania, oceniania czy projektowania, co ogranicza potencjał tychże funkcji do wspierania pogłębionego, krytycznego i twórczego uczenia się.

Zastosowanie płaszczyzny epistemicznej do analizy praktyki szkolnej pozwala spojrzeć na pytanie „jak pracować z wiedzą” jako na pytanie o dominującą orientację pedagogiczną w klasie. Poniższe zestawienie syntetyzuje trzy warianty „jak” w nauczaniu, pokazując, w jaki sposób różnie zorganizowane działania nauczyciela i uczniów kształtują operację na wiedzy i wykorzystanie języka.

Tablela 2. Warianty pracy z wiedzą („jak”) i dominujące orientacje pedagogiczne i sposób organizowania operacji na wiedzy na płaszczyźnie epistemicznej

Wariant pracy z wiedzą – „jak” w nauczaniu	Dominująca orientacja pedagogiczna
Przekazywanie wiedzy – „jak” jako dostarczenie	<p>Nauczyciel jest głównym źródłem wiedzy i czuje się odpowiedzialny za „przekazanie” ustalonych treści uczniom. „Jak” polega tu na sprawnym wyjaśnianiu, demonstrowaniu i sprawdzaniu odtwarzania informacji. Interakcja ma głównie charakter jednokierunkowy: nauczyciel prezentuje, uczniowie notują, odpowiadają na pytania sprawdzające i odtwarzają materiał. Tego typu praktyka najczęściej sytuowana jest w rejonie wglądu sytuacyjnego (OR+ przy relatywnie słabszym DR–), a w wariantach zdominowanych przez ćwiczenie procedur w kierunku wglądu doktrynalnego (silne DR przy mniej doprecyzowanych OR).</p> <p>Paradygmat transmisyjny, ufundowany na obiektywistycznym rozumieniu wiedzy (Klus-Stańska, 2018).</p>
Współkonstruowanie wiedzy – „jak” jako negocjacja / współpraca	<p>Wiedza jest budowana wspólnie, nauczyciel i uczniowie wchodzi w dialog, zadają pytania, rozwiązują problemy i wspólnie uzasadniają wybory. Nauczyciel nie tylko „podaje” treści, lecz także stopniuje pytania, prowadzi dyskusję, modeluje sposoby rozumowania i język wyjaśniania, porównywania czy oceniania. Uczniowie są traktowani jako współautorzy znaczeń, którzy negocjują kategorie, kryteria i uzasadnienia. „Jak” ma charakter dialogiczny i eksploracyjny, a praktyka przesuwana się w stronę wglądu purystycznego (wzmacnianie zarówno OR+, jak i DR+).</p> <p>Paradygmat interpretatywnokonstruktywistyczny, nieobiektywistyczny, w którym wiedza rozumiana jest jako wspólnie negocjowane i uzasadniane znaczenia, a nie jako gotowy zbiór treści przekazywanych uczniom (Klus-Stańska, 2018).</p>
Przekształcanie wiedzy – „jak” jako redefinicja / innowacja	<p>Uczniowie są zapraszani do stosowania, przekształcania, krytykowania i rozszerzania wiedzy wyjściowej. Mogą projektować własne badania, tworzyć projekty multimodalne, reinterpretować problemy, łączyć treści szkolne z nowymi kontekstami i doświadczeniami. „Jak” polega tutaj na umożliwieniu uczniom przechodzenia od odtwarzania do projektowania i uzasadniania nowych rozwiązań, zarówno w wymiarze poznawczym, jak i społecznym. Jest to najbardziej rozwinięta postać wglądu purystycznego, bliska koncepcjom multialfabetyzacji (<i>multiliteracies</i>) i pedagogikom transformującym, w których język służy nie tylko rozumieniu świata, lecz także jego współkształtowaniu.</p> <p>Paradygmat transformatywny, nieobiektywistyczny, w którym wiedza staje się narzędziem krytycznego przekształcania rzeczywistości społecznej (Klus-Stańska, 2018).</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Klus-Stańska, 2018.

Aby ta ogólna perspektywa na warianty „jak” w nauczaniu mogła stać się narzędziem planowania konkretnych zadań i sekwencji lekcyjnych, potrzebne są bardziej precyzyjne jednostki analizy, takie, które opisują, co dokładnie uczniowie robią z wiedzą z użyciem języka. Tę rolę mogą pełnić wspomniane już wcześniej funkcje dyskursu poznawczego (CDFs), którym poświęcona jest kolejna część artykułu.

FUNKCJE DYSKURSU POZNAWCZEGO W KSZTAŁCENIU DWUJĘZYCZNYM

Funkcje dyskursu poznawczego (*cognitive discourse functions*, CDFs) odnoszą się do typowych operacji poznawczych, które uczniowie wykonują podczas uczenia się treści, takich jak **definiowanie** (*define*), **opisywanie** (*describe*), **wyjaśnianie** (*explain*), **porządkowanie i kategoryzowanie** (*categorize*), **eksplorowanie/rozważanie możliwości** (*explore*), **raportowanie, zdawanie relacji** (*report*) **czy ocenianie** (*evaluate*) oraz do ich charakterystycznych realizacji językowych. W badaniach nad CLIL, m.in. w sieci badawczej CLILneTLE, proponuje się traktowanie tych funkcji jako elementarnych jednostek łączących cele treściowe z celami językowymi: określony cel z podstawy programowej (np. „uczeń wyjaśnia przyczynę zjawiska”) można przełożyć na wymagane od ucznia operacje (wyjaśnianie, uzasadnianie) oraz na zasoby językowe niezbędne do ich realizacji.

Przykładowo, funkcja definiowania (*define*) wiąże się z użyciem charakterystycznych struktur definicyjnych i słownictwa metajęzykowego. Funkcja opisywania (*describe*) wymaga precyzyjnego doboru słownictwa oraz środków lokalizacji w czasie i przestrzeni. Funkcja oceniania (*evaluate*) natomiast opiera się na formach modalnych, leksyce wartościującej i strukturach argumentacyjnych. W ten sposób funkcje dyskursu poznawczego stanowią pomost między tym, co zapisane jest w celach kształcenia, a tym, jakiego języka uczniowie potrzebują, by wykonać określone zadania oraz pozostają powiązane z gatunkami szkolnymi (np. opis procesu, raport z doświadczenia, esej argumentacyjny). Można je traktować jako rozwinięcie i doprecyzowanie tego, co w taksonomii Blooma opisywane jest jedynie na poziomie ogólnych procesów poznawczych. Taksonomia Blooma porządkuje poziomy złożoności myślenia (np. zapamiętywanie, rozumienie, analizowanie, ocenianie, tworzenie), natomiast funkcje dyskursu poznawczego pokazują, jak te procesy realizują się w konkretnej działalności językowej uczniów, gdy definiują (*define*), opisują (*describe*), wyjaśniają (*explain*), kategoryzują (*categorize*), eksplorują (*explore*), raportują (*report*) czy oceniają (*evaluate*). Oznacza to, że wychodzą one poza ogólną klasyfikację celów, ponieważ ściśle wiążą „co uczeń ma zrobić poznawczo” z „jakiego języka musi użyć, aby to zrobić”, a więc są bezpośrednio użyteczne przy projektowaniu zadań i wspieraniu uczniów w budowaniu dyscyplinarnej wiedzy w języku obcym.

W praktyce funkcje dyskursu poznawczego stają się użytecznym narzędziem nie tylko przy planowaniu celów treściowych i językowych, lecz także przy formułowaniu instrukcji do zadań oraz przy ocenianiu pracy uczniów pod kątem tego, jakie operacje na wiedzy faktycznie wykonują i jakim językiem się przy tym posługują. Dają nauczycielom metajęzyk potrzebny do łączenia wymagań treściowych podsta-

wy programowej z językiem danej dyscypliny obecnym w podręcznikach i w klasie, a także daje metajęzyk potrzebny do planowania, realizacji i oceniania zintegrowanych zadań CLIL (Lorenzo, 2017). Dotychczasowe prace nad konstruktem CDF, w tym nad deskryptorami CEFR dla historii, matematyki i nauk przyrodniczych, między innymi w sieci badawczej CLILneTLE, koncentrują się na empirycznym sprawdzaniu, na ile narzędzia te są dla nauczycieli czytelne i użyteczne w praktyce oceniania (Cabrera-Zlotnick, i in. w przygotowaniu).

ŁĄCZENIE PŁASZCZYZNY EPISTEMICZNEJ I FUNKCJI DYSKURSU POZNAWCZEGO (CDFs) W PLANOWANIU DYDAKTYCZNYM

Połączenie płaszczyzny epistemicznej z funkcjami dyskursu poznawczego pozwala zaproponować nauczycielom trzyetapowy „mikromodel” planowania sekwencji dydaktycznej w edukacji dwujęzycznej typu CLIL.

W pierwszym kroku nauczyciel identyfikuje treści/przedmiot wiedzy, które mają zostać zbudowane lub pogłębione w danej jednostce (*ontic relations*): określa kluczowe pojęcia, zależności, procesy czy zjawiska, które są przedmiotem nauczania.

W drugim kroku koncentruje się na sposobach operowania wiedzą (*discursive relations*): decyduje, czy uczniowie mają przede wszystkim opisywać, wyjaśniać, porównywać, klasyfikować, argumentować czy oceniać, oraz w jakiej kolejności te operacje powinny się pojawić, aby wspierać stopniowe budowanie rozumienia. Zamiast zaczynać od metod, nauczyciel najpierw określa, jakie operacje na wiedzy mają wykonać uczniowie. W tym ujęciu proponuję wykorzystanie funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) jako narzędzia operacjonalizacji „jak” w planowaniu u lekcji.⁵

Dopiero **w trzecim kroku** dobierane są funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) i odpowiadające im zasoby językowe w języku nauczania: nauczyciel precyzuje, jakie konstrukcje, słownictwo i struktury tekstowe będą potrzebne uczniom, by zrealizować zaplanowane operacje poznawcze oraz w jakiej formie zadania czy tekstu mają one zostać zrealizowane. W praktyce nie dobiera już jedynie technik przekazu, lecz określa sposób, w jaki uczniowie mogą podejść do wiedzy i nadawać jej kształt poprzez użycie języka.

Taki sposób planowania można ująć w ramie roboczej, służącej także do pracy zespołowej nauczycieli przedmiotów i języków, np. w postaci poniższej tabeli, która konkretyzuje „jak” na poziomie praktyki szkolnej.

5 Maton (2014) opisuje relacje dyskursywne jako „sposoby pracy z wiedzą” (*approaches to working with knowledge*), czyli jako ogólne orientacje wobec wiedzy i sposoby jej organizowania w praktyce (np. bardziej opisowy, proceduralny czy konceptualny sposób pracy), bez wchodzenia w poziom konkretnych operacji językowopoznawczych. W artykule operacjonalizuję ten poziom, doprecyzowując „jak” właśnie przez funkcje dyskursu poznawczego (CDFs).

Tabela 3. Trzyetapowy mikromodel planowania sekwencji dydaktycznej w edukacji dwujęzycznej typu CLIL (od celów treściowych, przez operacje na wiedzy, do języka i typu zadania).

krok 1 relacje ontyczne (<i>ontic relations</i>)	krok 2 relacje dyskursywne (<i>discursive relations</i>)	krok 3 funkcje dyskursu poznawczego (CDFs), zasoby językowe i typ zadania/tekstu	
cel treściowy (co uczeń ma zrozumieć/ zbudować)	funkcja dyskursu poznawczego (jak ma operować wiedzą: definiować, opisywać, wyjaśniać, oceniać itd.)	zasoby językowe (kluczowe struktury, wyrażenia, słownictwo, sygnały spójności)	typ zadania/tekstu (np. opis zjawiska, raport z doświadczenia, notatka z wyjaśnieniem, krótka wypowiedź argumentacyjna)

Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawiona rama zachowuje logikę płaszczyzny epistemicznej, a jednocześnie przekłada ją na operacyjne pytania o to, co ma zostać zbudowane jako wiedza, jakie operacje poznawcze mają zostać uruchomione oraz jakiego języka uczniowie potrzebują, by tę wiedzę wytwarzać i ujawniać. Dzięki temu może ona pełnić funkcję wspólnego punktu odniesienia dla nauczycieli przedmiotów i języków przy planowaniu, realizacji i omawianiu zadań w edukacji dwujęzycznej.

Rama ta ułatwia nie tylko planowanie pojedynczych lekcji, lecz także analizę już funkcjonujących materiałów i podręczników oraz refleksję nad tym, jakie konfiguracje treści, operacji poznawczych i języka są w danym programie kształcenia wzmacniane, a jakie pozostają słabiej reprezentowane. Ułatwia ona nie tylko planowanie pojedynczych lekcji, lecz także analizę już funkcjonujących materiałów i podręczników oraz refleksję nad tym, jakie konfiguracje treści, operacji poznawczych i języka są w danym programie kształcenia wzmacniane, a jakie pozostają słabiej reprezentowane. Jak pokazują analizy dyskursu klasowego i materiałów dydaktycznych, polecenia opatrzone czasownikami, takimi jak wyjaśnij (*explain*) czy uzasadnij (*justify*) często wymagają w praktyce jedynie prostego opisu, co osłabia potencjał funkcji dyskursu poznawczego. Ponadto, analiza zadań podręcznikowych również potwierdza, że czasowniki operacyjne bywają często stosowane w sposób nieprecyzyjny. Polecenia sformułowane jako wyjaśnij (*explain*) w praktyce sprowadzają się nierzadko do opisz (*describe*), a tym samym nie wymagają od uczniów ani rekonstruowania zależności przyczynowoskutkowych, ani uzasadniania własnego rozumienia (Ting i in., 2024). Tego rodzaju rozminięcie między nazwą funkcji a faktyczną operacją na wiedzy sprawia, że potencjał funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) nie jest w pełni wykorzystywany i potwierdza potrzebę głębszego, bardziej świadomego rozumienia funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) zarówno przez autorów materiałów dydaktycznych, jak i nauczycieli pracujących z gotowymi podręcznikami. W sposób szczególny dotyczy to uczniów z mniej uprzywilejowanych środowisk oraz uczniów w klasach wielojęzycznych, dla których dostęp do szkolnych sposobów rozumienia

i przetwarzania wiedzy za pośrednictwem wielu języków jest dodatkowo utrudniony. W ich przypadku jawne nazywanie i modelowanie funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) oraz konsekwentne ich wdrażanie jest kluczowym warunkiem pełnego uczestnictwa w szkolnych praktykach wiedzy, a tym samym sukcesu edukacyjnego.

IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI KSZTAŁCENIA DWUJĘZYCZNEGO

Przedstawione w artykule połączenie płaszczyzny epistemicznej z funkcjami dyskursu poznawczego (CDFs) można traktować jako proste, ale potencjalnie produktywne narzędzie „pierwszego kroku” dla nauczycieli CLIL w polskich realiach, ukierunkowujące ich uwagę na to, **jakie operacje na wiedzy umożliwiają uczniom poprzez język**, a nie tylko jakie treści „przekazują”. Uporządkowanie wariantów „jak” w nauczaniu (przekazywanie, współkonstruowanie, przekształcanie wiedzy) oraz powiązanie ich z konkretnymi funkcjami dyskursu poznawczego i typami zadań może pozwolić nauczycielom bardziej świadomie przejść od lekcji zdominowanych przez odtwarzanie treści ku praktykom eksploracyjnym i transformującym, charakterystycznym dla dydaktyki wiedzy w ujęciu konstruktywistycznym i transformacyjnym. Z perspektywy doskonalenia zawodowego oznacza to możliwość wykorzystania zaproponowanych tu tabel i ram jako narzędzi do analizy istniejących scenariuszy, podręczników i podstaw programowych, a także jako wspólnego języka dla zespołowej refleksji nauczycieli przedmiotów i języków nad tym, jakich operacji na wiedzy faktycznie wymagają stawiane przez nich zadania.

Jednocześnie przedstawione propozycje wymagają kilku warunków, aby mogły być sensownie wdrażane. Po pierwsze, płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego nie zastępują innych modeli CLIL (takich jak 4Cs, pluriliteracies (PTDL, czy podejście genrowe), lecz mogą je uzupełniać, oferując dodatkową perspektywę na relacje między treścią, językiem i działaniem oraz dostarczając **operacyjnych jednostek opisu tego, co uczniowie faktycznie robią z wiedzą w dyskursie szkolnym**. Po drugie, ich wykorzystanie wymaga przynajmniej podstawowego wprowadzenia dla nauczycieli, np. w formie warsztatów, podczas których wspólnie analizuje się fragmenty podstawy programowej, zadań podręcznikowych i prac uczniowskich pod kątem typów wglądu oraz dominujących funkcji dyskursu poznawczego (CDFs). Po trzecie, realne przesunięcie akcentu z „metod jako technik przekazu” na „metody jako sposoby organizowania operacji na wiedzy” jest możliwe jedynie wtedy, gdy szkoła i system egzaminacyjny tworzą warunki do doceniania zadań wymagających wyjaśniania, argumentowania, oceniania i projektowania, a nie wyłącznie odtwarzania, oraz gdy dokumenty systemowe i narzędzia oceniania odzwierciedlają wagę produktywnego posługiwania się językiem w budowaniu wiedzy dyscyplinarnej.

KIERUNKI DALSZYCH BADAŃ I DZIAŁAŃ

Z perspektywy badań nad edukacją dwujęzyczną potrzebne są co najmniej trzy dalsze kroki. Po pierwsze, warto empirycznie sprawdzać, w jaki sposób nauczyciele faktycznie korzystają z płaszczyzny epistemicznej i funkcji dyskursu poznawczego w planowaniu i realizacji lekcji, zarówno poprzez analizę scenariuszy dydaktycznych, jak i nagrań zajęć oraz wytworów uczniowskich ze szczególnym uwzględnieniem tego, jakie operacje na wiedzy umożliwiają uczniom za pomocą języka. W kolejnych etapach projektu planowane są badania empiryczne z nauczycielami, pozwalające sprawdzić, jak proponowana rama funkcjonuje w realnych scenariuszach lekcyjnych. Po drugie, zasadne wydaje się opracowanie materiałów szkoleniowych (np. kart pracy dla nauczycieli CLIL z konkretnymi przykładami z historii, nauk przyrodniczych i matematyki), które ilustrowałyby, jak przeformułowywać cele z podstawy programowej na sekwencje operacji poznawczych i odpowiadające im funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) oraz związane z nimi typy zadań. Po trzecie, w szerszej perspektywie polityki oświatowej warto rozważyć, w jakim stopniu zapisy podstaw programowych mogą wprost odwoływać się do potrzeby produktywnego ujawniania wiedzy za pomocą języka (Ting i in. w przygotowaniu), tak aby impuls do pracy z funkcjami dyskursu poznawczego (CDFs) nie zależał wyłącznie od indywidualnego zaangażowania nauczycieli. Celowo nie włączam w niniejszy tekst pełnego studium przypadku, będzie ono przedmiotem osobnej, empirycznej publikacji, koncentrującej się na analizie konkretnych scenariuszy. W tym kontekście szczególnie istotne wydaje się dalsze rozwijanie wątków podjętych w tomie *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, zwłaszcza tych, które diagnozują dominację wglądu doktrynalnego i poszukiwanie „metod” rozumianych głównie jako techniki przekazu, oraz łączenie ich z narzędziami pozwalającymi projektować lekcje wokół operacji na wiedzy realizowanych poprzez język (Klus-Stańska, 2024).

W tym sensie proponowane w artykule ujęcie należy traktować jako zaproszenie do dalszego dialogu między badaniami nad dyscyplinarnymi praktykami językowo-tekstowymi i poznawczymi (*disciplinary literacies*), refleksją nad paradygmatami dydaktyki a polską praktyką szkolną, dialogu, w którym pytanie „jak pracować z wiedzą na lekcji?” łączy się z myśleniem o języku jako narzędziu poznania i komunikacji w danym obszarze wiedzy, a produktywne posługiwanie się nim staje się integralną częścią budowania wiedzy dyscyplinarnej, co pozostaje w zgodzie z wnioskami płynącymi z ogólnopolskich badań nad edukacją językową i dwujęzyczną w Polsce⁶, które pokazują, że zmiana praktyki szkolnej wymaga nie tylko nowych rozwiązań organizacyjnych, lecz także nowego myślenia o języku jako centralnym elemencie procesu uczenia się i nauczania.

6 B. Muszyńska, *Raport na temat edukacji językowej i dwujęzycznej w Polsce*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. (w przygotowaniu)

BIBLIOGRAFIA

- Cammarata, L., Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Coyle, D., Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- DaltonPuffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising contentlanguage integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Hu, J., Gao, X. (2021). Understanding subject teachers' language-related pedagogical practices in content and language integrated learning classrooms. *Language Awareness*, 30(1), 42–61. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1768265>
- Hüttner, J., Llinares, A., Nikula, T. (2025). Conceptualizing bi- and multilingual disciplinary literacies in CLIL: Insights from a European research network. *Frontiers in Education*, 10, 1540211. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1540211>
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts: Theory and practice*. Springer.
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R. (2024). Fostering language awareness for integration through teacher-researcher collaboration in a Spanish bilingual education context, *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2385766>
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lorenzo, F. (2017). Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives. *Linguistics and Education*, 37, 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.002>
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorię o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maton, K. (red.). (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Muszyńska, B., Borowiak, A., Leek, J. (2024). Poland National Report. W: Y.L.T. Ting, C. Dalton-Puffer, S. Rieder-Marschallinger (red.), Overview of curricular demands of disciplinary literacies: An exploratory survey and report by CLILNetLE Working Group 3 Deliverable 7 doi.org/10.25365/phaidra.532_20
- Muszyńska, B. (2024). *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multialfabetyzacja przedmiotowo-językowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Muszyńska, B., Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo językowe. Content and Language Integrated Learning (CLIL). Wprowadzenie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ting, Y.L.T., Dalton-Puffer, C., Rieder-Marschallinger S. (red.). (2024). Overview of curricular demands of disciplinary literacies: An exploratory survey and report by CLILNetLE Working Group 3 Deliverable 7 doi.org/10.25365/phaidra.532_20
- Cabrera-Zlotnick, A., del Pozo, E., i Muszyńska, B. (w przygotowaniu). Validating descriptors for historical literacy assessment in bilingual education: analyzing their reliability across levels. W J. Hüttner, A. Llinares, V. Pavičić Takač, (Red.) *Understanding the role of bi- and multilingual disciplinary literacies in CLIL: Conceptual, empirical and practical findings from a European network*. Routledge.

EPISTEMIC PLANE AND COGNITIVE DISCOURSE FUNCTIONS IN PLANNING CLIL TYPE BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT: The article proposes using the epistemic plane from Legitimation Code Theory and Cognitive Discourse Functions (CDFs) as tools for planning and reflecting on CLIL-type bilingual education. It centres on the question of ‘how to work with knowledge in class,’ understood as designing knowledge operations that learners perform through language. A three-step micro-model is outlined: identifying subject content, specifying desired cognitive operations, and selecting corresponding CDFs, language resources, and task types. Three variants of “how” in teaching (transmitting, co-constructing, transforming knowledge) are distinguished. This approach offers a practical “first step” for CLIL teachers, shifting focus from delivery techniques to knowledge operations, and aligns with wider CLILNetLE research on disciplinary, language–cognitive practices.

KEY WORDS: discourse analysis bilingual education