

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego w warunkach wielo- i międzykulturowości



Pod redakcją:

Anny Jaroszewskiej, Anety Lewińskiej i Anny Seretny

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego w warunkach wielo- i międzykulturowości

Pod redakcją:

Anny Jaroszewskiej, Anety Lewińskiej i Anny Seretny

Redakcja

Bernadeta Wojciechowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałan (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Joanna Górecka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Dat Bao (Monash University)
Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris Cité)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja elektroniczna

Adres redakcji
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki
Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

Anna Jaroszewska, Aneta Lewińska, Anna Seretny <i>Polszczyzna jako język obcy, drugi i odziedziczony – między doświadczeniem społecznym, teoretycznym opisem a praktyką dydaktyczną. Wprowadzenie</i>	5
--	---

ARTYKUŁY

I. Społeczne i kulturowe uwarunkowania funkcjonowania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego

Piotr Romanowski <i>What is the potential of linguistic landscape as a provision for language learning? Examples from language education contexts</i>	11
--	----

Anna Seretny, Ewa Lipińska <i>Strategie i taktyki rodzicielskie w zachowaniu języka odziedziczonego na obczyźnie, czyli o polskiej rodzinnej polityce językowej</i>	31
--	----

Aneta Lewińska, Anna Czerwińska <i>Egzamin General Certificate of Secondary Education (GCSE) jako narzędzie budowania prestiżu języka polskiego w Wielkiej Brytanii – opinie nauczycieli szkół polonijnych, działania instytucjonalne</i>	54
--	----

II. Ramy instytucjonalne procesu kształcenia językowego

Katarzyna Rogalska-Chodecka <i>Asymetria pomiędzy nauczaniem języka polskiego jako obcego na włoskich uniwersytetach a nauczaniem języka włoskiego jako obcego na polskich uniwersytetach</i>	77
--	----

Filip Olkiewicz, Emilia Kubicka, Katarzyna Dembska <i>Profil zdających egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie C1 w jednym z ośrodków uprawnionych. Sprawozdanie z badania</i>	91
--	----

III. Badania praktyczne i teoretyczne procesu nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego

Iwona Janowska <i>Zadania mediacyjne w materiałach do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego w perspektywie CEFR – Companion Volume</i>	105
--	-----

Joanna Ginter	
<i>Problemy ortograficzne ukraińskich uczniów starszych klas szkoły podstawowej na Pomorzu – na podstawie wypowiedzi zgromadzonych w korpusie „FoKo” ...</i>	128
Dorota Zygałto	
<i>Nieformalne ścieżki uczenia się języka polskiego jako obcego wśród studentów frankofońskich na przykładzie Uniwersytetu w Poitiers</i>	142
Tomasz Moździerz	
<i>Nastawienie uczących się języka polskiego jako obcego do tematów proponowanych na poziomach B2 i C1</i>	156
Barbara Łukaszewicz	
<i>Ukryte wartościowanie. Kategoria męskoosobowości z perspektywy osób uczących się języka polskiego jako obcego</i>	172
Agnieszka Wargoś	
<i>Kontrastowe nauczanie przymków w języku angielskim i polskim – podejście glottodydaktyczne w praktyce lektora</i>	191
TABLE OF CONTENTS	204

Anna Jaroszevska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>

a.jaroszevska@uw.edu.pl

Aneta Lewińska

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0001-8545-4439>

aneta.lewinska@ug.edu.pl

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

Polszczyzna jako język obcy, drugi i odziedziczony – między doświadczeniem społecznym, teoretycznym opisem a praktyką dydaktyczną. Wprowadzenie

W ostatnich latach wyraźnie zmieniło się miejsce języka polskiego w rzeczywistości społecznej i kulturowej. Polska stała się miejscem dłuższego pobytu dla osób przyjeżdżających z różnych powodów – edukacyjnych, zawodowych, migracyjnych czy uchodźczych. Jest też krajem, z którym kontakt podtrzymują rodziny żyjące poza granicami. Polszczyzna jest więc zarówno językiem potrzebnym cudzoziemcom w życiu codziennym w Polsce, jak i językiem odziedziczonym, zachowywanym w rodzinach i środowiskach wielojęzycznych. Wzmożone ruchy migracyjne, które obserwujemy, powodują, że do polskich szkół, uczelni i placówek oświatowych trafiają uczący się o zróżnicowanych doświadczeniach migracyjnych, edukacyjnych i językowych; kon-



takt z polszczyzną staje się dla nich częścią życia, nie zaś wyłącznie przedmiotem nauki. Zmiana ta sprawia, że glottodydaktyka polonistyczna coraz częściej zajmuje się nie tylko opisem systemu językowego i technikami jego nauczania, sposobami rozwijania umiejętności podejmowania działań językowych, lecz także relacjami między językiem, instytucjami edukacyjnymi i doświadczeniem uczącego się. (Dobra) znajomość polszczyzny – cel edukacyjny – staje się bowiem warunkiem pełnego uczestnictwa w życiu szkolnym, zawodowym i społecznym.

Przyjęta w tomie kolejność artykułów porządkuje refleksję według trzech powiązanych ze sobą perspektyw: społeczno-kulturowej, instytucjonalnej oraz dydaktycznej. Najpierw przedstawione zostały uwarunkowania funkcjonowania polszczyzny we współczesnym świecie, następnie ramy organizujące proces kształcenia, a wreszcie teksty poświęcone samemu przebiegowi nauczania i uczenia się. Układ ten pozwala pokazać kontekst, organizację edukacji i praktykę dydaktyczną jako wzajemnie warunkujące się poziomy opisu, a także unaocznic, że sposoby uczenia się polszczyzny wynikają z miejsca, jakie zajmuje ona w relacjach środowiskowych, społecznych i kulturowych.

Pierwsza grupa artykułów dotyczy społecznych i kulturowych uwarunkowań funkcjonowania języka polskiego poza sytuacją czysto dydaktyczną. Polszczyzna ukazana zostaje w nich jako element krajobrazu językowego, przedmiot działań rodzicielskich, a także czynnik prestiżu edukacyjnego i wyborów szkolnych.

Tom otwiera tekst Piotra Romanowskiego *What is the Potential of Linguistic Landscape as a Provision for Language Learning? Examples from Language Education Contexts*. Autor dowodzi w nim, jak cennym zasobem w nauce języków obcych może być krajobraz językowy; podkreśla też jego wieloaspektową rolę we wspieraniu nabywania / uczenia się języka, rozwijania świadomości językowej użytkowników oraz ich kompetencji pragmatycznych i międzykulturowych. Zwraca również uwagę na to, że formalne przyzwolenie na obecność języków mniejszościowych, odziedziczonych w przestrzeni społecznej (np. polszczyzny w niektórych gminach w Brazylii), może prowadzić do przewartościowań w obszarze panujących ideologii językowych, oddziałując zarówno na kształtowanie się tożsamości jednostek, jak i na dynamikę przemian społecznych.

Zachowaniu polszczyzny w warunkach emigracyjnych i działaniom wspierającym jej transmisję na poziomie rodziny poświęcony jest artykuł Anny Seretny i Ewy Lipińskiej *Strategie i taktyki rodzicielskie w zachowaniu języka odziedziczonych na obczyźnie, czyli o polskiej rodzinnej polityce językowej*. Autorki skupiają się w nim na praktykach językowych, stanowiących jeden z trzech filarów rodzinnej polityki językowej. Po przedstawieniu

potencjalnych strategii i taktyk rodzicielskich służących transmisji języka dzielą się swoimi refleksjami dotyczącymi trzech projektów realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim przez zespoły pracujące pod ich kierownictwem. Uzyskane w badaniach wyniki ujawniły, że działania rodziców wychowujących dzieci na obczyźnie często mają charakter deklaracyjny i/lub życzeniowy. Kondycja polszczyzny odziedziczonej dzieci wychowywanych na emigracji jest zaś całkowicie zależna od rodzinnej polityki językowej, dlatego też, jak zaznaczają Autorki, należy – również na poziomie instytucjonalnym – zadbać o sposoby uzmysłowienia rodzicom ich kluczowej dla transmisji języka roli.

Działania rodziców na obczyźnie są o wiele bardziej skuteczne, jeśli idą w parze z edukacją dzieci w polonijnych placówkach oświatowych; podtrzymaniu znajomości języka sprzyja też jego obecność w systemie edukacyjnym kraju osiedlenia. O tym, że możliwość zdawania państwowego egzaminu GCSE z języka polskiego może być ważnym czynnikiem przyczyniającym się nie tylko do zachowania polszczyzny odziedziczonej, lecz także do wzrostu prestiżu języka polskiego w przestrzeni społecznej kraju przyjmującego, traktuje tekst Anety Lewińskiej i Anny Czerwińskiej zatytułowany *Egzamin General Certificate of Secondary Education (GCSE) jako narzędzie budowania prestiżu języka polskiego w Wielkiej Brytanii – opinie nauczycieli szkół polonijnych, działania instytucjonalne*. Autorki odnotowują w nim, że liczba uczniów zdających egzaminy GCSE z języka polskiego rośnie sukcesywnie od dwudziestu lat; podkreślają przy tym, iż jest to w dużej mierze zasługa nauczycieli polskich szkół społecznych przygotowujących uczniów do egzaminu. Artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego wśród uczących, które miało na celu ujawnienie sposobów motywowania dzieci do podjęcia wysiłku i zmierzenia się z GCSE. Omówiono w nim również działania polskich i brytyjskich instytucji promujących nauczanie języka polskiego na poziomie GCSE

Kolejne teksty przenoszą uwagę na ramy organizacyjne kształcenia językowego, których obecność może przed uczącymi się otwierać nowe możliwości, dawać im szansę na urzeczywistnienie życiowych planów lub stanowić (niepotrzebną) barierę; pokazują też, w jaki sposób rozwiązania instytucjonalne nie tylko organizują proces uczenia się, lecz także wyznaczają jego zakres oraz możliwe ścieżki.

Analizie asymetrii między nauczaniem języka polskiego i innych języków w szkolnictwie wyższym poświęciła swój artykuł Katarzyna Rogalska-Chocdecka, która zwróciła uwagę na problemy polskich studentów poszukujących odpowiednich kursów tłumaczeniowych na włoskich uniwersytetach. Podczas gdy studia italianistyczne w pełnym zakresie można znaleźć na większości dużych publicznych uczelni w Polsce, studia polskie mają zdecydowanie

węższy zakres i są mniej popularne we Włoszech. Autorka nie tylko dostrzega tę asymetrię, lecz także analizuje przyczyny obserwowanego zjawiska oraz pokazuje uczącym się możliwe sposoby radzenia sobie z tym problemem.

Sprawozdanie z badania autorstwa Filipa Olkiewicza, Emilii Kubickiej i Katarzyny Dembskiej pokazuje natomiast *Profil zdających egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie C1 w jednym z ośrodków uprawnionych*. Autorzy przyglądają się w nim przyczynom niskiej zdawalności egzaminu, z którego pozytywny wynik zwalnia osoby niebędące obywatelami Unii Europejskiej z opłat za studia (wielu ze zdających to bardzo młodzi Ukraińcy). Analiza materiału badawczego, danych z kwestionariuszy wypełnianych przez kandydatów podczas sesji egzaminacyjnych oraz uzyskanych przez nich wyników potwierdziła wstępne przypuszczenia Autorów: niska zdawalność egzaminu na C1 w badanym ośrodku jest powiązana z młodym wiekiem zdających, którzy bardzo często nie radzą sobie kognitywnie ze stawianymi przed nimi zadaniami.

Najliczniejsza grupa tekstów poświęcona jest badaniom nad samym przebiegiem nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Otwiera ją ujęcie o charakterze konceptualno-metodycznym: analiza zadań mediacyjnych w podręcznikach, odnosząca się do sposobów projektowania działań dydaktycznych. Pozostałe artykuły mają charakter empiryczny i dotyczą zagadnień dydaktyki szczegółowej, m.in. nośności treści proponowanych w katalogach tematycznych, poprawności ortograficznej, wagi kategorii męskoosobowości, kontrastywnego sposobu nauczania przyimków. Perspektywę tę uzupełniają obserwacje dotyczące uczenia się nieformalnego, które dowodzą, że praktyki pozaszkolne pozostają istotnym elementem rozwoju kompetencji językowych.

Mediacja uznawana w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) za jedno z czterech działań językowych odgrywa ważną rolę w życiu codziennym społeczności wielojęzycznych i wielokulturowych. Dzięki działaniom mediacyjnym możliwe jest bowiem porozumienie mimo barier językowych, kulturowych i/lub ponad nimi. Materiały dydaktyczne przeznaczone dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego rzadko jednak koncentrują się na rozwijaniu tej umiejętności. Pokazuje to Iwona Janowska w tekście *Zadania mediacyjne w materiałach do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego w perspektywie CEFR – Companion Volume* (2020). Przedstawione w nim zostały wyniki analiz, których celem było określenie, czy i w jakim stopniu działania mediacyjne są rozwijane w wybranych podręcznikach w odniesieniu do trzech kategorii: mediacji tekstu, koncepcji i komunikacji. Obraz, który wyłania się z badań, nie napawa optymizmem: stopień obecności zadań mediacyjnych jest w analizowanych materiałach bardzo zróżnicowany – od wysycenia struktury

podręcznika po prawie zupełny brak, a wiele propozycji określanych jako rozwijające umiejętności mediacyjne nie jest spójnych z założeniami *Companion Volume* (2020).

Badania Joanny Ginter wypełniają lukę w naukowej refleksji nad pisemną produkcją językową ukraińskich uczniów uczących się w polskich szkołach. W artykule zatytułowanym *Problemy ortograficzne ukraińskich uczniów starszych klas szkoły podstawowej na Pomorzu – na podstawie wypowiedzi zgromadzonych w korpusie „FoKo”* Autorka przedstawia rezultaty badania jakościowego, w którym analizie poddano 79 tekstów uczniowskich (napisanych ręcznie). Wynika z nich, że przyczyną większości błędów są różnice fonetyczne i graficzne między językiem polskim a ukraińskim/rosyjskim, w tym mylenie liter reprezentujących trzy serie sybilantów, trudności w poprawnym operowaniu znakami diakrytycznymi oraz nawyki ortograficzne oparte na cyrylicy. Artykuł wart jest uwagi, ponieważ ortografia pozostaje marginalnym tematem w polskiej glottodydaktyce, pomimo jej znaczenia dla opanowania wszystkich podsystemów języka, a przeprowadzone badania wyraźnie wskazują na potrzebę systematycznego i systemowego nauczania tego podsystemu w języku polskim jako obcym.

Nieformalne ścieżki uczenia się języka polskiego jako obcego wśród studentów frankofońskich na przykładzie Uniwersytetu w Poitiers to ciekawe opracowanie badawcze Doroty Zygadło, które koncentruje się na tym, jak studenci angażują się w naukę języka polskiego poza formalnym nauczaniem. Autorka pokazuje różnorodność podejmowanych przez słuchaczy działań, w tym korzystanie z aplikacji mobilnych, kontakt z materiałami audio-wizualnymi, uczestnictwo w mediach społecznościowych oraz sporadyczne osobiste kontakty z językiem. Nieformalne uczenie się stanowi ważne uzupełnienie kursów akademickich, zapewnia regularny kontakt z autentycznym użyciem języka, a przy wsparciu nauczyciela prowadzi do budowania autonomicznych strategii uczenia się języków.

Tomasz Moździerz w tekście *Zainteresowania tematyczne uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2 i C1* przygląda się potrzebom poznawczym opanowujących polszczyznę cudzoziemców. Różnorodność proponowanych w katalogu programowym treści skłoniła Autora do podjęcia próby ustalenia, które z nich są ciekawsze dla słuchaczy *Studiów polskich*, a które postrzegają jako mniej angażujące. Badanie ankietowe, które w tym celu przeprowadził, wykazało, że w grupie tematów wzbudzających ciekawość znalazły się: życie codzienne, edukacja, aktualności, praca. Mniejszym zainteresowaniem cieszyły się natomiast treści powiązane z naukami ścisłymi, rozwojem technologicznym, sportem czy środowiskiem. Uczący się wyrazili także chęć zgłębiania tajników języka potocznego oraz slangu. Te zagadnienia, ich zdaniem, zbyt rzadko pojawiają się na zajęciach.

Barbara Łukaszewicz poddaje analizie refleksyjność uczących się w odniesieniu do błędów popełnianych przez nich w miejscach 'trudnych' w polszczyźnie. Dla osób o słowiańskim rodowodzie, nawet dla tych na najwyższych poziomach zaawansowania, bardzo kłopotliwa jest kategoria męskoosobowości. W artykule *Ukryte wartościowanie. Kategoria męskoosobowości z perspektywy osób uczących się języka polskiego jako obcego* Autorka przedstawia wyniki badania przeprowadzonego wśród 100 obcokrajowców uczących się języka polskiego na poziomach B1–C2. Pokazują one, że studenci dostrzegają na ogół związek między poprawnym użyciem tych form a skuteczną komunikacją, starają się też uważać, by błędów nie popełniać, zwłaszcza w komunikacji pisemnej. Większość jednak nie jest świadoma tego, że formy niepoprawne mogą być odbierane jako obraźliwe lub aroganckie.

Agnieszka Wargoś z kolei w tekście *Kontrastowe nauczanie przyimków w języku angielskim i polskim – podejście glottodydaktyczne w praktyce lektora* omawia specyfikę i swoistość dydaktyki tej części mowy, przedstawiając jako skuteczne rozwiązanie praktyczne podejście kontrastywne wsparte refleksją metajęzykową. Sprawdziło się ono w pracy z trojgiem uczniów: Polką uczącą się języka angielskiego, Indonezyjką poznającą polszczyznę oraz polskim studentem wychowanym w polsko-angielskim środowisku dwujęzycznym.

Zbrane w niniejszym numerze teksty ukazują różne poziomy opisu nauczania i uczenia się / przyswajania języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego – od jego społecznego i kulturowego zakorzenienia, przez rozwiązania instytucjonalne, po praktykę dydaktyczną i językowe doświadczenia uczących się. Ich zestawienie pozwala uchwycić zależności między tymi perspektywami oraz wskazuje obszary wymagające dalszej refleksji. Są to, między innymi, relacje między nauczaniem formalnym i nieformalnym, rola mediacji w nauczaniu polszczyzny, sposoby jej rozwijania i testowania, miejsce praktyk rodzinnych w procesie opanowywania i uczenia się języka poza rodzimym żywiołem językowym, zmienność potrzeb użytkowników polszczyzny oraz sposoby opisu ich kompetencji. W tym sensie *Neofilolog* 66/1 jest numerem, który ukazuje glottodydaktykę polonistyczną jako pole badań kształtujące się wraz z przemianami społecznymi i pod ich wpływem, a refleksja nad nauczaniem i uczeniem się polszczyzny dotyczy nie tyle samego języka, ile sposobów obecności jego użytkowników w przestrzeni społecznej.

Piotr Romanowski

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-0520-1250>

p.romanowski@uw.edu.pl

What is the potential of linguistic landscape as a provision for language learning? Examples from language education contexts

This article explores the potential of linguistic landscape (LL) as a valuable resource for language learning, emphasizing its multifaceted role in fostering language acquisition, language awareness and intercultural competence. LL serves as an authentic, multimodal and socio-culturally embedded source of linguistic input that can enrich traditional pedagogical approaches. The paper highlights how English's pervasive presence in LL reflects global sociolinguistic trends, while also examining how minority and heritage languages are represented, often influenced by political and community practices, thus offering opportunities for language revitalization and identity affirmation. Further, engaging with LL promotes pragmatic competence by exposing learners to real-life language use, indirect speech acts and cultural metaphors, while its multimodal and translanguaging features support multiliteracies and intercultural understanding. The concept of the schoolscape extends these ideas to educational environments, where spatial and linguistic arrangements can reinforce or challenge language ideologies, impacting identity and power dynamics. Pedagogical applications, including classroom projects, virtual explorations and research initiatives, demonstrate LL's capacity to connect formal learning with everyday language environments. Overall, the article underscores LL's potential to make language learning more contextualized, socially relevant, and empowering, advocating for its systematic integration into



diverse educational frameworks to maximize its benefits across socio-linguistic contexts.

Keywords: linguistic landscape, language learning, second language acquisition, language awareness, pragmatic competence, multimodality, translanguaging, immersion education.

Słowa kluczowe: krajobraz językowy, nauka języków, przyswajanie drugiego języka, świadomość językowa, kompetencja pragmatyczna, multimodalność, translanguaging, edukacja immersyjna.

1. Introduction

In recent years, the linguistic landscape (henceforth LL) – the visible display of language in public spaces – has emerged as a compelling area of inquiry within applied linguistics and language education. Rather than being merely a reflection of linguistic diversity, the LL functions as a rich semiotic resource, revealing how languages coexist, interact and convey social meanings within given communities (Zabrodska, 2014). This article serves as an overview, which examines the potential of the linguistic landscape as a valuable provision for language learning, drawing on diverse examples from foreign, second and heritage language education. By exploring the intersections between language visibility, sociocultural dynamics and pedagogical applications, the paper highlights how engagement with linguistic landscapes can support language acquisition and learning, raise language awareness, as well as foster pragmatic and multimodal competencies.

The overview pays particular attention to the prominent role of English as a global lingua franca within linguistic landscapes, examining both its communicative functions and symbolic significance (Crystal, 1997). It also explores the visibility and representation of minority and heritage languages, highlighting how their presence in public space reflects broader socio-linguistic dynamics and offers unique opportunities for language learning and cultural revitalization. While English's visibility facilitates communication for global audiences, it also mirrors complex language ideologies and power relations that impact local language ecologies (Romanowski & Karras, 2024). Research from diverse urban contexts, such as Tokyo, European cities and North America, illustrates how English coexists with local and minority languages, often occupying a dominant position yet not always fully understood by native populations (Backhaus, 2006; Barni, 2025). This paradox underlines the importance of critically engaging with linguistic landscapes in language education to transform incidental exposure into meaningful

learning experiences. Such engagement can enhance learners' pragmatic competence and cultural sensitivity by fostering awareness of language use beyond grammatical forms. Equally significant is the visibility of minority languages within linguistic landscapes, which varies according to sociopolitical contexts and community practices. Case studies from regions such as the Basque Country, Galicia and Friesland demonstrate how official policies and grassroots efforts influence the presence and status of minority languages in public signage (Cenoz & Gorter, 2006; Basterretxea Santiso & Ornelles, 2025). In some localities, minority languages attain symbolic prominence and even majority status in linguistic landscapes, challenging assumptions about their marginality. This is the case of several Brazilian municipalities of the state of Rio Grande do Sul where Polish has gained a special status over the past few years (Szczysek et al., 2025). These findings reveal the LL as a dynamic site where language ideologies and identities are enacted and contested, also offer opportunities for heritage language learners to connect with their linguistic and cultural roots. Through such exposure, learners can develop a heightened language awareness that supports language maintenance and revitalization.

Beyond language identification, linguistic landscapes provide authentic, situated input, which is multimodal and pragmatically rich. Unlike traditional language teaching materials, LL texts encompass a wide range of communicative functions embedded in social and cultural contexts (Wiśniewska, 2019). Signs and advertisements present learners with real-life examples of indirect speech acts, culturally specific metaphors and symbolic meanings that contribute to the development of pragmatic competence. The multimodality of LL – combining visual, spatial and textual elements – further supports literacy development in contemporary, technology-mediated communication environments. Further, translanguaging practices evident in many linguistic landscapes underscore how multilingual speakers fluidly draw on their entire linguistic repertoire, encouraging learners to embrace multicompetence and intercultural understanding.

This paper brings together theoretical perspectives and empirical studies to illustrate the linguistic landscape's multifaceted role in language education. It addresses how LL can be integrated into pedagogical practice, including classroom projects, immersion education and virtual applications, thereby bridging formal learning with learners' everyday linguistic environments. By illuminating the LL's potential to enrich language learning and raise critical awareness of language diversity and sociopolitical issues, this article contributes to ongoing discussions about multilingualism, identity and empowerment in language education.

2. English as a global language within linguistic landscapes

The omnipresence of English within linguistic landscape studies is a widely documented and significant phenomenon, reflecting broader sociolinguistic trends tied to globalization, migration and cultural exchange. English occupies a prominent position in public signage, advertising and institutional displays worldwide, serving as both a practical means of communication and a powerful symbol of modernity, internationalism and economic progress (Hanzelmann, 2024). As noted by Cenoz and Gorter (2008), English functions in linguistic landscapes both informationally and symbolically, often transcending its role as a mere foreign or second language to become a non-foreign language in many contexts (Ben-Rafael et al., 2006). This dual function underscores English's complex presence: while it facilitates access for international visitors or business, it simultaneously conveys status and aspirational values to local populations.

Research across diverse urban contexts, from Tokyo (Backhaus, 2006) to Europe (Cenoz & Gorter, 2006) and North America (Malinowski, 2010), consistently highlights the pervasiveness of English alongside local and minority languages. This multilingual coexistence often reflects sociopolitical realities, including the revitalization of minority languages and the effects of migration, but English frequently emerges as the *lingua franca* in these multilingual ecologies (Romanowski & Karras, 2024). However, the symbolic use of English does not always correlate with full comprehension among local populations, as studies in the Netherlands have shown that many individuals struggle to understand English texts on advertisements despite their ubiquity (Gerritsen et al., 2000, Hornikx et al., 2010).

The strategic deployment of English in public signage is also tied to its connotational values, such as sophistication, innovation and global connectedness (Piller, 2001). Advertisers and public institutions often employ English to signal these qualities, even when the communicative necessity is limited. This phenomenon contributes to complex language ideologies, where English is perceived both as a vehicle of opportunity and as a force potentially threatening linguistic diversity (Phillipson, 1992). Some regions have implemented policies to regulate or limit English usage in public spaces, as exemplified by France's Toubon Law (Blackwood & Tufi, 2012) and Quebec's Charter of the French Language (Gade, 2003), aimed at preserving national linguistic identity (Ben-Rafael et al., 2006).

From a language learning perspective, English in LL offers incidental and authentic input for learners, enhancing pragmatic competence and raising language awareness (Wiśniewska, 2020). The multimodal and multilingual nature of LL provides learners with access to diverse linguistic

resources embedded in rich social and cultural contexts (Hanzelmann & Hacı, 2025). Nevertheless, this exposure varies significantly depending on geographic and sociolinguistic factors, not to mention the fact that the mere presence of English signage does not guarantee effective language acquisition without pedagogical mediation (Malinowski et al., 2020).

3. Minority languages in linguistic landscapes

Minority languages in linguistic landscapes occupy a complex and variable position that reflects broader sociolinguistic dynamics, language policies and community identities. Research comparing contexts such as the Basque Country and Friesland reveals that the visibility of minority languages in LL is strongly influenced by official language policies and the sociolinguistic vitality of the languages involved (Fernández Juncal, 2020). In the Basque Country, where Basque enjoys robust institutional support and active revitalization efforts, the language appears prominently in both top-down (official) and bottom-up (commercial) signage. Basque is often given higher status through placement and font size in bilingual signs, signalling its symbolic importance and role in identity construction. Conversely, Frisian in Friesland, despite being an official language, has a much weaker presence, particularly in written form, reflecting its limited use outside oral domains and less intensive policy implementation (Cenoz & Gorter, 2006).

Further studies in rural Basque areas, e.g., in Ondarroa, illustrate that minority languages, i.e., Basque can even attain majority status in LL within specific places, subverting generalized assumptions of minority language marginality (Basterretxea Santiso, 2023). Here, Basque dominates shop signage both in quantity and symbolic prominence, indicating a community-driven reproduction of linguistic reality that may diverge from formal policy intentions. This suggests that LL reflects language policy, as well as the lived linguistic practices and identities of local populations (Hult, 2018; Lado, 2011). A good example of this increased prestige is the recognition of Polish as a second official language in several municipalities in Rio Grande do Sul, Brazil. Polish signs and advertisements have appeared in public spaces, Polish is taught in schools, and some official documents are issued in two languages (Goczyła-Ferreira, 2022)¹. Nonetheless, minority languages in LL serve both informational and symbolic functions, contributing to language

¹ The initiator of Polish being granted the status of the second official language is Dr. Fabricio Vicroski (Wichrowski), a Brazilian historian and archaeologist of Polish descent representing the Polish ethnic group in the Sectoral College for Linguistic Diversity in Brazil (Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do Rio Grande do Sul).

awareness and offering pedagogical opportunities for language learning and revitalization (Gorter et al., 2021).

4. Linguistic landscape as authentic input for second language acquisition and learning

The concept of linguistic landscape has also gained increasing attention as a valuable resource in second language acquisition (SLA). Unlike traditional classroom materials, the LL presents learners with authentic, contextualized, multimodal and often multilingual input embedded in real-world social and cultural settings (Barni, 2025). This authentic input, which learners encounter incidentally in their daily environments, offers a unique opportunity to supplement formal language learning by exposing them to language as it is naturally used in society. Further, the LL primarily provides authentic language input, which is not artificially simplified or restricted to pedagogical goals, but rather serves real communicative purposes, such as advertising, warning, guiding or identity marking (Cenoz & Gorter, 2008). This genuine use of language enables learners to engage with diverse speech acts and pragmatic functions in situ, thus fostering pragmatic competence – a crucial but often underrepresented aspect of communicative competence in language teaching (Awal, 2025). For example, signs that employ indirect requests or culturally situated metaphors expose learners to the socio-pragmatic dimensions of language use, which are essential for effective communication beyond grammatical accuracy.

In addition, the LL's multimodality, combining visual, textual and symbolic elements, enriches the input by offering additional semiotic resources that aid meaning-making and literacy development (Barni, 2025). This multimodal input supports the development of multimodal literacy skills, which are increasingly relevant in contemporary language use. It reflects the interaction of languages within social ecologies, thus aligning with ecological and sociocultural perspectives of SLA that emphasize the situated, dynamic and embodied nature of language learning (Malinowski, 2024). What is more, the LL reflects the multilingual realities of modern societies, presenting input that is often translanguaging in nature – where languages and semiotic modes interact fluidly rather than in isolated compartments (Seals, 2021). This feature supports the development of multicompetence, acknowledging that bilingual and multilingual speakers leverage their entire linguistic repertoire in communication (Cook, 1992). Encountering such input in the LL can raise learners' awareness of language diversity and the sociopolitical dimensions of language use,

fostering language attitudes conducive to plurilingual and intercultural competence (Malinowski, 2024).

However, the role of the LL as input in SLA is often incidental, because learners usually do not engage with public signs with the explicit purpose of language learning and individual differences influence the degree of attention paid to such input (Cenoz & Gorter, 2008). Despite this, the pervasive presence and economic investment in public signage suggest that people do attend to these linguistic cues and their exposure contributes to language learning, especially when combined with explicit instruction (Burwell & Lenters, 2015). Research also indicates that integrating LL materials in language teaching enhances learners' pragmatic awareness, critical language awareness and motivation by linking classroom learning with real-world language use (Dagenais et al. 2009).

5. Multimodality and literacy development through linguistic landscape

Recent scholarship highlights the significance of multimodality in the development of language and literacy skills, particularly through engagement with the linguistic landscape. Research in diverse contexts, such as the Caribbean Creole environments (Hewitt-Bradshaw, 2014) and English as a Foreign Language (EFL) settings in Japan (Rowland, 2013), underscores the pedagogical potential of LL as a dynamic resource for fostering multiliteracies and critical language awareness. As the LL is inherently multimodal, combining textual, graphic and often auditory elements to communicate messages that operate simultaneously on denotational and connotational levels (Jewitt, 2009), its nature enables learners to engage with authentic, contextualized texts that extend beyond traditional print literacy, promoting a multiliteracies approach that reflects the social and technological complexity of contemporary communication (Cope & Kalantzis, 2000; Mills, 2011).

Engagement with LL materials facilitates literacy development by situating language learning within learners' lived environments, linking school-based knowledge to community contexts (Hewitt-Bradshaw, 2014). In Caribbean Creole contexts, this approach supports critical language awareness and pragmatic competence by exposing students to the coexistence and contestation between vernacular Creole languages and Standard English in public signage, thereby challenging prevailing negative attitudes towards Creoles and affirming their linguistic validity. Such exposure encourages learners to critically analyze linguistic choices, power relations and identity construction embedded in public texts (Bryan, 2010; Shohamy & Waksman, 2009).

Similarly, studies in Japan demonstrate that LL projects enhance EFL learners' symbolic competence by encouraging them to recognize the multimodal interplay of language, image, typography and spatial positioning on signs, leading to richer interpretations of social meanings encoded in public texts (Rowland, 2013). Through categorizing and analyzing English usage on signs, students develop pragmatic awareness, incidental vocabulary acquisition and an appreciation for the sociocultural functions of language in authentic contexts (Barrs, 2012). Also, multimodal analysis sensitizes learners to the affective and ideological dimensions of language use, such as English's association with modernity and 'coolness', further enriching their multiliteracy skills.

6. The schoolscape: A hidden curriculum

The concept of the schoolscape—the linguistic landscape of educational institutions—extends beyond the mere presence of signs and texts to embody a hidden curriculum that communicates and perpetuates language ideologies, power relations and social norms within multilingual learning environments. As Szabó and Laihonen (2025) elucidate, schoolscape materialize the complex interplay of language, culture and power, often reinforcing dominant language ideologies while marginalizing minority languages and cultures. This hidden curriculum is not explicitly taught but is enacted through the spatial arrangements, linguistic displays and semiotic resources present in schools, shaping students' experiences of language and identity in profound ways.

Schoolscapes can serve dual and sometimes contradictory roles. On one hand, the visible inclusion of minority languages and cultural symbols can create 'safe spaces' or 'nests' that foster identity work, language revitalization and a sense of belonging for minoritized communities (Brown, 2012; Harris et al., 2022). On the other hand, the ideological erasure of these languages in favour of national or dominant languages often reproduces hegemonic linguistic hierarchies and contributes to the invisibility of marginalized groups, reinforcing monolingual norms and limiting possibilities for multilingual educational practices (Brown, 2018; Irvine & Gal, 2009). Such spatial and linguistic compartmentalization is evident in the context of Finnish co-located schools where parallel monolingual tracks maintain strict language boundaries that are reflected physically and discursively within shared campuses (From, 2020; Szabó & Laihonen, 2025).

Further, the schoolscape's hidden curriculum is enacted through interactional practices and the mediation of language use in daily school

life. Participatory video projects with youth, as described by Szabó and Laihonen (2025), reveal how students negotiate and sometimes challenge or reproduce these ideological boundaries by documenting and reflecting on their multilingual environments. These projects highlight the schoolscape as a dynamic site where language practices and ideologies are continuously constructed, offering opportunities for learner agency and critical awareness. Ultimately, understanding the schoolscape as a hidden curriculum uncovers the subtle mechanisms through which educational spaces contribute to the socialization of linguistic identities, power dynamics and the (re)production of language ideologies within multilingual schooling contexts.

7. Developing pragmatic competence through linguistic landscape

Defined as the ability to use language effectively and appropriately in social contexts, pragmatic competence is a critical yet often overlooked aspect of second language acquisition (Bardovi-Harlig, 2010). By engaging with authentic signage and public notices, learners can gain insights into the cultural and social norms that govern communication in a target language community, thus the LL has the potential as a valuable resource for fostering pragmatic awareness in learners (Macías Borrego, 2025).

Studies have shown that analyzing LL can enhance learners' understanding of politeness strategies, indirectness and the influence of social roles and power dynamics on language use (Brown & Levinson, 1987; Leech, 2021). Students can critically examine how language choices in public signage reflect intentions, social hierarchies and cultural values, thereby developing a deeper understanding of the contextual factors that shape pragmatic meaning (Goffman, 1956). Furthermore, as Macías Borrego (2025) emphasizes, the use of LL as a pedagogical tool promotes cultural sensitivity by exposing learners to diverse linguistic expressions and communication styles. However, effective integration of LL into language instruction requires careful consideration. Educators should select signage reflecting a range of pragmatic functions and communication contexts and create interactive tasks that encourage learners to analyze, interpret and adapt language.

8. Raising language awareness through linguistic landscape

Linguistic landscapes serve as a potent tool for raising language awareness, particularly in educational settings (Malinowski et al., 2020). By directing attention to the languages surrounding them, learners become more attuned

to linguistic diversity and the sociopolitical contexts that shape language use (Shohamy, 2019). Incorporating LL into pedagogical practices can help challenge monolingual ideologies, expose hidden curricula related to language values and foster a critical understanding of language hierarchies (Barni, 2025; Laihonen and Szabó, 2017).

Exploration of the LL can heighten learners' consciousness of how language choices reflect power dynamics, cultural norms and historical influences (Halliday, 1978; Scollon & Scollon, 2003). Activities involving the analysis of public signage, advertisements and graffiti facilitate the development of metalinguistic skills, as learners decipher the intended meanings, identify potential misinterpretations and consider the impact on diverse audiences. In addition, LL projects can promote intercultural competence by encouraging learners to engage with diverse communities and explore the relationship between language and identity (Vinagre, 2022). By leveraging the LL as a dynamic and authentic resource, educators can cultivate a deeper understanding of language, culture and society, ultimately empowering learners to become more linguistically aware and interculturally competent citizens (Barni, 2025). In such contexts, the classroom becomes a nexus for languaging activities such as exploration of knowledge, discussion and reflection of their observations (Dagenais et al., 2009).

9. Selected educational applications and case studies

In the examples showcased below, various educational applications, including the aspects discussed so far, will be presented. Each case will underscore how LL can serve as a dynamic, authentic and multimodal source of language input that enhances learners' pragmatic competence, multiliteracies, as well as cultural and language awareness.

Example 1: Pedagogical use of linguistic landscape in FL teaching

The linguistic landscape presents a unique avenue for pedagogical innovation in English as a foreign language (EFL) / foreign language contexts (Chesnut et al., 2013). By engaging students with authentic, publicly displayed texts, educators can foster critical language awareness and connect classroom learning to real-world communication (Malinowski et al., 2020). EFL students can analyze the social meanings of English, explore cultural nuances and examine power dynamics inherent in language choices (Sayer, 2010). Such projects encourage learners to become 'language detectives', developing their analytical and observational skills while fostering

a deeper understanding of English in its sociolinguistic context (Rowland, 2013). Classroom-based LL projects can take various forms, from analyzing advertisements to examining public signage (Sayer, 2010). Students can document instances of English, categorize them based on function and purpose, and reflect on the intended audience and potential interpretations. These activities enable them to move beyond rote memorization and engage with language as a dynamic, culturally embedded phenomenon (Malinowski et al., 2020). Similar solutions have appeared in Polish language teaching, although not labeled as LL yet. Works addressing the issue of locality and regionality in Polish language teaching highlight the potential of these categories in language teaching overall (Łukaszewicz & Garncarek, 2024). Increasing learners' awareness of the presence of language in social spaces has increasingly taken place outside the classroom (Łukaszewicz, 2024; Jędrzejczak & Körpe Kremer 2024).

Example 2: Virtual applications

Virtual applications, particularly those providing street-level views, such as Google Street View, are transforming how we engage with urban linguistic landscapes (Malinowski, 2010). They offer unprecedented access to authentic texts embedded in lived spaces, seemingly breaking down geographical barriers for language learners (Goodman, 1984). However, this accessibility comes with caveats. While providing expansive visual data, these technologies can also iconicize the linguistic landscape, detaching it from its historical ground and rendering it into a commodified form (Kim et al., 2025). Concerns arise regarding a decontextualized experience, potentially alienating learners from the actual social and cultural fabric of a city (Kramsch, 1999). As such, educators should encourage critical engagement with these virtual landscapes, fostering the ability to deconstruct the power dynamics embedded within their representations (Rogoff, 2002). By promoting a balanced approach, educators can harness the potential of virtual tools while mitigating risks of cultural alienation (Dagenais et al., 2009).

In his project using images of Seoul's linguistic landscape, Malinowski (2010) engaged Korean language learners. He used Google Maps, but became aware of some potential concerns related to the tool. One such thread involved a bilingual sign, showing both Korean and English with the phrase 'keep off'. This prompted 30 students to remark on the social and pragmatic implications of this sign's phrasing, translation conventions, colouring placement and other factors, which led to the recognition that local people understood English as a way to relate and communicate more than tourists. Malinowski's idea is worth popularizing. It could be successfully applied

in teaching Polish as a foreign language in places distant from Poland, such as Japan, China, or Australia. Utilizing Google Maps as well as virtual guides to many places, which are increasingly being offered by museums, regional chambers and even cities, could spark numerous projects.

Example 3: Contextual applications

Linguistic landscape studies posit that the analysis of language in its natural setting can offer valuable insights into cultural and societal dynamics (Hancock, 2012). Connecting language to the everyday experiences of learners enhances their engagement and understanding, particularly within second language acquisition. As such, the value of incorporating authentic examples as the basis for language study has long been recognised in the field of applied linguistics.

Similarly, Rowland (2013) engaged Japanese university students in photographing and analyzing English signs in Japan, encouraging them to question how and why English is used publicly. He prompted them to take a closer look at the Japanese landscape to find reasons for English signs. His findings support the idea that authentic, multilingual visual texts enhanced students' symbolic competence and critical literacy, specifically when studying signs featuring English, as they came away with a deeper understanding of how language is used and influences pragmatic outcomes. However, he also noted the lack of other languages, besides the indigenous language, used on signs.

Example 4: Linguistic landscape for research preparation

Linguistic landscape offers a unique avenue for research, presenting a real-world snapshot of language use and cultural influence (Roos & Nichols, 2019). By engaging students directly with their surroundings, as facilitated by LL, they are prompted to take ownership of their learning. This active, ground-level involvement proves to be particularly efficient preparation for students to select a suitable research topic (Chern & Dooley, 2014).

Barrs (2016) outlines a project wherein university students collected and classified images of English present in the Japanese LL. The aim was to aid students in refining their research questions for a 4000-word thesis. The collected themes revealed insights into student awareness, aspects of multimodality, as well as symbolic competence. With its open-ended nature and accessible data gathering, the LL project proved to be beneficial in narrowing the students' focus in EFL, thereby making use of a readily available resource in the Japanese community.

Example 5: Inferring meanings and relations

Extending beyond mere language identification, the linguistic landscape serves as a vehicle for discerning deeper social meanings and cultural themes (Malinowski, 2010). Signs and texts within the landscape often operate as cultural indicators, reflecting societal values, power dynamics and community identity (Lisek, 2025). By analyzing these features, learners and researchers alike can gain valuable insights into the cultural ethos of a given context. In his study, Romanowski (2024) examined Polish in the public space of the Borough of Ealing, London, an area known for a high concentration of the Polish diaspora since the end of WWII, with the highest proportion of Polish speakers at 7%. It was argued that Polish indexes public spaces in different parts of this borough as places of identity and belonging, since Poles have been very active in their efforts to construct a space where they could function in their mother tongue and organise their social lives.

In his exploration of the linguistic landscape in Oaxaca (Mexico), Sayer (2010) identified recurring themes in the use of English, finding that it was prominently associated with notions of modernity, sophistication and even subversiveness. The analysis moves beyond merely identifying language choice to uncovering deeper implications about the perceptions and positioning of English within the local community. This approach emphasizes that through systematic observation and interpretation, the LL can serve as a valuable source for unveiling complex sociocultural narratives.

Example 6: Translanguaging and linguistic landscape

Translanguaging, as a theoretical framework, challenges traditional views of languages as separate, bounded systems by emphasizing the fluid and dynamic use of an individual's entire linguistic repertoire in communicative practices (García & Li, 2014). Originating in bilingual education in Wales, it has expanded to encompass a broader understanding of multilingual language use, where speakers draw simultaneously from multiple linguistic resources to construct meaning (Canagarajah, 2013). In relation to linguistic landscapes translanguaging highlights how multilingual and multimodal elements combine to create dynamic, interactive repertoires that reflect and shape social identities and communication (Gorter & Cenoz, 2014). Rather than viewing signs as isolated monolingual or bilingual texts, the translanguaging perspective considers the entire environment, including neighbourhoods or schoolsapes, as spaces where languages intersect, overlap and are negotiated in real time (Cenoz & Gorter, 2022).

Seals (2021) extends this theoretical approach through a micro-ethnographic study conducted at a Samoan early childhood education centre in New Zealand. Using extensive audio-visual recordings and photographic documentation, she examines the linguistic landscape of the centre as a living space that embodies translanguaging practices among children, teachers and parents. Her findings reveal that the schoolscape's multilingual signage – including Samoan, English, and Te Reo Māori – mirrors the translanguaging interactions observed in daily classroom communication. Beyond mere representation, LL actively supports multilingualism and cultural inclusivity, functioning as a dialogic space that normalizes and promotes the use of diverse linguistic repertoires from an early age. Furthermore, the collaborative creation of translanguaging educational materials underscores the role of activist, community-centred research in fostering equitable and culturally responsive educational environments.

Example 7: Language use in immersion education

Language use in immersion education reflects complex dynamics between languages, identity construction and educational practices. Immersion programmes, originally designed for majority-language speakers with limited exposure to a second language, aim to foster proficiency by using the target language as the medium of instruction across subjects (Swain & Johnson, 1997; Fortune & Tedick, 2008). This approach promotes bilingual competence, as well as shapes students' linguistic identities by positioning multiple languages as integral to their social and academic lives (Björklund & Mård-Miettinen, 2011; Musk, 2006). The linguistic landscape within immersion settings—comprising signage, student work and institutional texts – serves as a visible and semiotic resource that both reflects and influences language hierarchies and students' awareness of multilingualism (Brown, 2012).

Pakarinen and Björklund's (2018) qualitative case study of a Finnish primary school with an early Swedish total immersion programme exemplifies these dynamics. Through photographic documentation of linguistic signage and a focus group discussion with immersion students, the study found that Finnish and Swedish dominate the public signage of the school, whereas other foreign languages, e.g., English, French and German are primarily visible within language classrooms. Students demonstrated confidence in using multiple languages and associated their multilingual identities more with contexts outside school than with the linguistic landscape inside it. The study highlights the potential for schools to broaden the visibility of all languages used by students, thereby fostering more inclusive linguistic identities and supporting multilingual competence beyond formal instruction.

10. Concluding remarks

The exploration of LL as a resource for language learning reveals its significant potential across diverse educational contexts. The main points discussed underscore that it serves as a dynamic, authentic and multimodal source of language input that can enhance learners' pragmatic competence, cultural awareness and multiliteracies. The presence of English in LL exemplifies its dual role as a global lingua franca and a symbol of modernity, influencing both communication and sociolinguistic ideologies. While the visibility of English provides incidental exposure and opportunities for pragmatic and intercultural development, its dominance also raises concerns about linguistic imperialism and the marginalization of minority languages.

The visibility and representation of minority languages within LL are shaped by sociopolitical factors and community practices, revealing how LL can act as a site of language revitalization and identity affirmation. For heritage language learners of, for example, Polish, exposure to minority languages in public signage, its use by government officials (e.g., some mayors in municipalities of Brazil) offers meaningful links to cultural roots and supports language maintenance efforts (Goczyła-Ferreira, 2018). Similarly, LL is a valuable pedagogical tool in second language acquisition and foreign language learning in an endolingual context, providing real-world, contextualized input that fosters pragmatic awareness, critical literacy and intercultural competence. Its multimodal and translanguaging features further support the development of multiliteracies, emphasizing language as a socially situated and ideological practice.

Through educational applications it has been demonstrated how LL can be integrated into pedagogical practices to bridge formal learning with learners' everyday environments. The concept of the schoolscape extends these ideas into educational spaces, highlighting the hidden curriculum conveyed through spatial and linguistic arrangements. Last but not least, the development of pragmatic competence and language awareness through LL emphasizes its role in fostering effective, culturally sensitive communication. Pedagogical strategies that incorporate authentic, multimodal texts from LL can promote critical thinking, intercultural understanding and multiliteracy skills. Overall, the potential of LL in language education lies in its capacity to make language learning more contextualized, socially relevant and empowering. Future research should continue to explore effective methods for integrating LL into diverse pedagogical frameworks, ensuring that its benefits are maximized for learners across various sociolinguistic environments.

References

- Awal A. (2025), *The classroom linguistic landscape (CLL): examining English linguistic imperialism and (de)colonisation*. „Porta Linguarum”, Special Issue XII, pp. 89–105.
- Backhaus P. (2006), *Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape*. „International Journal of Multilingualism”, 3(1), 52–66.
- Bardovi-Harlig K. (2010), *Pragmatic competence and development in a second language*. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Pragmatic competence: Theoretical perspectives and practical applications*. John Benjamins Publishing, pp. 79–100.
- Barni M. (2025), *Linguistic landscape for (foreign) language learning*. In D. Gorter & J. Cenoz (Eds.), *The handbook of linguistic landscapes and multilingualism*, John Wiley & Sons, pp. 503–519.
- Barrs K. (2012), *L2 vocabulary in the L1 environment*. „Working Papers in Language Education and Research”, 1(1), pp. 3–10.
- Barrs K. (2016), *The typology of English in Japanese society: learning from the linguistic landscape*. In: *Proceedings of CLaSIC 2016*, pp. 21–29. <https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/barrskeith.pdf>.
- Basterretxea Santiso G. (2023), *Linguistic landscape in a rural Basque area: A case study in Ondarroa*. „International Journal of Multilingualism”, 22(2), pp. 209–227. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2256781>
- Basterretxea Santiso G. & Ornelles A. (2025), *Cross-regional comparison of attitudes and perceptions towards the visual linguistic landscape: Basque Country and Galicia*. „International Journal of Multilingualism”, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2456661>
- Björklund S. & Mård-Miettinen K. (2011), *Integrating multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland*. In D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (Eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Multilingual Matters, pp. 13–35.
- Blackwood R. & Tufi S. (2012), *Policies vs Non-Policies: Analysing Regional Languages and the National Standard in the Linguistic Landscape of French and Italian Mediterranean Cities*. In: Gorter D., Marten H.F. & Van Mensel L. (Eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Palgrave Macmillan, pp. 109–126.
- Brown K.D. (2012), *The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia*. In D. Gorter, H.F. Marten & L. van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape*. Palgrave Macmillan, pp. 281–298.
- Brown K.D. (2018), *Shifts and stability in schools: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools*. „Linguistics and Education”, 44, pp. 12–19.
- Brown P. & Levinson S.C. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Burwell C. & Lenters K. (2015), *Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth*. „Pedagogies: An International Journal”, 10(3), pp. 201–221.

- Canagarajah S. (2013), *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cenoz J. & Gorter D. (2006), *Linguistic landscape and minority languages*. „International Journal of Multilingualism”, 3(1), pp. 67–80. <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- Cenoz J. & Gorter D. (2008), *Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 46(3), pp. 267–287.
- Cenoz J. & Gorter D. (2022), *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Chern C.-I. & Dooley K. (2014), *Learning English by walking down the street*. „ELT Journal”, 68(2), pp. 113–123.
- Chesnut M., Lee V. & Schulte J. (2013), *The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research*. „English Teaching: Practice and Critique”, 12(2), pp. 102–120.
- Cope B. & Kalantzis M. (2000), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Macmillan.
- Cook V. (1992), *Evidence for multi-competence*. „Language Learning”, 42(4), pp. 557–591.
- Crystal D. (1997), *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Dagenais D., Moore D., Sabatier C., Lamarre P. & Armand F. (2009), *Linguistic landscape and language awareness*. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge, pp. 253–269.
- Fernández Juncal C. (2020), *Functionality and coexistence of Spanish and Basque in Bilbao's linguistic landscape*. „Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura”, 25(3), pp. 713–729.
- Fortune T.W. & Tedick D.J. (2008), *One-way, two-way and indigenous immersion: A call for cross-fertilization*. In T.W. Fortune & D.J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Multilingual Matters, pp. 3–21.
- From T. (2020), *'We are two languages here.' The operation of language policies through spatial ideologies and practices in a co-located and a bilingual school*. „Multilingua”, 39(6), pp. 663–684.
- Gade D.W. (2003), *Language, identity, and the scriptorial landscape in Québec and Catalonia*. „Geographical Review”, 93(4), pp. 429–448.
- García O. & Li W. (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garncarek P. & Łukaszewicz B. (2024), *Stolica (nie)znana. Warszawa i koncepcje rozwoju miast w nauczaniu języka polskiego i kultury polskiej cudzoziemców*. In Garncarek P., & B. Łukaszewicz (Eds.), *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm*. University of Warsaw Press, pp. 31–50.
- Gerritsen M., Korzilius H., van Meurs F. & Gijsbers I. (2000), *English in Dutch commercials: Not understood and not appreciated*. „Journal of Advertising Research”, 40(3), pp. 17–31.
- Goczyła-Ferreira A. (2018), *Polskość na antypodach: wybrane aspekty historyczne i językowe polskiej obecności w Brazylii*. „Postscriptum polonistyczne”, 1(21), pp. 173–186.

- Goczyła-Ferreira A. (2022), *Używanie polszczyzny w kolonii Dom Pedro II na tle badań bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii*. „Poradnik Językowy”, 4 (793), pp. 57–73.
- Goffman E. (1956), *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goodman Y. (1984), *The development of initial literacy*. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Heinemann, pp. 102–109.
- Gorter D. & Cenoz J. (2014), *Linguistic landscapes inside multilingual schools*. In B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people*. Routledge, pp. 151–169.
- Gorter D., Cenoz J. & van der Worp K. (2021), *The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness*. „Journal of Spanish Language Teaching”, 8(2), pp. 161–181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>.
- Halliday M.A.K. (1978), *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Hancock A. (2012), *Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity*. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change*. Peter Lang, pp. 249–266.
- Hanzelmann M. (2024), *Language in post-Yugoslav Montenegro: An unstable complex of contested values*. „Zeitschrift für Slawistik”, 69(2), pp. 229–255.
- Hanzelmann M. & Hacı S. (2025), *The Infrastructure of the Turkish Language in Bulgaria: Visualization, Semiotization, and Contemporary Challenges*. „Praxima. Journal of Visual Semiotics”, 44(2), pp. 105–132.
- Harris L., Cunningham U., King J. & Stirling D. (2022), *Landscape design for language revitalisation: Linguistic landscape in and beyond a Māori immersion early childhood centre*. In E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Eds.), *Linguistic landscapes and educational spaces*. Multilingual Matters, pp. 55–76.
- Hewitt-Bradshaw I. (2014), *Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts*. „Caribbean Curriculum”, 22, pp. 157–173.
- Hornikx J., van Meurs F. & de Boer A. (2010), *English or a Local Language in Advertising? The Appreciation of Easy and Difficult English Slogans in the Netherlands*. „The Journal of Business Communication”, 47(2), pp. 169–188.
- Hult F.M. (2018), *Language policy and planning and linguistic landscapes*. In J.W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford University Press, pp. 333–351.
- Irvine J.T. & Gal S. (2009), *Language ideology and linguistic differentiation*. In A. Durranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader*. Wiley-Blackwell, pp. 402–434.
- Jewitt C. (2009), *An introduction to multimodality*. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge, pp. 14–27.
- Jędrzejczak B. & Körpe Kemer S. (2023), *Kultura lokalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego a nowoczesne narzędzia dydaktyczne (na podstawie internetowej gry o Gdańsku)*. „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego”, (36), pp. 339–353.

- Kim H., Seong E., Lee H., Have D.-K. & Lee S. (2025), *Decoding multiculturalism through linguistic landscapes: a deep learning-based OCR analysis of street view images*. „Urban Informatics”, 4(5). DOI: 10.1007/s44212-025-00071-1.
- Kramsch C. (1999), *The cultural component of language teaching*. „Language, Culture and Curriculum”, 12(1), pp. 8–39.
- Lisek G. (2025), *Russian in Artistic and Regulatory Discourses? The Appearance and Thematic Composition of Multilingual Signs in Linguistic Landscape of the Czech Town of Karlovy Vary*. „Croatica et Slavica Iadertina”, 21(1), pp. 343–365.
- Lado B. (2011), *Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian Community*. „International Journal of Multilingualism”, 8(2), pp. 135–150. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550296>.
- Leech G. (2021), *Politeness*. Cambridge University Press.
- Laihonen P. & Szabó T.P. (2017), *Investigating visual practices in educational settings: Schoolscape, language ideologies and organizational cultures*. In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. Routledge, pp. 121–138.
- Macías Borrego M. (2025), *Linguistic landscape and pragmatic competence development: Towards an integrative pedagogical model*. „Porta Linguarum”, XII, pp. 137–152.
- Malinowski D. (2010), *Showing seeing in the Korean linguistic cityscape*. In M. Barni, E. Ben-Rafael & E. Shohamy (Eds.), *Linguistic landscape in the city*. Multilingual Matters, pp. 199–215.
- Malinowski D., Maxim H.H. & Dubreil S. (2020), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*. Springer.
- Malinowski D. (2024), *Language learning*. In R. Blackwood, S. Tufi & W. Amos (Eds.), *The Bloomsbury handbook of linguistic landscapes*. Bloomsbury Academic, pp. 235–251.
- Mills K.A. (2011), *The multiliteracies classroom*. Multilingual Matters.
- Musk N. (2006), *Performing bilingualism in Wales with the spotlight on Welsh: A study of language policy and the language practices of young people in bilingual education*. „Studies in Language and Culture”, No 8 / „Linköping Studies in Arts and Science”, No. 375.
- Pakarinen S. & S. Björklund (2018), *Multiple language signage in linguistic landscapes and students' language practices: A case study from a language immersion setting*. „Linguistics and Education”, 44, pp. 4–11.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Piller I. (2001), *Identity constructions in multilingual advertising*. „Language in Society”, 30(2), pp. 153–186.
- Rogoff I. (2002), *Studying visual culture*. In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader*. Routledge, pp. 24–36.
- Romanowski P. (2024), *In search of Polish in the multilingual cityscape: analysing the urban spaces of Ealing, London*. „Applied Linguistics Review”, 16(3), pp. 1177–1204.
- Romanowski P. & I. Karras (2024), *Conceptualising and positioning lingua francas: English and other languages*. In C. Fäcke, X.A. Gao, P. Garrett-Rucks

- (Eds.), *The Wiley Handbook of Intercultural and Plurilingual Language Learning*. Wiley-Blackwell, pp. 97–110.
- Roos J. & Nichols H. (2019), *Using young learners' language environments for EFL learning*. „*ALLA Review*”, 32, pp. 91–111.
- Rowland L. (2013), *The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan*. „*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*”, 16(4), pp. 494–505.
- Sayer P. (2010), *Using the linguistic landscape as a pedagogical resource*. „*ELT Journal*”, 64(2), pp. 143–154.
- Scollon R. & Scollon S.B.K. (2003), *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.
- Seals C.A. (2021), *Classroom translanguaging through the linguistic landscape*. In Malinowski D., Maxim H.H. & Dubreil S. (Eds.), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*. Springer, pp.119–141.
- Shohamy E. (2019), *Linguistic landscape after a decade: An overview of themes, debates and future directions*. In M. Pütz & N. Mundt (Eds.), *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*. Multilingual Matters.
- Shohamy E. & Waksman S. (2009), *Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education*. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge, pp. 313–330.
- Swain M. & Johnson R.K. (1997), *Immersion education: A category within bilingual education*. In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press, pp. 1–16.
- Szczeszek M., Goczyła-Ferreira A., Piotrowska-Wojaczyk A. & Przybysz Z. (2025), Śladami polskiej emigracji w Brazylii. Przyczyny i znaczenie badań nad brazylijską prasą polonijną. „*LingVaria*”, 2(40), pp. 311–322.
- Vinagre M. (2022), *Engaging with difference: Integrating the linguistic landscape in virtual exchange*. „*System*”, 105, pp. 1–12.
- Wiśniewska D. (2019), *Emotions, linguistic landscape and language learning*. „*Neofilolog*”, 52/1, pp. 75–88.
- Wiśniewska D. (2020), *Linguistic landscape, murals and language learning*. In S. Adamczak-Krysztofowicz, P. Rybszleger & A. Szczepaniak-Kozak (Eds.), *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte*. Vandenhoeck & Ruprecht Publishers, pp. 429–446.
- Zabrodskaja A. (2014), *Tallinn: monolingual from above and multilingual from below*. „*International Journal of the Sociology of Language*”, 228, pp. 105–130.

Received: 30.08.2025

Revised: 15.01.2026

Accepted: 22.01.2026

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

Ewa Lipińska

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>

ewa.anna24@gmail.com

Strategie i taktyki rodzicielskie w zachowaniu języka odziedziczonego na obczyźnie, czyli o polskiej rodzinnej polityce językowej

**Parental strategies and tactics in preserving Polish heritage language
abroad: Polish family language policy**

Research in the field of heritage language maintenance and loss regards the family as the central driving force in child language acquisition and maintenance. The article focuses on the emerging field of family language policy and addresses one of its three components, namely family practices, bearing in mind that the stress-inducing factor of emigration may have a direct impact on them. A brief historical overview of the term, *family language policy*, is given, also for the Polish context. Illustrative examples of potential parental strategies and tactics follow, together with reflections based on data from surveys conducted by the research team of the Jagiellonian University. The text, by disclosing discrepancies between parents' declarations and evidence from teenager users of heritage Polish, contributes to the discussion of language policies and maintenance of Polish as a heritage language.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Keywords: family language policy, emigration, crises, Polish heritage language maintenance, strategies, tactics

Słowa kluczowe: rodzinna polityka językowa, emigracja, kryzysy, zachowanie języka polskiego jako odziedziczonego, strategie, taktyki

1. Wstęp

Każde państwo prowadzi własną politykę językową (PJ), można zatem mówić o jej polskiej postaci¹. Na kształt PJ wpływa wiele powiązanych ze sobą i nakładających się na siebie czynników o charakterze psychologicznym, socjologicznym, demograficznym, politycznym, a nawet religijnym. Gdy jest ona realizowana w obrębie najmniejszej komórki społecznej, określa się ją mianem *rodzinnej*. Na emigracji determinują ją decyzje rodziców dotyczące m.in. miejsca osiedlenia i czasu wyjazdu, wyboru języka komunikacji domowej czy zapisania (lub niezapisania) dziecka do polskiej/polonijnej szkoły.

Niniejszy artykuł, trzeci z cyklu (zob. Seretny, Lipińska, 2024; Lipińska, Seretny, 2025), koncentruje się na postępowaniu rodziców, które zmierza do przekazania potomstwu swojego języka ojczystego. Ich tło, zarysowane na początku, stanowią kryzysy² wywoływane przez emigrację, obciążoną wieloma rodzajami stresu. U poszczególnych migrantów kryzysy te mogą mieć różne natężenie, występować razem lub oddzielnie. Ma to bezpośredni wpływ na prowadzoną przez nich intuicyjnie lub w sposób planowy *rodzinną politykę językową* (RPJ). Rozważania dotyczące *praktyk językowych*, jednego z obszarów RPJ – poprzedzone krótkim rysem historycznym terminu – zostały zilustrowane przykładami działań dorosłych wobec dzieci (strategii oraz taktyk), a także refleksjami wynikającymi z ankiet, które przeprowadzono w ramach projektów zrealizowanych w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (IGP UJ) w latach 2021–2023 oraz innych badań z tego zakresu.

¹ Na ten temat pisali m.in. Pawłowski (2006), Lisek (2011), Gajda (2013), Mazur (2021). Niektórzy badacze (zob. np. Gajda, 2013: 61) zwracali uwagę, że nie jest to nazwa zbyt fortunnna, gdyż powinna ona nawiązywać do angielskiego terminu *policy*, tj. „zasad, jakimi się kierujemy, kierunku, w którym zdążamy”, a nie odnosić się do terminu *politics*, czyli „zasad rządzenia państwem”.

² Przez kryzys rozumie się tu „zachwianie jakiegoś systemu wartości lub pozycji czegoś” (SJP, <https://sjp.pwn.pl/sjp/kryzys;2565070.html> [17 VIII 2025]).

2. Kryzysy emigracyjne

Emigrację, zdaniem Wróbla (2012), można porównać do możliwości powtórnego doświadczania życia. Stanowi ona zarówno szansę, jak i wyzwanie, ponieważ przypomina ponowne uczenie się chodzenia, mówienia itp. Badacz uważa, że w mniejszym lub większym stopniu na początku nowej drogi imigrant doznaje zamętu egzystencjonalnego, powodującego, że wie dzie podwójne życie: TUTAJ i TAM, PRZEDTEM i TERAZ (zob. Wróbel, 2002: 139). Piśsze, że

w śnie powracamy do miasta, w którym zwykliśmy mieszkać przez lata, i do języka, za którym tęsknimy. W ten sposób wracamy do swej przyrodzonej normalności [...]. A później budzimy się do tej samej dziwnej rzeczywistości, którą pozostawiliśmy za sobą wczoraj (Wróbel, 2012).

Według autora (Wróbel, 2002; 2012) imigrant przeżywa różne kryzysy, np. tożsamości, wartości czy komunikacyjny, co może wymagać interwencji terapeutycznych³. Zwracała też na to uwagę Mostwin, która – wśród trzech okresów cyklu adaptacyjnego⁴ rodzin przeszczepionych – wyróżniła (jako środkowy) „borykanie się z losem o zachowanie zdrowia psychicznego” (Mostwin, 1995: 125–126). Kwestię tę, dobitnie wiążąc z nostalgią emigracyjną⁵, uwypukla również Draaisma (2010: 165 i n.), który pisze, że „może [ona] prowadzić do choroby i zaburzeń psychicznych” (Draaisma, 2010: 171). Autor zwraca też uwagę na wspomniane wyżej dwa życia pojawiające się w snach przesiedleńców (Draaisma, 2010: 168). Zwróćmy uwagę, że tęsknota za ojczyzną z większą mocą występuje w krajach zaoceanicznych:

Tam, w Australii, Kanadzie, Brazylii czy Stanach Zjednoczonych, tęskni się inaczej. Stamtąd nie można przyjechać na weekend do Polski, jak z Berlina, Paryża, Brukseli czy Budapesztu. Tam, poza Europą, polskości jest mniej, w niektórych regionach nikt o niej nie słyszał (Lipińska, 2013: 36).

Okoliczności opuszczenia swojego kraju i osiedlenia się w innym powodują zatem pojawienie się stresorów, z których mało który emigrant zdaje

³ Badacze rzadko akcentują problem zdrowia psychicznego osób doświadczonych migracją. Stan taki jest odbiciem nieprzygotowania się do nowej sytuacji, braku jej akceptacji lub nieradzenia sobie z nadmiarem dystresu.

⁴ Pierwszy to faza szoku i dezorientacji, trzeci dotyczy wyłonienia się nowej wartości i jest czasem syntezy (Mostwin, 1995: 124). W zasadzie okresy te pokrywają się z wyodrębnionymi przez Mamzer i Oberga czterema etapami adaptacyjnymi (zob. Lipińska, 2013: 18).

⁵ Tęsknota za ojczyzną dopiero w XX w. „została przesunięta z dolegliwości organicznej do schorzenia psychicznego” (Draaisma, 2010: 174).

sobie sprawę (zob. Baumgartner, 2008: 78). Należą do nich m.in. zmiany w obrębie: miejsca zamieszkania, najbliższego otoczenia, statusu finansowego, stanowiska i/lub warunków pracy, poziomu życia, przyzwyczajzeń, życia towarzyskiego, sposobu spędzania wolnego czasu, nawyków żywieniowych czy kontaktów z rodziną. Każde z tych wydarzeń znajduje się na skali stresu Holmesa i Rahe'a⁶. Jeśli dodamy do tego troskę o dzieci – o ich adaptację, szkołę, rozłąkę z rówieśnikami i rodziną oraz inne czynniki budzące napięcia, niepokój czy natężone emocje – wyłania się dość szerokie spektrum problemów, z jakimi mierzą się nowo przybyli. Przy tym „im wyższy poziom stresu, któremu poddana jest jednostka, tym częstsze są problemy zdrowotne” (Birch, Malim, 1997: 143). Jednym z nich jest depresja, której podłoże może stanowić wspomniana nostalgia, a ponadto samotność (indywidualna i/lub społeczna) oraz związane z nią wyobcowanie⁷. Nierzadko jest to wyraz przyjęcia przez dorosłych emigrantów postawy izolacyjnej⁸, która nie jest godna polecenia, ale w osobliwy sposób pozytywnie wpływa na zachowanie polskości. Izolujący się rodzic o polonocentrycznym widzeniu świata kulturuje bowiem swój język ojczysty oraz przywiezione tradycje, wymagając tego (czasem surowo) od pozostałych członków rodziny. Cierpi na tym adaptacja do nowego życia i powoduje niepełny rozwój więzi rodzinnych, ale polszczyzna żyje i rozwija się. Są to jednak sytuacje rzadsze, ponieważ na ogół pojawiają się tendencje integracyjne lub asymilacyjne. Wówczas w zachowaniu języka przodków u swoich synów i córek rodzice napotykać wiele trudności, które stanowią kolejne czynniki stresogenne:

Z jednej strony zależy im, aby dzieci w doskonałym stopniu poznały język kraju osiedlenia i zostały zaakceptowane przez lokalną społeczność. [...] Z drugiej strony zwykle pragną, aby [...] zachowały polską tożsamość narodową znają i ceniły polskie tradycje oraz by sprawnie posługiwały się językiem polskim (Czeniek, 2015: 90–91).

Według Mostwin zahaczające o siebie kryzysy mogą jednak wyzwolić „nową energię, która odpowiednio skierowana, staje się motorem twórczym” (Mostwin, 1995: 50–51) życia i działalności nowo przybyłych. W przekonaniu

⁶ Badania Holmesa i Rahe'a (które nie dotyczyły sytuacji migracyjnej) wykazały zależność między stresorami a prawdopodobieństwem zapadnięcia na poważną chorobę. Pobieżne przeliczenie punktów zaznaczonych przykładowo zdarzeń (jednostek zmiany życia) pokazało, że u przeciętnego emigranta ryzyko wystąpienia choroby w ciągu kolejnych 2 lat wynosi 51% (zob. Pluska, 2019).

⁷ Przybiera ono postać endogenną (świadoma alienacja) lub egzogenną (odrzućcie przez lokalną społeczność) (zob. np. Lipińska, 2013: 24 i n.).

⁸ Bywa ona powodem załamania nerwowego i/lub zaburzeń psychicznych (zob. Mostwin, 1995; Piotrowska-Breger, 2004; Gołębiowska, 2005; Wróbel, 2012).

badaczki znaczącą rolę odgrywają w tym tzw. struktury podtrzymujące, czyli np. diaspora⁹, organizacje społeczne, a przede wszystkim rodzina. Po 30 latach od tego stwierdzenia można przyjąć, że ważnym trybem owego „twórczego motoru” jest roztropnie prowadzona *rodzinna polityka językowa*.

3. Polska rodzinna polityka językowa

Geneza terminu *rodzinna polityka językowa* nie jest długa, gdyż po raz pierwszy pojawił się on w 2003 r. w pracy Aurolyn Luykx. Boliwijska badaczka dowodziła – postępując się przykładem rodzin, w których na co dzień obecne były dwa kody: autochtoniczny ajmara¹⁰ oraz hiszpański – że określenie tempa i kierunku zmian językowych zachodzących w konkretnej społeczności nie jest możliwe bez rozszerzenia dotychczasowej koncepcji polityki językowej i uwzględnienia w niej decyzji podejmowanych na poziomie rodziny. Samą definicję pojęcia zawdzięczamy zaś publikacjom King, Fogle i Logan-Terry (2008) oraz King i Fogle (2017). Początkowo badaczki określiły *rodzinną politykę językową* jako „jasne i jawne planowanie dotyczące wyboru języka/języków, które są/będą używane do komunikacji przez domowników oraz członków rodziny” (King, Fogle, Logan-Terry, 2008: 907). Ostatecznie jednak, po latach, przyznały, że zamysły dotyczące wyboru mogą być „w istocie rzeczy także niejawne, niewypowiedziane”, a także „zmiennie i nieustannie negocjowane” (King, Fogle, 2017: 322).

Curdt-Christiansen (2009), analizując czynniki, które mają wpływ na działania dorosłych, zauważyła, że można je rozważać w kontekście wyróżnionych przez Spolskiego (2004) trzech współzależnych makroobszarów polityki językowej. Są nimi: ideologie językowe, za którymi opowiada się (otwarcie bądź nie) społeczność posługująca się danym kodem, zarządzanie nim oraz praktyki językowe¹¹. Opracowany przez badaczkę model rodzinnej polityki językowej bazuje więc na powyższym trójpodziale (Curdt-Christiansen, 2009: 355). Widać w nim wyraźnie, że makroobszary są strukturami wzajemnie na siebie oddziałującymi, a ich natura ma charakter dynamiczny, kształtowany przez złożoną konfigurację czynników¹².

⁹ Gwoli ścisłości: określenie *diaspora* obejmuje wszystkich Polaków / osoby polskiego pochodzenia żyjących poza granicami Polski (zob. Lipińska, 2019). Tu chodzi raczej o wspólnotę o najmniejszym stopniu zwartości, czyli o *grupę lokalną*. To termin węższy od pozostałych, tj. *środowiska*, *skupiska* i *zbiorowości* (zob. Dubisz, 1997: 20).

¹⁰ Wariantywny zapis: *aymara*.

¹¹ W 2012 r. Spolski uznał RPJ za domenę o kluczowym znaczeniu dla polityki językowej.

¹² W kolejnych pracach badaczki model ten ewoluował (zob. Curdt-Christiansen, 2013; Curdt-Christiansen, Huang, 2020).

Rodzinna polityka językowa stała się w ostatnich latach bardzo nośnym obszarem dociekań naukowych¹³ – także w polskiej literaturze przedmiotu. Naszym zdaniem wyraźnie zaznaczają się w nim dwa nurty. Pierwszy koncentruje się na badaniach transmisji naszego języka poza macierzą w rodzinach polskich i polsko-obcych, na złożonych uwarunkowaniach tego procesu oraz na działaniach podejmowanych przez migrantów w kwestii trwania polszczyzny. Drugi natomiast skupia się wokół kwestii zachowania i rozwoju języka/języków w rodzinach obcych i polsko-obcych zamieszkałych w Polsce. W pracach powstających w ramach tego nurtu termin *rodzinna polityka językowa* jest używany konsekwentnie od lat (zob. m.in. Stępkowska, 2017; Murmann, 2019; Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2019). Nie stosowano go natomiast w tekstach nurtu pierwszego, który ma zdecydowanie dłuższą tradycję (zob. m.in. Miodunka, 1990, 2003; Rabiej, 2007; Dębski, 2009; Mejnartowicz, Kuźniak, 2017; Lipińska, 2015b; Świątek i in., 2016; Lipińska, Dudek, Tokarz, 2022). Określenie RPJ jest używane dopiero od niedawna (zob. Pułaczewska, 2017; Romanowski, 2021, 2022, 2023; Seretny, Lipińska, 2024a, 2004b; Lipińska Seretny, 2023, 2025), ale coraz bardziej zyskuje na atrakcyjności. To bowiem, co dzieje się ze środkiem komunikacji w rodzinie, czyli jej własna *polityka językowa*, której głównymi agentami są rodzice lub opiekunowie, ma decydujący wpływ na przekazywanie języka następnemu pokoleniu. W warunkach emigracji kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia, gdyż przesądza o żywotności języka odziedziczonego (zob. Curdt-Christiansen, 2013; Lipińska, 2022).

Na podstawie propozycji Curdt-Christiansen (2009), wykorzystującej podział Spolsky’ego (2004), stworzyliśmy nasz autorski model RPJ (zob. Seretny, Lipińska, 2024: 7). Uwzględnia on, inaczej niż uniwersalna (w założeniu) wizja badaczki, czynniki ważne dla polskiej emigracji – zarówno tej z przeszłości, jak i obecnej. Można go zatem z powodzeniem wykorzystywać w analizach RPJ prowadzonej w zbiorowościach *polonijnych*. Zdaniem Dubisza (1997: 19) stanowią je skupiska *kontynentalne*, obejmujące Polaków zamieszkujących m.in. Wielką Brytanię, Niemcy, Francję, Włochy, Hiszpanię, Norwegię, oraz *zamorskie*¹⁴, dotyczące Polaków osiadłych np. w USA, Kanadzie, Brazylii, Argentynie, Australii, RPA.

W proponowanym przez nas modelu przyjmujemy podobnie jak Spolsky, że obszary makro, czyli *ideologie, zarządzanie i praktyki*, są współzależne.

¹³ Potwierdza to systematyczny przegląd badań (*systematic review*) 411 tekstów opublikowanych w latach 2008–2024 tylko w języku angielskim w wysoko punktowanych czasopismach (zob. Mingue Gu, Wanyu Ou, Chi-Kin Lu, Chi-Kin Lee, 2025).

¹⁴ Dziś powiemy: *zaoceaniczne*. Trzecią grupę stanowią wspólnoty *autochtoniczne*, czyli np. Kazachstan, Białoruś, Ukraina, Czechy, Słowacja, Rumunia, które wymagają odrębnych badań i opracowań. Jak uznał Dubisz (1997: 19), „Podział ten wynika z typologii procesów emigracyjnych, zależy od rodzajów związków z macierzą i wiąże się z ich odmienną historią”.

Zakładamy jednak, odmiennie niż w ujęciu Curdt-Christiansen, że do każdego z nich daje się przypisać czynniki mikro, które nie zawsze oddziałują na siebie z jednakową mocą, a to nie pozostaje bez znaczenia ani dla transmisji języka, ani dla jego kondycji (Seretny, Lipińska, 2024: 6).

W niniejszym artykule skupiamy się na *praktykach językowych*. Wpływają na nie różne czynniki, takie jak: wykształcenie rodziców, to, skąd (z jakiej części Polski) się wywodzą, wrażliwość językowa (w tym wiedza na temat dwujęzyczności), stopień znajomości języka kraju osiedlenia i innych języków (biografia językowa), a także cechy ich charakteru.

Wykształcenie rodziców determinuje ilość i jakość *inputu* językowego, z którym stykają się dzieci. Badania przeprowadzone w trzech grupach – rodzin inteligentnych profesjonalistów, robotników oraz ludzi żyjących z zasiłku – wykazały zasadnicze różnice w dziennej „dawce” słów słyszanych przez dzieci pomiędzy pierwszym a dwunastym miesiącem życia (chodziło o słowa wymawiane przez matkę lub innego opiekuna, skierowane do dziecka i wypowiedane w bezpośrednim z nim kontakcie). Policzone, że w rodzinach inteligentnych było to przeciętnie 2100 słów na godzinę, w robotniczych – 1200, a u tzw. welferowców – zaledwie 600¹⁵ (zob. Serejska-Olszer, 2001: 62).

Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na praktyki rodziców jest ich biografia językowa, czyli stopień opanowania innych języków – w tym języka kraju osiedlenia. Im stopień ten jest wyższy, tym łatwiej o szybszą adaptację oraz rozumienie różnic kulturowych. Przyczynia się to znacząco do znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem, do lepszego funkcjonowania na co dzień, co z kolei może przełożyć się na docenianie korzyści (kognitywnych, edukacyjnych, ekonomicznych) płynących z dwujęzyczności i będzie sprzyjało transmisji polszczyzny u kolejnych pokoleń. Cechy osobnicze także nie są bez znaczenia, gdyż w wysiłkach jej przekazywania potrzebne są: konsekwencja, swego rodzaju upór, pomysłowość i cierpliwość.

Z wielu przeprowadzonych badań (zob. m.in. Cieszyńska, 2006; Rabiej, 2007; Świątek i in., 2016; Romanowski, 2021) wynika, że rodzice przebywający na obczyźnie są zgodni i chcą, aby ich dzieci znały polski¹⁶. W podobnym

¹⁵ Język, jakim posługują się ludzie słabo wykształceni, jest ubogi w środki, dlatego określa się go kodem ograniczonym. Jego przeciwieństwem jest kod rozwinięty (zob. Bernstein, 1962), będący jednym z atrybutów dobrej edukacji. Zwykle osoby, które ją odebrały, cechuje też większa wrażliwość językowa, dbałość o jego poprawność oraz o zachowanie jego czystości, co na emigracji jest szczególnie ważne. Osoby mniej wykształcone, pracujące fizycznie często używają też gwary lub dialektu; taką postać języka automatycznie przekazują dzieciom i wnukom.

¹⁶ W badaniu przeprowadzonym wśród uczniów w wieku 13/14–17/18 lat, uczęszczających do szkół polonijnych w Chicago oraz przyambasadzkich w Paryżu i Wiedniu (ogółem 267 osób), jedno z pytań brzmiało: *Czy chciał(a)byś, aby Twoje dzieci mówiły po polsku?* Do wyboru były odpowiedzi: TAK, BARDZO | TAK | MOŻE | NIEKONIECZNIE | NIE. Dwie ostatnie

duchu wypowiedzi także respondenci w ankietach zebranych w ramach dwóch przeprowadzonych w IGP projektów¹⁷: celem projektu I było zbadanie przyczyn nieposyłania dzieci do polskich szkół na obczyźnie, projekt III natomiast miał pokazać stan świadomości dorosłych migrantów odnośnie do kwestii transmisji języka na emigracji oraz umożliwić rozpoznanie działań, jakie podejmują oni (bądź nie) na rzecz jego trwania i rozwoju¹⁸.

W zdecydowanej większości respondenci optowali za tym, aby ich dzieci posługiwały się polszczyzną, gdyż jest to ważne dla komunikacji w obrębie rodziny. Jednakże odpowiedzi badanych, zwłaszcza w zestawieniu z wynikami, jakie z testu kompetencji językowej uzyskali nastolatki uczęszczający do szkół polskich zagranicą (projekt II), wyraźnie pokazują, że takie wypowiedzi pozostają na ogół w sferze życzeń (zob. Lipińska, Seretny, 2023; Seretny, 2024). Niestety, dorośli mylnie przekładają bezwysiłkowe i naturalne nabywanie polskiego przez dzieci w ojczyźnie, w całkowitym w nim zanurzeniu oraz w otoczeniu tak samo mówiących ludzi, na nowe warunki, gdzie nic w tej kwestii nie dzieje się samo. Na emigracji należy włożyć wiele wysiłku w uzupełnianie wszelkich braków i w ciągłe pobudzanie języka do ewoluowania. Trzeba też czynić dalekosiężne plany i realizować je za pomocą rozmaitych – czasem improwizowanych, ale nade wszystko konsekwentnych – działań.

4. Strategie i taktyki w próbach zachowania języka odziedziczonego

Metody (podejścia) oraz techniki nauczania to określenia stosowane w edukacji. W domu, gdzie język jest przez dzieci przyswajany – rodzice go nie uczą, lecz przekazują – właściwsze wydaje się używanie określeń: *strategie* oraz *taktyki*. Zaznaczmy, że wywodzą się one z języka wojskowego: strategia to plan długofalowych działań, pozwalający osiągnąć cel, a taktyka obejmu-

opcje nie zostały zaznaczone przez nikogo, MOŻE – przez 0,6% w USA, 1,7% we Francji, 4,8% w Austrii. Pierwszą możliwość wybrało 72,7% badanych z Chicago, 70% z Paryża oraz 77,8% z Wiednia, a odpowiedź TAK – odpowiednio: 27,3%, 28% i 19% (zob. Lipińska, 2015a).

¹⁷ Projekt I to *Polszczyzna odziedziczona jako język potencjalnie zagrożony* (zob. <http://okp.krakow.pl/2022/04/raport-z-projektu-badawczego-polszczyzna-odziedziczona-jako-jezyk-potencjalnie-zagrozony/> [12 VIII 2025]), III zaś – *Rodzinna polityka językowa wobec polszczyzny na obczyźnie* (zob. <https://odnswp.pl/wp-content/uploads/2024/02/Raport-X-1.pdf> oraz <https://odnswp.pl/vademecum-dla-rodzicow-dzieci-z-doswiadczeniem-migracji/> [12 VIII 2025]). Wyniki uzyskane w obu badaniach zostały zanalizowane w: Lipińska, Seretny (2025).

¹⁸ Przeprowadzono jeszcze jeden projekt – drugi w kolejności (II): *Język odziedziczony a ojczyzny – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*. Miał on pokazać, jak w porównaniu z polskimi rówieśnikami radzą sobie z językiem polskim polonijni nastolatki uczęszczający do szkół polskich za granicą (zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego> [12 VIII 2025]). O ile projekty I i III były skierowane do rodziców, o tyle adresatami II byli ósmoklasiści.

je konkretne rozwiązania stosowane doraźnie. Terminy te wpisują się trafnie w ramy rodzinnej polityki językowej, a dokładnie – w obszar praktyk językowych¹⁹. Ich wojskowy charakter podkreśla „batalie” staczone przez przeważającą część rodziców, którzy na emigracji chcą zachować polskość w swoich domach.

4.1. Strategie

Działania o charakterze długofalowym wspomagające transmisję języka na emigracji mają różny charakter. Jedne – np. zapisanie dziecka do szkoły polskiej, na religię, na różne zajęcia pozalekcyjne (sportowe, taneczne, harcerskie) organizowane przez społeczność etniczną, czynne uczestnictwo w jej życiu (w spotkaniach, festynach, wydarzeniach kulturalnych) – zasadzają się na łączności rodziny i dziecka ze światem zewnętrznym, w którym język etniczny stanowi naturalny kod komunikacyjny; inne mają charakter bardziej wsobny, wewnętrzny. To im właśnie (i powiązanim z nimi taktykom) przyjrzymy się w tym tekście, wychodząc z założenia, że to, co dzieje w rodzinie, ma znaczenie prymarne.

Do najbardziej znanych strategii umożliwiających przekazywanie języka w naturalny sposób należą strategie: osoby, miejsca, czasu, naprzemienna (zob. np. Lipińska, 2003: 49, na podst. Kurcz, 1992: 190). Należy przy tym zaznaczyć, że osoby dorosłe posługują się nimi świadomie lub intuicyjnie, chcąc zapewnić dziecku możliwość zachowania i/lub rozwijania języka ojczystego obojga lub jednego z rodziców.

W przypadku *strategii osoby*²⁰ rzecz dotyczy jednoczesnego opanowywania dwu języków, np. jeden z rodziców (lub dziadkowie) w kontaktach z dzieckiem posługuje się polskim, a drugi rodzic – francuskim. Postępowanie takie, prowadzące do *dwujęzyczności symultanicznej*²¹, jest znane pod nazwą „jedna osoba – jeden język” (*one person – one language*, OPOL). Najczęściej ma miejsce w rodzinach mieszanych. Zdarza się także, że jeden z opiekunów dziecka w kontaktach z nim posługuje się nie swoim językiem ojczystym,

¹⁹ Zarówno strategie, jak i taktyki rozpatrywane pod tym kątem odnoszą się głównie do mówienia i słuchania, dlatego tak ważne jest dopełnienie tego typu starań edukacyjnych zajęciami w szkole.

²⁰ Strategię „jedna osoba – jeden język” stosowaną w rodzinie dwujęzycznej (w stosunku do syna – od urodzenia do 4. roku życia) po raz pierwszy opisał francuski psycholog Ronjat (1913), który konsekwentnie zwracał się do dziecka po francusku, podczas gdy żona Niemka – w swoim języku (zob. m.in. Hamers, Blanc, 1983: 71; Hagège, 1996: 41–42, Grosjean, 2015).

²¹ Opierając się na własnym doświadczeniu, szeroko opisuje ten proces Baumgartner (2008: 29 i n.).

bardzo dobrze opanowanym – takie postępowanie wiedzie do *dwujęzyczności nienatywnej*.

Strategia miejsca polega na tym, że jednym językiem mówi się w określonej lokalizacji, np. po polsku w domu, a innym – np. na ulicy lub w sklepie; rzecz może także dotyczyć pomieszczeń w domu, np. polski zawsze obowiązuje w kuchni lub salonie.

Strategia czasu zakłada używanie jednego języka w pewnych okresach lub dniach, a drugiego – w pozostałych, np. po polsku mówi się zawsze w niedzielę lub zawsze przy kolacji.

Konsekwentne stosowanie określonych strategii nie jest dla dorosłych łatwym zadaniem. Pewnym ułatwieniem może być ich mieszanie, co rodzice czynią w sposób zamierzony lub niezamierzony, np. komunikacja po polsku prowadzona przez matkę odbywa się wieczorem we wspólnie używanych pomieszczeniach, a po francusku – przez ojca, rano, w samochodzie/metrze (w drodze do szkoły). Siłą rzeczy wszyscy używają też na co dzień jednego wspólnego, znanego wszystkim, kodu.

Poniżej przedstawiamy udokumentowane działania dorosłych względem dzieci, mające na celu transmisję języka polskiego. Pierwsze dwa można nazwać *strategiami mieszanymi*, ostatnie to rodzaj *strategii projektowej*.

1. Sposób wymyślony przez Niedzielskiego (1992) polegał na utworzeniu „rady domowej” i odbywaniu dobrowolnych, regularnych zebrań członków rodziny – zawsze o tej samej porze i w tym samym miejscu. Na takich spotkaniach omawiano różne problemy rodzinne i indywidualne. Jednym z nich było używanie polszczyzny w domu. Autor przedstawił dzieciom korzyści, jakie to niesie ze sobą, ale ostrzegł również przed wyrzeczeniami. Poza jadalnią dzieci rozmawiały z ojcem po polsku, a z matką, która była Amerykanką o włoskim rodowodzie, po angielsku. Kiedy w ich życiu pojawił się francuski – wszyscy wspólnie decydowali o tym, który język będzie obowiązywał w czasie posiłku.

2. Innym przykładem stosowania *strategii mieszanej* są opisane przez Mielczuka (1999) praktyki językowe w rodzinie Anny Wierzbickiej, gdzie konsekwentnie stosowano wspólne ustalenia, m.in. podczas śniadania rozmawiano w różnych językach, np. po francusku lub rosyjsku. Następnego dnia mógł to być holenderski lub niemiecki – choć najważniejszy był polski, jako ojczysty dla całej rodziny.

3. *Strategię projektową* podjętą w ramach RPJ (nazwa ta w jego pracy jeszcze się nie pojawiła) zrelacjonował Dębski (2009) na przykładzie własnej rodziny. Mowa o *rodzinnym projekcie korespondencyjnym*, czyli o serii luźno sformułowanych działań, w których brali udział: polskie dziecko w Australii oraz rodzice i inne współpracujące z nimi osoby. Starania rodziców miały na celu wzmocnienie u 10-letniej wówczas dziewczynki motywacji do

kultywowania polskości. Początkowo ojciec tworzył z córką wspólne opowiadania, których fragmenty przesyłali sobie drogą mailową. Ojciec korygował popełniane przez nią błędy. Później dziewczynka, zachęcona przez rodzinę, zaczęła opracowywać reportaże²², kręcąc filmiki i komentując je po polsku. Następnie wysyłała je dziadkom w Polsce. Kolejnym krokiem było założenie rodzinnego bloga.

Działania takie nie są ani proste, ani łatwe. Ich realizacja jest możliwa w rodzinach o bardzo bliskich relacjach i unormowanych hierarchiach, a przy tym świadomych konieczności kultywowania polskości na emigracji (zob. Lipińska 2013: 115 i n.).

O ile stosowanie *strategii mieszanych* jest zazwyczaj udziałem rodzin wyedukowanych, o wysokiej świadomości językowej, o tyle *strategie projektowe* są w zasięgu większości rodziców. Wymagają one zaangażowania i sporego wysiłku, są czasochłonne, ale warto spróbować. Można zacząć działać w czasie wakacji czy dni wolnych, adaptując pomysły z programów nauczania polskiego jako obcego do rodzinnej rzeczywistości na obczyźnie. Ważne są: autentyczny odbiorca (inni uczniowie z klasy w szkole etnicznej, dziadkowie, kuzyni/koledzy w Polsce), interakcyjny charakter projektu oraz wymierny efekt, np. album z fotografiami, filmik z komentarzem, prezentacja multimedialna.

4.2. Taktyki

Strategie, jak wspomniano, są rozwiązaniami o charakterze długofalowym. W ich ramach rodzice mogą stosować rozmaite sposoby wspomagające cel zasadniczy, jakim jest utrzymanie jednojęzycznego trybu komunikacji. Zabiegi „odwodzące” dzieci od przechodzenia na język kraju osiedlenia, zazwyczaj mocniejszy niż domowy, są różne. Nazwy, jakie nadano najczęstszemu (zob. Lanza, 1997; Döpke, 1992), to: sygnalizowanie niezrozumienia, domyślanie się intencji, powtarzanie, prośba o tłumaczenie, modelowanie wypowiedzi. Poniżej zostały one zilustrowane przykładami²³.

A. Sygnalizowanie niezrozumienia ma miejsce wtedy, gdy dziecko używa języka innego niż pożądanego (tu: estońskiego), a rodzic w swoim języku (tutaj: włoskim) daje mu do zrozumienia, że nie wie, o co chodzi:

²² Reportaże dotyczyły różnorodnych tematów, stąd konieczność używania słów i terminów wykraczających poza język „domowy”. Ponadto podczas odsłuchiwania nagranych komentarzy dziewczynka słyszała (na co zwracali jej uwagę rodzice) swoje błędy w wymowie i starała się je poprawiać.

²³ Przykłady dotyczą komunikacji w rodzinie estońsko-włoskiej mieszkającej w Estonii – zob. Seppik, Zabrodskaja (2022).

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).
rodzic: Come? Che cosa hai detto? (Słucham? Co powiedziałaś?)

Czykwini i Misiejuk (2002: 91) piszą, że dziecko bardzo szybko się orientuje, że nie jest rozumiane, a jego przekaz nie zostaje właściwie odebrany. Dlatego brak reakcji (tzn. niedopuszczanie do rozmowy toczącej się w dwu językach lub ich mieszania) ze strony dorosłych jest wyraźnym sygnałem dla dziecka do wzmożenia wysiłków, aby jego komunikacyjny cel został osiągnięty.

B. Bardzo podobną strategią jest *domyślanie się intencji*. Rodzic zgaduje, co dziecko powiedziało, i werbalizuje jego zamysł w preferowanym przez siebie języku, np.:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).
rodzic: Vuoi mangiare? (Chce ci się jeść?).

„Domyślanie się” jest zazwyczaj działaniem symulowanym, gdyż dorośli rozumie przekaz.

C. *Powtarzanie* wypowiedzi dziecka przez rodzica (tłumaczenie) w preferowanym przez siebie języku to bardzo trafne postępowanie dorosłych. Może wyglądać następująco:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).
rodzic: Voglio mangiare (Chce mi się jeść).

Równie cennym działaniem jest prośba skierowana do dziecka o powtórzenie czegoś, co zostało skorygowane (tu: *Voglio mangiare*) lub wypowiedziane w kodzie pomieszonym, ale bez błędów. Baumgartner (2008: 120) opisuje wybieg matki Polki mieszkającej w Niemczech. Gdy jej córka zadała pytanie: „Czy możemy zabrać ze sobą Spielsachen (zabawki)?”, zapytała ją: „A jak mamusia by to powiedziała?”, wymuszając niejako powtórzenie przekazu w poprawnej wersji.

Warto dokonywać u dzieci poprawek w wypowiedziach na pozór jednojęzycznych, ale obarczonych błędami gramatycznymi, fonetycznymi, słownymi, leksykalnymi czy zawierającymi kalki lub zapożyczenia (zob. Lipińska, 2013: 114), np.:

dziecko: Czy te zwierzęta nie robią nic złego do ludzi?
rodzic: Nie, nie robią ludziom nic złego. A jakie zwierzęta mogą zrobić ludziom coś złego?

Nie oczekuje się tu klasycznego powtarzania – bardziej przykucia uwagi mówiącego, zaznaczenia, że rozumia się z poprawnością. Dzieci przyzwyczajane do takiego postępowania same zaczynają prawidłowo reagować na własne błędy. Dlatego nierzadkie są u nich chwile wahania i pytania w rodzaju:

To była droga... dead-end... Tak się mówi po polsku? (Lipińska, 2013: 114).

Nawet jednorazowa reakcja rodzica pozwala dzieciom zauważyć, że istnieje jakaś nieprawidłowość w ich wypowiedziach, której rozmówcy nie akceptują.

D. Prośba o tłumaczenie jest strategią wspomagającą *powtarzanie*, gdyż często o to właśnie chodzi – o powiedzenie jeszcze raz, ale w danym kodzie, bez błędów i wtrącania elementów innego języka, np.:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: Come si dice in italiano? (Jak to się mówi po włosku?)

Zwracając się z prośbą o przetłumaczenie, rodzic musi mieć pewność, że dziecko sobie z tym poradzi. W przeciwnym razie może się ono zawstydzić, zamknąć, zniechęcić do dalszych prób mówienia w tym języku, który wybrał dorosły.

E. Modelowanie wypowiedzi polega na tym, że rodzic pomaga dziecku, podpowiadając mu brakujące słowo lub poprawiając błąd, np.:

dziecko: Voglio mangiare questo (Chcę zjeść to).

rodzic: E come si dice questo? (A jak się to nazywa?)

dziecko: Non lo so (Nie wiem).

rodzic: Si dice: il gelato. Vuoi mangiare il gelato? (Mówi się: lody. Chcesz zjeść lody?).

Utrzymanie rozmowy w narzuconym przez rodzica języku nie zawsze się jednak udaje. Często dochodzi do niepożądanego mieszania obu języków, czyli włączania do wypowiedzi w jednym języku elementów innego (zob. Lanża, 1997). Niestety, robią to także dorośli, jak pokazano poniżej²⁴:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: Allora, ti preparo **süüa** (No dobrze, przygotuję ci coś do jedzenia).

Nierzadko dochodzi do zmiany kodu na preferowany przez dziecko (zazwyczaj jest to język kraju osiedlenia) za zgodą rodzica. Poniższy przykład pokazuje osiągnięcie celu przez dziecko:

²⁴ Działanie to zostało niefortunnie przez Lanżę przypisane do strategii mających na celu utrzymanie jednojęzycznego trybu komunikacji.

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: **Okei, ma teen sulle midagi** (No dobrze, coś ci przygotuję).

W obydwu powyższych przypadkach język rodzica zostaje odrzucony, co ujemnie wpływa na jego rozwój. Podobny skutek wywołuje brak reakcji dorosłego na używanie przez dziecko kodu, który ono preferuje, a nie wybranego przez siebie (Lanza, 1997). Pojawiają się wówczas paralelne wypowiedzi dialogowe, tworzące synchroniczną konwersację zrozumiałą dla rozmówców, co przyczynia się do rozwoju języka ignorowanego przez dziecko w zdecydowanie mniejszym stopniu, np.:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: Allora, ti preparo qualcosa (No dobrze, coś ci przygotuję).

Taki rodzaj porozumiewania się Deprez (1994: 56) nazywa komunikacją asymetryczną (*communication asymétrique*). Autorka zwróciła uwagę, że zasada „jedna osoba – jeden język” odnosi się również do sytuacji, kiedy rodzice używają między sobą jednego kodu i w nim zwracają się do dzieci, lecz one między sobą i do dorosłych mówią w innym.

Powyższe mechanizmy obrazujące różne zabiegi działają w *sprzężeniu zwrotnym*, polegającym na odbieraniu przez rodziców komunikatów dziecka i reakcji na nie. W razie zakłóceń w porozumiewaniu się przekaz należy powtórzyć, poddać parafrazie albo zmienić jego treść – stosownie do sytuacji (zob. Czykwin, Misiejuk, 2002: 93). Wielu rodziców zapisuje lub nagrywa takie sytuacje i rozmowy, ale nieczęsto stanowią one przedmiot badań czy refleksji naukowych.

4.3. Działania rodzicielskie w praktyce – pokłosie projektów

Rozwiązania mające wspomóc transmisję polszczyzny w konkretny sposób, czyli taktyki, są często opisywane w literaturze przedmiotu. Chociaż nie występują pod taką nazwą, kryją się czasem pod sformułowaniami użytymi w pytaniach ankietowych dotyczących działań stosowanych przez rodziców na co dzień w projektach I oraz III. Respondenci mieli m.in. określić, w jaki sposób przekazują dzieciom język polski i jak wspierają jego rozwój w warunkach pozaszkolnych (I), a także co robią w kwestii jego transmisji (III).

Pytania (w ankietach bardziej uszczegółowione) najczęściej miały charakter zamknięty z dodatkową opcją „inne”. Poniżej przedstawiono fragmentowe dane z dwu badań – głównie te, które zyskały najwięcej zaznaczeń (tabele 1 i 2).

Tabela 1. Sposoby przekazywania dzieciom języka polskiego przez rodziców (pytanie otwarte, N = 100) (Badanie I)²⁵

Lp.	Przykładowe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	rozmawiam z nimi po polsku	93
2.	dbam o ich częste kontakty z bliskimi z Polski	71
3.	oglądam z nimi polskie filmy	63
4.	czytam z nimi polskie książki	63
5.	dbam o to, żeby utrzymywali kontakt z dziećmi innych Polaków	41
6.	gram z nimi w gry planszowe po polsku	40

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Okoliczności kontaktu dzieci z językiem polskim (N = 286) (Badanie III)²⁶

Lp.	Kategoria	Liczba odpowiedzi	%
1.	komunikacja z rodzicem	278	97,2
2.	komunikacja z rodziną podczas pobytu w Polsce	267	93,4
3.	czytanie polskich książek	220	76,9
4.	komunikacja z rówieśnikami podczas pobytu w Polsce	214	74,8
...			
7.	komunikacja z rodzeństwem	168	58,7
8.	oglądanie polskich filmów	174	60,8

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane dane wyglądają obiecująco; rodzice stosują rozmaite taktyki wspomagające transmisję języka: rozmawiają z dziećmi, dbają o to, by komunikowały się też z innymi, czytają im (relacjonują, że dzieci czytają same), oglądają filmy itp. Jednak, jak wykazał test przeprowadzony w ramach badania II, stopień znajomości polszczyzny u polonijnych nastolatków trudno było uznać za zadowalający. Większość otrzymała z niego oceny dostateczne i niedostateczne (zob. tabela 3) – i to tylko dlatego, że w poprawie zastosowano kryteria hybrydowe: opracowano je na potrzeby testu, łącząc ze sobą wytyczne Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (przeznaczone dla uczniów polskich) i Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (wykorzystywane w ocenie zadań pisanych przez cudzoziemców). Gdyby nie to rozwiązanie, przeważająca część polonijnych nastolatków nie zdałaby testu.

²⁵ W raporcie z badania I – tabela 13

²⁶ W raporcie z badania III – tabela 19.

Tabela 3. Oceny uczniów w przyjętych przedziałach punktowych

Przedział punktowy	0–29 p.	30–39 p.	40–49 p.	50–60 p.
Ocena	ndst = 2	dst = 3	db = 4	bdb = 5
U. POLSCY	1	12	26	15
U. SZKÓŁ POLONIJNYCH	8	36	19	2

Źródło: Lipińska, Seretny (2023).

Największe różnice między uczniami polskimi i polonijnymi pojawiły się w obszarze sprawności pisania, sprawdzającej pośrednio także stopień opanowania słownictwa. W wypracowaniach uczniów z zagranicy²⁷ szwankowała kompozycja, cechowała je nieskładność, ubogie i często niefortunne słownictwo, w którego pisowni dominował zapis fonetyczny (zob. Seretny, 2024).

Działania rodziców zdają się nie przynosić pożądanego skutku. Nasuwa się więc pytanie, z jakiego powodu deklarowane przez nich sposoby transmisji języka zawodzą. Postaramy się na nie odpowiedzieć.

Rozmawianie z dziećmi, które dominuje w odpowiedziach respondentów (w tabelach 1 i 2 pozycje z „komunikacją” zostały podświetlone na szaro), jest taktyką bardzo wartościową. Nie wiadomo jednak, jak często konwersacje mają miejsce, jak długo trwają, a nade wszystko – czego dotyczą. Jeżeli obracają się wyłącznie wokół spraw domowych, codziennych, a interakcje słowne są krótkie, zdawkowe, powierzchowne – nie stanowią *inputu* przyczyniającego się do rozwoju języka. Odmiana mówiona jest z natury uboga w środki wyrazu, a znaczna część przekazu może mieć formę pozawerbalną (np. *Majka z niesmakiem pokręciła głowę i wzruszyła ramionami*). Ważne jest więc, „aby komunikacja nie dotyczyła jedynie podstawowych spraw i nie kończyła się na nakazach („siedź prosto”), zakazach („nie mlaskaj”), pouczeniach („jak będziesz jeść tyle cukierków, to ci się zęby zepsują”) czy informacjach („jutro na obiad będą pierogi”)” (Lipińska, 2015b: 325). Z dziećmi trzeba rozmawiać o zjawiskach zachodzących wokół nich, o tym, czego się nauczyły i co działo się w szkole²⁸, o ich problemach, troskach i radościach. Zdaniem Miodunki dzieci dłużej zachowują dobrą kompetencję komunikacyjną w języku ojczystym rodziców, jeśli ci używają go „nie tylko jako języka codziennej komunikacji, ale także jako języka rozmów na różne tematy, jeśli dbają o to,

²⁷ Mowa o ósmoklasistach szkół etnicznych, tj. pozostających poza nadzorem Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (zob. Lipińska, Seretny, 2023).

²⁸ W jednej z rodzin tato podczas obiadu zawsze pytał (rzecz dotyczy języka natywnego) dzieci, czego nowego dowiedziały się w szkole. Chciał znać szczegóły. Opowiadająca o tym dorosła już kobieta wspominała, jak razem z bratem siedzieli na podwórku i kartkowali słownik, żeby znaleźć odpowiednie słowa na wieczorną rozmowę – na przykład o kątach prostych.

by język etniczny był językiem lektur, programów radiowych i telewizyjnych, rozrywki i sportu” (Miodunka, 2010: 237). Nie można wszak pomijać tematów dotyczących świata dorosłych – ich pracy, relacji z sąsiadami, ekologii itp., a wreszcie spraw dotyczących ich dwóch światów, dwóch żyć. Jeśli jest inaczej, taktyka („rozmawianie z dziećmi / w domu po polsku”), choć sama w sobie trafna, traci na efektywności.

Warto nadmienić, że rodzice powinni dbać nie tylko o treść przekazu, ale też o jego jakość. W języku mówionym najszybciej pojawiają się zniekształcenia czy modyfikacje, których źródłem jest kod kraju osiedlenia, naturalny jest też proces jego kostnienia. Przeprowadzone przez nas badania wykazały, że przeważająca część respondentów (w większości legitymujących się wyższym wykształceniem) była świadoma zmian zachodzących w ich języku ojczystym (tylko 24% uczestników badania III oraz 49% badania I twierdziło, że ich język pozostał taki sam). Na ogół jednak emigranci nie zdają sobie z tego sprawy²⁹, a widać to w ich swobodniejszych odpowiedziach i wypowiedziach.

Kolejną taktyką wymienioną przez respondentów było czytanie dzieciom / z dziećmi. Ponownie mamy do czynienia ze sposobem działania godnym pochwały, ale w czytaniu są pożądane: intensywność, ciągłość, dobór książek odpowiedni do wieku i stopnia znajomości języka, a także towarzysząca lekturze rozmowa na jej temat. Czy tak się dzieje w polskich domach na obczyźnie? Tego ankiety nie ujawniają.

Czytanie książek, jak podkreśla Baumgartner (2008: 96–97), to kontakt z językiem literackim, czyli z odmianą nieużywaną na co dzień. Poszerza słownictwo, pomaga w rozwoju mowy, stanowi trening koncentracji. Dzięki umiejętnie artykułowanym przez rodzica tekstom dziecko „uczy się melodii języka, słyszy oraz wychwytuje akcent wyrazowy, rozpoznaje po intonacji głosu czytającego, gdzie jest pytanie, a gdzie zdanie wykrzyknikowe” (Baumgartner, 2008: 96–97). Ma to szczególne znaczenie w przypadku dzieci młodszych, starszym zaś należy pomóc w czytaniu, np. mama/tato czyta na głos dwie strony, a dziecko – po cichu jedną, potem więcej. Również w czytaniu na głos dużą rolę odgrywa „jakość” języka”, czyli w tym przypadku dobra (polska) dykcja, bez naleciałości języka kraju osiedlenia. Serejska-Olszer (2001: 37), kładąc nacisk na ważność czytania, przestrzegająca przed unikaniem trudności (czasem wyimaginowanych):

²⁹ Jedna z nauczycielek szkoły polonijnej, która spóźniła się na warsztaty w Chicago, przeprosiła, mówiąc: *Bardzo przepraszam, ale był straszny trafik na hajteju* (dane pochodzące z obserwacji uczestniczącej). Nic więc dziwnego, że podobnie bywa u uczniów. Odpowiedź nastolatka zdającego egzamin certyfikatowy na poziomie B2 w USA na pytanie: *Czy zajmują się twoi rodzice?* brzmiała: *Mama pracuje na domkach, a tata jeździ na trokerce*. W polszczyźnie standardowej oznacza to, że „Mama sprząta, a tata jest kierowcą ciężarówki”.

namawiam do mówienia po polsku z bliskimi w domu, zwłaszcza z dziećmi oraz do czytania polskich książek. Upieram się, że należy to robić bez względu na trudności w rodzaju „dzieci nie chcą, a książek nie ma”. Te trudności to raczej wykręty, pójdzie na łatwiznę, która prowadzi do powolnego ubożenia języka poszczególnych osób [...].

Trzecią taktyką, najczęściej zaznaczaną w ankietach, było oglądanie polskich filmów. Nie wystarczy jednak posadzić dziecka przed ekranem – telewizyjny przekaz w żadnym razie nie stanowi substytutu opiekuna. Konieczne są nadzór w wyborze treści oraz pomoc w zrozumieniu fabuły filmu. Wszystko, co się widzi i słyszy, powinno stać się przedmiotem rozmowy, w której dziecko ma okazję się wypowiedzieć (z pomocą dorosłego, jeśli to konieczne), a także dogłębnych wyjaśnień – podczas oglądania dziecko nie rozumie wielu słów, ale może domyślać się ich znaczenia z kontekstu. Rodzic ma też okazję do wyjaśnienia realiów, tła kulturowego czy historycznego. Ponadto – niejako w podsumowaniu, np. przy kolacji – można wspólnie uporządkować wątki, dokonać charakterystyki postaci czy podjąć próbę przewidywania dalszego ciągu.

Reasumując: taktyki (bez nazywania ich w ten sposób), o których wykorzystanie pyta się rodziców w wielu projektach, są dobre. Ich niska skuteczność wynika zapewne z tego, że są stosowane nieumiejętnie, nieodpowiednio lub niekonsekwentnie. Poza tym taktyki powinny być wdrażane w powiązaniu ze strategiami, bo tylko przy takim sprzężeniu mają szansę na powodzenie.

5. Podsumowanie

W niniejszym tekście podjęliśmy próbę zgłębienia złożonej natury jednego z obszarów rodzinnej polityki językowej, a mianowicie *praktyk językowych*. Skupiłyśmy się na długofalowych (strategie) oraz krótkofalowych (taktyki) działaniach rodziców/opiekunów. Zaobserwowane rozbieżności między deklaracjami rodziców (badania I i III) a stanem języka odziedziczonego dzieci (badanie II) doprowadziły nas do konkluzji, że intuicyjnie realizowanej przez rodziców polityce językowej brak spójności i konsekwencji. Prawie nikt z nich nie zdaje sobie bowiem sprawy z tego, że na obczyźnie język nie będzie się rozwijał samorzutnie, jak to ma miejsce w kraju pochodzenia. Towarzyszy im też błędne wyobrażenie, że przejście dzieci „z jednego środowiska językowego do drugiego odbywa się bezboleśnie” (Cieszyńska, 2006: 49). Może tak być do momentu rozpoczęcia zajęć w przedszkolu lub w szkole. Wtedy dzieci zauważają współobecność dwóch języków: języka domu (grupy pierwotnej, sta-

nowiącej jedyny znany im świat) i języka otoczenia, które do tej pory, trochę poza ich świadomością, koegzystowały w zgodzie. Początek socjalizacji wtórnej, czyli wchodzenie w relacje m.in. z rówieśnikami, wywołuje w nich potrzebę oraz chęć komunikowania się w języku kraju osiedlenia. Pojawiają się wówczas konflikty, gdyż „dzieci – zbyt młode, niedojrzałe, aby zrozumieć wartość użytkową, a bardziej jeszcze emocjonalną, języka rodziców – buntują się” (Mostwin, 1995: 4). Stąd tak wielka waga mądrej troski opiekunów o ten język i nieustawania w wysiłku wkładanym w jego transmisję. Jest to dla nich zadanie niełatwe, które podejmują najczęściej bez stosownej wiedzy i żadnego przygotowania – i nie jedyne, jakie przed nimi stoi. Emigracja bowiem niesie ze sobą wiele problemów, bywa przyczyną życiowego zamętu, emocjonalnego rozchwiania, innymi słowy – wspomnianych wcześniej kryzysów.

Kondycja polszczyzny dzieci wychowywanych na emigracji, dla których polski stanowi język odziedziczony, jest bardzo uzależniona od rodzinnej – a tak naprawdę od rodzicielskiej – polityki językowej³⁰, wspomaganej w wielu przypadkach przez dziadków i/lub starsze rodzeństwo.

Należałoby zatem zadbać o sposób uzmysłowienia rodzicom ich kluczowej roli oraz podsuwać konkretne rozwiązania, np. uświadamiać im, czym są strategie, a czym taktyki stosowane w celu podtrzymywania i rozwijania znajomości języka u dzieci. Powinny być za to odpowiedzialne stosowne jednostki oświatowe, np. Ośrodek Rozwoju Edukacji za Granicą, Polska Macierz Szkolna, Zrzeszenie Nauczycieli Polskich, Kongres Polonii Amerykańskiej, na których spoczywa obowiązek prowadzenia polityki językowej, a także nauczyciele w szkołach polskich podczas zebrań (wywiadówek). Oprócz tego zasadne jest przygotowywanie poradników dla rodziców, opracowanych w nieskomplikowany i kompaktowy sposób. Przykładem jest pozycja *Zachowaj polskość na obczyźnie. Vademecum dla rodziców dzieci z doświadczeniem migracji* (zob. <https://odnswp.pl/vademecum-dla-rodzicow-dzieci-z-doswiadczeniem-migracji/>), stanowiąca część wspomnianego projektu III.

Bibliografia

- Baumgartner B. (2008), *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Harmonia.
- Bernstein B. (1962), *Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements*. „Language and Speech”, nr 5, s. 221–240.

³⁰ Sposób jej prowadzenia nie był dotychczas przedmiotem kompleksowych badań, w których w przyszłości konieczne będzie stosowanie opcji uszczegółowionych, czyli nie tylko pytanie „o komunikację z dzieckiem”, ale też o jej okoliczności, tematykę, długość; nie tylko o „czytanie”, ale też o częstość lektury i długość czasu przeznaczanego na czytanie itd.

- Birch A., Malim T. (1997), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczynski, M. Olejnik. Warszawa: PWN.
- Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Curdt-Christiansen X.L. (2009), *Visible and invisible language planning: Ideological factors in the Family language policy of Chinese immigrant families in Quebec*. „Language Policy”, nr 8(4), s. 351–375.
- Curdt-Christiansen X.L. (2013), *Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity*. „Language Policy”, nr 12, s. 1–6.
- Curdt-Christiansen X. L., Huang J. (2020), *Factors influencing family language policy*, (w:) Schalley A.C., Eisenclas S.A. (red.), *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development*. De Gruyter Mouton, s. 174–193.
- Czeniek A. (2015), *Język polski mniej lub bardziej dziedziczony – o czynnikach wpływających na kompetencję językową dzieci polskich emigrantów*. „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 90–100.
- Czykwini E., Misiejuk D. (2002), *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok: Trans Humana.
- Deprez Ch. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Döpke S. (1992), *One Parent – One Language: An Interactional Approach*. Philadelphia, USA/Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Draaisma D. (2010), *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Dubisz S. (1997), *Język polski poza granicami kraju – wstępne informacje i definicje*, (w:) Dubisz S. (red.), *Język polski poza granicami kraju*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, s. 13–46.
- Gajda S. (2013), *Współczesna polityka językowa*, (w:) Dunin-Dudkowska A., Małycka A. (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 61–74.
- Hamers J. F., Blanc M. (1983), *Bilinguïté et bilinguïsm*. 2^{ème} ed. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hagège C. (1996), *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- King K.A., Fogle L.W., Logan-Terry A. (2008), *A Family Language Policy*. „Language and Linguistic Compass”, nr 2, s. 907–922.
- King K.A., Fogle L.W. (2017), *Family language policy*. In *Language Policy and Political Issues in Education*, (w:) McCarty T., May S. (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. Cham, Switzerland: Springer, s. 297–313.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.

- Lanza E. (1997), *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E. (2015a), *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości Etnicznej*. „Poradnik Językowy” nr 8, s. 73–89.
- Lipińska E. (2015b), *O transmisji polskości w Australii*, [w:] *Szkolnictwo polskie poza granicami Rzeczypospolitej po roku 1918*, Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie, Zeszyty Naukowe, seria trzecia, nr 3, Londyn, s. 323–335.
- Lipińska E. (2019), *Język polonijny czy języki polonijne?* „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (24), s. 191–206.
- Lipińska E. (2022), *Czy polszczyzna odziedziczona jest językiem zagrożonym?* „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 317–330.
- Lipińska E., Seretny A. (2023), *Kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym – podsumowanie projektu badawczego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 293–303.
- Lipińska E., Seretny A. (2025), *Stan języka odziedziczonego w świetle badań*. „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 14–27.
- Lisek G. (2011), *Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej Republiki Słowackiej*. „Język, Komunikacja, Informacja”, nr 6, s. 79–89.
- Mazur J. (2021), *Glottodydaktyczne aspekty polskiej polityki językowej*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Univeristas, s. 141–170.
- Mejnartowicz A., Kuźniak D. (2017), *Strategie migracyjne: integracja językowa a utrzymanie języka polskiego w rodzinach w dwujęzycznych regionach Hiszpanii – przykład Katalonii i Balearów*. „Studia Humanistyczne AGH”, nr 16(1), s. 53–69.
- Mielczuk I. (1999), *Słowo o Annie*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Język – umysł – kultura*. Anna Wierzbicka. Wybór prac. Warszawa: PWN.
- Mingyue Gu M., Wanyu Ou A., Lu Ch., Chi-kin Lee J. (2025), *A Systematic Review of Family Language Policy Studies From 2008 to 2024*. „International Journal of Applied Linguistics”, <http://doi.org/10.1111/ijal.12767>.
- Miodunka W.T. (1990), *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, (w:) Miodunka W. T. (red.) *Język polski w świecie*. Zbiór studiów. Warszawa-Kraków: PIW, s. 105–125.
- Miodunka W.T. (2003), *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas.
- Miodunka W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, (w:) Gruchała J.S., Kurek H. (red.), *Silvarerum philologiarum*. Studia

- ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Mostwin D. (1995), *Trzecia wartość*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Murrmann J. (2019), *Rodzinna polityka językowa. strategie komunikacyjne w wychowywaniu dzieci trójjęzycznych*, „Socjolingwistyka”, nr XXXIII, s. 193–207.
- Niedzielski H. (1992), *Demokracja w nauczaniu języka polskiego w rodzinach polonijnych lub szkołach i na uczelniach poza Polską*, (w:) Nowakowska-Kempna I. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego*, s. 145–154.
- Pawłowski A. (2006), *Problemy polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*. „Socjolingwistyka”, nr 20, s. 7–17.
- Piotrowska-Breger K. (2004), *Ameryka – to nie tak miało być*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls [non vid].
- Puławczewska H. (2017), *Nastawienia wychowawcze rodziców wobec przekazywania języka rodzimego na emigracji na przykładzie języka polskiego w Ratyżbonie*. „Edukacja”, nr 4(143), s. 90–105.
- Rabiej A. (2007), *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Romanowski P. (2021), *Family Language Policy in the Polish Diaspora. A Focus on Australia*. London: Routledge.
- Romanowski P. (2022), *Koncepcja rodzinnej polityki językowej na przykładzie rodzin polsko australijskich*. „Roczniki Humanistyczne”, t. 70, nr 6, s. 147–163.
- Romanowski P. (2023), *Affordances of code-switching in Polish-Australian families: An exploration of language ideologies, practices and management*. „International Journal of Bilingualism”, nr 28(5), s. 907–925.
- Seppik R., Zabrodskaja A. (2022), *Language Practices within the Mixed Spanish-/Italian-/French- and Estonian-Speaking Families in Tallinn*. „Societies”, nr 12(4), 115.
- Serejska-Olszer K. (2001), *Polszczyzna z oddali. Język polski w anglojęzycznym świecie*. Poznań: Media Rodzina.
- Seretny A. (2024), *Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym*. „Neofilog”, nr 63/1, s. 82–99.
- Seretny A., Lipińska E. (2024), *Wpływ rodzinnej polityki językowej na żywotność języka odziedziczonego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 34(2), s. 1–17.
- Spolsky B. (2004), *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky B. (2012), *Family language policy – The critical domain*. „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, nr 33, s. 3–11.
- Stępkowska A. (2017), *Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. XVII, s. 329–343.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Lankiewicz H. (2019), *The dynamics of Family Language Policy in a family: A longitudinal case study*. „Applied Linguistics Papers”, nr 26(1), s. 169–184.

Wróbel J. (2002), *Podwójne życie Polonusa, czyli ontologia emigranta po 1989 roku*, (w:) Klimaszewski B. (red.), *Emigracja z Polski po roku 1989*. Kraków: Wydawnictwo Grell, s. 137–151.

Netografia

Gołębiowska A., 2005, *Chorzy na emigrację*, <http://www.redakcjapolska.dk/emigracja.htm> [DW 17.07.2025].

Grosjean F., 2015, *One Person–One Language and Bilingual Children. The amazing beginning of modern OPOL*, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201504/one-person-one-language-and-bilingual-children> [DW 17.07.2025].

Lipińska E. i in. (2022), *Polszczyzna odziedziczona jako język potencjalnie zagrożony*, <http://okp.krakow.pl/2022/04/raport-z-projektu-badawczego-polszczyzna-odziedziczona-jako-jezyk-potencjalnie-zagrozony/> [DW 17.07.2025].

Lipińska E., Seretny A. (2023), *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*, zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego> [DW 29.07.2025].

Pluska K., 2019, *Miękko o kompetencjach*, <https://www.katarzynapluska.pl/wp-content/uploads/2019/03/Skala-stresu-Holmesa-i-Rahea.pdf> [DW 17.07.2025].

SJP, <https://sjp.pwn.pl/sjp/kryzys;2565070.html>.

Seretny A., Lipińska E. (2024), *Raport z projektu badawczego „Rodzinna polityka językowa wobec polszczyzny na obczyźnie”*, <https://odnswp.pl/wp-content/uploads/2024/02/Raport-X-1.pdf> [DW 30.08.2025].

Świątek D. i in. (2016), *Polish your Polish – Badania i popularyzacja języka polskiego wśród Polonii amerykańskiej*. Fundacja Dobra Polska Szkoła (Nowy Jork), *Think!* (Warszawa), Rada Języka Polskiego przy Polskiej Akademii Nauk (PAN), <https://pbp.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2015/05/Polish-Your-Polish-Badania-i-popularyzacja-jezyka.pdf> [DW 17.07.2025].

Wróbel J., 2012, *Emigracja musi boleć, czyli jak sobie radzić z emigranckim stresem*. <http://psychologia.net.pl/artukul.php?level=650> [DW 17.07.2025].

Received: 20.09.2025

Revised: 10.02.2026

Accepted: 20.02.2026

Aneta Lewińska

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0001-8545-4439>

aneta.lewinska@ug.edu.pl

Anna Czerwińska

Polish Academy of Social Sciences and Humanities

<https://orcid.org/0009-0004-6056-9802>

anna.czerwinska@passhlondyn.eu

Egzamin General Certificate of Secondary Education (GCSE) jako narzędzie budowania prestiżu języka polskiego w Wielkiej Brytanii – opinie nauczycieli szkół polonijnych, działania instytucjonalne

The General Certificate of Secondary Education (GCSE) exam as a tool for building the prestige of the Polish language in Great Britain – opinions of teachers at Polish schools abroad and institutional activities

In the United Kingdom, the number of students taking Polish at GCSE has been increasing for twenty years, which has had a significant impact on the growing prestige of the Polish language in each of the constituent countries. This is largely thanks to teachers in Polish Saturday schools who motivate students to take on the challenge of studying an additional subject for their exams. The article presents the results of a 2025 survey conducted among Polish language teachers preparing students for the GCSE exam. Respondents cited many motivators



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

encouraging students to take Polish at GCSE, of which the specific benefits that this exam offers in the British education system were considered the most important. Other reasons were also mentioned – shaping national identity, pride in knowing their heritage language, success of students in previous years, interesting activities at Polish Saturday schools in a close group of peers, and support from the community. The support of Polish and British institutions promoting the teaching of Polish at GCSE level is also discussed, and it is shown how the British media, writing about this exam, are building the prestige of the Polish language.

Keywords: prestige of the Polish Language, Polish community school, Saturday schools, GCSE exam

Słowa kluczowe: prestiż języka polskiego, szkoła polonijna, szkoła sobotnia, egzamin GCSE

1. Wprowadzenie

W Wielkiej Brytanii, gdzie język angielski dominuje zarówno w życiu publicznym, jak i prywatnym, polski staje się dla miejscowej Polonii czymś więcej niż tylko środkiem komunikacji rodzinnej. Coraz częściej znajomość polszczyzny jest powodem do dumy dla uczniów z polskim zapleczem kulturowym. Poniższy artykuł podejmuje zagadnienie rosnącej renomy języka polskiego wśród młodego pokolenia Polonii w Wielkiej Brytanii, ze szczególnym uwzględnieniem roli egzaminu GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) w budowaniu prestiżu języka.

2. Prestiż języka

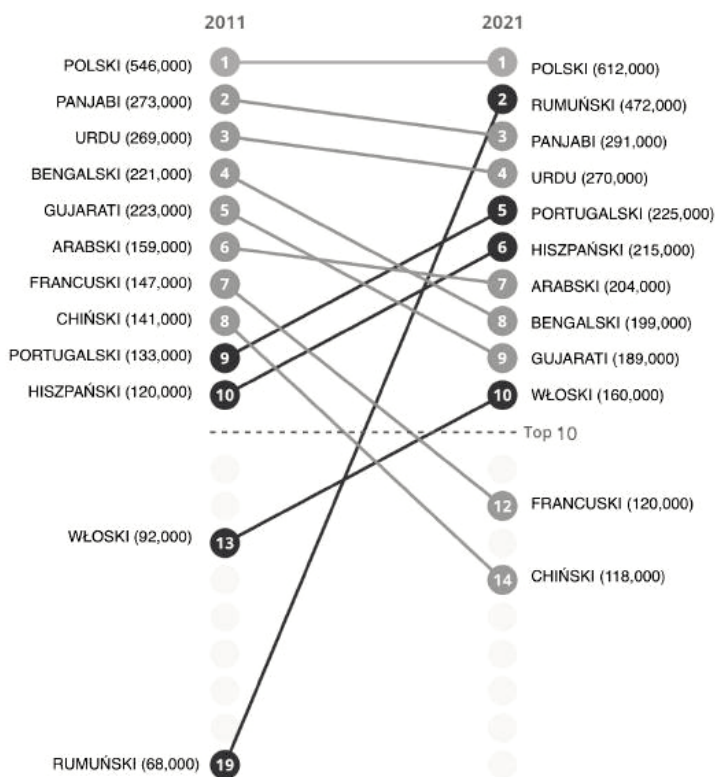
Leksem *prestiz* w *Wielkim słowniku języka polskiego* (zob. wsjp.pl) został opatrzony kwalifikatorem *książkowe* i zdefiniowany jako ‘dobra opinia panująca o kimś lub o czymś’; już samym nacechowaniem wprowadza zatem do dyskursu elementy stylu podniosłego. Definicja w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* jeszcze silniej wydobywa szczególne znaczenie tego leksemu, akcentując oddziaływanie na otoczenie: ‘poważanie, wpływ, jakim ktoś się cieszy w swoim otoczeniu’ (Dubisz, 2003).

W polskim językoznawstwie wyrażenie *prestiz języka* odnosi się do jego znaczenia, rangi w uznawanej przez daną społeczność hierarchii ważności, widocznej zwłaszcza jako pozycja tego języka wśród innych (Miodunka, Tambor i in., 2018). Zdefiniowania tego zagadnienia podjął się również Gajda

(2010), który traktuje *prestizj języka* jako wartość kulturowo-komunikacyjną i składnik kognitywno-aksjologicznego kontekstu zachowań komunikacyjno-językowych.

3. Język polski wśród języków mniejszości etnicznych

Analiza danych Census¹ z lat 2011 i 2021 wskazuje na utrzymującą się od lat silną pozycję języka polskiego w Zjednoczonym Królestwie. W 2011 roku w Anglii i Walii jego znajomość zadeklarowało 546 tys. osób (1% populacji), a w 2021 roku liczba ta wzrosła do 612 tys. (1,1%) (zob. wykres 1).



Wykres 1. Język polski wśród dziesięciu głównych języków używanych w Anglii i Walii

Dziesięć głównych języków używanych w Anglii i Walii, z wyłączeniem języka angielskiego i walijskiego. W nawiasach zawarta została całkowita

¹ Powszechny Spis Ludności przeprowadzany w Wielkiej Brytanii co 10 lat.

liczba stałych mieszkańców w wieku 3 lat i starszych, posługujących się każdym z języków jako głównym².

Jak pokazuje wykres 1, w ostatnim dziesięcioleciu na pierwszym miejscu wśród języków najczęściej używanych w Anglii i Walii (z wyłączeniem angielskiego i walijskiego) utrzymuje się polski. Największe skupiska jego użytkowników odnotowano podczas pierwszego spisu w Londynie (148 000), a podczas drugiego – w East Midlands (71 000). W Irlandii Północnej polski znalazł się na drugim miejscu wśród języków mniejszościowych (po angielskim i irlandzkim). Dane z roku 2011 potwierdzają deklarację użycia języka polskiego przez 17,7 tys. osób (1% populacji)³; dekadę później liczba ta wzrosła do 20 134 osób⁴. W Szkocji jego użytkownikami w 2011 roku było 54 183 osób (1,1% populacji)⁵.

Przegląd danych zebranych podczas dwu ostatnich spisów ludności pokazuje zatem, że język polski w Wielkiej Brytanii pozostaje najczęściej używany po językach urzędowych, mimo że Polonia w Wielkiej Brytanii jest już w znacznej części dwupokoleniowa. Polki od 2006 roku mają jeden z najwyższych poziomów dzietności wśród mniejszości etnicznych w Wielkiej Brytanii (Iglicka, 2011). Ich dzieci są obecnie uczniami brytyjskich szkół, mimo to nadal język odziedziczony jest dla nich ważny. Warto zatem poddać analizie miejsce polszczyzny w systemie edukacji w Wielkiej Brytanii i odpowiedzieć na pytania:

- Czy egzamin GCSE staje się ważnym narzędziem budowania prestiżu języka polskiego w Wielkiej Brytanii?
- Jaką rolę w tym procesie odgrywają szkoły polonijne oraz inne instytucje polskie i brytyjskie?

4. Egzamin GCSE (*General Certificate of Secondary Education*)

System edukacji w Wielkiej Brytanii nie jest jednolity. Anglia, Walia oraz Irlandia Północna mają bardzo podobny model nauczania oraz ramy kwalifikacji, natomiast Szkocja kieruje się autonomicznymi przepisami obowiązującymi od 1998 roku.

Egzamin GCSE stanowi końcowy etap obowiązkowej edukacji w Anglii i Walii, obejmujący Key Stage 4. Do egzaminu przystępują uczniowie w wieku

² Tłumaczenie własne opisu utworzone na podstawie grafiki zamieszczonej na stronie www.ons.gov.uk <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021> [DW 18.03.2026].

³ <https://www.nisra.gov.uk/publications/2011-census-quick-statistics-tables-ethnicity-identity-language-and-religion> [DW 18.03.2026].

⁴ <https://www.nisra.gov.uk/publications/census-2021-main-statistics-language-tables> [DW 18.03.2026].

⁵ <https://www.scotlandscensus.gov.uk/census-results/at-a-glance/languages/> [DW 18.03.2026].

15–16 lat, po zakończeniu nauki w szkole ponadpodstawowej (*secondary school*). W Irlandii egzamin ten zdawany jest zwykle w klasie 12 i pełni analogiczną funkcję. Wyniki GCSE stanowią podstawę rekrutacji do dalszych etapów kształcenia, w tym Key Stage 5 (*sixth form, college*), prowadzących do egzaminu A-level. W szkockim systemie edukacji nie ma egzaminu na poziomie GCSE; obowiązują egzaminy końcowe National 4/5 w klasach S4–S5.

Uczniowie klas GCSE w Anglii i Irlandii Północnej realizują – obok przedmiotów obowiązkowych, takich jak język angielski, literatura angielska i matematyka – również wybrane przez siebie przedmioty dodatkowe, wynikające z indywidualnych zainteresowań lub planów dotyczących dalszej edukacji akademickiej. W Walii do przedmiotów obowiązkowych zalicza się ponadto nauki ścisłe (fizykę, chemię i biologię) oraz język walijski.

Coraz częściej wśród przedmiotów dodatkowych wybieranych przez uczniów pojawiają się języki mniejszościowe, np. język polski. Uczniowie wybierający go przygotowują się do egzaminu zgodnie z obowiązującą od 2017 roku podstawą programową GCSE z języka polskiego jako obcego opracowaną przez Assessment and Qualifications Alliance⁶ o numerze 8688. Obejmuje ona trzy kręgi tematyczne (*Tożsamość i kultura; Lokalne, krajowe i międzynarodowe oraz światowe obszary zainteresowań; Edukacja i zatrudnienie – obecnie i w przyszłości*⁷), a egzamin przeprowadzany jest w zakresie 4 podstawowych sprawności receptywnych i produktywnych⁸. Każda z części egzaminu ma przypisaną odpowiednią wartość punktową – 25% całości oceny egzaminu.

Uczniowie mogą przystąpić do egzaminu z języka polskiego na jednym z dwóch poziomów: podstawowym lub rozszerzonym. Zdający na poziomie podstawowym oceniany jest w skali 1–5, a na rozszerzonym – od 4 do 9. Uczeń, który nie uzyskał minimalnego wyniku na danym poziomie, otrzymuje wynik U, co oznacza nieklasyfikowanie.

Do egzaminu z języka polskiego na terenie Anglii, Walii i Irlandii Północnej można przystąpić w szkołach macierzystych, które są centrami

⁶ AQA- Assessment and Qualifications Alliance to największa komisja egzaminacyjna w Wielkiej Brytanii, odpowiedzialna za przygotowanie i ocenianie egzaminów dla uczniów zdających takie egzaminy, jak GCSE i A-Levels. W Wielkiej Brytanii tylko AQA przeprowadza egzaminy z języka polskiego.

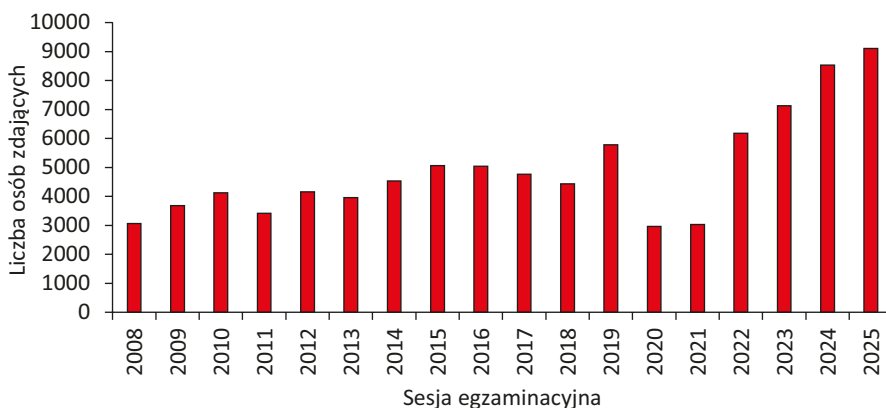
⁷ https://www.aqa.org.uk/subjects/polish/gcse/polish8688/specification/subjectcontent/themes#Theme_1_Identity_and_culture; https://www.aqa.org.uk/subjects/polish/gcse/polish8688/specification/subject/content/themes#Theme_2_Local_national_international_and_global_areas_of_interest; https://www.aqa.org.uk/subjects/polish/gcse/polish-8688/specification/subject-content/themes#Theme_3_Current_and_future_study_and_employment [DW 18.03.2026].

⁸ <https://www.aqa.org.uk/subjects/polish/gcse/polish-8688/specification/specification-at-a-glance> [DW 18.03.2026].

egzaminacyjnymi, lub w Centrum Egzaminacyjnego Polskiej Macierzy Szkolnej w Londynie (dalej: PMS).

Mimo różnic w systemie edukacji uczniowie mieszkający w Szkocji też mogą podejść do egzaminu GCSE z języka polskiego. W Edynburgu znajdują się dwie szkoły średnie, które są centrami egzaminacyjnymi współpracującymi z AQA: St Augustine's R.C. High School oraz Holyrood High School. Uczniowie mogą także wybrać prywatne Centrum Egzaminacyjne w Glasgow lub Centrum Egzaminacyjne PMS w Londynie.

Liczba uczniów zdających język polski na egzaminie GCSE rośnie systematycznie od niemal 20 lat (zob. wykres 2).



Wykres 2. Liczba zdających egzamin GCSE w Wielkiej Brytanii w latach 2008–2025

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych AQA.

Na przestrzeni niemal 20 lat popularność języka polskiego zdawanego na egzaminie GCSE wzrosła trzykrotnie, a zauważalny spadek zanotowano jedynie w okresie pandemii. W 2025 roku padł kolejny rekord liczby zdających, który wyniósł 9111 osób⁹. Dane te wyraźnie świadczą o rosnącej popularności języka polskiego wśród przedmiotów wybieranych jako dodatkowe na GCSC, co w znacznym stopniu jest zasługą nauczycieli szkół polonijnych, którzy motywują uczniów do wyboru tego egzaminu i pomagają się do niego przygotować.

W oficjalnym internetowym Serwisie Rzeczypospolitej Polskiej czytamy, że: „Placówki te [szkoły polonijne – A.C., A.L.], zarówno samodzielnie, jak i we współpracy z lokalnymi szkołami brytyjskimi, przygotowują uczniów do brytyjskich państwowych egzaminów GCSE i A-level”¹⁰. Współpraca dwu

⁹ <https://www.aqa.org.uk/exams-administration/results-days/results-statistics/results-statistics-archive> [DW 18.03.2026].

¹⁰ <https://www.gov.pl/web/wielkabrytania/polskie-szkoly-w-uk> [DW 18.03.2026].

systemów szkolnych – edukacji brytyjskiej i polonijnej, opartej w znacznym stopniu na wolontariacie i ogromnym wysiłku lokalnej społeczności, dążącej do zachowania w kolejnych pokoleniach języka odziedziczonego – przynosi efekt widoczny w wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie Wielkiej Brytanii.

5. Rola szkół polonijnych w rozwoju i promocji języka polskiego

5.1. Metoda badawcza i charakterystyka respondentów

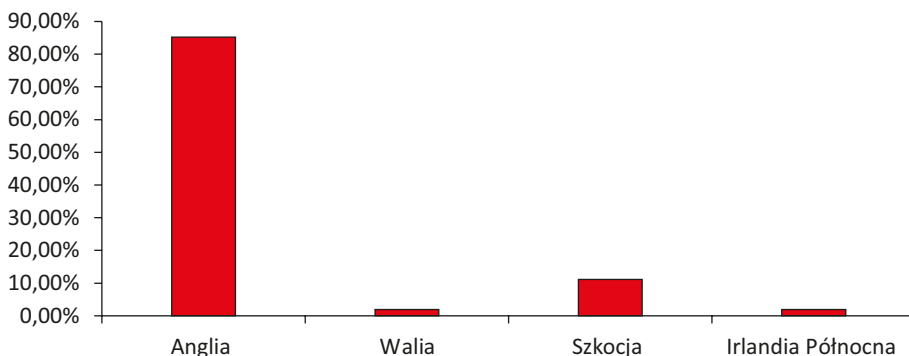
W Wielkiej Brytanii działa ponad 180 szkół polonijnych, do których należą m.in. szkoły i szkolne punkty konsularne działające przy placówkach dyplomatycznych czy społeczne szkoły sobotnie. Główne zadanie tych placówek to nie tylko nauczanie języka polskiego oraz elementów historii i geografii Polski, ale także pielęgnowanie polskich tradycji oraz dbanie o zachowanie tożsamości narodowej. Prowadzone działania mają na celu wspierania integracji Polaków poprzez organizację wydarzeń kulturalnych oraz przygotowanie młodzieży do egzaminów GCSE i A-level. Wiele szkół polonijnych, samodzielnie lub współpracując z lokalnymi brytyjskimi szkołami, prowadzi lekcje przygotowujące uczniów do tych egzaminów¹¹. Zgodnie z zaleceniami AQA zajęcia te trwają zazwyczaj przez 2 lata (120–140 godz.).

Ważną rolę w budowaniu prestiżu języka polskiego za granicą odgrywają zatem nauczyciele polonijni. To ich praca znacząco wpływa na sukces ucznia i jego motywacje do wyboru języka polskiego jako dodatkowego egzaminu zdawanego w brytyjskim systemie. W celu poznania roli tej grupy zawodowej w budowaniu prestiżu języka polskiego – w środowisku zarówno polonijnym, jak i brytyjskim – skierowano do jej przedstawicieli uczących w klasach GCSE ankietę. Kwestionariusz został rozesłany mailowo do 180 szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii wybranych z bazy danych szkół zamieszczonej na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Na tej liście znajduje się 213 placówek z Wielkiej Brytanii¹², do badania, na podstawie danych wprowadzonych do bazy, zakwalifikowano wszystkie instytucje, w których mogą się uczyć uczniowie w wieku odpowiadającym klasom GCSE (180). Pamiętać jednak należy, że nie we wszystkich szkołach prowadzone są klasy na tym poziomie. Otrzymano odpowiedzi od 54 nauczycieli, którzy zadeklarowali, że przygotowują uczniów do egzaminu GCSE. Ankiety spłynęły

¹¹ <https://www.gov.pl/web/wielkabrytania/polskie-szkoly-w-uk> [DW 18.03.2026].

¹² <https://orpeg.gov.pl/db/web/database/115?field%5B1578%5D=Wielka+Brytania&queryString=&dateTo=&dateFrom=&page=5> [DW 18.03.2026]

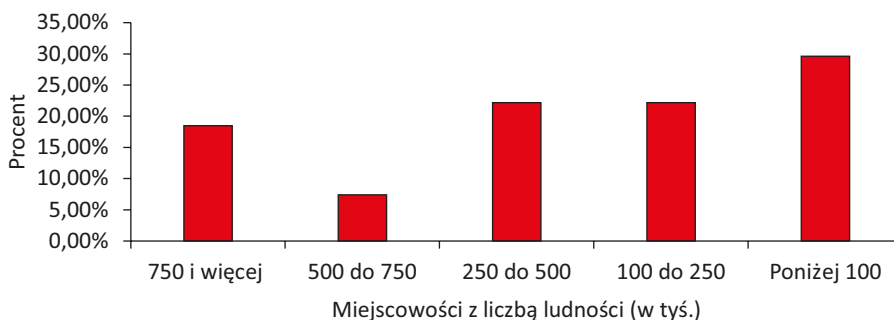
przede wszystkim z Anglii, gdzie najwięcej uczniów zdaje omawiany egzamin (udział szkół ze Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej w niniejszym badaniu przedstawia wykres 3).



Wykres 3. Lokalizacja szkół polonijnych uczestniczących w badaniu

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 85% respondentów (46 osób) podało, że pracuje w szkole w Anglii, a 11,1% (6 osób) – w Szkocji. Po jednym zgłoszeniu przesłano z Walii i Irlandii Północnej. Udział w badaniu wzięli nauczyciele ze szkół polonijnych działających w miastach o różnej wielkości (zob. wykres 4).



Wykres 4. Struktura uczestników badania (nauczycieli) według wielkości miejscowości działających szkół polonijnych

Źródło: opracowanie własne.

Niespełna 30% odpowiadających w ankiecie nauczycieli pracuje w małych miejscowościach (liczących poniżej 100 tys. mieszkańców, np. Bath), 44,4% odpowiedzi uzyskano z większych miast liczących 100–500 tys. (np. Swindon, Southampton, Bristol, Liverpool). Pozostałe 25,9% ankiet przesłano

z największych aglomeracji (np. Edynburg, Manchester, Londyn). Można zatem przyjąć, że pozyskane dane odnoszą się do różnych szkół polonijnych działających w Wielkiej Brytanii.

Nie ma oficjalnych danych na temat wykształcenia nauczycieli szkół polonijnych, które nie są prowadzone w systemie państwa polskiego¹³, ale wiadomo, że nie wszyscy uczyący języka polskiego mają kwalifikacje do nauczania tego przedmiotu. Świadczy o tym np. program Ministerstwa Edukacji i Nauki z 2022 roku, który wspiera awans zawodowy nauczycieli¹⁴ szkół polonijnych i zaprasza do bezpłatnych studiów podyplomowych nadających kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu¹⁵. Zebrane w ankiecie dane odzwierciedlają taki stan rzeczy. Wśród 54 nauczycieli, którzy odpowiedzieli na pytania dotyczące przygotowania do egzaminu GCSE, tylko 14 ukończyło filologię polską, a wśród nich 5 dodatkowo odbyło studia podyplomowe z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego. Zatem tylko 25% badanych to poloniści; pozostałe osoby są absolwentami studiów na różnych kierunkach: od neofilologii, przez pedagogikę, bibliotekoznawstwo i dziennikarstwo, po chemię czy doradztwo zawodowe. Warto jednak dodać, że w tej grupie niemal wszyscy mają wykształcenie wyższe (52 osoby); tylko dwoje respondentów wskazało ukończenie szkoły średniej. Wśród badanych 54 nauczycieli aż 30 to czynni egzaminatorzy AQA na różnych częściach egzaminu z języka polskiego na poziomie GCSE (pisanie, mówienie, czytanie).

Sukcesem tych nauczycieli jest już to, że uczniowie uczęszczają do klas przygotowujących do egzaminu. Nastoletni młodzi uczniowie nie rezygnują z sobotniej nauki, mimo że w tym czasie wielu ich kolegów z brytyjskiej szkoły wybiera bardziej atrakcyjne zajęcia. Czym zatem nauczyciele zachęcają nastolatków, by wybrali kolejne dwa lata nauki języka polskiego w soboty? Jak wykorzystują tę szansę na budowanie prestiżu języka polskiego w środowisku polonijnym i brytyjskim? W ankiecie oczekiwaliśmy rozbudowanych odpowiedzi na trzy pytania otwarte, dotyczące:

¹³ W tych 76 szkołach obowiązuje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652>. Wymaga się od zatrudnianych tam nauczycieli kwalifikacji koniecznych w Polsce do zajmowania stanowiska nauczyciela przedmiotu, którego będą uczyć za granicą (<https://www.orpeg.pl/kierowanie-nauczycieli/podstawowe-informacje/>) [DW 18.03.2026].

¹⁴ Por. też *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 grudnia 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli szkół za granicą* (Dz.U. 2022 r. poz. 2692).

¹⁵ Por. np. <https://www.gov.pl/web/wielkibrytania/studia-podyplomowe-dla-nauczycieli-polonijnych>; <https://ug.edu.pl/news/pl/2409/rozpalac-w-uczniach-ogien-polonistyczne-studia-podyplomowe-startuja-na-ug> [DW 18.03.2026].

- 1) sposobów motywowania do podjęcia nauki w klasach przygotowujących do egzaminu GCSE;
- 2) motywowania do przystąpienia do egzaminu;
- 3) sposobów promowania tych zajęć w szkole. Zebrany materiał pozwolił ustalić, że wachlarz motywacyjnych strategii jest bardzo szeroki.

5.2. Omówienie wyników badań

Zebrany materiał pozwolił ustalić, że wachlarz strategii motywacyjnych stosowanych przez nauczycieli jest dobrze dostosowany do odbiorcy tych działań – ucznia w wieku kilkunastu lat. Okres późnej fazy dorastania to bowiem czas kształtowania tożsamości indywidualnej, przejścia do dorosłości. Autorki „Niezbędnika Dobrego Nauczyciela” – poradnika dla nauczycieli pracujących z nastolatkami – piszą:

Młodość w późnej fazie dorastania przygotowuje się coraz bardziej świadomie do wejścia w rolę człowieka dorosłego – społeczne i zawodowe, także obywatelskie. Decyzje podejmowane w tym czasie w istotnym stopniu determinują przyszłość młodego człowieka. Szczególnie ważne są te dotyczące dalszej drogi edukacyjnej, a wraz z nią – możliwości zawodowych. Późne dorastanie to także czas na odkrywanie i poszukiwanie siebie, mające swą kulminację w osiągnięciu dojrzałej tożsamości u progu dorosłości (Filipiak, Wiśniewska, 2024: 5).

Dorosły – rodzic, wychowawca – może wspierać młodego człowieka w okresie tranzytacji z dzieciństwa do dorosłości, pozostawiając mu możliwość decyzji. Adolescenci, będąc na „poligonie dorosłości”, potrzebują od dorosłych zaufania, autonomii w podejmowaniu decyzji oraz niezależności w działaniu – pisze Peret-Drążewska (2021: 85–86). Po przeczytaniu odpowiedzi nauczycieli na postawione w ankiecie dwa pierwsze pytania:

- 1) *Co według Ciebie może zmotywować młodzież do uczestnictwa w zajęciach przygotowujących do egzaminu GCSE z języka polskiego? Podaj trzy argumenty.*
- 2) *Co według Ciebie może zmotywować uczniów do przystąpienia do egzaminu GCSE z języka polskiego? Podaj trzy argumenty.*

możemy stwierdzić, że respondenci wskazywali na takie sposoby zachęcania młodzieży, które pozostawiają im poczucie mocy sprawczej i budują dumę ze znajomości języka odziedziczonego. Trzeba zauważyć, że respondenci wskazywali ten sam sposób motywowania zarówno do uczestnictwa w zajęciach,

jak i do przystąpienia do egzaminu, chociaż z naszych obserwacji¹⁶ wynika, że nie wszyscy uczniowie uczęszczający na zajęcia przygotowujące przystępują do egzaminu. W kilkunastu ankietach nauczyciele uznali, że te same argumenty zachęcają do podjęcia nauki i do podejścia do egzaminu (odpowiedź na drugie pytanie brzmiała: *jak wyżej*), toteż z uwagi na charakter udzielanych odpowiedzi zdecydowano się omówić te dwa pytania razem.

W wyniku analizy zgromadzonych odpowiedzi wyłoniono pięć strategii motywowania uczniów:

- 1) pokazywanie korzyści osiąganych w systemie edukacji;
- 2) łączenie nauki języka z budowaniem poczucia dumy i kształtowania tożsamości kulturowej i narodowej;
- 3) budowanie autorytetu języka poprzez pokazywanie sukcesu absolwentów;
- 4) wykorzystanie w procesie kształcenia nowoczesnych, aktywizujących uczniów metod nauczania;
- 5) wykorzystanie potencjału współpracy z całym środowiskiem polonijnym.

5.2.1. Strategia 1: Korzyści osiągane w systemie edukacji

Respondenci najczęściej wskazywali uczniom, jakie korzyści mogą osiągnąć w krótkim czasie i jak są one powiązane z ważnymi dla ucznia w tym momencie życia celami edukacyjnymi. Podawali konkretne argumenty, np.: *dodatkowe oceny, które podnoszą średnią GCSE (N54)¹⁷, możliwość otrzymania najwyższej oceny z egzaminu GCSE (N13), możliwość zdania egzaminu GCSE z dobrym wynikiem. Jest dla nich stosunkowo łatwy (N23), lepsza ocena z egzaminu, profity wynikające ze znajomości kolejnego języka (N18), wysoka ocena uzyskana na egzaminie, która podwyższy średnią na świadectwie; ocena na świadectwie z języka obcego, urzędowe zaświadczenie, potwierdzenia (N28), ale wskazywane były też korzyści odległe, takie jak lepsze możliwości edukacyjne w przyszłości: jasno określone benefity ze zdania tego egzaminu, dodatkowe punkty przy aplikacji na studia, honorowanie tego egzaminu*

¹⁶ Nie ma oficjalnych danych dotyczących liczby szkół, w których prowadzone są takie zajęcia, ani też liczby uczniów, którzy z przystąpienia do egzaminu rezygnują, jednak liczne rozmowy z wieloma nauczycielami ze szkół polonijnych pozwalają przyjąć, że nie wszyscy uczniowie przygotowujący się do egzaminu faktycznie do niego przystępują.

¹⁷ Wszystkie wypowiedzi nauczycieli (tu i w dalszej części artykułu) przytoczono zgodnie z zapisem w oryginale, ujednolicając jedynie pisownię – zastosowano małą literę na początku każdej cytowanej wypowiedzi. W nawiasie podano lokalizację cytatu, tj. numer przypisany do ankiety (poprzedzony literą N – 'nauczyciel').

w Polsce (N50), możliwość studiowania i w UK i w PL, certyfikat językowy, wyższa średnia ocen w następnych etapach edukacji (N3), dodatkowe punkty na studia (N27), certyfikat, dodatkowe kwalifikacje otwierające możliwość powrotu do Polski w przyszłości (N33), korzyści wynikające z dodatkowego przedmiotu i potwierdzenia kwalifikacji przy rekrutacji na studia (N32), a nawet bardzo odległe, np.: wykorzystanie w przyszłej pracy (N39), nieznana PRZYSZŁOŚĆ, gdyż nigdy nie wiadomo czy nie będzie powrotu do Polski (N26).

Jak pokazują przywołane wypowiedzi, wachlarz edukacyjnych korzyści wskazywanych przez nauczycieli jest bardzo szeroki: od najbliższych, bardzo realnych dla nastolatka (dobra ocena na egzaminie, lepsza szkoła), poprzez odległe, ale nadal realne do wyobrażenia (lepsze studia), aż po hipotetyczne (dobra praca i potencjalny powrót do Polski, gdzie potwierdzona znajomość języka polskiego może być przydatna). Warto zauważyć, że nauczyciele budują przede wszystkim motywację pozytywną, zwracając uwagę ucznia na jego wysokie kompetencje w języku polskim, wynikające często z bilingwizmu tych uczniów, i pokazują, że można ją połączyć z korzyściami edukacyjnymi, np. certyfikat, punkty na egzaminie czy w rekrutacji. Buduje to szereg pozytywnych skojarzeń związanych z językiem odziedziczonym, który staje się ważnym elementem życia w kraju przyjmującym.

5.2.2. Strategia 2: Tożsamość kulturowa i narodowa

Późny okres adolescencji to, jak wyjaśniają psychologowie:

przejście od tożsamości grupowej do indywidualnej. Wybór na płaszczyźnie społecznej dotyczy grupy, z którą można się utożsamić oraz która daje zrozumienie i akceptację. Formowanie tożsamości indywidualnej to przede wszystkim znalezienie odpowiedzi na pytanie: Kim jestem? (Filipiak, Wiśniewska, 2024: 8).

Język polski staje się więc już nie tylko narzędziem identyfikacji z grupą, ale także wyrazem własnej tożsamości, elementem odpowiedzi na kluczowe pytanie. Nikitorowicz pisał przed laty, że „ludzka potrzeba życia we wspólnocie z innymi występuje jednocześnie z potrzebą różnienia się od innych, indywidualności” (Nikitorowicz, 2023: 55), dlatego respondenci podawali w ankiecie, że ważnym sposobem budowania prestiżu polszczyzny jest wskazywanie, iż język odziedziczony zaspokaja te dwie potrzeby: przynależności do grupy i jednocześnie budowania własnej tożsamości indywidualnej. Zachętą dla uczniów, by podchodzili do egzaminu GCSE z języka polskiego, ma być także organizowanie szkolnych uroczystości (akademii, przedstawień, konkursów recytatorskich). Na szkolnej scenie wobec całej

wspólnoty szkolnej – jak również rodzinnej, często wielokulturowej – uczniowie mogą publicznie używać języka polskiego i czuć dumę z jego znajomości. To drugi z obszarów, w którym budowany jest prestiż polszczyzny, jednak najczęściej tego typu argumenty wymieniane są przez nauczycieli na drugim lub trzecim miejscu. Tylko w 7 ankietach argumenty inne niż związane z korzyściami edukacyjnymi zostały użyte jako pierwsze; wśród nich były także te, które świadczyły o odwoływaniu się nauczycieli do kształtowania polskiej tożsamości kulturowej – o czym piszą wprost, np. tu, gdzie ten argument podany jest jako trzeci: *przystąpienie do egzaminu może także pomóc uczniom utrzymać kontakt z polską kulturą i tradycją, co jest ważne dla ich tożsamości* (N25), *świadomość, że to jest też ich moralny obowiązek uczyć się mówić po polsku, bo to jest część ich tożsamości* (N36), albo wskazują ogólnie na wartość samej troski o język, np. *pogłębianie wiedzy o języku polskim* (N26), *tak, zawsze i bezwzględnie przypominać o bogatej historii i dumy, ponieważ my Polacy pomimo wielkich trudów radzimy sobie i podbijamy cały świat we wszystkich dziedzinach sportowych, naukowych i kulturalnych* (N10).

Pracując z uczniem, który jest w okresie budowania tożsamości indywidualnej, nauczyciele sięgają po związane z tym argumenty, odwołując się do poczucia sprawczości, zachęcając uczniów, by dokonywali własnych wyborów. W ankiecie podają, że ważnym argumentem, który wybierają, by zachęcić uczniów do podjęcia wysiłku zdawania egzaminu z języka polskiego, jest np. zwrócenie uwagi przede wszystkim na: *osobisty rozwój, chęć wiedzy* (N42), *poczucie satysfakcji z dodatkowego egzaminu* (N14), lub: *chęć zaimponowania rówieśnikom lub rodzinie, duma z umiejętności postugiwania się językiem polskim w piśmie i mowie* (N19), *chęć nauki języka polskiego i poszerzenia wiedzy o kulturze i literaturze, chęć zaimponowania rodzinie* (N20), *poczucie dumy z własnych umiejętności* (N27). Na miejscu drugim i trzecim miejscu podawano jeszcze kilkakrotnie podobne sposoby motywowania uczniów, np. *chęć udowodnienia sobie i rodzinie poziomu znajomości języka* (N14), *kontakt z językiem, którym mówią rodzice / dziadkowie / rodzina w Polsce* (N32), *lepsza znajomość rodzimego języka* (N18). Warto zauważyć, że w tych wypowiedziach jako ważne motywy powtarza się nie tylko dbałość o samorozwój, ale także duma, satysfakcja i możliwość zaimponowania innym.

Nauczyciele wskazywali także, że język polski może dać adolescentom poczucie bycia w grupie; pisali, że zmotywować uczniów do podjęcia nauki w klasie GCSE może *chęć kontynuacji nauki, zwłaszcza jeśli grupa rówieśnicza w PSS jest ważna, chęć utrzymania kontaktów ze znajomymi* (N14), *obecność rówieśników i poczucie wspólnego celu* (N34) i budowanie swojej pozycji w tej i innych grupach: *prestiż wśród rówieśników* (N18), *opinia rówieśników* (N21).

5.2.3. Strategia 3: Sukces absolwentów

Trzeci krąg argumentów – powiązany zarówno z pierwszym, jak i z drugim – łączy odwoływanie się do poczucia dumy ze znajomości języka odziedziczonego oraz przekonanie, że jest to droga do sukcesu edukacyjnego. Respondenci pisali, że motywują uczniów, podając przykłady sukcesu absolwentów, np. przywołując *dobre wyniki wcześniejszych roczników (N47)*, *pozytywne opinie byłych uczniów (N12)*, *wysokie oceny poprzednich studentów (N51)*. Warta uwagi jest jedna z wypowiedzi: *zorganizowaliśmy spotkanie z absolwentem, który dzięki egzaminowi A level z języka polskiego (i pośrednio GCSE) dostał się na wymarzone studia, a w tej chwili pisze doktorat (N17)*. Te wypowiedzi pokazują, że szkoła polonijna skupia wokół siebie także absolwentów, jest z nich dumna, a oni stają się najlepszymi ambasadorami języka polskiego i kultury polskiej w świecie. Każdy sukces staje się okazją do promocji egzaminu i tym samym do budowania prestiżu polskiego.

5.2.4. Strategia 4: Nowoczesne metody nauczania

Respondenci pisali także o wadze samej sytuacji dydaktycznej, którą można konstruować w sposób nowoczesny tak, by lekcje polskiego były istotnym narzędziem budowania prestiżu języka odziedziczonego. To czwarty ważny zbiór argumentów pojawiających się w ankietach. Wprowadzanie do sobotnich szkół zajęć kreatywnych i angażujących (projekty, praca w grupach, multimedia, wyjazdy edukacyjne) sprawia, że polski nie kojarzy się z nudnym obowiązkiem, ale z atrakcyjnym doświadczeniem. Wypowiedzi, że zachęca się uczniów prowadząc, *ciekawe lekcje (N5, N40, N44)*, *kreatywne lekcje (N7)*, *atrakcyjne lekcje (N12)*, *urozmaicone zajęcia (N21)*, czy wskazywanie na to, by zadbać o *różnorodność zajęć, poruszane tematy powinny być bardziej aktualne dla młodzież (N22)*, *życiowe teksty i tematy lekcji (N31)* oraz o *ciekawe materiały dydaktyczne, wyjścia/wydarzenia edukacyjne (N38)* i *małe grupy (4–6 osób) → większa gęstość interakcji i „czas antenowy” ucznia, natychmiastowy feedback formatywny, wyższe poczucie sprawstwa i mierzalny przyrost kompetencji (speaking/writing), co wzmacnia motywację wewnętrzną (N37)*. Wypowiedzi tego typu pojawiły się aż w 29% ankiet.

Wskazywano także na istotną rolę autorytetu samego nauczyciela: pisząc np., że do udziału w zajęciach przygotowujących do egzaminu GCSE może zachęcić *wyrozumiały i motywujący nauczyciel (N7)*; że ważne są *pasja nauczyciela do naszej polskości Ojczyzny (N10)*, *dostępność nauczyciela i jego wsparcie językowe (N35)*, co przynosi *zmniejszony stres uczniów, bo wiedzą, że przygotowują się pod okiem profesjonalisty (N36)*. Można zatem uznać,

że w budowaniu prestiżu języka polskiego znaczący udział ma *doświadczony nauczyciel, który pracuje niesztabowo* (N47).

Wymieniając sposoby motywacji uczniów, jedna z respondentek wskazała także na istotną rolę dyrektora szkoły, motywującego nie tylko uczniów, ale również rodziców: *motywująca pasja dyrektora do edukacji, która jest przekazywana młodzieży i rodzicom* (N3).

Uczniowie, widząc nowoczesne podejście, odbierają język odziedziczony jako żywy i wartościowy. Warto docenić, że znacząca liczba odpowiedzi związanych z wprowadzaniem nowych metod nauczania znalazła się w ankietach wypełnionych w większości (90,8%) przez nauczycielki (wśród 54 odpowiedzi było 51 kobiet i 3 mężczyzn) w wieku 36–55 lat, które są najczęściej wolontariuszkami, pracującymi w swoim wolnym czasie. Mimo to znajdują czas i motywację do wprowadzania nowych, niestandardowych metod nauczania i potrafią – o czym świadczą rosnące liczby zdających – zachęcić młodych ludzi żyjących z dala od Polski do udziału w ciekawych i atrakcyjnych zajęciach z języka odziedziczonego.

5.2.5. Strategia 5: Współpraca ze środowiskiem polonijnym

Piątym obszarem tworzenia motywacji dla podjęcia wysiłku, by opanować język polski na poziomie pozwalającym zdać egzamin GCSE, jest współpraca ze środowiskiem. Nauczyciele wypowiadający się w ankietach pisali o promowaniu języka poprzez wspólne inicjatywy z rodzicami czy organizacjami polonijnymi, takie jak np. *konferencja dla uczniów i rodziców z informacjami o egzaminie GCSE, wiadomości na FB* (N43). Zwracali uwagę na to, jak ważne są *zaangażowanie rodziców* (N15), *doping ze strony najbliższego otoczenia, zwłaszcza rodziców* (N34). Główną rolę odgrywa tu jednak szkoła polonijna, która skupia wokół siebie miejscową społeczność polonijną.

W ankiecie zapytano także, w jaki sposób promowane są zajęcia z języka polskiego w klasie GCSE w szkole, prosząc o przykłady. Badani wskazali wiele działań – od akcji plakatowych, np. *baner promujący przygotowanie do egzaminów, reklama na FB, dzielenie się wynikami jakie osiągnęli uczniowie* (N13), poprzez te najczęstsze w social mediach, np.: *wiadomości na FB* (N43), po: *niezawodna poczta pantoflowa wśród rodziców* (N43). Opinia, jaką ma szkoła, to ważny element motywujący do podjęcia w niej nauki i przystąpienia do egzaminu, wskazuje na to również wielu badanych, np.: *szkoła ma wieloletnią tradycję i dobrą reputację więc rodzice promują między sobą* (N15).

Wszystkie te działania pokazują, że budowanie prestiżu polszczyzny wśród młodych ludzi pochodzenia polskiego i w społeczeństwie Wielkiej

Brytanii to wspólny wysiłek wielu ludzi skupionych wokół szkoły, której nauczyciele stają się ambasadorami polskości w lokalnej wielonarodowej społeczności; pokazują, że polski to język nie tylko domowy, ale także związany z edukacją i kulturą.

Możemy również stwierdzić, że nauczyciele, sięgając po język korzyści, uznają, że ich uczniów najlepiej przekona realny zysk w postaci dobrej oceny z egzaminu, co zwiększa szanse na lepszą dalszą edukację: *najsilniejszym motywatorem jest uświadomienie młodzieży realnej wartości certyfikacji; certyfikat z języka polskiego to nie „papier”, lecz przenośny kapitał* (N37). W badanych wypowiedziach wskazano jeszcze wiele innych motywatorów, ale ten uznano za najtrafniejszy w odniesieniu do odbiorcy – ucznia w późnym wieku adolescencji.

Szkoły polonijne zarządzane przez różne organizacje społeczne, parafie i inne podmioty w sposób znaczący wpływają na rosnącą atrakcyjność języka polskiego na egzaminie GCSE. Należy dodać, że działania te spotykają się ze wsparciem zarówno polskich, jak i brytyjskich organizacji, ponieważ jak słusznie podał jeden z respondentów, równie ważne są *motywacja ze strony rodziców, jak i wsparcie szkoły angielskiej* (N12).

6. Rola instytucji pozaszkolnych w promocji języka polskiego w Wielkiej Brytanii

6.1. Instytucje polskie

Współpraca ze środowiskiem polonijnym nie wyczerpuje wsparcia zewnętrznego udzielanego szkołom z oddziałami GCSE. Wspieraniem nauczania polszczyzny zajmuje się wiele polskich instytucji państwowych i prywatnych. Włączają się one także w popularyzację wiedzy o egzaminie GCSE z języka polskiego (zarówno w środowisku polskim, jak i brytyjskim), a tym samym wpływają na budowanie prestiżu tego języka w Wielkiej Brytanii.

Najstarszą polonijną instytucją wspierającą uczniów i nauczycieli w nauce języka odziedziczonego jest Polska Macierz Szkolna w Londynie, działająca od 1953 r.¹⁸ Jej działalność skupia się przede wszystkim na wsparciu polskich szkół sobotnich, organizacji szkoleń i konferencji dla nauczycieli polonijnych. PMS prowadzi również Centrum Egzaminacyjne, w którym można przystępować do egzaminu z języka polskiego na poziomie GCSE i A-level. Zajmuje się działalnością wydawniczą, m.in. publikuje podręczniki, czasopisma dla dzieci i młodzieży („Dziatwa”, „Razem Młodzi Przyjaciele”). Ważnym aspektem

¹⁸ Historia tej organizacji, zob. Podhorodecka (2003, 2013, 2015).

aktywności tej instytucji jest także organizacja wydarzeń kulturalnych i prowadzenie biblioteki.

Od wielu dziesięcioleci Polska Macierz Szkolna promuje język polski oraz upowszechnia informacje na temat egzaminów GCSE i A-Level. Plakaty przygotowywane są w dwóch językach, aby dotrzeć nie tylko do młodych ludzi, ale także do ich rodziców z rodzin mieszanych, również tych, którzy nie znają polskiego. Obecnie organizacja zrzesza 109 szkół polonijnych działających na terenie Wielkiej Brytanii.

Działania związane z promocją języka polskiego podejmowane są ponadto przez Ambasadę RP w Londynie oraz polskie konsulaty w Wielkiej Brytanii. Polish After-School Clubs w brytyjskiej szkole to projekt Ambasady RP realizowany od 5 lat, polegający głównie na organizacji zajęć pozwalających na poznanie piękna języka polskiego oraz kultury i historii Polski. Na Facebooku Ambasady RP w Londynie przeczytamy:

Polish After-School Clubs mają na celu kształtowanie dobrych relacji polsko-brytyjskich wśród młodego pokolenia. Celem przedsięwzięcia jest promowanie wśród młodych Polaków wartości płynących z nauki i odkrywania języka ojczystego, własnej kultury i historii¹⁹.

Kolejnym istotnym działaniem związanym z budowaniem prestiżu języka polskiego jest realizacja Dni Dziedzictwa Polskiego (*Polish Heritage Days*). Mają one na celu wspólne świętowanie i promowanie polskiej kultury. Organizowane są od maja do czerwca przez szkoły polonijne, polskie instytucje, stowarzyszenia i parafie.

W ciągu ostatnich lat Ambasada RP w Londynie stworzyła na oficjalnej stronie sekcję poświęconą nauce języka polskiego w Wielkiej Brytanii. Zamieszczono tam informacje na temat edukacji w UK, szkół polonijnych i egzaminów z języka polskiego.

Ważną inicjatywą było opublikowanie bezpłatnych informatorów egzaminacyjnych w celu upowszechnienia wiedzy na temat egzaminu GCSE i A-level, a także podręczników do nauki języka polskiego. Takie informatory znajdziemy na portalu rządowym: <https://www.gov.pl/web/wielkabrytania/informator-gcse-polish>.

Kampanie medialne oraz społeczne, które podkreślają korzyści płynące z nauki języka polskiego, prowadzi m.in. Centrum Dyrektorów i Kadr Zarządzających polskich szkół w UK Edukator. Głównymi celami działalności Edukatora jest organizacja szkoleń, warsztatów dla nauczycieli i młodzieży,

¹⁹ W 2023 r. w projekcie wzięło udział 29 angielskich szkół. Otrzymały one dofinansowanie w wysokości £500. Obecnie trwa kolejny nabór wniosków: <https://www.gov.pl/web/wielkabrytania/polish-after-school-clubs-2025> [DW 18.03.2026].

uczniów polskich szkół oraz dzieci, które nie uczęszczają na zajęcia do szkół polonijnych.

Edukator od 2 lat prowadzi ciekawą kampanię *Dołącz do elity! Zdaj Polish A-level*, promującą zdawanie egzaminu z języka polskiego. Choć w przeważającej części jest ona poświęcona maturze, coraz częściej pojawiają się przy tej okazji także artykuły oraz materiały edukacyjne dotyczące egzaminu GCSE z języka polskiego. Na Facebooku Centrum reklamuje się jako organizacja, która od 2018 roku promuje egzaminy z języka polskiego na poziomie GCSE oraz A-level w Wielkiej Brytanii²⁰.

Wsparcie finansowe, ale także edukacyjne oferują szkołom i organizacjom polonijnym rządowe instytucje: Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA) oraz Instytut Rozwoju Języka Polskiego im. Maksymiliana Kolbego.

NAWA wspiera język polski dzięki różnym programom, np. *Promocja języka polskiego* (skierowany do instytucji naukowych), *Polonista* (i inne programy stypendialne dla cudzoziemców), *Lektorzy* (zakładający wysyłanie lektorów języka polskiego na zagraniczne uczelnie). Agencja wspiera także organizację kursów językowych i zajęć polonistycznych. W swojej ofercie ma liczne materiały edukacyjne, wśród których znajduje się podręcznik *Język, tożsamość, kultura. Wśród młodzieży polonijnej w Wielkiej Brytanii*²¹ przeznaczony dla osób przygotowujących się do egzaminu GCSE z języka polskiego.

Natomiast Instytut Rozwoju Języka Polskiego wspiera język polski i polską kulturę za granicą poprzez finansowanie szkół, szkoleń nauczycieli, a także przyznawanie stypendiów dla uczniów i działaczy polonijnych. IRJP prowadzi konkursy grantowe, np. na wsparcie szkół polonijnych, zakup materiałów edukacyjnych, organizację kolonii i półkolonii, a także przyznaje bony dla dzieci i nauczycieli²². Instytut udostępnił także elektroniczną wersję podręcznika *Nowe tematy GCSE – wydanie III*²³.

Polskie instytucje państwowe i organizacje pozarządowe – nie tylko te opisane wyżej, lecz także wiele tu niewymienionych ze względu na ograniczoną formułę artykułu – mają znaczący wkład w promocję języka polskiego w Wielkiej Brytanii, i co już jest zauważalne, samego egzaminu GCSE jako ważnego narzędzia budowania prestiżu języka polskiego. Prowadzone przez

²⁰ <https://www.facebook.com/edukatorlondyn/photos/od-2018-roku-promujemy-egzaminy-z-jezyka-polskiego-na-poziomie-gcse-oraz-a-level/1368694808597972/> [DW 18.03.2026].

²¹ <https://nawa.gov.pl/images/Promocja-JP/PJP-2023/podrecznik-ibl-JTK.pdf> [DW 18.03.2026].

²² IRJP w grudniu 2025 r. opublikował *Ramy programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej*: <https://www.gov.pl/web/irjp/materialy-do-pobrania-ramy-programowe-polonijnej-edukacji-jezykowo-kulturowej> [DW 18.03.2026].

²³ <https://www.gov.pl/web/irjp/udostepnienie-elektronicznej-wersji-podrecznika-nowe-tematy-gcse-wydanie-iii> [DW 18.03.2026].

nie działania odgrywają istotną rolę w codziennej pracy z uczniami szkół polonijnych.

6.2. Instytucje brytyjskie

Niezwykle istotnym partnerem w rozpowszechnianiu nauki języka polskiego w Wielkiej Brytanii są instytucje brytyjskie, inicjujące ogólnobrytyjskie i lokalne inicjatywy, jak np. Heritage Languages Programme (Program Języków Ojczystych)²⁴ wprowadzony na terenie Edynburga w 2022 roku. Jego szkockim koordynatorem jest Bethan Owen – specjalistka ds. rozwoju języków obcych w Departamencie ds. Dzieci i Rodzin Rady Miasta Edynburga.

W systemowych szkockich szkołach średnich dzieci deklarują chęć udziału w lekcjach online prowadzonych przez dwie polskie nauczycielki. Zajęcia są bezpłatne i trwają 21 tygodni. Odbywają się raz w tygodniu po 90 minut, a cztery razy w roku organizowane jest spotkanie uczniów z nauczycielem na żywo. Nauczycielki przeprowadzają także egzamin ustny dla tych uczniów. Zgodnie z zaleceniami dzieci zdają egzamin z języka polskiego w klasie S5 (czyli już w szkole średniej – *high school*). W bieżącym roku szkolnym (2025/2026) po raz pierwszy zostały przygotowane ulotki informacyjne dla rodziców, dzięki czemu jeszcze więcej dzieci zgłosiło się na zajęcia (ponad 70 osób)²⁵.

Częstą formą promocji języka polskiego jest także publikacja informacji o osiągnięciach polskich uczniów i uczennic w polonijnych mediach społecznościowych (Kingsdown School Swindon), ale to udostępnienie wyników, jakie uzyskali uczniowie z egzaminu GCSE z języka polskiego, przez angielskie urzędy (m.in. Hampshire County Council²⁶, Lambeth Council)²⁷ nadaje temu egzaminowi wymiar ważnego wydarzenia nie tylko dla wspólnoty polonijnej, ale także dla wszystkich mieszkańców Wielkiej Brytanii.

O rosnącym prestiżu języka polskiego w Wielkiej Brytanii świadczą również artykuły pojawiające się w brytyjskiej prasie. Na temat jego

²⁴ Program Języków Ojczystych skierowany jest do uczniów wielu narodowości, którzy chcą się uczyć języków: arabskiego, chińskiego, polskiego, rosyjskiego, urdu.

²⁵ Informacje uzyskane od nauczycielki prowadzącej zajęcia z języka polskiego (rozmowa telefoniczna z dn. 25.09.2025, ulotka informacyjna z dn. 26.09.2025).

²⁶ <https://www.hants.gov.uk/educationandlearning/emtas/primary-secondary-phase/heritagelanguagegcse> [DW 18.03.2026].

²⁷ https://www.researchgate.net/profile/FeyisaDemie/publication/316747964_Language_Diversity_and_Attainment_in_Secondary_Schools_in_England/links/59109510a6fdccbf-d581e320/Language-Diversity-and-Attainment-in-Secondary-Schools-in-England.pdf; https://www.lambeth.gov.uk/sites/default/files/202403/Polish_Report_Empirical_Evidence_2023.pdf [DW 18.03.2026].

popularności na egzaminach GCSE pisano już kilkanaście lat temu w „Daily Express”: *Foreign pupils top the table... in GCSE Polish*²⁸ (Zagraniczni uczniowie na czele tabeli... w egzaminie GCSE z języka polskiego) oraz w „The Guardian”: *Learning Polish, the UK’s second most spoken language, is a plus*²⁹ (Nauka języka polskiego, drugiego najczęściej używanego języka w Wielkiej Brytanii, jest atutem). Nowsze teksty znajdziemy w „The Independent”: *GCSE trends: What this year’s results tell us*³⁰ (Trendy w egzaminach GCSE: Co mówią nam tegoroczne wyniki) i w „Times&Stars”: *Music and foreign languages see rise in popularity at GCSE*³¹ (Muzyka i języki obce cieszą się coraz większą popularnością na egzaminach GCSE).

Brytyjskie media promują naukę języka odziedziczonego nie tylko w domu, lecz także w szkole, np. BBC News: *We want our kids to know their Polish heritage*³² (Chcemy, aby nasze dzieci znały swoje polskie dziedzictwo); „The Guardian”: *‘I feel very at home’: the UK schools keeping children in touch with their global roots*³³ („Czuję się jak w domu”: brytyjskie szkoły pomagają dzieciom zachować kontakt z ich globalnymi korzeniami)³⁴.

7. Wnioski

Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad język polski zyskał znaczącą pozycję w brytyjskim systemie edukacyjnym oraz stale zwiększające się uznanie w sferze społecznej i kulturalnej. Jego rosnąca popularność wynika zarówno z działalności organizacji polonijnych, jak i z zaangażowania instytucji brytyjskich, które dostrzegają wartość dwujęzyczności w rozwoju młodego pokolenia.

Dalsze umacnianie pozycji języka polskiego wymaga jednak systemowych i zintegrowanych działań, w tym rozszerzenia współpracy z brytyjskimi szkołami, aby zapewnić wszystkim uczniom zainteresowanym językiem

²⁸ <https://www.express.co.uk/news/uk/384852/Foreign-pupils-top-the-table-in-GCSE-Polish> [DW 18.03.2026].

²⁹ <https://www.theguardian.com/education/2014/jun/05/learning-polish-a-plus-ambassador> [DW 18.03.2026].

³⁰ <https://www.independent.co.uk/news/uk/french-spanish-gcse-results-english-polish-b2398829.html> [DW 18.03.2026].

³¹ <https://www.timesandstar.co.uk/news/national/24536070.music-foreign-languages-see-rise-popularity-gcse/> [DW 18.03.2026].

³² <https://www.bbc.co.uk/news/articles/c9d5zp6dpjyo> [DW 18.03.2026].

³³ <https://www.theguardian.com/education/2022/apr/30/uk-weekend-supplementary-schools-keeping-kids-in-touch-with-family-history> [DW 18.03.2026].

³⁴ Tłumaczenia własne.

polskim łatwiejszy dostęp do bezpłatnych zajęć oraz egzaminów GCSE i A-level i by nauczyciele uczyli w szkołach polonijnych nie pisali z goryczą:

- *Jeżeli rodzice nie motywują nauczyciel tego nie zrobi. Oprócz szkół i klubów polonijnych w szkołach nie promuje się znaczenia języka ojczystego innego niż ang. czy walijski (N22);*
- *W Szkocji – wytłumaczenie benefitów płynących ze zdania tego egzaminu, które nadal nie są jasno określone, tzn. nie wiemy, czy uczniowie otrzymują za ten egzamin punkty, gdy składają dokumenty na studia; czy i jak gratyfikowany jest ten egzamin w Polsce; polityka informacyjna na temat tego egzaminu, szczególnie wśród rodziców, np. poprzez spotkania z rodzicami dzieci o polskich korzeniach np. w szkołach w ramach zebrań z rodzicami (N30).*

Istotnym działaniem jest również prowadzenie kampanii informacyjnych skierowanych do uczniów, rodziców oraz nauczycieli – zarówno w szkołach polonijnych, jak i tych brytyjskich. W trosce o rozwój języka polskiego wśród uczniów należy pamiętać również o rozwijaniu oferty kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli polonijnych.

Podjęcie powyższych działań stanowi warunek trwałego rozwoju i promocji języka polskiego za granicą oraz jego pełnego uznania jako istotnego elementu wielokulturowej przestrzeni edukacyjnej Wielkiej Brytanii.

Na zakończenie warto dodać, że interesujące byłoby zakrojone na dużą skalę badanie uczniów, którzy wybierają język polski na egzaminie; płynące z niego wnioski zestawione z niniejszą analizą pozwoliłyby stworzyć odpowiedni projekt promujący język polski w brytyjskim systemie edukacyjnym.

Bibliografia

- Dubisz S. (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak E., Wiśniewska M. (2024), *Opieka i wychowanie. Późna faza dorastania*, (w:) Brzezińska A.I. (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria II. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 6. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajda S. (2010), *Prestiż a język*. „Nauka”, nr 4, s. 147–162.
- Iglicka K. (2011), *Migracje długookresowe i osiedleńcze z Polski po 2004 roku – przykład Wielkiej Brytanii. Wyzwania dla statystyki i demografii państwa*, nr 5. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych Raporty i Analizy.
- Kozińska M.A. (2021), *Egzamin(y) z języka polskiego jako obcego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 55–62.
- Miodunka W., Tambor J. i in. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Nikitorowicz J. (2003), *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*. „Chowanna” nr 46/1, s. 56–64.
- Nowosielska E. (2016), *Opis stanu języka polskiego w Wielkiej Brytanii od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004–2016)*. „Zeszyty Naukowe PUNO”, seria 3, nr 4, s. 73–96.
- Peret-Drażewska P. (2021), *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji: implikacje dla praktyki wychowawczej*. „Roczniki Pedagogiczne”, t. 13, nr 4, s. 73–90.
- Podhorodecka A. (2003), *W służbie oświaty. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej*. Londyn: Polska Macierz Szkolna.
- Podhorodecka A. (2013), *Ostatnie dziesięciolecie. Historia Polskiej Macierzy Szkolnej 2003–2013*. Londyn: Polska Macierz Szkolna.
- Podhorodecka A. (2015), *Sytuacja polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii*. „Zeszyty Naukowe PUNO”, seria 3, nr 3, s. 67–81.

Neografia

- <https://ug.edu.pl/news/pl/2409/rozpalc-w-uczniach-ogien-polonistyczne-studia-podyplomowe-startuja-na-ug> [DW 3.11.2025].
- <https://www.aqa.org.uk/exams-administration/results-days/results-statistics/results-statistics-archive> [DW 3.11.2025].
- <https://www.aqa.org.uk/subjects/polish/gcse/polish-8688/specification/specification-at-a-glance> [DW 3.11.2025].
- <https://www.express.co.uk/news/uk/384852/Foreign-pupils-top-the-table-in-GCSE-Polish> [DW 3.11.2025].
- <https://www.facebook.com/edukatorlondyn/photos/od-2018-roku-promujemy-egzamin-y-z-jezyka-polskiego-na-poziomie-gcse-oraz-a-level/1368694808597972/> [DW 3.11.2025].
- <https://www.gov.pl/web/wielkabytania/informator-gcse-polish> [DW 3.11.2025].
- <https://www.gov.pl/web/wielkabytania/informator-gcse-polish> [DW 3.11.2025].
- <https://www.gov.pl/web/wielkabytania/polish-after-school-clubs-2025> [DW 3.11.2025].
- <https://www.gov.pl/web/wielkabytania/studia-podyplomowe-dla-nauczycieli-polonijnych> [DW 3.11.2025].
- <https://www.hants.gov.uk/educationandlearning/emtas/primary-secondary-phase/heritagelanguagegcse> [DW 3.11.2025].
- <https://www.independent.co.uk/news/uk/french-spanish-gcse-results-english-polish-b2398829.html> [DW 3.11.2025].
- <https://www.nisra.gov.uk/publications/2011-census-quick-statistics-tables-ethnicity-identity-language-and-religion> [DW 3.11.2025].
- <https://www.nisra.gov.uk/publications/census-2021-main-statistics-language-tables> [DW 3.11.2025].
- <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021> [DW 3.11.2025].
- <https://orpeg.gov.pl/db/web/database/115?field%5B1578%5D=Wielka+Brytania&queryString=&dateTo=&dateFrom=&page=5> [DW 3.11.2025].
- https://www.researchgate.net/profile/Feyisa-Demie/publication/316747964_Language_Diversity_and_Attainment_in_Secondary_Schools_in_England/

- links/59109510a6fdccbfd581e320/Language-Diversity-and-Attainment-in-Secondary-Schools-in-England.pdf [DW 3.11.2025].
- <https://www.scotlandscensus.gov.uk/census-results/at-a-glance/languages/> [DW 3.11.2025]
- <https://www.timesandstar.co.uk/news/national/24536070.music-foreign-languages-see-rise-popularity-gcse/> [DW 3.11.2025].
- <https://www.gov.pl/web/irjp/materialy-do-pobrania-ramy-programowe-polonijnej-edukacji-jezykowo-kulturowej> [DW 29.12.2025].
- <https://www.theguardian.com/education/2014/jun/05/learning-polish-a-plus-ambassador> [DW 3.11.2025].
- <https://www.theguardian.com/education/2022/apr/30/uk-weekend-supplementary-schools-keeping-kids-in-touch-with-family-history> [DW 3.11.2025].
- https://www.lambeth.gov.uk/sites/default/files/2024-03/Polish_Report_Empirical_Evidence_2023.pdf [DW 3.11.2025].
- <https://www.gov.pl/web/wielkabrytania/polskie-szkoly-w-uk> [DW 3.11.2025].
- <https://wsjp.pl> [DW 3.11.2025].
- <https://www.bbc.co.uk/news/articles/c9d5zp6dpjyo> [DW 3.11.2025].

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 grudnia 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli szkół za granicą (Dz.U. 2022 r. poz. 2692) [DW 3.11.2025].

E-podręczniki

- <https://www.gov.pl/web/irjp/udostepnienie-elektronicznej-wersji-podrecznika-nowe-tematy-gcse-wydanie-iii> [DW 3.11.2025].
- <https://nawa.gov.pl/images/Promocja-JP/PJP-2023/podrecznik-ibl-JTK.pdf> [DW 3.11.2025].
- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652> [DW 3.11.2025].

Received: 18.11.2025

Revised: 12.02.2026

Accepted: 22.02.2026

Katarzyna Rogalska-Chodecka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0001-8808-9326>

kasia@umk.pl

Asymetria pomiędzy nauczaniem języka polskiego jako obcego na włoskich uniwersytetach a nauczaniem języka włoskiego jako obcego na polskich uniwersytetach

**The asymmetry between teaching Polish as a foreign language
at Italian universities and teaching Italian as a foreign language
at Polish universities**

The purpose of this article is to present an analysis of teaching Polish as a foreign language at Italian public universities and compare it with academic-level teaching of Italian in Poland. The unconventional impetus for this research arose from the challenges faced by Polish students of Italian Studies, or Applied Linguistics with Italian, in finding equivalent translation courses during their Erasmus+ exchange in Italy. The contexts differ significantly. Whereas holistic Italian Studies can be found at most major public universities in Poland, Polish Studies in Italy is narrower in scope and less popular. An observable recent trend indicates that access to study of Polish will be further restricted. Due to a decrease in student numbers Polish courses are not opened every year. In this article this phenomenon is examined, detailed lists of Polish universities offering Italian Studies and Italian universities offering Polish Studies are provided, with attention given to observable asymmetry and its causes. Ways of addressing the problem are suggested.



Keywords: Polish as a foreign language, Italian as a foreign language, Polish universities, Italian universities

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, język włoski jako obcy, polskie uniwersytety, włoskie uniwersytety

1. Wprowadzenie

Kultura polska i włoska są sobie bliskie. Choć nie geograficznie¹, to historycznie łączy je wiele, co wpływa na kształtowanie się wzajemnych relacji. Pomimo długiej i bogatej historii wymiany kulturowej między Włochami a Polską ewolucja i obecny status nauczania języka polskiego we włoskim systemie akademickim zasługują na analizę, zwłaszcza ze względu na dostrzegalną asymetrię względem nauczania języka włoskiego jako obcego na tym samym poziomie w Polsce. Na szerzej pojętą dysproporcję w stosunkach włosko-polskich zwraca uwagę prof. Leszek Kuk, wieloletni Dyrektor Stacji Naukowej Polskiej Akademii Nauk w Rzymie, podkreślający, że co do zasady występuje ona niemal zawsze na niekorzyść strony polskiej (Kuk, 2015: 122). Choć dostrzega on tendencję spadkową tej nierówności, związaną z dynamicznym wzrostem społeczno-gospodarczym Polski, niestety próżno szukać odbicia tego ogólnego trendu w opisywanym aspekcie edukacyjnym.

Filologia włoska, lingwistyka stosowana z językiem włoskim lub chociażby lektorat języka włoskiego znajdują się w ofercie edukacyjnej większości polskich publicznych uczelni wyższych. Nieco inaczej wygląda możliwość studiowania języka polskiego na włoskich uniwersytetach. Przede wszystkim należy zauważyć, że włoski system nauczania filologicznego na poziomie akademickim nie opiera się, tak jak w Polsce, na kierunkach obejmujących tylko jeden czy dwa języki obce, wobec czego próżno szukać tu kierunku o nazwie „polonistyka”. Zamiast tego studenci mają możliwość wybrania języka polskiego jako jednego spośród kilku studiowanych przez siebie języków w ramach makrokierunku (najczęściej są to *Lingue e letteratura moderne* – języki i literatury nowożytne) i często polski jest traktowany po prostu jako „dodatek”, co zwykle skutkuje ograniczeniem oferty dydaktycznej do praktycznej nauki języka oraz literatury polskiej. O ile ciężko ocenić perspektywę studenta włoskiego, o tyle stanowi to problem dla polskich studentów kierunków poświęconych językowi włoskiemu, którzy wyjeżdżają do Włoch w ramach programu

¹Z takim spostrzeżeniem polemizuje Kuk, który zauważa, że wiele miast polskich i włoskich historycznie wchodziło w skład tego samego imperium austriackiego, co czyniło je bliskimi również pod względem geograficznym, i podaje m.in. przykład Krakowa oraz Mediolanu (Kuk, 2015: 123).

Erasmus+: poszukując przedmiotów ekwiwalentnych do specjalistycznych zajęć językoznawczych, a zwłaszcza przekładoznawczych, prowadzonych w Polsce, często są zmuszeni do zaliczania zajęć po powrocie do kraju lub wybierania przedmiotów z praktycznej nauki języka polskiego, które niejednokrotnie jako jedyne mogą stanowić namiastkę kursów tłumaczeniowych.

Niniejszy artykuł ma na celu przegląd oferty studiów italianistycznych w Polsce oraz zestawienie jej z możliwościami uczenia się języka polskiego na publicznych uczelniach wyższych we Włoszech. Motywacją do podjęcia tego tematu jest chęć porównania sytuacji uczestników wymiany międzynarodowej: włoskich studentów *lingue moderne* przyjeżdżających do Polski oraz polskich studentów italianistyki wyjeżdżających do Włoch.

2. Nauczanie języka włoskiego na polskich uniwersytetach publicznych

Filologia włoska w Polsce cieszy się dużym zainteresowaniem i można ją studiować na większości wiodących uczelni publicznych w kraju. Niniejsza sekcja artykułu ma na celu stworzenie kompletnej listy polskich uniwersytetów publicznych oferujących możliwość studiowania języka włoskiego – zarówno kierunkowo, w ramach filologii włoskiej / italianistyki lub lingwistyki stosowanej z językiem włoskim, jak i w ramach lektoratu języka obcego (obowiązkowego w programie studiów niezwiązanych z językiem włoskim; tu poddano analizie 20 najlepszych polskich uniwersytetów). Jako baza uniwersytetów posłużył ranking uczelni akademickich „Perspektywy 2025”², z którego zostały wyselekcjonowane jedynie uczelnie publiczne. Filologię włoską mają w swojej ofercie³ m.in. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, przy czym wiele z nich oferuje studia zarówno licencjackie, jak i magisterskie, a niektóre, jak na przykład UW czy UMK w Toruniu, pozwalają na studiowanie języka włoskiego również w ramach lingwistyki stosowanej, w połączeniu z drugim językiem obcym (w przypadku UW – angielskim, niemieckim lub rosyjskim; UMK – hiszpańskim, albańskim lub czeskim)⁴. Wśród uczelni prowadzących lingwistykę stosowaną znajduje się jedna uczelnia techniczna: Politechnika Śląska w Gliwicach; wobec tego, jako

² <https://2025.ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-uczelni-akademickich/> [DW 6.07.2025].

³ Stan na rok akademicki 2025/2026.

⁴ Oferta dla r.ak. 2025/2026; we wcześniejszych latach uczelnie oferowały również połączenia z innymi językami.

ciekawostka, znalazła się ona również w zestawieniu. Szczegółowy wykaz polskich uczelni publicznych zapewniających możliwość studiowania italianistyki lub lingwistyki stosowanej z językiem włoskim w ramach studiów licencjackich i magisterskich przedstawiony jest w tabeli 1. Należy podkreślić, że oferując studia italianistyczne, wszystkie wymienione uczelnie w programie studiów zawarły kursy z praktycznej nauki języka włoskiego, literatury i kultury włoskiej, tłumaczeń oraz przedmioty językoznawcze.

Tabela 1. Zestawienie publicznych uczelni wyższych w Polsce oferujących możliwość studiowania filologii włoskiej lub lingwistyki stosowanej z językiem włoskim w roku akademickim 2025/2026⁵

Nazwa uczelni	Filologia włoska		Lingwistyka stosowana	
	Studia I st.	Studia II st.	Studia I st.	Studia II st.
Uniwersytet Warszawski (UW)	✓	✓	✓	✓
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (UJ)	✓	✓		
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM)	✓	✓		
Politechnika Śląska w Gliwicach (PŚ)			✓	
Uniwersytet Gdański (UG)			✓	
Uniwersytet Wrocławski (UWr)	✓			✓ ⁶
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK)	✓		✓	
Uniwersytet Łódzki (UŁ)	✓	✓		
Uniwersytet Śląski w Katowicach (UŚ)	✓			
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (UMCS)	✓			
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW)	✓	✓		
Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL)	✓	✓		
Uniwersytet Szczeciński (USz)	✓	✓		
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UKEN)	✓	✓		

Źródło: opracowanie własne.

⁵ Uczelnie zostały uporządkowane w kolejności zgodnej z miejscem zajmowanym w rankingu uczelni akademickich „Perspektywy 2025”, zaczynając od tej, która otrzymała w nim maksymalną liczbę punktów.

⁶ Kierunek o nazwie „studia romanistyczne” odpowiada charakterystyce lingwistyki stosowanej II st., tj. zakłada jednoczesne studiowanie dwóch języków obcych po ukończeniu studiów licencjackich z języka włoskiego.

Dużą dostępnością na polskich uczelniach publicznych cieszą się również lektoraty języka włoskiego. Analiza oferty edukacyjnej uniwersytetów z rankingu „Perspektywy 2025” (z pominięciem innych typów szkół wyższych, w tym uniwersytetów profilowanych: medycznych, ekonomicznych, przyrodniczych czy rolniczych) wykazała, że może je zaproponować ponad połowa spośród 20 tego typu uczelni znajdujących się na szczycie listy⁷. Na uwagę zasługuje fakt, że lektoratów z języka włoskiego nie prowadzą Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Szczeciński, choć można tam studiować ten język w ramach filologii włoskiej lub lingwistyki stosowanej z językiem włoskim. Wśród 20 najlepszych polskich uniwersytetów publicznych (z wyłączeniem uniwersytetów profilowanych) w roku akademickim 2025/2026 możliwości uczenia się języka włoskiego – czy to w formie lektoratu, czy to na studiach italianistycznych – nie ma tylko na pięciu uczelniach: Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie (choć tu lektorat języka włoskiego oferowany był do roku akademickiego 2023/2024), Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Podsumowując, można śmiało stwierdzić, że dostępność nauki języka włoskiego na polskich uczelniach jest bardzo duża. Pomijając lektoraty, w przypadku których trudno oszacować zarówno skuteczność nauczania, jak i liczbę osób, które się na nie decydują, jak również lingwistyki stosowane, gdzie również nie da się przewidzieć decyzji co do studiowanych par językowych, w roku akademickim 2025/2026 italianistyczne wyższe kształcenie kierunkowe na filologii włoskiej / italianistyce I stopnia (w trybie stacjonarnym) mogło rozpocząć aż 709 studentów⁸. Biorąc pod uwagę tak dużą obecność italianistyki na polskich uniwersytetach, nie ulega wątpliwości, że włoscy studenci językoznawstwa/literaturoznawstwa włoskiego (lub innych

⁷ Uniwersytet Warszawski (poziom podst., średnio zaawansowany, ponad średnio zaawansowany), Uniwersytet Jagielloński (A1, A2, B1, B2), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (A1, A2, B1, B2-1, B2-2 + j. włoski specjalistyczny), Uniwersytet Wrocławski (A1-I, A1-II, B1, B2-I, B2-II, B2+), Uniwersytet Śląski w Katowicach (A1), Uniwersytet Opolski (A1, A1/A2, A2, B1, B1/B2, B2, B2+, C1, C2), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (brak informacji o poziomach), Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (A1 – kurs 4-semestralny, B1 – kurs 4-semestralny), Katolicki Uniwersytet Lubelski (A1, A2, B2, B2+), Uniwersytet Zielonogórski (A1-B2+), Uniwersytet Rzeszowski (poziom podst. i średnio zaawansowany). Lista stworzona na podstawie informacji o przedmiotach oferowanych przez uczelniane centra/studia językowe. Określenie poziomów według opisu dostępnego w uniwersyteckich systemach obsługi studentów.

⁸ Według danych z internetowych systemów rekrutacji na studia I stopnia w ramach filologii włoskiej / italianistyki w r.ak. 2025/2026 uczelnie wykazane w tab. 1 przewidują następującą liczbę miejsc: UW – 76, UJ – 70, UAM – 50, UWr – 50, UMK – 35, UŁ – 50, UŚ – 75, UMCS – 23, UKSW – 100, KUL – 30, USz – 50, UKEN – 100.

studiów filologicznych) przyjeżdżający do Polski na wymianę studencką w ramach programu Erasmus+ nie mierzą się z problemem polskich studentów wyjeżdżających do Włoch, który był motywacją do przeprowadzenia niniejszej analizy, czyli z brakiem specjalistycznych przedmiotów językoznawczych (zwłaszcza przekładoznawczych) uwzględniających ich język ojczysty.

3. Nauczanie języka polskiego na włoskich uniwersytetach publicznych

Ze względu na specyfikę studiowania we Włoszech, pokrótce przedstawioną we wstępie, przygotowanie analogicznego zestawienia włoskich uczelni oferujących holistyczne kształcenie polonistyczne (obejmujące nie tylko praktyczną naukę języka polskiego i literaturę polską, ale również przedmioty językoznawcze, w tym tłumaczenia) nie należy do łatwych zadań. Choć wiele włoskich uniwersytetów prowadzi zajęcia z języka polskiego na różnych poziomach, a nawet zajęcia poświęcone literaturze – czy to krajów Europy Środkowo-Wschodniej, czy też konkretnie polskiej – zajęcia specjalistyczne, w tym przekładoznawcze, są rzadkością. W tej sytuacji polski student przyjeżdżający na wymianę na włoski uniwersytet, mający tego typu przedmioty w polskim programie studiów, znajduje się w trudnej sytuacji – może zapisać się na lektorat języka polskiego na najwyższym dostępnym poziomie, licząc na to, że pojawią się tam elementy tłumaczeń, lub mierzyć się z koniecznością zaliczania przedmiotu po powrocie do kraju, co kłóci się z ideą stypendium Erasmus+. Niniejsza sekcja poświęcona jest przedstawieniu włoskich uczelni publicznych oferujących zajęcia z praktycznej nauki języka polskiego, jak również próbie wyodrębnienia tych uczelni, na których można studiować polonistykę bardziej „kompleksowo”.

Stając przed wyborem uczelni, na której warto zrealizować stypendium Erasmus+, studenci często kierują się jej ogólnym poziomem nauczania. O ile do przygotowania zestawienia polskich uczelni oferujących możliwość studiowania języka włoskiego na poziomie akademickim wykorzystano ranking uczelni magazynu „Perspektywy”, o tyle, co ciekawe, we Włoszech tego typu rankingi nie są przeprowadzane. W związku z tym niniejsza sekcja została przygotowana na podstawie tzw. Rankingu Szanghajskiego (*Academic Ranking of World Universities, ARWU*) z 2024 roku⁹, który niewątpliwie może stanowić inspirację przy podejmowaniu decyzji przez studenta. W ostatniej jego edycji znalazły się 42 włoskie uczelnie, z których 33 to uczelnie publiczne oferujące kształcenie filologiczne. Warto jednak zauważyć, że studia po-

⁹ <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024> [DW 10.07.2025].

lonistyczne obecne są również na uniwersytetach niewziętych pod uwagę w zestawieniu, niejednokrotnie współpracujących w ramach wymiany zagranicznej z uniwersytetami polskimi – zostaną one również omówione w niniejszej sekcji.

Swoistą przeszkodą w porównywaniu sytuacji polonistyki we Włoszech z sytuacją polskiej italianistyki jest wspomniana już specyfika włoskiego szkolnictwa wyższego. Praktyką na włoskich uniwersytetach jest tworzenie makrokierunków, czyli – w przypadku studiów filologicznych – łączenie wielu języków pod parasolem studiów językoznawczych lub literaturoznawczych. Choć rozpoczynając takie studia, studenci zobowiązani są do podpisania tzw. *piano di studio* (planu studiów), który musi zostać zatwierdzony przez koordynatora kierunku jako spójny i logiczny, w praktyce, w trakcie studiów, może być on zmieniony, a większość włoskich uniwersytetów pozwala na wprowadzenie modyfikacji na początku każdego roku akademickiego. W konsekwencji studenci uczęszczają na wybrane przez siebie zajęcia przypisane do danego „koszyka” językowego nie zawsze przez cały okres studiów, jak ma to miejsce na polskich uczelniach, a np. przez rok, tym samym to sam student decyduje o stopniu „polskości” swoich makrostudiów. Choć tego typu sytuacje niewątpliwie nie są nagminne, stanowiąca ukłon w stronę studenta dalece idąca elastyczność w dostosowywaniu programu studiów do indywidualnych potrzeb może skutkować fragmentaryczną wiedzą w studiowanych dziedzinach.

Praktyczna nauka języka polskiego jest zazwyczaj oferowana na włoskich uniwersytetach w ramach lektoratów, dostępnych dla studentów zarówno studiów filologicznych (najczęściej jako makrokierunek *Lingue moderne/straniere* – języki nowożytny/obce, obejmujący dodatkowo literaturę i tłumaczenia), jak i innych studiów humanistycznych (np. *Scienze politiche* – politologia). Na pierwszym roku są to najczęściej zajęcia prowadzone „od zera”. Wśród 33 włoskich uniwersytetów z Listy Szanghajskiej branych pod uwagę w niniejszej analizie 10 ma w swojej ofercie lektorat z języka polskiego. Co ciekawe (w porównaniu z lektoratami języka włoskiego w Polsce), większość uniwersytetów z lektoratem języka polskiego pozwala również na studiowanie polskiej literatury i tłumaczeń. Obecność tych ostatnich w programach studiów cieszy, choć niejednokrotnie ze względu na brak zainteresowania (i wystarczającej znajomości języka polskiego) wśród włoskich studentów kursy te nie są uruchamiane. Tabela 2 prezentuje dane pozyskane ze stron internetowych 33 włoskich uniwersytetów ujętych w Rankingu Szanghajskim.

Uniwersytetem o najbogatszej historii w kontekście polonistyki we Włoszech jest bez wątpienia rzymska La Sapienza, której katedra polonistyki została utworzona już w roku akademickim 1929/1930 (Marinelli, 1998: 69). Uniwersytet prowadzi studia polonistyczne w ramach kierunku

licencjackiego *Lingue, culture, letteratura, traduzione* (języki, kultura, literatury, przekład) oraz magisterskiego *Scienze linguistiche, letterarie e della traduzione* (językoznawstwo, literatura i przekład), obejmujące zarówno lektorat z praktycznej nauki języka polskiego, jak i zajęcia poświęcone literaturze i tłumaczeniom¹⁰.

Tabela 2. Włoskie uniwersytety publiczne ujęte w Rankingu Szanghajskim, które mają w swojej ofercie na rok akademicki 2025/2026 zajęcia z języka polskiego

Uniwersytet	Studia I st.	Studia II st.	Lektorat języka polskiego	Literatura polska	Tłumaczenia
La Sapienza	✓	✓	✓	✓	✓
UniMi	✓	✓	✓	✓	✓
UniPi	✓	✓	✓	✓	✓
UniBo	✓	✓	✓	✓	✓
UniPd	✓	✓	✓	✓	✓
UniTo	✓	✓	✓	✓	✓
UniGe	✓	✓	✓	✓	✓
UniBa	✓		✓		✓
UniToV	✓	✓	✓	✓	
UniUd			✓	✓	✓

Źródło: opracowanie własne.

Uniwersytet Mediolański (UniMi) oferuje naukę języka polskiego w ramach aż czterech makrokierunków: licencjackich *Lingue e letterature moderne* (języki i literatury nowożytne) i *Lingue e letterature straniere* (języki i literatury obce) oraz magisterskich *Lingue e letterature per la formazione, la critica e la traduzione* (języki i literatury w nauczaniu, krytyce i tłumaczeniach) i *Lingue e letterature europee ed extraeuropee* (języki i literatury europejskie i pozaeuropejskie). Choć wybór przedmiotów związanych z językiem polskim jest pozornie ograniczony do praktycznej nauki języka polskiego (od poziomu A1 do C1) oraz literatury polskiej, po szczegółowej analizie sylabusów lektoratu na poziomie B2 i C1 okazuje się, że są to kursy w dużej mierze tłumaczeniowe, uwzględniające nawet przekład specjalistyczny¹¹.

Również Uniwersytet w Pizie (UniPi) ma w swojej ofercie cały wachlarz przedmiotów w języku polskim. Znajdziemy tu praktyczną naukę języka polskiego oraz zajęcia z literatury polskiej i tłumaczeń na każdym poziomie

¹⁰ <https://polonisticasapienza.wordpress.com/laurea-triennale/> i <https://polonisticasapienza.wordpress.com/laurea-magistrale/> [DW 15.07.2025].

¹¹ <https://www.unimi.it/it/corsi/insegnamenti-dei-corsi-di-laurea/2025/lingua-polacca-lm-2> [DW 16.07.2025].

zaawansowania, przypisane do programu studiów pierwszego stopnia na kierunkach *Lingue e letterature straniere* (języki i literatury obce) i *Lingue, letterature e comunicazione interculturale* (języki, literatury i komunikacja międzykulturowa) oraz studiów drugiego stopnia *Lingue, letterature e filologie europee* (języki, literatury i filologie europejskie) i *Linguistica e traduzione* (językoznawstwo i przekład); do tego, z wyłączeniem tłumaczeń, na kierunkach licencjackich *Lettere* (literatura) oraz *Filosofia* (filozofia) i magisterskim *Italianistica* (italianistyka)¹².

Kolejny w zestawieniu Uniwersytet Boloński (UniBo) umożliwia naukę języka polskiego na kierunku licencjackim *Lingue e letterature straniere* (języki i literatury obce) oraz magisterskich *Letterature moderne, comparate e postcoloniali* (Literatura nowożytna, komparatywna i postkolonialna) i *Lingua e cultura italiane per stranieri* (Język i kultura włoska dla obcokrajowców). Co ciekawe, lektura sylabusów przedmiotów dostępnych w ramach studiów polonistycznych wskazuje na bardzo bogaty program obejmujący nie tylko praktyczną naukę języka polskiego, literaturę i tłumaczenia, ale również elementy językoznawstwa i kultury polskiej¹³.

Podobnie wygląda sytuacja na Uniwersytecie Padewskim (UniPd), gdzie w ramach studiów licencjackich *Lingue, letterature e mediazione culturale* (języki, literatury i mediacja kulturowa), *Lettere* (literatura) i magisterskich *Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale* (języki nowożytne dla komunikacji i współpracy międzynarodowej), *Filologia moderna* (filologia nowożytna), *Lingue e letterature europee e americane* (języki i literatury europejskie i amerykańskie) można zarówno uczyć się języka polskiego na lektoracie, jak i zdobywać wiedzę specjalistyczną na zajęciach z polskiej literatury, językoznawstwa i tłumaczeń¹⁴.

Na Uniwersytecie Turyńskim (UniTo) także znajdziemy tradycyjny lektorat oraz zajęcia z literatury polskiej i tłumaczeń w ramach studiów pierwszego stopnia *Lingue e letterature moderne* (języki i literatury nowożytne) i *Scienze della Mediazione Linguistica* (nauki o mediacji językowej) oraz drugiego stopnia *Lingue e letterature moderne* (języki i literatury nowożytne), *Comunicazione internazionale per il turismo* (komunikacja międzynarodowa w turystyce), *Lingue straniere per la comunicazione internazionale* (języki obce w komunikacji międzynarodowej) i *Traduzione* (przekład). Uniwersytet

¹² <https://unipi.coursecatalogue.cineca.it/cerca-insegnamenti> [DW 16.07.2025].

¹³ <https://www.unibo.it/it/studiare/insegnamenti-competenze-trasversali-moocs/insegnamenti?search=True&descrizioneMateria=polacco&annoAccademico=2025&codiceAmbito=&codiceCampus=&codiceTipoCorso=&linguaInsegnamento=&DescInsegnamentoButton=cerca> [DW 16.07.2025].

¹⁴ <https://www.unipd.it/en/contatti/rubrica/?detail=Y&ruolo=1&checkout=cerca&persona=PIACENTINI&key=FFFF543E499BE392453F4C542FD95F8F> [DW 16.07.2025].

prowadzi też na wymienionych kierunkach zajęcia polonistyczne dla studentów pochodzenia polskiego¹⁵.

Kolejnym uniwersytetem pozwalającym na uczenie się języka polskiego jest Uniwersytet w Genewie (UniGe) – znajdziemy tu zajęcia z praktycznej nauki języka (z elementami tłumaczeń), literatury oraz kultury przeznaczone dla studentów *Lingue e culture moderne* (języki i kultury nowożytne) I stopnia i *Lingue e letteratura moderne per i servizi culturali* (języki i literatury nowożytne w pracy na rzecz kultury) II stopnia¹⁶.

Z kolei Uniwersytet w Bari im. Aldo Moro (UniBa) pozwala na wybranie języka polskiego jako jednego z trzech nauczanych na kierunku licencjackim *Lingue e culture per il turismo e la mediazione internazionale* (języki i kultury w turystyce i mediacji międzynarodowej), brak tu jednak zajęć z literatury polskiej, a sam kurs polonistyczny obejmuje dwa z trzech lat studiów¹⁷.

Uniwersytetem o bogatej historii nauczania języka polskiego jest też Uniwersytet Rzymski Tor Vergata (UniToV), na którym język polski można studiować na trzech kierunkach: licencjackich *Lingue e letteratura moderne* (języki i literatury nowożytne) i *Lingue nella società dell'informazione* (języki w społeczeństwie informacyjnym) oraz magisterskim *Lingue e letteratura europee e americane* (języki i literatury europejskie i amerykańskie), w ramach zarówno praktycznej nauki języka (z elementami kultury i historii), jak i zajęć poświęconych literaturze polskiej. Uniwersytet deklaruje też obecność specjalnych zajęć polonistycznych dla studentów pochodzenia polskiego, nie ma jednak jednoznacznej informacji o zajęciach poświęconych tłumaczeniom¹⁸.

Uniwersytet w Udine (UniUd), zamykający Ranking Szanghajski we Włoszech, podobnie jak większość poprzedników umożliwia studiowanie języka polskiego zarówno na studiach licencjackich (*Lingue e letteratura straniere* – języki i literatury obce; *Mediazione culturale* – mediacje kulturowe), jak i magisterskich (*Lingue e letteratura europee ed extraeuropee* – języki i kultury europejskie i pozaeuropejskie; *Traduzione e mediazione culturale* – tłumaczenia i mediacje kulturowe), oferując szeroki wachlarz przedmiotów praktycznych, poświęconych literaturze, kulturze i tłumaczeniom¹⁹.

Spośród 33 uniwersytetów publicznych ujętych w Rankingu Szanghajski, żadnych zajęć związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego

¹⁵ <https://nawa.gov.pl/images/LEKTORZY/2025/Informacje-o-lektoratach---nabor-2025-2026--od-10-lutego.pdf> [DW 19.07.2025].

¹⁶ <https://corsi.unige.it/off.f/2024/ins/index> [DW 18.07.2025].

¹⁷ <https://www.uniba.it/it/corsi/lingue-culture-turismo-mediazione-internazionale/studiare/programmi-a-a-2025-2026> [DW 18.07.2025].

¹⁸ <https://nawa.gov.pl/images/LEKTORZY/2025/Informacje-o-lektoratach---nabor-2025-2026--od-10-lutego.pdf> [DW 19.07.2025].

¹⁹ <https://www.uniud.it/it/didattica/corsi> [DW 13.12.2025].

w roku akademickim 2025/2026 nie oferują aż 23 uczelnie, choć niektóre z nich podejmowały pewne działania związane z propagowaniem polskiego języka i kultury. Na Uniwersytecie Florenckim język polski był obecny w programach studiów filologicznych do roku akademickiego 2022/2023, na Uniwersytecie w Katanii w roku akademickim 2022/2023 odbywał się lektorat języka polskiego z elementami kultury na poziomie A1–A2²⁰, a Uniwersytet w Weronie w roku 2024/2025 oferował jednosemestralny intensywny kurs języka, literatury i kultury polskiej w ramach projektu NAWA we współpracy z Uniwersytetem Łódzkim, który można było umieścić w planie studiów²¹.

Warto podkreślić, że powyższe opracowanie nie wyczerpuje tematu polonistyki i obecności języka polskiego na włoskich uniwersytetach. Uniwersytety spoza rankingu (a według danych Ministero dell'Università e della Ricerca, czyli włoskiego odpowiednika Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, takich publicznych uczelni wyższych jest we Włoszech jeszcze 23²²) również objęte są umowami bilateralnymi o współpracy międzynarodowej z polskimi szkołami wyższymi, a tym samym goszczą polskich studentów italianistyki w ramach programu Erasmus+. Niestety, w ich przypadku wybór przedmiotów polonistycznych jest bardzo ograniczony, co stanowi spore wyzwanie dla studentów chcących zrealizować przedmioty przekładowe. Tabela 3 stanowi zestawienie bardzo ubogiej oferty nauczania języka polskiego tych uczelni.

Tabela 3. Włoskie uniwersytety publiczne spoza Rankingu Szanghajskiego mające w swojej ofercie na rok 2025/2026 zajęcia z języka polskiego

Uniwersytet	Studia I st.	Studia II st.	Lektorat języka polskiego	Literatura polska	Tłumaczenia
L'Orientale	✓	✓	✓	✓	
Ca' Foscari	✓	✓	✓	✓	✓

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy uniwersytet w tabeli to neapolitański L'Orientale, specjalizujący się w nauczaniu pozaeuropejskich języków obcych, jednak mający w swojej ofercie studia stopnia pierwszego (i to na aż trzech kierunkach) i drugiego pozwalające na naukę języka polskiego oraz studiowanie literatury polskiej. Niestety brak tu zajęć tłumaczeniowych²³. Z kolei drugi uniwersy-

²⁰ <https://www.cla.unict.it/news/corso-di-lingua-e-cultura-polacca-a1a2> [DW 18.07.2025].

²¹ <https://www.dlls.univr.it/?ent=iniziativa&did=1&id=13330> [DW 19.07.2025].

²² <https://www.mur.gov.it/aree-tematiche/universita/le-universita/universita-statali> [DW 17.12.2025].

²³ <https://www.unior.it/it/studia-con-noi/didattica/offerta-formativa> [DW 16.12.2025].

tet, tym razem mogący poszczycić się bardzo kompleksowym podejściem do studiów polonistycznych, to wenecki Uniwersytet Ca' Foscari. W ofercie studiów zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia znajdują się przedmioty związane z językiem polskim, polską literaturą i kulturą, przy czym te drugie oferują również zajęcia tłumaczeniowe²⁴.

4. Popularność filologii polskiej we Włoszech

Choć uczelnie włoskie nie publikują danych dotyczących popularności kierunków polonistycznych wśród studentów (Włochów i obcokrajowców), pewne informacje na ten temat można wyczytać z raportu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA) opublikowanego w związku z programem *Lektorzy 2025*, który na celu popularyzację języka polskiego poza granicami Polski poprzez rekrutowanie kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego i rekomendowanie ich do pracy na uczelniach zagranicznych²⁵. Raport NAWA uwzględnia pięć włoskich uniwersytetów. Zadeklarowaną przez nie liczbę studentów języka polskiego w roku akademickim 2024/2025 przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Liczba studentów języka polskiego na włoskich uczelniach biorących udział w programie NAWA Lektorzy 2025

Uniwersytet	Deklarowana liczba studentów	Dodatkowe informacje
Uniwersytet im. Aldo Moro w Bari	13	I rok – 8 II rok – 5
Uniwersytet w Pizie	0	2023/2024 – 15 2024/2025 – brak lektoratu
Uniwersytet w Genui	20	20
Uniwersytet w Turynie	41	41 (studia I i II stopnia)
Uniwersytet Rzymski Tor Vergata	15 / 17 ²⁶	15 / 17

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://nawa.gov.pl/images/LEKTORZY/2025/Informacje-o-lektoratach---nabor-2025-2026-od-10-lutego.pdf> (DW 19.07.2025).

Fakt, że w raporcie ujęto tylko pięć spośród 12 uniwersytetów oferujących nauczanie języka polskiego, jak również duże zróżnicowanie w liczbie

²⁴ <https://www.unive.it/data/8321/> [DW 16.12.2025].

²⁵ <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-lektorzy> [DW 19.07.2025].

²⁶ Liczba studentów języka polskiego zadeklarowanych przez uniwersytet w dwóch różnych częściach formularza jest odmienna.

studentów (na uwagę zasługuje tu Uniwersytet w Turynie, gdzie w ramach samego kierunku *Scienze della mediazione linguistica* język polski studiuje aż 26 osób) powodują, że trudno wyciągnąć wnioski, które mogłyby być reprezentatywne dla wszystkich uczelni poddanych analizie w drugiej sekcji artykułu. Niemniej jednak można zaryzykować stwierdzenie, że choć język polski cieszy się pewnym zainteresowaniem wśród studentów we Włoszech, to niewątpliwie, w przeciwieństwie do italianistyki w Polsce, nie jest to jeden z najpopularniejszych kierunków na uczelniach, które go oferują. Cieszy jednak sam fakt wieloletniego utrzymywania się polonistyki na włoskich uniwersytetach oraz to, że – mimo wygaszenia lektoratu na Uniwersytecie w Pizie w roku akademickim 2024/2025 – nauka języka polskiego ponownie pojawiła się w ofercie uczelni w roku 2025/2026.

5. Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał na celu przedstawienie szczegółowej oferty nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie uniwersyteckim we Włoszech. Motywacją do przyjrzenia się temu zjawisku była dość niekonwencjonalna, a mianowicie wynikała z trudności ze znalezieniem ekwiwalentnych przedmiotów tłumaczeniowych przez polskich studentów filologii włoskiej lub lingwistyki stosowanej z językiem włoskim wyjeżdżających na studia do Włoch w ramach programu Erasmus+. O ile holistyczne studia poświęcone językowi włoskiemu są dostępne na większości wiodących publicznych uczelni wyższych w Polsce, o tyle znalezienie we Włoszech specjalistycznych zajęć przekładoznawczych, niebędących częścią lektoratu języka polskiego, jest trudne, a obserwowana w ostatnich latach tendencja wskazuje na to, że możliwość studiowania języka polskiego może być jeszcze bardziej ograniczona. W tym kontekście ogromną rolę odgrywają projekty mające na celu popularyzację języka polskiego wśród włoskich studentów; poza wspomnianym już projektem *Lektorzy NAWA* od grudnia 2024 roku finansuje projekt *Polacy o Włochach – Włosi o Polakach (język, literatura, kultura)* na Uniwersytecie w Weronie, zakładający przeprowadzenie przez polonistów z UŁ „turbokursu” języka polskiego i wygłoszenie wykładów popularyzujących wiedzę z zakresu języka polskiego, literatury i kultury polskiej²⁷. Tego typu działania dają nadzieję nie tylko na utrzymanie, ale też na wzrost zainteresowania językiem polskim we Włoszech, a w konsekwencji – na powrót zajęć polonistycznych tam, gdzie zostały one tymczasowo lub permanentnie wygaszone.

²⁷ <https://www.uni.lodz.pl/nauka-i-badania/szczegoly/nauka-jezyka-polskiego-we-wloszech-projekt-polonistow-z-finansowaniem-od-nawa> [DW 23.07.2025].

Bibliografia

- Kuk L. (2015), *Daleko czy blisko? Obraz Polski i Polaków we Włoszech: uwarunkowania historyczne i współczesne kierunki ewolucji*. „Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka”, nr 1, s. 122–135.
- Marinelli L. (1998), *O polonistyce na Uniwersytecie „La Sapienza”: Krótka historia, niektóre dane oraz kilka perspektywicznych myśli*, (w:) Chemperek D. (red.) Kongres polonistyki zagranicznej, Warszawa 4-6 września 1998. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 69–79.

Netografia

- <https://2025.ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-uczelnia-akademickich/> [DW 6.07.2025].
- <https://corsi.unige.it/off.f/2024/ins/index> [DW 18.07.2025].
- <https://nawa.gov.pl/images/LEKTORZY/2025/Informacje-o-lektoratach---nabor-2025-2026-od-10-lutego.pdf> [DW 19.07.2025].
- <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-lektorzy> [DW 19.07.2025].
- <https://polonisticasapienza.wordpress.com/laurea-magistrale/> [DW 15.07.2025].
- <https://polonisticasapienza.wordpress.com/laurea-triennale/> [DW 15.07.2025].
- <https://unipi.coursecatalogue.cineca.it/cerca-insegnamenti> [DW 16.07.2025].
- <https://www.cla.unict.it/news/corso-di-lingua-e-cultura-polacca-a1a2> [DW 18.07.2025].
- <https://www.dlls.univr.it/?ent=iniziativa&did=1&id=13330> [DW 19.07.2025].
- <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/le-universita/universita-statali> [DW 17.12.2025].
- <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024> [DW 10.07.2025].
- <https://www.uniba.it/it/corsi/lingue-culture-turismo-mediazione-internazionale/studiare/programmi-a-a-2025-2026> [DW 18.07.2025].
- <https://www.unibo.it/it/studiare/insegnamenti-competenze-trasversali-moocs/insegnamenti?search=True&descrizioneMateria=polacco&annoAccademico=2025&codiceAmbito=&codiceCampus=&codiceTipoCorso=&linguaInsegnamento=&DescInsegnamentoButton=cerca> [DW 16.07.2025].
- <https://www.unimi.it/it/corsi/insegnamenti-dei-corsi-di-laurea/2025/lingua-polacca-lm-2> [DW 16.07.2025].
- <https://www.uni.lodz.pl/nauka-i-badania/szczegoly/nauka-jezyka-polskiego-we-wloszech-projekt-polonistow-z-finansowaniem-od-nawa> [DW 23.07.2025].
- <https://www.unior.it/it/studia-con-noi/didattica/offerta-formativa> [DW 16.12.2025].
- <https://www.unipd.it/en/contatti/rubrica/?detail=Y&ruolo=1&checkout=cerca&persona=PIACENTINI&key=FFFF543E499BE392453F4C542FD95F8F> [DW 16.07.2025].
- <https://www.uniud.it/it/didattica/corsi> [DW 13.12.2025].
- <https://www.unive.it/data/8321/> [DW 16.12.2025].

Received: 25.07.2025

Revised: 19.12.2025

Accepted: 11.01.2026

Filip Olkiewicz

Uniwersytet Narodowy im. Kapodistriasa w Atenach

<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>

folkiewicz@slavstud.uoa.gr

Emilia Kubicka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>

ekubicka@umk.pl

Katarzyna Dembska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-4583-192X>

masza@umk.pl

**Profil zdających egzamin z języka polskiego
jako obcego na poziomie C1
w jednym z ośrodków uprawnionych.
Sprawozdanie z badania¹**

**Profiles of candidates taking the C1-level state certification exam
in Polish as a foreign language at one
of the examination centres: A research report**

This article profiles candidates taking the C1-level certification exam in Polish as a foreign language, on the basis of data from questionnaires collected during seven examination sessions (2022–2025) at

¹ Wkład autorów w przygotowanie tekstu jest równy.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

one of the examination centres, and candidate results. The study also explores candidate motivations. The overall pass rate was 45% and the modules on grammar, and writing were found to be the most frequently failed in each session. The paper examines correlations between failures in individual modules. Scores for each exam component were compared across different age groups to investigate potential relationships between candidates' age and exam success.

Keywords: state certification exams in Polish as a foreign language, Polish as a foreign language, proficiency level C1

Słowa kluczowe: egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, język polski jako obcy, poziom biegłości C1

1. Wstęp

Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, stworzone jako narzędzie promocji języka polskiego umożliwiające realizację planów osobistych, edukacyjnych i zawodowych osób uczących się tego języka lub w nim pracujących, ukształtowane zgodnie ze standardami przedstawionymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003)², od kilkunastu lat są wykorzystywane również przez ustawodawcę jako instrument polityki migracyjnej³ (Janowska, 2022; Martyniuk, 2025: 120–125). I tak od 2012 r. rośnie zainteresowanie certyfikatem na poziomie B1 umożliwiającym między innymi uzyskanie polskiego obywatelstwa czy – od 2018 r. – statusu rezy-

² Zob. m.in. Miodunka (2011), Janowska (2015), Martyniuk (2025).

³ Zgodnie ze znowelizowaną ustawą z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. z 2012 r. poz. 161) od roku 2012 osoby ubiegające się o nie muszą potwierdzić znajomość języka polskiego, na przykład certyfikatem wystawionym przez organ uprawniony do tego na mocy ustawy o języku polskim. W 2017 r. wprowadzono do niej zapis, że wymagany jest co najmniej **poziom B1** (Janowska, 2022: 11). Od roku 2018 obowiązek posiadania certyfikatu językowego mają również osoby ubiegające się na terenie RP o status rezydenta długoterminowego UE (ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz.U. z 2020 r. poz. 35). Zgodnie z ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668) cudzoziemcy, którzy posiadają certyfikat poświadczający znajomość polszczyzny co najmniej na **poziomie C1**, są zwolnieni z opłat za studia. Wreszcie ustawa z dnia 4 kwietnia 2025 r. o zmianie niektórych ustaw w celu wyeliminowania nieprawidłowości w systemie wizowym Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2025 r. poz. 622) nakłada na kandydatów na studia w Polsce niebędących obywatelami UE obowiązek wykazania się co najmniej **poziomem B2** w języku, w którym są prowadzone studia. Poza tym „[u]zyskanie certyfikatu na poziomie co najmniej B2 pozwala cudzoziemcom udowodnić znajomość języka polskiego wymaganą od nich w Polsce przy podejmowaniu pracy w polskiej służbie cywilnej (Dz.U. 2009 nr 64 poz. 539), a na poziomie co najmniej B1 w zawodzie pielęgniarstwa / położnej (Dz.U. 2021 poz. 479)” (Janowska, 2022: 18).

denta długoterminowego Unii Europejskiej. Od 2018 r. coraz więcej kandydatów przystępuje do egzaminów na poziomie C1, których pozytywny wynik umożliwi osobom niebędącym obywatelami Unii Europejskiej zwolnienie z opłat za studia (zob. Statystyki NAWA). Od 2025 r. można zaobserwować wzrost liczby zdających na poziomie B2, którego potwierdzenie certyfikatem jest wymagane od zagranicznych kandydatów spoza UE starających się o przyjęcie na studia prowadzone w języku polskim. Egzamin na tych poziomach są zatem egzaminami doniosłymi, czyli takimi, „od których zdania zależy uzyskanie dostępu do innych, ważnych społecznie wartości, liczących się w danym kraju (edukacyjnych, prawnych, ekonomicznych)” (Gębał, Miodunka, 2020: 139).

Osoby ubiegające się o uzyskanie poświadczenia stopnia biegłości różnią się ze względu na wiek, doświadczenie życiowe i znajomość języka na wybranym przez siebie poziomie. Egzamin na B1 wybierają głównie osoby dorosłe mieszkające w Polsce od kilku, a nawet kilkunastu lat, nierzadko znające język na dużo wyższym poziomie (Miodunka, 2016: 255), stąd jego wysoka zdawalność, wynosząca ok. 90% (zob. Miodunka, 2016: 256; Fie-ma, 2020: 87–89; Gębał, Miodunka, 2020: 141–142). Z kolei kandydaci na C1 są dużo młodsi, często nie mieszkają w Polsce lub mieszkają w niej krótko, a z powodu braku przygotowania językowego oraz doświadczenia życiowego nierzadko nie są w stanie poradzić sobie ze stawianymi przed nimi zadaniami językowymi i kognitywnymi. Zdawalność tego egzaminu po roku 2018 jest zatem bardzo niska (zob. Domańska, 2020: 67; Chawrińska, 2025: 37–38), jednak dotychczas nie opublikowano wystarczająco dużo danych empirycznych, by ją uśredniać. Można też przypuszczać, że zdawalność na poziomie B2 uplasuje się gdzieś pomiędzy B1 a C1. Kandydaci wprawdzie w większości będą nastolatkami zamierzającymi podjąć studia w Polsce, jednak waga tego egzaminu może spowodować, że podejmą oni trud rzetelnego przygotowania się do niego (czego czasem, co pokazują nasze doświadczenia jako ocenających, nie można powiedzieć o zdających na poziomie C1). Wymóg wykazania się znajomością języka, w którym prowadzone są studia, co najmniej na B2, może pośrednio wpłynąć na zdawalność egzaminów na C1, do których część kandydatów (studenci z już poświadczoną znajomością języka na niższym poziomie) będzie lepiej przygotowana. Zanim to (być może) nastąpi, chcemy się przyczynić do udokumentowania tej części historii certyfikacji, która ukształtowała się po wejściu w życie ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Głównym motywem podjęcia przez nas analiz jest brak szczegółowych danych statystycznych dotyczących zdawalności egzaminów na C1, do których w latach 2016–2024 przystąpiło 7,63% wszystkich zdających (Statystyki NAWA), najwięcej po najpopularniejszym poziomie B1 (83,85%). O ile

bowiem do roku 2015 r., kiedy egzaminy były scentralizowane, zbierano dane o płci, wieku i kraju pochodzenia kandydatów, ale też o ich językach ojczystych, zawodzie, sposobie nabywania kompetencji w języku polskim oraz motywacji przystąpienia do egzaminu (Fiema, 2020: 80), o tyle po decentralizacji egzaminów od roku 2016 ośrodki uprawnione są zobligowane do pozyskania od kandydata tylko danych obejmujących imię i nazwisko, datę urodzenia, adres i numer telefonu kontaktowego w Polsce, e-mail oraz numer paszportu. Dane te nie mogą być gromadzone centralnie ani przez poszczególne ośrodki, a nieliczne publikacje ukazujące profil zdających dotyczą ośrodków uniwersyteckich (Dembowska-Wosik, 2017; Domańska, Kajak, 2019; Domańska, 2020; Chawrińska, 2025). Szczegółowe informacje na temat kandydatów na poziomie C1, zebrane przez Domańską w listopadzie 2019 r., dają obraz tego egzaminu w jednym z największych i najpopularniejszych wówczas ośrodków egzaminacyjnych zaraz po wejściu w życie ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Domańska, 2020).

Naszym celem było przyjrzenie się zdawalności egzaminu w powiązaniu z wiekiem zdających w okresie obejmującym większą liczbę sesji. Ze względu na ogólny problem wynikający ze zbyt małej liczby miejsc wobec liczby chętnych można zaobserwować, że w poszczególnych ośrodkach zdają osoby deklarujące miejsca zamieszkania czasem odległe od miejsca egzaminu o kilkaset kilometrów. Uznaliśmy więc, że nazwa ośrodka nie jest dla przedstawianych rozważań relewantna, ponieważ we wszystkich profil zdających jest podobny. Uzyskane przez nas dane pochodzą z 7 sesji z lat 2022–2025⁴ i opierają się na dwóch rodzajach źródeł:

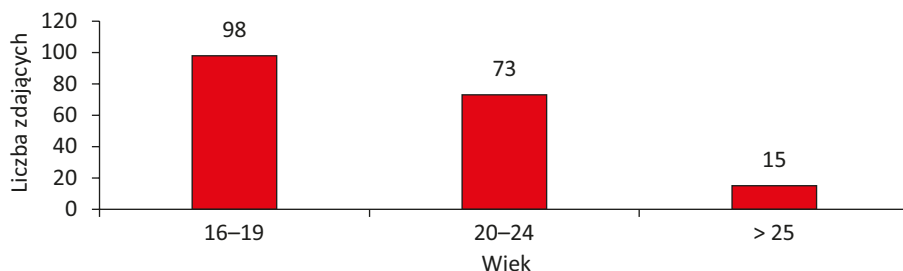
- wynikach egzaminu i poszczególnych modułów (przekazanych nam każdorazowo po sesji przez ośrodek w formie zanonimizowanej, ale zawierającej rok urodzenia kandydata);
- informacjach pozyskanych od zdających w anonimowej ankiecie.

Za zgodą kierownictwa ośrodka po każdej sesji egzaminacyjnej począwszy od listopada 2022 r. prosiliśmy kandydatów o wypełnienie krótkiej ankiety dotyczącej ich wieku, historii edukacyjnej, tego, czy przystępowali wcześniej do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego, oraz ich motywacji. Udział w badaniu był dobrowolny. Łącznie otrzymaliśmy 164 formularze ankiety wypełnione w różnym stopniu. W objętym badaniem okresie do egzaminu na poziomie C1 przystąpiło 186 osób.

⁴ W roku 2022 ogólna liczba zdających na poziomie C1 po raz pierwszy przekroczyła 1000 i była prawie dwukrotnie wyższa niż w roku poprzednim, a w roku 2024 wynosiła już ponad 2000. Łącznie w latach 2016–2024 do egzaminu na tym poziomie przystąpiły 6892 osoby (Statystyki NAWA).

2. Charakterystyka zdających

Na podstawie zebranych danych możemy stwierdzić, że najmłodszy zdający miał 16 lat, najstarszy – 45, a średnia wieku wyniosła 20 lat (mediana: 19). Struktura wieku egzaminowanych jest bardzo podobna do tych wskazywanych przez Domańską (2020: 64) oraz Chawriłską (2025: 39). Także tutaj dominują nastolatki (53%) i dwudziestokilkulatki (39%), pozostali stanowią zaledwie 8% (zob. wykres 1).



Wykres 1. Kategorie wiekowe zdających

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z ankiet, egzamin certyfikatowy zdawało wcześniej 45 osób. W przypadku 33 kandydatów był to poziom C1, z B2 mierzyło się 6 osób, z B1 zaś 8. Badani uczyli się języka polskiego w różnych środowiskach. Na podstawie deklaracji 133 osób można powiedzieć, że najpopularniejszą formą były kursy językowe (55 osób, 41%) oraz korepetycje (32 osoby, 24%). Część zdających uczyła się języka w ramach polskiego systemu edukacji: 24 osoby uczęszczały do polskiej szkoły (18%), a 17 kandydatów studioowało na polskim uniwersytecie (13%). Trudno przy tym stwierdzić, czy osoby te uczestniczyły w systematycznych zajęciach z języka polskiego jako obcego czy raczej osłuchiwały się z językiem w gronie rówieśniczym i rzeczywistości edukacyjnej. Jedynie 14 osób (11%) zadeklarowało samodzielną naukę, 4 uczyły się polskiego w szkole w Ukrainie (3%), 3 inne w szkole sobotnio-niedzielnej (2%).

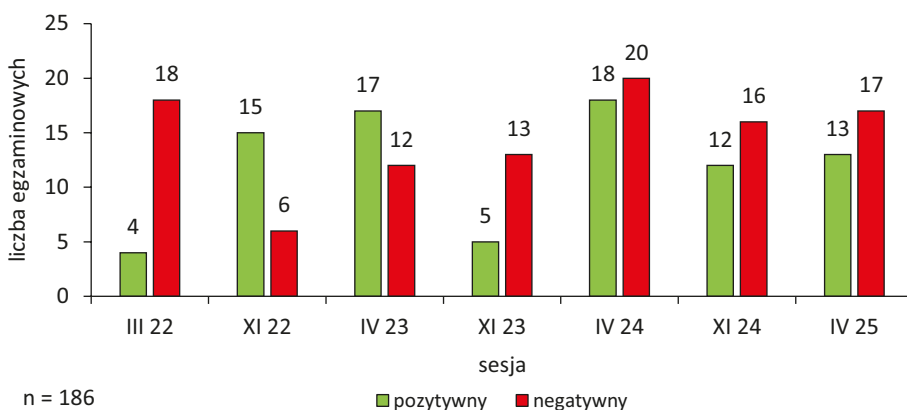
Szczególnie interesujące są motywacje, którymi kierowali się respondenci⁵. Aż 145 osób (90%) deklarowało, że motywują ich studia, mając najpewniej na myśli możliwość bezpłatnego pobierania nauki na polskiej uczelni wyższej. Koreluje to z relatywnie niską średnią wieku zdających i potwierdza

⁵ W tym punkcie odnosimy się do wszystkich pozyskanych ankiet (164). Pytanie miało charakter otwarty, więc niektórzy podawali więcej niż jedną motywację. Jedna osoba nie podała żadnej.

ustalenia płynące z badań Domańskiej i Chawrińskiej⁶. Spośród badanych 13 osób (8%) wskazało jako motywację potrzebę rozwoju zawodowego i szansę na poprawienie swojej sytuacji zawodowej. Cztery osoby potrzebowały certyfikatu do zdobycia dokumentu (wymieniono kartę pobytu oraz obywatelstwo), cztery inne chciały po prostu potwierdzić na własne potrzeby poziom znajomości języka, dwie uzasadniły motywację swoim hobby, jedna zadeklarowała, że kolekcjonuje certyfikaty, a jeszcze inna, że chce uzyskać stypendium na uniwersytecie.

3. Wyniki egzaminu

Na poziomie C1 o pozytywnym wyniku egzaminu decyduje uzyskanie co najmniej 60% z każdego z pięciu testowanych modułów (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów, poprawność gramatyczna, pisanie, mówienie). W analizowanym okresie wynik pozytywny uzyskało 84 zdających, co oznacza zdawalność na poziomie 45%. Pozostałe 102 egzaminy zakończyły się wynikiem negatywnym. Jest to niemal identyczna proporcja jak w przywoływanych przez Chawrińską (2025: 37–38) wynikach ośrodka gdańskiego (Uniwersytet Gdański) za lata 2018–2023, w których zdawalność wyniosła 44%. Rezultaty z podziałem na poszczególne sesje przedstawia wykres 2.

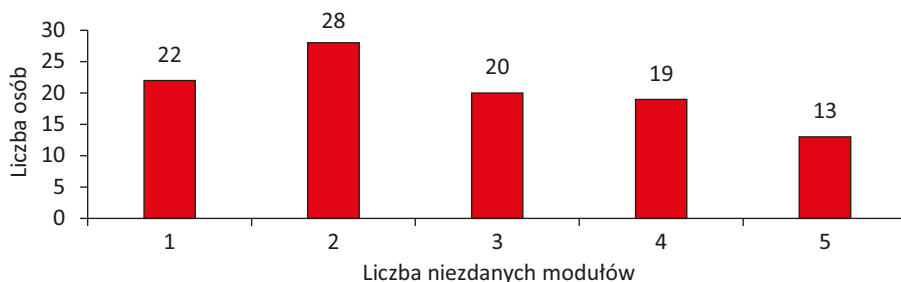


Wykres 2. Wyniki egzaminu z podziałem na sesje

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Prymat motywacji związanej z bezpłatnym dostępem na studia jest w naszej grupie badanej zdecydowanie wyraźniejszy niż w badaniu Domańskiej, w którym zadeklarowało ją 51% ankietowanych, a na dalszych miejscach podawano samorealizację (38%) oraz wymogi prawne (25%). Jak odnotowuje jednak autorka, w najmłodszej grupie wiekowej tę motywację wskazało aż 96% badanych (Domańska, 2020: 65).

Tylko podczas dwóch sesji liczba wyników pozytywnych przewyższała liczbę niezdanych egzaminów. Najniższą zdawalność zarejestrowano podczas pierwszej sesji egzaminacyjnej, w której certyfikaty C1 otrzymało jedynie 19% egzaminowanych, najwyższą zaś w kolejnej, gdy egzamin zdało ponad 66% osób do niego przystępujących. W marcu 2022 r. najwięcej negatywnych wyników wiązało się z niezdaniem tylko jednego modułu (8 osób). Uwzględniając wyniki z całego badanego okresu, liczba niezdanych modułów wygląda tak, jak przedstawiono to na wykresie 3.



Wykres 3. Liczba niezdanych modułów podczas 7 sesji

Źródło: opracowanie własne.

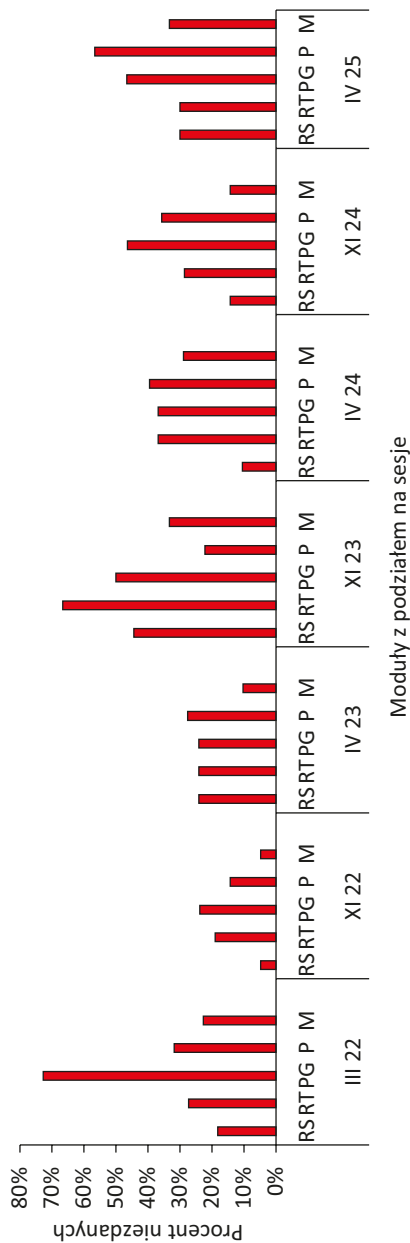
Jeśli chodzi o zdawalność poszczególnych modułów, najtrudniejsza okazuje się poprawność gramatyczna, czasem nieznacznie wyprzedzana przez pisanie (zob. wykres 4). Wyjątkiem jest sesja z listopada 2023 r., kiedy najbardziej problematyczną częścią okazało się rozumienie tekstów pisanych, którego nie zaliczyło 67% egzaminowanych.

Zbiorcze dane wskazujące na liczby zdanych i niezdanych modułów oraz proporcji, jakie te drugie stanowią w całości, przedstawiamy na wykresie 5.

Proporcje te są w dużej mierze podobne, jeżeli poddamy analizie przypadki, w których kandydat nie uzyskał pozytywnego wyniku ze względu na niezaliczenie tylko jednego modułu. Dotyczy to 22 osób, z których:

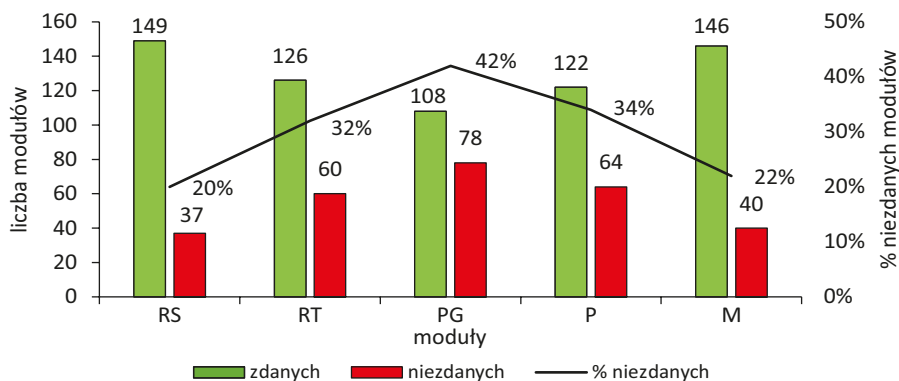
- 11 uzyskało wynik negatywny z modułu poprawność gramatyczna,
- 5 – rozumienia tekstów,
- 4 – pisania,
- 2 – rozumienia ze słuchu.

Nie zdarzyło się, by kandydat nie zdał egzaminu na poziomie C1 tylko dlatego, że uzyskał negatywny wynik z modułu mówienie. Wyniki uzyskane przez niezających pojedynczych modułów były przy tym bardzo zbliżone do progu, a w trzech przypadkach było to wręcz 59% (decydowały więc ułamki punktów), najniższym rezultatem było zaś 42% za pisanie.



Wykres 4. Procent niezadawalności poszczególnych modułów z podziałem na sesje

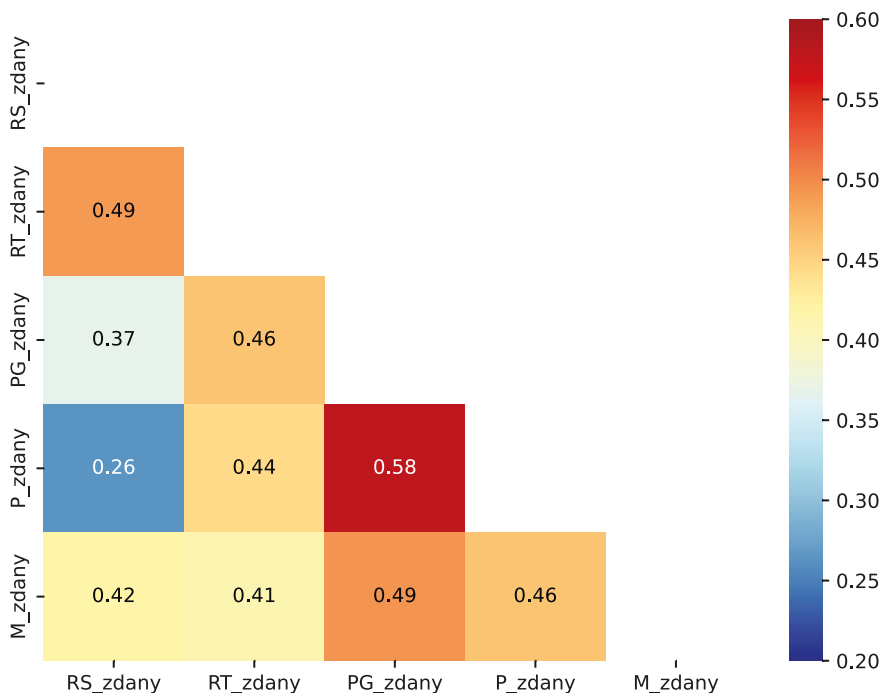
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 5. Liczba zdanych i niezdanych modułów oraz proporcja niezdawalności danego modułu

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie wyników ze wszystkich sesji egzaminacyjnych wskazuje, że zachodzi pewna korelacja między zdawalnością poszczególnych modułów (zob. wykres 6).



Wykres 6. Macierz korelacji wyników z poszczególnych modułów

Źródło: opracowanie własne.

Nie możemy tutaj co prawda mówić o silnej korelacji, ale pewne tendencje są widoczne, szczególnie w przypadku pary modułów poprawność gramatyczna i pisanie. Można się spodziewać, że niski wynik w jednej części będzie się przekładał na niski w drugiej lub odwrotnie – oba moduły zostaną odpowiednio wysoko zaliczone. Najmniej powiązane ze sobą, dość intuicyjnie zresztą, są części rozumienie ze słuchu i pisanie.

W analizie statystycznej kilku tysięcy wyników egzaminu na B1 Fiema stwierdziła, że

wiek koreluje istotnie i dodatnio z wynikiem ogólnym uzyskiwanym przez cudzoziemców na egzaminie oraz wynikami z modułów: pisanie, mówienie oraz poprawność gramatyczna [...]. Oznacza to, że im starsi byli zdający, tym lepsze wyniki uzyskiwali we wskazanych obszarach (Fiema, 2020: 91).

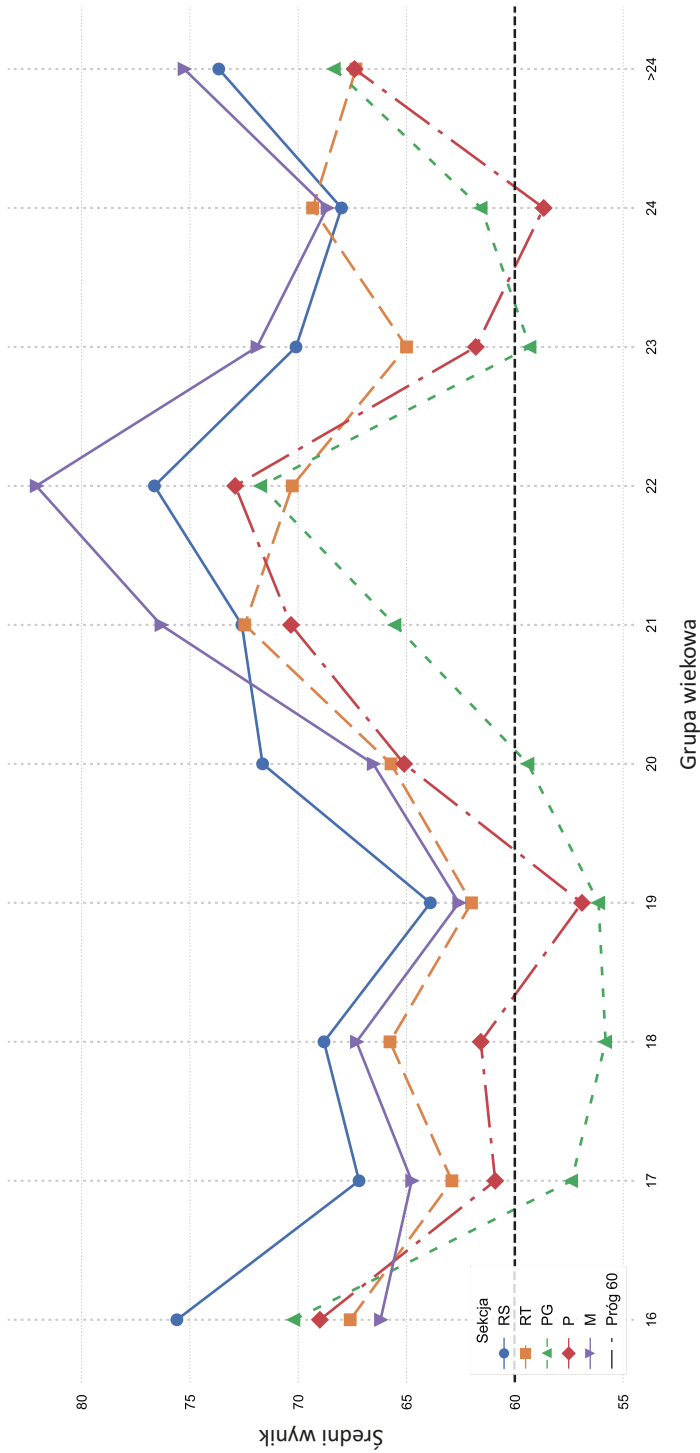
Dla poziomu C1 uśrednione wyniki poszczególnych modułów prezentuje wykres 7 (grupa wiekowa powyżej 24 r.ż. została potraktowana łącznie, gdyż stanowi ją tylko 14 osób).

Najbardziej zauważalne są różnice dotyczące modułów pisanie oraz poprawność gramatyczna, szczególnie w przypadku grup wiekowych 17–19 zestawionych ze zdającymi mającymi 21 lub 22 lata. Dotyczy to wszystkich części egzaminu. Z drugiej strony w przypadku nieznacznie starszych zdających (23 i 24 lata) zaznacza się ponowny spadek średnich wyników, szczególnie w zakresie dwóch wspomnianych najtrudniejszych do zaliczenia części egzaminu. Inaczej więc niż w badaniu dotyczącym poziomu B1 nie zachodzi tu prosta zależność, wedle której im starszy zdający, tym lepszy wynik.

Sporą liczbę niezdanych egzaminów w młodszej grupie wiekowej można by tłumaczyć wzmiankowaną już powyżej niedojrzałością kognitywną do zmierzenia się z wymaganiami poziomu C1 (szczególnie w module pisanie) oraz przeszacowaniem swojego poziomu znajomości języka (co widać najbardziej na przykładzie wyników z poprawności gramatycznej). W przypadku zdających reprezentujących kategorię 23–24 lata istotnym czynnikiem wydaje się brak motywacji, gdyż możemy zakładać, że osoby te już studiują i odnajdują się w polskiej rzeczywistości, więc ewentualne zwolnienie z opłat za studia nie jest już na tak wysokim miejscu na liście ich priorytetów.

4. Podsumowanie

O ile można stwierdzić, że w narzuconej przez ustawodawcę sytuacji testowanie na poziomie B1 nie jest dopasowane do potrzeb „migracyjne-



Wykres 7. Średnie wyniki poszczególnych modułów dla grup wiekowych

Źródło: opracowanie własne.

go” odbiorcy (Janowska, 2022: 17–18), o tyle budowa testów na poziomie C1 (i B2) zdaje się dobrze sprawdzać kompetencje tekstowe i językowe studentów / kandydatów na studia, gdyż pierwotnie profil egzaminu był właśnie akademicki. Wśród praktyków pojawiają się jednak wątpliwości, czy ów profil powinien być obowiązkowy dla studentów wszystkich kierunków i czy nie warto by certyfikować znajomości języków specjalistycznych. Ponadto zwraca się uwagę na problem niedojrzałości kognitywnej młodzieży zdającej egzaminy na poziomie C1, która często z tego powodu nie jest w stanie satysfakcjonująco wykonać zadań produktywnych w modułach pisanie i mówienie (Chawrińska, 2025: 44). Sami zdający zaś podnoszą kwestię małej przydatności tych zadań w życiu codziennym (zob. Banach, 2023).

Zaprezentowane przez nas wyniki zdają się potwierdzać tendencje sprzed dekady, kiedy to

wyniki ogólne kandydatów starających się o przyjęcie na studia w Polsce były zwykle najniższe spośród wszystkich badanych. Także komponowanie i redakcja tekstów oraz mówienie sprawiały obecnym bądź przyszłym studentom więcej trudności niż pozostałym zdającym (Fiema, 2020: 99–100).

Choć w cytacie mowa o egzaminie na poziomie B1, fakt, że młodzi zdający nie radzą sobie kognitywnie z zadaniami przed nimi stawianymi, sugeruje, że być może planowana zmiana formuły egzaminu, na którym w stopniu większym niż dotychczas ma być sprawdzana umiejętność mediacji tekstu (zob. Janowska, 2023; 2025), w sytuacji stresu egzaminacyjnego i narzuconych limitów czasowych może się okazać zbyt dużym wyzwaniem dla kandydatów.

Podobnie jak Janowska (2022: 19) uważamy, że badania statystyczne dotyczące kandydatów i zdawalności egzaminów powinny stanowić istotną część państwowego systemu certyfikacji. Pozwalają one nie tylko dokumentować przebieg egzaminów i zmieniające się uwarunkowania (geo)polityczne (np. dotyczące liczby zdających z poszczególnych krajów i ich motywacji) czy przewidywać kierunki rozwoju certyfikacji i ją udoskonalać (Fiema, 2020: 108), ale też monitorować korelację zadań stawianych przed kandydatami z ich umiejętnościami (Banach, 2018; Przechodzka, Hudy, 2020; 2021; Marzec, 2024; Dunin-Dudkowska, Małycka, 2025), porównywać je z umiejętnościami rodzimych użytkowników języka (Miodunka, Przechodzka, 2006; Przechodzka, 2015) czy charakteryzować polszczyznę używaną przez cudzoziemców (Miodunka, 2013; Karasek, 2022).

Bibliografia

- Banach M. (2018), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*. „Język Polski”, nr 2, s. 61–80.
- Banach M. (2023), *Wybrane aspekty pisania w percepcji i doświadczeniach uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2 (na podstawie badania ankietowego)*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 189–201.
- Chawrińska I. (2025), *Doświadczenia i wyzwania w certyfikowaniu znajomości języka polskiego na Uniwersytecie Gdańskim*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 32, s. 33–45.
- Dembowska-Wosik I. (2017), *Sprawozdanie z przebiegu państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego organizowanych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 291–294.
- Domańska A., Kajak P. (2019), *Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim (po 2015 r.)*. „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 7–18.
- Domańska A. (2020), *Poziom efektywnej biegłości użytkowej – kto mierzy się z poziomem C1 na państwowym egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego jako obcego?*. „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 60–68.
- Dunin-Dudkowska A., Małycka A. (2025), *Osiągnięcia Chińczyków na egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 32, s. 189–207.
- Fiema M. (2020), *Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych*, (w:) Janowska I., Biernacka M. (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 73–110.
- Gębał P.E., Miodunka W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska I. (2015), *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia*. „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 3, s. 5–15.
- Janowska I. (2022), *„Zaanektowany” system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny*. „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 7–20.
- Janowska I. (2023), *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231.
- Janowska I. (2025), *Wypowiedź ustna na egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego jako obcego – w stronę podejścia działaniowego i mediacji językowej*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 32, s. 79–93.
- Karasek M. (2022), *Wykładowi spójności w tekstach pisanych przez obcokrajowców. Materiał egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Martyniuk W. (2025), *20 lat państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego – doświadczenia i wyzwania*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 32, s. 105–128.
- Marzec U. (2024), *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka W.T. (2011), *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*. „Język Polski”, R. XCI, z. 4, s. 250–262.
- Miodunka W. (2013), *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w roku 2011*. „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 53–68.
- Miodunka W.T. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka W., Przechodzka G. (2006), *Kompetencja w języku polskim polskich maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badania porównawcze*. „Polonistyka”, nr 7, s. 6–15; nr 8, s. 6–17.
- Przechodzka G. (2015), *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005–2008 i testów certyfikacyjnych dla poziomu zaawansowanego C2*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Przechodzka G., Hudy V. (2020), *Pułapki w aspekcie strukturalnym i językowym wzorców gatunkowych dla Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1)*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 209–224.
- Przechodzka G., Hudy W. (2021), *Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1)*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 133–143.

Netografia

Profil zdających: <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/archiwum-2004-2015/profil-zdajacych/> [DW 23.08.2025].

Statystyki NAWA: <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> [DW 30.01.2026].

Received: 27.08.2025

Revised: 10.02.2026

Accepted: 20.02.2026

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

iwona.janowska@uj.edu.pl

Zadania mediacyjne w materiałach do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego w perspektywie *CEFR – Companion Volume*

Mediation tasks in learning and teaching materials for teaching and learning Polish as a foreign language from the perspective of the *CEFR – Companion Volume*

Mediation is recognised in the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) as one of the four modes of communication, alongside reception, production and interaction. In mediation activities, the learner acts as an intermediary, enabling communication across linguistic, cultural and technical barriers. Despite the important role of mediation in multilingual and intercultural environments, teaching materials rarely focus on developing these competences. The aim of the present study was to determine whether and to what extent mediation activities are developed in textbooks for teaching Polish as a foreign language, with reference to the categories of mediation of text, concepts and communication defined in the *CEFR – Companion volume* (2020). A qualitative analysis was used to categorise the tasks and exercises in selected textbooks. Conclusions and recommendations are formulated, based on the interpretation of the content of the task instructions.

Keywords: mediation, mediation activities, action-oriented approach, mediation tasks, teaching Polish as a foreign language, textbooks



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Słowa kluczowe: mediacja, działania mediacyjne, podejście ukierunkowane na działanie, zadania mediacyjne, nauczanie języka polskiego jako obcego, podręczniki

1. Wprowadzenie

Tradycyjne podejście do nauczania języków obcych koncentruje się na rozwijaniu czterech sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania, wspieranych przez naukę słownictwa oraz gramatyki. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003)¹, a w szczególności jego tom uzupełniający, tj. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020)², proponuje jednak nieco inne podejście do kształcenia językowej kompetencji komunikacyjnej. Dokument wyróżnia cztery typy działań językowych: recepcję, produkcję, interakcję oraz mediację, z których każde odnosi się do innego aspektu użycia języka. Recepcja obejmuje rozumienie tekstów mówionych, pisanych i audiowizualnych. Produkcja dotyczy tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych. Interakcja odnosi się do współdziałania językowego w sytuacjach komunikacyjnych, opartych na współpracy i wymianie informacji. Mediacja natomiast polega na przekazywaniu i/lub przekształcaniu istniejących treści (pisemnych, ustnych, graficznych) w sposób dostosowany do potrzeb odbiorcy, który z różnych powodów – językowych, kulturowych, społecznych czy technicznych – nie ma do nich bezpośredniego dostępu.

Uznając mediację za jeden z czterech głównych sposobów porozumiewania się, *Europejski system opisu kształcenia językowego* podkreśla, że biegłość językowa w zglobalizowanym świecie wykracza poza tradycyjne sprawności. Współczesna komunikacja wymaga umiejętności dostosowywania języka do różnorodnych kontekstów – zwłaszcza międzykulturowych – w których sama znajomość słownictwa i gramatyki okazuje się niewystarczająca.

Pomimo zmiany paradygmatu w edukacji językowej, która dokonała się ponad dwie dekady temu, w glottodydaktyce polonistycznej badań i opracowań poświęconych mediacji jest niewiele (np. Biernacka, 2023; Busiło, 2022; Janowska 2023a; Janowska, Plak, 2021; Jasińska, 2025). Publikacje te koncentrują się w większości na aspektach teoretycznych i aplikacyjnych, nie podejmując w wystarczającym stopniu analizy wyzwań związanych

¹ Jest to polskie tłumaczenie dokumentu Rady Europy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001).

² W artykule zastosowano skróty tytułu dokumentu: *CEFR-CV, CEFR – Companion volume*.

z implementacją działań mediacyjnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej: JPjO).

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników analizy obecności i charakteru działań mediacyjnych zgodnych z definicjami zawartymi w *CEFR – Companion volume* w wybranych podręcznikach do uczenia się i nauczania JPjO. Badanie o charakterze jakościowym koncentruje się na identyfikacji i klasyfikacji zadań mediacyjnych w obrębie trzech typów mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji.

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej omówiono teoretyczne podstawy mediacji oraz jej miejsce w glottodydaktyce. W drugiej zaprezentowano założenia metodologiczne badania, opis procedury badawczej, wyniki analizy zadań w podręcznikach oraz wnioski i rekomendacje.

2. Mediacja w dydaktyce języków obcych

Włączenie mediacji do systemu opisu kształcenia językowego w 2001 roku odzwierciedlało potrzebę uwzględnienia złożoności komunikacji w środowiskach wielojęzycznych i międzykulturowych. W *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001) mediacja została przedstawiona jako jedno z naturalnych działań komunikacyjnych, realizowanych zarówno w obrębie jednego języka, jak i między językami. W celu osiągnięcia porozumienia interlokutorzy mogą sięgać po różnorodne procedury, takie jak przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie czy tłumaczenie; mogą również posługiwać się trzecim językiem oraz środkami pozajęzykowymi.

W pierwotnej wersji *CEFR* (2001) koncepcja działań mediacyjnych nie została jednak szczegółowo rozwinięta, co utrudniało jej praktyczne zastosowanie w dydaktyce językowej. Skoncentrowano się głównie na aspekcie językowym – obecnie określanym jako mediacja tekstu – oraz na jednej z funkcji komunikacyjnego pośrednictwa, polegającej na wspieraniu komunikacji między osobami, które z różnych powodów nie są w stanie się wzajemnie zrozumieć (Rada Europy, 2003: 24, 83). Po publikacji dokumentu Rady Europy mediacja była najczęściej interpretowana jako proces przetwarzania tekstu, często utożsamiany z tłumaczeniem pisemnym i ustnym. Brak opracowanych skal deskryptorów dla tych działań sprawiał, że ich charakter oraz specyfika pozostawały niejasne i trudne do uchwycenia, a stosowane w praktyce zadania mediacyjne polegały przede wszystkim na tłumaczeniu, streszczaniu i parafrazie tekstów (zob. np. Reimann, 2014; Stathopoulou, 2015; Kolb, 2016).

W odpowiedzi na te ograniczenia Rada Europy zainicjowała projekt (2014-2017) mający na celu rozszerzenie definicji mediacji (zob. Janowska, Plak, 2021). Głównym celem przedsięwzięcia było opracowanie

szczególonych deskryptorów dla działań i strategii mediacyjnych, które umożliwiłyby ich skuteczne wdrażanie w praktyce dydaktycznej. Nowa koncepcja mediacji, zaprezentowana w *CEFR – Companion volume*, została osadzona w socjokulturowym ujęciu języka, gdzie odgrywa on kluczową rolę w procesie uczenia się i nauczania – stanowi podstawowe narzędzie mediacji, służy organizacji procesu poznawczego na poziomie zarówno jednostkowym, jak i społecznym.

Proces przyswajania języka nie polega zatem na mechanicznym opanowywaniu kodu, lecz na aktywnym wykorzystywaniu języka jako narzędzia służącego nadawaniu sensu otaczającej rzeczywistości oraz współtworzeniu znaczeń w interakcji z innymi uczestnikami komunikacji. W działaniach mediacyjnych użytkownik języka – uczący się – nie realizuje jedynie prostych, funkcjonalnych celów komunikacyjnych, lecz aktywnie uczestniczy w procesie budowania wiedzy, relacji, tożsamości oraz wspierania innych w tych obszarach (Piccardo, North, 2019: 77). Autorzy *CEFR – Companion volume* postrzegają uczącego się jako uczestnika życia społecznego, który pełni funkcję pośrednika i ułatwia tworzenie oraz przekazywanie znaczeń – zarówno w obrębie jednego języka, jak i z wykorzystaniem innego. W przeciwieństwie do działań receptywnych, produktywnych czy interakcyjnych mediacja nie koncentruje się na tym, co zostało zrozumiane lub przekazane przez interlokutora, lecz na roli języka w tworzeniu przestrzeni i warunków sprzyjających komunikacji i/lub uczeniu się.

2.1. Kategorie mediacji, działania i strategie mediacyjne w *CEFR – Companion volume*

CEFR-CV wyróżnia trzy typy działań mediacyjnych: mediację tekstu, pojęć i komunikacji. Mediacja tekstu polega na przekazywaniu treści zawartych w tekstach pisanych lub mówionych w sposób umożliwiający ich zrozumienie przez odbiorców, którzy mogą napotykać trudności wynikające z barier językowych, kulturowych, społecznych bądź poznawczych. Mediacja pojęć koncentruje się na wspomaganiu procesu rozumienia idei, koncepcji oraz treści poznawczych, które wymagają interpretacji, reorganizacji lub adaptacji. Jest szczególnie istotna w sytuacjach edukacyjnych, w których uczący się nie są w stanie samodzielnie przyswoić określonych zagadnień ze względu na ich złożoność lub abstrakcyjny charakter. Mediacja komunikacji obejmuje działania ukierunkowane na ułatwienie interakcji między osobami reprezentującymi różne środowiska językowe, kulturowe czy społeczne, a także mającymi odmienne perspektywy poznawcze. Jej celem jest stworzenie warunków sprzyjających wymianie poglądów, informacji i doświadczeń. Każdy

z wymienionych typów mediacji został uszczegółowiony poprzez zestaw zeskalowanych działań, opisanych w tabeli 1.

Tabela 1. Typy mediacji i działań mediacyjnych w CEFR – Companion volume³

Typ mediacji	Skale		Charakterystyka
Mediacja tekstu	Przekazywanie konkretnych informacji		Polega na wyodrębnianiu istotnych informacji z różnych tekstów (np. ogłoszeń, instrukcji, przewodników, broszur, artykułów, raportów) i przekazywaniu ich w sposób jasny, precyzyjny i dostosowany do potrzeb odbiorcy.
	Objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)		Oznacza interpretację i opis danych przedstawionych w formie graficznej (np. wykresów, diagramów) w celu ułatwienia ich zrozumienia przez innych.
	Przetwarzanie tekstu		Obejmuje przetwarzanie i kondensowanie informacji oraz argumentów zawartych w tekstach źródłowych, z uwzględnieniem kontekstu i potrzeb odbiorcy.
	Tłumaczenie tekstu pisanego		Polega na przekładzie tekstu pisanego z jednego języka na drugi, przy zachowaniu jego znaczenia i kontekstu.
	Notowanie (wykłady, seminary, zebrania)		Oznacza zapisywanie kluczowych informacji ze źródeł mówionych lub pisanych oraz ich uporządkowanie w celu dalszego wykorzystania, nauki lub komunikacji.
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)		Polega na zachęcaniu uczących się do angażowania się w analizę tekstów kreatywnych (np. literatury, sztuki, muzyki) poprzez wyrażanie własnych refleksji i emocji.
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)		Obejmuje krytyczną analizę i interpretację tekstów oraz dzieł kreatywnych, z uwzględnieniem ich struktury, tematyki i oddziaływania na odbiorcę.
Mediacja pojęć	Współpraca w grupie	Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie	Polega na upraszczaniu złożonych koncepcji, dostarczaniu wyjaśnień oraz wspieraniu atmosfery sprzyjającej aktywnemu udziałowi wszystkich członków grupy w pracy.
		Współpraca w celu tworzenia znaczenia	Odbywa się poprzez pracę zespołową lub mentoring i obejmuje dzielenie się spostrzeżeniami, zadawanie pytań oraz wspólną analizę koncepcji/pojęć w celu pogłębienia zrozumienia.

³ Polskie nazwy typów mediacji oraz skal deskryptorów pochodzą z opracowania *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki* (Janowska, Plak, 2021).

Typ mediacji	Skale		Charakterystyka
Mediacja pojęć	Kierowanie pracą grupową	Zarządzanie interakcją	Obejmuje zarządzanie interakcją, np. porządkowanie wypowiedzi, wyjaśnianie stanowisk, podsumowywanie dyskusji oraz tworzenie środowiska sprzyjającego integracji i produktywności.
		Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	Motywuje uczestników do krytycznego myślenia, zadawania pytań, odkrywania różnych perspektyw oraz angażowania się w złożone idee/pomysły.
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej		Koncentruje się na budowaniu i utrzymywaniu środowiska sprzyjającego skutecznej komunikacji między uczestnikami z różnych kręgów kulturowych.
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych		Polega na ułatwianiu wzajemnego zrozumienia i niwelowaniu barier komunikacyjnych między stronami.
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień		Wymaga taktu i dyplomacji w podejściu do tematów wrażliwych oraz sytuacji konfliktowych.

Źródło: Council of Europe (2020: 94–117).

Taki podział pokazuje, że działania mediacyjne, poza wymiarem językowym, umożliwiają dostęp do wiedzy i informacji, wspierają interakcję, sprzyjają rozwiązywaniu problemów, osiągnięciu porozumienia, a także ułatwiają współpracę i wymianę międzykulturową. W praktyce pedagogicznej deskryptory mediacyjne mogą pełnić funkcję narzędzi projektowych, diagnostycznych i ewaluacyjnych. Pozwalają organizatorom procesu dydaktycznego nie tylko precyzyjnie określić cele dydaktyczne, ale także dobrać lub stworzyć odpowiednie typy zadań, które rozwijają konkretne aspekty kompetencji mediacyjnych.

Oprócz działań mediacyjnych autorzy *CEFR – Companion volume* opracowali skale dla strategii mediacyjnych (Council of Europe, 2020: 119–122), rozumianych jako techniki dostosowujące proces mediowania do specyfiki sytuacji komunikacyjnej, jej konwencji oraz ograniczeń. Niezależnie od tego, czy mediacja zachodzi pomiędzy osobami, tekstami, językami czy odmianami dyskursu, strategie te mają charakter komunikacyjny i służą przede wszystkim ułatwieniu rozumienia oraz wyjaśnianiu pojęć. Efektywne przetwarzanie treści tekstu źródłowego i jego udostępnienie w formie przystępnej dla odbiorcy wymaga zastosowania szerokiego repertuaru strategii. Ze względu na ich różnorodność dokument dzieli je na dwie zasadnicze grupy:

- strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia, obejmujące: łączenie z uprzednią wiedzą, dostosowywanie języka, dzielenie skomplikowanych informacji;
- strategie upraszczania tekstu, takie jak: rozwijanie zwięzłego tekstu oraz jego skracanie.

Z dydaktycznego punktu widzenia strategie te pełnią istotną funkcję w rozwijaniu kompetencji językowej i interakcyjnej uczących się. Ich wdrażanie w procesie nauczania języka obcego sprzyja nie tylko lepszemu rozumieniu treści, ale również rozwijaniu umiejętności dostosowywania przekazu do potrzeb odbiorcy, selekcji informacji, parafrazowania oraz przekształcania tekstów. Wspierają one także rozwój autonomii ucznia oraz jego świadomości językowej i komunikacyjnej. Wdrażanie strategii mediacyjnych w praktyce dydaktycznej wymaga od nauczyciela nie tylko znajomości ich typologii, ale również umiejętności projektowania zadań, które aktywizują te strategie w sposób funkcjonalny i komunikacyjny.

2.2. Zadania mediacyjne w świetle założeń *CEFR – Companion volume*

Celem badań opisanych w artykule jest analiza i ocena zadań mediacyjnych występujących w podręcznikach do nauczania i uczenia się JPjO. Aby możliwe było przeprowadzenie procedury badawczej, konieczne jest uprzednie określenie parametrów definiujących zadanie mediacyjne. Stanowią one punkt odniesienia zarówno przy konstruowaniu narzędzi badawczych, jak i podczas analizy treści, umożliwiając identyfikację oraz klasyfikację działań mediacyjnych obecnych w materiałach dydaktycznych.

Refleksję nad właściwościami zadań mediacyjnych warto rozpocząć od nowego ujęcia mediacji jako działania komunikacyjnego, zaproponowanego przez Radę Europy. Dla autorów *CEFR – Companion volume* termin ‘mediacja’ odnosi się do sytuacji, gdy

„użytkownik języka / uczący się działa jako uczestnik życia społecznego, który buduje pomosty i pomaga w tworzeniu lub przekazywaniu znaczenia w obrębie tego samego języka lub pomiędzy różnymi modalnościami (np. z języka mówionego na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji intermodalnej), a czasem z jednego języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładziony jest na rolę języka w takich procesach, jak **tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu tworzenia nowego znaczenia, zachęcanie innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia oraz **przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie**. Kontekst użycia języka może być społeczny, pedagogiczny, kulturowy, językowy lub zawodowy”** (Council of Europe, 2020: 90, tłum. własne, wyróżnienie I.J.).

W przywołanym fragmencie doszukać się można kluczowych właściwości zadania mediacyjnego, które warto uwzględnić w analizie. Centralną rolę w zadaniu mediacyjnym pełni mediator, funkcjonujący w określonym kontekście społecznym, kulturowym i zawodowym. Ma on wiedzę, umiejętności oraz motywację wynikającą z potrzeb i ról społecznych, które realizuje poprzez zastosowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych. Aby możliwe było „budowanie pomostów” między uczestnikami komunikacji, musi zaistnieć konkretna przeszkoda komunikacyjna – np. trudność w dostępie do kodu językowego, niezajomość gatunku tekstu, złożoność przekazywanej wiedzy, brak kompetencji interpersonalnych czy różnice kulturowe. W poleceniu do zadania warto zatem wyraźnie wskazać potrzebę przekształcenia komunikatu, określić rolę mediatora oraz zidentyfikować lukę informacyjną między uczestnikami komunikacji. Istotnym elementem zadania mediacyjnego jest także określenie celu komunikatu oraz sposobu przekazania treści. Pomocna w tym zakresie może być lista wskaźników bieguści dla mediacji tekstu, mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji (zob. tab. 1). Produkcje uczących się mogą przybierać różnorodne formy: ustnego sprawozdania, pisemnego streszczenia, formalnego e-maila, prezentacji multimedialnej, dyskusji itp. Dobór formy i gatunku tekstu zależy od odbiorcy oraz celu mediacji, który determinuje zakres przekazywanych informacji.

Mediowanie to działanie twórcze, wymagające aktywnego zaangażowania wszystkich kompetencji osoby mediującej. Nie może ono opierać się wyłącznie na schematycznych formułach językowych. Użytkownik języka aktywizuje swoją świadomość językową, znajomość tematu, doświadczenia komunikacyjne, postawy i kompetencje społeczne, a także strategie komunikacyjne. W efekcie każdy tekst powstały w wyniku mediacji nosi indywidualne cechy stylu osoby mediującej i jest unikalny.

Mediacja obejmuje również pośrednictwo kulturowe. Zadania mediacyjne mogą angażować kompetencję międzykulturową i różnokulturową, zachęcając do refleksji nad własną kulturą oraz otwartości wobec innych. Umiejętność zmiany perspektywy i empatycznego spojrzenia na sytuację drugiej osoby stanowi fundament skutecznego działania mediacyjnego.

3. Mediacja w podręcznikach do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego – badanie własne

We współczesnym wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie coraz wyraźniej dostrzega się znaczenie mediacji oraz potrzebę jej wykorzystywania w różnych obszarach życia. Edukacja szkolna, a zwłaszcza nauczanie języków obcych, powinna odpowiadać na te wyzwania, traktując mediację

jako kluczowy element procesu dydaktycznego. Obejmuje to zarówno włączenie mediacji do programów nauczania i standardów egzaminacyjnych, jak i uwzględnienie jej w materiałach dydaktycznych. W związku z tym zasadne wydaje się przeanalizowanie, w jaki sposób problematyka mediacji została przedstawiona w podręcznikach do nauczania JPjO: *Polski krok po kroku 2*, *Hurra!!! Po polsku 3* oraz *Razem po polsku B1*.

3.1. Cel badań i pytania badawcze

Podręczniki wybrane do analizy należą do najczęściej wykorzystywanych w procesie nauczania i uczenia się JPjO. Ich koncepcja dydaktyczna powstała w okresie, gdy pojęcie mediacji dopiero zaczynało być wprowadzane do dyskursu glottodydaktycznego. W związku z tym należy przypuszczać, że zadania mediacyjne są obecne w analizowanych materiałach dydaktycznych, jednak mają charakter fragmentaryczny, z wyraźną przewagą mediacji tekstu. Tym samym nie odzwierciedlają w pełni kategorii opisanych w dokumencie *CEFR – Companion volume*.

Celem badania były zatem systematyczna identyfikacja, klasyfikacja i ocena zadań mediacyjnych w podręcznikach do nauczania JPjO, zgodnie z założeniami Rady Europy. W ramach analizy postawiono następujące pytania badawcze:

- Czy oraz w jakim stopniu mediacja (tekstu, pojęć i komunikacji) została uwzględniona w obecnie wykorzystywanych podręcznikach do nauczania JPjO?
- W jakim zakresie działania mediacyjne proponowane w tych podręcznikach są zgodne z kategoriami określonymi w *CEFR-CV*?

3.2. Metodologia badań

Badanie miało charakter jakościowy. Wykorzystano w nim technikę analizy treści (*content analysis*), definiowaną jako systematyczny, obiektywny oraz ilościowy i/lub jakościowy opis „jawnej treści przekazów informacyjnych” (Berelson, 1952: 18). Jak zauważają Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, „[t]reść dokumentów wyrażać może liczne zjawiska i być świadectwem różnorodnych przemian, charakterystyk [...], itp.” (Pilch, Bauman, 2010: 100), co czyni ją wartościowym źródłem danych w badaniach edukacyjnych. Badacz, kwestionując wartość i adekwatność analizowanych dokumentów względem rzeczywistości, dokonuje interpretacji zawartych w nich treści, aby uchwycić cechy przekazu oraz potencjalne skutki jego oddziaływania (Pilch, Bauman,

2010: 100–101). Jako technika badawcza analiza treści dostarcza nowych spostrzeżeń, zwiększa zrozumienie określonych zjawisk lub informuje o działaniach praktycznych (Krippendorff, 2019: 18). Może być zatem stosowana do badania tekstów pisanych, mówionych, wizualnych, a także materiałów dydaktycznych. W glottodydaktyce pozwala zbadać, co i jak jest nauczane (np. jakie kompetencje językowe są rozwijane), ocenić jakość materiałów dydaktycznych (np. podręczników, zadań, ćwiczeń), zidentyfikować założenia dydaktyczne i je porównać (np. podejście komunikacyjne, działaniowe).

Dzięki zastosowaniu techniki analizy treści możliwe były: systematyczne porównanie materiałów dydaktycznych, identyfikacja luk w zakresie rozwijania kompetencji mediacyjnych oraz projektowanie w przyszłości bardziej efektywnych zasobów edukacyjnych.

3.3. Procedura badawcza

Zastosowanie techniki analizy treści w badaniu zadań mediacyjnych wymagało opracowania procedury badawczej, umożliwiającej systematyczne i porównywalne opracowanie danych (zob. Krippendorff, 2019). Proces ten obejmował kolejno: 1) dobór korpusu badawczego, czyli zestawu materiałów dydaktycznych poddanych analizie; 2) zdefiniowanie jednostki analizy, pozwalającej na wyodrębnienie konkretnych fragmentów tekstu lub zadań jako podstawowych elementów badania; 3) opracowanie kategorii analitycznych, zgodnych z założeniami *CEFR-CV* i odnoszących się do różnych typów działań mediacyjnych; 4) kodowanie danych według ustalonych parametrów; 5) końcową analizę wyników, mającą na celu identyfikację dominujących tendencji, luk oraz potencjału dydaktycznego analizowanych treści. Tak skonstruowana procedura umożliwiła wyciągnięcie wniosków dotyczących sposobów implementacji działań i strategii mediacyjnych w dydaktyce JPjO.

3.3.1. Dobór korpusu badawczego

W badaniu uwzględniono trzy serie podręcznikowe przeznaczone do nauczania polszczyzny na poziomie B1. Ich podstawowe parametry przedstawiono w tabeli 2.

Przy wyborze podręczników kierowano się przede wszystkim ich ugruntowaną pozycją w nauczaniu JPjO oraz dostępnością na rynku edukacyjnym. Każda z analizowanych serii prezentuje odmienne rozwiązania dydaktyczne, co umożliwiło porównanie sposobów realizacji działań mediacyjnych w świetle zaleceń *CEFR-CV*. Uwzględnienie podręczników wydanych

w różnych okresach – w tym aktualizowanych, jak *Hurra!!! Po polsku 3⁴* – pozwoliło na uchwycenie zmian w podejściu do nauczania JPjO. Istotnym kryterium wyboru był również poziom biegłości – B1, uznawany za progowy, umożliwiający nie tylko już swobodne stosowanie działań mediacyjnych, lecz także ich świadome rozwijanie w procesie dydaktycznym.

Tabela 2. Podręczniki poddane analizie w procedurze badawczej

Tytuły	<i>Polski krok po kroku 2</i>	<i>Hurra!!! Po polsku 3</i>	<i>Razem po polsku B1</i>
Autorzy	Iwona Stemppek Anna Stelmach	Agnieszka Dixon Agnieszka Jasińska Małgorzata Małolepsza Aneta Szymkiewicz	Dominika Bucko Adriana Prizel-Kania Dorota Rogala
Wydawca	Glossa	Prolog	Avalon
Rok wydania	2012	2021	2022
Poziomy biegłości	A2/B1 ⁵	B1	B1

Źródło: opracowanie własne.

3.3.2. Jednostka analizy

W przyjętej procedurze badawczej ważnym etapem było określenie jednostki analizy stanowiącej podstawę systematycznej oceny zadań mediacyjnych. W kontekście analizy treści podręczników za podstawową jednostkę przyjęto polecenie (instrukcję) do zadania lub ćwiczenia, które angażuje co najmniej dwa działania językowe. Takie ujęcie wynika z faktu, że mediacja obejmuje zarówno recepcję, jak i produkcję oraz, często, interakcję (Council of Europe, 2020: 34). Tego rodzaju polecenie pełni funkcję inicjatora różnych działań dydaktycznych, zawiera wskazówki dotyczące oczekiwanej aktywności językowej, poznawczej i/lub społecznej. Wybór polecenia jako jednostki analizy wynika z jego kluczowego znaczenia w strukturze zadania mediacyjnego (zob. Janowska, 2023a, 2023b). Może ono inicjować procesy przetwarzania treści, selekcji informacji, dostosowywania przekazu do potrzeb odbiorcy, a także pośredniczenie w sytuacjach nieporozumień. Wspiera również realizację zadania w określonej formie pracy (indywidualnej lub grupowej). To właśnie w poleceniu ujawniają się potencjalne strategie mediacyjne, które mają zo-

⁴ Pierwsze wydanie trzeciego tomu serii pochodzi z 2009 roku.

⁵ W edycji z 2012 roku drugi tom podręcznika został sklasyfikowany jako odpowiadający poziomowi A2; w najnowszych wersjach materiałów dydaktycznych (zob. <https://e-polish.eu/sklep/ksiazki/polski-krok-po-kroku-podrecznik-czesc-2/>) autorzy określają jego docelowy poziom biegłości jako A2/B1.

stać uruchomione przez uczącego się, takie jak np. dostosowywanie języka, rozwijanie lub skracanie tekstu.

3.3.3. Kodowanie i analiza danych

Procedura kodowania i analizy danych empirycznych przebiegała według następujących etapów:

- pozyskanie próbek zadań mediacyjnych – ręczne zestawienie zadań mediacyjnych występujących w analizowanych podręcznikach oraz ich kodowanie (przypisanie każdemu z nich numeru identyfikacyjnego);
- klasyfikacja zadań – przyporządkowanie zadań do kategorii mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji, a także do określonych typów działań mediacyjnych (zob. 2.1.);
- ocena zadań – analiza zadań pod kątem dodatkowych kategorii analitycznych, z uwzględnieniem kryteriów przedstawionych w tabeli 3.

Zestaw kryteriów umożliwiających jakościową analizę zadań mediacyjnych opracowano na podstawie treści *CEFR – Companion volume*. Podzielono je na dwie grupy: podstawowe i dodatkowe, co pozwoliło na wieloaspektową ocenę potencjału dydaktycznego badanych próbek.

Tabela 3. Kryteria analizy i oceny zdań mediacyjnych

Kategoria	Opis / pytanie badawcze	Odniesienia do CEFR-CV	Uwagi
PODSTAWOWE KATEGORIE ANALIZY			
Rodzaj mediacji	Czy zadanie dotyczy mediacji: tekstu, pojęć, komunikacji?	CEFR-CV: 91	—
Forma mediacji	Jakie konkretne działanie/działania mediacyjne są realizowane?	CEFR-CV: 92–117	Deskryptory dla działań mediacyjnych
DODATKOWE KATEGORIE ANALIZY			
Rola uczącego się jako mediatora	Czy uczy się odgrywa aktywną rolę mediatora/pośrednika? W jaki sposób uczeń ułatwia/wspomaga komunikację?	CEFR-CV: 90	Ocena stopnia zaangażowania ucznia w proces mediacji
Cel komunikacyjny	Co uczeń ma osiągnąć? Komu i co ma przekazać? W jakiej formie?	CEFR-CV: 90	Umożliwia ocenę funkcjonalności zadania w kontekście komunikacyjnym

Kategoria	Opis / pytanie badawcze	Odniesienia do CEFR-CV	Uwagi
Bariera komunikacyjna	Czy występuje przeszkoda wymagająca mediacji? Jaki jest jej rodzaj (np. językowa, kulturowa, techniczna, interpersonalna)?	CEFR-CV: 90	Wskazuje na potrzebę zastosowania mediacji
Forma pracy	Czy wykonanie zadania wymaga pracy indywidualnej, w parach, grupowej?	CEFR-CV: 36	Określa kontekst społeczny mediacji
Obecność strategii mediacyjnych	Jakie strategie są obecne w zadaniu? Czy naucza się strategii mediacyjnych?	CEFR-CV: 117–122	Wskazuje na rozwijanie strategii
Obecność treści międzykulturowych	Czy zadanie angażuje kompetencję międzykulturową? Czy zachęca do refleksji nad własną i/lub obcą kulturą?	CEFR-CV: 91, 114–115	Wskazuje na rozwijanie świadomości kulturowej i/lub empatii

Źródło: opracowanie własne.

Analiza i interpretacja poleceń do zadań z zastosowaniem kryteriów podstawowych pozwoliły określić ich specyfikę oraz zaklasyfikować je jako mediacyjne lub nie. Dodatkowe kryteria umożliwiły ocenę stopnia zaangażowania ucznia w mediację oraz identyfikację celu komunikacyjnego. Uwzględniono również bariery komunikacyjne, formę pracy, obecność strategii mediacyjnych i treści międzykulturowych, co pozwoliło na pełniejszą ocenę ich wartości dydaktycznej.

3.4. Wyniki badań

3.4.1. Polski krok po kroku 2

Analizie poddano 158 poleceń do zadań angażujących sprawności językowe, takie jak rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, mówienie oraz pisanie. Spośród nich jedynie 16 wymagało wykorzystania więcej niż jednej sprawności (np. recepcji i produkcji) oraz przetwarzania treści, co pozwalało potencjalnie zakwalifikować je jako ćwiczenia z zakresu mediacji. Analizowane polecenia można sklasyfikować jako przykłady mediacji tekstu, obejmujące:

- ustne przekazywanie konkretnych informacji (K1, K3, K4, K6, K7);
- ustne objaśnianie danych (K12, K15);
- ustne przetwarzanie tekstu (K9);
- pisemne przetwarzanie tekstu (K10, K14, K16);
- notowanie (K2, K3, K5, K8, K11, K13).

Nie zidentyfikowano natomiast zadań spełniających kryteria mediacji pojęć ani mediacji komunikacji.

Należy jednak podkreślić, że oceniane ćwiczenia mają wyłącznie charakter językowy – polegają na przetwarzaniu informacji i tworzeniu określonych form wypowiedzi. Wziąwszy pod uwagę czas wydania serii podręcznikowej (2012 r.), można przypuszczać, że zadania te odzwierciedlają rozumienie mediacji przedstawione w pierwotnej wersji *Europejskiego systemu opisu* (2001/2003). Warto jednak zaznaczyć, że pozbawione są kontekstu komunikacyjnego – uczący się nie pełnią funkcji pośrednika między osobami, które z różnych powodów nie są w stanie się porozumieć (por. Rada Europy, 2003: 24, 83). Uczestnicy tworzą przekaz językowy lub wykonują określone operacje językowe (np. notowanie, streszczenie), lecz nie pośredniczą w komunikacji (np. „Proszę przeprowadzić wywiad z wybraną osobą z grupy, zebrać o niej jak najwięcej informacji, a następnie przedstawić ją na forum klasowym” [K1] lub „Proszę posłuchać wypowiedzi różnych osób na temat nielegalnego ściągania z sieci, a następnie streścić ich sens” [K14]). Polecenia nie uwzględniają kontekstu społecznego ani komunikacyjnego (brak uczestników sytuacji, celu komunikatu), a także nie zawierają elementu problemowego, który uzasadniałby zastosowanie działań mediacyjnych. Mimo to zadania te noszą pewne znamiona mediacji, co może stanowić punkt wyjścia do ich modyfikacji w świetle nowszych koncepcji mediacji przedstawionych w *CEFR – Companion volume*.

3.4.2. Hurra!!! Po polsku 3

Wśród podręczników włączonych do korpusu badawczego *Hurra!!! Po polsku 3* jako jedyny zawiera w spisie treści osobną rubrykę poświęconą działaniom mediacyjnym, rozwijanym w poszczególnych jednostkach metodycznych. Dodatkowo zadania o charakterze mediacyjnym zostały oznaczone specjalną ikoną, co znacząco ułatwiło ich identyfikację i selekcję materiału do analizy. Łącznie poddano ocenie i klasyfikacji 44 zadania (były to wszystkie zadania w podręczniku oznaczone jako mediacyjne). Wyniki przeprowadzonych badań przedstawiono w tabeli 4.

Analiza wyodrębnionych zadań mediacyjnych ujawnia ich znaczną różnorodność oraz zgodność z typologią działań mediacyjnych przedstawioną w *CEFR – Companion volume*. Spośród 44 zadań 40 zakwalifikowano jako mediacyjne⁶, przy czym odnotowano łącznie 75 przypadków zastosowania działań mediacyjnych. Dane te wskazują na częste współwystępowanie

⁶ Analiza poleceń wykazała, że cztery zadania (H2, H6, H10, H43) nie miały charakteru mediacyjnego. Były to nieukierunkowane działania językowe, pozbawione wyraźnego celu komunikacyjnego, w których uczący się nie pełni funkcji pośrednika.

różnych typów mediacji w ramach pojedynczych zadań, co potwierdza ich złożony charakter. Przy realizacji niektórych zadań uczący się musieli się odwoływać do strategii mediacyjnych służących wyjaśnianiu pojęć lub upraszczaniu tekstu.

Tabela 4. Wyniki badań – Hurra!!! Po polsku 3

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja tekstu	Ustne przekazywanie konkretnych informacji	H1, H3, H4, H14, H15, H18, H19, H26, H27, H28, H31, H32, H36, H40, H41, H44
	Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	H21, H22, H23, H37, H38, H39
	Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	H8
	Pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	—
	Ustne przetwarzanie tekstu	H1, H5, H12, H13, H25, H26, H32, H34, H35, H36, H37, H41
	Pisemne przetwarzanie tekstu	H7, H11, H20, H24, H29, H30, H33, H38, H39
	Ustne tłumaczenie tekstu pisanego	H4, H12
	Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Notowanie (wykłady seminaria, zebrania)	H3, H16
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	H7, H13, H18, H42
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	H42
Mediacja pojęć	Ułatwianie współpracy w grupie / Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej	H1, H9, H17, H25, H28, H31
	Współpraca w celu tworzenia znaczenia	H1, H4, H9, H17, H28, H31, H35, H40, H44
	Zarządzanie interakcją	H22, H23
	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	H22, H23, H25
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	H9, H16
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	—
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	—

Źródło: opracowanie własne.

Zadania wpisują się w trzy główne typy mediacji: mediację tekstu (53 przypadki), mediację pojęć (20 przypadków) oraz mediację komunikacji (2 przypadki). Najliczniej reprezentowana jest mediacja tekstu, obejmująca m.in. ustne i pisemne przekazywanie informacji, przetwarzanie tekstów, notowanie oraz reakcje na teksty kreatywne. Mediacja pojęć pojawia się głównie w kontekście współpracy grupowej i współtworzenia znaczeń. Mediacja komunikacji, choć obecna w ograniczonym zakresie, została zidentyfikowana w zadaniach odnoszących się do tworzenia przestrzeni różnokulturowej. Warto zaznaczyć, że żadne z zadań nie zostało zakwalifikowane jako „pisemne tłumaczenie tekstu pisanego”, a przekład ustny pojawił się w dwóch przypadkach, ograniczony do tłumaczenia wyrażenia na język ojczysty uczących się. Zjawisko to należy tłumaczyć dużą różnorodnością językową i kulturową społeczności uczących się JPjO w Polsce, co utrudnia zastosowanie mediacji międzyjęzykowej oraz zadań opartych na tłumaczeniu dłuższych wypowiedzi.

Złożoność zadań mediacyjnych w analizowanym podręczniku przejawia się również w ich strukturalnym bogactwie – wiele z nich łączy różne działania mediacyjne, np. przetwarzanie tekstu z przekazywaniem informacji czy pracą grupową. Taka konstrukcja zadań świadczy o świadomym podejściu autorów do rozwijania kompetencji mediacyjnych. Wartość dydaktyczna zadań mogłaby wzrosnąć, gdyby w poleceniach wyraźniej określono kontekst komunikacyjny/społeczny, precyzując, w jaki sposób uczeń wspomaga komunikację, co ma osiągnąć, komu i co przekazać oraz dlaczego mediacja jest w danym przypadku potrzebna.

3.4.3. Razem po polsku B1

Jak wskazano na okładce książki, *Razem po polsku B1* to podręcznik do nauczania JPjO opracowany zgodnie z założeniami podejścia ukierunkowanego na działanie. Jego nadrzędnym celem jest przygotowanie użytkowników języka do realizacji zadań osadzonych w kontekście społecznym oraz rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Taka koncepcja czyni podręcznik szczególnie interesującym z perspektywy analizy działań mediacyjnych.

Publikacja ma wyraźnie zadaniowy charakter: każda jednostka metodyczna zawiera propozycję realizacji złożonego „zadania głównego”, które angażuje szereg kompetencji językowych, komunikacyjnych i ogólnych. Zadania te są wykonywane zespołowo, co sprzyja uczeniu się poprzez odkrywanie, wspólne rozwiązywanie problemów oraz współtworzenie znaczeń. Taki sposób organizacji pracy pomaga w rozwijaniu działań mediacyjnych zgodnie z założeniami *CEFR – Companion volume*: „Deskryptory mediacji

są szczególnie istotne w klasie w przypadku zadań opartych na współpracy w małych grupach. Zadania mogą być zorganizowane w taki sposób, że uczniowie dzielą się różnymi danymi, wyjaśniają treść i współpracują, aby osiągnąć cel” (Council of Europe, 2020: 36, tłum. własne).

Ze względu na strukturę analizowanego materiału, która zawiera liczne zadania o charakterze mediacyjnym, badanie miało charakter dwutorowy. Procedura objęła przede wszystkim analizę dziesięciu „zadań głównych”, stanowiących centralny element każdej jednostki metodycznej. Uzupełnieniem tej analizy są szczegółowe zestawienia dotyczące wybranych rozdziałów, które pozwalają na pogłębioną ocenę typów działań mediacyjnych oraz sposobu ich realizacji w omawianym podręczniku. Wyniki przeprowadzonych klasyfikacji zostały przedstawione w dwóch tabelach. W tabeli 5. zaprezentowano działania mediacyjne aktywowane podczas realizacji „zadań głównych” w każdej z dziesięciu jednostek metodycznych. Natomiast tabela 6. zawiera wyniki analizy 46 zadań zamieszczonych w trzech pierwszych rozdziałach podręcznika, które – zgodnie z przyjętymi kryteriami – zostały zakwalifikowane jako mediacyjne.

Tabela 5. Wyniki badań – Razem po polsku B1: analiza „zadań głównych”

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja tekstu	Ustne przekazywanie konkretnych informacji	R2, R3, R4, R5, R9
	Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	R1, R2, R8, R9, R10
	Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	R2, R5, R6
	Pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	—
	Ustne przetwarzanie tekstu	R2, R3, R7, R8, R10
	Pisemne przetwarzanie tekstu	R4
	Ustne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Notowanie (wykłady seminaria, zebrania)	R3, R4, R5, R6, R8
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	—
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	—
Mediacja pojęć	Ułatwianie współpracy w grupie / Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja pojęć	Współpraca w celu tworzenia znaczenia	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
	Zarządzanie interakcją	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	R1, R10
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	—
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	—

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Wyniki badań – Razem po polsku B1: analiza zadań z rozdziałów nr 1, 2 i 3

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja tekstu	Ustne przekazywanie konkretnych informacji	R11, R12, R13, R14, R18, R22, R28, R40, R46
	Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	R31, R35, R37, R41
	Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	R36
	Pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	R26
	Ustne przetwarzanie tekstu	R19, R20
	Pisemne przetwarzanie tekstu	R16, R21, R33, R34, R38, R39
	Ustne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Notowanie (wykłady seminaria, zebrania)	R25, R27, R29
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	—
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	—
Mediacja pojęć	Ułatwianie współpracy w grupie / Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej	R21, R32
	Współpraca w celu tworzenia znaczenia	R15, R17, R24, R42
	Zarządzanie interakcją	R32

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja pojęć	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	R32, R46
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	R23, R30, R43, R44, R45
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	—
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	—

Źródło: opracowanie własne.

Analiza „zadań głównych” z dziesięciu jednostek metodycznych oraz zadań zakwalifikowanych jako mediacyjne z trzech jednostek metodycznych *Razem po polsku B1* wykazała obecność wszystkich typów mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji.

W zakresie mediacji tekstu w „zadaniach głównych” najczęściej aktywowane były takie działania, jak ustne przekazywanie informacji (występujące w 5 z 10 zadań głównych), pisemne przekazywanie informacji (5/10), ustne przetwarzanie tekstu (5/10) oraz notowanie (5/10). Rzadziej pojawiały się działania związane z ustnym objaśnianiem danych (3/10) i pisemnym przetwarzaniem tekstu (1/10), a całkowicie pominięto pisemne objaśnianie danych, tłumaczenie tekstów (ustne i pisemne), reakcje na teksty kreatywne oraz ich analizę.

W badaniu trzech pierwszych rozdziałów podręcznika zaobserwowano jeszcze większą różnorodność działań mediacji tekstu. Ustne przekazywanie informacji wystąpiło aż w dziewięciu zadaniach, pisemne – w czterech, a pisemne przetwarzanie tekstu – w sześciu. Pojawiły się także pojedyncze przypadki objaśniania danych wizualnych (ustnie i pisemnie) oraz notowania (3 zadania). Jednak również w tej próbie materiału nie odnotowano żadnych działań związanych z tłumaczeniem tekstów – ani ustnym, ani pisemnym – co wiąże się, jak już wspomniano, ze specyfiką odbiorców podręcznika.

W zakresie mediacji pojęć podręcznik prezentuje bardzo wysoki poziom aktywizacji. Wszystkie „zadania główne” zawierają takie działania, jak ułatwianie współpracy, współtworzenie znaczenia, zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej. W analizie jednostek 1–3 również potwierdzono obecność tych działań, choć z mniejszą częstotliwością – np. współpraca w celu tworzenia znaczenia wystąpiła w czterech zadaniach, a zarządzanie interakcją i zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej – w dwóch.

Mediacja komunikacji jest najmniej rozwiniętym obszarem. W analizie „zadań głównych” pojawiła się tylko w dwóch jednostkach (1 i 10), w formie tworzenia przestrzeni różnokulturowej. Przy analizie rozdziałów 1–3

odnotowano jej obecność w pięciu zadaniach, co wskazuje na większy potencjał tego komponentu w wybranych fragmentach podręcznika. Niemniej jednak działania związane z pośrednictwem w sytuacjach nieformalnych oraz rozwiązywaniem problemów nie występują w ogóle.

Warto podkreślić, że większość poleceń zadań mediacyjnych zawiera dodatkowe parametry analizy, określone w sekcji 3.3.3 artykułu, takie jak: rola uczącego się jako mediatora, cel komunikacyjny, bariera komunikacyjna, forma pracy oraz obecność treści międzykulturowych (por. tab. 3.). Parametry te są istotne dla struktury zadania i jego funkcji dydaktycznej, a ich obecność świadczy o przemyślanej konstrukcji materiału.

Podsumowując, *Razem po polsku B1* to podręcznik, który skutecznie integruje działania mediacyjne w strukturze zadań i ćwiczeń dydaktycznych, szczególnie w obszarze mediacji pojęć. Jego potencjał dydaktyczny mógłby zostać dodatkowo wzmocniony poprzez rozszerzenie repertuaru działań mediacyjnych tekstu o tłumaczenie i interpretację tekstów kreatywnych, wzbogacenie komponentu mediacji komunikacji o zadania związane z rozwiązywaniem nieporozumień oraz wprowadzenie odniesień do strategii mediacyjnych.

3.5. Wnioski z badań i perspektywy badawcze

Analiza zadań mediacyjnych zawartych w trzech podręcznikach do nauczania JPjO na poziomie B1 ujawniła istotne różnice w zakresie obecności i jakości działań mediacyjnych. Najmniej rozwinięty komponent mediacyjny występuje w serii *Polski krok po kroku 2*. Zadania mediacyjne pojawiają się tam bardzo rzadko i w większości są pozbawione kontekstu komunikacyjnego. Taki stan rzeczy można częściowo tłumaczyć datą wydania podręcznika (2012 r.), choć warto zauważyć, że koncepcja mediacji była już wówczas stosunkowo dobrze rozwinięta w dydaktyce języków obcych. Pomimo rozwoju tej dziedziny oraz możliwości przygotowania nowych wydań podręcznik koncentruje się przede wszystkim na nauczaniu podsystemów języka polskiego, marginalizując rozwój i integrację sprawności językowych. Podręczniki *Hurra!!! Po polsku 3* oraz *Razem po polsku B1* wykazują większą zgodność z typologią działań mediacyjnych przedstawioną w *CEFR – Companion volume*, przy czym ten ostatni wyróżnia się szczególnie wysokim poziomem aktywizacji mediacji pojęć, oferując zadania osadzone w autentycznych kontekstach komunikacyjnych i społecznych.

We wszystkich analizowanych materiałach dydaktycznych najczęściej występującym typem mediacji jest mediacja tekstu, obejmująca przekazywanie informacji, przetwarzanie tekstów oraz notowanie. Mediacja pojęć

pojawia się głównie w kontekście pracy grupowej i współtworzenia znaczeń, podczas gdy mediacja komunikacji jest obecna w ograniczonym zakresie, najczęściej w formie tworzenia przestrzeni różnokulturowej. W żadnym z podręczników nie odnotowano zadań związanych z pisemnym tłumaczeniem tekstów, co należy tłumaczyć specyfiką kontekstu edukacyjnego. Grupy uczących się JPjO w Polsce to najczęściej zespoły wielojęzyczne i wielokulturowe, w których tłumaczenie – zarówno jako strategia komunikacyjna, jak i w znaczeniu narzędzia dydaktycznego – często okazuje się niemożliwe do zastosowania. Jest to jedna z charakterystycznych cech komunikacji egzolingwalnej, w której interlokutorzy nie posługują się wspólnym językiem ojczystym, a mediacja przybiera najczęściej formę działań wewnątrzjęzycznych.

Pomimo obecności działań mediacyjnych w analizowanych zadaniach brakuje wyraźnych odniesień do strategii mediacyjnych, które mogłyby wspierać uczących się w refleksyjnym i świadomym podejściu do mediacji. Ich wprowadzenie mogłoby znacząco podnieść wartość dydaktyczną materiałów. W wielu poleceniach brakuje również jednoznacznego określenia celu komunikacyjnego, roli uczącego się jako mediatora oraz barier komunikacyjnych, co utrudnia pełne wykorzystanie potencjału dydaktycznego zadań.

W świetle uzyskanych wyników zasadne wydaje się kontynuowanie badań nad obecnością i jakością działań mediacyjnych w materiałach dydaktycznych do nauczania języków obcych. W szczególności warto rozwijać narzędzia analityczne umożliwiające bardziej precyzyjną ocenę zadań mediacyjnych, w tym uwzględnienie strategii mediacyjnych i kompetencji międzykulturowych. Istotne byłoby również rozszerzenie badań o podręczniki przeznaczone dla innych poziomów biegłości językowej, co pozwoliłoby uchwycić dynamikę rozwoju kompetencji mediacyjnych w procesie nauczania. Dodatkowo, wskazane jest prowadzenie badań empirycznych nad skutecznością zadań mediacyjnych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczących się, z uwzględnieniem ich doświadczeń i strategii uczenia się. Warto również podjąć działania projektowe zmierzające do tworzenia materiałów dydaktycznych zgodnych z założeniami *CEFR-CV*, uwzględniających różnorodność językową i kulturową grup uczących się oraz wspierających rozwój kompetencji mediacyjnych w sposób zintegrowany i funkcjonalny.

4. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza zadań mediacyjnych w podręcznikach do nauczania JPjO ukazuje zróżnicowany stopień ich obecności i zgodności z założeniami *CEFR – Companion volume*. Mediacja, jako działanie komunikacyjne o charakterze transwersalnym, wykracza poza tradycyjne sprawności językowe,

integrując ze sobą kompetencje językowe, społeczne, poznawcze i międzykulturowe. Włączenie działań mediacyjnych do edukacji językowej jest nie tylko uzasadnione, ale wręcz konieczne – odpowiada bowiem na potrzeby współczesnych, zróżnicowanych społecznie i kulturowo grup uczących się.

Zadania mediacyjne powinny uwzględniać zarówno aspekt językowy, jak i wymiar społeczny oraz kulturowy. Mediacja zakłada bowiem decen-trację, empatię, otwartość wobec drugiego człowieka: użytkownik języka nie wyraża własnych opinii, lecz przekazuje myśli innych, wspierając ich w procesie komunikacji i rozumienia. Tym samym działania mediacyjne stają się narzędziem rozwijania kompetencji społecznych oraz poznawczych, a także środkiem wspierającym współpracę, rozwiązywanie problemów i wymianę międzykulturową.

W świetle wyników badań należy postulować dalsze prace nad projek-towaniem materiałów dydaktycznych, które w sposób świadomy i funkcjo-nalny rozwijają kompetencje mediacyjne. Szczególną uwagę warto poświęcić strategiom mediacyjnym, które – choć obecne w dokumentach Rady Euro-py – są słabo reprezentowane w praktyce dydaktycznej. Ich wdrożenie może znacząco podnieść jakość nauczania, wspierając uczących się w refleksyjnym i skutecznym działaniu komunikacyjnym.

Bibliografia

- Berelson B. (1952), *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe Illinois: Free Press.
- Biernacka M. (2023), *Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 265–282.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D. (2022), *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*. Kraków: Avalon.
- Busiło S. (2022), *Mediacja tekstowa w rozwijaniu językowych kompetencji akademickich studentów z Ukrainy (na przykładzie abstraktu)*. „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 215–233.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2021), *Hurra!!! Po polsku 3*. Kraków: Prolog.
- Janowska I. (2023a), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 362–378.

- Janowska I. (2023b), *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jasińska A. (2025), *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kolb E. (2016), *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York: Waxman.
- Krippendorff K. (2019), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication.
- Piccardo E., North B. (2019), *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Reimann D. (2014), *Sprachmittlung*, „ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern” [online], https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf [DW 12.08.2025].
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stempek I., Stelmach A. (2012), *Polski krok po kroku 2*. Kraków: Glossa.

Received: 20.09.2025

Revised: 16.11.2025

Accepted: 20.01.2026

Joanna Ginter

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/000-0002-6164-8367>

joanna.ginter@ug.edu.pl

Problemy ortograficzne ukraińskich uczniów starszych klas szkoły podstawowej na Pomorzu – na podstawie wypowiedzi zgromadzonych w korpusie „FoKo”

Orthographic problems of Ukrainian upper primary school students in Pomerania – based on written work collected in the “FoKo” Corpus

The article investigates orthographic errors produced by Ukrainian upper primary school students learning Polish in Pomerania. The study addresses a gap in research on the written production of Ukrainian learners, as orthography remains a marginal topic in Polish glotto-didactics, despite its relevance for mastering all subsystems of the language. The analysis is based on 79 handwritten texts collected in the “FoKo” Learner Corpus of Polish, written by seventh- and eighth-grade students of Ukrainian origin between 2021 and 2023. The qualitative analysis applied involved identifying, classifying and interpreting errors with reference to cross-linguistic interference and features of Polish orthography.

The results show that most errors stem from phonetic and graphic differences between Polish and Ukrainian/Russian, including confusion of letters representing the three sibilant series, difficulties with diacritics, and Cyrillic-based spelling habits. Learners also display errors typical of Polish pupils, particularly in the spelling of nasal



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

vowels and the contrasts *u–ó*, *rz–ż* and *ch–h*. Error frequency does not strictly correlate with age or length of residence in Poland. The findings point to the need for more explicit and systematic orthographic instruction in Polish as a foreign language.

Keywords: orthography, orthographic error analysis, primary school students, Ukrainian students in Poland, “FoKo” Learner Corpus of Polish

Słowa kluczowe: ortografia, błąd ortograficzny, uczeń szkoły podstawowej, uczeń z Ukrainy w Polsce, Korpus Uczniowski Języka Polskiego „FoKo”

1. Wprowadzenie

Choć ortografię ocenia się na egzaminach certyfikатовych, w nauczaniu języka polskiego jako obcego bywa ona często pomijana. Rzadko jest też przedmiotem refleksji naukowej; autorzy publikacji dotyczących błędów w wypowiedziach tworzonych przez cudzoziemców, w tym Ukraińców, skupiają się głównie na poprawności leksykalnej i gramatycznej (zob. np. Czapła, 2020; Górska, 2015). Jednakże, jak zauważają glottodydaktycy, „zapisywanie skorelowane z nauczaniem gramatyki i leksyki oraz wymową daje gwarancję opanowania wszystkich podsystemów języka (Seretny, Lipińska, 2005/2020: 49), dlatego warto poświęcić poprawnej pisowni nieco uwagi. Należy przy tym pamiętać, że problemy ortograficzne cudzoziemców mogą być zupełnie inne niż te, które wykazują rodzimi użytkownicy języka polskiego, a ponadto mogą być różne w zależności od kraju pochodzenia danej osoby i jej pierwszego języka. Przykładowo: z doświadczeń lektorskich autorki niniejszego artykułu wynika, że studenci z Chin piszą po polsku ortograficznie bezbłędnie (to zapewne konsekwencja poznawania przez nich wyrazów wraz z ich postacią graficzną); z kolei Słowianie wschodni popełniają liczne błędy zapisu, spowodowane głównie interferencjami (przenoszeniem elementów jednego języka na drugi), także graficznymi (przenoszeniem znaków z alfabetu cyrylicznego na łaciński), o które trudno w wypadku języków niespokrewnionych ze sobą, jak polski i chiński.

W niniejszym tekście omawiam błędy ortograficzne (tj. zapisy niezgodne z ustaloną formą graficzną wyrazów oraz naruszenia reguł pisowni) popełnione przez młodzież ukraińskiego pochodzenia uczęszczającą do polskich szkół. Nadrzędnemu celowi artykułu, tj. analizie błędów w pisemnych wypowiedziach uczniów, towarzyszą cele szczegółowe: identyfikacja i klasyfikacja typów błędów ortograficznych, określenie roli interferencji fonetycznych i graficznych w językach wschodniosłowiańskich, porównanie trudności, jakie wykazują uczniowie z Ukrainy, z błędami typowymi dla polskich rówieśników.

Jako źródło wiedzy o błędach wykorzystałam wypowiedzi uczniów cudzoziemskich i reemigracyjnych uczących się w szkołach podstawowych na Pomorzu, zebrane w Korpusie Uczniowskim Języka Polskiego „FoKo” na platformie Uniwersytetu Gdańskiego (korpus-foko.ug.edu.pl). Wypowiedzi te, dotyczące następujących tematów: 1) *Bohater mojego życia*; 2) *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu*; 3) *Szkoła przyszłości*, były pisane przez uczniów samodzielnie i odręcznie – w obecności nauczyciela, bez możliwości skorzystania z korekty podpowiadanej przez urządzenia elektroniczne (Badyda, Warda-Radys 2025; zob. też Lewińska 2024a, 2024b; Lewińska, Warda-Radys 2024). Na potrzeby niniejszego artykułu korpus został ograniczony do prac napisanych przez osoby urodzone w Ukrainie, uczęszczające w Polsce do klasy siódmej lub ósmej. Objął łącznie 79 rekordów (35 wypowiedzi siódmoklasistów i 44 – ósmoklasistów), przy czym sześć rekordów okazało się pustych (brak choćby jednozdaniowej wypowiedzi). Większość wypracowań powstała w 2022 r.; najstarsze (K_324)¹ jest datowane na 4 listopada 2021 r., a najnowsze (M_226) – na 9 listopada 2023 r. Ich autorzy mieli wówczas po 12–17 lat i przebywali w Polsce od 2 do 78 miesięcy.

Odstępstwa od normy ortograficznej uwidocznione w tym podkorpusie można podzielić na trzy grupy: 1) błędy odzwierciedlające różnice fonetyczne między językiem polskim a językiem rodzimym (ukraińskim lub rosyjskim); 2) błędy odzwierciedlające różnice w alfabecie (cyrylica vs łacinka), w tym brak opanowania polskich grafemów; 3) błędy w trudnych obszarach polskiej ortografii, sprawiających kłopoty także natywnym użytkownikom języka polskiego.

Podjęcie problematyki błędów ortograficznych w wypowiedziach uczniów z Ukrainy ma nie tylko wymiar językoznawczy i glottodydaktyczny, lecz także istotny kontekst społeczny i edukacyjny, związany z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie szkolnym. Sprawność w zakresie pisania – w tym sprawność ortograficzna, rozumiana nie tyle jako znajomość reguł pisowni, ile jako zautomatyzowana umiejętność poprawnego zapisu wyrazów – warunkuje bowiem sukces szkolny oraz pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

2. Błędy ortograficzne jako odbicie różnic fonetycznych

Jak zauważa autorka badania przeprowadzonego wśród 55 ukraińskich uczestników kursu języka polskiego, „90% ankietowanych wskazuje, że słu-

¹ Każdy rekord w korpusie ma indywidualny numer – poprzedzony literą K lub M, wskazującą na płeć ucznia.

chowo nie rozróżnia *t* i *l*, *cz* i *ć*, *sz* i *ś*, *ż* i *ź*” (Popova, 2019: 23). Nieumiejętność rozróżnienia dźwięków pociąga za sobą trudności w ich zapisie, tj. mieszanie liter oznaczających te głoski; zjawisko to odzwierciedlają również wypowiedzi uczniów zgromadzone w korpusie „FoKo”.

Najwięcej błędów w analizowanych wypowiedziach polegało na wymianie liter oznaczających spółgłoskę szumiącą (*cz*, *dż*, *sz*, *ż/rz*) na litery odpowiadające spółgłosce ciszącej (*ć/ci*, *dź/dzi*, *ś/si*, *ź/zi*), np. *dośliśmy* (M_263), *dżincy* ‘dżinsy’ (M_325), *krzycieli* (K_94), *ksiąski* (K_240), *nieoczekiwaniu* (K_80), *pošli* (K_128), *pošliśmy* (M_263), *rzeci* (K_139), *wyšliśmy* (M_263), *znaćnie* (M_325), *życia* (K_74), lub odwrotnie, np. *bylišmy* (K_111), *chcząłby* (M_128), *dwanaszcie* (K_261), *dżeń* (M_126), *hocz* ‘chodź’ (M_113), *pszyjaczelke* ‘przyjacielkę, popr. fleks. przyjaciółkę’ (K_9), *przejaczętami* ‘przyjacielami, popr. fleks. przyjaciółmi’ (K_240), *szczęszliwa* (K_36), *wrzszenia* ‘wrzesnia’ (K_128), *wyczeczką* (M_121), *wyczeczki* (K_94), *życzu* (K_9), często z zaznaczeniem miękkości takiej szumiącej głoski za pomocą litery *i*, np. *czieszę* (K_74), *w rzucził* ‘wrzucił’ (M_112), *wrzucził* ‘wrócił’ (M_112), *życzie* (K_9). W niektórych wyrazach obserwujemy oba kierunki wymiany znaków, np. *ćeszć* (K_261), *wyczećki* (M_325), a w niektórych wypowiedziach dwa różne zapisy tego samego wyrazu, np. *przyšli* vs *pszyszli* (K_26). Takie mieszanie liter wynika z mieszania głosek; błąd ortograficzny jest więc tu wtórny wobec błędu fonetycznego, o którym pisze Michalina Biernacka (2016: 112–113):

Najczęstszym błędem jest mieszanie spółgłosek z szeregu ciszącego ze spółgłoskami z szeregu szumiącego i zlewanie ich w jeden pośredni spalatalizowany, np. [pʏaʂʲč̣] zam. [pʏaʂč̣]. Tego typu nieporozumienia grożą Słowianom wschodnim, którzy mają problemy szczególnie z rozróżnianiem wymowy par [č̣] : [ć], [ṣ̌] : [ś] (a także w dalszej kolejności grup [šč̣] : [śč̣]²), a głoski [ś], [ż] wymawiają zgodnie ze zwyczajami fonetycznymi własnego języka jako zmiękczone [ṣ], [ẓ] [...]. Brak głosek zmusza do posługiwania się bliskimi artykularyjnie odpowiednikami, np. osoby rosyjskojęzyczne zamiast [ć] wymawiają [tʲ], zamiast [ż] – [dʲ], a zamiast [ź] – [rʲ] (np. [tʲiemno] zamiast [ćemno]).

Analizowane wypowiedzi uczniów dostarczają również przykładów na oddawanie w grafii wspomnianych przez badaczkę ekwiwalentów: [ʒ̣] – za pomocą *di*, np. *djeń* (K_47), *gdies* (M_113), *przyjazdje* ‘przyjeździe’ (M_121), *dj*, np. *djadka* (K_120), *d* przed *e*, np. *idesz* (K_49); [č̣] – za pomocą *t* przed *e*, np. *nautśte!* ‘nauczyciel’ (M_153), *nauczitelów/nauczytelow* (M_128); [ẓ̌] – za pomocą *r*, np. *kryczetś* (M_153). W ostatnim z przytoczonych przykładów pojawiła się litera *t*, która również oddaje głoskę [ć] – jako składnik

² W badanym materiale grupę *ść* oddano np. za pomocą *cz*: *pójcz* ‘pójść’ (M_128) i *dż*: *idż* ‘iść’ (M_265).

redundantnego połączenia *ćś*. Nadwyżkowe *t* znajdziemy ponadto w zapisie *jeszcze* (K_124), a więc dla oznaczenia szeregu szumiącego.

Niekiedy litery oznaczające głoski ciszące i szumiące są zastępowane literami odpowiadającymi szeregowi syczącemu (*c, dz, s, z*), np. *choćby* (M_161), *gotowac* (K_282), *graliśmy* (M_226), *jeszcze* (M_128), *już* (M_161), *kazdy* (M_161), *kończył* (K_62), *można* (M_144), *najlepsy* (M_161), *najszczęśliwszy* (K_110), *naprzykład* (K_49), *nosić* (K_24), *oczekuje* ‘oczekuję’ (M_72), *przeżyty* (M_161), *psypiękne* (K_9), *pzy jechał* (M_124), *również* (K_141), *szczęśliwa* (K_9), *skole* (M_115), *spiewali* (K_118), *spiewaliśmy* (M_226), *spotkaliśmy* (K_138), *szczęście* (K_60), *szczęśliwa* (K_60), *twaz* (M_144), *uczestniczyć* (K_141), *wszystko* (K_139), *zaden* (M_161); a sporadycznie – literami odpowiadającymi innym głoskom z tego samego szeregu, np. *gzie* ‘gdzie’ (K_49). Wydaje się, że niektóre z tych zapisów wynikają nie tyle z różnic fonetycznych, ile z niewystarczającego przyswojenia liter zawierających diakrytyki: *ć, ś, ź* (braku zautomatyzowania ich pisowni), o czym będzie mowa w kolejnym ustępie.

Charakterystyczną cechą fonetyczną polszczyzny rodzimych użytkowników języka rosyjskiego jest miękka realizacja głoski bocznej [l], którą widać w zapisach: *najlepszy* (M_121), *szkolie* (K_139), *wogulie* (K_139), także *zemljaki* ‘ziemniaki’ (K_282). Zapisy takie są jednak w analizowanym materiale nieliczne, być może ze względu na fakt, że w języku rosyjskim litera *e* po *l* (л) jest odczytywana jako [je], tzn. połączenie *lie* jest oddawane tylko za pomocą dwóch znaków: *ле*. Uczniowie przekładający na polską grafie zwyczajnie rosyjskie nie zaznaczają zatem dodatkowo miękkości *l*.

Znak *l* jest często używany w miejscu *ł*, np. *był* (K_73, M_337), *chodziły* (M_256), *głowy* (K_10), *kszycałem* (M_113), *małej* (K_94), *miółem/miałem* (M_113), *około* (K_118), *plywaliśmy* (K_259), *pojechała* (K_118), *połowie* (K_10), *poszła* (K_282), *przyszłości* (M_122), *spiewała* (K_118), *swyłych* ‘zwykłych’ (M_144), *szkoła* (K_139), *włosy* (K_10), *wyglondulo* ‘wyglądało’ (M_144) – to z kolei wynika z odmiennej wymowy [ɫ], tj. [u] niezgłoskotwórczego: „Słowianie wymieniają je zwykle na [l] przedniojęzykowo-zębowe lub dźwięk mu zbliżony” (Biernacka 2016: 118), który występuje w ich pierwszym języku. Mieszanie liter *l* i *ł* zdarza się również, choć rzadziej, w drugą stronę, gdy w miejscu *l* pojawia się *ł*, np. *chodziłi* ‘chodzili’ (K_75), *fiłm* (K_240), *łat* (K_262), *łekli* ‘lekcji’ (M_128), *nadał* ‘nadal’ (K_10), *najszczęśliwszy* (M_337), *niedzieła* (K_240), *tełefon* (M_337), *ułubłony* ‘ulubiony, popr. ulubiony’ (K_240). W pojedynczych wypowiedziach znajdziemy wyrazy zawierające *ł* zapisane i z tą literą, i bez niej, np. *mruczał* vs *bawił się* (M_112), a nawet w jeszcze inny sposób: *przyzwyczał* ‘przyzwyczail’ (M_112); także *było* vs *byw* (M_113). Zastępowanie *ł* literą *l* znajdziemy też w innych wypowiedziach, np. w wyrazach: *buw* ‘był’ (M_153), *hodziw* ‘chodził’ (M_153),

nastaw (M_277), *przyjaciółwki* (K_64), *uczyw* (M_153), *zobaczyw* (M_115), zob. też nieliczne użycia *ł* w miejscu *w*, np. *ułażam* (M_157) – takie zapisy mają charakter interferencyjny, gdyż w języku ukraińskim „tego samego znaku *ѳ* używa się na oznaczenie spółgłoski *w(v)* i *u*, niezależnie od tego, czy *u* jest pozycyjnym wariantem *v(w)*, czy kontynuuje **ʃ*” (Dalewska-Greń, 2012: 600).

3. Błędy ortograficzne wynikające z różnicy alfabetu

Do zapisu języków wschodniosłowiańskich, takich jak ukraiński i rosyjski, służy cyrylica (ściślej: grażdanka), w której niektóre znaki są podobne lub wręcz takie same jak w alfabecie łacińskim, mają jednak inną wartość fonetyczną. Niewystarczające opanowanie łacinki przez uczniów, dla których podstawowym alfabetem jest cyrylica, prowadzi do błędów zapisu – dość licznych w analizowanym materiale.

Ucniowie ukraińscy często mieszają ze sobą litery *u* (ó) i *y*, np. *bu* (M_337), *buw* ‘był’ (M_153), *całum* (M_277), *godzinu* (K_110), *komyrce* (K_282), *stuczniu* (K_64), *swojemy* (M_41), *trzu* (K_262), *uczunek* (K_74), *c* i *s*, np. *dzincy* (M_325), *zobażył* (M_126), oraz *p* i *r*, np. *poboty* (M_144). W ich pierwszym alfabecie litera *c* jest bowiem znakiem głoski [s]; *p* – znakiem głoski [r]; *y* – znakiem [u]. Pisana/pochylona litera и (transkrypcja: *i*) wygląda jak łacińskie *u*, co znajduje odzwierciedlenie w zapisach *Ku-ewa* ‘Kijowa’ (K_118) i *liđzi* ‘ludzi’ (K_225). Litera д (transkrypcja: *d*) zapisana kursywą to *ɔ*, a w piśmie odręcznym przypomina *g*; z kolei pisane б (transkrypcja: *b*) zapisane ręcznie przypomina *d* – niuanse te mogą prowadzić do mylenia liter z tzw. laseczkami (*b*, *d*, *g*, *p*), np. *podłaskać* ‘pogłaskać’ (K_73), *podopa* ‘podoba’ (M_337). Mieszane są ze sobą *l* i *ł*, także z powodów fonetycznych, o których była mowa we wcześniejszym ustępie; dodajmy do tego zbioru podobną literę *t*, której użycie obrazują przykłady: *naweł* ‘nawet’ (K_73), *ogótnie* ‘ogólnie’ (K_143), *słało* ‘stało’ (M_161). Inne kształty niż w łacince mają cyrylicy odpowiedniki *m* i *n*, stąd mieszanie tych podobnych do siebie liter, np. *lubiny* (K_49), *filny* (K_49), *majszczęśliwszy* (K_280).

Głosce [e] odpowiada w grażdancie znak э, z kolei litera *e* jest wymawiana jako [je]; zapewne dlatego uczniowie zapominają niekiedy o konieczności użycia *i* lub *j* przed *e* (a nawet przed innymi literami samogłoskowymi; zob. Popova, 2019: 24) dla zaznaczenia miękkości poprzedzającej spółgłoski – zob. np. *chirurgem* (K_143), *fajne* ‘fajnie’ (K_110), *ne było* (M_337), *nemoge* (M_153), *peknie* ‘pięknie’ (M_121), *poechali* (M_148) *przyehali* (K_262), *wszystke* (M_147), *zapamentam* (M_147). Zapis przeczenia *nie* jako *ne* odzwierciedla grafię ukraińską i rosyjską: *не*.

Przeciętny polski uczeń klasy siódmej lub ósmej nie zapisze po *ć, ś, ź* litery samogłoskowej ani nie użyje dwuznaku *rż* lub *sź*; błędy takie, np. *dziśaj* (K_240), *ojca* (K_74), *pośjdziec* (M_119), *posźliśmy* (K_64), *rżeczliwym* (M_122), *zjerzdzaliśmy* (K_73), *że* (K_138), w pracach uczniów z Ukrainy zdarzają się stosunkowo często, co znów można tłumaczyć niewystarczającym obyciem się z polskim alfabetem i nieutrwaleniem podstawowych reguł pisowni.

Ciekawy jest zapis *cuzenomi* ‘kuzynami’ (K_62), który obrazuje przypisanie głosce [k] znaku *c*, niespotykane ani w języku polskim, ani w językach ukraińskim i rosyjskim, lecz występujące np. w języku angielskim. Inny uczeń na wzór angielski zapisał głoskę [v]: *vszustko* (M_337; widać tu również pomylenie *y* z *u*); taka pisownia – oddanie cyrylicy litery *в* (transkrypcja: *w*) za pomocą *v* – jest zgodna z zasadami transliteracji, stosowanej zwykle przy konwersji zapisu ukraińskich imion i nazwisk na alfabet łaćniński (międzynarodowy). Znak *w* nie występuje w graźdancie i niektórzy autorzy analizowanych wypowiedzi nie zdążyli jeszcze opanować jego pisowni, o czym świadczą trudności z zachowaniem jego odpowiedniej wielkości, widoczne w zapisach: *naWet* (K_49), *Wybrać* (w środku zdania; K_225).

Niewystarczającym opanowaniem alfabetu można tłumaczyć rozmaite błędy literowe (w tym opuszczenia liter oraz podwojone *i*), które pojawiają się w większości wypowiedzi, np. *choiçaż* (K_10), *gegrafi* (M_325), *jedzenii* ‘jedzeniu’ (M_128), *mieszaniu* ‘mieszkanu’ (K_49), *swykylych* (M_144), *orwozryła* (K_159), *robiłijśmy* (K_259), *spaerze* ‘spacerze’ (M_123), *wesoł* (M_109), *ubranii* ‘ubranu’ (M_128), *wrzszenia* (K_128), *zaczą* ‘zaczną’ (K_75), *zdnych* (K_260). Literówki w wypowiedziach pisanych odręcznie przez ukraińskich uczniów występują powszechnie, także w najlepszych pracach, a ich przyczyn można upatrywać zarówno w niewystarczającym opanowaniu alfabetu, jak i w zjawiskach o podłożu fonetycznym czy leksykalnym (podobieństwo polskiego wyrazu do występującego w języku ukraińskim lub rosyjskim, niewłaściwe rozpoznanie/przyswojenie wymowy danego słowa) – zob. m.in. liczne błędy w zakresie wyboru litery samogłoskowej, np. *dziesięszych* (K_141), *emeretóre* (K_49), *jedyńaste* (M_109), *koźdej* (M_157), *listopado* (M_115), *marmeladę* (M_263), *mój* (M_124), *mója* (M_115), *odwogi* (K_74), *pa-szłam* (K_47), *przedmiot* (M_119), *przydmiotów* (M_43), *spędzieliśmy* (K_73, M_226), *sposob* (M_161), *sridku* (M_325), *zmodyrnizowanej* (M_72), *zostoło* (M_123), czy rozmaite próby zapisu przymiotnika *szczęśliwy*, np. *sczcześliwa* (K_138), *sczasliwy* (M_115), *szczęśliwy* (K_80). Zdecydowana większość tych błędów ma charakter interferencyjny, tzn. powstała pod wpływem języka ukraińskiego lub rosyjskiego – por. ukr. *щасливиу* (transkrypcja: *szczastywyj*), ros. *счастливы* (transkrypcja: *szczastliwyj*).

Niektóre naruszenia reguł polskiej ortografii w wypowiedziach uczniów są konsekwencją daleko posuniętej transkrypcji – zastępowania dźwięków mowy oznaczanych za pomocą jednego alfabetu znakami innego (zob. Polański, 2016: 108–109). Przykładowo amerykańskie nazwisko *Mike Tyson* zostanie po ukraińsku i rosyjsku zapisane jako *Майк Тайсон* (transkrypcja: *Majk Tajson*), a portugalskie *Cristiano Ronaldo* – jako *Криштиану* (ukr.) / *Криштиану* (ros.) *Роналду* (transkrypcja: *Krisztianu Ronaldu*), a zatem obce (niestowiańskie) nazwy własne i zapożyczenia ulegają adaptacji graficznej, uwzględniającej w jak największym stopniu oryginalną wymowę. Nie dziwią zatem w wypowiedziach uczniów „spolszczone” (a właściwie najpierw zruszczone, a później zapisane łacinką) zapisy *Majk Tajson* i *Kristiano Ronaldo* (M_122) czy *picce* (K_260) zamiast *pizzę* – to wynik wtórnej transkrypcji, tym razem z cyrylicy na alfabet łaciński.

4. Błędy ortograficzne jak u polskich uczniów

Piszący po polsku ukraińscy uczniowie mierzą się nie tylko z problemami wynikającymi z różnic fonetycznych i graficznych między polszczyzną a językami ukraińskim i rosyjskim, lecz także z tymi samymi trudnościami, jakie mają ich polscy rówieśnicy. Przytoczyć możemy tu błędy w zapisie par znaków: *u* i *ó*, np. *emeretóre* (K_49), *kturej* (M_144), *muj* (M_148), *mūwi* (M_113), *pod-somuwójąc* (K_74), *puźniej* (K_110), *rególować* (M_211), *rzócas* ‘rzucasz’ (K_49), *wogulie* (K_139), *wrucili* (M_113), *wybur* (M_144); *ch* i *h*: *chipopotamy* (M_148), *Harkowa* (K_56), *hce* ‘chcę’ (M_337), *hocz* ‘chodź’ (M_113), *hodziw* ‘chodził(em)’ (M_153), *pojeħali* (K_262), *przyeħali* (K_262), *przyjeħała* (K_262), *samoħodu* (obok *samochođu*; M_113), *wyħodze* (M_113); *ż* i *rz* (oraz *sz* po spółgłosce), np. *dobże* (M_337), *ksionrzkami* (M_144), *krztałtować* (K_74), *kszycalem* (M_113), *najleprzy* (K_80), *pszejaczetami* (obok *przejaczetami*; K_240), *pszyjaczelke* (K_9), *pszydziemy* (M_113), *pszyszli* (K_260), *pszyszłości* (K_141), *rze* (M_144), *wrzystkie* (M_121), *wyjerzżają* (M_325), *wyoburzam* ‘wyobrażam’ (M_144), *zawrze* ‘zawsze’ (K_74), *zdqrzytam* (K_73). Zgodne z wymową zapisy typu *pszyszli* mogą wskazywać na kłopoty w zakresie pisowni liter oznaczających pary głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, widoczne też w wypadku innych par spółgłoskowych, np. *dziat-ków* (M_129), *ekzamin* (M_119), *Mcdonalts* (M_148), *miagki* ‘miękkie’ (M_119), *naż* (M_153), *padrzyłem* (M_121), *podrżeb* ‘potrzeb(ne)’ (M_43), *popadszyć* ‘popatrzeć’ (M_121), *rospoczołem* (K_240), *ś tego* (M_325), *styłu* (M_109), *złtada* (M_116), *zpakowaliśmy* (M_121). Niektóre z tych błędów są podyktowane odmienną pisownią rosyjskich odpowiedników – zob. np. zapisy: *экзаме́н* (transkrypcja: *je_kzamien*), *мягкий* (transkrypcja: *miagkij*), *c*

(transkrypcja: s) w funkcji przyimka odpowiadającego polskiemu z. Z kolei pisanie *rz* zamiast *sz* w wyrazach typu *kształt*, *najlepszy*, *wszystko* może świadczyć o przyswojeniu przez ucznia reguły, że po spółgłoskach *k*, *p*, *w* itd. pisze się *rz*, i bezwyjątkowym jej stosowaniu (jest to rodzaj hiperpoprawności).

Przedstawione wyżej przykłady błędów ortograficznych są spotykane również w wypowiedziach uczniów polskiego pochodzenia, jednak raczej na wcześniejszym etapie nauczania; zakłada się, że uczeń klasy siódmej i ósmej opanował już podstawy pisowni *u – ó*, *rz – ż*, *ch – h*, wprowadzone w czwartej klasie, a teraz doskonalili umiejętność posługiwania się językiem polskim i zgodnie z zapisami w podstawie programowej:

- 1) wykorzystuje wiedzę o wymianie głosek w wyrazach pokrewnych oraz w tematach fleksyjnych wyrazów odmiennych; [...]
- 3) poprawnie zapisuje samogłoski ustne i nosowe, spółgłoski twarde i miękkie, dźwięczne i bezdźwięczne;
- 4) zna zasady pisowni wyrazów nieodmiennych i pisowni partykuły „nie” z różnymi częściami mowy (Rozporządzenie..., 2024: 70–71).

Wypowiedzi pisemne ukraińskich uczniów wskazują na niedostateczne opanowanie pisowni samogłosek nosowych, niewystępujących w językach wschodniosłowiańskich. Podobnie jak u uczniów polskich obserwujemy przede wszystkim brak litery *ę* w wybranych formach fleksyjnych: na końcu czasowników w 1 os. lp., np. *będe* (M_277), *dostaje* (M_213), *hce* (M_337), *ide* (M_213), *lubie* (K_111), *moge* (M_157), *wstaje* (K_49, M_213), *żyje* (M_157), rzeczowników r.ż. w B. lp., np. *edukacje* (M_325), *legitymacje* (M_325), *nadzieje* (K_75) *ocene* (M_43), *ochote* (K_24), *piłke* (K_240), *zabawe* (M_161), oraz innych wyrazów (połączeń wyrazowych), np. *naprawde* (K_124), *podobasie* (M_153). To pospolity typ błędu, popełniany powszechnie także przez polskich uczniów kończących szkołę podstawową (zob. Łakoma-Sabat, Pastusiak, Marchlewska 2024: 34).

W niektórych wypowiedziach formy czasowników z niepoprawną końcówką *-e* zamiast *-ę* występują obok właściwie zapisanych form rzeczowników, np. *czuje* vs *ulgę* (K_47), *chce* vs *koleżankę* (K_261); w innych niepoprawne *-ę* zastępuje poprawne *-e*, np. *moję* (K_9), *potrzebuję* (3 os.; K_139), *ręcę* (K_264), *zycię* (M_147), co może być przejawem hiperpoprawności; *-ę* bywa również wymieniane na połączenie *-em*, np. *chcem* (K_9), a w środku wyrazu – w zależności od sąsiedztwa głosek/liter – na *em*, np. *wystem-py* (K_118), lub *en*, np. *ben-dom* (M_144), *pamientam* (M_126), *swienti* (K_118), *zdejenciami* ‘zdjęciami’ (M_211). Zapis *ben-dom* zawiera jeszcze drugi błąd: końcowe *-ą* zostało wymienione na *-om*. Ten typ błędu obserwujemy również na końcu innych wyrazów w określonych formach gramatycznych: w czasownikach w 3 os. lm., np. *przyjdom* (M_144); w rzeczownikach

w N. lp., np. *grupom* (K_118), *momom* (K_262, M_113); w zaimkach w N. lp., np. *którom* (K_262). Zdarza się zastępowanie końcówki *-q* morfem *-om* – zob. *ludziq* (K_143) – częste także w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka polskiego. Litera *q* bywa też zastępowana połączeniem *on*, np. *ksionrz-kami* (M_144), *sprzontaczku* (M_144), *wyglond* (M_144).

W wypowiedziach uczniów obserwujemy też graficzne ślady odnosawiania samogłosek nosowych, np. *będq* (M_128), *będiesz* (M_325), *najszczęśliwszy* (K_282, M_113), *znaczoce* (M_161). Litera *q* bywa również zastępowana *a*, np. *biała* (M_325), *inna* (M_325), *ubieraja* (M_325), *sq* (M_161), *wyjątkowy* (M_161). Zapisy tego typu nie mają jednak związku z wymową; mogą wynikać z niewystarczającego opanowania kształtu liter bądź z niedbałości i pomijania w zapisie znaków diakrytycznych; zob. też zapisy *piętej* (K_159), *siędział* (M_109), *usiqdłem* (M_116). Wymową są natomiast podyktowane błędy w pisowni *q*, *ę* przed *l* i *ł*, np. *klęknęliśmy* (obok *klęknęli*; M_123), *rospczołem* (K_240), *zamknęli* (M_109). Z kolei zapis *włanczali* (K_110) jest zgodny ze zwyczajem językowym rodzimych użytkowników języka polskiego, którzy często zastępują czasownik *włączyć* błędnym fonetycznie wariantem *włanczać*. Ponadto ciekawe jest dodawanie po *ę* redundantnej litery *n*, np. *więncej* (M_337), *zapamęntam* (M_147).

W zakresie zapisu spółgłosek twardych i miękkich uwagę zwraca dodawanie *i* po *l*, o czym była mowa już wcześniej, oraz po innych literach oznaczających spółgłoski, np. *śriednicy* (K_159), *widzię* ‘widzę’ (M_43), *wiesioła* (K_261) – takie zapisy mają często charakter interferencyjny. Wyrazy bywają zapisywane z uproszczeniami fonetycznymi i ściągnięciami charakterystycznymi dla mowy szybkiej i niedbałej, np. *cheścianami* ‘chrześcijanami’ (M_123), *móg by* (M_128), *opiekuczość* (K_74), *poczębna* (K_49), *powieć* ‘powiedzieć’ (M_121), *wqczyć* ‘włączyć’ (M_211), *Wrzesz* ‘Wrzeszcz’ (K_64), *wszytkim* (K_264), *wysza* ‘wyższa’ (K_9), co wskazuje na próby pisania fonetycznego, spotykane również u niewprawionych w pisaniu polskich uczniów młodszych klas szkoły podstawowej. Z drugiej strony – zdarzają się zapisy „utrudnione”, hiperpoprawne, np. *dojść* ‘dość’ (M_116), *odtworzyć* ‘otworzyć’ (K_24), *przynióśłwszy* (K_264), które mogą wynikać z fonetycznego podobieństwa do innych wyrazów, niedostatecznie różnicowanych (*odtworzyć* – *otworzyć*), albo z braku wiedzy na temat tworzenia danej formy (tu: imiesłowu przysłówkowego).

Uczniowie z Ukrainy raczej nie mają problemów z pisownią połączeń typu *ai*, *oi* – zob. np. *bojisko* (K_139), *mojich* (M_263); zapisy z jotą zdarzają się tylko pojedynczo: *Rosyji* (K_9), *stoji* (M_113). Zapewne wpływ na to ma ogólna tendencja do niestawiania *j* przed samogłoską, o której była mowa wyżej.

W zakresie pisowni łącznej i rozdzielnej najwięcej kłopotów sprawiło połączenie *na przykład*, które prawie zawsze (wyjątki: K_74, K_264) było zapisywane łącznie (zob. K_139, K_141, K_157, K_225, K_239, M_122, M_128;

niekiedy także z innymi zniekształceniami: *naprszyklad*, K_60). Taka pisownia jest zgodna z ortografią ukraińską (*наприклад*; transkrypcja: *napriklad*) i rosyjską (*например*; transkrypcja: *naprimier*). Inne wyrażenia przyimkowe (doraźne i zleksykalizowane), które niepoprawnie zapisano łącznie, to: *napewno* (K_75, K_239, M_122), *narazie* (K_143), *poprostu* (M_263), *odemnie* (K_9), *odrazu* (K_264), *stytu* (M_109), *wkońcu* (M_157), *wkoncu* (K_49), *wogóle* (K_260), *wogulie* (K_139), *zemną* (K_74), *zesobą* (K_141); zdarzały się też scalenia innych wyrazów: *bytak* (M_144), *jaknajwięcej* (K_264), *parudni* ‘parę dni’ (K_261), Z drugiej strony obserwujemy błędne zapisy rozdzielne, np. *dla tego* (M_122), *do okoła* (K_225), *na prawdę* (K_139, K_225; obok *naprawdę* w K_225), *na przód* (K_75), *pod czas* (M_157), *w tedy* (K_80), *za równo* (M_157). Rozłącznie zapisywane są też formy osobowe czasowników z partykułą *by*, np. *było by* (M_128, M_211), *chciała bym* (K_167), *chciał by* (K_139), *chczał by* (M_128), *móg by* (M_128) – znów na wzór ortografii rosyjskiej (zob. np. *хотел бы*; transkrypcja: *chotiel by*). Interferencją wschodniostowiańską nie da się natomiast wytłumaczyć błędów w pisowni *nie z różnymi częściami mowy*, np. *nie wysoka* (K_9), *nemoge* ‘nie może’ (M_153), *niemogła* (M_129), *nieurodziłabym się* (K_225), *niewierzyli* (M_123), *niewie* (M_113), *niewiesz* (M_325), *niewiedziateś* (M_325), ani rozdzielenia morfów w przykładach *naj lepsza* (K_9) czy *przyjechał* (M_124) – ukraińskie i rosyjskie odpowiedniki tych elementów są zapisywane łącznie lub rozdzielnie jak w języku polskim.

Wypowiedzi zgromadzone w korpusie „FoKo” nie dają zbyt wielu informacji o tym, w jakim stopniu uczniowie pochodzący z Ukrainy opanowali umiejętność stosowania wielkich i małych liter – zabrakło reprezentatywnych przykładów. Pojawiają się pojedyncze błędy w zapisie nazwy kraju: (*do*) *polski* (K_225), nazwy jego mieszkańca: *polaka* (M_123) oraz przymiotników pochodnych: *Polskich* (K_324), *Polskie* (K_324); inni uczniowie wyrazy te i podobne rozpoczęli właściwą literą (np. w K_56). W jednej z prac niepoprawnie zapisano nazwę planety: *mars* (K_240).

5. Wnioski

Większość błędów popełnianych przez uczniów z Ukrainy jest spowodowana interferencją – transferem negatywnym z języka rosyjskiego lub ukraińskiego (zob. Górska, 2015: 362), i dotyczy to również ortografii. Błędy ortograficzne są ściśle powiązane z niedostatkami fonetycznymi (niewłaściwym odbiorem słuchowym zapisywanego wyrazu), leksykalnymi (nieznajomością dokładnej postaci graficznej wyrazu, odtwarzanej często na podobieństwo leksemów ukraińskich/rosyjskich) i gramatycznymi, zwłaszcza fleksyjnymi

(niewłaściwym tworzeniem form wyrazowych) – por. np. trudną do zrozumienia wypowiedź 14-letniego ósmoklasisty przebywającego w Polsce od 11 miesięcy: „My rodzinou chodzily do parku i kupalysia w Dnipri. Żartuwały za rodynou i robyły mięso na mangali. To był Fajny czas” (M_286). Co ważne, uczniowie mierzą się nie tylko z trudnościami związanymi z nauką nowego języka i nowego alfabetu, lecz także z indywidualnymi ograniczeniami i potrzebami edukacyjnymi, które mają również polscy uczniowie. Przykładowo, inny czternastolatek, mieszkający w Polsce od 8 miesięcy, wyznaje: „Kiedy buw w Ukraine ja hodziw w szkole. [...] ja|uczyw sie bardzo zle ze wszskuch przedmiotow” (M_153). Można przypuszczać, że uczniowi osiągnięciem słabsze wyniki ze *wszystkich przedmiotów* jest trudniej niż tzw. uczniom zdolnym opanować również bezbłędną pisownię.

Analiza zapisów zgromadzonych w korpusie „FoKo” pokazuje, że błędy ortograficzne występują nawet w najsprawniej napisanych pracach, a dłuższy pobyt w Polsce nie zawsze przekłada się na mniejszą liczbę usterek (por. np. K_55 z K_225). Błędy popełniane przez młodzież z Ukrainy nie są typowe dla polskich siódmo- i ósmoklasistów; to często niewłaściwe odwzorowanie liter (i to mimo powszechnej już dziś wśród nastolatków znajomości alfabetu łaćnińskiego – pod wpływem języka angielskiego) i znaków diakrytycznych. Niektóre z przywołanych uchybień wydają się charakterystyczne dla dzieci z dysleksją rozwojową, brakuje jednak informacji na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych i dysfunkcji mających wpływ na jakość zapisu poszczególnych wyrazów z trudnościami (ortogramów)³.

Aby ograniczyć te błędy, na lekcjach języka polskiego warto wprowadzać dodatkowe ćwiczenia ortograficzne służące zautomatyzowaniu umiejętności poprawnego zapisu wyrazów (zob. np. Lipińska, 2009; Zarych, 2016). Co ważne, ćwiczenia te powinny dotyczyć także kwestii pomijanych już na tym etapie edukacyjnym, jak zapis miękkiej spółgłoski ([ś], [ź]) przed samogłoską.

Bibliografia

Badyda E., Warda-Radys L. (2025), *Korpus Uczniowski Języka Polskiego „FoKo” – założenia projektu*, (w:) Lica Z., Chawrińska I., Lica A. (red.), *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 101–112.

³ Według informacji przekazanych przez opiekunów w niedostępnych publicznie ankietach dotyczących ogólnego stanu zdrowia i rozwoju dziecka, które zebrano w związku z tworzeniem korpusu „FoKo”, u autorów analizowanych prac (w tym M_153 i M_286) nie zdiagnozowano opóźnień rozwojowych ani zaburzeń ze spektrum autyzmu.

- Biernacka M. (2016), *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czapla A. (2020), *Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego w Polsce*. „Linguodidactica”, nr 24, s. 29–44.
- Dalewska-Greń H. (2012), *Języki słowiańskie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górska A. (2015), *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 357–370.
- Lewińska A. (2024a), *A case study – The work of a Polish teacher on developing the vocabulary of a student with a migration experience in the perspective of intercomprehension*, (w:) Gębał P., Krzyżosiak K. (red.), *Polish as a foreign and second language among Ukrainian migrants*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, s. 69–84.
- Lewińska A. (2024b), *Język polski w klasie wielojęzycznej i wielokulturowej – perspektywa dziecka z doświadczeniem migracyjnym*, (w:) Tomaszewska G., Szczukowski D., Szoska M. (red.), *Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej*. T.1: W poszukiwaniu pierwszego języka. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 581–596.
- Lewińska A., Warda-Radys L. (2024), *Językowa kreacja rodziny w polskojęzycznych wypracowaniach uczniów z doświadczeniem migracyjnym*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova”, nr 9, s. 417–437.
- Lipińska E. (2009), *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Łakoma-Sabat W., Pastusiak M., Marchlewska D. (2024), *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin ósmoklasisty. Język polski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/egzamin_osmoklasisty_jezyk_polski_sprawozdanie_2024.pdf [DW 10.11.2025].
- Polański E. (red.) (2016), *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*. Wyd. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popova O. (2019), *Typologia błędów najczęściej popełnianych przez studentów ukraińsko- i rosyjskojęzycznych (na podstawie doświadczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Berdiańsku)*. „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 19–28.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2024 r., poz. 997). Online: <https://>

isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf [DW 10.11.2025].

Seretny A., Lipińska E. (2005/2020), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Zarych E. (2016), *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków: Prolog Publishing.

Netografia

<https://korpus-foko.ug.edu.pl> [DW 10.11.2025].

Received: 20.11.2025

Revised: 21.12.2025

Accepted: 9.01.2026

Dorota Zygadło

Uniwersytet w Poitiers (Francja)

<https://orcid.org/0009-0004-9803-8441>

dorota.zygadlo@univ-poitiers.fr

Nieformalne ścieżki uczenia się języka polskiego jako obcego wśród studentów frankofońskich na przykładzie Uniwersytetu w Poitiers

**Informal learning paths of Polish as a foreign language among
Francophone students: The case of the University of Poitiers**

Polish, considered in France as a *Less Widely Used and Less Widely Taught (LWULT)* language, is taught mainly in academic contexts and often with limited access to dedicated resources. This situation makes informal learning particularly significant for students who wish to strengthen their competence beyond the classroom. This article examines informal practices of Francophone students at the University of Poitiers, focusing on how they engage with Polish outside formal instruction. The analysis highlights a variety of activities, including the use of mobile applications, exposure to audiovisual materials, participation in social media, and occasional personal contacts with the language. These practices are embedded in the broader framework of formal, non-formal, and informal learning as outlined in the CEFR and subsequent research. The study emphasizes that, for LWULT languages such as Polish, informal learning complements academic courses, ensures regular exposure to authentic language use, and fosters cultural engagement. It also underlines the importance of the teacher's role as a mentor who helps students navigate available resources and develop autonomous strategies for language learning.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Keywords: informal learning, less widely used and taught languages (LWULT), learner autonomy, digital resources in language learning, academic context

Słowa kluczowe: nieformalne uczenie się, języki mniej rozpowszechnione i mniej nauczone, autonomia uczącego się, zasoby cyfrowe w nauce języków, kontekst akademicki

1. Wstęp

We Francji język polski jako obcy jest zaliczany do tzw. *langues MoDiMEs* (fr. *Langues Moins Dites et Moins Enseignées*, ang. *Less Widely Used, Less Widely Taught – LWULWT*), czyli języków mniej rozpowszechnionych i mniej nauczanych. W ujęciu Kakoyianni-Doa i in. (2020) termin ten odnosi się do języków obcych, które są nauczone w znacznie mniejszym zakresie niż języki dominujące, takie jak angielski, francuski, hiszpański czy niemiecki – uznawane za „bardziej rozpowszechnione i nauczone”. Warto jednak podkreślić, że oś *bardziej/mniej rozpowszechniony i nauczany* nie jest stała, lecz zależy od wielu czynników o charakterze politycznym, edukacyjnym, socjolingwistycznym i psycholingwistycznym, które rodzą zróżnicowane wyzwania dydaktyczne.

Francuskie uniwersytety odgrywają kluczową rolę w promowaniu i upowszechnianiu języków rzadziej nauczanych. W ramach ich struktur studenci mają możliwość poznawania nie tylko dwóch czy trzech języków obcych, lecz także tych uznawanych za mniej rozpowszechnione. W związku z tym wyzwania dydaktyczne koncentrują się wokół pytania, jak uczyć się i jak nauczać języków rzadziej spotykanych, skoro ich kształcenie odbywa się głównie w ramach zajęć uniwersyteckich lub inicjatyw stowarzyszeniowych, często przy znacznie ograniczonej liczbie godzin. Praktycznym przykładem omawianej sytuacji mogą być zajęcia z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Poitiers. Mimo pięciu lub sześciu semestrów kształcenia, z uwagi na organizację roku akademickiego oraz niemal czteromiesięczną przerwę w zajęciach dydaktycznych, studenci, którzy pragną osiągnąć wyższy poziom biegłości lub utrzymać zdobyte kompetencje między semestrami, muszą w znacznym stopniu samodzielnie pogłębiać swoją wiedzę. W jaki sposób mogą oni samodzielnie doskonalić znajomość języka polskiego? Materiały dydaktyczne przeznaczone typowo do języka polskiego jako obcego, skierowane do osób francuskojęzycznych, pozostają ograniczone. Warto jednak podkreślić, że nie stanowią jedyne istotne elementy procesu uczenia języka obcego.

2. Ramy teoretyczne: nauczanie formalne, pozaformalne i nieformalne

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ, ang. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) stanowi podstawowy dokument Rady Europy opisujący procesy uczenia się, nauczania i oceniania języków obcych oraz wyznaczający jednolite poziomy biegłości w skali od A1 do C2. W centrum podejścia ESOKJ znajduje się koncepcja uczącego się jako „społecznego aktora” (*social agent*), który wykorzystuje język w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Dokument podkreśla wielowymiarowość procesu uczenia się, obejmującą zarówno kształcenie formalne, jak i pozaformalne oraz nieformalne, a w najnowszej wersji – *Companion Volume* (2020) – rozszerza zakres deskryptorów o kompetencje związane ze środowiskiem cyfrowym, mediacją czy kompetencjami międzykulturowymi. W literaturze przedmiotu szeroko omawiane są pojęcia uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Zgodnie z definicjami przyjętymi przez Cedefop (2000) oraz Komisję Europejską (2001) uczenie się formalne obejmuje procesy zorganizowane i strukturalne, takie jak edukacja szkolna, akademicka czy kursy zawodowe. Uczenie się pozaformalne odnosi się do działań zaplanowanych, które nie są jednoznacznie postrzegane jako nauka, choć zawierają jej elementy (np. warsztaty czy zajęcia dodatkowe). Natomiast uczenie się nieformalne zachodzi w codziennych sytuacjach – w pracy, rodzinie czy czasie wolnym – ma charakter niezamierzony i nie prowadzi do formalnej certyfikacji. Kluczowym kryterium różnicującym te trzy formy jest zarówno stopień intencjonalności z perspektywy uczącego się, jak i poziom zorganizowania całego procesu (Colardyn, Bjornavold, 2004).

Grabowska (2023) proponuje podział na uczenie się instytucjonalne i pozainstytucjonalne. To drugie obejmuje zarówno środowisko edukacyjno-społeczne, jak i środowisko cyfrowe, w ramach których można wyróżnić uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne. Podział ten wydaje się szczególnie istotny w kontekście nauczania egzolingwalnego: podczas gdy możliwości uczenia się w środowisku edukacyjno-społecznym bywają znacząco ograniczone, środowisko cyfrowe pozostaje w dużej mierze jednako dostępne dla wszystkich uczących się na świecie – oczywiście z pewnymi wyjątkami wynikającymi z lokalnych uwarunkowań. W tym kontekście Valetopoulos i Wiater (2023: 102) zwracają uwagę, że nieformalne aktywności, takie jak oglądanie filmów w wersji oryginalnej (z napisami lub bez), korzystanie z mediów społecznościowych czy prowadzenie dziennika, mogą być powiązane z różnymi strategiami uczenia się. Oglądanie filmu – choć pozbawione celu językowego sensu stricto – pozwala na odbiór autentycznej wymowy, poznawanie nowego słownictwa czy struktur składniowych, co

można zaklasyfikować jako strategie bezpośrednie, a zwłaszcza kognitywne. Produkcja treści w mediach społecznościowych, w zależności od tego, czy odbywa się synchronicznie (np. rozmowa na WhatsAppie), czy asynchronicznie (np. wpis na Facebooku), angażuje strategie kognitywne, a jednocześnie wiąże się ze strategiami afektywnymi, wynikającymi ze stresu i spontaniczności komunikacji.

3. Nauczanie formalne, pozaformalne i nieformalne JPjO w środowisku frankofońskim

W nauczaniu formalnym, prowadzonym głównie na uczelniach wyższych (obecnie kilkanaście uniwersytetów we Francji proponuje nauczanie języka polskiego), wciąż brakuje podręczników w pełni dostosowanych do potrzeb studentów frankofońskich (Zygadło, 2023: 91). Istnieją wprowadzić cenne pozycje dydaktyczne, takie jak *Dzień dobry! Méthode de polonais* (Dyèvre, Furman-Bouvard, 1994) czy *Parlons polonais. Langue et culture* (Siatkowska-Callebat, 2002), jednak ukazały się one stosunkowo dawno i nie odpowiadają współczesnym realiom. W praktyce proces dydaktyczny opiera się więc głównie na podręcznikach ogólnych, które wymagają uzupełniania i integrowania różnorodnych materiałów. Lektorat języka polskiego na Uniwersytecie w Poitiers działa od 1979 roku. Jego sytuacja pokazuje szerszy problem pozycji polszczyzny na uniwersytetach francuskich. Mimo że we Francji istnieją licea i uniwersytety oferujące język polski, często brakuje odpowiednich struktur wspierających rozwój dydaktyki. W wielu miejscach lektor języka polskiego jest jedynym specjalistą, a sam język – nauczany jedynie jako lektorat lub w połączeniu z innymi językami. Jest to jednak typowe dla wielu języków MoDiMEs, których obecność w programach akademickich zależy często od ograniczonych zasobów kadrowych i instytucjonalnych, a także chociażby sytuacji geopolitycznej.

Pozaformalne nauczanie polszczyzny we Francji prowadzą przede wszystkim stowarzyszenia językowe i organizacje polonijne, a częściowo także organizatorzy otwartych kursów uniwersyteckich. Problemem pozostaje jednak brak stabilności i ciągłości tego typu inicjatyw, choć w ostatnich latach nowe perspektywy otworzyła edukacja online.

Nieformalne uczenie się języka obejmuje natomiast szerokie spektrum praktyk: od korzystania z aplikacji mobilnych, poprzez oglądanie filmów i korzystanie z mediów społecznościowych, aż po interakcje z użytkownikami języka. To właśnie ten wymiar, szczególnie istotny w kontekście egzolingwalnym, pozwala studentom frankofońskim na kontakt z autentycznym językiem poza zajęciami. Poniższa tabela przedstawia kategorie nieformalnych ścieżek

uczenia się języka polskiego zidentyfikowane na podstawie obserwacji dydaktycznych prowadzonych wśród studentów Uniwersytetu w Poitiers (zob. Tabela 1).

Tabela 1. Przykłady nieformalnych ścieżek uczenia się języka polskiego – kategorie i charakterystyka (kontekst frankofoński)

Aplikacje mobilne	Według danych opublikowanych przez serwis Statista (2021) Duolingo było najpopularniejszą aplikacją do nauki języków obcych we Francji. Z perspektywy studentów frankofońskich istotnym ograniczeniem pozostaje jednak brak możliwości nauki języka polskiego w wersji francuskojęzycznej (stan na sierpień 2025 r.) – dostępna jest jedynie opcja nauki poprzez język angielski. Dodatkowe utrudnienie stanowi brak rozbudowanych wyjaśnień gramatycznych, co może prowadzić do trudności w przyswajaniu złożonych struktur językowych, a w konsekwencji – prawdopodobnie do utrwalania błędnych form, czyli zjawiska fosylizacji (Selinker, 1972). Babbel (druga z najpopularniejszych aplikacji, działająca w modelu subskrypcyjnym, bez darmowej opcji) w wersji francuskojęzycznej oferuje naukę języka polskiego tylko do A1, podczas gdy lekcje innych języków są dostępne do wyższych poziomów (np. hiszpański i angielski do C1, niemiecki i włoski do B2).
Media audiowizualne	Platformy streamingowe, takie jak Netflix, oferują dostęp do filmów w języku polskim oraz szerokiego wyboru polskich produkcji filmowych i serialowych. Jak podkreśla Alm (2021), tego rodzaju treści stanowią ważny przedmiot badań nad nieformalnym uczeniem się języków – wykazują potencjał w zakresie wspierania strategii autonomicznej nauki. Jednocześnie literatura polska cieszy się znaczną popularnością na rynku międzynarodowym, w tym także frankofońskim, jednak poziom znajomości języka u studentów początkujących zazwyczaj nie pozwala im na samodzielną lekturę tekstów literackich w oryginale. Popularność polskich artystów muzycznych – zwłaszcza wykonujących utwory w języku polskim – pozostaje raczej ograniczona i często ma charakter anegdotyczny.
Media społecznościowe i treści online	W przestrzeni mediów społecznościowych brakuje francuskojęzycznych profili w całości poświęconych nauce języka polskiego jako obcego, choć istnieją pewne wartościowe inicjatywy. Na szczególną uwagę zasługują @Polonais Facile ¹ , oferujący materiały wideo wspierające uczących się, także w zakresie strategii uczenia się języków, oraz francuskojęzyczny kanał YouTube @Rozum-Razum_Slavic-linguistics ² , poświęcony lingwistyce słowiańskiej i skierowany głównie do studentów kierunków językoznawczych oraz pasjonatów. W nurcie bardziej mainstreamowym warto wskazać przykład influencera Michal.ytb, który w 2024 roku opublikował kurs języka polskiego dla początkujących i zamieszczał krótkie filmy poświęcone wybranym aspektom polszczyzny. Obecnie jednak profil ten zmienia charakter, co może sugerować ograniczone zainteresowanie tego rodzaju treściami. Z pewnością media społecznościowe odgrywają istotną rolę w nawiązywaniu kontaktu z użytkownikami języka polskiego, co sprzyja tworzeniu autentycznych sytuacji komunikacyjnych.

<p>Interakcje z użytkownikami języka</p>	<p>Przykładowo program Erasmus umożliwia studentom wydziału <i>Lettres et Langues</i> Uniwersytetu w Poitiers wyjazdy do Polski oraz przyjazdy polskich studentów na francuską uczelnię, dzięki czemu wymiana odbywa się praktycznie każdego roku. Warto wspomnieć również o programie umożliwiającym wyjazd do Polski w charakterze asystenta językowego języka francuskiego.</p> <p>Nawiązując jednak do uczestników ankiety, warto podkreślić, że w przeciwieństwie do innych regionów Francji w Poitiers nie ma licznej społeczności polskojęzycznej ani mieszkańców polskiego pochodzenia. Jak wskazuje Lattwein (2010: 11), w okresie powojennym wielu Polaków osiedliło się w regionie Poitou-Charentes i podjęło tam pracę w rolnictwie, jednak obecnie nie stanowią oni znaczącej części lokalnej populacji.</p>
--	---

¹ <https://www.polonais-facile.fr> [DW 18.03.2026]

² https://www.youtube.com/@Rozum-Razum_Slavic-linguistics [DW 18.03.2026]

Źródło: opracowanie własne.

Wydaje się więc, że osoby uczące się języków rzadziej nauczanych mają dziś więcej źródeł niż kiedykolwiek. W przypadku polskiego jako języka obcego (JPjO) materiałów jest wiele, lecz często brakuje im ciągłości dydaktycznej i odpowiedniej gradacji poziomów; dla początkujących, zwłaszcza z niesłowiańskim L1, próg wejścia bywa zbyt wysoki (w ujęciu Krashena, 1982: powyżej „i+1”). W takiej sytuacji kluczowa staje się rola nauczyciela: dobór materiałów o właściwej trudności. Równocześnie język pośredni ma duże znaczenie: nawet gdy angielski nie jest językiem zajęć, poza klasą to on otwiera dostęp do materiałów o JPjO — do aplikacji i kanałów w mediach społecznościowych. Znajomość języka angielskiego różnicuje szanse początkujących w JPjO: ułatwia dostęp i sekwencjonowanie wejścia, a jego brak zawęża repertuar treści „i+1”.

4. Cel i zakres ankiety dotyczącej nauczania nieformalnego JPjO

Trudności związane z dostępnością materiałów oraz znaczenie języka pośredniego prowadzą do zasadniczego pytania o to, w jaki sposób studenci organizują swoją naukę polskiego poza zajęciami. Celem niniejszego badania było określenie charakteru i zakresu aktywności podejmowanych przez studentów w procesie nauki języka polskiego poza zajęciami akademickimi. Analizie poddano stopień zaangażowania studentów w naukę nieformalną, formy, które dominują wśród badanych, a także różnice między poziomami – ze szczególnym uwzględnieniem tego, czy studenci na poziomie L3 deklarują większą liczbę oraz większe zróżnicowanie źródeł nauki niż osoby uczące się na poziomach L1–L2. Aby uzyskać odpowiedzi na powyższe pytania, przepro-

wadzano badanie ankietowe wśród studentów uczęszczających na zajęcia języka polskiego na Uniwersytecie w Poitiers.

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2025 roku w formie anonimowej i dobrowolnej ankiety internetowej Google Forms. Wzięło w nim udział 29 studentów uczęszczających na zajęcia języka polskiego na Uniwersytecie w Poitiers. Ponieważ w danym semestrze w kursach uczestniczyło około 70 osób, grupa badawcza stanowiła ponad jedną trzecią wszystkich studentów tego języka. Zajęcia z języka polskiego prowadzone są na Wydziale Literatury i Języków (*Faculté des Lettres et Langues*) – na kierunku *Sciences du langage* (nauki o języku), ścieżka *Langues slaves* (języki słowiańskie) – oraz w zakresie UE5, na lektoracie. Charakterystyczną cechą programu jest możliwość nauki kilku języków słowiańskich. Obok języka polskiego w ścieżce języków słowiańskich oferowane są zajęcia z języka bośniacko-chorwacko-czarnogórsko-serbskiego, a studenci wybierający polski jako lektorat w ramach UE5 mają niekiedy także możliwość nauki rosyjskiego. Sporadycznie w grupach UE5 pojawiają się studenci ukraińskojęzyczni.

W badaniu wzięło udział 29 studentów: 18 kobiet, 10 mężczyzn i 1 osoba, która nie chciała określić płci. Wiek uczestników mieścił się w przedziale 18–25 lat (średnio 20,3 roku). Pod względem roku studiów grupa obejmowała 10 osób z L1, 11 z L2 i 8 z L3. Studenci deklarowali znajomość wielu języków obcych – najczęściej angielskiego (28 osób) i hiszpańskiego (22 osoby), a także rosyjskiego, niemieckiego, portugalskiego, francuskiego języka migowego, łaciny, włoskiego, greki, chińskiego czy kreolskiego haitańskiego. Zgodnie ze statystykami ministerialnymi (Dieusaert, 2024) zdecydowana większość uczniów szkół średnich rozpoczyna naukę języka angielskiego jako pierwszego języka obcego, a praktycznie wszyscy uczniowie we Francji uczą się go w trakcie edukacji. W przypadku drugiego języka obcego najczęściej wybierany jest hiszpański, a w dalszej kolejności niemiecki. Natomiast trzeci język obcy, oferowany jako opcjonalny na poziomie liceum, jest rzadkością. Trzeba jednak podkreślić, że pomimo tak wysokich wskaźników nauki języka angielskiego w przyszłych badaniach warto poprosić studentów o określenie poziomu jego znajomości, ponieważ część z nich nie jest świadoma swoich faktycznych kompetencji.

Profil językowy badanych studentów jest z jednej strony interesujący, a z drugiej – typowy dla wydziału *Lettres et Langues*, gdzie wiele kierunków zakłada naukę trzech języków obcych. W odpowiedziach pojawiają się zarówno języki rzadziej obecne w ofercie dydaktycznej, jak i te dominujące, a także języki ojczyste uczestników. Grupy charakteryzuje duża heterogeniczność: obok studentów, dla których francuski jest językiem ojczystym, są w nich także osoby, które posługują się francuskim jako językiem edukacji lub językiem obcym. Nie brak studentów dwujęzycznych, przykładowo

anglojęzycznych. Zdarza się też, że w zajęciach uczestniczą studenci słowiańskojęzyczni z programu Erasmus, nieznający francuskiego – nie byli oni jednak objęci zakresem niniejszego badania.

Pytania ankietowe dotyczyły form uczenia się nieformalnego, obejmujących m.in. korzystanie z aplikacji edukacyjnych, odbiór audiowizualnych treści w języku docelowym (filmy, seriale), aktywność w mediach społecznościowych oraz inne formy dodatkowego kontaktu z językiem. Pytania miały charakter otwarty, a we wprowadzeniu do ankiety uczestników zachęcono do formułowania szczegółowych wypowiedzi odnoszących się do ich indywidualnych praktyk językowych. Kwestionariusz został opracowany w języku francuskim; poniżej zaprezentowano pytania w wersji oryginalnej i w tłumaczeniu na język polski oraz podsumowanie odpowiedzi.

Pytanie 1: *Utilisez-vous des applications numériques dans le cadre de l'apprentissage du polonais (telles que Duolingo, Quizlet, Memrise, etc.) ? – Czy wykorzystuje Pan/Pani aplikacje cyfrowe do nauki języka polskiego (takie jak Duolingo, Quizlet, Memrise itp.)?*

Odpowiedzi: Najczęściej wskazywaną formą były aplikacje mobilne – korzystanie z nich zadeklarowało 15 studentów (52%). Najpopularniejszą okazało się Duolingo (11 wskazań, czyli 38% ogółu badanych), które pełni przede wszystkim funkcję narzędzia do nauki nowych treści. W mniejszym stopniu wymieniano aplikacje do powtórek, takie jak Quizlet (2 osoby, 7%) czy Flashcards (1 osoba, 3%), a pojedynczo inne rozwiązania, np. Airlearn (1 osoba, 3%).

Pytanie 2: *Regardez-vous des vidéos, des films ou des séries en langue polonaise sur des plateformes telles que YouTube, Netflix, etc. ? – Czy ogląda Pan/Pani filmy, seriale lub materiały wideo w języku polskim na platformach takich jak YouTube, Netflix itp.?*

Odpowiedzi: Znacznie rzadziej studenci sięgają po materiały audiowizualne w języku polskim – oglądanie filmów lub seriali zadeklarowało 5 osób (17%). Co ciekawe, rozkład odpowiedzi był równomierny: praktyka ta występuje na wszystkich poziomach (L1–L3), ale nie dominuje u studentów bardziej zaawansowanych. W jednej z wypowiedzi (S7) pojawiła się strategia oglądania w wersji oryginalnej z napisami w języku francuskim lub angielskim, co dobrze ilustruje rolę języka pośredniego i wpisuje się w koncepcję *comprehensible input* Krashena.

Pytanie 3: *Suivez-vous, sur les réseaux sociaux (Instagram, YouTube, TikTok, etc.), des comptes ou des contenus portant sur la langue ou la culture polonaises ? Si oui, suivez-vous des influenceurs ou créateurs de contenu polonophones ?* – Czy obserwuje Pan/Pani w mediach społecznościowych (Instagram, YouTube, TikTok itp.) konta lub treści dotyczące języka lub kultury polskiej? Jeśli tak, czy śledzi Pan/Pani influencerów lub twórców treści polskojęzycznych?

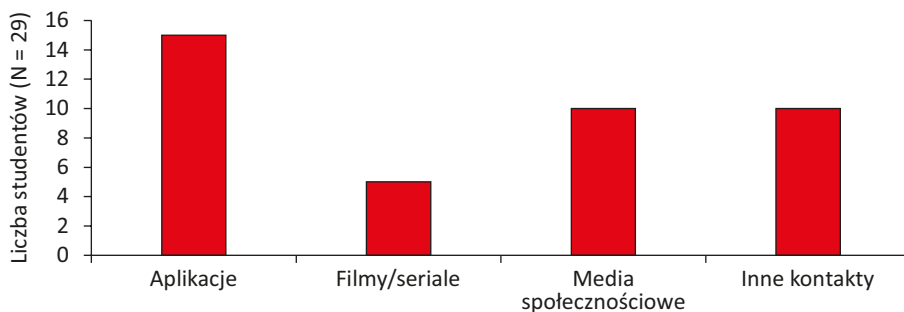
Odpowiedzi: Treści w mediach społecznościowych (YouTube, Instagram, TikTok) śledzi 10 studentów (34%), podczas gdy pozostałe 19 osób (66%) nie korzysta w tym celu z takich platform. Wymieniane były zarówno konta edukacyjne (*Polonais facile*, @elateachespolish, @learnpolishonline), jak i profile humorystyczne czy kulturalne (@Olafaru.mp4, profil miasta Wrocław). Wyniki wskazują, że media społecznościowe odgrywają podwójną rolę: dla części badanych stanowią wsparcie dydaktyczne, dla innych są naturalnym kontaktem z kulturą i językiem.

Pytanie 4: *Avez-vous d'autres occasions de contact avec la langue polonaise en dehors des cours ?* – Czy ma Pan/Pani inne możliwości kontaktu z językiem polskim poza zajęciami?

Odpowiedzi: Również 10 studentów (34%) podało dodatkowe formy kontaktu z językiem polskim. W tej grupie najczęściej wskazywano relacje osobiste; 4 osoby (14% ogółu badanych) deklarowały, że mają znajomych lub członków rodziny posługujących się językiem polskim. Kolejną kategorią była muzyka, wymieniona przez 2 osoby (7%). Sporadycznie pojawiały się także odpowiedzi dotyczące gier wideo (1 osoba, 3%) oraz podróży do Polski (1 osoba, 3%). Jeden student (3%) zwrócił uwagę na treści generowane algorytmicznie w mediach społecznościowych, które proponują materiały związane z językiem i kulturą polską.

5. Próba interpretacji wyników

Z przedstawionych na wykresie 1 danych wynika, że najczęściej wybieraną przez studentów formą kontaktu z językiem polskim poza salą wykładową są aplikacje mobilne (52%). Znacznie rzadziej pojawiały się wskazania dotyczące mediów społecznościowych (34%) i kontaktów osobistych lub innych form (34%), a najmniej popularną kategorią okazały się filmy i seriale (17%).



Wykres 1. Formy kontaktu studentów z językiem polskim poza zajęciami akademickimi

Źródło: opracowanie własne.

W analizowanej próbie nie odnotowano ani jednego studenta, który deklarowałby korzystanie równocześnie ze wszystkich dostępnych ścieżek nieformalnego uczenia się (aplikacje, filmy i seriale, media społecznościowe oraz inne formy), co potwierdza fragmentaryczny charakter podejmowanych aktywności. Jednocześnie aż 10 osób (34%) konsekwentnie odpowiadało „non” (pol. ‘nie’) na wszystkie pytania otwarte, co oznacza, że nie korzystają oni z żadnych dodatkowych źródeł poza zajęciami. Ten wynik pokazuje wyraźnie, że dla znacznej części badanych język polski pozostaje obecny wyłącznie w przestrzeni akademickiej. Należy przy tym pamiętać, że uzyskane dane mogą być częściowo zawyżone; ze względu na charakter ankiety (dobrowolność i anonimowość) istnieje duże prawdopodobieństwo, że chętniej odpowiedzieli studenci bardziej zmotywowani i aktywni. Oznacza to, że realny poziom zaangażowania całej grupy może być niższy, a zjawisko braku dodatkowych kontaktów z polszczyzną – jeszcze bardziej powszechne.

Zebrane dane pokazują, że choć studenci deklarują pewne formy kontaktu z językiem polskim poza salą wykładową, to w praktyce aktywności te są rozproszone i nierzadko incydentalne. Najczęściej wybierane aplikacje (głównie Duolingo) świadczą o potrzebie dodatkowego wsparcia dydaktycznego w nauce języka, ale jednocześnie potwierdzają, że studenci chętniej korzystają z rozwiązań prostych i dostępnych niż z materiałów wymagających większego zaangażowania. Bardzo niska liczba wskazań filmów i seriali (tylko 17%) świadczy o tym, że kontakt z autentycznym językiem jest ograniczony, a próg wejścia – wysoki. Z kolei media społecznościowe pełnią podwójną funkcję: część badanych traktuje je jako narzędzie nauki, inni – raczej jako przestrzeń kulturowego zanurzenia. Jeden z uczestników badania zauważył, że oglądanie filmów w języku polskim byłoby interesujące, jednak dostęp do nich wydaje się utrudniony.

Istotnym wnioskiem jest także fakt, że aż jedna trzecia respondentów nie korzysta z żadnych dodatkowych źródeł poza zajęciami, co potwierdza, że polszczyzna dla wielu studentów istnieje wyłącznie w ramach kursu akademickiego. Można więc stwierdzić, że badani studenci w większości nie budują systematycznego kontaktu z polszczyzną poza zajęciami, a ich wybory koncentrują się na łatwo dostępnych rozwiązaniach technologicznych i okazjonalnych doświadczeniach (np. muzyka, znajomi, podróże). Szczególnie niepokojący jest natomiast niewielki udział praktyk związanych z kulturą – takich jak film, literatura czy teatr – które mogłyby stanowić naturalny kontekst użycia języka i pogłębiać jego rozumienie.

Chociaż w ankiecie nie uwzględniono pytania dotyczącego poziomu znajomości języka angielskiego, można przypuszczać, że w grupach o słabiej rozwiniętych kompetencjach językowych rola języka angielskiego mogłaby zostać dodatkowo uwidoczniiona.

6. Dyskusja

Wyniki badania wpisują się w szersze obserwacje dotyczące nauki języków mniej nauczanych. Van Marsenille (2017) wykazała, że studenci uczący się języków rzadziej nauczanych, takich jak niderlandzki, sięgają po media i kulturę znacznie rzadziej niż osoby uczące się języków globalnych. Po analizie grupy studentów w Belgii, którzy równolegle uczyli się niderlandzkiego i angielskiego, autorka zauważyła, że to właśnie w przypadku języka angielskiego kontakty z mediami i kulturą były zdecydowanie częstsze. Podobny obraz rysuje się w wypadku polszczyzny; choć Internet i aplikacje mobilne cieszą się popularnością, wielu studentów podchodzi do nich z ostrożnością, korzystając raczej z przypadkowych źródeł niż z przeznaczonych do tego narzędzi (Kosch, 2019: 178–179).

Badanie potwierdziło także trudności w rekomendowaniu treści związanych z nieformalnym uczeniem się. O ile stosunkowo łatwo wskazać aplikacje czy kanały edukacyjne na YouTube, o tyle materiały mniej oczywiste – jak muzyka czy film – okazują się trudniejsze do wprowadzenia. Wynika to zarówno z ograniczonej dostępności (szczególnie w tłumaczeniu na język francuski), jak i z wysokiego progu wejścia, który zniechęca początkujących. Szczególnie wyraźnie uwidacznia się to w odniesieniu do muzyki: niemal całkowita nieobecność polskich utworów w kulturze globalnej sprawia, że inaczej niż w wypadku francuskiego jako języka obcego studenci polszczyzny nie zgłaszają spontanicznych potrzeb związanych ze zrozumieniem tekstów znanych im z codziennego życia. Na poziomie początkującym trudność sprawia nawet zapamiętanie tytułów czy fragmentów piosenek.

Równocześnie istotny pozostaje wymiar kulturowy. Jak podkreśla Gębal (2010), nauczanie języka nie może być realizowane w oderwaniu od jego kontekstu kulturowego. Autor odwołuje się m.in. do koncepcji *civilisation* obecnej w dydaktyce języka francuskiego jako obcego, która stanowi integralny element kształcenia. Kajak (2020) zwraca uwagę na potencjał kultury popularnej jako narzędzia dydaktycznego, podkreślając jej rolę w dostarczaniu autentycznych treści językowych oraz wprowadzaniu ważnych aspektów kultury do procesu nauczania. Ciekawe rozwiązania w tym obszarze proponują Furmaniak i Olkowska (2019: 82), które zwracają uwagę na specyfikę generacji Z, oczekującej autentycznych, dynamicznych treści, które połączą ze sobą naukę i rozrywkę. Jak wynika z ankiety, choć potencjał nieformalnych źródeł jest znaczący, w sytuacji egzolingwalnej jego wykorzystanie ograniczają bariery dostępności oraz nadmiar treści. W takich warunkach większą rolę niż klasyczny kanon mogą odgrywać rekomendacje i ścieżki wprowadzające, porządkujące pierwsze kontakty z językiem i kulturą.

7. Konkluzje

Nieformalne uczenie się języka polskiego wśród studentów frankofońskich ma charakter rozproszony i incydentalny. Studenci chętnie sięgają po rozwiązania proste i dostępne, takie jak aplikacje mobilne, ale znacznie rzadziej korzystają z filmów, muzyki czy literatury. Ograniczona obecność polskich treści w globalnym obiegu kulturowym dodatkowo utrudnia ich dydaktyczne wykorzystanie.

Otrzymane rezultaty sugerują, że w nauczaniu języków rzadziej nauczanych rola nauczyciela powinna ewoluować od tradycyjnego „dostawcy treści” ku funkcji mentora i przewodnika po strategiach uczenia się. Kluczowe staje się nie tylko dostosowywanie materiałów do poziomu i potrzeb studentów, lecz także wspieranie ich w świadomym poruszaniu się po nadmiarze treści dostępnych online. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają narzędzia ułatwiające odbiór polskiej kultury popularnej (np. napisy do piosenek w serwisach streamingowych, a nawet wykorzystanie do tego takich technologii, jak sztuczna inteligencja), które mogą wspierać integrację komponentu kulturowego z praktyczną nauką języka. Nawet jeśli kontakt z tymi treściami okaże się incydentalny, sam proces selekcji i krytycznego wyboru materiałów sprzyja indywidualizacji procesu uczenia się oraz wzmacnia autonomię uczących się.

Bibliografia

- Alm A. (2021), *Language learning with Netflix: From extensive to intra-formal learning*. „The EuroCALL Review”, nr 29(1), s. 81–92.
- Colardyn D., Bjornavold J. (2004). *Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States*. „European Journal of Education”, nr 39(1), s. 69–89.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dieusaert P. (2025), *L'enseignement des langues vivantes dans le second degré en 2024. Note d'Information*. DEPP, s. 25-35.
- Dyèvre L., Furman-Bouvard M. (1994), *Dzień dobry! Méthode de polonais*. Paris: Institut d'Études Slaves.
- Gębal P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Koncepcje – tradycje – nowe wyzwania*. Kraków: Universitas.
- Grabowska M. (2023), *Pozaformalne uczenie się języków obcych – próba konceptualizacji w polskim kontekście edukacyjnym (na przykładzie studentów filologii francuskiej)*. „Roczniki Humanistyczne”, nr 71(10), s. 7–27.
- Furmaniak K., Olkowska A. (2019), *Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 79–83.
- Kajak P. (2020), *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kakoyianni-Doa F., Monville-Burston M., Papadima-Sophocleous S., Valetopoulos F. (red.) (2020), *Langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs): Langues enseignées, langues des apprenants*. Bruxelles: Peter Lang.
- Kosch N. (2019), *Jaką rolę odgrywają zasoby elektroniczne w nauce języka polskiego jako obcego/odziedziczonego? Wyniki badań ankietowych*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 171–182.
- Krashen S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lattwein M. (2010), *La communauté polonaise du Poitou-Charentes: parcours migratoires et insertion*. Mémoire de master, Université de Poitiers.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 10(3), s. 209–231.
- Siatkowska-Callebat K. (2002), *Parlons polonais. Langue et culture*. Paris: L'Harmattan.
- Van Marsenille A. (2017), *Informal learning of two foreign languages: The case of learners of Dutch and English in French-speaking Belgium*. „The Language Learning Journal”, nr 45(4), s. 432–446.
- Valetopoulos F., Wiater A. (2023), *Learners' self-observation and self-consciousness in non-formal and informal learning contexts*. „Roczniki Humanistyczne”, nr 71(10), s. 99–113.

Zygadło D. (2023), *Wyzwania i trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego we francuskojęzycznym środowisku akademickim*. „Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, s. 89–98.

Netografia

<https://www.polonais-facile.fr> [DW 27.08.2025].

<https://www.statista.com/statistics/1300861/market-share-top-language-apps-europe/> [DW 27.08.2025].

https://www.youtube.com/@Rozum-Razum_Slavic-linguistics [DW 27.08.2025].

Received: 29.08.2025

Revised: 01.12.2025

Accepted: 20.01.2026

Tomasz Moździerz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

tomasz.mozdzierz@uj.edu.pl

Nastawienie uczących się języka polskiego jako obcego do tematów proponowanych na poziomach B2 i C1

Learners' Attitudes Toward the Topics Proposed at the B2 and C1 Levels in Polish as a Foreign Language

This paper presents the results of research on students' interests in the thematic catalogue proposed for the B2 level among learners of Polish as a foreign language. Beyond the B1 level, the range of content to be learned is broad, extending past the fundamental motivations for learning a foreign language, such as communication in everyday life and educational or professional contexts. The diversity of suggested content, compared to typically well-defined communicative needs, necessitates an examination of learners' interest in the proposed topics and an identification of which topics are most and least engaging for them.

A survey conducted among B2 and C1 students assessed their interest in all the topics for the B2 level listed in "Curricula for Teaching Polish as a Foreign Language. Levels A1-C2". The survey determined that the most important topics for students were everyday life, education, personal matters, news, and work. In contrast, the least important topics were science and technology, sports, and the environment. All the topics were considered interesting. Additionally, colloquial language and slang were frequently mentioned as topics students felt were systemically missing.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Keywords: Polish language, language teaching; motivation, interest, vocabulary

Słowa kluczowe: glottodydaktyka; język polski; motywacja; zainteresowania; słownictwo

1. Wstęp

Niniejszy artykuł podejmuje temat nastawienia uczących się języka polskiego jako obcego na poziomach B2 i C1 do przewidzianych w ramach B2 treści, zaprezentowanych w katalogu tematycznym *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in., 2016; dalej: *Programy*). Celem opisanego w artykule badania było udzielenie odpowiedzi na pytania:

- Które tematy studenci uważają za najważniejsze?
- Jak interesujące są tematy ujęte w *Programach* dla studentów?
- Jakich tematów brakuje studentom?.

Ludzie uczą się w rozmaitych formach i na różnych etapach życia, jednak zależnie od miejsca i powodu podjęcia nauki oraz wieku ucznia przyswajane informacje i umiejętności są inne. W szkole, do której dzieci i młodzież uczęszczają w ramach obowiązku szkolnego, treści regulowane są tzw. podstawą programową (Dz. U. 2017, poz. 356). Uczniowie muszą je opanować, aby uzyskać promocję do kolejnych klas oraz poradzić sobie podczas egzaminów zamykających dany etap edukacji. W tych sytuacjach motywacja do nauki jest więc *zewnętrzna*, a takie właśnie podejście, zakładające realizację z góry ustalonego planu, leży u podstaw pedagogicznego modelu nauczania (zob. Karawajczyk, 2009: 96). W edukacji dorosłych okoliczności są inne: studenci świadomie i suwerennie podejmują decyzję o udziale w kursie, nawet jeśli decyzja ta wynika z konieczności. W związku z tym można od nich oczekiwać większej motywacji, zwłaszcza tej *wewnętrznej*, do nauki oraz dobrych wyników na testach (Karawajczyk, 2009; Komorowska, 2009: 45; Janowska, 2011: 77; Róg, 2019: 124). Uczący się polszczyzny na kursach językowych jako powody podjęcia nauki zazwyczaj wymieniają: zdobycie i utrzymanie pracy, załatwianie spraw życia codziennego, chęć rozpoczęcia studiów, nawiązywanie znajomości (Janowska, 2011: 78; Długosz, Izdebska-Długosz, 2024: 52). Są to więc dla nich obszary ważne, a jak wskazują wyniki badań, uczący się języków obcych oceniają jako interesujące tematy istotne znajome (Swarat, 2008; Shakourzhadeh, Izadpanah, 2020). Wymienione motywacje wpisują się w cztery sfery życia wyróżnione przez *Europejski system spisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003: 51): zawodową, edukacyjną,

publiczną oraz prywatną. W obszarach tych szczególne znaczenie mają treści realioznawcze, stanowiące podstawę kompetencji interkulturowej w polszczyźnie. O konieczności ich systemowego ujęcia pisał już Gębał (2010), rozważając temat selekcji i sposobu prezentacji treści kulturowych na kursach językowych. Inną, równie istotną kwestią w kontekście wyżej wymienionych powodów podjęcia nauki jest również potrzeba zaznajomienia się ze słownictwem specjalistycznym, związanym z obecnie wykonywanym lub przyszłym zawodem. Ogółem: dorośli cudzoziemcy – świadomi własnych potrzeb oraz wymagań, które muszą spełnić – dążą do jak najlepszego opanowania języka obcego (Janowska, 2011; Długosz, Izdebska-Długosz, 2024: 50), choć samo pojęcie „dobrej znajomości” może być subiektywne.

Nauka języka to długi proces, który wraz z przyrostem kompetencji komunikacyjnej ucznia wymaga coraz więcej wysiłku – mnożą się treści konieczne do przyswojenia, a uczący się musi wykonywać coraz bardziej złożone zadania komunikacyjne (ESOKJ, 2003: 33, 36–37). Twórcy ESOKJ zauważają jednak, że chęć do podjęcia działania zależy od potrzeb samych studentów (ESOKJ, 2003: 58). Motywacja, zaangażowanie i nastawienie są przy tym wymieniane jako kluczowe czynniki indywidualne wpływające na postrzeganie trudności zadań i gotowość do ich realizacji (ESOKJ, 2003: 140). Zainteresowanie jest przy tym generowane przez takie elementy, jak nietypowość, odniesienie osobiste i doświadczenia uniwersalne, np. relacje interpersonalne (Schank, 1979). Przykładowo, uczący się języka angielskiego wśród najciekawszych wymieniają często tematy związane z życiem codziennym, obyczajami, człowiekiem, społeczeństwem i (pop-)kulturą (Poupore, 2014; Sadeghi, Sepahi, 2018). Ustalając zakres treści, a co za tym idzie – zadań realizowanych na poszczególnych poziomach znajomości polszczyzny, powinno się więc brać pod uwagę wyżej wymienione uwarunkowania osobowościowe uczniów, tak aby omawiany materiał był dla nich angażujący. Obecnie sylabus z języka polskiego jako obcego opisują dwie publikacje. Pierwsza z nich to rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. 2016, poz. 405); wyszczególniono w nim obszary tematyczne, rodzaje wypowiedzi i konstrukcje gramatyczne, które musi opanować osoba chcąca zdać państwowy egzamin certyfikacyjny na wybranym poziomie. Jak pisze Janowska (2011: 84), można ten dokument traktować jako swego rodzaju program nauczania. Drugą publikacją są natomiast *Programy nauczania języka polskiego jako obcego: poziomy A1–C2* (Janowska i in., 2016, dalej: *Programy*), w których również przypisano określone tematy do poziomów znajomości języka polskiego¹. Treści przewidywane

¹ W obu tych publikacjach wyraźna jest gradacja materiału – przykładowo, na poziomie A1 Ministerstwo wymaga zaznajomienia z 13 obszarami tematycznymi (30 podtematów), na B2 – 18 (122 podtematy), na poziomie C2 – 18 (142 podtematy), *Programy* zaś wyszczególniają: na poziomie A1 – 13 tematów (36 podtematów), B2 – 19 (104 podtematy), C2 – 19 (144

dla poziomów ujęte zostały w dużej mierze w taki sam sposób. W niniejszym badaniu ze względu na niemal bliźniaczy w zakresie inwentarza tematycznego charakter publikacji postawiono oprzeć się na *Programach*.

W nauczaniu języka obcego pod względem wymagań największą różnicę jakościową dostrzec można między poziomami B1 i B2. Pierwszy z nich to poziom progowy, wciąż podstawowy, „średni niższy”, natomiast drugi – średni ogólny, który wyznacza początek językowej samodzielności; jest to moment, gdy uczniowie są w stanie komunikować się dość swobodnie (van Ek, Trim, 2001: 25; Seretny, Lipińska, 2021). Powinni oni znacząco poszerzyć swoje zasoby słownikowe z ok. 3 tys. wyrazów na B1 do ok. 5 tys. (Janowska i in., 2016: 74, 109). Kierunek rozwoju kompetencji musi być jednak kształtowany przy udziale samych studentów (van Ek, Trim, 2001: 21). Zwłaszcza poziom B2 powinien pracować z materiałami szczegółowymi i skomplikowanymi, co stawia go bliżej poziomów C niż B1 (ESOKJ, 2003; Seretny, Lipińska, 2021). Samodzielni językowo i zaawansowani uczący się muszą też być świadomi faktu, że materiały proponowane im w ramach zajęć, szczególnie tych grupowych, uwzględniających potrzeby wszystkich uczestników, będą znacząco wykraczać poza podstawowe zagadnienia. Uwidaczniają to kryteria (samo)oceny z ESOKJ (2003: 34–35), w których na poziomie A1 zaakcentowano rozumienie jedynie treści znanych i podstawowych, na B1 – głównych myśli wypowiedzi, a na B2 – wypowiedzi długich i skomplikowanych z zakresu *specjalności* studenta. Kryteria oceny uczącego się na poziomie C1 to już m.in. formułowanie wypowiedzi przejrzystych i szczegółowych oraz rozumienie tekstów długich, złożonych, nawet pomimo ich niejasnej konstrukcji (ESOKJ, 2003: 34–35), co można porównać do wymagań stawianych na uniwersytecie bądź w pracy wykształconym rodzimym użytkownikiem. Z tych właśnie powodów Hofmański i Pospizil-Hofmańska (2022: 256) twierdzą, że poziom B1 lub B2 będzie ostatnim, który osiągnie większość dorosłych studentów, tym bardziej więc istotne jest podtrzymywanie motywacji u tych, którzy dotarli do poziomów C. W procesie nauczania języka polskiego jako obcego (średnio) zaawansowanych dorosłych mamy więc do czynienia z systemowym edukacyjnym wyzwaniem. Z jednej strony mają oni jasno określone potrzeby, są świadomi własnych braków i chcą się rozwijać. Z drugiej – muszą zaznajomić się z szeregiem zagadnień, które znacznie wykraczają poza zakres zainteresowań uczących się i ich potrzeb, a przez to mogą być postrzegane jako nieważne lub nudne. Zaspokojenie wymagań tych studentów i wzbudzenie u nich zainteresowania wpłynie pozytywnie na motywację, która ma kluczowe znaczenie w opanowaniu języka; jej brak zaś może doprowadzić do porzucenia nauki

podtematy). Warto zaznaczyć, że choć liczby nie są identyczne, różnica, przynajmniej w zakresie katalogu tematycznego, zdaje się wynikać przede wszystkim z graficznego ułożenia zagadnień, np. zastosowania średników bądź wydzielenia akapitów.

(Gardner, 1985: 85–108; Norton, McKinney, 2011; Pamuła-Behrens, Morena, 2019: 48; *Europeans and their languages*, 2024: 70). Z tego powodu niniejszy artykuł podejmuje temat nastawienia studentów na poziomach B2 i C1 do proponowanego katalogu tematycznego.

2. Metodologia badania

Badanie przeprowadzono w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: IGP) na uczących się języka polskiego jako obcego w grupach realizujących materiał z poziomu B2 lub C1; miało ono postać ankiety. Formularz przekazano uczestnikom kursów semestralnych i letnich w Szkole Języka i Kultury Polskiej oraz słuchaczom *Studiów polskich dla cudzoziemców* i *Studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo*. W ciągu roku akademickiego 2023/24 zebrano 105 odpowiedzi: 35 z grup na poziomie B2.1, 11 z B2.2, 22 z C1, 26 z grupy studiów polskich dla cudzoziemców² oraz 11 od słuchaczy *Studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo*³. Wszystkie osoby badane potraktowano jako jedną populację. Choć doświadczenia edukacyjne ankietowanych grup były różne, analizowano jedynie ich nastawienie do treści programowych, z którymi – dzięki spiralnemu układowi materiału – w większości osoby te miały już kontakt. Ponadto przyjęto, że studenci średnio zaawansowani są w stanie wiarygodnie ocenić swoje preferencje tematyczne również wobec zagadnień, których nie omawiali jeszcze w trakcie zajęć.

W ankiecie przedstawiono respondentom listę wszystkich tematów przewidzianych w *Programach* na poziomie B2 i poproszono o wyrażenie opinii na ich temat. Formularz składał się z 6 punktów. Zapytano o:

- wiek respondentów – zainteresowania i potrzeby nastolatków będą prawdopodobnie inne niż w wypadku osób dorosłych; na studiach i kursach językowych uczą się reprezentanci różnych grup wiekowych – od siedemnastolatków po seniorów;
- zakres użycia polszczyzny w domu rodzinnym – Polonia stanowi wyjątkową grupę, w której potrzeba kontaktu w języku rodziny jest silna (Rabiej, 2013); studenci ci najczęściej zapisują się na krótkie letnie kursy IGP, są więc w Polsce tylko czasowo; prawdopodobnie takie osoby będą chciały poznać inne słownictwo niż stali mieszkańcy i ci, którzy nie są blisko spokrewnieni z Polakami;

² Ci studenci oraz grupa B2.2 uczyli się z materiałów przeznaczonych dla poziomu B2, jak i tych dla C1.

³ Ta grupa realizowała materiał z poziomu B2.

- chęć mieszkania w Polsce przez „dłuższy czas” (pojęcie dłuższego czasu pozostawiono do indywidualnej interpretacji badanych) – Długosz i Izdebska-Długosz (2024) jako jeden z głównych czynników utrudniających uchodźczyom naukę wymieniają wizję niedługo powrotu do kraju urodzenia; z pewnością inne nastawienie będzie cechowało osoby, które w Polsce przebywają tylko okresowo, niż te, które zamierzają tu zamieszkać na stałe, inny będzie też zakres potrzebnego słownictwa i stopnia zaznajomienia z nim;
- częstość użycia języka polskiego – wykorzystano uproszczoną, siedmiostopniową skalę, która łączyła częstość i intensywność użycia polszczyzny: 1 oznaczało nieużywanie go w ogóle, a 7 – intensywne wykorzystanie na co dzień. W trakcie przeprowadzania badania uczący się byli dodatkowo instruowani, że ocena najwyższa powinna odnosić się do sytuacji, gdy użycie języka polskiego odbywa się codziennie, w różnych sferach życia – zarówno w pracy bądź na uczelni, jak i w sytuacjach nieformalnych. W dalszych badaniach dotyczących zainteresowań uczących się polszczyzny warto rozgraniczyć częstość i zakres użycia języka.

Oprócz tego badanym polecono:

- hierarchiczne uporządkowanie listy wszystkich 19 obszarów tematycznych wymienionych w *Programach* dla poziomu B2 od najważniejszego do najmniej ważnego;
- ocenienie na siedmiostopniowej skali zainteresowania każdym ze 123 tematów z poziomu B2 (głównych i podrzędnych, gdzie 1 oznaczało, że temat nie interesuje uczącego się wcale, 2 – interesuje go w bardzo niewielkim stopniu, 3 – interesuje go w niewielkim stopniu, 4 – średnio go interesuje, 5 – interesuje go, 6 – mocno go interesuje, 7 – bardzo mocno go interesuje;
- napisanie komentarza (opcjonalnie) i wymienienie brakujących tematów.

Nie zbierano danych dotyczących narodowości, choć mogły być one potencjalnie użyteczne. W niniejszym projekcie skupiono się na deklarowanym zamiarze dłuższego pobytu w Polsce. Założono, że to właśnie ten parametr będzie kluczowy dla określenia potrzeb komunikacyjnych i zakresu użycia polszczyzny. W tym obszarze zasadne są dalsze badania porównawcze. Nie zadano również pytania o płeć, ponieważ celem badania było określenie ogólnych preferencji tematycznych osób uczących się. W przyszłych pracach poruszających kwestię selekcji treści dydaktycznych warto również zbadać powiązanie motywacji do nauki polszczyzny wyrażonej eksplicitnie z preferowanymi tematami. W niniejszym projekcie nie sformułowano takiego pytania wprost – informacja ta mogłaby być istotna szczególnie w odniesieniu do

kursów poza Polską, w innym kontekście edukacyjnym. W środowisku egzolingwalnym konkretne motywacje nie dotyczące bezpośredniego życia w społeczeństwie polskojęzycznym mają szansę istotnie wpłynąć na preferowane treści. W obecnym zakresie zbierane informacje miały pomóc w określeniu ogólnych preferencji populacji osób powyżej 17 r.ż. uczących się języka polskiego jako obcego na poziomach samodzielności językowej.

3. Wyniki

Przeprowadzone badanie umożliwiło ocenę tego, które tematy są dla uczących się najistotniejsze i jaki mają do nich stosunek, tzn. czy uważają je za interesujące. Tabela 1. przedstawia informacje o ankietowanej populacji, dotyczące przynależności do grupy wiekowej, planowania dłuższego pobytu oraz użycia języka polskiego w domu rodzinnym.

Tabela 1. Liczba respondentów w poszczególnych grupach badanych

Wszyscy respondenci: 105 osób	Chęć pobytu	Osoby, w których domach rodzinnych używano języka polskiego	Osoby, w których domach rodzinnych nie używano języka polskiego
Młodzież i młodzi dorośli (17–30)	Osoby nieplanujące dłuższego pobytu w Polsce	9	16
	Osoby planujące dłuższy pobyt w Polsce	6	63
Osoby w średnim wieku (31–60) ^[1]	Osoby nieplanujące dłuższego pobytu w Polsce	0	3
	Osoby planujące dłuższy pobyt w Polsce	0	8

Źródło: opracowanie własne.

Młodzież i młodzi dorośli stanowili 90% badanych. Jedynie 14% respondentów posługiwało się językiem polskim w domu rodzinnym, a najstarsza osoba w tej grupie miała 25 lat. Chęć dłuższego pobytu w kraju wyraziło 68%, z czego większość to osoby poniżej 30. r.ż. Średnia intensywność użycia języka polskiego w całej populacji wyniosła 5,69. W podgrupie osób nieplanujących dłuższego pobytu było to 5,59, natomiast wśród planujących – 5,68.

Najwięcej kwestionariuszy (60% respondentów) wypełnili młodzież i młodzi dorośli, którzy nie używali w domu języka polskiego i chcieli w Polsce przebywać przez dłuższy czas. W tej podgrupie średnia wieku wyniosła

20 lat, a deklarowana intensywność użycia języka – 5,68. Na podstawie zgromadzonych danych przyjęto, że właśnie taki jest profil „typowego studenta/kursanta” w IGP UJ.

Hierarchię obszarów tematycznych wynikającą z odpowiedzi udzielonych przez poszczególne grupy obrazują tabele 2. i 3. Część studentów intencjonalnie przypisała kilku obszarom tę samą rangę. Zdecydowano się to zaakceptować, ponieważ celem badania było sprawdzenie, co interesuje studentów i co jest dla nich ważne, a niektóre tematy mogą mieć status równorzędny. W tabeli 2. przedstawiono hierarchię powstałą na podstawie mediany ocen każdego tematu wraz ze średnim wynikiem zainteresowania tematem w skali od 1 do 7. Zdecydowano się na wykorzystanie mediany, gdyż lepiej oddaje ona rangowość kolejnych punktów. Poziom zainteresowania tematem odzwierciedla zaś średnia, ponieważ wykorzystaną do jego pomiaru skalę potraktowano jako interwałową. W przypadku tematów o tej samej medianie to poziom zainteresowania warunkował przyznane miejsce.

Tabela 2. Hierarchia zainteresowania 19 obszarami tematycznymi wyszczególnionymi w *Programach* na poziomie B2 wśród wszystkich badanych

Miejsce	Hierarchia tematów w ogóle badanej populacji	Mediana tematu w hierarchii ważności	Średni poziom zainteresowania tematem (1–7)
1	Życie codzienne	3	5,24
2	Edukacja	5	6,18
3	Człowiek	6	5,08
4	Aktualne informacje	7	5,26
5	Praca	7	5,2
6	Kultura	8	5,91
7	Państwo i społeczeństwo	8	5,05
8	Zakupy i usługi	8	4,73
9	Sposoby spędzania wolnego czasu	9	5,37
10	Podróże i środki transportu	9	5,12
11	Media	9	4,82
12	Miejsca	10	4,91
13	Mieszkanie	10	4,71
14	Rodzina	10	4,37
15	Zdrowie i higiena osobista	11	5,17
16	Żywnienie	11	4,92
17	Nauka i technika	12	4,7
18	Środowisko naturalne	13	4,71
19	Sport	13	4,03

Źródło: opracowanie własne.

Preferencje tematyczne respondentów są związane z najczęstszymi motywacjami do nauki języka. Zdecydowana większość badanych, nawet jeśli nie zamierza zostać w Polsce na stałe, mieszka tu przez semestr bądź rok (w przypadku kursów językowych) lub trzy lata (w trakcie studiów licencjackich). Jak wskazuje ranking, temat życia codziennego jest więc dla nich priorytetowy. Na miejscu drugim i piątym znalazły się kolejno „edukacja” i „praca”, a więc również obszary związane z codziennością ankietowanych. Trzecie miejsce otrzymał temat „człowiek”, co sygnalizuje istotność słownictwa związanego z tożsamością. Pozycję czwartą zajęły „aktualne informacje”, w których zakres wchodzi: wydarzenia polityczno-społeczne; warunki i poziom życia; globalizacja; inżynieria genetyczna; religijność Polaków; stereotypy i uprzedzenia; transformacje ustrojowe po 1989 roku. Większość z tych punktów wpisuje się w obszar wiedzy potrzebnej do uczestniczenia w życiu polskojęzycznej wspólnoty komunikacyjnej i integracji z nią. Te dwa procesy są zaś najczęściej wymienianymi i najsilniejszymi motywatorami do nauki języka obcego (Gardner, 1968; Rabiej, 2015).

Tematy, które oceniono jako najmniej ważne to: „nauka i technika”, „środowisko naturalne” oraz „sport”. Warto jednak zauważyć, że poziom zainteresowania niemal każdym obszarem tematycznym jest dość wysoki; oceny wszystkich są równe 4,7 bądź wyższe – oprócz tematów „rodzina” (4,37) i „sport” (4,03).

Zdecydowano się również dodatkowo wydzielić podgrupę badanych wpisujących się w profil „typowego uczącego się języka polskiego jako obcego”, aby sprawdzić, czy ich preferencje różnią się od generalnej populacji. Hierarchię tematów powstałą na podstawie mediany wyników każdego obszaru wraz ze średnim poziomem zainteresowania konkretnym działem przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Hierarchia zainteresowania 19 obszarami tematycznymi wyszczególnionymi w *Programach* na poziomie B2 w grupie osób mających cechy typowego respondenta

Miejsce	Hierarchia tematów	Mediana tematu w hierarchii ważności	Średni poziom zainteresowania tematem (1–7)
1	Życie codzienne	3	5,19
2	Edukacja	5	6,56
3	Praca	6	5,26
4	Aktualne informacje	7	5,3
5	Człowiek	7	4,92

Miej- sce	Hierarchia tematów	Mediana tematu w hierarchii waż- ności	Średni poziom zainteresowania tematem (1-7)
6	Państwo i społeczeństwo	7	5,14
7	Zakupy i usługi	7	4,87
8	Podróże i środki transportu	8	5,02
9	Media	8	4,85
10	Kultura	9	5,91
11	Sposoby spędzania wolnego czasu	9	5,18
12	Miejsca	10	4,89
13	Mieszkanie	10	4,86
14	Rodzina	10	4,42
15	Zdrowie i higiena osobista	11	5,25
16	Żywnienie	11	4,97
17	Nauka i technika	11	4,79
18	Sport	13	3,94
19	Środowisko naturalne	14	4,63

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badanej podgrupy są zbliżone do ogólnych. Pięć najbardziej popularnych obszarów tematycznych jest identyczne, różnią się one jedynie miejscami. Studenci ocenili swoje zainteresowanie edukacją wyżej niż ogół badanych (6,56 vs 6,18). Inna jest również pozycja tematu kultura (miejsce dziesiąte vs szóste). Nieco wyższe jest zainteresowanie nauką i techniką (mediana: 11, średnie zainteresowanie: 4,79 vs 12 i 4,7). Podobnie jak w całości populacji, najmniej ciekawymi zagadnieniami okazały się sport oraz środowisko naturalne. To ostatnie w wyodrębnionej podgrupie cechowała najniższa mediana najniższa miejsce.

Na koniec warto przytoczyć sugestie badanych dotyczące tematów brakujących. Na odpowiedź zdecydowało się trzydzieści pięć osób. Bardzo często przywoływano niektóre punkty z katalogu ponownie, jak gdyby dla podkreślenia swojego zainteresowania. Pojawiło się czterdzieści pięć oryginalnych sugestii. Te, które wymieniono więcej niż raz, zostały wyszczególnione w tabeli 4.

Pozostałe zasugerowane tematy zaprezentowano w tabeli 5. Występowały one tylko raz, wobec czego podjęto próbę ich uporządkowania w ogólniejsze kategorie tematyczne.

Tabela 4. Sugestie studentów dotyczące interesujących tematów niewymienionych w Programach

Temat	Liczba głosów
Język potoczny i slang	6
Historia	3
Psychologia	3
Ekonomia	2
Historia Polski	2
Prześladowanie, dyskryminacja, uprzedzenia itp.	2
Słowa związane z literaturą	2

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Sugestie studentów dotyczące brakujących tematów pojawiające się tylko raz

Kategoria	Tematy
Nauka	działanie mózgu; neuroplastyczność; podstawy biologii; fizyka; nazwy procesów fizycznych; informatyka; matematyka; terminologia matematyczna; nazwy elementów chemicznych; słownictwo medyczne
Język	folklor; pieśni; humor; normy języka prasowego; pisanie artykułów dziennikarskich; rozwój języka; słownictwo z egzaminów; słownictwo związane z krajem pochodzenia
Spółeczeństwo i życie publiczne	kampania polityczna w Polsce; prawo cywilne; problemy podczas pobytu w Polsce; wojna; wyrażanie uczuć; kultura Europy Wschodniej i Polski; tradycje polskie; religijność Polaków; zmiany w kulturze polskiej; samorozwój
Aktywność fizyczna	ruchy – ćwiczenia fizyczne; joga; tai-chi; qigong; jazda konna; fizjologia
Turystyka i środowisko	turystyka niezorganizowana; turystyka sportowa; świat morski

Źródło: opracowanie własne.

Lista brakujących tematów sugeruje dwie duże potrzeby komunikacyjne obecne w całej badanej populacji średnio zaawansowanych uczących się: po pierwsze jest to chęć poznania języka potocznego i slangu, po drugie zaś – słownictwa specjalistycznego, być może związanego z przyszłymi studiami. Wyszczególniane są psychologia, historia i ekonomia, ale też zaawansowane słownictwo medyczne, leksyka związana ze społeczeństwem, kulturą i językiem samym w sobie, a także inne obszary niezbędne w kształceniu wyższym, które Polacy poznają jeszcze w trakcie edukacji szkolnej. Wysoki poziom specjalizacji tych propozycji może dziwić w zestawieniu z niskimi

ocenami tematu „nauka”, niemniej jednak warto zauważyć, że większość propozycji nie jest związana z naukami ścisłymi ani techniką.

4. Interpretacja

Uzyskane w ankiecie wyniki potwierdzają dotychczasowy stan badań na temat zainteresowań uczących się języków obcych. Najważniejsze dla studentów tematy są spójne z podawanymi w badaniach najczęstszymi motywacjami do podjęcia nauki języka obcego. Komunikacja ze społeczeństwem, sprawy codzienne, praca i szkoła znajdują odzwierciedlenie w wysokiej ocenie korespondujących tematów z *Programów*. Obszary te wpisują się jednocześnie w cztery sfery życia człowieka (ESOKJ, 2003: 54–55; Seretny, 2013: 32). Biegłość w tych obszarach tematycznych jest więc potrzebna do efektywnego funkcjonowania w kraju osiedlenia. Punkty uznane za mniej istotne mogą wymagać wiedzy specjalistycznej, a decyzja o zapoznaniu się z nimi (nawet w języku pierwszym!) wymaga indywidualnej chęci. Poruszane na poziomie B2 i wyższych tematy globalnego ocieplenia czy sprzętu używanego w sportach niszowych nie są raczej częste w kontaktach codziennych, zwłaszcza w trakcie komunikacji w języku nierodzimym. W nauce i technice uczący się mogą widzieć pewną barierę w postaci konieczności dyskusji o odkryciach i wynalazkach bądź poruszania specjalistycznych tematów akademickich, o których nie mają wiedzy. Poczucie tego braku może zaś wywoływać lęk i wpływać na powstawanie barier komunikacyjnych (Krashen, Terrell, 1983: 37; Arnold, 2011: 11). Temat sportu na tym poziomie wymaga z kolei zainteresowania bardzo specyficznymi elementami, jak konkretne dyscypliny bądź doping. Co więcej, dyskusje dotyczące środowiska, sportu lub nauki mogą wzbudzić kontrowersje.

W dodatkowo analizowanej podgrupie wyniki są bardzo podobne. W porównaniu z ogółem badanej populacji grupa ta zdaje się mniej zainteresowana kulturą – może to wynikać z faktu, że większość tych respondentów to Słowianie⁴, znacznie nam bliżsi kulturowo niż uczący się z krajów Dalekiego Wschodu bądź Stanów Zjednoczonych (Gupta, Hanges, Dorfman, 2002; Ronen, Shenkar, 2013). Istotność kultury w ogólnej populacji podniosły odpowiedzi osób nieplanujących osiedlenia i uczniów polonijnych. Dla nich taka wiedza może nie tylko być cenna, ale też mieć charakter emocjonalny. W wyodrębnionej podgrupie można dostrzec ogólną tendencję do stawiania wyżej w rankingu obszarów o charakterze praktycznym, takich jak

⁴ W kwestionariuszu nie proszono o podanie narodowości, jednak ankietę była dystrybuowana przez autora, który znał ogólną demografię grup.

„media” czy „zakupy”, bądź większego zainteresowania nimi, jak np. w przypadku działu „mieszkanie”. Mimo wszystko różnice między całą badaną populacją a wspomnianą podgrupą są bardzo niewielkie; wszyscy uczący się wykazują zainteresowanie proponowanymi tematami.

Warto wreszcie zwrócić uwagę na to, jakich tematów badanym brakuje. Sugestie występujące pojedynczo to przejawy indywidualnych preferencji – są one ważne z punktu widzenia rozwoju na poziomie B2 bądź C1, niemniej jednak spełnienie wszystkich bardzo specjalistycznych oczekiwań językowych na kursie grupowym wydaje się niemożliwe. Zebrane dane prezentują jednak kilka ogólnych potrzeb.

Wyszczególnienie słownictwa specjalistycznego z zakresu psychologii, ekonomii czy prawa wskazuje na obecną u studentów świadomość deficytów, zwłaszcza gdy przygotowują się oni do rozpoczęcia studiów. Spełnienie ich oczekiwań w tym zakresie stanowi wyzwanie, gdyż prawdopodobieństwo, że cała grupa będzie dzielić tę samą potrzebę, jest znikome w przypadku kursu nieupofilowanego. Niemniej chęć uczniów do poznania tego typu słownictwa powinna być bodźcem dla prowadzących, by zagadnienia związane z państwowością itp. realizować bardziej szczegółowo i przybliżyć przynajmniej laickie rozumienie najważniejszych terminów. Warto również sięgać po obecne na rynku materiały dydaktyczne np. z zakresu języka finansowego czy medycznego bądź odwoływać się do treści szkolnych. Już w podręcznikach w dla klas 4–8 spotkać można specjalistyczne słownictwo i skomplikowane teksty (por. Seretny, 2018; Szymańska, 2021), które mogą być inspiracją do przygotowania zajęć.

Drugą potrzebą wyłaniającą się z sugestii badanych jest chęć poznania języka potocznego. W materiałach dla poziomów samodzielnych językowo zazwyczaj na pierwszym planie stawiana jest biegłość w użyciu skomplikowanych struktur gramatycznych; wymaga się rozwiniętych umiejętności w zakresie słowotwórstwa i znajomości wyszukanej, precyzyjnej leksyki. W środowisku endolingwalnym, gdy jedno z podstawowych zadań stanowi komunikacja z typowymi rodzimymi użytkownikami, bezproblemowe posługiwanie się wyrażeniami potocznymi jest jednak niemniej ważne. Wprowadzanie slangu na lekcji jest bardzo wymagające ze względu na dynamiczny charakter tego typu języka – rządzą nim zmieniające się błyskawicznie trendy młodego pokolenia (por. Wilkoń, 2000: 98; Dąbrowska, 2022). Choć leksyka potoczna i kolokwializmy pojawiają się w podręcznikach już od poziomu A1, ich utrwalenie jest utrudnione, ponieważ poszczególne jednostki rzadko powracają (Szamryk, 2017). Receptywna znajomość slangu wchodzi jednak w zakres kompetencji socjolingwistycznej według ESOKJ (2003: 109), a jego użytkowanie może dawać poczucie społecznej integracji (Burska, 2022), zwłaszcza osobom tak młodym jak większość badanych. Biorąc pod uwagę fakt, że sami uczący się

chcą poznać język potoczny, warto go wplatać w przebieg zajęć. Operowanie różnymi rejestrami nie tylko nie zaburzy lekcji, ale także może stać się elementem motywującym i rozwijającym, a nawet źródłem nowego rodzaju zadań językowych o charakterze leksykalnym bądź mediacyjnym (zob. Rabczuk, 2017; Sochacka, 2017; Szamryk, 2017).

5. Podsumowanie

Z zebranych danych wyłoniono hierarchię ważności tematów na poziomach B2 i C1 oraz zmierzono poziom zainteresowania nimi. Stworzony ranking świadczy o tym, że uczącym się zależy na kompetencjach umożliwiających dyskusowanie o codzienności. Osoby planujące pozostanie w Polsce cenią sobie tematy praktyczne, które pomogą im w codziennym życiu. Niezależnie jednak od preferencji wszystkie punkty przewidziane w *Programach* dla poziomu B2 oceniono pozytywnie. To dowód na to, że ci, którzy podjęli naukę na poziomie B2 lub C1, są zmotywowani i chcą poznać polszczyznę we wszystkich jej obszarach – niektóre z nich zdają się im po prostu bardziej użyteczne. Dla nauczycieli jest to informacja pokrzepiająca, ale też drogowskaz, który może nieco ułatwić dobór tematów i materiałów na zajęcia.

Bibliografia

- Arnold J. (2011), *Attention to affect in language learning*. „Anglistik: International Journal of English Studies”, nr 22(1), s. 11–22.
- Becelewska D. (2006), *Repetytorium z rozwoju człowieka*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa. Online: https://dbc.wroc.pl/Content/1570/PDF/repetytorium_k.pdf [DW 20.05.2025].
- Dąbrowska A. (2022), *Slang młodzieży jako przedmiot badań – problemy z pisaniem o języku nastolatków*. „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 16(14), s. 183–198.
- Długosz P., Izdebska-Długosz D. (2024), *Uchodźczynie wojenne z Ukrainy: dwa lata od inwazji*. Kraków: Wydawnictwo Academicon.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. „The Modern Language Journal”, nr 78(3), s. 273–284.
- Gardner R.C. (1968), *Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition*. „TESOL Quarterly”, nr 2(3), s. 141–150.
- Gardner R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londyn: Edward Arnold.
- Gębal P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.

- Gupta V., Hanges P.J., Dorfman P. (2002), *Cultural clusters: Methodology and findings*. „Journal of World Business”, nr 37(1), s. 11–15.
- Hofmański W., Pospiszil-Hofmańska K. (2022), *Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*. „Poznańskie Studia Slawistyczne”, nr 23, s. 253–271.
- Janowska I. (2011), *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju?* „Neofilolog”, nr 37, s. 75–86.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I. i in. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Karawajczyk W. (2009), *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*. „Colloquium”, nr 1, s. 95–108.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1988), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Nowy Jork: Prentice Hall Ltd.
- Norton B., McKinney C. (2011), *An Identity Approach to Second Language Acquisition*, (w:) Atkinson D. (red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, Londyn: Routledge, s. 73–94.
- Pamuła-Behrens M., Morena K. (2019), *Rola motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji – metoda JES-PL*. „Neofilolog”, nr 52(1), s. 43–60.
- Poupoer G., (2014), *The Influence of Content on Adult L2 Learners' Task Motivation: An Interest Theory Perspective*. „The Canadian Journal of Applied Linguistics”, nr 17(2), s. 69-90.
- Rabczuk A. (2017), *Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 109–126.
- Rabiej A. (2013), *Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą?* „Języki Obce w Szkole”, nr 57(3), s. 48–53.
- Rabiej A. (2015), *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 31–44.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Ronen S., Shenkar O. (2013), *Mapping world cultures: Cluster formation, sources and implications*. „Journal of International Business Studies”, nr 44(9), s. 867-897.
- Róg T. (2019), *O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych*. „Neofilolog”, nr 37, s. 121–132.
- Sadeghi K., Sepahi Z. (2018), *Cultural content of three EFL textbooks: teachers' and learners' cultural preferences and cultural themes of textbooks*. „Pedagogies”, nr 13(3), s. 222–245.

- Schank, R. C. (1979). *Interestingness: Controlling inferences*. „Artificial Intelligence”, nr 12(3), s. 273–297.
- Seretny A. (2013), *Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 57(3), s. 26–33.
- Seretny A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22(2), s. 139–156.
- Seretny A., Lipińska E. (2021), *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 21–46.
- Shakourzadeh L., Izadpanah S. (2020), *Textbook-assigned and self-selected topics of Iranian male EFL learners: topic interest, topic familiarity, topic importance, and topic difficulty*. „Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education”, nr 5(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00099-7>.
- Sochacka J. (2017), *O nauczaniu stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24(8), s. 91–108. DOI: 10.18778/0860-6587.24.07
- Swarat S. (2008), *What Makes a Topic Interesting? A Conceptual and Methodological Exploration of the Underlying Dimensions of Topic Interest*. „Electronic Journal of Science Education”, nr 12(2), s. 1–26.
- Szamryk K. (2017), *Leksyka potoczna w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego Polski, krok po kroku (poziom A1) – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym*. Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24(8), s. 61–75. DOI: 10.18778/0860-6587.24.05
- Szymańska M. (2021), *Znajomość języka edukacji szkolnej jako warunek szkolnego sukcesu*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 12(330), s. 74–88.
- van Ek J. A., Trim J. L. M. (2001), *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Netografia

- Europeans and their languages* (2024), <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979> [DW 10.05.2025].

Received: 28.05.2025

Revised: 26.11.2025

Accepted: 11.01.2026

Barbara Łukaszewicz

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl

Ukryte wartościowanie. Kategoria męskoosobowości z perspektywy osób uczących się języka polskiego jako obcego

**Implicit value judgments: The masculine-personal gender category
from the perspective of learners of Polish as a foreign language**

There is a noticeable lack of research in Polish glottodidactics concerning the causes of language errors from the perspective of foreign learners. This is particularly important in areas known as “difficult spots in Polish,” such as masculine personal gender, which leads to frequent learner mistakes. Based on a survey conducted among 100 foreigners learning Polish at levels B1–C2, and using categorization of open-ended responses, an attempt was made to answer the following questions: *Does the correct formation of masculine personal plural forms contribute to effective communication, and why? Do foreign learners pay attention to using correct masculine personal plural forms in (1) spoken and (2) written communication, and why? Are foreign learners aware that incorrect masculine personal plural forms can carry negative connotations, and what are their opinions on this issue? What difficulties do foreign learners encounter when forming masculine personal plural forms?* The results indicate that respondents perceive a relationship between the correct use of these forms and effective communication. They tend to pay attention to avoiding mistakes, especially in written rather than in spoken communication. The



majority are unaware that incorrect forms may be perceived as offensive or arrogant.

Keywords: learning Polish as a foreign language, Polish grammar, grammatical category, grammatical gender, language error

Słowa kluczowe: nauka języka polskiego jako obcego, gramatyka języka polskiego, kategoria gramatyczna, rodzaj gramatyczny, błąd językowy

1. Wprowadzenie

Tematem tekstu jest kategoria męskoosobowości w ujęciu glottodydaktycznym oraz autorefleksja cudzoziemców uczących się polszczyzny na poziomach od B1 do C2 dotycząca błędów i trudności związanych z tworzeniem form męskoosobowych. Przyczynę podjęcia tej problematyki stanowi chęć uzupełnienia luki badawczej zauważalnej w glottodydaktyce polonistycznej. Dorebek z zakresu lapsologii oraz badań nad interferencjami – przede wszystkim u odbiorców wschodniosłowiańskich – jest bogaty i pozwala na formułowanie odpowiednich wniosków dydaktycznych. Brakuje jednak badań poświęconych autorefleksji uczących się na temat omawianej kategorii. Celem tekstu jest poszerzenie istniejącego stanu badań i próba znalezienia odpowiedzi na pytania o przyczyny, dla których tak wielu cudzoziemców – także uczących się na najwyższych poziomach zaawansowania – popełnia błędy w zakresie form męskoosobowych.

2. Z badań nad kategorią męskoosobowości

Męskoosobowość rozumie się jako kategorię morfologiczno-składniową, u której podstaw tkwi semantyka (Kępińska, 2006: 264). Wskazuje się na złożoność systemu rodzajowego w języku polskim – podział podstawowy obejmuje rodzaj męskoosobowy, męskozwierzęcy, męskonieżywotny/męskorzeczowy, żeński i nijaki, ale zgodnie z innymi klasyfikacjami można wyróżnić np. sześć albo dziewięć rodzajów (zob. Saloni, 1976: 75). Wyodrębniono także rodzaj niemęskoosobowy, obejmujący „wspólne, typowe w liczbie mnogiej rodzajowe wykładniki dla rodzaju męskozwierzęcego, męskonieżywotnego, żeńskiego i nijakiego” (Kępińska, 2006: 273). Polszczyzna jest zatem „mocno zorientowana na płeć”, szczególnie w porównaniu z językami takimi, jak angielski (Wierzbicka, 1990: 86). Poza polskim opisywana kategoria istnieje – w odmiennym zakresie – w słowackim i górnołużyckim, a zatem także w językach zachodniosłowiańskich (por. Zieniukowa, 1981: 129–130).

W literaturze przedmiotu podejmuje się problem dyskryminacji płci żeńskiej wyrażanej poprzez kategorię męskoosobowości. Duże kontrowersje wzbudza ona szczególnie wśród osób zajmujących się lingwistyką feministyczną, większość badaczy podkreśla jednak, że formy męskoosobowe nie są przejawem dyskryminacji (por. Łaziński, 2006: 234; Krawczuk, 2012: 75). Kępińska, nawiązując do stwierdzenia Handke o utrwalonej w polszczyźnie tradycyjnej nierówności płci, stwierdza, że „rzeczywiście wskazuje (nierówność – B.Ł.) na pewną dyskryminację kobiet, ale samo wytworzenie systemowej kategorii rodzaju z dyskryminacją nie ma nic wspólnego, oddaje po prostu istotne zróżnicowanie między ludźmi obu płci” (Kępińska, 2006: 13). Obecnie jednak dużo miejsca poświęca się językowi równościowemu, który zaleca się wykorzystywać m.in. w przestrzeni akademickiej¹. Sugeruje się stosowanie form neutralnych płciowo i niekonotujących płci zamiast tradycyjnego określania członków danej grupy za pomocą rzeczownika rodzaju męskoosobowego. Przykładem są formy imienne *osoby studiujące*, *osoby studenckie* czy wyrażenie *społeczność studencka* używane zamiast wyrazu *studenci*. W tym rozumieniu formy męskoosobowe – stosowane w innym celu niż opisanie grupy składającej się z samych mężczyzn – stanowią przejaw nietolerancji. Tradycyjne ujęcie liczby mnogiej męskoosobowej i zestawienie go z zasadami języka równościowego nie sprzyjają praktyce glottodydaktycznej, w której dąży się do konkretnych i jednoznacznych wskazań. Warto zatem na początku trzymać się zasad przedstawianych w publikacjach glottodydaktycznych i nauczać liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego zgodnie z ujęciem tradycyjnym, a rozważania dotyczące języka równościowego pozostawić na poziomie zaawansowane, czyli B2–C2.

Z rzeczownikami męskoosobowymi wiąże się kategoria deprecjatywności, odnosząca się do czasowników, przymiotników, wyrazów o odmianie przymiotnikowej i liczebników *dwa*, *trzy* oraz *cztery* w formie mianownika i wołacza. Nagórko (2012: 161) nazywa deprecjatywność „pewnym ukrytym wartościowaniem” wyrażanym za pomocą formy odpowiadającej formie żeńskorzeczowej. Mowa tu o pejoratywizacji, a więc formach, które mogą urazić rozmówcę, być odebrane jako wyraz braku szacunku czy dyskryminacji. Zupełnie inne nacechowanie pragmatyczne ma końcówka *-owie*, jednak nie zawsze wiąże się ona z okazaniem szczególnego szacunku (zob. Nagórko, 2012: 162–163). Począwszy od Saloniego, badacze dokonywali kolejnych interpretacji deprecjatywności (zob. Kosek, 2021: 106–108). W kontekście glottodydaktycznym największe wyzwanie wiąże się z opanowaniem prawidłowych form rzeczowników mających dwie formy: niedeprecjatywną oraz

¹ Zob. <https://rownowazni.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/105/2022/07/Rekomendacje-jezykowe-2021.pdf> [DW 18.06.2025].

deprecjatywną, czyli z myleniem wzorca odmiany rzeczowników męsko- i niemęskoosobowych. W przypadku osób dopiero poznających liczbę mnogą rodzaju męskoosobowego form deprecjatywnych nie przedstawia się jako wariantu wymienianego w słownikach, tylko jako błąd gramatyczny. W nauczaniu na wyższych poziomach, kiedy wykorzystuje się dużo materiałów autentycznych, warto przybliżyć funkcje form deprecjatywnych, chociażby w odniesieniu do wyrażania emocji negatywnych (Łukaszewicz, 2022: 368). Wciąż jednak nie powinno się nakłaniać uczących się do tworzenia wypowiedzi z ich użyciem, czego nie ułatwia fakt, że formy deprecjatywne są odnotowywane w słownikach, np. w WSJP PAN². Obcokrajowcowi bez wykształcenia filologicznego – a tacy przeważają na kursach języka polskiego jako obcego – trudno zrozumieć, dlaczego formy przedstawiane na zajęciach jako nieprawidłowe, albo niewprowadzane na nich w ogóle, uwzględnia się w słownikach.

Cudzoziemscy uczący się poznają kategorię męskoosobowości na poziomie A1, na którym wprowadza się czas przeszły w obu liczbach. Nie dzieje się tak jednak w przypadku deklinacji – pierwszy i jedyny na tym poziomie rodzaj liczby mnogiej to rodzaj niemęskoosobowy (por. Janowska i in., 2016: 18, 20). Odmianę rzeczowników męskoosobowych omawia się na poziomie A2 (Janowska i in., 2016: 47), a na poziomie B1 przewidziane jest powtórzenie obu dotychczas poznanych zagadnień gramatyczno-syntaktycznych. Z kolei na poziomie B2 należy już umieć tworzyć formy takie, jak *ci wspaniali mężczyźni* (Janowska i in., 2016: 113). Poza tym na poziomach zaawansowanych powinno się opanować konstrukcje z użyciem liczebników, choć w ograniczonym zakresie warto wprowadzać je już na poziomie B1, np. *Dwaj ludzie przyszli – Dwóch ludzi przyszło*. Krawczuk zwraca uwagę, że na początku nauki polskiej gramatyki przyjmuje się kryterium strukturalne (czyli uczy się cudzoziemców końcówek charakterystycznych dla danych rodzajów), a kategoria męskoosobowości wymaga w pierwszej kolejności kryterium semantycznego (Krawczuk, 2020: 137–138). Formy męskoosobowe to zatem nie tylko trudność gramatyczna, lecz także konceptualna – punktem wyjścia musi być uświadomienie sobie, o kim się mówi.

Kategoria męskoosobowości stanowi jeden z głównych tematów prac z zakresu lapsologii (zob. Zarzycka, red., 2015) i badań nad interferencjami, szczególnie wśród Słowian wschodnich oraz użytkowników języka rosyjskiego czy ukraińskiego (zob. np. Przechodzka, 1993; Dąbrowska, 2004). Błędy te obejmują przede wszystkim tworzenie nieprawidłowych form deklinacyjnych (np. **te dwa miłe dentysty*) – uczący się rezygnują z alternacji spółgłoskowych, a także nadają rzeczownikom męskoosobowym końcówki właściwe rzeczownikom niemęskoosobowym. Z kolei w przypadku rzeczowników rodzaju

² <https://wsjp.pl/> [DW 18.06.2025].

niemęskoosobowego problem sprawia zarówno deklinacja (biernik liczby mnogiej i zdania takie, jak **Widzę dwóch dziewczyn.*), jak i koniugacja, czyli odmiana czasowników w czasie przeszłym oraz przyszłym złożonym (np. **Dziewczyny będą robili.*). Dąbrowska i Pasięka (2005, 2024) nazwały zagadnienia gramatyczno-leksykalne stanowiące szczególne wyzwanie dla cudzoziemców „trudnymi miejscami polszczyzny”, wskazując m.in. na kategorię rodzaju w gramatyce polskiej. Wśród prac z zakresu lapsologii poświęconych rodzimym użytkownikom konkretnych języków należy wymienić studium *błędogologii* osób pochodzących z Białorusi autorstwa Kalety (2018) czy Niemiec autorstwa Skury (2022). Z drugiego z wymienionych opracowań dowiadujemy się, że błędów dotyczących deklinacji i koniugacji (przede wszystkim w kategorii aspektu) u osób badanych odnotowano porównywalnie dużo, choć na poziomie B2 przeważają koniugacyjne (zob. Skura, 2022: 305–307). Autorka wskazuje też, że w obrębie mianownika najtrudniejsza do opanowania przez Niemców jest właśnie liczba mnoga rzeczowników obu rodzajów (Skura, 2022: 69–70). Izdebska-Długosz zbadała z kolei błędy gramatyczne popełniane przez osoby ukraińskojęzyczne. Dowodzi, że interferencje sprawiają ogromny problem w tej grupie uczących się: aż 67% błędów w obrębie mianownika rzeczowników liczby mnogiej i 70% w obrębie formy mianownika przymiotników liczby mnogiej to wynik wpływu języka ojczystego na polski (Izdebska-Długosz, 2021: 220, 232). Wyniki te są zbieżne z twierdzeniem Krawczuk, wskazującej na różnice w kategoryzacji świata przez rodzimych użytkowników polszczyzny i ukraińszczyzny: „(...) jest to kategoria gramatyczna powodująca najbardziej istotne różnice w systemach gramatycznych obu języków, a nawet rzutująca na nieco odmienną kategoryzację świata przez użytkowników tych dwu blisko spokrewnionych języków” (Krawczuk, 2020: 134).

Niestety, błędy w zakresie liczby mnogiej popełniają również uczący się na najwyższych poziomach zaawansowania, co nie powinno mieć miejsca. Błędy te trudniej wyeliminować niż leksykalne, nie tylko ze względu na komplikację *in se*, lecz także aspekt komunikacyjny. W większym stopniu uczący się musi uważać na użycie właściwego słowa³ i jego prawidłowe wymówienie, a nie na poprawność gramatyczną (zob. Janowska, 2019: 108–114). W pisaniu – nie tak efemerycznym jak mówienie – można przeznaczyć więcej czasu na zaplanowanie i sprawdzenie poprawności wypowiedzi, co sprzyja zachowaniu poprawności gramatycznej (zob. Lipińska, 2023: 76–82).

W licznych materiałach do nauki języka polskiego jako obcego omawiane zagadnienie wprowadza się zgodnie z wymogami programowymi, jednak warto zwrócić uwagę na publikację poświęconą tylko liczbie mnogiej – *Uzupelnij*

³ Szczególnie, że najmłodsze pokolenie rodzimych użytkowników polszczyzny nie ma skojarzeń choćby z rosyjskiego tak często, jak dawniej.

luki! Małgorzaty Januszewicz (2023). Historia języka ciekawi wielu uczących się zadających pytania chociażby o etymologię poznawanego słownictwa czy formy gramatyczne, na co zwrócili uwagę Adamczyk i Jasińska (2024), autorki pomocy dydaktycznej z wykorzystaniem elementów historii języka *Połącz kropki z czasem*. Wśród trzynastu jednostek nie uwzględniono, co prawda, osobnej lekcji poświęconej kategorii męskoosobowości, jednak kilka z nich dotyczy rodzaju i liczby w języku polskim (m.in. różnych końcówek liczby niemęskoosobowej i form czasowników). Trudności uczącym się nastręczają liczne alternacje i podział na rzeczowniki przybierające jedną z końcówek rzeczowników i przymiotników liczby mnogiej męskoosobowej. W podręcznikach brakuje wskazówek dotyczących utrwalenia przez cudzoziemców reguł tworzenia prawidłowych form, co uzupełnia nagranie z cyklu *Polski z Anią*⁴ poświęcone liczbie mnogiej rodzaju męskoosobowego. Zawarto w nim rozwiązania mnemotechniczne sprzyjające zapamiętaniu, kiedy następuje końcówka *-i*, a kiedy *-y*.

Wszelkie trudności z tworzeniem poprawnych form liczby mnogiej męskoosobowej, a nawet opinia samych cudzoziemców na jej temat czy promowanie języka równościowego nie mogą jednak oznaczać deprecjonowania tej kategorii i uznawania jej za niepotrzebną, co uczynił Lewiński (2023: 26): „Rodzaj męskoosobowy z komunikacyjnego punktu widzenia jest zasadniczo zbędny i stanowi nadmierną komplikację systemu”.

3. Badanie ankietowe

3.1. Konstrukcja kwestionariusza, charakterystyka ankietowanych i przebieg badania

Na podstawie ilościowo-jakościowego badania ankietowego przeprowadzonego wśród 100 cudzoziemców studiujących na Uniwersytecie Warszawskim i uczęszczających na lektoraty na poziomach B1–C2 w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” na Wydziale Polonistyki podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy i dlaczego prawidłowe formy liczby mnogiej męskoosobowej przyczyniają się do skutecznej komunikacji?
- Czy i dlaczego cudzoziemcy zwracają uwagę na tworzenie prawidłowych form liczby mnogiej męskoosobowej w komunikacji (1) ustnej, (2) pisemnej?
- Czy cudzoziemcy wiedzą, że błędne formy liczby mnogiej męskoosobowej mogą być nacechowane negatywnie i co na ich temat sądzą?

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=6K16z-025nY> [DW 19.06.2025].

- Na czym polegają trudności związane z tworzeniem form liczby mnogiej męskoosobowej?

Badanie właściwe poprzedzono pilotażowym przeprowadzonym w czerwcu 2024 roku w ramach ostatniego modułu kursu e-learningowego na poziomie B1. Ankiety dobrowolnie wypełniło 11 z 14 uczestników, spośród których 6 osób to Słowianie wschodni, a 5 osób pochodziło z Azji (2 osoby), Europy Zachodniej (2 osoby) i Azerbejdżanu (1 osoba). Celem pilotażu było sprawdzenie, czy w badaniu zasadniczym można uwzględnić poziom B1, na którym – teoretycznie – kategoria męskoosobowości w obrębie odmiany rzeczownika i przymiotnika powinna być opanowana, konieczne jednak było upewnienie się, czy respondenci będą w stanie samodzielnie sformułować refleksje na temat męskoosobowości. Sprawdzono także konstrukcję ankiety. W wyniku pilotażu postanowiono nie zadawać dwóch pytań w zakresie sprawności pisania – o kontakty oficjalne i nieoficjalne, aby przekonać się, czy ankietowani bez sugestii zwrócą uwagę na ewentualne różnice w pisaniu tekstów w obu rodzajach kontaktów. Na początku kwestionariusza dodano wprowadzenie teoretyczne, rezygnując z przykładów zamieszczanych wraz z pytaniami w badaniu pilotażowym⁵. Omawianą kategorię zezemplifikowano stosunkowo łatwymi przykładami, tak aby nawet osoby nierozumiejące komentarza wiedziały, jaki jest temat ankiety.

Kategoria męskoosobowości dotyczy rzeczowników, przymiotników, zaimeków, liczebników i czasowników liczby mnogiej odnoszących się głównie do grup: złożonych z samych mężczyzn, mieszanych (kobiety i mężczyźni), niekomentujących płci (niewskazujących na płeć).

*Formy gramatyczne części mowy w rodzaju męskoosobowym są inne niż formy rodzaju niemęskoosobowego, np. „ci dwaj panowie profesorowie”, nie: *te dwa pany profesory, „mili Polacy”, nie: *miłe Polaki.*

*Form męskoosobowych czasownika nie wolno łączyć z rzeczownikami niemęskoosobowymi, np. „panie robiły”, nie: *panie robili, „studentki będą się uczyły”, nie: *studentki będą się uczyli.*

Badanie właściwe przeprowadzono na jednych z ostatnich zajęć kursów stacjonarnych w styczniu i lutym 2025 roku, w sali lekcyjnej, bez możliwości używania przez ankietowanych telefonów czy komputerów. Jedna osoba ucząca się w grupie na poziomie C2 studiowała na kierunku filologia polska, pozostałych 99 osób poznawało polszczyznę tylko na kursach językowych. Wszyscy zostali poinformowani o tym, że badanie jest anonimowe, a jego wyniki zostaną wykorzystane w publikacjach naukowych.

⁵ Przykładowe pytanie wraz z wybranymi formami męskoosobowymi, z których zrezygnowano na rzecz bardziej złożonej eksplikacji na początku kwestionariusza: *Czy uważasz tworzenie form męskoosobowych za ważne w efektywnej komunikacji w języku polskim (np. dobrzy Polacy zamiast *dobre Polaki; szanowni panowie zamiast *szanowne pany)?*

Kwestionariusz składał się z ośmiu pytań:

- pytania 1–2 to metryczka, uczestników spytano o kraj pochodzenia i znane przez nich języki słowiańskie inne niż polski;
- pytania 3–6 to pytania częściowo zamknięte, częściowo otwarte – respondentów poproszono o zaznaczenie wybranej odpowiedzi, a następnie o jej uzasadnienie;
- pytania 7–8 to pytania otwarte.

Poniżej przedstawiono liczbę ankietowanych uczących się na danych poziomach (zob. tabela 1)⁶ i deklarowaną przez nich narodowość (zob. tabela 2).

Tabela 1. Poziom grupy ankietowanych

Lp.	Poziom grupy	Liczba ankietowanych
1.	B1	24
2.	B2	40
3.	C1	22
4.	C2	14

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Narodowość ankietowanych

Lp.	Narodowość	Liczba ankietowanych
1.	Ukraina	29
2.	Białoruś	28
3.	Chiny	15
4.	Rosja	5
5.	Włochy	4
6.	Finlandia	3
7.	Irlandia	3
8.	Niemcy	3
9.	Anglia	2
10.	Czechy	2
11.	Łotwa	2
12.	Australia	1
13.	Kirgistan	1
14.	Serbia	1
15.	Wietnam	1

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Wszystkie tabele zamieszczone w artykule są autorskie.

Jak wynika z przedstawionych danych, większość respondentów to uczestnicy kursów na poziomach zaawansowanych (B2–C2, 76 osób) oraz Słowianie wschodni (62 osoby).

W pytaniu 2 respondenci podali, jakie języki słowiańskie i na jakim poziomie zaawansowania oprócz polskiego znają. Łącznie 29 osób zadeklarowało, że poza polszczyzną nie zna żadnego języka słowiańskiego, natomiast 71% respondentów stwierdziło, że oprócz polskiego zna co najmniej jeden inny język słowiański na poziomach od A2 wzwyż.

3.2. Wyniki

Opracowując wyniki dotyczące odpowiedzi na pytania 3–8, wykorzystano kategoryzację odpowiedzi otwartych, grupując odpowiedzi zgodnie z wyłaniającymi się w trakcie badania motywami przewodnimi. Uwzględniono rodzaje odpowiedzi sformułowane przez co najmniej 3 osoby.

3.2.1. Skuteczność komunikacji

Pytanie 3 brzmiało następująco: *Czy uważa Pani/Pan, że tworzenie form męskoosobowych odgrywa dużą rolę w efektywnej (skutecznej) komunikacji w języku polskim?* Większość respondentów (69 osób) zaznaczyła odpowiedź *tak* lub *raczej tak* (zob. tabela 3).

Tabela 3. Rola form męskoosobowych w efektywnej komunikacji

Lp.	Odpowiedź	Liczba ankietowanych
1.	tak	23
2.	raczej tak	46
3.	raczej nie	20
4.	nie	6
5.	żadna ⁷	5

Źródło: opracowanie własne.

Również 69 osób podało uzasadnienie dla swojej odpowiedzi.

Odpowiedzi *tak* / *raczej tak*:

- 8 osób – istotność bycia zrozumianym przez rodzimych użytkowników języka, dla których błędne formy mogą brzmieć nienaturalnie;

⁷ Jedna osoba napisała, że „nie wie, jak odpowiedzieć na to pytanie”, jedna osoba „nie ma zdania”, a trzy osoby pozostawiły puste pole odpowiedzi.

konieczność precyzyjnego wypowiedzania się; możliwość poinformowania odbiorcy, czy do grupy należą mężczyźni czy nie. Jedna osoba (Rosja, poziom B1) uzasadniła swoją odpowiedź następująco⁸: *Uważam, że poprawna polszczyzna odgrywa bardzo dużą rolę w komunikacji w Polsce, ponieważ czasem, kiedy zwracam się do kogoś, a osoba słyszy, że nie jestem z Polski, to mogę nie dostać odpowiedzi na pytanie, z którym się zwracam do osoby.*

- 7 osób – istotność zrozumienia nadawcy wypowiedzi i dokładnych informacji; możliwość zrozumienia, kogo ma na myśli nadawca wypowiedzi; możliwość dowiedzenia się, że nadawca nie ma na myśli tylko kobiet.
- 5 osób – poszanowanie zasad języka polskiego i obowiązujących w nim rodzajów gramatycznych.
- 5 osób – uznanie kategorii męskoosobowości za część kultury i historii.
- 4 osoby – chęć opanowania bezbłędnego, poprawnego mówienia po polsku. Oto dwie opinie ankietowanych z Ukrainy na poziomie C1: (1) *Używanie męskoosobowych form z niemęskoosobowymi słowami brzmi dziwnie i świadczy o niskim poziomie znajomości języka;* (2) *Błędy nie przeszkadzają komunikacji na niższym poziomie, ale na poziomie C1 już należy unikać wyrażań niepoprawnych gramatycznie.*
- 3 osoby – zaobserwowana częstość i powszechność form męskoosobowych.
- 3 osoby – ważność gramatyki i jej reguł; respektowanie wszystkich zasad języka polskiego.

Odpowiedzi *nie / raczej nie*:

- 6 osób – brak konieczności wiedzy o płci w celu skomunikowania się; możliwość wyrażenia płci w inny sposób (np. za pomocą słowa „mężczyzna”).
- 5 osób – możliwość porozumienia mimo błędów, szczególnie w przypadku cudzoziemców. Jedna osoba z Białorusi na poziomie B2 uzasadniła swoją odpowiedź następująco: *kobiety chciały i kobiety chciały – sens jest zrozumiały, inny człowiek zrozumie, że przed nim obcokrajowiec.*
- 3 osoby – brak tej kategorii w innych językach słowiańskich (w ukraińskim, rosyjskim, serbskim i chorwackim) świadczący o braku potrzeby jej wykorzystywania.

⁸ W cytatach z ankiet zachowano oryginalną pisownię i popełnione przez respondentów błędy.

- 3 osoby – język równościowy jako zagadnienie stawiające większe wyzwania niż formy męskoosobowe. Jedna osoba z Rosji na poziomie C1 uzasadniła swoją odpowiedź następująco: *Uważam, że konieczność podkreślenia (nie)męskoosobowości często przeszkadza, jeżeli chcemy posługiwać się językiem inkluzywnym.*

3.2.2. Komunikacja ustna i pisemna

3.2.2.1. Komunikacja ustna

Pytanie 4 brzmiało następująco: *Czy zwraca Pani/Pan uwagę na tworzenie prawidłowych form liczby mnogiej męskoosobowej podczas mówienia (w komunikacji ustnej)?* Większość respondentów (75 osób) zaznaczyła odpowiedź *tak* lub *raczej tak* (zob. tabela 4).

Tabela 4. Zwracanie uwagi na formy męskoosobowe w komunikacji ustnej

Lp.	Odpowiedź	Liczba ankietowanych
1.	tak	32
2.	raczej tak	43
3.	raczej nie	15
4.	nie	10

Źródło: opracowanie własne.

73 osoby podały uzasadnienie swojej odpowiedzi.

Odpowiedź *tak* / *raczej tak*:

- 9 osób – istotność bycia zrozumianym przez rodzimych użytkowników; brak zamieszania spowodowanego użyciem błędnej formy; jasność przekazu i dobre wrażenie na rozmówcach.
- 4 osoby – szacunek do zasad panujących w języku polskim.
- 4 osoby – zwracanie uwagi na poprawność językową przez osoby uczące się nowego języka jako coś oczywistego.

Odpowiedź *nie* / *raczej nie*:

- 9 osób – czas jako główna przeszkoda w dbaniu o poprawność gramatyczną; brak czasu na zastanowienie się i przemyślenie wypowiedzi ustnej; trudność szybkiego i poprawnego mówienia. Jedna z osób z Ukrainy na poziomie B2 tak uzasadniła swoją odpowiedź: *Kiedy mówię przez długi czas, czasami zapominam o poprawnych końcówkach i korzystam z intuicji językowej.*

- 7 osób – nieistotność poprawności gramatycznej; bycie rozumianym przez rodzimych użytkowników mimo błędów.
- 6 osób – zbyt duża trudność związana z dbaniem o poprawność gramatyczną w produkcji ustnej.
- 3 osoby – rezygnacja z dbania o poprawność spowodowana myleniem się mimo czynionych starań. Jedna z osób z Anglii na poziomie B1 uzasadniła swoją odpowiedź następująco: *i tak się myślę, więc po co.*

Wszystkie rodzaje odpowiedzi:

- 8 osób – deklaracja problemów z kontrolowaniem wypowiedzi ustnej i opisywanie strategii obieranych w komunikacji ustnej, np. mówienie bez myślenia o poprawności; wypowiedzenie czegoś inaczej, niż się wcześniej zaplanowało; myślenie o treści wypowiedzi i leksyce, a nie o gramatyce.

3.2.2.2. Poprawność komunikacji pisemnej

Pytanie 5 brzmiało następująco: *Czy zwraca Pani/Pan uwagę na tworzenie prawidłowych form liczby mnogiej męskoosobowej podczas pisania (w komunikacji pisemnej)?* Większość respondentów (93 osoby) zaznaczyła odpowiedź *tak* lub *raczej tak* (zob. tabela 5).

Tabela 5. Zwracanie uwagi na formy męskoosobowe w komunikacji pisemnej

Lp.	Odpowiedź	Liczba ankietowanych
1.	tak	57
2.	raczej tak	36
3.	raczej nie	3
4.	nie	4

Źródło: opracowanie własne.

61 osób podało uzasadnienie swojej odpowiedzi. Wszystkie zaznaczyły odpowiedzi *tak* i *raczej tak*.

Odpowiedzi *tak* / *raczej tak*:

- 21 osób – łatwość poprawienia wypowiedzi; czas na przemyślenie i sprawdzenie poprawności; brak pośpiechu; możliwość zobaczenia tego, co chce się przekazać.
- 10 osób – istotność dbania o poprawność gramatyczną w kontaktach oficjalnych i tekstach takich, jak dokumenty i podania; wyższe standardy w sytuacjach formalnych.

- 5 osób – zwracanie takiej samej uwagi na poprawność w mówieniu i pisaniu.
- 5 osób – możliwość sprawdzenia poprawności (chatboty AI, tabelki z formami, podręczniki).
- 3 osoby – istotność napisania tekstu zrozumiałego dla odbiorców.
- 3 osoby – zwracanie uwagi na poprawność językową w pisaniu przez osoby uczące się nowego języka jako coś oczywistego.
- 3 osoby – większa dbałość o poprawność osób prowadzących zajęcia; świadomość większego ryzyka zauważenia błędu przez osobę nauczającą.

3.2.3. Rozumienie i interpretowanie form deprecjatywnych

Pytanie 6 brzmiało następująco: *Czy uważa Pani/Pan, że błędne formy liczby mnogiej męskoosobowej mogą być odebrane jako obraźliwe i aroganckie?* Większość respondentów (68 osób) zaznaczyła odpowiedź *nie* lub *raczej nie* (tabela 6).

Tabela 6. Rozumienie i interpretowanie form deprecjatywnych

Lp.	Odpowiedź	Liczba ankietowanych
1.	tak	6
2.	raczej tak	26
3.	raczej nie	42
4.	nie	26

Źródło: opracowanie własne.

61 osób podało uzasadnienie swojej odpowiedzi.

Odpowiedzi *tak* / *raczej tak*:

- 3 osoby – formy męskoosobowe jako część języka, na którą należy zwracać uwagę.

Odpowiedzi *nie* / *raczej nie*:

- 24 osoby – uwzględnienie wyłącznie perspektywy cudzoziemca; pominięcie możliwości negatywnego odbioru błędnych form przez rodzimych użytkowników polszczyzny; oczekiwanie szczególnej tolerancji wobec osoby nie pochodzącej z Polski i zrozumienia sedna problemu (nieznajomość języka, a nie złe wychowanie). Oto wybrane uzasadnienia: (B2, Czechy): *To nie powinno być obraźliwe że ktoś kto dopiero się uczy języka, aby robił pomyłki formy liczby mnogiej*; (C1, Niemcy): *Dla nas, czyli obcokrajowców,*

nieprawidłowe formy liczby mnogiej to nie jest wcale obraźliwe i aroganckie; (C1, Ukraina): One wynikają z niewiedzy, a nie intencjonalna obraza lub brak szacunku; (B2, Ukraina): Jeśli człowiek jest rozumny, to wie że nie jestem native speakerem i nie będę musiał przeproszać; (B1, Włochy): dla mnie nie, dla innych może tak. Wiedza o negatywnym nacechowaniu błędnych form i deklarowana ignorancja ich odbioru przez rodzimych użytkowników u 3 ankietowanych: (C1, Ukraina): Wiem, że dla Polaków ma to wielkie znaczenie, ale nie jestem do tego przyzwyczajona, dlatego nie uważam to za obraźliwe; (C1, Ukraina): To może kojarzyć się z kryminałem, uchodźcami, niebezpiecznymi obcokrajowcami, z osobami niewykształconymi, ale dla Polaków; (B2, Białoruś): Tak, ale nie zwracam uwagi, więc nie.

- 7 osób – zdziwienie treścią pytania i ocenienie odebrania błędnych form za obraźliwe i aroganckie jako bezsensowne i niezrozumiałe.
- 4 osoby – uznanie niepoprawnej formy męskoosobowej za zwykły błąd.
- 3 osoby – uzależnienie odpowiedzi na pytanie od kontekstu i intencji.
- 3 osoby – domyślenie się poprawnej odpowiedzi, wyrażenie zaskoczenia możliwością obrażenia kogoś nieprawidłową formą liczby mnogiej męskoosobowej (zaznaczenie *nie / raczej nie* mimo intuicyjnego zrozumienia poprawnej odpowiedzi na to pytanie).

3.2.4. Trudność w tworzeniu form męskoosobowych

Pytanie 7 brzmiało następująco: *Na czym Pani/Pana zdaniem polega trudność w tworzeniu form męskoosobowych w języku polskim?* Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 86 osób, opisując przede wszystkim problemy związane z samym językiem, zrozumieniem go i zapamiętaniem reguł w nim obowiązujących.

- 32 osoby – konieczność zapamiętania zasad tworzenia form, licznych alternacji i końcówek.
- 11 osób – różnice między polszczyzną a językami wschodniosłowiańskimi (10 osób) oraz południowsłowiańskimi (1 osoba).
- 10 osób – konieczność wiedzy o płci osób należących do danej grupy; konieczność pomyślenia, o kim się mówi.
- 9 osób – duża liczba wyjątków.
- 4 osoby – negatywny stosunek do kategorii męskoosobowości. Oto opinie dwóch osób: (B2, Białoruś): *wyrażenie nierówności, arogan-*

cja wobec kobiet; (C1, Ukraina): absurd, kiedy w grupie z jednym mężczyzną od razu trzeba robić te formy.

- 3 osoby – łatwość popełnienia błędu, ogólna trudność tworzenia form męskoosobowych.

3.2.5. Pozostałe refleksje

W punkcie 8 zamiast pytania zawarto możliwość wyrażenia własnej opinii: *Jeśli ma Pani/Pan refleksje dotyczące pytań 3–7 albo kategorii męskoosobowości, proszę o podanie ich.* Odpowiedzi udzieliło 15 osób. Dominują dwa rodzaje odpowiedzi:

- 6 osób – zdziwienie istnieniem tej kategorii, jej przestarzałość, nie-nowoczesność i archaiczność, brak logiki z nią związany. Część odpowiedzi ankietowanych: (Łotwa, B1) *Ponieważ język nieustannie się rozwija i staje się coraz bardziej inkluzywny, nie widzę powodu, dla którego te formy męskie nie miałyby stać się przestarzałe w ciągu najbliższych stu lat;* (Finlandia, B2): *To jest dziwne, że takie formy istnieją w polskim⁹;* (Ukraina, C1) *Dla mnie jest nielogiczne i niesprawiedliwie, że rodzaju męskiego używa się nawet kiedy w grupie większość kobiet i tylko jeden mężczyzna.*
- 3 osoby – obawa o urażenie kogoś użyciem bądź nieużyciem formy męskoosobowej; niepewność związana z używaniem form męskoosobowych. Oto odpowiedzi ankietowanych: (Czechy, C1) *Czy nieużywanie form typu studentki i studenci to błąd;* (Białoruś, C1) *Kiedy ludzie używają formu deprecyjnego?;* (Irlandia, C2) *Nie chcę obrazić używając źle formy l.mn. męskoos.*

4. Dyskusja

Przedstawione wyniki wskazują na zauważanie przez ankietowanych związku między tworzeniem prawidłowych form a skutecznością komunikacji. Uczący się chcą osiągnąć wzajemną zrozumiałość w kontaktach z rodzimymi użytkownikami, jednak część respondentów zadeklarowała, że płeć nie odgrywa dla nich ważnej roli w komunikacji w języku polskim i że można porozumieć się mimo błędów.

⁹ Osoba ankietowana odpowiedziała w języku angielskim, oryg. „With the language constantly developing and getting more inclusive I do not see a reason why these masculine forms would not become obsolete in the next 100 years”.

Respondenci większą wagę przykładają do poprawności gramatycznej w wypowiedziach pisemnych niż ustnych. Wskazują na trudności w komunikowaniu się ustnym, przede wszystkim na brak czasu na przemyślenie poprawności. Pisanie oceniają jako sprawność bardziej sprzyjającą zwracaniu uwagi na struktury gramatyczne i bardziej oficjalną niż mówienie. Stosunkowo dużo osób daje sobie przyzwolenie na błędy i wychodzi z założenia, że skoro mówienie jest bardziej wymagające, to nie trzeba przykładać się do poprawności gramatycznej. Ważne, aby uświadamiać uczącym się, że konstrukcje gramatyczne nie stanowią „sztuki dla sztuki” i pewność bycia zrozumianym zależy m.in. od poprawności gramatycznej.

Niepokojące są wyniki dotyczące form deprecjatywnych. Poza wyraźną niewiedzę większości ankietowanych o możliwości obrażenia rozmówcy stosunkowo wielu z nich przyjmuje własną perspektywę, bez refleksji na temat odbioru takich form przez rodzimych użytkowników. O niedopuszczaniu do siebie myśli, że popełniane błędy mogą nieść poważne konsekwencje świadczą również odpowiedzi osób zaskoczonych pytaniem, uznających błędy w obrębie kategorii męskoosobowości za coś zwyczajnego. Nie powinno mieć to miejsca w przypadku osób uczących się na poziomach zaawansowanych – a takie przeważały wśród respondentów. Powinny one już wiedzieć, że błędne formy rodzaju męskoosobowego są nacechowane negatywnie. Jeszcze bardziej niepokoi bagatelizowanie popełnianych błędów i wychodzenie z założenia, że skoro w większości innych języków słowiańskich kategoria ta nie istnieje, to nie jest ona potrzebna. Takie przesądzenie oznacza wyraźny brak świadomości, że polszczyzna to dla uczących się Słowian język obcy, mimo licznych podobieństw. To kolejna refleksja, która budzi zdziwienie, zważywszy na poziom zaawansowania większości respondentów.

Trudności ankietowanych związane z tworzeniem form męskoosobowych dotyczą przede wszystkim samego systemu językowego, a w mniejszym stopniu konieczności nauczenia się pewnego sposobu kategoryzowania rzeczywistości, choć na tego rodzaju trudność ankietowani również wskazywali. To zdecydowanie jedno z „najtrudniejszych miejsc polszczyzny”.

Widoczna jest świadomość części ankietowanych na temat zasad języka równościowego oraz rekomendacji dotyczących nazywania osób płci żeńskiej i nieidentyfikujących się z żadną płcią. Wiedza respondentów dotycząca dyskusji na temat inkluzywności w języku powoduje u części z nich negatywny odbiór kategorii męskoosobowości, czemu również osoby nauczające polszczyzny powinny przeciwdziałać.

5. Podsumowanie

Analiza podjęta w niniejszym tekście pokazuje istotność poszukiwań przyczyn występujących błędów, szczególnie jeżeli trudności powracają na kolejnych etapach nauki języka. Uświadamianie uczącym się, że poprawność językowa jest ważna nie tylko w danym rodzaju kontaktów (oficjalnym/nieoficjalnym), sposobie komunikacji (pisemnym/ustnym) i że dbałość o poprawność gramatyczną nie ma na celu nikogo dyskryminować ani urazić – w przeciwieństwie do wielu błędnych form – okazuje się istotną częścią nauczania cudzoziemców języka polskiego. Dużą rolę odgrywa też przypomnienie im, że nie będą mogli legitymować się znajomością języka na wysokim poziomie bez opanowania jego podstaw, bez względu na reakcje rodzimych użytkowników na popełniane przez uczących się błędy. Warte przeprowadzenia są badania dotyczące samej metodyki nauczania liczby mnogiej męskoosobowej i – być może – stopnia pobłażliwości wobec popełnianych przez uczących się błędów w jej zakresie.

Bibliografia

- Adamczyk M., Jasińska A. (2024), *Połącz kropki z czasem*. Kraków: Wydawnictwo Progressja.
- Dąbrowska A. (2004), *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, (w:) Seretny A., Martyniuk W., Lipińska E. (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Dąbrowska A., Pasięka M. (2005), *Koncepcja przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny, czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców*. „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 22–32.
- Dąbrowska A., Pasięka M. (2024), *Przewodnik po trudnych miejscach polszczyzny*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Izdebska-Długosz D. (2021), *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Universitas.
- Januszewicz M. (2023), *Uzupełnij luki! Liczba mnoga i formy (nie)męskoosobowe w języku polskim. Teoria i ćwiczenia. Poziom B1-B2*. Wrocław: Wydawnictwo Pozdrowienia z Polski.
- Kaleta R. (2018), *Błędologia w glottodydaktyce białorutenistycznej*. Warszawa: Katedra Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kępińska A. (2006), *Kształtowanie się polskiej męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*. Warszawa: Wydział Polonistyki.
- Kosek I. (2010), *Z problemów opisu tzw. form deprecjatywnych*. „Prace Językoznawcze” XII, z. 167, s. 105–114.
- Krawczuk A. (2012), *O kognitywnych uwarunkowaniach współczesnej glottodydaktyki: kategorie gramatyczne w nauczaniu Ukraińców języka polskiego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 69–82.
- Krawczuk A. (2020), *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 133–154. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.07>.
- Lewiński P. (2023), *Gramatyka funkcjonalna języka polskiego. Fleksja*. Kraków: Universitas.
- Lipińska E. (2023), *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Łaziński M. (2006), *O paniach i panach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukaszewicz B. (2022), *Emocje – kultura – język. Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323557265>.
- Nagórko A. (2012), *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przechodzka G. (1993), *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, (w:) Mazur J. (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 39–48.
- Saloni Z. (1976), *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, (w:) Laskowski R. (red.), *Kategorie gramatyczne grup imiennych w języku polskim*. Materiały konferencji Pracowni Gramatyki Współczesnej Polszczyzny Instytutu Języka Polskiego PAN, Zawoja, 13-15 XII 1974. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 43–78.
- Skura M. (2022), *Błędy popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego. Analiza językowa na potrzeby glottodydaktyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323555407>.
- Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, (w:) Miodunka W. (red.), *Język polski w świecie*. Zbiór studiów. Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 71–104.
- Zarzycka G. (red.) (2015), *Błąd glottodydaktyczny*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22.
- Zieniukowa J. (1981), *Rodzaj męski osobowy we współczesnych językach zachodnio-słowiańskich*. Wrocław: Instytut Słowianoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, „Prace Słowistyczne” XIX, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Netografia

<https://rownowazni.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/105/2022/07/Rekomendacje-jezykowe-2021.pdf> [DW 18.06.2025].

<https://wsjp.pl/> [DW 18.06.2025].

<https://youtube.com/watch?v=6K16z-025nY> [DW 19.06.2025].

Received: 01.07.2025

Revised: 02.01.2026

Accepted: 15.01.2026

Agnieszka Wargoś

Niezależna badaczka

<https://orcid.org/0000-0002-7960-2391>

awargos@gmail.com

Kontrastowe nauczanie przyimków w języku angielskim i polskim – podejście glottodydaktyczne w praktyce lektora

**Contrastive teaching of prepositions in English
and Polish: A glottodidactic approach in teaching practice**

Prepositions are among the most challenging grammatical categories in foreign language learning due to their polysemy and limited cross-linguistic equivalence. This article aims to examine the effectiveness of a contrastive approach to teaching prepositions in English and Polish. The study is based on classroom-based observations of three learners: a Polish adult learning English, an Indonesian adult learning Polish, and a Polish secondary-school student raised in a bilingual environment. The analysis identifies recurring error patterns, their sources, and pedagogical implications. The findings indicate that contrastive instruction reduces prepositional errors and enhances learners' meta-linguistic awareness.

Keywords: prepositions; contrastive analysis; language interference; language pedagogy; glottodidactics

Słowa kluczowe: przyimki; analiza kontrastywna; interferencja językowa; dydaktyka języków; glottodydaktyka



1. Wstęp

Przymyki stanowią jedną z najbardziej problematycznych kategorii gramatycznych w procesie nauki języków obcych. Ich znaczenie jest wieloaspektowe, trudne do jednoznacznego ujęcia w regułach gramatycznych i w dużym stopniu zależne od konwencji komunikacyjnych. Dla rodzimych użytkowników języka ich użycie ma charakter intuicyjny, natomiast dla osób uczących się języka obcego stanowi źródło licznych trudności. Błędy przymikowe występują nie tylko na poziomie elementarnym, lecz także u osób zaawansowanych, które mimo wysokiej biegłości językowej nadal popełniają powtarzalne pomyłki w łączeniu przymków z rzeczownikami, czasownikami i przymiotnikami.

W języku polskim przymyki odgrywają szczególną rolę, gdyż ściśle wiążą się z systemem przypadków. Wymuszają odpowiednią formę fleksyjną, np. do domu (do + dopełniacz), w szkole (w + miejscownik), na ulicę (na + biernik). W języku angielskim, pozbawionym rozwiniętego systemu przypadków, przymyki przejęły funkcję wyrażania relacji przestrzennych, czasowych i logicznych. Z tego względu pełnią one rolę głównego spoiwa syntaktycznego i semantycznego, co czyni je kategorią szczególnie podatną na błędy interferencyjne.

Z perspektywy dydaktycznej przymyki są wyjątkowo kłopotliwe, ponieważ ich użycie nie zawsze daje się wyjaśnić jednoznacznie regułą. W wielu przypadkach konieczne jest zapamiętanie całych kolokacji lub jednostek frazeologicznych, np. *interested in something*, *good at English*, *arrive at the station*. Uczący się często upraszczają ten proces, przenosząc na język obcy schematy znane z języka ojczystego. Mechaniczne tłumaczenie prowadzi jednak do błędów trudnych do samodzielnego zauważenia i skorygowania. Przykłady z praktyki dydaktycznej pokazują, że Polacy uczący się angielskiego nagminnie tworzą konstrukcje typu *He works in Monday* zamiast poprawnego *on Monday*. Z kolei cudzoziemcy przyswajający polszczyznę pod wpływem angielszczyzny często tworzą zdania takie jak *Lubię grać w piano* zamiast *na pianinie*. Podobne trudności obserwuje się również u osób wychowanych w środowisku dwujęzycznym. Przykładem może być polski student przygotowujący się do egzaminu GCSE w Wielkiej Brytanii, dla którego język polski pozostaje językiem domowym, ale równocześnie jest źródłem błędów w kontakcie z językiem angielskim. Mimo wczesnego kontaktu z oboma kodami językowymi, jego wypowiedzi ujawniają trudności w poprawnym łączeniu przymków, wynikające z interferencji i nakładania się schematów językowych.

W ostatnich dekadach rośnie zainteresowanie strategiami dydaktycznymi, które mogą skutecznie wspierać proces nauki przymków. Wśród nich szczególne miejsce zajmuje podejście kontrastywne, polegające na systematycznym zestawianiu struktur językowych w celu wskazania zarówno

podobieństw, jak i różnic. Umożliwia ono uczniom świadome unikanie interferencji, a nauczycielowi – przewidywanie typowych błędów. Analiza kontrastywna rozwija refleksję metajęzykową, sprzyja samodzielnej korekcie oraz buduje świadomość, że poprawność językowa zależy nie tylko od znajomości reguł, ale także od kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

Celem niniejszego artykułu jest zatem ukazanie, w jaki sposób kontrastowe nauczanie przyimków w języku angielskim i polskim może przyczynić się do redukcji błędów interferencyjnych oraz rozwoju świadomości językowej. Przedstawione zostaną przykłady autentycznych błędów popełnianych przez osoby uczące się: Polkę uczącą się języka angielskiego, Indonezyjkę uczącą się języka polskiego oraz polskiego studenta GCSE funkcjonującego w warunkach dwujęzyczności. Artykuł zawiera ich klasyfikację oraz propozycje praktycznych działań dydaktycznych.

2. Przegląd literatury

Badania nad rolą przyimków w nauczaniu i uczeniu się języków obcych mają wieloletnią tradycję, a ich znaczenie podkreślano już w latach 70. XX wieku. Jednym z pionierskich projektów była inicjatywa kierowana przez Fisiaka (1973), w ramach której opracowano liczne analizy kontrastywne polsko-angielskie. Badacze ci wskazywali, że porównywanie systemów językowych umożliwia przewidywanie źródeł błędów i projektowanie ćwiczeń profilaktycznych. Wykazano, że przyimki należą do jednostek szczególnie podatnych na transfer negatywny, a analiza kontrastywna jest skutecznym narzędziem dydaktycznym. W polskiej glottodydaktyce temat ten kontynuowała Bartnicka (1987), która udowodniła, że błędy przyimkowe mają charakter powtarzalny i systemowy, a ich eliminacja wymaga długofalowej pracy porównawczej. Wnioski te pozostają aktualne także w XXI wieku, co potwierdzają kolejne badania nad interferencją językową.

Znaczący wkład teoretyczny wniósł Grucza (2007), który rozwinął podstawy glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i podkreślił rolę świadomości metajęzykowej. Jego zdaniem rozwój refleksji nad językiem jest warunkiem skutecznego opanowania struktur trudnych i nieregularnych, a więc także przyimków. Komorowska (2005) zwróciła z kolei uwagę, że skuteczne nauczanie przyimków wymaga łączenia różnych metod: od tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych, przez zadania komunikacyjne, aż po aktywności rozwijające samodzielność i zdolność do autorefleksji ucznia.

W literaturze międzynarodowej problem błędów przyimkowych opisali m.in. Swan i Smith (2001), którzy w pracy *Learner English* zestawili typowe trudności cudzoziemców uczących się angielskiego. W przypadku

Polaków najczęściej pojawiają się kalki typu „in Monday” zamiast „on Monday” oraz niepoprawne tłumaczenia dosłowne, np. „on the bus” interpretowane jako „na autobusie”. Analiza ta potwierdza uniwersalny charakter interferencji, a jednocześnie wskazuje na jej specyfikę w zależności od języka ojczystego ucznia. Na poziomie teoretycznym natomiast König (2008) podkreślił znaczenie kontrastów semantycznych i pragmatycznych, które trudno oddać za pomocą prostych ekwiwalentów. Dlatego jego zdaniem właśnie te obszary wymagają szczególnej uwagi dydaktycznej i są kluczowe w projektowaniu materiałów. Kalyuga (2021) zaproponował z kolei perspektywę kognitywną, według której przyimki należy uczyć poprzez schematy przestrzenne i wizualizacje. Odwołują się one do naturalnych strategii poznawczych człowieka i ułatwiają zapamiętywanie abstrakcyjnych relacji.

W polskim kontekście badawczym ważne miejsce zajmuje Mańczak-Wohlfeld (2010), która wskazała, że angielszczyzna coraz silniej wpływa na współczesną polszczyznę, co przejawia się m.in. w przejmowaniu kalek składniowych i przyimkowych. Paradowski (2012) przeanalizował szczegółowo błędy Polaków uczących się angielskiego, dowodząc, że dominują kalki semantyczne i brak znajomości kolokacji, a skuteczna korekta wymaga nie tylko ćwiczeń językowych, lecz także pracy nad świadomością kulturową i pragmatyczną. Dopełnieniem tego obrazu są prace badaczy takich jak Wilczyńska (2002), która analizowała rozwój autonomii ucznia w kontekście uczenia się języków obcych, czy Wróblewski (2018), który podkreślał praktyczne walory podejścia kontrastywnego w dydaktyce akademickiej.

Podsumowując, przegląd literatury pokazuje, że problem błędów przyimkowych jest zjawiskiem uniwersalnym i trwałym. Różne tradycje badawcze – od klasycznej analizy kontrastywnej po podejścia kognitywne – zgodnie wskazują, że kluczem do ich redukcji jest systematyczne porównywanie języków, wzbogacanie ucznia o świadomość różnic systemowych oraz stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych.

3. Cel i pytania badawcze

Głównym celem badań przedstawionych w niniejszym artykule jest ukazanie, w jaki sposób analiza kontrastywna może wspierać proces nauczania i uczenia się przyimków w języku angielskim i polskim. Zastosowanie tego podejścia pozwala nie tylko na identyfikację najczęściej popełnianych błędów, lecz także na określenie mechanizmów ich powstawania. Szczególną wartość stanowi możliwość wskazania praktycznych rozwiązań dydaktycznych, które mogą być bezpośrednio wykorzystane w pracy lektora języka obcego.

W badaniu skoncentrowano się na błędach występujących u dorosłych uczących się, reprezentujących różne profile językowe i edukacyjne. Analiza kontrastywna umożliwiła zestawienie typowych trudności oraz ich źródeł, a także ocenę skuteczności strategii dydaktycznych nastawionych na eliminację błędów interferencyjnych.

W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

- Jakie typowe błędy przyimkowe popełniają uczący się języka angielskiego i polskiego?
- Jakie mechanizmy interferencji prowadzą do powstawania tych błędów?
- W jaki sposób podejście kontrastywne sprzyja ich eliminacji?
- Jakie strategie dydaktyczne okazują się najbardziej skuteczne w praktyce lektorskiej?
- W jaki sposób analiza błędów wpływa na rozwój świadomości językowej i autonomii uczniów?

4. Metodologia

Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone w ramach praktyki lektorskiej autorki, w środowisku edukacyjnym obejmującym zajęcia indywidualne oraz pracę ze studentami i uczniami. Zastosowanie podejścia jakościowego pozwoliło na pogłębione poznanie mechanizmów popełniania błędów przyimkowych, ich źródeł oraz sposobów możliwej korekty. Jednocześnie umożliwiło uchwycenie indywidualnych procesów uczenia się i zróżnicowania mechanizmów błędów. Analiza kontrastywna pełniła w tym przypadku rolę nie tylko narzędzia badawczego, ale także dydaktycznego – umożliwiając uczestnikom świadome dostrzeganie różnic między językami i skuteczniejsze unikanie błędów przyimkowych.

Badanie przeprowadzono zgodnie z zasadami etyki badań humanistycznych. Uzyskano świadomą zgodę wszystkich uczestników badania; w przypadku ucznia szkoły średniej – również zgodę opiekuna prawnego. Uczestnicy pozostają również anonimowi. Zanonimizowane fragmenty danych mogą być udostępnione do celów naukowych na uzasadniony wniosek skierowany do autorki, z poszanowaniem prywatności uczestników. Charakter jakościowy badania i mała próba badawcza (3 osoby) ograniczają uogólnianie wyników, co zwraca uwagę na potrzebę podjęcia badań pogłębionych w przedmiotowym zakresie.

4.1. Uczestnicy badania

W badaniu wzięty udział trzy osoby:

- Polka ucząca się języka angielskiego (L2) – osoba dorosła z wykształceniem humanistycznym, na poziomie średnio zaawansowanym (B1/B2); jej błędy przyimkowe wynikają głównie z interferencji języka ojczystego i mechanicznego tłumaczenia struktur;
- Indonezyjka ucząca się języka polskiego (L3) – osoba dorosła z wykształceniem filologicznym, władająca kilkoma językami obcymi, ucząca się polszczyzny na poziomie podstawowym (A2); jej błędy wynikają przede wszystkim z trudności w opanowaniu systemu przypadków i różnic składniowych;
- uczeń szkoły średniej w Wielkiej Brytanii (GCSE) – nastolatek wychowany w polskojęzycznym domu, dla którego język polski jest językiem odziedziczonym; pomimo codziennego kontaktu z polszczyzną w rodzinie popełnia liczne błędy przyimkowe, zarówno w mowie, jak i w piśmie, wynikające z dominacji języka angielskiego w edukacji formalnej i w życiu codziennym.

Uwzględnienie tego trzeciego przypadku poszerzyło analizę o perspektywę dwujęzyczności niepełnej (tzw. *heritage speaker*), w której interferencja ma inny charakter niż w przypadku osób uczących się języka obcego od podstaw.

4.2. Materiał badawczy i analityczne kategorie błędów

Materiał badawczy obejmował: eseje i wypowiedzi pisemne uczestników, transkrypcje nagrań z zajęć, notatki nauczyciela rejestrujące spontaniczne wypowiedzi ustne oraz zadania ćwiczeniowe wykonywane podczas lekcji.

Ujawnione i analizowane w nim błędy zaklasyfikowano do czterech kategorii:

- interferencja bezpośrednia – przenoszenie struktur z języka dominującego lub ojczystego, np. *He is in the bus* zamiast *on the bus*;
- kalki językowe – dosłowne tłumaczenia całych wyrażen, np. *Lubię grać w piano* zamiast *na pianinie*;
- błędne kolokacje – niepoprawne zestawienia przyimków z czasownikami, rzeczownikami czy przymiotnikami, np. *good in English* zamiast *good at English*;
- pominięcia i nadmiary – brak wymaganego przyimka lub dodanie zbędnego, np. *I listen music* zamiast *I listen to music*.

4.3. Procedura badawcza

Analiza przebiegała w kilku etapach:

- identyfikacja błędów w materiale pisemnym i ustnym,
- przyporządkowanie ich do odpowiednich kategorii,
- zestawienie form błędnych z poprawnymi w ujęciu kontrastywnym,
- opracowanie komentarza dydaktycznego objaśniającego mechanizmy interferencji oraz sposoby ich korekty.

W toku pracy dydaktycznej stosowano także elementy refleksji metajęzykowej. Uczestnicy byli zachęceni do samodzielnego formułowania reguł, porównywania struktur oraz korygowania własnych błędów.

5. Analiza wyników

W wyniku przeprowadzonej analizy materiału badawczego udało się wyodrębnić liczne błędy przyimkowe w obu językach. Poniżej przedstawiono ich zestawienie wraz z interpretacją dydaktyczną.

5.1. Typowe błędy w języku angielskim

Tabela 1 obrazuje błędy najczęściej popełniane przez polskich uczących się języka angielskiego. W większości przypadków wynikają one z przenoszenia struktur polskich na angielski (np. *in Monday*), a także z trudności w zapamiętywaniu poprawnych kolokacji (*good at English, interested in history*).

Tabela 1. Najczęstsze błędy przyimkowe popełniane przez Polaków uczących się języka angielskiego

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
He is in the bus	on the bus	kalka z polskiego w autobusie
I'm good in English	good at English	błędna kolokacja
She depends from her friend	depends on her friend	Interferencja
We arrived to the station	arrived at the station	kalka składniowa
She is married with a doctor	married to a doctor	Interferencja
I listen music	listen to music	pominięcie przyimka
She was born at 1995	born in 1995	niewłaściwy wybór przyimka
They talked about to the problem	talked about the problem	nadmiar przyimka

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
He works in Monday	works on Monday	kalka z polskiego w poniedziałek
I'm interested on history	interested in history	błędna kolokacja

Źródło: opracowanie własne.

5.2. Typowe błędy w języku polskim

Tabela 2 przedstawia błędy cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analiza pokazuje, że najczęściej popełniane błędy wynikają z dosłownego tłumaczenia z języka angielskiego (*w street Piękna, w piano*) oraz z nieznamości systemu przypadków, co skutkuje używaniem niewłaściwych form.

Tabela 2. Najczęstsze błędy przyimkowe popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
On przyjechał na Warszawę	do Warszawy	Interferencja
Mieszkam w street Piękna	przy ulicy Pięknej	kalka z angielskiego
Spotkajmy się na poniedziałek	w poniedziałek	kalka składniowa
Jestem dobry w angielski	dobry z angielskiego	błędna kolokacja
Ona czeka na do niego	czeka na niego	nadmiar przyimka
Myślałem o to	o tym	Interferencja
Idę do home	do domu	kalka leksykalna
Zaczynam pracy w godzinie dziewiątej	pracę o godzinie dziewiątej	kalka składniowa
Lubię grać w piano	na pianinie	kalka z angielskiego
On mówił do polski	po polsku	Interferencja

Źródło: opracowanie własne.

5.3. Typowe błędy ucznia polskiego wychowanego za granicą

Tabela 3 pokazuje błędy charakterystyczne dla tzw. użytkownika dziedziczącego język (*heritage speaker*). Widać w nich wpływ dominującego języka angielskiego, który prowadzi do częstych kalk czasowych (*na piątek*), przestrzennych (*na sklepie*), a także do błędnych kolokacji (*dobra w matematyka*). Zjawisko to różni się od klasycznych błędów cudzoziemców uczących się

polskiego od podstaw, gdyż dotyczy osoby mającej stały kontakt z polszczyzną, lecz w ograniczonym i nieformalnym zakresie.

Tabela 3. Najczęstsze błędy przyimkowe ucznia polskiego wychowanego za granicą

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
Spotkajmy się na piątek	Spotkajmy się w piątek	kalka czasowa
Byłem na sklepie	Byłem w sklepie	kalka przestrzenna
Dobra w matematyka	Dobry z matematyki	błędna kolokacja
Idę do shopu	Idę do sklepu	wtrącenie anglicyzmu
Urodziłem się na 2007	Urodziłem się w 2007	kalka czasowa

Źródło: opracowanie własne.

5.4. Podsumowanie ilościowe

Tabela 4 ukazuje statystyczne zestawienie błędów. Największą grupę stanowią przypadki interferencji bezpośredniej (30%), czyli przenoszenia struktur ojczystych. Kalki i kolokacje błędne są niemal równie częste (po 25%), natomiast pominięcia lub nadmiary przyimków stanowią piątą część wszystkich przypadków. Wyniki potwierdzają konieczność intensywnej pracy kontrastywnej w dydaktyce, ze szczególnym uwzględnieniem różnic systemowych i kolokacyjnych.

Tabela 4. Rozkład procentowy błędów przyimkowych według kategorii

Kategoria błędu	Procent wszystkich błędów
Interferencja bezpośrednia	30%
Kalki językowe	25%
Kolokacje błędne	25%
Pominięcia/nadmiary	20%

Źródło: opracowanie własne.

6. Dyskusja

Przeprowadzona analiza potwierdza, że błędy przyimkowe nie mają charakteru przypadkowego, lecz są systemowe i powtarzalne. Wynikają one z mechanizmów interferencji językowej, kalk dosłownych i trudności w opanowaniu kolokacji, a także z niewłaściwego stosowania reguł składniowych.

6.1. Dosłowne tłumaczenia

Najczęstszym źródłem błędów są kalki językowe i mechaniczne tłumaczenia struktur ojczystych. Uczący się, nie znajdując w pamięci gotowego schematu w języku docelowym, sięgają po najbliższy odpowiednik z języka ojczystego. Prowadzi to do konstrukcji takich jak *in Monday* zamiast *on Monday* czy *na autobusie* zamiast *on the bus*.

6.2. Kolokacje przyimkowe

Kolokacje, czyli utrwalone zestawienia wyrazowe, są jednym z najbardziej problematycznych obszarów nauki przyimków. Wyrażenia typu *good at English*, *interested in history* czy polskie *dobry z matematyki* muszą być zapamiętane jako całości. Brak znajomości kolokacji skutkuje błędami, które trudno skorygować bez systematycznego treningu.

6.3. Pomińnięcia i nadmiary

Częstym zjawiskiem są również pomińnięcia i dodawanie zbędnych przyimków. Przykładem jest *I listen music* zamiast *I listen to music* czy *ona czeka do niego* zamiast *ona czeka na niego*. Takie błędy wynikają z mieszania reguł obu języków i nakładania się wzorców składniowych.

6.4. Wpływ składni

Wpływ szyku zdania i składni całego systemu językowego również prowadzi do błędów. Konstrukcje takie jak *Mieszkam w street Piękna* czy *Zaczynam pracy w godzinie dziewiątej* wskazują na kopiowanie angielskiego szyku i dosłowne odwzorowywanie struktur, które w języku polskim są niepoprawne.

6.5. Implikacje dydaktyczne

Wyniki analizy wskazują na potrzebę stosowania zróżnicowanych strategii dydaktycznych, które ułatwiają uczniom identyfikację i eliminację błędów przyimkowych. W praktyce szczególnie użyteczne okazują się:

- ćwiczenia kontrastywne – zestawianie zdań poprawnych i błędnych, co pozwala uczniom samodzielnie dostrzec różnice,

- listy kolokacji – systematyczne zapamiętywanie najczęstszych połączeń wyrazowych,
- analiza autentycznych błędów – praca na realnym materiale językowym uczniów zwiększa ich świadomość i motywację,
- wizualizacja schematów przestrzennych – graficzne przedstawienie relacji (np. in, on, under) wspiera proces zapamiętywania,
- praca w parach i grupach – korygowanie błędów w interakcji rozwija umiejętności komunikacyjne,
- indywidualizacja nauki – dostosowanie ćwiczeń do poziomu i językowego zaplecza ucznia,
- rozwijanie refleksji metajęzykowej i autonomii – zachęcanie uczniów do samodzielnej analizy błędów i poszukiwania reguł sprzyja trwałości efektów.

6.6. Dwujęzyczność i użytkownicy dziedziczący język

Przykład ucznia szkoły średniej w Wielkiej Brytanii, wychowanego w rodzinie polskojęzycznej, pokazuje odmienny typ interferencji przyimkowej. Typowe są kalki czasowe (*na piątek* zamiast *w piątek*), przestrzenne (*na sklepie* zamiast *w sklepie*) oraz błędne kolokacje (*dobra w matematyka* zamiast *dobry z matematyki*). Błędy te różnią się od pomyłek cudzoziemców uczących się polskiego, gdyż dotyczą osoby mającej kontakt z polszczyzną od dzieciństwa, lecz w ograniczonym i nieformalnym zakresie. Zjawisko to wskazuje na potrzebę szczególnego podejścia dydaktycznego – łączącego elementy nauczania języka obcego z podtrzymywaniem języka odziedziczonego, w którym kluczową rolę odgrywa kontrastowe zestawianie struktur językowych oraz rozwijanie świadomości metajęzykowej.

7. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Przeprowadzona analiza pozwala sformułować następujące wnioski:

- Przyimki są szczególnie podatne na błędy interferencyjne. Trudności te wynikają z różnic systemowych między polszczyzną i angielszczyzną oraz z mechanicznego przenoszenia struktur języka ojczystego na opanowywany.
- Podejście kontrastywne skutecznie wspiera eliminację błędów. Zestawianie poprawnych i błędnych przykładów, a także porównywanie struktur obu języków pozwala uczniom lepiej dostrzegać różnice i unikać powtarzalnych pomyłek.

- Refleksja metajęzykowa i świadomość ucznia są kluczowe. Rozwijanie umiejętności samodzielnej analizy błędów, formułowania zasad i samokorekty prowadzi do większej autonomii w procesie uczenia się.
- Autentyczne błędy powinny być wykorzystywane jako materiał dydaktyczny. Praca na rzeczywistych przykładach z języka uczniów zwiększa ich zaangażowanie i ułatwia transfer wiedzy do praktyki komunikacyjnej.
- Analiza przypadku ucznia szkoły średniej (GCSE), wychowanego w środowisku dwujęzycznym, pokazuje specyfikę błędów tzw. użytkowników dziedziczących język. Wymagają oni odmiennych strategii dydaktycznych, uwzględniających kontakt z polszczyzną w ograniczonym i nieformalnym zakresie.
- Konieczne są dalsze badania. Warto rozszerzyć analizę na większe grupy uczniów oraz inne konteksty językowe, aby potwierdzić uniwersalność obserwowanych mechanizmów i opracować szersze rekomendacje dydaktyczne.

Podsumowując, podejście kontrastywne, wspierane przez refleksję metajęzykową, stanowi skuteczną strategię nauczania przyimków w języku polskim i angielskim. Wyniki te mają znaczenie praktyczne dla lektorów i nauczycieli, którzy mogą włączać analizę kontrastywną do codziennej praktyki dydaktycznej, a także dla badaczy zainteresowanych rozwojem glottodydaktyki w perspektywie międzyjęzykowej.

Bibliografia

- Bartnicka B. (1987), *Interferencja językowa w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Fisiak J. (red.) (1973), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics: The Polish-English Contrastive Project*. Poznań: AMU Press.
- Grucza F. (2007), *Glottodydaktyka: Teoretyczne podstawy kształcenia językowego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kalyuga M.A. (2021), *Application of cognitive linguistics in explaining the use of foreign prepositions*. „Vestnik VGU”, nr 4(142), s. 79–87.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraška Edukacyjna.
- König E. (2008), *Contrastive linguistics and language comparison*. „Languages in Contrast”, nr 8(1), s. 37–54.
- Mańczak-Wohlfeld E. (2010), *Wpływ języka angielskiego na współczesną polszczyznę*. Kraków: WUJ.
- Paradowski M.B. (2012), *Polish learners' mistakes in English prepositional constructions and their possible causes*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Swan M., Smith B. (2001), *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska W. (2002), *Autonomia ucznia w procesie uczenia się języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wróblewski M. (2018), *Kontrastowe podejście w dydaktyce językowej: teoria i praktyka*. „Neofilolog”, nr 51(2), s. 211–225.

Received: 18.09.2025

Revised: 15.12.2025

Accepted: 10.01.2026

Teaching and learning Polish as a foreign, second, and heritage language in multicultural and intercultural contexts

TABLE OF CONTENTS

Anna Jaroszevska, Aneta Lewińska, Anna Seretny

Polish as a foreign, second, and heritage language: Between social experience, theoretical reflection, and pedagogical practice. Introduction	5
--	----------

ARTICLES

I. Social and cultural contexts of Polish as a foreign and heritage language

Piotr Romanowski

What is the potential of linguistic landscape as a provision for language learning? Examples from language education contexts	11
--	-----------

Anna Seretny, Ewa Lipińska

Parental strategies and tactics in preserving Polish heritage language abroad: Polish family language policy	31
---	-----------

Aneta Lewińska, Anna Czerwińska

The General Certificate of Secondary Education (GCSE) exam as a tool for building the prestige of the Polish language in Great Britain – opinions of teachers at Polish schools abroad and institutional activities	54
--	-----------

II. Institutional frameworks of Polish language education

Katarzyna Rogalska-Chodecka

The asymmetry between teaching Polish as a foreign language at Italian universities and teaching Italian as a foreign language at Polish universities	77
--	-----------

Filip Olkiewicz, Emilia Kubicka, Katarzyna Dembska

Profiles of candidates taking the C1-level state certification exam in Polish as a foreign language at one of the examination centres: A research report	91
---	-----------

III. Teaching Polish as a foreign and second language. Theoretical and empirical studies

Iwona Janowska

Mediation tasks in learning and teaching materials for teaching and learning Polish as a foreign language from the perspective of the CEFR – Companion Volume	105
--	------------

Joanna Ginter	
Orthographic problems of Ukrainian upper primary school students in Pomerania – based on written work collected in the “FoKo” Corpus	128
Dorota Zygadło	
Informal learning paths of Polish as a foreign language among Francophone students: The case of the University of Poitiers	142
Tomasz Moździerz	
Learners’ attitudes toward the topics proposed at the B2 and C1 Levels in Polish as a foreign language	156
Barbara Łukaszewicz	
Implicit value judgments: The masculine-personal gender category from the perspective of learners of Polish as a foreign language	172
Agnieszka Wargoś	
Contrastive teaching of prepositions in English and Polish: A glottodidactic approach in teaching practice	191

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znam mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2026 wynosi 60 zł dla doktorantów i studentów,
80 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesałać na adres siedziby PTN

(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>



ISSN 1429-2173
eISSN 2545-3971