

Przemysław E. Gębal (koordynator)
Joanna Dobkowska
Sławomira Kołsut
Maksi Kozińska

Łukasz Kumiega
Anna Mikulska
Małgorzata Pamuła-Behrens
Nina Pielacińska

Anna Rabczuk
Katarzyna Radomska-T'Seyen
Adrianna Seniów
Justyna Wrona

Ramy programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej

Część I Założenia i strategie dydaktyczne



INSTYTUT ROZWOJU
JĘZYKA POLSKIEGO

Przemysław E. Gębal (koordynator)
Joanna Dobkowska
Sławomira Kołsut
Maksi Kosińska

Łukasz Kumięga
Anna Mikulska
Małgorzata Pamuła-Behrens
Nina Pielacińska

Anna Rabczuk
Katarzyna Radomska-T'Seyen
Adrianna Seniów
Justyna Wrona

Ramy programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej

Część I Założenia i strategie dydaktyczne



INSTYTUT ROZWOJU
JĘZYKA POLSKIEGO

Ramy programowe polonijnej edukacji
językowo-kulturowej
Część I. Założenia i strategie dydaktyczne

ISBN: 978-83-68237-30-6

ul. Nowogrodzka 50/54
00-695 Warszawa
www.irjp.gov.pl

Redakcja i opracowanie graficzne:
Wydawnictwo Draco

Ilustracja na okładce:
Shutterstock/givaga

Ramy programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej, pomyślane jako kompleksowe opracowanie pozwalające usystematyzować, uzupełnić i zaktualizować wiedzę na temat nowoczesnego kształcenia polonijnego, składają się z dwóch zasadniczych części: **konceptyjnej**, nakreślającej koncepcję i standardy kształcenia polonijnego, oraz **programowej**, opisującej szczegółowe warunki realizacji przyjętych standardów. Dwuczęściowemu dokumentowi towarzyszy przewodnik dla użytkowników ram, ułatwiający ich wdrażanie do codziennej praktyki edukacji polonijnej w różnych miejscach na świecie.

Spis treści

Wstęp.....	5
1. Tradycje i konteksty nauczania polskiego jako języka dziedzicznego w świecie.....	7
1.1 Tradycje edukacji polonijnej	8
1.2 Społeczny, wychowawczy i obywatelski potencjał edukacji polonijnej	10
2. Język polski poza Polską – charakterystyka socjo- i psycholingwistyczna ..	11
2.1 Język mniejszości polskiej i język polonijny.....	12
2.2 Polski jako język dziedziczony i język pochodzenia	13
2.3 Polski jako język osobistego wyboru	14
3. Uczniowie i uczennice szkół polonijnych – charakterystyka psycholingwistyczna i glottodydaktyczna	15
3.1 Rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej w języku polskim w kontekście migracji.....	17
3.2 Konteksty używania języka polskiego	17
3.3 Kontakty z rodzimymi użytkownikami języka polskiego	18
3.4 Dwu- i wielojęzyczność w kontekście rozwoju językowego	19
3.5 Różnojęzyczne repertuary uczniów i uczennic polonijnych.....	23
3.6 Dobrostan językowy jako warunek efektywnego uczenia się	23
3.7 Doświadczenie migracji a rozwój językowy	25
3.8 Kwestie tożsamościowe w kontekście uczenia się polskiego jako języka dziedzicznego	26
3.9 Motywacje osób uczących się polskiego jako języka dziedzicznego	27
3.10 Współpraca szkół polonijnych z rodzicami.....	29
4. Matryce ścieżek edukacyjnych dla poszczególnych grup uczących się	31
4.1 Matryca programowa – <i>Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)</i> i jego skale biegłości językowej	31
4.2 Adaptatywne nauczanie języka polskiego w ramach edukacji polonijnej – propozycje ścieżek edukacyjnych dla poszczególnych grup uczących się.....	37
5. Założenia psycholingwistyczne i psychopedagogiczne współczesnej polonijnej edukacji językowo-kulturowej	57
5.1 Edukacja międzykulturowa	57
5.2 Edukacja różnojęzyczna.....	60
5.3 Transjęzyczność (kompetencje przekrojowe)	61
5.4 Konstruktywistyczna i konektywistyczna kultura uczenia się i nauczania	62
5.5 Pozytywna edukacja językowa	63
5.6 Uczenie się i nauczanie działaniowo-zadaniowe	63
5.7 Uczenie się i nauczanie przyjazne mózgowi.....	64
5.8 Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL)	65
5.9 Zintegrowane kształcenie literacko-kulturowe	66

6. Ogólne założenia programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej	67
6.1 Cele uczenia się	67
6.2 Modelowa sylwetka absolwenta	68
6.3 Potrzeby uczestników i uczestniczek zajęć	71
6.4 Katalog osiągnięć edukacyjnych.....	74
6.5 Wczesna edukacja polonijna (przedszkolna i wczesnoszkolna)	86
6.6 Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Neuroróżnorodność w kontekście edukacji polonijnej	89
7. Literatura przedmiotu.....	92



Wbrew powszechnym uproszczeniom, nie istnieje jedna „polszczyzna”, której można nauczać w jednolity sposób. Proces nauczania inaczej wygląda w przypadku dziecka, dla którego język polski jest pierwszym i podstawowym narzędziem poznania świata, a inaczej w przypadku osoby wychowanej w polskiej rodzinie mieszkającej poza granicami naszego kraju. Nauczanie języka polskiego jako nierodzimego poza granicami kraju wymaga szczególnej uwagi nie tylko ze względu na zróżnicowane potrzeby uczniów, lecz także z powodu skomplikowanego kontekstu społecznego, kulturowego i językowego, w jakim funkcjonują polonijne placówki edukacyjne.

Chociaż kształcenie polonijne ma długoletnią tradycję, do chwili obecnej nie wypracowano w Polsce standardów edukacji językowej i kulturowej oraz szczegółowych ram programowych dla tego typu nauczania, głównie ze względu na olbrzymie zróżnicowanie zarówno samych szkół, jak i potrzeb dzieci i młodzieży do nich uczęszczających. Wyjątek stanowią rozwiązania opracowane dla placówek edukacyjnych afiliowanych przy *Ośrodku Rozwoju Edukacji Polonijnej za Granicą (ORPEG)*, skupiających nauczanie szkolne podporządkowane polskiemu systemowi edukacyjnemu i przyjmowanym w nim szkolnym rozwiązaniom programowym. Niniejszy dokument to pierwsza próba stworzenia uniwersalnego narzędzia dydaktycznego adresowanego do szerokiego i różnorodnego grona organizatorów edukacji w języku polskim za granicą oraz osób nauczających polszczyzny jako języka dziedziczonego we wszystkich regionach świata.

Kształcenie polonijne to działalność dydaktyczna realizowana w złożonym kontekście społeczno-kulturowym, lingwistycznym, psychologicznym i pedagogicznym. Cechuje je różnorodność wdrażanych sposobów organizacji i realizacji procesu kształcenia, wynikająca z tradycji i lokalizacji geograficznej. Z drugiej strony widać chęć osiągania zbliżonych celów, wspierających kształtowanie się tożsamości uczestników zajęć uwzględniającej kulturę polską. Owa wspólnota celów, wraz z bogatą tradycją i dorobkiem dydaktyki języka polskiego jako dziedziczonego, umożliwia przygotowanie ogólnych ram programowych dla edukacji w języku polskim za granicą. **Edukacji obejmującej nauczanie języka i kultury polskiej w myśl przyjętego przez nas formatu polszczyzny jako języka osobistego wyboru.**

Niniejsze ramy programowe charakteryzują się:

Uniwersalnością

Można je wykorzystać w szkołach polonijnych na całym świecie, niezależnie od lokalnego kontekstu.

Elastycznością

Sprawdzą się przy różnej liczbie godzin lekcyjnych i różnym stopniu intensywności nauczania.

Otwartością

Można je modyfikować, rozbudowywać i dopasowywać do specyfiki danej szkoły oraz indywidualnych potrzeb uczniów.

Dynamicznością

Ramy ewoluują; można je i należy aktualizować w oparciu o doświadczenia zebrane w trakcie pracy z nimi.

Przyjaznością w użyciu

Dokument jest czytelny, zrozumiały i nastawiony na praktyczne zastosowanie w codziennej pracy nauczyciela.

Niedogmatycznością

Nie narzucają jedynej słusznej metody nauczania, pozostawiając nauczycielom swobodę w doborze podejść i technik.

Adaptatywnością

Cele uczenia się podążają za zmieniającymi się potrzebami uczniów, zamiast być sztywno przypisane do abstrakcyjnych poziomów biegłości językowej.

Jak każde ramy programowe, stanowią one zwartą koncepcję merytoryczno-programową obejmującą zbiór konkretnych założeń oraz rozwiązań programowych i dydaktyczno-metodycznych niezbędnych zarówno dla organizacji, jak i realizacji procesu kształcenia. Oferują wspólną podstawę dla różnych form nauczania języka polskiego na świecie. Dzięki temu można na ich bazie opracowywać:

- szczegółowe programy i plany nauczania, dostosowane do lokalnych warunków,
- podręczniki i materiały dydaktyczne dla różnych grup uczniów,
- egzaminy certyfikatowe oraz testy diagnostyczne i narzędzia do (samo)oceny.

Dokument szczegółowo opisuje **wiedzę, kompetencje i umiejętności** potrzebne do osiągnięcia poszczególnych poziomów biegłości językowej. Odnosi się przy tym do standardów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ).

Wspólna podstawa programowa dla prezentacji i opisu celów, treści kształcenia i metod ich praktycznej realizacji pozwoli zapewnić spójność procesu nauczania i oceniania na całym świecie, przy jednoczesnym poszanowaniu lokalnych tradycji i doświadczeń edukacyjnych. Dzięki temu ocena lokalnych programów nauczania oraz wydawanych świadectw i dyplomów stanie się bardziej przejrzysta. Po raz pierwszy w historii edukacji polonijnej będzie możliwe stworzenie globalnych materiałów dydaktycznych oraz jednolitego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako dziedziczonego dla uczniów z różnych zakątków świata. Skonsoliduje to i wzmocni działania promujące język i kulturę polską poza granicami kraju.

Ramy programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej, pomyślane jako kompleksowe opracowanie pozwalające usystematyzować, uzupełnić i zaktualizować wiedzę na temat nowoczesnego kształcenia polonijnego, składają się z dwóch zasadniczych części: części koncepcyjnej, nakreślającej koncepcję i standardy kształcenia polonijnego, oraz części programowej opisującej szczegółowe warunki realizacji przyjętych standardów. Dwuczęściowemu dokumentowi towarzyszy przewodnik dla użytkowników ram, ułatwiający ich wdrażanie do codziennej praktyki edukacji polonijnej w różnych miejscach na świecie.

Pierwsza część dokumentu obejmuje analizę kontekstów edukacyjnych współczesnego nauczania języka polskiego jako dziedziczonego w świecie, listę założeń psycholingwistycznych i psychopedagogicznych współczesnej polonijnej edukacji językowo-kulturowej. Zawiera także propozycje ścieżek edukacyjnych dla poszczególnych grup uczniowskich oraz ogólne założenia programowe i cele nauczania polskiego jako języka dziedziczonego.

Dokument przeznaczony jest dla wszystkich zainteresowanych problematyką kształcenia polonijnego, ze szczególnym uwzględnieniem osób prowadzących zajęcia z języka polskiego jako dziedziczonego lub obcego w szkołach społecznych (sobotnich) oraz osób zarządzających tego typu placówkami. Dla kadry pedagogicznej placówek edukacyjnych nadzorowanych przez ORPEG oraz szkół funkcjonujących w ramach lokalnych systemów oświaty wypracowana koncepcja może stanowić inspirację do refleksji nad realizowanymi w praktyce dydaktycznej założeniami oraz stosowanymi rozwiązaniami metodycznymi. Adresatami dokumentu są również twórcy podręczników i materiałów do nauczania języka polskiego jako dziedziczonego (i obcego) realizujący projekty finansowane ze środków publicznych oraz kreatorzy systemów certyfikacji znajomości języka polskiego jako nierodzonego dla młodych uczących się. Zaprezentowana koncepcja może także pełnić rolę strategicznego narzędzia promocji nowoczesnego nauczania polskiego jako języka dziedziczonego w formacie języka osobistego wyboru, realizując cele polskiej dyplomacji kulturalnej w świecie.

1. Tradycje i konteksty nauczania polskiego jako języka dziedzicznego w świecie



Polska diaspora jest obecna w wielu regionach świata i charakteryzuje się dużą różnorodnością pod względem historycznym, demograficznym i kulturowym. Społeczności polonijne różnią się między sobą nie tylko stopniem motywacji do nauki języka polskiego i podtrzymywania dziedzictwa kulturowego, ale także zakresem wsparcia, jakiego doświadczają ze strony lokalnych stowarzyszeń oraz instytucji, zarówno polonijnych, jak i polskich. Nie bez znaczenia są również czynniki psycholingwistyczne i kulturowe. To właśnie te odmienności stanowią specyfikę polonijnego kształcenia społecznego, dlatego w tym rozdziale scharakteryzujemy nauczających w tych placówkach nauczycieli oraz uczęszczających do nich uczniów. Ponadto przybliżymy rodzaje polszczyzny funkcjonujące poza Polską i czynniki wpływające na uczenie się polskiego jako języka dziedzicznego.

Liczba Polonii oraz osób pochodzenia polskiego mieszkających poza granicami Polski jest szacowana w różny sposób. Różnice te wynikają ze stosowania odmiennych kryteriów, takich jak miejsce urodzenia (w Polsce), pochodzenie etniczne, znajomość języka polskiego, czy też subiektywnie deklarowane poczucie przynależności do narodu polskiego. Szacuje się, że poza granicami Polski mieszka od 4 do 20 milionów Polaków oraz osób o polskich korzeniach. Część tej populacji to osoby urodzone i wychowane w Polsce, część natomiast stanowią osoby o polskim pochodzeniu, które wykazują zróżnicowany poziom więzi z polskością i językiem polskim¹.

W lokalnych systemach edukacyjnych nauka języka polskiego odbywa się zazwyczaj w ramach standardowych zajęć szkolnych. Inaczej wygląda to w przypadku szkół społecznych oraz placówek nadzorowanych przez ORPEG. Ich działalność dostosowana jest do specyfiki życia migracyjnego oraz potrzeby łączenia nauki języka i kultury polskiej z obowiązkami wynikającymi z uczęszczania dzieci i młodzieży do szkół lokalnych. Z tego względu zajęcia w takich placówkach odbywają się najczęściej w trybie weekendowym – zazwyczaj w piątkowe popołudnia i w soboty. Taki harmonogram pozwala uczniom godzić naukę języka ojczystego z codziennymi obowiązkami szkolnymi i rodzinnymi. Model ten niesie jednak ze sobą pewne wyzwania: ograniczoną liczbę godzin lekcyjnych, konieczność bardzo precyzyjnego planowania treści programowych oraz zwiększone obciążenie zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Zajęcia często mają charakter modułowy – łączą naukę języka polskiego z elementami edukacji historycznej, geograficznej, religijnej czy obywatelskiej. W wielu placówkach kładzie się również duży nacisk na rozwijanie kompetencji kulturowych, czemu służy m.in. organizowanie uroczystości, konkursów, przedstawień oraz współpraca z instytucjami polonijnymi. Jeśli chodzi o formę prowadzenia zajęć, wyróżnia się trzy główne modele. Pierwszy z nich to model stacjonarny – tradycyjne lekcje odbywające się w siedzibach szkół. Drugi to model zdalny, realizowany online, najczęściej w sytuacjach, gdy dostęp do placówek jest ograniczony lub gdy uczniowie mieszkają w znacznej odległości. Trzecim rozwiązaniem jest model hybrydowy, łączący elementy nauczania stacjonarnego i zdalnego, co pozwala na większą

¹ Na podstawie Rządowego programu współpracy z Polonią i Polakami za granicą w latach 2015–2020.

1.1 Tradycje edukacji polonijnej



Nauczanie języka polskiego za granicą najczęściej wynika z inicjatywy i potrzeb lokalnych społeczności polonijnych. Należy przy tym pamiętać, że Polska ma bogatą i wielowątkową historię migracyjną, związaną zarówno z trudnymi okolicznościami historycznymi, zmianami granic i przymusowymi wyjazdami, jak i z nowszymi falami dobrowolnych migracji, napędzanych globalizacją i mobilnością społeczną.

Pierwsze duże fale emigracji Polaków wiązały się z rozbiorami Polski i okresem tzw. Wielkiej Emigracji po upadku powstań narodowych w XIX wieku. Polscy intelektualiści, artyści i działacze polityczni osiedlali się m.in. we Francji, Wielkiej Brytanii i Szwajcarii, tworząc ośrodki kultury i myśli patriotycznej. W tym samym czasie rozwijała się emigracja zarobkowa. Polacy wyjeżdżali do Niemiec, Francji i Stanów Zjednoczonych, szukając lepszych warunków życia.

W drugiej połowie XIX wieku Polacy zaczęli osiedlać się również w Ameryce Południowej, zwłaszcza w Brazylii i Argentynie. Do Brazylii, w okolice Kurytyby, Porto Alegre i Parany, przybywali głównie chłopci z Galicji i Śląska, zakładając wioski i parafie, które do dziś zachowały polski charakter. W Argentynie silne skupiska polonijne powstały m.in. w Buenos Aires, Misiones i Cordobie. Polacy w tych krajach odgrywali ważną rolę w rolnictwie, edukacji i działalności społecznej, zakładając szkoły, chóry i stowarzyszenia.

XX wiek przyniósł kolejne dramatyczne przesiedlenia i przymusowe migracje, szczególnie w czasie po II wojnie światowej, ale i po niej. Miliony Polaków zostały deportowane, wysiedlone lub pozostały poza granicami Polski wraz z ich zmianą. Powojenne fale uchodźców osiadły m.in. w Wielkiej Brytanii, Francji, Kanadzie i Australii, gdzie powstawały liczne środowiska polonijne i szkoły sobotnie często istniejące aż do dzisiaj.

W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej emigracja miała także charakter polityczny. Po 1981 roku wielu działaczy „Solidarności” oraz intelektualistów wyjechało z kraju, zakładając nowe ośrodki życia polonijnego na Zachodzie. Po roku 1989 i szczególnie po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, rozpoczęła się fala dobrowolnej migracji zarobkowej i edukacyjnej do krajów Europy Zachodniej, zwłaszcza do Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemiec i Holandii.

Współcześnie Polonia jest społecznością zróżnicowaną pokoleniowo i kulturowo, gdyż tworzą ją potomkowie dawnych emigrantów i nowi migranci, którzy często łączą życie w dwóch krajach.

Ta złożona historia sprawia, że tradycje polonijne są odbiciem różnych doświadczeń i etapów migracji. Od przymusowych przesiedleń po świadome wybory życiowe. Stanowią one nie tylko sposób na podtrzymanie więzi z Polską, lecz także pomost łączący pokolenia Polaków rozsianych po całym świecie.

W różnych krajach społeczności polonijne mogą składać się z odmiennych „fal” emigracyjnych, które inaczej postrzegają Polskę, mają różne doświadczenia oraz potrzeby edukacyjne. Jedni wyjechali z powodów politycznych, inni ekonomicznych, jeszcze inni w poszukiwaniu możliwości rozwoju zawodowego lub edukacyjnego. Niektórzy stali się migrantami poprzez zmiany granic.

Różnorodne motywacje emigracyjne nie podlegają wartościowaniu. Każda z nich jest po prostu inną drogą, niosącą unikalne doświadczenia i wyzwania. W zależności od tego, kiedy i z jakiego powodu ktoś znalazł się poza granicami Polski – z własnej inicjatywy czy w wyniku decyzji rodziców – jego relacja z polską tradycją, językiem i kulturą może wyglądać zupełnie inaczej. Dla osób z rodzin o długiej historii emigracji więź z krajem przodków może przybierać formę nostalgicznego pielęgnowania dawnych zwyczajów. Z kolei ci, którzy wyjechali niedawno, częściej interesują się współczesnym obliczem Polski, jej współczesną

kulturą i językiem, poszukując aktualnych sposobów utrzymania kontaktu z ojczyzną. Należy jednak pamiętać, że każdy człowiek ma unikalną historię migracyjną i różne potrzeby z niej wynikające.

Te różnice w motywacjach i doświadczeniach przekładają się na zróżnicowane formy nauczania oraz na dobór treści kulturowych w szkołach polonijnych. Dla jednych najcenniejsze będą tradycyjne elementy folkloru, dla innych – nowoczesne formy uczestnictwa w polskiej kulturze, np. poprzez media, literaturę współczesną czy wspólne projekty artystyczne online.

W krajach z długą historią polskiej emigracji, takich jak: Francja, Anglia, Szkocja, Stany Zjednoczone czy Kanada, funkcjonują szkoły i organizacje z wieloletnią tradycją, przekazujące język i kulturę kolejnym pokoleniom. W takich środowiskach tradycje są często bardziej sformalizowane i utrwalone, a ich przekaz opiera się na długoletnich wzorcach i doświadczeniu wspólnoty. W nowych społecznościach migracyjnych, np. w krajach skandynawskich czy w Irlandii, widać większą elastyczność i otwartość na łączenie elementów tradycyjnych z nowoczesnymi formami edukacji kulturowej.

Ta różnorodność jest ogromnym bogactwem. Niezależnie od tego, czy ktoś kultywuje dawne zwyczaje, czy szuka współczesnych powiązań z Polską, wszystkie te postawy i formy poszukiwania łączności z krajem pochodzenia zasługują na uznanie i wsparcie. Szkoły polonijne oraz organizacje powinny elastycznie odpowiadać na te potrzeby, oferując zarówno programy oparte na tradycyjnych wartościach, jak i te, które rozwijają nowoczesne kompetencje kulturowe i obywatelskie. Takie podejście buduje mosty między pokoleniami oraz łączy różne fale emigracji, tworząc żywą, wielowymiarową mozaikę polonijnego życia.

W wielu krajach polska tradycja stała się częścią lokalnego dziedzictwa. Bohaterowie polskiego pochodzenia, tacy jak Tadeusz Kościuszko w Stanach Zjednoczonych, Paweł Edmund Strzelecki w Australii, Maria Skłodowska-Curie we Francji, Joseph Conrad w Wielkiej Brytanii i wielu innych, stali się częścią kulturowego pejzażu krajów osiedlenia.

Tradycje polonijne często przenikają się z lokalnymi obyczajami. W Wielkiej Brytanii polskie rodziny obchodzą tłusty czwartek w tym samym tygodniu, w którym Anglicy świętują *Pancake Day*. Polskie Święto Zmarłych przenika się z Halloween, a w szkołach coraz częściej omawia się oba zwyczaje, ucząc młodzież otwartości i dialogu międzykulturowego. W Stanach Zjednoczonych od ponad stu lat odbywa się w Chicago parada z okazji Konstytucji 3 Maja, a w Australii *Polish Christmas Festival* w Sydney gromadzi tysiące uczestników. W Kanadzie popularne są spotkania łączące polską gościnność z miejscowym *Thanksgiving*, natomiast w Niemczech i Francji Polonia uczestniczy w lokalnych festynach, prezentując polską muzykę, kuchnię i taniec ludowy.

Te przykłady nie wyczerpują bogatego wachlarza tradycji polonijnych obecnych niemal na całym świecie. Pokazują, jak kultura kraju pochodzenia, kultura kraju osiedlenia i kultura samej społeczności polonijnej współistnieją, przenikają się i tworzą nowe, hybrydowe formy. W Wielkiej Brytanii symbolem tego procesu stał się *Polish Heritage Day*, czyli obchodzone w maju święto promujące polskie dziedzictwo w wielokulturowym kontekście brytyjskim. W Stanach Zjednoczonych jego odpowiednikiem jest *Polish American Heritage Month*, a także festiwale i parady, np. *Roncesvalles Polish Festival* w Toronto, czy Parada Pułaskiego w Nowym Jorku.

1.2 Społeczny, wychowawczy i obywatelski potencjał edukacji polonijnej



Tradycje polonijne mają wymiar nie tylko kulturalny, lecz także społeczny i wychowawczy. Szkoły polonijne i ośrodki edukacyjne odgrywają tu rolę centrów integracji, współpracy i wzajemnego wsparcia. Wspólne obchody świąt narodowych, jasełka, konkursy recytatorskie, warsztaty plastyczne i festyny rodzinne stają się okazją do wzmacniania więzi międzypokoleniowych. Dzieci uczą się nie tylko języka i historii, ale także współpracy, empatii, dumy z pochodzenia i szacunku dla innych kultur.

Tradycje te mogą też rozwijać postawy obywatelskie poprzez zaangażowanie uczniów w wolontariat, projekty charytatywne czy działania na rzecz lokalnej społeczności. Wspólne inicjatywy uczą, że pielęgnowanie dziedzictwa narodowego to nie tylko pamięć o przeszłości, lecz także aktywne uczestnictwo w teraźniejszości i odpowiedzialność za wspólne dobro.

Szkoły polonijne współpracują z instytucjami w Polsce, a taka współpraca daje osobom uczącym się dostęp do nowoczesnych materiałów edukacyjnych, warsztatów i konkursów, a jednocześnie pozwala im aktywnie uczestniczyć w kulturze współczesnej Polski. Dzięki temu tradycje polonijne nie są jedynie odtworzeniem przeszłości, lecz także żywym i dynamicznym elementem tożsamości.

Nowoczesne technologie dodatkowo wspierają te procesy. Wirtualne wystawy, filmy dokumentalne, podcasty, platformy edukacyjne czy cyfrowe archiwa pozwalają utrzymywać pamięć o polonijnych inicjatywach i dzielić się nimi globalnie. Wspólne projekty międzyszkolne, wymiany wideo, spotkania online z polskimi artystami czy projekty badawcze poświęcone historii lokalnych społeczności Polonii rozwijają poczucie przynależności i dumy. Powinno się też zachęcać do archiwizowania i dokumentowania dokonań społeczności polskich poza granicami Polski.

Uwzględnianie treści polonijnych w edukacji może więc służyć nie tylko nauczaniu języka, lecz także kształtowaniu postaw obywatelskich i międzykulturowych. Pokazuje, że język to nie tylko narzędzie komunikacji, ale też przestrzeń, w której żyją wspólne wartości, emocje i pamięć. Tak rozumiane tradycje polonijne stają się nie dodatkiem do programu nauczania, lecz jego integralną częścią łączącą edukację, kulturę i tożsamość w spójną całość.

2. Język polski poza Polską – charakterystyka socjo- i psycholingwistyczna



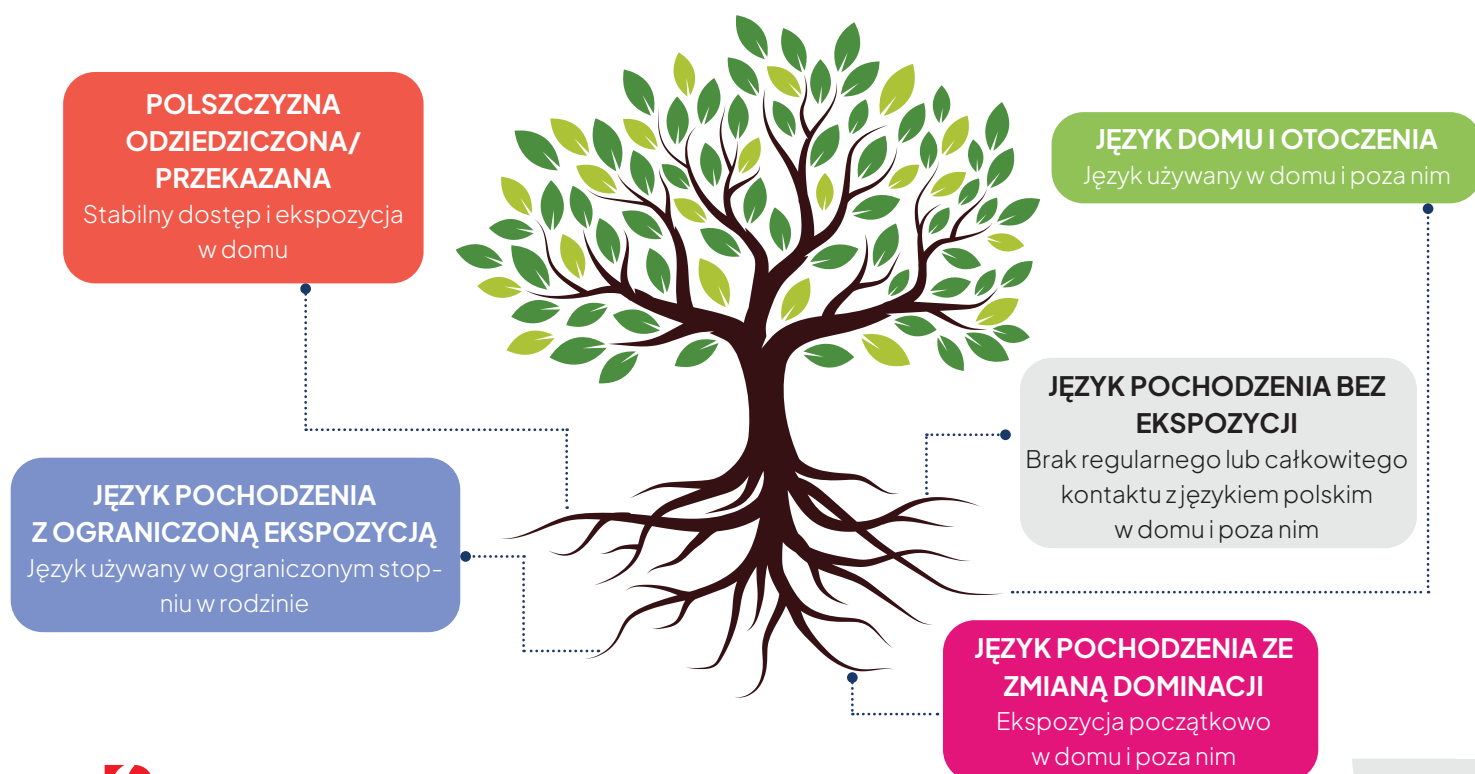
Edukacja w języku polskim za granicą ma złożony charakter, co wynika z różnych sposobów używania i odbioru polszczyzny, która najczęściej funkcjonuje tam jako język dziedziczony. Można wyróżnić pięć najczęstszych typów polszczyzny poza Polską.

- **Język dziedziczony** (przekazywany w rodzinie).
- **Język pochodzenia, ale z niewielką ekspozycją** (ograniczony kontakt z językiem).
- **Język pochodzenia, ale bez ekspozycji** (brak kontaktu z językiem w życiu codziennym).
- **Język pochodzenia ze zmienną dominacją** (okresy większego i mniejszego kontaktu z językiem).
- **Język obcy** (uczony od podstaw, bez rodzinnych powiązań).

Wszystkie te sytuacje językowe występują w środowisku wielojęzycznym, gdzie język polski nie jest dominującym językiem komunikacji. Pierwsze trzy typy łączy rodzinne pochodzenie języka, jednak różnią się one stopniem, jakością ekspozycji na polszczyznę oraz możliwościami jej praktycznego użycia w różnych sytuacjach (zob. grafikę 1).

Grafika 1 – Typy polszczyzny w kontekście pochodzenia (opracowanie własne)

Zróżnicowane typy polszczyzny w kontekście krajowym i międzynarodowym przez pryzmat pochodzenia polskiego



Rozróżnienie tych typów ma istotne znaczenie dla skutecznej organizacji i realizacji nauczania języka polskiego poza Polską. Właściwa diagnoza grupy uczniowskiej, uwzględniająca sposób przyswajania języka oraz kontekst społeczny, w jakim on funkcjonuje, pozwala na dostosowanie metod pracy dydaktycznej do rzeczywistych potrzeb i możliwości uczących się. Zrozumienie potencjału danej grupy oraz obszarów wymagających większego wsparcia jest kluczowe dla efektywnej edukacji językowo-kulturowej.

Definiując poszczególne rodzaje polszczyzny, należy wziąć pod uwagę kilka kluczowych czynników.

- **Pochodzenie**, czyli historia rodzinna ucznia i językowe dziedzictwo jego rodziny.
- **Miejsce zamieszkania** – kontekst językowy kraju, w którym dana osoba się wychowuje i funkcjonuje na co dzień.
- **Ekspozycja na język**, czyli częstotliwość i intensywność kontaktu z językiem polskim, a także jakość tej ekspozycji – to, czy ktoś ma możliwość używania polszczyzny w różnych sytuacjach komunikacyjnych.
- **Związek emocjonalny z językiem polskim**, czyli to, w jakim stopniu dana osoba postrzega go jako część swojej tożsamości lub kulturowego dziedzictwa.

Jesteśmy świadomi, że polszczyzna poza granicami kraju występuje w wielu wariantach, np. jako język mniejszości narodowej lub język diaspory (Polonii). W niniejszych ramach programowych przyjmujemy elastyczną perspektywę, która pozwala nauczycielom pracować z każdą z tych grup, odpowiednio dostosowując proces nauczania do jej unikalnych potrzeb i specyficznego kontekstu.

2.1 Język mniejszości polskiej i język polonijny



Język mniejszości polskiej jest używany przez społeczności, które od pokoleń zamieszkują dany kraj i mają status mniejszości narodowej. Jego obecność nie jest wynikiem emigracji, lecz historycznych procesów, takich jak zmiany granic czy przesiedlenia. Do takich społeczności należą Polacy mieszkający: na Litwie, Łotwie, Białorusi, Ukrainie, w Czechach, Niemczech czy Kazachstanie. W wielu przypadkach język ten jest objęty ochroną prawną i wspierany przez instytucje edukacyjne, media oraz organizacje kulturalne, co sprzyja jego przetrwaniu. Język ten często ma charakter regionalny, czego przykładem jest polszczyzna kresowa na Wschodzie czy gwara zaolziańska.

Językiem polonijnym posługują się osoby, które wyemigrowały z Polski oraz ich potomkowie. W odróżnieniu od zwartych społeczności mniejszościowych, środowiska polonijne bywają rozproszone, co sprawia, że ich język jest mniej ustabilizowany i bardziej podatny na wpływy języka kraju przyjmującego. Za przykład mogą posłużyć Polacy mieszkający w: Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji, Argentynie, Brazylii czy Australii. Często dochodzi tam do silnej interferencji językowej, czyli wzajemnego przenikania się systemów językowych, której efektem są zjawiska takie jak Ponglish (mieszanka polskiego i angielskiego) czy Polnischdeutsch (połączenie polskiego z niemieckim). Na trwałość języka polonijnego wpływają także czynniki instytucjonalne. Ograniczone wsparcie systemowe oraz naturalny proces przechodzenia kolejnych pokoleń na język kraju zamieszkania sprawiają, że polszczyzna w tych społecznościach – bez aktywnych starań o jej podtrzymanie – może stopniowo zanikać.

2.2 Polski jako język dziedziczony i język pochodzenia



Językiem polskim jako dziedziczonym posługują się osoby mające polskie pochodzenie i funkcjonujące w rodzinach, gdzie język polski jest obecny w jakimś zakresie. Wychowują się w środowisku, w którym poza domem dominuje inny język (lub inne języki), jednak mają regularny kontakt z językiem polskim – najczęściej w sferze rodzinnej lub społecznościowej. Poziom znajomości języka w tej grupie może być zróżnicowana – od pełnej dwujęzyczności po niepełne przyswojenie języka, które objawia się np. ograniczonym słownictwem lub trudnościami gramatycznymi. Osoby te często mają emocjonalny związek z językiem, choć jego intensywność może być różna.

Osoby posługujące się polskim jako językiem pochodzenia z niewielką ekspozycją mają polskie korzenie, ale ich kontakt z polszczyzną był ograniczony lub nieregularny. Sytuacja ta najczęściej dotyczy drugiego i dalszych pokoleń emigrantów, gdzie język polski stopniowo tracił na znaczeniu w życiu codziennym. Mogły one stykać się z polszczyzną jedynie sporadycznie – na przykład podczas wizyt u dziadków lub w czasie spotkań rodzinnych. W efekcie ich kompetencje językowe bywają fragmentaryczne. Często przejawiają oni jedynie bierną znajomość języka (rozumieją go częściowo), lecz nie potrafią się nim swobodnie posługiwać w rozmowie.

Kolejną kategorią jest polski jako język pochodzenia bez ekspozycji na język. W tym przypadku mowa o osobach o polskim pochodzeniu, które wychowywały się w środowisku, gdzie język polski nie był używany. Ich motywacja do nauki polskiego wynika najczęściej z chęci odkrycia swojego dziedzictwa lub utrzymania więzi z kulturą lub rodziną. W odróżnieniu od osób uczących się polskiego jako języka obcego, ich nauka jest często motywowana względami tożsamościowymi.

Język polski jako język pochodzenia ze zmianą ekspozycji i dominacji dotyczy osób, które wychowały się w Polsce, a następnie wyemigrowały. W nowym kraju ich głównym językiem komunikacji staje się język miejscowy, podczas gdy kontakt z polszczyzną ulega ograniczeniu – najczęściej do sfery rodzinnej, mediów lub sporadycznych kontaktów z innymi Polakami. Zmiana ta wpływa zarówno na częstotliwość używania języka, jak i na jego jakość. W efekcie mogą pojawić się:

interferencje językowe

przenikanie elementów gramatyki, wymowy lub składni z języka kraju zamieszkania

utrata bardziej złożonych struktur

np. trudności z poprawną odmianą przez przypadki, zwłaszcza jeśli wyjazd nastąpił w młodym wieku

„zamrożenie” słownictwa

zasób słów może ograniczać się do wyrażeń znanych z dzieciństwa, bez jego dalszego rozwoju.

Język ten, początkowo „przywieziony” z Polski, podlega indywidualnej ewolucji pod wpływem nowego otoczenia, różniąc się od polszczyzny używanej w kraju.

Ostatnią grupę stanowią osoby uczące się języka polskiego jako obcego. Nie mają one polskiego pochodzenia, a polszczyzna nie jest dla nich językiem domowym ani środowiskowym. Ich motywacja do nauki może być różnorodna – zawodowa, akademicka, kulturowa lub wynikająca z zainteresowań osobistych. Nauka języka polskiego w tej grupie odbywa się zazwyczaj w sposób formalny i systematyczny, np. na kursach lub w ramach studiów językowych. W odróżnieniu od wcześniejszych grup, język polski nie stanowi dla nich elementu tożsamości, lecz jest traktowany jako nowy kod komunikacyjny, otwierający szereg nowych możliwości edukacyjnych, zawodowych i życiowych.

2.3 Polski jako język osobistego wyboru



W środowiskach polonijnych, gdzie powszechna jest dwu- lub wielojęzyczność, językiem codziennej komunikacji zwykle staje się język kraju zamieszkania. Mimo to, polszczyzna ma szansę stać się dla wielu osób językiem osobistego wyboru. Decydują o tym: żywe relacje z Polską, pozytywny wizerunek Polski w świecie, wartość bycia osobą wielojęzyczną i emocjonalny związek z polską kulturą.

Język osobistego wyboru to koncepcja, która obok języka edukacji (języka systemu szkolnego) i języka komunikacji międzynarodowej (np. angielskiego) wskazuje trzecią fundamentalną funkcję języka w rozwoju młodego człowieka. Podczas gdy język edukacji służy zdobywaniu wiedzy szkolnej, a język międzynarodowy – komunikacji z całym światem, język osobistego wyboru jest narzędziem do wyrażania własnej tożsamości i odmienności. W przypadku uczniów polonijnych tę rolę może pełnić właśnie język polski. Co ważne, dla języka dziedziczonego status jako języka osobistego wyboru zależy przede wszystkim od roli, jaką odgrywa on w życiu samego ucznia, a nie od jego znaczenia na arenie międzynarodowej.

Język osobistego wyboru to polszczyzna, którą uczeń świadomie wybiera jako narzędzie do wyrażania własnej tożsamości i wartości. Nie jest to już tylko język odziedziczony po rodzinie, ale ten, z którym uczeń chce się identyfikować. W praktyce szkolnej oznacza to, że język polski: pomaga uczniowi w budowaniu własnej tożsamości kulturowej, umożliwia autentyczne wyrażanie siebie i swoich doświadczeń, staje się atutem w rozwoju edukacyjnym i zawodowym. Ta perspektywa jest dla nas kluczowym punktem odniesienia przy tworzeniu programów i metod nauczania – pokazujemy wartość języka polskiego nie jako obowiązku, ale jako osobistej szansy.



3. Uczniowie i uczennice szkół polonijnych – charakterystyka psycholingwistyczna i glottodydaktyczna



We współczesnym świecie, w którym migracja jest jednym z głównych czynników kształtujących tożsamość językową, należy pamiętać, że wszystkie osoby posługujące się więcej niż jednym językiem są uznawane za osoby wielojęzyczne. Jednak wielojęzyczność to spektrum, w którym mieści się wiele zróżnicowanych podtypów, odzwierciedlających różne stopnie kompetencji językowych, konteksty społeczne i sposoby nabywania języka.

Tabela 1 Typy polszczyzny w kontekście psycholingwistycznym i dydaktycznym (opracowanie własne)

	POCHODZENIE I KORZENIE POLSKIE					BRAK KORZENI POLSKICH
	DZIEDZICZONY I OJCZYSTY					OBCY
Typ języka	Domu i otoczenia	Dziedziczony Przekazany	Pochodzenia z ograniczoną ekspozycją	Pochodzenia bez ekspozycji	Ze zmianą dominacji i ekspozycji	Obcy
Ekspozycja na język	język używany w domu i poza nim	język używany w rodzinie	język używany w ograniczonym stopniu w rodzinie	brak regularnego kontaktu z językiem	początkowo w domu i poza nim	minimalna
Możliwość interakcji	szeroka i zróżnicowana	ograniczona do środowiska domowego	bardzo ograniczona	minimalna	początkowo szeroka i zróżnicowana później ograniczona	ograniczona
Formalna edukacja w języku pochodzenia	tak	zależy	zależy (raczej nie)	zależy (raczej nie)	tak (na początkowych etapach)	tak
Reguły socjolingwistyczne i grzecznościowe	tak	tak (znajomość rejestrów związanych z interakcjami werbalnymi z członkami rodziny i społeczności; kompetencja jest ograniczona zakresem interakcji społecznych)	bardzo ograniczone	minimalne		bardzo ograniczona znajomość i kontrola nad regułami socjolingwistycznymi, z wyjątkiem tych odpowiednich do środowiska szkolnego

Przykładem może być osoba z językiem polskim jako dziedzicznym, która rozumie polszczyznę, ale nie potrafi czytać i pisać w tym języku. Inny wariant to osoba, która miała dostęp do formalnej edukacji językowej, np. uczęszczała do polskiej szkoły sobotniej lub brała udział w kursach językowych, co wpłynęło na jej umiejętności czytania i pisanie, choć niekoniecznie na biegłość w mówieniu. Kolejna możliwość to osoba, która doskonale posługuje się polszczyzną w kontekstach nieformalnych, np. w rozmowach rodzinnych, ale nie opanowała standardowych norm komunikacji, co może utrudniać jej funkcjonowanie w bardziej oficjalnych sytuacjach, takich jak pisanie formalnych tekstów czy prowadzenie rozmów zawodowych.

Z tego względu proponujemy przejście od podejścia makro do podejścia mikro – czyli od ogólnych kategorii użytkowników języka do bardziej szczegółowej analizy indywidualnych przypadków. Tylko takie zindywidualizowane podejście pozwala w pełni zrozumieć wyjątkową sytuację językową ucznia oraz dobrać optymalne metody i strategie wspierające rozwój jego kompetencji.

Ucniowie uczący się polskiego jako języka dziedzicznego to niejednorodna grupa, która wyróżnia się dużym zróżnicowaniem społecznym, kulturowym i językowym. Są to najczęściej dzieci i młodzież wychowujące się poza Polską, które na co dzień funkcjonują w różnych środowiskach językowych. Kontakt z językiem polskim odbywa się u nich w rozmaitych kontekstach – zarówno formalnych (szkoły polonijne, zajęcia weekendowe, kursy językowe), jak i nieformalnych (rozmowy w rodzinie, kontakty z polskojęzycznymi rówieśnikami, oglądanie polskich filmów czy słuchanie muzyki).

Różnorodność tej grupy przejawia się w wielu wymiarach:

- doświadczenia migracyjne i językowe (zarówno indywidualne, jak i rodzinne),
- wiek rozpoczęcia kontaktu z językiem polskim (od urodzenia lub na późniejszym etapie życia),
- zakres i jakość kontaktu z językiem polskim (np. ograniczony do domu rodzinnego, poszerzony o media, szkołę, środowisko rówieśnicze),
- stopień rozwinięcia kompetencji językowych (od biernej znajomości po pełną dwujęzyczność),
- motywacje do nauki i postawy wobec języka (uwarunkowane np. relacjami rodzinnymi, tożsamością kulturową czy aspiracjami edukacyjnymi),
- tożsamość kulturowa i językowa, która często przybiera formę dynamicznej, hybrydycznej konstrukcji, negocjowanej w różnych przestrzeniach społecznych.

W konsekwencji profil ucznia języka dziedzicznego wymaga całościowego ujęcia, które łączy perspektywę językową, psychologiczną, społeczną i edukacyjną. Prezentowany poniżej model uwzględnia te kluczowe czynniki, aby pomóc nie tylko lepiej zrozumieć sytuację językową uczniów, ale przede wszystkim – wypracować skuteczne strategie nauczania. Dzięki takiemu ujęciu możliwe staje się projektowanie spersonalizowanych ścieżek edukacyjnych, dopasowanych do indywidualnych potrzeb, uwzględniających wcześniejsze doświadczenia oraz językowy potencjał każdego ucznia.

Ponadto podejście to pomaga stworzyć włączające środowisko edukacyjne, w którym język polski postrzegany jest nie tylko jako kolejny przedmiot szkolny, ale jako istotny element tożsamości, narzędzie codziennej komunikacji oraz most łączący kultury. Aby to osiągnąć, proces rozpoznawania potrzeb i możliwości ucznia powinien być dynamiczny i opierać się na stałej obserwacji, regularnej diagnozie oraz ścisłej współpracy z rodziną i instytucjami wspierającymi rozwój językowy w środowisku polonijnym.

3.1 Rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej w języku polskim w kontekście migracji



Rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku polskim u dzieci i młodzieży za granicą cechuje się znaczną zmiennością i złożonością. Osoby te tworzą zróżnicowaną grupę pod względem poziomu zaawansowania językowego, co wynika z kompleksowej interakcji czynników indywidualnych, rodzinnych, edukacyjnych oraz społeczno-kulturowych.

Poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów może sięgać od podstawowej komunikacji do pełnej biegłości, przy czym rozwój poszczególnych umiejętności bywa nierównomierny. Uczeń może na przykład swobodnie rozmawiać po polsku w codziennych sytuacjach, jednocześnie mając trudności z czytaniem lub pisanem. W skrajnych przypadkach uczeń rozumie język polski, ale nie jest w stanie samodzielnie się nim posługiwać. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciel diagnozował każdą z tych sprawności osobno – rozumienie, mówienie, czytanie i pisanie – i odpowiednio dostosowywał do nich pracę na zajęciach.

Szkoły i organizacje polonijne odgrywają kluczową rolę w rozwoju języka polskiego jako dziedziczonego, uzupełniając naturalne środowisko językowe domu o zorganizowane i systematyczne nauczanie. Dzięki zajęciom w szkole sobotniej, centrum kultury czy innych placówkach, uczniowie nie tylko rozwijają swoje umiejętności językowe, ale także spotykają polskojęzycznych rówieśników. Taki kontakt z grupą buduje ich motywację do nauki i pomaga kształtować pozytywną tożsamość językową.

Skuteczne nauczanie języka polskiego jako dziedziczonego wymaga indywidualnego podejścia do każdego ucznia, uwzględniającego jego aktualny poziom językowy, wcześniejsze doświadczenia oraz preferowany styl uczenia się. Równie ważna jest ścisła współpraca z rodziną oraz kształtowanie u uczniów pozytywnego nastawienia do języka i kultury polskiej jako ważnej części ich wielojęzycznej tożsamości.

3.2 Konteksty używania języka polskiego



Osoby uczące się języka polskiego za granicą używają go w różnych sytuacjach życiowych, które można pogrupować w trzy główne obszary.

Przede wszystkim jest to **język domowy** – służy do codziennych rozmów w rodzinie, wyrażania emocji, podtrzymywania relacji z dziadkami i rodzicami oraz przekazywania tradycji. W tej roli polszczyzna pomaga budować tożsamość dziecka i jego związek z rodzinnym dziedzictwem.

Po drugie, w szkołach polonijnych i na zajęciach językowych staje się **językiem edukacji** – narzędziem do zdobywania wiedzy, nauki czytania i pisanie oraz rozwijania umiejętności w sposób zorganizowany.

Wreszcie, w miejscach z liczną Polonią, polski bywa **językiem środowiskowym**, używanym do kontaktów z rówieśnikami i w lokalnej społeczności, co wzmacnia jego praktyczny wymiar i społeczne znaczenie.

Zrozumienie tych różnych funkcji języka pozwala nauczycielowi lepiej dostosować materiały i metody pracy do potrzeb oraz doświadczeń uczniów.

Warto podkreślić, że w wielu przypadkach zakres użycia języka polskiego jest ograniczony do jednego lub dwóch z powyższych kontekstów. Często dzieci i młodzież posługują się nim wyłącznie w domu, nie mając możliwości używania go z rówieśnikami czy w szkolnej ławce. Takie ograniczenie zakresu użycia języka bezpośrednio wpływa na rozwój umiejętności językowych. W efekcie może dojść do zjawiska dominacji językowej, w którym język kraju zamieszkania – obecny w szkole, mediach i życiu publicznym – stopniowo wypiera polszczyznę z codziennego użycia.

Dlatego szkoły polonijne powinny świadomie pracować nad rozwijaniem różnych funkcji języka polskiego. Z jednej strony należy doceniać i wspierać rolę polszczyzny jako języka domowego – nie tylko narzędzia komunikacji, ale również nośnika tożsamości, emocji i więzi kulturowych. Z drugiej strony, szkoła ma za zadanie wprowadzać uczniów w świat standardowego języka ogólnego, który umożliwi im pełne uczestnictwo w szerokiej społeczności polskojęzycznej – zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i społecznym, w tym w aktywnościach online.

Dlatego nauczanie języka polskiego jako dziedziczonego powinno łączyć podejście do języka w jego wymiarze domowym i nieformalnym, z jednoczesnym rozwijaniem umiejętności posługiwania się polszczyzną standardową w sytuacjach edukacyjnych i publicznych.

Kluczowe jest wspieranie uczniów w nabywaniu umiejętności dostosowywania języka do różnych kontekstów – tak, by swobodnie poruszali się w wielojęzycznym świecie, nie tracąc przy tym łączności ze swoim polskim dziedzictwem. W praktyce oznacza to rozwijanie nie tylko poprawności językowej, ale także świadomości, że sposób mówienia i pisanie zależy od sytuacji, celu i odbiorcy. Taka elastyczność komunikacyjna, połączona z wrażliwością międzykulturową, stanowi nieodzowny element przygotowania do życia we współczesnej, zróżnicowanej społeczności.

3.3 Kontakty z rodzimymi użytkownikami języka polskiego



Jednym z istotnych czynników wspierających rozwój kompetencji językowej u osób uczących się języka polskiego za granicą są kontakty z rodzimymi użytkownikami języka – zarówno z Polakami mieszkającymi w kraju, jak i z członkami społeczności polonijnych na emigracji. Takie kontakty są cennym źródłem autentycznego języka, w tym jego współczesnych, żywych odmian w różnych rejestrach i kontekstach.

Równolegle osoby uczące się języka polskiego mogą rozwijać swoje kompetencje językowe w ramach środowisk polonijnych, gdzie interakcje z innymi użytkownikami języka – zarówno rodzimymi, jak i dziedziczącymi – pełnią funkcję społeczną, kulturową i edukacyjną. Społeczności te często tworzą własne odmiany języka (tzw. polszczyzna polonijna), będące wynikiem kontaktu językowego z językiem dominującym w danym kraju. Choć kontakt ten może przyczyniać się do powstawania interferencji i uproszczeń językowych, jednocześnie stanowi realne środowisko językowe, w którym język polski pozostaje funkcjonalny i znaczący.

W nauczaniu warto tworzyć sytuacje, w których uczniowie mogą autentycznie komunikować się z rodzimymi użytkownikami polskiego. Można to osiągnąć zarówno przez działania instytucjonalne – jak partnerskie projekty z szkołami w Polsce czy lekcje online z nauczycielami z kraju – jak i przez zachęcanie do nieformalnych kontaktów rówieśniczych w mediach społecznościowych.

Równolegle ważne jest rozwijanie u uczniów umiejętności dostosowania sposobu mówienia do sytuacji i rozmówcy. Taka elastyczność komunikacyjna nie tylko ułatwi im skuteczne porozumiewanie się, ale także pomoże w budowaniu wielowymiarowej tożsamości, łączącej polskie dziedzictwo z aktualnym doświadczeniem życia za granicą.

3.4 Dwu- i wielojęzyczność w kontekście rozwoju językowego



Wiek, w którym dziecko zaczyna uczyć się języków, ma kluczowe znaczenie dla jego rozwoju językowego – szczególnie w rodzinach migracyjnych i wielojęzycznych. W zależności od tego, kiedy zetknie się z więcej niż jednym językiem, możemy mówić o dwujęzyczności symultanicznej (równoczesnej) lub sekwencyjnej.

Dwujęzyczność symultaniczna występuje wtedy, gdy dziecko jeszcze przed 3. rokiem życia zaczyna uczyć się dwóch lub więcej języków jednocześnie. Oba języki rozwijają się wówczas jako języki „pierwsze”, choć każdy z nich może pełnić nieco inną rolę w życiu rodziny i dziecka.

Druga sytuacja to dwujęzyczność sekwencyjna. Ma ona miejsce wtedy, gdy dziecko najpierw opanuje jeden język (zwykle ten używany w domu), a dopiero później – najczęściej po 3. roku życia – zaczyna uczyć się kolejnego. Taka zmiana często wiąże się z przeprowadzką do innego kraju lub rozpoczęciem edukacji przedszkolnej czy szkolnej, gdzie używa się innego języka niż ten domowy.

W praktyce szkolnej ważne jest, by pamiętać, że język polski nie zawsze jest pierwszym językiem (L1) dziecka. Jego rzeczywista rola zależy od konkretnej sytuacji rodzinnej – czy jest to rodzina polska czy wielokulturowa, w jakim języku rodzice rozmawiają ze sobą, jakie podjęli decyzje dotyczące wychowania językowego, a także od historii migracji rodziny, w tym liczby zmian kraju zamieszkania i długości pobytu za granicą.

Początek nauki w szkole to często przełomowy moment w rozwoju językowym dziecka. Gdy język szkolny różni się od tego używanego w domu, język kraju zamieszkania stopniowo zyskuje przewagę. Może to prowadzić do ograniczenia rozwoju polszczyzny, szczególnie w zakresie bardziej skomplikowanych struktur gramatycznych i funkcji poznawczych.

Warto zauważyć, że różnice między dwujęzycznością symultaniczną a sekwencyjną mogą wpływać na tempo, zakres i jakość przyswajania języka polskiego, zwłaszcza w jego odmianie standardowej. Dzieci doświadczające dwujęzyczności symultanicznej często wykazują większą elastyczność w zakresie kodów językowych, natomiast dzieci dwujęzyczne sekwencyjnie mogą początkowo doświadczać większych trudności, np. przenosząc wzorce z jednego języka na drugi.

Z perspektywy edukacyjnej konieczne jest zatem uwzględnienie wieku rozpoczęcia akwizycji języka polskiego przy planowaniu ścieżki dydaktycznej ucznia. Indywidualne podejście – oparte na diagnozie profilu

językowego, kontekstu rodzinnego i edukacyjnego – umożliwia skuteczniejsze wspieranie rozwoju zarówno języka dziedzicznego, jak i języka środowiska większościowego, bez ryzyka marginalizacji któregoś z nich.

Dwujęzyczność to proces, który angażuje nie tylko umysł, ale także emocje i tożsamość dziecka. Wymaga on wysiłku poznawczego i adaptacji, ale przynosi wymierne korzyści – od lepszej koncentracji i elastyczności myślenia po głębsze rozumienie różnych kultur. Osoba dwujęzyczna zyskuje nie tylko znajomość dwóch języków, ale też wyjątkową zdolność postrzegania świata z różnych perspektyw.

Kolejna tabela pokazuje zarówno naturalne etapy rozwoju językowego, jak i trudności, które mogą utrudniać osiągnięcie pełnej biegłości – zwłaszcza przy ograniczonym kontakcie z językiem polskim poza domem. W procesie nauki naturalnie pojawiają się dwa rodzaje błędów:

- **rozwojowe** – charakterystyczne dla danego etapu uczenia się języka,
- **interferencyjne** – wynikające z wpływu języka kraju zamieszkania

Ponieważ dzieci w krajach migracji posługują się wieloma różnymi językami, niniejsze zestawienie skupia się na uniwersalnych tendencjach obserwowanych w przyswajaniu języka polskiego, bez analizy specyficznego wpływu poszczególnych języków obcych. Przedstawione zjawiska oparto na badaniach rozwoju mowy dzieci jedno- i dwujęzycznych, uwzględniając specyfikę gramatyczną, komunikacyjną i poznawczą tego procesu. Tabela stanowi praktyczne narzędzie dla nauczycieli i edukatorów pracujących z dziećmi, które mają ograniczony kontakt z językiem polskim na co dzień.

Tabela 2 – Możliwe trudności oraz potencjał językowy dzieci uczących się języka polskiego jako odziedziczonego
(opracowanie własne)

KOMPE- TENCJA	WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA: WYZWANIA W JĘZYKU UCZNIÓW	WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA: POTENCJAŁ UCZNIÓW
fonetyka i fonologia	• trudności z wymową niektórych głosek: r, s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź, sz, ż/rz, cz, dż • problemy z rozróżnianiem samogłosek i i y • czasem niewłaściwe akcentowanie wyrazów	• naturalna wymowa i melodia języka zbliżona do rodzimych użytkowników języka • prawidłowy akcent, intonacja i tempo mówienia
gramatyka	FLEKSJA czasownik • formy nieregularne i z alternacjami (<i>idę, idziesz, jadę, jedziesz, jeżdżę, jeździsz</i>) • akwizycja aspektu dokonanego i niedokonanego • rozróżnienie między rodzajem męskoosobowym i niemęskoosobowym • kłopotliwa końcówka -śmy i -ście w 1. i 2. os. liczby mnogiej w czasie przeszłym (<i>Poszliśmy</i>, niepoprawnie: <i>my poszli</i>, <i>myśmy poszliśmy</i>; <i>Poszliście</i>, niepoprawnie: <i>wy poszli</i>, <i>wyście poszliście</i>) • tworzenie form czasu teraźniejszego z tematu bezokolicznika: <i>rysowa</i> → <i>rysował</i> (on <i>rysował</i> zamiast <i>rysuje</i>) <i>praje</i> → <i>prał</i> <i>przywioziałaś</i> → <i>przywiozłaś</i>	FLEKSJA czasownik • dobrze przyswojone 1. i 3. osoba liczby pojedynczej (pojawiają się najwcześniej w rozwoju mowy) • łatwo przyswajane formy regularne (Dzieci dość wcześnie opanowują w polszczyźnie rodzaj gramatyczny, czas, aspekt i tryb – • znają funkcje tych kategorii i rozumieją ich znaczenie)

gramatyka	- tworzenie bezokolicznika z tematu czasu przeszłego: <i>pierz-y-ł (prał) → prać</i> vs. <i>pierzeć</i> (błądnie) - formy trybu przypuszczającego – trudności z umiejscowieniem sufiksu osoby: <i>pisałemby</i>; ja <i>by pisałem</i> zamiast <i>ja pisałbym</i> / <i>ja bym pisał</i> rzeczownik - rodzaj nijaki rzeczowników liczby pojedynczej - rodzaj rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na spółgłoskę (<i>noc</i>) - rodzaj rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych na <i>-a</i> (<i>tata, poeta</i>) - kategoria żywotności w fazie nominalnej w liczbie pojedynczej (co pokazuje m.in. używanie form dopełniacza zamiast biernika) i w liczbie mnogiej (co pokazuje rozróżnienie między rodzajem męskoosobowym i niemęskoosobowym) - błędne alternacje tematyczne (<i>piesa, lewa, koteka</i>) liczebnik - liczebnik główny <i>dwa/dwie</i> (rodzaj męski/żeński w liczbie pojedynczej) – trudności w rozróżnieniu rodzaju (<i>dwa domy, dwa koty dwie książki, dwie papugi</i>) przymiotnik - trudności z rozróżnieniem rodzaju (<i>jestem głodna</i> zamiast <i>jestem głodny</i>) Błędy w zakresie przypadków - nadużywanie mianownika, dopełniacza lub biernika w funkcji pozostałych przypadków (celownika, narzędnika, miejscownika, wołacza) - dopełniacz w liczbie pojedynczej: choć często występuje, to regularna końcówka <i>-a</i> może być nadużywana, tzn. może być używana zamiast występującej w określonych kontekstach i bez stałej reguły końcówki <i>-u</i> - dopełniacz w liczbie mnogiej: nadużywanie końcówki <i>-ów</i> dla liczby mnogiej rzeczowników, które w liczbie pojedynczej mają rodzaj męski, zamiast końcówki <i>-i/-y</i> (nie widziałem <i>gołębiów</i> zamiast <i>nie widziałem gołębi</i>) - miejscownik: trudności z alternacjami tematycznymi (na rowerze) i nadużywanie niewymagającej alternacji tematycznych końcówki <i>-u</i> (<i>na roweru</i>) SKŁADNIA - nadużywanie zaimka osobowego w funkcji podmiotu - problemy z szykiem wyrazów w zdaniu pod wpływem języka kraju zamieszkania - nieodpowiedni szyk słów w zdaniu	rzeczownik - dobrze przyswojony rodzaj męski (Mianownik przy- swajany jest najwcześniej i najdłużej się utrzymuje, w dalszej kolejności są przy- swajane dopełniacz i biernik, a pozostałe przypadki – najpóźniej i najszybciej też zanikają). składnia - tworzenie różnych typów zdań: pojedynczych, rozwiniętych, złożonych współrzędnie i podrzędnie, z czasownikami modalnym, warunkowych (Kompetencja gramatyczna jest w ok. 80% zbieżna z normą gramatyczną języka polskiego).
słownictwo	- niedostatki słownictwa specjalistycznego i z zakresu edukacji szkolnej, a także słownictwa używanego w specyficznych kontekstach np.: nazw zwierząt, roślin, sprzętów, urządzeń; (Zależy to od doświadczeń uczniów, np. <i>kosiarka</i> – jeśli ktoś mieszka w domu z ogrodem). - trudności z przymiotnikami relacyjnymi (<i>polny kwiat, sok jabłkowy</i>) - kalki językowe (<i>brać autobus</i> zamiast <i>jechać autobusem</i>) - czasowniki ruchu (<i>iść a chodzić, lecieć a latać, jechać a jeździć</i>)	- dobrze opanowane słownictwo związane z życiem codziennym i domem - przyswojone podstawowe przysłówki (<i>jeszcze, już, teraz, dzisiaj, jutro, potem, niedługo, zawsze, nigdy</i>)

socjolin- gwistyka	- ograniczony repertuar stylistyczny – brak znajomości języka formalnego i pisanego, mieszanie stylów (np. używanie potocznych form w sytuacjach oficjalnych), brak form grzecznościowych. - niska różnorodność środków ekspresji, nadużywanie zdrobnień (zamrożony język domowy, dziecięcy, nieadekwatny do wieku)	- styl dostosowany do rozmówcy (Kompetencja zależy od rodzaju interakcji społecznych). - używanie zdrobnień, form pieśczośliwych i zgrubień – świadomość ich funkcjonalności i obecności w języku
kultura	ograniczona znajomość kultury polskiej, brak znajomości współczesnych realiów	znajomość elementów kultury pochodzenia (Uczniowie mogą łączyć je z elementami kultury kraju zamieszkania).
czytanie i pisanie	- brak znajomości alfabetu łacińskiego utrudniający naukę czytania i pisania (W trakcie nauki może się okazać, że uczniowie nie potrafią odczytać wyrazów zgodnie z zasadami i piszą tak, jak słyszą, np. nie ubezdźwięczniają, czytają dwuznaki jako dwie głoski). - brak rozumienia czytanego tekstu (Trudności z rozumieniem tekstu czytanego mogą zależeć od występującego w nim słownictwa, idiomów i struktur językowych).	znajomość alfabetu i rozumienie relacji między literą a głoską (Umiejętność czytania i pisania wymaga treningu).

Warto pamiętać, że:

- Dziecko przyswaja język polski w sposób naturalny, aktywnie poszukując prostych i często słyszanych wzorców językowych w rozmowach z rodziną i polskimi znajomymi.
- Język polski, którego dziecko uczy się w domu, często ogranicza się do struktur najczęściej używanych w codziennych rozmowach z rodziną. Nie zawsze są to najprostsze gramatycznie formy, ale właśnie te najbardziej przydatne i stale słyszane w bezpośrednich kontaktach z rodzicami, dziadkami czy polskojęzycznymi rówieśnikami.
- Dziecko przyswaja język polski w sposób selektywny, aktywnie testując i upraszczając struktury językowe w codziennych rozmowach. Dzięki temu tworzy swój własny, funkcjonalny system komunikacji, który – choć czasem odbiega od normy języka ogólnego – jest idealnie dostosowany do jego aktualnych potrzeb i możliwości.

Dziecko często rozumie znaczenie kategorii gramatycznych (jak czas czy przypadek) i potrafi się nimi posługiwać, nawet jeśli ich forma jest niepełna lub błędna. Komunikacja wyprzedza tu poprawność.

Korzyści poznawcze z dwujęzyczności

Jednym z najważniejszych atutów dwujęzyczności jest jej pozytywny wpływ na rozwój umysłowy. Codzienne przełączanie się między językami działa jak regularny trening mózgu, który szczególnie rozwija tzw. funkcje wykonawcze, czyli zdolności zarządzania uwagą i myśleniem. Należą do nich:

- Lepsza koncentracja (uwaga selektywna)** – zdolność do skupienia się na ważnych informacjach i ignorowania dystraktorów. Mózg dziecka nieustannie ćwiczy, wybierając właściwy język dla danej sytuacji.
- Hamowanie** – umiejętność blokowania automatycznych, niepotrzebnych reakcji. W tym przypadku, dziecko uczy się świadomie tłumić drugi język, aby uniknąć wtrąceń lub pomieszania słów (interferencji).

3. **Przełączanie zadań** – codzienne „przełączanie się” z jednego języka na drugi, to doskonały trening tej umiejętności.
4. **Pamięć robocza** – zdolność do przechowywania i manipulowania informacjami w krótkim okresie.

Dwujęzyczność rozwija także szczególną wrażliwość na sam język jako system – tak zwaną **świadomość metajęzykową**. Dzięki codziennemu porównywaniu dwóch różnych kodów, uczniowie szybciej dostrzegają, że słowa i struktury gramatyczne są umownymi narzędziami komunikacji, a nie naturalnymi bytami. To ułatwia im nie tylko naukę kolejnych języków obcych, ale także rozwija ogólne zdolności analitycznego myślenia. Co więcej, ten intensywny trening umysłowy, który towarzyszy dwujęzyczności przez całe życie, pomaga budować tzw. rezerwę poznawczą, która – jak wskazują badania – może opóźniać związane z wiekiem pogorszenie funkcji umysłowych.

3.5 Różnojęzyczne repertuary uczniów i uczennic polonijnych



Dzieci polonijne naturalnie rozwijają swoje języki równolegle, a znajomość każdego z nich wzajemnie się wspiera. W codziennej komunikacji swobodnie czerpią z całego swojego zasobu językowego, intuicyjnie dopasowując kod do rozmówcy i sytuacji. To płynne przechodzenie między językami jest naturalną cechą wielojęzyczności, a nie brakiem konsekwencji.

Dla wielu uczniów w szkołach polonijnych język polski pozostaje przede wszystkim językiem rodziny i emocji, podczas gdy język kraju zamieszkania staje się ich głównym narzędziem nauki i codziennego funkcjonowania. To sprawia, że poziom znajomości polszczyzny jest niezwykle zróżnicowany – od swobodnej wypowiedzi po bierne rozumienie. Nauczanie w środowisku polonijnym powinno zatem traktować tę różnorodność jako naturalny efekt dorastania wśród wielu języków, a nie jako odstępstwo od wzorca.

3.6 Dobrostan językowy jako warunek efektywnego uczenia się



Skuteczna nauka języka w środowisku wielojęzycznym wymaga przede wszystkim dobrostanu językowego – poczucia bezpieczeństwa i swobody w komunikacji (Zhou, Liu, 2024). Gdy uczeń nie obawia się błędów i oceny, chętniej podejmuje próby mówienia, eksperymentuje z językiem i szybciej buduje swoją biegłość. Aby to osiągnąć, warto stworzyć na zajęciach przestrzeń, w której język jest nie tylko narzędziem nauki, ale także środkiem budowania relacji i wyrażania siebie. Taka pozytywna atmosfera sprzyja wewnętrznej motywacji i stanowi fundament trwałego rozwoju językowego (Csikszentmihályi, 1990).

Wielu uczniów wielojęzycznych doświadcza lęku językowego (*foreign language anxiety*) – obawy, że ich sposób mówienia nie spełni szkolnych oczekiwań (Dewaele i in., 2024). To napięcie nie wynika z braku umiejętności, lecz z braku poczucia bezpieczeństwa. Może ono prowadzić do wycofania z aktywności na lekcji i ograniczenia używania polskiego wyłącznie do domu.

Negatywne emocje, takie jak wstyd czy obawa przed oceną, rzeczywiście utrudniają naukę, blokując naturalne mechanizmy przyswajania języka. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciel przede wszystkim budował na zajęciach atmosferę akceptacji, w której błędy postrzegane są jako naturalny element nauki, a nie jako porażki. Gdy uczeń czuje się bezpiecznie, a lekcje wiążą się z pozytywnymi emocjami – ciekawością, radością, poczuciem sensu – jego zaangażowanie i chęć do komunikowania się w języku polskim znacząco rosną (Dewaele, Wei, 2013).

Kluczowym zadaniem nauczyciela w edukacji polonijnej jest zbudowanie na zajęciach środowiska opartego na empatii, zaufaniu i uważności. Życzliwa reakcja grupy, docenianie wysiłku ucznia oraz akceptacja jego wielojęzyczności tworzą atmosferę bezpieczeństwa, w której język polski staje się narzędziem integracji i wyrażania tożsamości.

Dobrostan językowy uczniów opiera się na czterech powiązanych ze sobą filarach:

- przyjemności i zaangażowaniu w naukę,
- poczuciu więzi i przynależności,
- doświadczeniu sensu i tożsamości,
- poczuciu kompetencji.

Wspieranie rozwoju języka dziedziczonego – jako języka emocji, relacji i poznania – jest zatem nie dodatkiem do programu, lecz strategicznym elementem kształcenia, który służy dobrostanowi i rozwojowi całego ucznia.

DROGA DO DOBROSTANU JĘZYKOWEGO



Skuteczne wspieranie wielojęzyczności wymaga od nauczyciela uważności pedagogicznej – świadomego tworzenia takiego klimatu emocjonalnego w klasie, w którym każdy język i każda tożsamość ucznia znajdują uznanie i szacunek. Uważny nauczyciel nie tylko pozwala uczniom swobodnie czerpać z ich pełnego repertuaru językowego, ale też aktywnie demonstruje postawę otwartości i ciekawości wobec językowej różnorodności. Taka postawa jest fundamentem, na którym buduje się w uczniach poczucie bezpieczeństwa, sprawczości i przynależności.

W procesie uczenia się języka dziedziczonego emocje i klimat klasy odgrywają rolę tak samo ważną, jak czynniki poznawcze. Pozytywne doświadczenia – takie jak radość z odkrywania, ciekawość i poczucie sensu – nie tylko wzmacniają wewnętrzną motywację, ale także budują trwałe zaangażowanie w naukę. Przeciwnie, lęk przed błędem czy brak poczucia bezpieczeństwa mogą skutkować wycofaniem i stopniowym ograniczaniem kontaktu z językiem polskim. Dlatego edukacja polonijna powinna być postrzegana jako przestrzeń, w której rozwój językowy idzie w parze z budowaniem pozytywnej tożsamości, poczucia własnej wartości i sprawczości ucznia.

Zintegrowane nauczanie języka polskiego jako dziedziczonego polega zatem na tworzeniu w klasie **wspólnoty komunikacyjnej**, w której język służy nie tylko zdobywaniu wiedzy, ale także wyrażaniu emocji i budowaniu relacji. Nauczyciel, który z uwagą podchodzi do językowej różnorodności i indywidualnych historii swoich uczniów, stwarza przestrzeń dla ich autentycznego rozwoju. W tej perspektywie dobrostan językowy nie jest celem, który się raz osiąga, ale nieustannym procesem, który wspólnie tworzymy – dzień po dniu, w oparciu o zaufanie, współpracę i szacunek dla wielojęzyczności jako wartości.

3.7 Doświadczenie migracji a rozwój językowy



Większość osób uczących się języka polskiego za granicą ma bezpośrednie lub rodzinne doświadczenie migracji. Ich sytuacja językowa i motywacja do nauki są głęboko związane z historią rodziny oraz warunkami życia w nowym kraju. Wśród uczniów znajdują się osoby, które wyjechały z Polski w dzieciństwie, mając za sobą etap edukacji w polskiej szkole. Dzięki temu zwykle dobrze znają standardowy język polski i jego gramatyczne normy. Chociaż polszczyzna jest ich językiem ojczystym, z czasem – pod wpływem języka kraju zamieszkania – może ona stać się dla nich językiem drugorzędnym (L2).

Kolejną grupę stanowią uczniowie urodzeni już za granicą, którzy nie mieszkali w Polsce i nie chodzili do polskiej szkoły. Dla nich język polski jest przede wszystkim językiem dziedziczonym, którego uczą się głównie w domu – w rozmowach z rodzicami, dziadkami lub w lokalnej społeczności. W tym przypadku polszczyzna rzadko staje się językiem wiodącym i rozwija się równolegle z językiem kraju zamieszkania, co prowadzi do powstania różnorodnych ścieżek rozwoju dwujęzycznego.

Nauka języka polskiego jako dziedziczonego różni się od typowego przyswajania języka ojczystego. Proces ten rozpoczyna się naturalnie – poprzez słuchanie i mówienie w codziennych sytuacjach domowych. W miarę dorastania dziecka kontakt z językiem polskim ewoluuje, wzbogacany o wpływ języka szkolnego, urzędowego oraz innych języków obecnych w przestrzeni publicznej.

Doświadczenie migracji – zarówno jednorazowej, jak i wielokrotnej – sprawia, że kontekst językowy ucznia jest dynamiczny i złożony. W codziennym życiu różne języki i kody kulturowe przenikają się, co wymaga od

ucznia ciągłego dostosowywania się. Uczy się on, w jakich sytuacjach używać którego języka, jak radzić sobie z ich wzajemnym wpływem oraz jak zarządzać tym, który język w danym momencie jest dla niego ważniejszy lub łatwiejszy w użyciu.

Z perspektywy dydaktycznej nauczanie języka polskiego jako dziedziczonego wymaga połączenia elementów charakterystycznych dla nauczania języka ojczystego, obcego i drugiego. Konieczne jest zatem elastyczne podejście, które zakłada:

- dostosowanie metod do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów,
- regularną diagnozę umiejętności językowych,
- wspieranie rozwoju tożsamości kulturowej i językowej.

Decyzja o nauce języka polskiego wynika często z chęci podtrzymania więzi z rodzimą kulturą, budowania pozytywnej tożsamości oraz inwestycji w kapitał językowy, który może zaowocować w przyszłości – zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej. W ten sposób polszczyzna przestaje być jedynie dziedzictwem, a staje się językiem osobistego wyboru – świadomym elementem wielojęzycznej i wielokulturowej tożsamości ucznia.

3.8 Kwestie tożsamościowe w kontekście uczenia się polskiego jako języka dziedziczonego



Tożsamość kulturowa i językowa odgrywa kluczową rolę w nauczaniu języka polskiego jako dziedziczonego. Uczniowie polonijni prezentują różne postawy tożsamościowe – od identyfikacji złożonej, łączącej elementy kultury polskiej i kraju zamieszkania, po tożsamość jednorodną, opartą głównie na jednej kulturze.

Rozwój tożsamości u osób dwujęzycznych bywa burzliwy i nieprzewidywalny, stanowiąc zarówno źródło siły, jak i wewnętrznego napięcia. Uczniowie funkcjonujący między kulturami często doświadczają poczucia rozdarcia lub konieczności spełniania sprzecznych oczekiwań. W tym kontekście język polski może być postrzegany dwojako: albo jako symbol więzi z rodzinnym dziedzictwem, albo jako trudny i mało przydatny przedmiot szkolny.

Dlatego w nauczaniu języka polskiego jako dziedziczonego tak ważne jest uwzględnienie wymiaru tożsamościowego. Nauczyciel powinien stworzyć przyjazną przestrzeń, która pomaga uczniom w pozytywny sposób połączyć różne elementy ich tożsamości. Takie podejście nie tylko wzmacnia motywację do nauki języka, ale także chroni uczniów przed wewnętrznym konfliktem tożsamości i wspiera ich dobrostan psychiczny.

Należy pamiętać, że język polski jako dziedziczony może stać się dla wielu uczniów świadomym wyborem tożsamościowym – wyrazem potrzeby zakorzenienia, odrębności lub podtrzymania więzi rodzinnych. Edukacja w tym kontekście powinna więc nie tylko uczyć komunikacji, ale także pomagać uczniom zrozumieć rolę języka w kształtowaniu ich tożsamości.

Nabywanie języka w środowisku wielojęzycznym to proces złożony – dziecko przyswaja różne języki w innym tempie i w różnym zakresie. W takich warunkach język pełni nie tylko funkcję komunikacyjną, ale często

staje się ważnym elementem tożsamości oraz warunkiem przynależności do grupy. Dwujęzyczność to coś więcej niż znajomość dwóch systemów gramatycznych – to zjawisko, które angażuje procesy myślowe, wpływa na postrzeganie świata i kształtuje tożsamość człowieka.

3.9 Motywacje osób uczących się polskiego jako języka dziedziczonego



Motywacje do nauki języka polskiego jako dziedziczonego są zróżnicowane i dynamiczne. Mogą one wynikać z przyczyn wewnętrznych (autonomicznych, emocjonalnych, tożsamościowych) lub zewnętrznych (społecznych, edukacyjnych, instytucjonalnych) i często się zmieniają. Kluczowe kategorie motywacji to:

1. Względy narodowościowe i patriotyczne

Dla wielu osób język polski stanowi symbol przynależności narodowej, a jego znajomość postrzegana jest jako wyraz troski o pielęgnowanie polskości, niezależnie od miejsca zamieszkania. Język ten pełni funkcję nośnika pamięci zbiorowej, historii rodzinnej oraz narodowej tożsamości kulturowej. Nauka polszczyzny może być zatem sposobem na podtrzymywanie więzi z ojczyzną przodków, a także formą afirmacji dziedzictwa, szczególnie w kontekstach, gdzie język i kultura są narażone na marginalizację lub asymilację.

2. Względy społecznościowe

Osoby uczące się języka polskiego często funkcjonują w obrębie lokalnych wspólnot polonijnych – parafii, stowarzyszeń, szkół sobotnich, klubów kulturalnych – gdzie język pełni funkcję komunikacyjną, symboliczną i integracyjną. Znajomość polszczyzny umożliwia uczestnictwo w wydarzeniach religijnych, świętach narodowych, przedstawieniach artystycznych, a także w codziennym życiu społeczności. W tym kontekście język staje się narzędziem budowania kapitału społecznego i kulturowego.

3. Względy rodzinne

Dla wielu uczących się motywacja do nauki języka polskiego wyływa z potrzeby podtrzymywania relacji rodzinnych i emocjonalnych. Polszczyzna często jest językiem domowym rodziców lub dziadków, a jej znajomość pozwala na swobodną komunikację z członkami rodziny oraz uczestnictwo w życiu rodzinnym (np. rozmowy przy stole, wspólne świętowanie, opowieści przodków). Język pełni tu funkcję interakcyjną i afektywną – jest nośnikiem miłości, troski i pamięci rodzinnej.

4. Względy religijne

W niektórych przypadkach język polski jest używany w kontekście religijnym – zwłaszcza w liturgii katolickiej – jako język modlitw, katechezy, sakramentów czy pieśni religijnych. Osoby uczestniczące w życiu parafialnym i duchowym, w szczególności dzieci przygotowujące się do sakramentów, mogą uczyć się języka, by rozumieć i aktywnie uczestniczyć w tych praktykach. Język pełni tu funkcję sakralną i rytualną, związaną z duchowym wymiarem życia jednostki i wspólnoty.

5. Rozwój osobisty i zawodowy

Nie bez znaczenia są motywacje związane z potencjalnymi korzyściami edukacyjnymi i zawodowymi płynącymi z biegłości w języku polskim. Osoby uczące się języka mogą planować studia wyższe w Polsce, podejmowanie pracy w środowiskach dwujęzycznych, działalność w sektorze dyplomatycznym lub udział w międzynarodowych projektach naukowych i kulturalnych. Ponadto znajomość języka polskiego zwiększa kompetencje interkulturowe i sprzyja rozwojowi tożsamości wielojęzycznej, co jest szczególnie cenione we współczesnym, globalnym świecie.

6. Motywacja zewnętrzna (nakaz rodzicielski)

W wielu przypadkach dzieci rozpoczynają naukę języka polskiego z inicjatywy rodziców, a nie z własnej woli. Początkowo może to być dla nich po prostu kolejny obowiązek. Jednak dzięki odpowiedniemu podejściu dydaktycznemu – opartemu na zrozumieniu i atrakcyjności zajęć – ta zewnętrzna presja często przekształca się w autentyczne zainteresowanie. Z czasem uczniowie sami zaczynają dostrzegać wartość języka polskiego: jako narzędzia komunikacji z rodziną, klucza do polskiej kultury czy elementu własnej tożsamości. W ten sposób stopniowo przejmują i czynią swoimi wartości, które początkowo były im narzucone.

7. Motywacje estetyczne i poznawcze

Niektóre osoby podejmują naukę języka polskiego z powodów estetycznych lub poznawczych – zafascynowane jego brzmieniem, strukturą gramatyczną, literaturą, filmem, muzyką czy historią Polski. Tego rodzaju motywacja może być szczególnie silna u młodzieży i dorosłych, którzy traktują naukę języka jako formę intelektualnego wyzwania, poszerzania horyzontów i wzbogacania własnego kapitału kulturowego.

8. Kontakty rówieśnicze

Język polski często pełni ważną rolę w grupie rówieśników o podobnym pochodzeniu. Dla młodych ludzi staje się elementem wspólnego kodu kulturowego – służy budowaniu wspólnej tożsamości, integracji, a także komunikacji podczas spotkań w szkole sobotniej, na wyjazdach czy w mediach społecznościowych.

Proces nauki języka dziedziczonego jest niezwykle indywidualny i zależy od wielu czynników: wieku, w którym dziecko zetknęło się z językiem, doświadczeń edukacyjnych i migracyjnych, osobistych motywacji oraz poczucia tożsamości kulturowej. Dla jednych uczniów polszczyzna będzie przede wszystkim językiem domowym, dla innych – językiem szkolnym, a dla jeszcze innych – świadomym wyborem.

We wszystkich tych przypadkach kluczowe jest, by nauczyciel potrafił dostrzec i wykorzystać tę różnorodność jako atut, a nie przeszkodę. Zachęcanie uczniów do dzielenia się swoimi doświadczeniami językowymi i kulturowymi nie tylko rozwija ich kompetencje językowe, ale także buduje poczucie wspólnoty i przynależności. Znajomość języka polskiego – niezależnie od stopnia zaawansowania – może stać się dla młodych ludzi mostem łączącym różne aspekty ich tożsamości oraz narzędziem umożliwiającym aktywny udział w życiu różnych społeczności.

Różnorodność motywacji uczniów wymaga elastycznego i zindywidualizowanego podejścia do nauczania. Aby proces nauki był naprawdę skuteczny, musi on brać pod uwagę osobiste cele ucznia, jego historię językową i kulturowy kontekst. Tylko w ten sposób możemy w pełni wspierać zarówno jego rozwój językowy, jak i budowanie dojrzałej, wielowymiarowej tożsamości.

3.10 Współpraca szkół polonijnych z rodzicami



Współpraca szkoły polonijnej z rodzicami, opiekunami i osobami wychowującymi dzieci poza Polską stanowi jeden z najważniejszych filarów edukacji polonijnej. Skuteczne kształcenie języka polskiego i kultury wymaga zaangażowania wszystkich osób uczestniczących w procesie wychowawczym, niezależnie od ich kompetencji językowych czy pochodzenia. Niniejszy tekst omawia wybrane aspekty tej współpracy:

1. Znaczenie zaangażowania rodziców i opiekunów w proces edukacyjny.
2. Sposoby włączania ich w życie szkoły.
3. Rolę postaw wobec języka i kultury.
4. Funkcję osoby nauczającej jako przewodnika po świecie dwujęzyczności.
5. Wybrane metody wspierania dwujęzyczności w domu.
6. Funkcję szkoły polonijnej jako pomostu między systemami edukacyjnymi.
7. Znaczenie współpracy w budowaniu wspólnoty polonijnej.

W edukacji polonijnej kluczową rolę odgrywa zaangażowanie wszystkich osób uczestniczących w wychowaniu dzieci. Zarówno rodziców, jak i opiekunów prawnych oraz innych osób sprawujących pieczę nad dziećmi. Współpraca ta ma bezpośredni wpływ na rozwój językowy, emocjonalny i kulturowy dziecka pochodzenia polskiego. Każdy typ rodziny, niezależnie od jej struktury i kompetencji językowych opiekunów, ma do odegrania ważną rolę w podtrzymywaniu więzi z językiem polskim i kulturą polską. Nawet jeśli tylko jeden z rodziców mówi po polsku, ich pozytywne nastawienie i wspierająca postawa wobec dwujęzyczności są niezwykle cenne. Szkoła powinna dążyć do włączania również rodziców niemówiących po polsku, na przykład poprzez dwujęzyczne komunikaty, streszczenia najważniejszych informacji, czy oferowanie pomocy tłumacza podczas zebrań i wydarzeń szkolnych.

Rodzice i opiekunowie powinni być postrzegani jako integralna część społeczności szkolnej niezależnie od ich kompetencji językowych. Ich udział w organizacji wydarzeń szkolnych, takich jak festiwale, jasełka, akademie, konkursy czy apele wzmacnia poczucie wspólnoty i daje dzieciom sygnał, że język i kultura polska są wartościowe i starannie pielęgnowane. Aktywne włączanie rodziców w życie szkoły sprzyja również wymianie doświadczeń między rodzinami oraz integracji lokalnej społeczności polonijnej. Wspólne działania wychowawcze, edukacyjne i kulturalne tworzą naturalne środowisko, w którym dwujęzyczność może rozwijać się w sposób harmonijny.

Należy pamiętać, że postawa dorosłych wobec języka i kultury ma kluczowy wpływ na rozwój motywacji dziecka i jego stosunek do nauki. Szkoła polonijna powinna zachęcać rodziców do otwartego dzielenia się informacjami o dwujęzyczności dzieci oraz do pielęgnowania języka polskiego w codziennych sytuacjach domowych, co stanowi też doskonałe uzupełnienie formalnej nauki w szkole. Ważne jest także wspieranie dwu- lub wielopiśmienności, czyli umiejętności czytania i pisanie w więcej niż jednym języku, co sprzyja rozwojowi poznawczemu i ułatwia funkcjonowanie dziecka w wielokulturowym środowisku.

Rola osoby nauczającej w szkole polonijnej wykracza daleko poza funkcję dydaktyczną. Staje się też przewodnikiem po świecie dwujęzyczności i mentorem wspierającym uczniów w budowaniu tożsamości językowej i kulturowej. Równie ważna jest ścisła współpraca z rodzicami, polegająca na dzieleniu się praktycznymi strategiami wspierania języka polskiego w domu, rozumieniu specyfiki rozwoju wielojęzycznego oraz wspólnym wypracowywaniu rozwiązań dostosowanych do realiów życia rodzinnego za granicą. Taki oparty na zaufaniu sojusz między szkołą a domem tworzy spójne i skuteczne środowisko dla rozwoju językowego dziecka.

Warto, aby osoby nauczające były źródłem wiedzy o różnych metodach wspierania dwujęzyczności.

- OPOL (*One Person, One Language*), czyli zasada, według której każda osoba w otoczeniu dziecka mówi do niego konsekwentnie w jednym, określonym języku.
- MLAH (*Minority Language at Home*) – strategia polegająca na używaniu języka mniejszości jako głównego języka komunikacji w domu.
- OLOL (*One Language, One Location*) – metoda zakładająca używanie danego języka w określonej przestrzeni, np. w domu, w szkole lub podczas zajęć dodatkowych.
- OLOS (*One Language, One Situation*), czyli strategia stosowania określonego języka w wybranych kontekstach, np. podczas posiłków, zabawy lub rozmów telefonicznych z rodziną.
- Metoda czasu, czyli wyznaczanie określonych momentów w ciągu dnia lub tygodnia, kiedy posługujemy się wyłącznie językiem polskim.

Dzięki takim technikom rodziny mogą skuteczniej budować dwujęzyczne środowisko i wspierać rozwój językowy dzieci na co dzień. Konkretnie przykłady wspomnianych strategii znajdują się w Przewodniku.

Polska szkoła na emigracji łączy polski system edukacji z systemem edukacyjnym kraju osiedlenia. Dla wielu rodzin z nowej fali migracji szkoła polonijna staje się miejscem wsparcia i zrozumienia, a osoby nauczające mentorami i mentorkami, które pomagają rodzicom odnaleźć się w nowej rzeczywistości społeczno-szkolnej. Aby mogli skutecznie pełnić tę rolę, nauczyciele powinni otrzymywać wsparcie zarówno ze strony instytucji wspierających edukację polonijną w Polsce, jak i od lokalnych władz oświatowych. W ten sposób szkoła staje się nie tylko miejscem nauki, ale także przestrzenią integracji i wzajemnej pomocy.

Szkoła polonijna ma również za zadanie aktywnie przekazywać informacje o wydarzeniach, konkursach i inicjatywach edukacyjnych organizowanych w kraju osiedlenia i w Polsce. Należą do nich m.in.: projekty edukacyjne, letnie szkoły, obozy językowe, wymiany młodzieżowe i konkursy tematyczne. Udział w takich inicjatywach pozwala dzieciom utrzymywać kontakt z językiem i kulturą, a rodzinom – włączać te doświadczenia w codzienne życie. Dzięki temu szkoła polonijna staje się centrum integracji i aktywizacji środowiska polonijnego.

Współpraca szkoły polonijnej z rodzicami i opiekunami dzieci jest nieodzownym elementem skutecznej edukacji polonijnej. Opiera się ona na wzajemnym zaufaniu, otwartości i wspólnym celu, jakim jest rozwój dwujęzyczności, tożsamości kulturowej oraz poczucia przynależności młodego pokolenia Polonii do wspólnoty polskiej. Dzięki partnerskiej współpracy szkoły i rodziny możliwe jest nie tylko skuteczne nauczanie języka, ale również budowanie trwałych więzi międzypokoleniowych i międzykulturowych, które stanowią fundament polonijnego wychowania.

4. Matryce ścieżek edukacyjnych dla poszczególnych grup uczących się



Planowanie lekcji języka polskiego jako dziedziczonego wymaga uwzględnienia konkretnego kontekstu nauczania – zarówno potrzeb uczniów, jak i ograniczeń danej sytuacji edukacyjnej. Osoba nauczająca, kierując się własnym stylem pracy, powinna twórczo wykorzystywać założenia psycholingwistyczne i psychopedagogiczne, przekładając je na konkretne aktywności lekcyjne. Kluczowe jest przy tym dostosowanie tych działań do poziomu językowego uczniów, ich otwartości kulturowej i indywidualnych stylów uczenia się.

Aby ułatwić praktyczne planowanie zajęć, w dalszej części dokumentu szczegółowo omawiamy proponowane zasady i metody nauczania zgodne z prezentowaną koncepcją kształcenia.

4.1 Matryca programowa – Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ) i jego skale biegłości językowej



Współczesna europejska edukacja językowa w formacie przyjmowanych i wdrażanych rozwiązań programowych realizowana jest w formacie opisanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) koncepcji podejścia działaniowego. Zgodnie z jej założeniami:

Postępowanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Postępując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują oni przy tym strategię najbardziej odpowiednią dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji (ESOKJ 2003: 20).

W prezentowanej strukturze kształcenia uczniowie są postrzegani jako samodzielni użytkownicy języka. Przygotowują się oni do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez realizację konkretnych zadań. Łączenie nauki języka z rzeczywistymi działaniami sprawia, że komunikacja staje się naturalna i celowa – wynika z autentycznej potrzeby porozumienia się z innymi podczas wspólnego wykonywania zadania.

Prezentowana w ESOKJ koncepcja podejścia działaniowego redefiniuje kompetencje rozwijane w procesie kształcenia językowego. Obejmują one dwa ich rodzaje: kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne.

Na kompetencje ogólne składają się cztery elementy warunkujące docelowo efektywność uczenia się i nauczania. Są nimi: wiedza deklaratywna, wiedza proceduralna (umiejętności), uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. W kontekście zajęć realizowanych w ramach polonijnej edukacji językowo-kulturowej rozwój kompetencji ogólnych wspierany jest zwykle dodatkowo przez przekazywanie wiedzy z zakresu historii i geografii Polski, a także wiedzy o Polsce współczesnej.

Językowa kompetencja komunikacyjna w koncepcji podejścia działaniowego obejmuje z kolei trzy sub-kompetencje o charakterze lingwistycznym, socjolingwistycznym oraz pragmatycznym. W ESOKJ znajdujemy skalę biegłości opisującą językiem osiągnięć przewidywane efekty kształcenia językowego dla poszczególnych poziomów zaawansowania (A1–C2).

Na kompetencje lingwistyczne składa się znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku (ESOKJ 2003: 23). Obejmują one konkretne kompetencje leksykalne (w dokumencie określone jako zakres słownictwa i poprawność leksykalna), gramatyczne (poprawność gramatyczna), semantyczne (w ESOKJ brak szczegółowych wskaźników), fonologiczne (poprawność fonologiczna), ortograficzne (poprawność ortograficzna) i ortoepiczne (brak wskaźników).

Kompetencje socjolingwistyczne obejmują wiedzę i umiejętności jej zastosowania, gwarantujące sprawność w procesie komunikacji. Składają się na nie, w myśl ESOKJ, wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, nośniki „mądrości ludowej”, rejestr wypowiedzi, dialekty i odmiany regionalne języków (ESOKJ 2003: 106–108).

Kompetencje pragmatyczne z kolei opisują funkcjonalnie stosowne użycie środków językowych (aktów mowy). Ich składowymi, zgodnie z ESOKJ, są kompetencje dyskursywne oraz funkcjonalne. Kompetencje dyskursywne prezentowane są w dokumencie w oparciu o szczegółowe wyznaczniki uwzględniające: elastyczność w interakcji, zabieranie głosu, rozwijanie tematu, spójność logiczną i gramatyczną wypowiedzi. Kompetencja funkcjonalna obejmuje z kolei płynność i precyzję wypowiedzi.

Elementem organizującym jednostkę lekcyjną w podejściu działaniowym jest zadanie, które odzwierciedla aktywności podejmowane w codziennym życiu, w różnych kontekstach, służące osiągnięciu określonych celów i zamierzeń.

Wymagające od uczniów kreatywności zadania warunkują i określają konkretne treści nauczania, układając się w sekwencje przeplatające działania komunikacyjne z zapewniającym systemowe wsparcie treningiem językowym.

Podejście działaniowe ukierunkowane jest na podejmowanie działań językowych. To właśnie w trakcie ich podejmowania dochodzi do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej, osadzonej w szerokim kontekście społecznym. W myśl ESOKJ działanie językowe definiowane jest jako: *zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania* (ESOKJ 2003: 20).

Wszystkie z wymienionych działań mogą być realizowane w formie ustnej i pisemnej.

Istota realizacji działań językowych polega na możliwości podejmowania jednego z nich lub równoczesnego wykorzystywania kilku z nich. Podział działań językowych odnosi się do czterech kontekstów realizacji komunikacji: rozumienia tekstów, tworzenia tekstów, wymiany informacji, przetwarzania istniejących tekstów. Ich wzajemną korelację prezentuje poniższe zestawienie:

Tabela 3 – Schemat działań językowych według ESOKJ (2003: 61–84)

ROZUMIENIE TEKSTÓW	DZIAŁANIA RECEPTYWNE
TWORZENIE TEKSTÓW	DZIAŁANIA PRODUKTYWNE
WYMIANA INFORMACJI	DZIAŁANIA INTERAKCYJNE
PRZETWARZANIE ISTNIEJĄCYCH TEKSTÓW	DZIAŁANIA MEDIACYJNE

Zestawienie wszystkich działań językowych i towarzyszących im strategii niezbędnych do ich podjęcia w ujęciu Iwony Janowskiej prezentuje poniższe zestawienie:

Tabela 4 – Komunikacyjne działania językowe i strategie według Janowskiej (2011: 106)

DZIAŁANIA JĘZYKOWE						
RECEPCJA		INTERAKCJA		PRODUKCJA		MEDIACJA
ustna (słuchanie)	pisemna (czytanie)	ustna	pisemna	ustna (mówienie)	pisemna (pisanie)	ustna i pisemna
rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności	czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności	interakcja ustna: ogólny opis umiejętności	interakcja pisemna: ogólny opis umiejętności	wypowiedź ustna: ogólny opis umiejętności	wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności	
rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka	czytanie i rozumienie korespondencji	rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka	prowadzenie korespondencji	wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć	pisanie twórcze	
słuchanie jako widz/słuchacz	czytanie w celu orientacji	konwersacja	notatki, wiadomości, formularze	wypowiedź monologowa: przedstawienie własnego stanowiska	pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań	
słuchanie komunikatów i instrukcji	czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji	dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)		oświadczenia publiczne		
słuchanie programów radiowych i TV oraz nagrań	czytanie i rozumienie instrukcji	rozmowa prowadzona w konkretnym celu		zwracanie się do publiczności		
		wymiana informacji				
	prowadzenie i udzielanie wywiadu					
	Posługiwanie się tekstami. Notowanie (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych itp.). Przetwarzanie tekstu.					

Opublikowana w 2001 roku pierwsza wersja ESOKJ zawierała wskaźniki dla wszystkich typów działań językowych z wyjątkiem mediacji, która została uwzględniona dopiero w uzupełnionej edycji dokumentu z 2020 roku (*CEFR Companion Volume*).

Pojęcie mediacji w pierwotnej wersji dokumentu z 2003 roku zdefiniowano jako działania umożliwiające komunikację między osobami, które z różnych powodów nie mogą się bezpośrednio porozumieć. W ujęciu dydaktyki działaniowej koncentrowano się wówczas na ćwiczeniach, takich jak: tłumaczenia, parafrazowanie, streszczanie i przeformułowywanie tekstów. Nowa wersja ESOKJ z 2020 roku poszerza

to ujęcie o trzy dodatkowe wymiary: mediację kulturową, społeczną oraz pedagogiczną, podkreślając międzykulturowy charakter tego zjawiska.

Europejski system opisu kształcenia językowego oferuje wystandaryzowane skale biegłości językowej, które umożliwiają ocenę stopnia zaawansowania uczących się. Pierwotny układ sześciu poziomów (A1–C2) został w nowej wersji rozszerzony o poziom Pre-A1. Wszystkie poziomy następują kolejno po sobie, przy czym umiejętności na każdym kolejnym poziomie włączają i rozszerzają kompetencje z poziomów poprzedzających. System umożliwia także opis nierównomiernego rozwoju poszczególnych sprawności językowych, na przykład gdy uczeń lepiej rozumie tekst niż samodzielnie go tworzy. ESOKJ zawiera zarówno ogólne opisy kompetencji dla każdego poziomu, jak i szczegółowe wskaźniki dotyczące poszczególnych działań językowych.

Tabela 5 – Poziomy biegłości językowej według ESOKJ (2003): skala ogólna

	POZIOM	NAZWA POZIOMU	OPIS UMIEJĘTNOŚCI
UŻYTKOWNIK POCZĄTKUJĄCY	A1	<i>Breakthrough</i>	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować podstawowe zwroty potoczne i wyrażenia dotyczące życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych oraz formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.
	A2	<i>Waystage</i>	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z życiem codziennym (np.: podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w prostych, rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie prostej, bezpośredniej wymiany informacji na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie, otoczenie, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
UŻYTKOWNIK SAMODZIELNY	B1	<i>Threshold</i>	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie z większością sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć podczas podróży w rejonie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi na tematy, które są jej znane lub które ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, wydarzenia, marzenia, nadzieje i aspiracje, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.
	B2	<i>Vantage</i>	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

UŻYTKOWNIK ZAAWANSOWA- NY	C1	<i>Effective Operational Proficiency</i>	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
	C2	<i>Mastery</i>	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

Wskaźniki zawarte na tej skali nie umożliwią dokonania dokładnej ewaluacji poszczególnych częściowych kompetencji językowych uczących się. Pokazują one jednak cały opisywany w ESOKJ system organizacji kształcenia językowego, stanowiąc ważny punkt odniesienia dla materiałów o charakterze programowym.

Kolejnym elementem ESOKJ są zestawy skal biegłości językowej do samooceny. Zawierają one szczegółowe wskaźniki odnoszące się do poszczególnych działań. Progresję rozwoju kompetencji językowych w ramach tych skal ilustruje poniższa tabela, prezentująca wskaźniki dla poziomów A1 i A2.

Tabela 6 - Poziomy biegłości językowej wg ESOKJ (2003): samoocena. Poziomy A1 i A2

ROZUMIENIE	słuchanie	Potrafię zrozumieć znane mi słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące mnie osobiście, mojej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne a wymowa wyraźna.	- Potrafię zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi (np.: podstawowe informacje dotyczące mnie i mojej rodziny, zakupów, miejsca i regionu zamieszkania, zatrudnienia). - Potrafię zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.
	czytanie	Rozumiem znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych i plakatach lub w katalogach.	- Potrafię czytać bardzo krótkie, proste teksty. - Potrafię znaleźć konkretne, przewidywalne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego, takich jak: ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy. Rozumiem krótkie, proste listy prywatne.

MÓWIENIE	interakcja (porozumiewanie się)	Potrafię brać udział w rozmowie pod warunkiem, że rozmówca jest gotów powtarzać lub inaczej formułować swoje myśli, mówiąc wolniej oraz pomagając mi ująć w słowa to, co usiłuję opowiedzieć. Potrafię formułować proste pytania dotyczące najlepiej mi znanych tematów lub najpotrzebniejszych spraw i odpowiadać na tego typu pytania.	Potrafię brać udział w zwykłej, typowej rozmowie wymagającej prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane mi tematy. Potrafię sobie radzić w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, nawet jeśli nie rozumiem wystarczająco dużo, by samemu podtrzymać rozmowę.
	produkcja (samodzielne wypowiedzianie się)	Potrafię używać prostych wyrażen i zdań, aby opisać miejsce, gdzie mieszkam, oraz ludzi, których znam.	Potrafię posłużyć się ciągiem wyrażen i zdań, by w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia, swoje wykształcenie, swoją obecną i poprzednią pracę
PISANIE	pisanie	Potrafię napisać krótki, prosty tekst na widokówce, np. z pozdrowieniami z wakacji. Potrafię wypełniać formularze (np. w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo.	Potrafię pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości wynikające z doraźnych potrzeb. Potrafię napisać bardzo prosty list prywatny, np. dziękując komuś za coś.

Uszczegółowione wskaźniki biegłości językowej, odnoszące się bezpośrednio do poszczególnych kompetencji częściowych, umożliwiają tworzenie narzędzi monitorujących rozwój językowy uczniów i dokonywanie stopniowej jego ewaluacji.

W dalszej, programowej części naszego dokumentu zamieszczamy szczegółowe wskaźniki biegłości językowej dla konkretnych kompetencji częściowych, z uwzględnieniem kontekstu nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego – języka osobistego wyboru w ramach polonijnej edukacji językowo-kulturowej.

Planując i realizując zajęcia z języka polskiego należy pamiętać o dopasowaniu ich do poziomu zaawansowania językowego uczących się z uwzględnieniem typowego dla kontekstu nauczania języka dziedziczonego nierównomiernego rozkładu poszczególnych kompetencji częściowych. Zwykle umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i mówienia w znaczący sposób przewyższają umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem i pisanie. Szerzej na ten temat piszemy w dalszej części tego rozdziału.

4.2 Adaptatywne nauczanie języka polskiego w ramach edukacji polonijnej – propozycje ścieżek edukacyjnych dla poszczególnych grup uczących się



Adaptatywność w nauczaniu języka polskiego to elastyczne dostosowywanie procesu dydaktycznego do zróżnicowanych potrzeb uczniów, wynikających z ich indywidualnych doświadczeń językowych, kulturowych i migracyjnych. Uczniowie mogą reprezentować różne profile – od osób posługujących się językiem polskim w domu, przez tych z ograniczonym kontaktem z kulturą polską, aż po osoby zaczynające naukę od podstaw.

Nauczanie adaptatywne polega na:

- rozpoznawaniu tych różnic i reagowaniu na nie
- projektowaniu zróżnicowanych aktywności edukacyjnych
- uwzględnianiu kontekstu życia uczniów (strategii językowych rodziny, motywacji, doświadczeń)

Poniżej przedstawiamy różnorodne ścieżki rozwoju biegłości językowej i kompetencji kulturowych, opracowane zgodnie z koncepcją nauczania adaptatywnego. Zaproponowane rozwiązania mają różne formy, aby mogły odpowiadać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się.

Grupa 1: język polski dziedziczony ze zmienną dominacją i ekspozycją

Do tej grupy należą osoby, które wychowywały się w środowisku zdominowanym przez język polski, ale w późniejszym okresie ich kontakt z językiem uległ ograniczeniu. W efekcie mogą one doświadczać zaniku kompetencji językowych (atrycji), szczególnie w zakresie słownictwa, gramatyki i stylu wypowiedzi. Wymagają oni indywidualnego podejścia dydaktycznego, uwzględniającego ich wcześniejsze doświadczenia językowe oraz aktualny poziom funkcjonalnej biegłości językowej. Poniższy schemat stanowi przykładową propozycję ram dla projektowania programu nauczania dostosowanego do potrzeb opisanego poniżej przypadku.

Opis przypadku – Justyna

Justyna ma 14 lat. Urodziła się i przez pierwsze dziesięć lat życia mieszkała w Polsce. Tam uczęszczała do szkoły podstawowej i funkcjonowała w pełni w języku polskim – był to jej język życia codziennego, edukacji oraz kontaktów rówieśniczych. W jej domu również mówiło się wyłącznie po polsku. W wieku dziesięciu lat, po przeprowadzce z rodziną do Niemiec, rozpoczęła naukę w systemie niemieckojęzycznym. Nowe środowisko edukacyjne, brak dostępu do regularnej nauki języka polskiego oraz dominacja języka niemieckiego w życiu codziennym spowodowały stopniowe osłabienie kompetencji językowych w języku polskim.

Obecnie Justyna posługuje się językiem polskim przede wszystkim w kontaktach z rodziną. Jej kompetencje w mówieniu nadal pozwalają na komunikację w sytuacjach codziennych – potrafi wyrazić swoje

potrzeby, opowiedzieć o tym, co wydarzyło się w szkole, porozmawiać z bliskimi. Wypowiedzi są płynne, lecz uproszczone – często pomija złożone konstrukcje składniowe, stosuje potoczne formy, a w strukturze zdania widoczne są wpływy języka niemieckiego. Zdarzają się błędy fleksyjne i leksykalne, wynikające z zaniku kompetencji językowych (atrycji) oraz interferencji językowej. W sytuacjach bardziej oficjalnych – np. rozmowie z nauczycielem czy pisaniu wypowiedzi szkolnej – unika mówienia lub ogranicza się do krótkich, bezpiecznych komunikatów.

W rozumieniu ze słuchu Justyna dobrze radzi sobie z językiem potocznym – rozumie rozmowy rodzinne, wypowiedzi rówieśników, znane konteksty komunikacyjne. Trudności pojawiają się w przypadku wypowiedzi formalnych lub edukacyjnych, w szczególności, jeśli zawierają słownictwo specjalistyczne lub dłuższe, złożone zdania. W takich sytuacjach potrzebuje wsparcia w postaci parafrazy, wizualizacji lub wytłumaczenia trudnych pojęć.

Czytanie również nie sprawia jej większych trudności, o ile dotyczy tekstów użytkowych, krótkich form narracyjnych czy treści o charakterze młodzieżowym. Z łatwością czyta wiadomości, artykuły internetowe czy proste opowiadania. Trudności pojawiają się przy tekstach literackich i edukacyjnych – wymagana tam znajomość słownictwa abstrakcyjnego, stylu formalnego i umiejętności interpretacji przekracza jej aktualny poziom. W takich przypadkach traci sens tekstu i wymaga omówienia treści z nauczycielem.

W pisaniu Justyna potrafi tworzyć krótkie komunikaty – wiadomość tekstową, e-mail do nauczyciela czy prosty opis. Jej wypowiedzi są zrozumiałe, ale zawierają liczne błędy: ortograficzne, interpunkcyjne oraz składniowe. Pisze tak, jak mówi – językiem potocznym, z ograniczoną strukturą i słabą organizacją wypowiedzi. Trudność sprawiają jej dłuższe formy pisemne, które wymagają logicznej struktury, podziału na akapity czy stosowania spójników. Nie zna też zasad poprawnego zapisu wypowiedzi formalnej (np. listu urzędowego, rozprawki).

Justyna nie zna języka edukacyjnego w takim stopniu, by móc swobodnie uczestniczyć w zajęciach z języka polskiego w klasie szkolnej. Polecenia takie jak: „uzasadnij”, „zinterpretuj”, „scharakteryzuj” są dla niej niezrozumiałe. Brakuje jej też słownictwa typowego dla przedmiotów szkolnych, w szczególności przyrodniczych, humanistycznych i społecznych.

W zakresie kompetencji mediacyjnych Justyna potrafi pośredniczyć w prostych sytuacjach codziennych. Może wyjaśnić, o czym była rozmowa w rodzinie, przekazać sens prostego komunikatu lub przetłumaczyć znane słowo. Z pomocą nauczyciela potrafi wyjaśnić proste pojęcie lub wskazać różnicę między językiem polskim a niemieckim. Trudności pojawiają się przy konieczności przekazania treści bardziej złożonych – tekstów, instrukcji czy wypowiedzi formalnych. W takich sytuacjach brakuje jej nie tylko słownictwa, ale także strategii językowych.

Justyna posiada kompetencje kulturowe wynikające z wczesnej socjalizacji w Polsce. Zna polskie zwyczaje, święta, tradycje rodzinne. Pamięta konkretne miejsca, osoby i rytuały, które tworzyły jej dziecięcy świat. Jej wiedza kulturowa ma jednak charakter retrospektywny – odnosi się głównie do Polski sprzed kilku lat. Nie zna aktualnych trendów młodzieżowych, języka mediów, realiów życia codziennego czy szkolnego w Polsce. Z perspektywy rówieśników może być odbierana jako osoba „spoza kontekstu”.

W relacji z językiem polskim Justyna przeżywa napięcie. Choć nadal czuje, że to „jej język”, nie posługuje się nim już tak swobodnie jak kiedyś. To powoduje niepewność i wycofanie – szczególnie w sytuacjach wymagających publicznego użycia języka lub wypowiedzi pisemnej. Mimo to pozostaje otwarta na rozwój i utrzymanie kontaktu z językiem – potrzebuje jednak systematycznego wsparcia, bezpiecznego środowiska do pracy nad błędami oraz zróżnicowanych strategii dydaktycznych, które pomogą jej odbudować kompetencje w sposób dostosowany do aktualnych potrzeb i możliwości.

Tabela 7 – Ścieżka 1. Schemat biegłości językowej i kompetencji kulturowych do opracowania programowania nauczania języka polskiego odziedziczonego dla uczniów i uczennic z grupy I: język polski dziedziczony ze zmienną dominacją i ekspozycją. (opracowanie własne)

Grupa I: język polski dziedziczony ze zmienną dominacją i ekspozycją				A1	A2	B1	B2
Uczniowie wychowują się w domach, gdzie język polski pełni funkcję języka codziennej komunikacji. KOMPETENCJE JĘZYKOWE: - Dobrze rozwinięta jest komunikacja codzienna. - Wyzwaniem językowym są sytuacje komunikowania się w języku polskim w sytuacjach formalnych. - Słabsza jest znajomość języka edukacji szkolnej (JES), szczególnie w zakresie słownictwa specjalistycznego i złożonych struktur gramatycznych. KOMPETENCJE KULTUROWE: - Silna świadomość kultury rodzinnej. - Słaba znajomość aktualnych kodów kulturowych młodzieżowych i szkolnych.	Recepcja	Słuchanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny				✓
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
		Czytanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
	Produkcja	Porozumiewanie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
		Samodzielne wypowiedzianie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
	Mediacja	Mediacja (tekstu, pojęć i relacji)	Mediacja w życiu codziennym		✓		
			Mediacja (JES)		✓		
		Kompetencje kulturowe				✓	

Planowanie zajęć języka polskiego dla osób o profilu Justyny

Planowanie zajęć języka polskiego dla osób o profilu Justyny opiera się na diagnozie i określeniu celów. Justyna funkcjonuje na poziomie B1 w języku codziennej komunikacji, ale w zakresie języka edukacji szkolnej (JES) jej poziom jest znacznie niższy – między A2 a B1. Ma także luki w zakresie stylu formalnego i struktur złożonych, dlatego celem nauki języka polskiego w jej przypadku powinno być wspieranie rozwoju języka edukacji szkolnej (JES) w mówieniu, pisaniu i rozumieniu, wzmacnianie kompetencji formalnych do codziennej komunikacji, odbudowa pewności siebie w używaniu języka polskiego, nauka strategii rozumienia tekstu i mediacji pojęciowej oraz wspieranie i budowanie motywacji w oparciu o jej kompetencje kulturowe.

Organizacja środowiska sprzyjającego uczeniu się powinna obejmować prowadzenie zajęć w sposób bezpieczny emocjonalnie, z unikaniem presji, oceny i ekspozycji na błędy, wspierający tożsamość językową, podkreślający wartość dwujęzyczności i odnoszący się do doświadczeń Justyny, a także interakcyjny i angażujący, oparty na dialogu, pracy w parach i dyskusjach.

Dobór treści i metod dydaktycznych powinien uwzględniać tematy bliskie Justynie, takie jak życie codzienne, szkoła, rodzina czy wspomnienia z Polski. Należy stosować teksty dopasowane do kompetencji językowych, na przykład komiksy czy krótkie teksty narracyjne, oraz słownictwo z zakresu edukacji szkolnej, interesujące poznawczo. Istotna jest również adaptacja materiałów poprzez parafrazy, dodanie słowniczka i pytań pomocniczych.

Praca nad wszystkimi umiejętnościami językowymi powinna obejmować mówienie – od prostych dialogów po strukturę wypowiedzi formalnej, pisanie – od krótkich wypowiedzi z modelami językowymi (e-mail, zaproszenie) po bardziej rozbudowane formy, czytanie – z wykorzystaniem tekstów użytkowych i młodzieżowych z pytaniami na rozumienie ogólne i szczegółowe, oraz słuchanie – z wykorzystaniem nagrań z codziennego języka, dialogów uczniowskich i podcastów edukacyjnych z transkrypcją.

Mediacja i rozwój kompetencji kulturowych mogą być realizowane przez aktywności typu „Jak byś to wytłumaczyła młodszemu koledze?”, czy „Jakie podobieństwa i różnice widzisz między szkołą w Polsce a Niemczech?”, a także przez projekty pozwalające na wykorzystanie pamięci kulturowej w bezpiecznej formie, takie jak „Polska moimi oczami”.

Ewaluacja i monitorowanie postępów powinny opierać się na ocenie kształtującej, obejmującej portfolio, listy kontrolne (*checklisty*) i samoocenę uczennicy, a także na regularnych rozmowach wspierających z nauczycielem, zapewniających informację zwrotną językową i emocjonalną.

Grupa 2: język polski jako dziedziczony/przekazywany

Uczniowie ci nauczyli się języka polskiego wyłącznie w domu, bez wsparcia szkoły. Posługują się polszczyzną głównie w sytuacjach rodzinnych, podczas gdy ich rozwój językowy w tym zakresie przebiega równolegle z nauką w dominującym języku kraju zamieszkania. Charakteryzuje ich selektywna i ograniczona znajomość języka, z wyraźnymi trudnościami w pisaniu, gramatyce oraz znajomość norm kulturowych, przy jednoczesnej biegłości w komunikacji ustnej w sytuacjach nieformalnych.

Program nauczania powinien koncentrować się na rozwijaniu pełniejszej biegłości językowej, poszerzaniu kompetencji kulturowych oraz umożliwieniu świadomego użycia języka w kontekstach formalnych. Kluczowe jest wsparcie uczniów w przejściu od języka domowego do edukacyjnego, zachowując przy tym wartość ich dotychczasowych doświadczeń językowych.

Poniższy schemat stanowi przykład ram programowych dostosowanych do potrzeb tej grupy uczniów

Opis przypadku – Łukasz

Łukasz ma 16 lat i mieszka w Manchesterze. Wychował się w rodzinie polskojęzycznej, a język polski funkcjonował w jego dzieciństwie jako język domowy – używany głównie w kontaktach z mamą i babcią. Językiem dominującym dla Łukasza jest angielski – to w nim zdobył pełną edukację i osiągnął wysokie kompetencje szkolne i społeczne. Nigdy nie uczęszczał na lekcje języka polskiego w warunkach formalnych, a jego znajomość języka wynika wyłącznie z komunikacji rodzinnej.

W mówieniu Łukasz radzi sobie płynnie w sytuacjach codziennych. Potrafi opisać swoje potrzeby, opowiedzieć o wydarzeniach z życia, używa naturalnej intonacji i poprawnej wymowy, zbliżonej do standardu krajowego. Jednak jego język jest ograniczony wersji potocznej – nie zna wielu form grzecznościowych, co prowadzi do nieporozumień w kontaktach z dorosłymi Polakami. W przeszłości używał żeńskich końcówek czasownikowych, co wynikało z faktu, że polskiego uczył się wyłącznie w relacji z kobietami.

W zakresie rozumienia ze słuchu radzi sobie dobrze w rozmowach rodzinnych i prostych przekazach ustnych, jednak dłuższe, sformalizowane wypowiedzi (np. wystąpienia, wykłady) sprawiają mu trudność – szczególnie gdy zawierają słownictwo abstrakcyjne lub specjalistyczne. Czytanie w języku polskim jest dla niego wyzwaniem – rozumie proste teksty narracyjne, ale nie radzi sobie z tekstami informacyjnymi, metaforycznymi czy wymagającymi wiedzy kulturowej. W zakresie pisania Łukasz wykazuje znaczne trudności. Nie zna zasad polskiej ortografii ani interpunkcji, nie rozróżnia wielu głosek charakterystycznych dla języka polskiego (np. „ł”/„l”), a zapis słów opiera na ich brzmieniu, używając znaków graficznych alfabetu angielskiego. Przykładowo, słowo „ładowarka” może zapisać jako „wadowarka”, a wyraz „moim” jako „mojim” – co przypomina strategię pisania obserwowane u dzieci w początkowej fazie alfabetyzacji. Jego teksty pisane są bardzo krótkie, często niespójne, z zaburzoną strukturą zdań i niewłaściwym szykiem. Ma trudności z doбором odpowiedniego rejestru – używa języka potocznego również w sytuacjach wymagających formalizacji wypowiedzi (np. w e-mailach, wypowiedziach pisemnych na potrzeby szkoły sobotniej). Nie zna typowych form użytkowych, takich jak: ogłoszenie, zaproszenie czy wypowiedź argumentacyjna. W pisaniu często pomija znaki diakrytyczne, co dodatkowo utrudnia rozumienie tekstu. Brakuje mu umiejętności planowania i redagowania wypowiedzi – pisze spontanicznie, bez świadomości struktury tekstu i celu komunikacyjnego.

Łukasz potrafi w prosty sposób przekazać główne informacje z krótkich, codziennych komunikatów ustnych (np. wiadomości od mamy dla babci). Ma trudności z przekładaniem informacji z dłuższych lub abstrakcyjnych tekstów – szczególnie pisanych – na język zrozumiały dla innych. Nie radzi sobie z parafrazowaniem dłuższych treści w języku polskim ani z tłumaczeniem między językiem angielskim a polskim w bardziej złożonych kontekstach. Na poziomie podstawowym potrafi połączyć dwa punkty widzenia w rozmowie codziennej, ale unika sytuacji wymagających wyjaśniania złożonych idei lub argumentacji. Brakuje mu słownictwa do wyrażania zależności przyczynowo-skutkowych lub porównań międzykulturowych. W sytuacjach społecznych potrafi tłumaczyć intencje członków rodziny, ale w kontaktach formalnych (np. rozmowa z dorosłymi Polakami) nie potrafi stosować oczekiwanych form grzecznościowych, co czasem prowadzi do nieporozumień. Nie posiada wykształconych strategii łagodzenia różnic kulturowych ani nie radzi sobie z napięciem językowym w sytuacjach oficjalnych.

Kompetencje kulturowe Łukasza są powierzchowne – zna tradycje rodzinne i święta religijne, ale nie potrafi ich głębiej uzasadnić ani nie zna aktualnych kodów kulturowych obowiązujących w Polsce (gestów, zachowań grzecznościowych, kontekstów medialnych). Język polski wiąże się dla niego przede wszystkim z relacjami rodzinnymi – nie unika go, ale też nie wykazuje silnej motywacji do jego doskonalenia. W sytuacjach trudnych przełącza się na język angielski i nie posiada rozwiniętych strategii kompensacyjnych.

Tabela 8 – Ścieżka 2. Schemat biegłości językowej i kompetencji kulturowych do opracowania programowania nauczania języka polskiego odziedziczonego dla uczniów i uczennic z grupy II: język polski jako dziedziczony/przekazany (opracowanie własne)

Grupa II: język polski jako dziedziczony/przekazany				A1	A2	B1	B2
Uczniowie ze środowisk domów, w których język polski nie jest dominującym językiem w komunikacji. KOMPETENCJE JĘZYKOWE: • Znajomość języka ogranicza się do codziennej komunikacji formalnej i nieformalnej. • Istnieją trudności w rozumieniu i wyrażaniu się poza schematami domowymi – brak znajomości języka edukacji szkolnej. KOMPETENCJE KULTUROWE: • Znajomość kultury intuicyjna i fragmentaryczna. • Funkcjonowanie między kodami kulturowymi.	Recepcja	Słuchanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
		Czytanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
	Produkcja	Porozumiewanie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
		Samodzielne wypowiedanie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny		✓		
			Język edukacji szkolnej		✓		
	Mediacja	Mediacja (tekstu, pojęć i relacji)	Mediacja w życiu codziennym		✓		
			Mediacja (JES)		✓		
		Kompetencje kulturowe			✓		

Planowanie zajęć językowych dla osób o profilu Łukasza

Łukasz swobodnie porozumiewa się po polsku w sytuacjach codziennych. Mówi naturalnie, z poprawną wymową, jednak nie zna rejestru formalnego. Posługuje się głównie językiem potocznym, nie stosuje form grzecznościowych i ma trudność z odczytywaniem sytuacji społecznych, w których należy zmienić styl wypowiedzi.

W pisaniu dysponuje bardzo ograniczonym zasobem środków językowych – stosuje zapis fonetyczny, brak mu świadomości ortograficznej i interpunkcyjnej. Teksty są nieskładne, chaotyczne i nieprzemyślane; pisze intuicyjnie, „tak jak słyszy”.

W czytaniu radzi sobie z prostymi opowiadaniem, ale ma duże trudności z tekstami informacyjnymi, szkolnymi oraz metaforycznymi.

Ma również trudność z rozumieniem języka edukacyjnego i nie zna typowych poleceń szkolnych.

Zdarzają mu się nieporozumienia wynikające z niedopasowania stylu języka do sytuacji lub z użycia nie-standardowych form.

Cele pracy z Łukaszem powinny obejmować wprowadzanie języka edukacyjnego, czyli słownictwa, poleceń i tekstów szkolnych, a także ćwiczenie sytuacji formalnych rozwijających odwagę komunikacyjną poza środowiskiem rodzinnym. Ważne jest również wzmacnianie kompetencji pisania – od prostych form użytkowych po bardziej złożone wypowiedzi – oraz otwieranie ucznia na współczesną Polskę. Istotnym elementem jest rozwijanie świadomości językowej, rozpoznawanie różnic między językiem mówionym a pisanym oraz kształtowanie strategii mediacyjnych i parafrazowania, obejmujących przekładanie informacji między polszczyzną a angielszczyzną.

Planowanie treści i działań dydaktycznych powinno uwzględniać korzystanie z wybranych i zaadaptowanych fragmentów polskich podręczników, w tym z materiałów pozwalających ćwiczyć rozumienie poleceń. Należy wprowadzać różnorodne teksty użytkowe – takie jak zaproszenia, ogłoszenia czy e-maile – z pracą zarówno ustną, jak i pisemną oraz z naciskiem na rozumienie struktury i funkcji komunikacyjnej tych form. Wskazane jest także odgrywanie scenek sytuacyjnych, np. rozmowy z nauczycielem czy pytania o informację, co umożliwi świadome rozróżnianie między językiem domowym a formalnym. Zastosowanie krótkich, atrakcyjnych treści kulturowych, takich jak vlogi młodzieżowe dotyczące współczesnego życia w Polsce, sprzyja budowaniu motywacji i poszerzaniu wiedzy kulturowej.

Praca z tekstem powinna obejmować parafrazowanie, opowiadanie treści własnymi słowami, tłumaczenie i objaśnianie znaczeń za pomocą pytań sprawdzających rozumienie, takich jak: „O czym był film?”, „Co wynika z tego tekstu?” czy „Jak rozumiane jest dane wyrażenie?”. W rozwijaniu umiejętności pisania należy kłaść nacisk na intencję, strukturę i komunikatywność tekstu, a zasady ortograficzne wprowadzać stopniowo, w sposób nienacechowany presją, tak aby wzmacniać gotowość ucznia do pisania i jego zainteresowanie językiem.

Ewaluacja i monitorowanie postępów powinny koncentrować się na obserwacji prób podejmowanych przez Łukasza w sytuacjach formalnych, na jego umiejętności rozróżniania zwrotów neutralnych i grzecznościowych, na samodzielnym tworzeniu nowych form użytkowych (np. ogłoszenia), a także na reakcjach na materiały kulturowe i gotowości do rozmowy o współczesnej Polsce. Ważne jest również ustalenie, w jakim stopniu uczeń dostrzega przydatność języka edukacyjnego w codziennym funkcjonowaniu.

Grupa III obejmuje uczniów pochodzących ze społeczności polskiej mniejszości narodowej, językowej lub etnicznej, którzy rozwijali język polski zarówno w środowisku domowym, jak i poprzez formalną edukację w placówkach z polskim językiem nauczania.

Ich kompetencje językowe są zazwyczaj dobrze rozwinięte, choć mogą zawierać elementy regionalne i interferencyjne. Polszczyzna tych uczniów, choć funkcjonalna i biegła, może różnić się od standardowej odmiany języka używanej w Polsce. Programowanie nauczania powinno wspierać doskonalenie kompetencji w zakresie języka ogólnego i szkolnego, z poszanowaniem lokalnej tożsamości językowej i kulturowej. Przedstawiony dalej schemat stanowi przykładową propozycję ram dla projektowania programu nauczania dostosowanego do potrzeb opisanego poniżej przypadku.

Opis przypadku – Nina

Nina ma 11 lat i mieszka na Litwie. Urodziła się w rodzinie należącej do polskiej mniejszości narodowej zamieszkującej Wileńszczyznę. Od najmłodszych lat funkcjonuje w środowisku dwujęzycznym – w domu i najbliższym otoczeniu rozmawia po polsku, natomiast w przestrzeni publicznej, sklepach, urzędach czy mediach codziennych dominuje język litewski. Nina uczęszcza do szkoły z polskim językiem nauczania, gdzie większość przedmiotów realizowanych jest po polsku, a litewski nauczany jest jako język państwowy.

Dzięki kontaktowi z językiem polskim w domu i szkole, Nina rozwija kompetencje językowe w sposób systematyczny i naturalny. W mowie potrafi swobodnie komunikować się w języku potocznym – wypowiada się płynnie, jej zdania są poprawne i zrozumiałe. W kontaktach z rówieśnikami czy nauczycielami mówi pewnie i chętnie, choć w jej wypowiedziach można zauważyć cechy regionalne typowe dla Wileńszczyzny – zarówno w słownictwie, jak i w składni. Zdarzają się też pojedyncze kalki z języka litewskiego. W sytuacjach oficjalnych lub bardziej wymagających komunikacyjnie (np. prezentacja na forum klasy, opis doświadczenia), Nina radzi sobie dobrze, choć jej język bywa uproszczony i mniej precyzyjny niż litewski.

Nina bardzo dobrze rozumie wypowiedzi nauczycieli i kolegów – zarówno polecenia w klasie, jak i dłuższe wypowiedzi narracyjne i opisowe. W kontekstach edukacyjnych potrafi wychwycić główną treść wypowiedzi i odpowiednio na nią zareagować. Trudności pojawiają się, gdy wypowiedź zawiera idiomy lub odwołania kulturowe niezwiązane z jej doświadczeniem – szczególnie wtedy, gdy odnoszą się do realiów współczesnej Polski, które nie są jej bliskie.

W czytaniu Nina osiąga bardzo dobre wyniki. Czyta płynnie, rozumie teksty literackie i informacyjne dostosowane do swojego poziomu edukacyjnego. Potrafi analizować tekst, odróżniać informacje główne od szczegółowych, rozumie ukryte intencje nadawcy, a także potrafi zinterpretować proste metafory i porównania. Jednak kiedy pojawiają się w tekście wyrażenia charakterystyczne dla polszczyzny ogólnej lub odniesienia kulturowe obce jej środowisku, może mieć trudność z ich właściwym zrozumieniem.

Pisząc, Nina posługuje się językiem poprawnym i zrozumiałym. Tworzy narracyjne i edukacyjne teksty użytkowe na poziomie 4–5 klasy. Jej wypowiedzi są logiczne, spójne, uporządkowane i adekwatne do tematu. W tekstach mogą pojawić się błędy wynikające z interferencji językowej – głównie w składni (np. szyk zdania) i użyciu przypadków. Mimo to komunikat jest zazwyczaj jasny, a przekaz skuteczny. W tekstach o charakterze edukacyjnym korzysta z podstawowych struktur języka edukacji szkolnej, choć bardziej złożone polecenia wymagają wsparcia.

Nina posiada dobrze rozwinięte kompetencje mediacyjne – potrafi przekazać treść zadania lub tekstu innym uczniom w sposób przystępny, wskazać najważniejsze informacje i wyjaśnić, o co chodzi w ćwiczeniu. Potrafi wyjaśniać idee i pojęcia innym dzieciom, przytaczać przykłady i wspierać zrozumienie, zwłaszcza w grupie. Jej styl wypowiedzi bywa nacechowany lokalnie, co w kontaktach z uczniami z Polski może wymagać doprecyzowania. Nie zawsze też potrafi znaleźć precyzyjny odpowiednik dla wyrażeń lub terminów szkolnych używanych w polszczyźnie ogólnej.

Jako dziecko wychowywane w społeczności polskiej na Litwie, Nina jest silnie zakorzeniona w kulturze lokalnej. Zna i pielęgnuje zwyczaje rodzinne i regionalne, uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność i utożsamia się z językiem oraz dziedzictwem polskim. Jednocześnie jej znajomość kultury współczesnej Polski czy zachowań typowych dla uczniów w kraju – jest ograniczona. W kontaktach z polskimi rówieśnikami może zatem odczuwać pewien dystans kulturowy i językowy.

Mimo tych różnic Nina nie przejawia poważnych trudności komunikacyjnych. Jest aktywna, chętna do pracy i z łatwością funkcjonuje w środowisku szkolnym. Wymaga jednak wsparcia w rozwijaniu świadomości językowej, zwłaszcza w zakresie różnic między językiem regionalnym a ogólnopolskim, oraz w ćwiczeniu precyzyjnych struktur języka edukacji szkolnej. Z punktu widzenia planowania nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, Nina jest uczennicą z zaawansowaną kompetencją funkcjonalną, ale potrzebującą ukierunkowanego wsparcia w doskonaleniu formalnego rejestru języka i dostosowywaniu się do ogólnopolskich norm komunikacyjnych.



Tabela 9 – Ścieżka 3. Schemat biegłości językowej i kompetencji kulturowych do opracowania programowania nauczania języka polskiego odziedziczonego dla uczniów i uczennic z grupy III – język polski jako język mniejszości (opracowanie własne)

Grupa III: język polski jako język mniejszości				A1	A2	B1	B2
Uczniowie i uczennice żyją w środowisku dwujęzycznym (język polski w przestrzeni prywatnej, język większości – w publicznej). Uczęszczają do szkoły z polskim językiem nauczania. KOMPETENCJE JĘZYKOWE: - Dobrze rozwinięty jest język komunikacji codziennej (formalnej i nieformalnej) i szkolnej. - W komunikacji występują regionalizmy i drobne odchylenia od normy ogólnopolskiej. KOMPETENCJE KULTUROWE: - Istnieją drobne trudności w zakresie ogólnopolskiej odmiany języka oraz niuansów w zakresie języka edukacji szkolnej.	Recepcja	Słuchanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny				✓
			Język do codziennej komunikacji – język formalny			✓	
			Język edukacji szkolnej			✓	
		Czytanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny			✓	
			Język edukacji szkolnej			✓	
	Produkcja	Porozumiewanie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny			✓	
			Język do codziennej komunikacji – język formalny				
			Język edukacji szkolnej				
		Samodzielne wypowiedzianie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny				
			Język edukacji szkolnej				
	Mediacja	Mediacja (tekstu, pojęć i relacji)	Mediacja w życiu codziennym	✓			
			Mediacja (JES)				
		Kompetencje kulturowe		✓			

Planowanie zajęć językowych dla osób o profilu Niny

Nina posługuje się językiem polskim w sposób płynny i funkcjonalny. Jej wypowiedzi ustne są poprawne, swobodne i adekwatne do sytuacji komunikacyjnej, jednak zawierają cechy regionalne charakterystyczne dla Wileńszczyzny, widoczne w słownictwie, szyku i wymowie. Występują również pojedyncze kalki z języka litewskiego. W zakresie pisania Nina radzi sobie bardzo dobrze – tworzone przez nią teksty są logiczne i odpowiadają poziomowi klasy 4–5. Obserwuje się jednak błędy składniowe i uproszczenia wynikające z interferencji językowej. W rozumieniu języka mówionego i pisanego nie pojawiają się istotne trudności, poza idiomami oraz odniesieniami kulturowymi typowymi dla współczesnej Polski.

Uczennica wymaga wsparcia w przechodzeniu od języka regionalnego do ogólnopolskiego, zwłaszcza w wypowiedziach formalnych, a także we wzmacnianiu świadomości językowej i stylistycznej. Istotne jest również zapewnianie kontaktu z aktualną polszczyzną używaną w edukacji i mediach.

Cele nauczania powinny obejmować doskonalenie języka edukacyjnego zgodnego z ogólnopolską normą, pracę nad precyzją wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz świadome różnicowanie form lokalnych i ogólnopolskich w celu rozwijania elastyczności językowej. W obszarze wypowiedzi formalnych i szkolnych ważne jest stopniowe korygowanie cech regionalnych, w tym wymowy i składni, przy jednoczesnym poszerzaniu wiedzy kulturowej, zwłaszcza w zakresie realiów i kodów młodzieżowych współczesnej Polski. Program powinien także przygotowywać uczennicę do funkcjonowania wśród rówieśników z Polski, na przykład podczas wymian szkolnych, konkursów lub projektów realizowanych zdalnie.

Szczególne obszary pracy językowej obejmują rozwijanie poprawnej wymowy, zwłaszcza końcówek wyrazowych, akcentu i brzmienia głosek, eliminowanie lokalizmów w tekstach edukacyjnych i formalnych oraz doskonalenie struktury wypowiedzi pisemnych w formach użytkowych i szkolnych. Ważne jest systematyczne ćwiczenie interpretacji poleceń w podręcznikach z Polski oraz przyswajanie słownictwa przedmiotowego. Uzupełniając należy rozwijać słownik tematyczny związany ze współczesną Polską, obejmujący tematykę szkolną, miejską, internetową i medialną.

W zakresie rozwijania kompetencji kulturowych zaleca się traktowanie języka regionalnego jako wartościowego elementu tożsamości i wspieranie pozytywnej dwuwariantowości językowej. Warto włączać tematy lokalne w zadania twórcze, np. dotyczące historii rodzinnej czy świąt obchodzonych na Wileńszczyźnie. Istotne jest jednocześnie poszerzanie wiedzy o współczesnej Polsce – jej kulturze, życiu publicznym oraz stylu życia młodzieży. Rozwijanie kompetencji kulturowej powinno sprzyjać lepszej komunikacji z rówieśnikami z Polski, zarówno w zakresie języka, jak i norm społecznych oraz grzeczności językowej.

W trakcie monitorowania postępów zwraca się uwagę na sytuacje, w których Nina spontanicznie używa form regionalnych oraz na momenty, gdy potrafi je zastąpić formami ogólnopolskimi. Analizuje się poprawność stylistyczną oraz precyzję wypowiedzi pisemnych, bez nadmiernej korekty, lecz z komentarzem wspierającym świadomość językową. Notowane są postępy w rozumieniu poleceń z polskich podręczników i w umiejętności ich wykonania. Obserwuje się również reakcje uczennicy na materiały kulturowe, jej zdolność do ich interpretacji oraz gotowość do zadawania pytań i pogłębiania rozumienia. Działania i osiągnięcia dokumentowane są w portfolio obejmującym teksty, notatki, nagrania oraz prezentacje ustne.

Grupa IV obejmuje osoby, które wychowały się poza Polską, najczęściej w rodzinach o polskich korzeniach, lecz bez kontaktu z językiem polskim w dzieciństwie ani w codziennym otoczeniu. Ich motywacja do nauki wynika z potrzeby odkrycia własnej tożsamości i pogłębienia relacji z dziedzictwem kulturowym. W odróżnieniu od pozostałych grup, uczniowie ci rozpoczynają naukę języka polskiego jako całkowicie obcego, choć z silnym komponentem emocjonalnym i kulturowym. Programowanie nauczania powinno uwzględniać zarówno ich brak wcześniejszej ekspozycji, jak i wewnętrzną motywację, oferując ścieżkę, która integruje rozwój językowy z odkrywaniem polskości jako osobistego wyboru. Poniższy schemat stanowi przykładową propozycję ram dla projektowania programu nauczania dostosowanego do potrzeb opisanego poniżej przypadku.

Opis przypadku – Przemek

Przemek ma 13 lat i mieszka w Kanadzie. Jego dziadkowie pochodzą z Polski i wyemigrowali w latach 60., ale w domu, w którym dorastał, mówiło się wyłącznie po angielsku. Język polski nigdy nie był tam obecny na co dzień – nie pojawiał się ani w rozmowach z rodzicami, ani w szkole, ani wśród rówieśników. Przez długie lata był dla niego czymś odległym – bardziej znakiem rodzinnej przeszłości niż realnym narzędziem komunikacji.

Wszystko zaczęło się zmieniać, gdy Przemek miał około 12 lat. Coraz częściej zadawał pytania o historię swojej rodziny, z zaciekawieniem słuchał opowieści dziadków, przeglądał stare zdjęcia i stopniowo odkrywał w sobie potrzebę bliższego kontaktu z polską częścią swojej tożsamości. Postanowił sam nauczyć się języka. Na początku korzystał z aplikacji, filmików na YouTube, słuchał słów, które wcześniej brzmiały dla niego egzotycznie. Niedługo potem zapisał się na sobotnie zajęcia z języka polskiego w lokalnym centrum kultury. Nauka stała się dla niego czymś więcej niż tylko zdobywaniem umiejętności – także sposobem na przybliżenie się do własnych korzeni.

Pierwsze kroki w języku nie były łatwe, ale przyniosły satysfakcję. Przemek potrafi już się przedstawić, powiedzieć, skąd pochodzi, ile ma lat, opowiedzieć kilka zdań o rodzinie czy swoich zainteresowaniach. Mówi powoli, często wspierając się gestem, zastanawia się nad słowami i nie zawsze ufa, że mówi poprawnie. W jego wypowiedziach pojawiają się błędy – zwłaszcza gramatyczne – a wymowa bywa zbliżona do angielskiej. Mimo to każda nowa rozmowa to dla niego krok naprzód.

Rozumienie języka idzie mu nieco łatwiej niż mówienie, o ile rozmówca mówi wolno i w prostych zdaniach. Przemek dobrze radzi sobie z pytaniami typu „Co lubisz?”, „Gdzie mieszkasz?”, ale kiedy słyszy bardziej złożoną wypowiedź – zwłaszcza w języku formalnym – potrzebuje pomocy: powtórzenia, parafrazy albo ilustracji. W szkole trudno mu zrozumieć polecenia zaczerpnięte z języka edukacyjnego, takie jak „porównaj”, „uzasadnij” czy „wyjaśnij różnice”. Brakuje mu słownictwa związanego z przedmiotami szkolnymi, a nowe słowa łatwo zapomina, jeśli nie zostały one osadzone w znanym kontekście.

Czytanie i pisanie to obszary, które wymagają od niego szczególnego wsparcia. Przemek rozpoznaje proste wyrazy, potrafi przeczytać listę zakupów czy plan lekcji, ale dłuższe teksty – opowiadania, notki informacyjne – często są dla niego zbyt trudne. W pisaniu używa wyrażenia, które zapamiętał z zajęć, ale zapisuje je fonetycznie, z błędami ortograficznymi, nie znając jeszcze zasad pisowni. Typowe błędy to np. „ja lubie sport” czy „moj dom jest blue”. Pokazują one, że jego język polski dopiero się kształtuje, a wpływ angielskiego jest naturalną częścią tego procesu. Mimo trudności, Przemek próbuje – zapisuje nowe słowa, próbuje konstruować zdania, nie boi się popełniać błędów.

Choć jego język polski dopiero się rozwija, już teraz widać, że Przemek ma predyspozycje do bycia mostem między światami. W kontaktach z innymi dziećmi, również dwujęzycznymi, chętnie dzieli się tym, czego się

nauczył. Potrafi opowiedzieć, co widzi na obrazku, przetłumaczyć proste słowa, a z pomocą nauczyciela wyjaśnić, co zjadł na śniadanie czy jakie są jego ulubione zajęcia. Jeszcze nie radzi sobie z przekształcaniem tekstów ani wyjaśnianiem bardziej złożonych idei, ale jego ciekawość, empatia i otwartość są wyraźnym sygnałem, że z czasem rozwinie także swoje kompetencje mediacyjne.

Kultura polska jest dla niego odkryciem. Zna jej elementy z rodzinnych opowieści – wie, czym jest Wigilia, zna smak pierogów, wie, że Białystok to ważne miasto w historii rodziny. Nie zna natomiast realiów współczesnego życia w Polsce – nie orientuje się w muzyce młodzieżowej, wydarzeniach kulturalnych czy języku mediów. Ale jego postawa – otwarta, zaangażowana, pełna szacunku dla tego, co odziedziczył – pozwala sądzić, że te braki będą z czasem zanikać.

Tabela 10 – Ścieżka 4. Schemat biegłości językowej i kompetencji kulturowych do opracowania programowania nauczania języka polskiego odziedziczonego dla uczniów i uczennic z grupy IV: język polski jako język pochodzenia, bez ekspozycji (opracowanie własne)

Grupa IV: język polski pochodzenia bez ekspozycji				A1	A2	B1	B2
Osoby uczące się z wyboru (język pochodzenia lub obcy) bez ekspozycji na język w środowisku. KOMPETENCJE JĘZYKOWE: - Nauka języka polskiego rozpoczyna się od poziomu A. - Brak znajomości języka formalnego i języka edukacji szkolnej. KOMPETENCJE KULTUROWE: - Znajomość kultury polskiej ma charakter emocjonalny. - Nie ma kontaktu z aktualną kulturą i realiami życia w Polsce. - Nie ma współczesnych odniesień społecznych i medialnych. - Jest silna motywacja do odkrywania polskości jako elementu własnej tożsamości.	Recepcja	Słuchanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
		Czytanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny	✓			
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
	Produkcja	Porozumiewanie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
		Samodzielne wypowiedzianie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
		Mediacja (tekstu, pojęć i relacji)	Mediacja w życiu codziennym	✓			
			Mediacja (JES)	✓			
		Kompetencje kulturowe			✓		

Planowanie zajęć językowych dla osób o profilu Przemka

Przemek jawi się jako osoba ucząca się języka z motywacji wewnętrznej, zakorzenionej w ciekawości, historii rodzinnej i potrzebie zrozumienia własnych korzeni. Jego kontakt z polszczyzną wynika z potrzeby emocjonalnej, a nie z obowiązku szkolnego. Taki typ motywacji sprawia, że charakteryzuje się on gotowością do wysiłku, jednak potrzebuje jasnej struktury, wizualizacji treści i powtarzalności. Uczy się przede wszystkim przez emocje, obrazy i odniesienia biograficzne, natomiast język osadzony w osobistym doświadczeniu znacząco zwiększa jego zdolność zapamiętywania i rozumienia. Wykazuje chęć mówienia już na wczesnym etapie, mimo ograniczonego zasobu środków językowych, dlatego istotne jest wspieranie odwagi komunikacyjnej, a nie koncentrowanie się na poprawności formalnej.

Przemek przedstawia się, potrafi mówić o sobie, rodzinie i zainteresowaniach. Rozumie proste zdania wypowiedziane powoli i wyraźnie, czyta pojedyncze słowa i krótkie frazy oraz pisze głównie fonetycznie, często mieszając polszczyznę z angielszczyzną. Cechuje go wysoka gotowość do rozmowy, nawet jeśli dysponuje ograniczonym repertuarem słów.

W obszarze „języka jako narzędzia osobistego” priorytetem jest umożliwienie Przemkowi opowiadania o sobie, swoim otoczeniu i doświadczeniach. Zaleca się pracę na tematach mu bliskich: domu, jedzeniu, uczuciach, ulubionych aktywnościach czy wspomnieniach rodzinnych. Wskazane jest stosowanie zadań twórczych, takich jak listy do członków rodziny, dzienniki obrazkowe czy narracje o codziennych doświadczeniach.

„Język jako system” powinien być wprowadzany stopniowo. Szczególne znaczenie ma praca nad deklinacją, poczynając od przypadków najczęściej używanych w komunikacji (dopełniacz, biernik) oraz nad czasownikami w czasie teraźniejszym. Warto stosować kod kolorów, ikony i wizualizacje struktur, aby gramatyka pozostawała konkretna, a nie abstrakcyjna. Pomocne są piosenki, proste wierszyki i krótkie dialogi. Inspiracją mogą być także rozwiązania stosowane w materiałach opracowanych według *Metody JES-PL*.

W ramach „języka jako przygody kulturowej” istotne jest łączenie słów z obrazami, kontekstami i sytuacjami z życia codziennego. Wprowadzanie współczesnych realiów – w tym filmów przedstawiających życie dzieci w Polsce – sprzyja refleksji porównawczej, np. nad różnicami między Kanadą a Polską, oraz wspiera rozwój kompetencji kulturowych.

W obszarze „języka jako klucza do szkoły” ważne jest stopniowe opanowywanie podstawowych poleceń szkolnych („zaznacz”, „połącz”, „napisz”) w kontekście konkretnych aktywności lekcyjnych. Wskazane jest tworzenie indywidualnego „słownika ucznia” opartego na obrazkach, tłumaczeniach i przykładach użycia. Należy również budować zasób słownictwa potrzebny do opisu obrazków, planu dnia i emocji, łącząc język codzienny z językiem edukacji szkolnej.

W pracy z Przemkiem rekomenduje się stosowanie strategii opartych na dialogu i wspólnym odkrywaniu polszczyzny. Błędy warto przekształcać w pytania ukierunkowujące („Powiedziałeś blue – jak to brzmi po polsku?”), a nie w korektę. Duże znaczenie ma gromadzenie znanych już słów w formie „słowniczka skarbów” oraz praca z nagraniami głosu, które wspierają samoocenę i samoświadomość językową. Portfolio ucznia, zawierające zdjęcia, nagrania, krótkie teksty, mapki i gry, stanowi narzędzie dokumentowania postępów i wzmacniania motywacji.

Przemek dobrze reaguje na materiały wizualne, łączące obraz i dźwięk, które sprzyjają trwałemu zapamiętywaniu. Chętnie podejmuje próby mówienia, nawet przy brakach leksykalnych, co wskazuje na konieczność systematycznego wzmacniania odwagi komunikacyjnej. Trudności w zakresie deklinacji wymagają stosowania schematów wizualnych. Jego zainteresowanie historią rodziny stanowi cenne źródło treści w pracy dydaktycznej, a uczenie się jest wyraźnie szybsze, gdy materiał odnosi się do jego życia i doświadczeń.

Na aktualnym etapie programowania zaleca się przygotowanie zestawu tematycznego „Ja i moje życie”, opracowanie zeszytu obrazkowego z kluczowym słownictwem i kodem kolorów w gramatyce, wprowadzanie krótkich tekstów narracyjnych z dialogami oraz ćwiczenie podstawowych sytuacji komunikacyjnych („Zamawianie jedzenia”, „Opowiadanie o weekendzie”). Warto także planować aktywności angażujące członków rodziny, np. nagranie rozmowy z dziadkami, które stanowią ważny element motywacji ucznia oraz jego relacji z polszczyzną.

Grupa 5: język polski jako język pochodzenia, z ekspozycją (dziedzictwo pasywne)

Grupa V obejmuje osoby, które dorastały w środowisku, w którym język polski był obecny głównie w formie biernej ekspozycji, ale nie był aktywnie używany w codziennej komunikacji ani wspierany przez formalną edukację. Ich znajomość języka polskiego ma zazwyczaj charakter receptywny i jest ograniczona do podstawowych zwrotów, poleceń czy rodzinnych kontekstów. Język funkcjonuje tu jako element dziedzictwa kulturowego, nierozzerwalnie związany z tożsamością, wartościami i pamięcią pokoleniową. Programowanie nauczania powinno zatem łączyć rozwój sprawności językowych z pogłębianiem kompetencji kulturowych, umożliwiając uczniom świadome i emocjonalnie zaangażowane odkrywanie własnych korzeni. Poniższy schemat stanowi przykładową propozycję ram dla projektowania programu nauczania dostosowanego do potrzeb opisanego poniżej przypadku.

Opis przypadku – Kasia

Kasia urodziła się i wychowała w Kanadzie, w rodzinie polskiego pochodzenia. Jej rodzice – emigranci z Polski z lat 60. – używali języka polskiego głównie między sobą lub w kontaktach z innymi członkami lokalnej społeczności polonijnej. W rozmowach z Kasią przeważał język angielski, co sprawiło, że polszczyzna nie stała się językiem jej codziennej komunikacji. Choć słyszała język polski w domu, nie miała możliwości rozwijania go aktywnie – nie uczęszczała do polskiej szkoły ani nie podejmowała formalnej nauki.

W dzieciństwie Kasia przyswoiła bierną znajomość prostych zwrotów i rodzinnych powiedzonek. Potrafiła zorientować się w kontekście wypowiedzi, ale nie była w stanie samodzielnie włączyć się w rozmowę po polsku. Mimo ograniczonych kompetencji językowych, elementy polskiej kultury – święta, potrawy, rytuały i wartości rodzinne – były obecne w jej życiu i budowały jej poczucie tożsamości. Kasia zawsze identyfikowała się z polskim pochodzeniem, chociaż jej językowa rzeczywistość zdominowana była przez angielski.

Obecnie jako dorosła osoba Kasia pracuje w międzynarodowym środowisku i coraz częściej ma kontakt z kontrahentami z Polski. Chce nauczyć się języka polskiego, by móc prowadzić proste rozmowy, swobodnie uczestniczyć w spotkaniach zawodowych i móc pisać krótkie e-maile. Jej motywacja do nauki jest mieszana – wypływa z potrzeby zawodowej, ale też z chęci pogłębienia więzi z dziedzictwem kulturowym i lepszego rozumienia siebie jako osoby dwukulturowej.

Na obecnym etapie mówienie sprawia jej dużą trudność. Potrafi wypowiedzieć pojedyncze słowa i najprostsze formuły grzecznościowe („dzień dobry”, „dziękuję”), ale nie tworzy samodzielnych zdań. Brakuje jej podstawowej wiedzy o strukturach gramatycznych, szyku zdania oraz zasadach fleksji. W sytuacjach wymagających spontanicznej wypowiedzi czuje się niepewnie i często rezygnuje z podjęcia próby.

W słuchaniu Kasia rozumie proste wypowiedzi, zwłaszcza jeśli są wyartykułowane powoli i dotyczą znanych jej tematów, np. życia rodzinnego czy spraw codziennych. Jest w stanie rozpoznać intencję rozmówcy i domyślić się ogólnego sensu. Trudności pojawiają się w kontaktach bardziej formalnych – nie rozumie języka urzędowego, idiomów ani abstrakcyjnych sformułowań.

Jej umiejętność czytania po polsku ogranicza się do tekstów bardzo prostych. Kasia potrafi odczytać kartkę z życzeniami, ogłoszenie lub krótki nagłówek, zwłaszcza gdy towarzyszy im kontekst wizualny. Nie rozumie dłuższych wiadomości (np. e-maili służbowych), ani złożonych tekstów, a także nie rozpoznaje stylu oficjalnego i nie zna specjalistycznej terminologii. W takich sytuacjach korzysta z tłumaczenia lub wsparcia innych osób.

Nigdy nie uczyła się pisać po polsku. Jej kompetencje w tym zakresie ograniczają się do zapisywania pojedynczych wyrazów, często fonetycznie i przy użyciu alfabetu angielskiego. Nie zna polskiej ortografii, interpunkcji ani podstawowych form użytkowych. Nie potrafi stworzyć ani krótkiej notatki, ani poprawnego e-maila. Pisanie w języku polskim wywołuje u niej wysoki poziom niepewności.

Kasia nie posiada jeszcze aktywnych kompetencji mediacyjnych w języku polskim. Nie potrafi przekazywać treści z tekstów ani streszczać wypowiedzi. Gdy słyszy język polski, jest w stanie zinterpretować emocjonalny ton wypowiedzi, ale nie potrafi jej przetworzyć dla innych. W języku angielskim natomiast z łatwością opowiada o polskich zwyczajach, wyjaśnia znaczenie tradycji czy opisuje realia życia rodzinnego – potrafi mediować kulturowo i pojęciowo. Brakuje jej jednak środków językowych, by robić to po polsku.

Choć jej znajomość kultury polskiej ma charakter fragmentaryczny i opiera się na przekazie rodzinnym, Kasia wykazuje w tej kwestii wysoką wrażliwość i otwartość na inne perspektywy. W kontaktach zawodowych potrafi z empatią reagować na różnice kulturowe i budować relacje. Jej wiedza o współczesnej Polsce jest ograniczona – nie zna realiów życia społecznego, języka mediów ani kodów kulturowych obowiązujących współcześnie. Mimo to gotowość do uczenia się, motywacja oraz uważność w komunikacji czynią ją osobą o dużym potencjale do rozwoju zarówno językowego, jak i mediacyjnego.

Tabela 11 – Ścieżka 5. Schemat biegłości językowej i kompetencji kulturowych do opracowania programowania nauczania języka polskiego odziedziczonego dla uczniów i uczennic z grupy V: język polski jako język pochodzenia, z ograniczoną ekspozycją (opracowanie własne)

Grupa 5: język polski jako język pochodzenia, z ograniczoną ekspozycją				A1	A2	B1	B2
Uczniowie uczący się z wyboru (język pochodzenia lub obcy), z ograniczoną ekspozycją na język w środowisku. KOMPETENCJE JĘZYKOWE: - Rozpoczynają naukę języka polskiego od poziomu A. - Ich kompetencje receptywne mogą być na wyższym poziomie niż produktywne. - Mają wysoką motywację do nauki języka polskiego. KOMPETENCJE KULTUROWE: - Ich znajomość kultury polskiej, szczególnie tej związanej z tradycjami i życiem codziennym, jest podstawowa. - Ich znajomość współczesnych odniesień społecznych i medialnych jest słaba. - Mają osobistą lub zawodową motywację do poszerzania wiedzy o Polsce.	Recepcja	Słuchanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
		Czytanie	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny	✓			
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
	Produkcja	Porozumiewanie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny		✓		
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
		Samodzielne wypowiedzianie się	Język do codziennej komunikacji – język nieformalny	✓			
			Język do codziennej komunikacji – język formalny	✓			
			Język edukacji szkolnej	✓			
	Mediacja	Mediacja (tekstu, pojęć i relacji)	Mediacja w życiu codziennym		✓		
			Mediacja (JES)	✓			
		Kompetencje kulturowe			✓		

Planowanie zajęć językowych dla osób o profilu Kasi

Profil językowy Kasi wskazuje na poziom wyjściowy odpowiadający początkowi A1, z dominującą kompetencją receptywną. Jej styl uczenia się można określić jako wizualno-refleksyjny i kontekstowy, silnie motywowany emocjonalnie. Wśród kluczowych potrzeb znajdują się: rozwijanie języka zawodowego niezbędnego w rozmowach i e-mailach, budowanie kompetencji gramatycznych, wzmacnianie pewności w mówieniu oraz pogłębianie kontaktu z kulturą i tożsamością.

W pracy dydaktycznej przydatny jest zestaw bazowych narzędzi, obejmujący elementy typu Survival Polish, czyli podstawowe formuły powitań, przedstawiania się i zwroty grzecznościowe; starter gramatyczny oparty na połączeniu osoby, czasownika w czasie teraźniejszym i rzeczownika; podstawowe formuły otwierające i zamykające w e-mailach; proste nagrania audio o wolnym tempie i tematyce codziennej; a także aplikacje takie jak Quizlet czy fiszki z wymową i obrazkami. Skuteczne mogą być również ćwiczenia wymowy, w tym dostępne na platformach typu polski.info.

Program nauczania można organizować w modułach obejmujących: mówienie i krótkie rozmowy (przedstawianie się, small talk, pytania o rodzinę i pracę); tworzenie prostych wiadomości tekstowych, w tym e-maili zawodowych i prywatnych; słownictwo związane z domem, rodziną, rytuałami codziennymi i emocjami; zagadnienia dotyczące współczesnej kultury polskiej, jej mediów i stylu życia; a także strategie uczenia się, w tym rozwijanie refleksji nad procesem nauki, budowanie słownika i stosowanie technik zapamiętywania.

Przykładowy wpis do portfolio z trzeciego tygodnia pracy koncentruje się na temacie „O sobie”. Odnosi się do opanowania podstawowych formuł przedstawiania się i mówienia o sobie („Mam na imię...”, „Mieszkam w...”, „Pracuję w...”), a także zwrotów grzecznościowych. Trudności pojawiają się przede wszystkim w wymowie głosek sz i cz oraz w stosowaniu końcówek -ę i -sz. W ramach rozwijania strategii uczenia się Kasia korzysta z nagrań głosu i porównań z modelami native speakerów, tworzy fiszki z czasownikami i obrazkami, a także notuje obserwacje dotyczące różnic kulturowych, np. sposobu pytania o samopoczucie w języku polskim.

W obszarze mediacji kulturowej przykład zadania dotyczy wyjaśniania kanadyjskiemu odbiorcy znaczenia tradycji „łapania się opłatkiem” w formie notatki lub nagrania audio, co wspiera rozwój kompetencji kulturowych i narracyjnych.

Cele komunikacyjne na tym etapie obejmują umiejętność przywitania się i pożegnania, mówienia o miejscu zamieszkania i pracy, rozumienia prostych e-maili (z pomocą nauczyciela), tworzenia krótkich wypowiedzi o sobie, zadawania prostych pytań oraz wyjaśniania w języku angielskim motywacji do nauki polszczyzny.

W obserwacjach nauczycielskich podkreśla się wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego, samodzielność między zajęciami i gotowość do dzielenia się postęпами, przy jednoczesnej barierze mówienia wynikającej z potrzeby kontroli i lęku przed błędem. W dalszym planowaniu zaleca się zwiększenie liczby ćwiczeń praktycznych, takich jak zamawianie jedzenia, reagowanie na zaproszenia czy rozmowy o pracy, a także korzystanie z autentycznych materiałów, w tym dialogów, nagrań wideo oraz realnych e-maili. Korzystne może być również wprowadzanie działań projektowych, np. „Trzy e-maile do partnerów z Polski”, realizowanych w formie autentycznej lub symulowanej.

Portfolio można prowadzić w formie papierowej lub cyfrowej, np. w Google Docs. Jego rola powinna obejmować nie tylko dokumentowanie procesu nauki, lecz także budowanie osobistej relacji z językiem dziedzicznym i wzmacnianie tożsamości językowej.

Zróżnicowane ścieżki rozwoju języka polskiego jako odziedziczonego wskazują na konieczność elastycznego i zindywidualizowanego podejścia do nauczania. Uczniowie z różnych grup różnią się nie tylko poziomem kompetencji językowych, ale przede wszystkim historią językową, doświadczeniami kulturowymi i relacją emocjonalną z językiem polskim. Dlatego skuteczne programowanie dydaktyczne powinno opierać się nie na jednolitych rozwiązaniach, lecz na diagnozie potrzeb i potencjału każdej grupy oraz na budowaniu poczucia przynależności i sprawczości językowej.

Język dziedziczony nie jest jedynie narzędziem komunikacji – to również nośnik tożsamości, pamięci, wartości i wspólnoty. Odpowiednio zaprojektowany proces nauczania może wspierać rozwój zarówno kompetencji językowych, jak i kulturowych, umożliwiając uczniom odzyskanie, pogłębienie lub świadome zbudowanie swojej polskości. W tym sensie nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego staje się nie tylko zadaniem edukacyjnym, ale także społecznym i tożsamościowym.



5. Założenia psycholingwistyczne i psychopedagogiczne współczesnej polonijnej edukacji językowo-kulturowej



Polonijna edukacja językowo-kulturowa jest zorientowana na ucznia, koncentrując się na jego indywidualnych potrzebach komunikacyjnych. Podstawowym jej zadaniem jest wspieranie rozwoju językowego i kulturowego jej uczestników, a także – co istotne – przyczynianie się do ich rozwoju osobistego oraz kształtowanie postaw otwartości na różnorodność współczesnego świata. Jednocześnie przygotowuje ona do kontynuacji nauki w języku polskim w Polsce lub do wykorzystania znajomości polszczyzny w aktywności zawodowej.

W przestrzeni edukacji polonijnej spotykają się osoby o zróżnicowanych potrzebach, możliwościach, oczekiwaniach, stylach uczenia się i komunikacji. Uczestnicy reprezentują różny stopień identyfikacji z kulturą polską oraz odmienne biografie językowe. Rolą nauczyciela jest dostrzeżenie w tej różnorodności potencjału, który – odpowiednio wykorzystany w procesie dydaktycznym – może wspierać rozwój językowy, kulturowy i tożsamościowy każdego uczącego się.

Prezentowana koncepcja opiera się na sprawdzonych założeniach psycholingwistycznych i psychopedagogicznych, odzwierciedlających nowoczesne, holistyczne podejście do nauczania języka i kultury. Omawiane podstawy teoretyczne są każdorazowo przełożone na praktyczny wymiar organizacji i realizacji zajęć. Pomaga to w zrozumieniu idei nauczania polszczyzny jako języka osobistego wyboru, którego świadoma nauka wymaga łączenia różnych koncepcji dydaktycznych.

Należy przy tym pamiętać, że integracja tych koncepcji powinna wynikać z naturalnych potrzeb oraz indywidualnego stylu pracy nauczyciela. To nauczyciel jest twórcą procesu dydaktycznego i to on w sposób autonomiczny dobiera metody oraz techniki służące językowemu, kulturowemu i ogólnorozwojowemu wsparciu swoich uczniów.

5.1 Edukacja międzykulturowa



Rozwój świadomości i kompetencji kulturowych stanowi istotny element edukacji polonijnej, ponieważ jest niezbędny do zrozumienia różnorodności świata i skutecznego w nim funkcjonowania ze swoimi zasobami kulturowymi. Przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w kulturze poprzez poznawanie, tworzenie i refleksję nad dziedzictwem kulturowym, własnym i innych. Dydaktyka kultury w kontekście kształcenia językowego wyodrębnia w tym kontekście trzy etapy działań dydaktyczno-metodycznych: edukację kulturową, międzykulturową i transkulturową.

Pierwszy etap to edukacja kulturowa, w ramach której osoby uczące się poznają własną kulturę oraz inne kultury, dzięki czemu nie tylko pogłębiają wiedzę o Polsce i świecie, ale także budują i wzmacniają własną

tożsamość. Działania te sprawiają, że w większym stopniu otwierają się na różnorodność, a równocześnie stają się ekspertami w zakresie własnej kultury. Aby zilustrować filozofię poszczególnych etapów, wykorzystamy taniec. Dzieci i młodzież poznają tańce charakterystyczne dla danych kultur. Dowiadują się więc o polskim polonezie, uczą się jego kroków, muzyki, historii oraz znaczenia, jakie miał i ma w kulturze polskiej. Tym samym lepiej rozumieją własne dziedzictwo kulturowe i odczuwają szacunek dla polskiej tradycji.

Celem etapu drugiego (edukacja międzykulturowa) jest rozwój kompetencji, które pozwalają na skuteczne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w środowiskach wielokulturowych. Koncentrują się one wokół umiejętności komunikacyjnych, wynikających ze wzajemnego zrozumienia i współpracy osób z odmiennych kręgów kulturowych. Zdolności te są rezultatem pogłębionej refleksji na temat różnych kultur, opartej na krytycznym podejściu do stereotypów i uprzedzeń, a także promującej postawy tolerancji, szacunku i empatii. Dzięki takim działaniom osoby o wysoko rozwiniętych kompetencjach międzykulturowych potrafią prowadzić otwarty i skuteczny dialog z ludźmi o odmiennych poglądach i doświadczeniach, są ukierunkowane na zrozumienie różnic kulturowych i budowanie pomostów między przedstawicielami różnych kultur, co ułatwia integrację społeczną. Odwołując się do porównania z tańcami, na tym etapie porównujemy poloneza oraz jego znaczenie z tradycyjnymi tańcami z innych kultur, np. z hiszpańskim flamenco czy brazylijską sambą. Analizujemy podobieństwa i różnice w rytmie, strojach, technice i symbolice. Rozmawiamy o historii i znaczeniu tych tańców w danych kulturach, zastanawiamy się, co je wyróżnia i dlaczego. Uczymy się podstawowych kroków i wybranych układów choreograficznych. Dzięki temu rozwijamy także umiejętność doceniania różnorodności i pobudzamy ciekawość świata.

Ostatni z etapów obejmuje edukację transkulturową, którą charakteryzuje przekraczanie granic poszczególnych kultur. Jej celem jest tworzenie przestrzeni wspólnej, w której różne kultury mogą współistnieć i wzajemnie się przenikać, kreując nową jakość. Można ją zauważyć w kontekście wartości, norm czy stylów życia. Na tym etapie kluczowe jest wypracowanie umiejętności adaptacji, elastyczności i kreatywności. Osoby posiadające te kompetencje świetnie radzą sobie w kulturach hybrydowych oraz społeczeństwach wielokulturowych, gdzie tradycyjne granice kulturowe coraz częściej się zacierają. Opisując ten proces przy pomocy tańca, wspólnie tworzymy nowoczesny układ taneczny inspirowany elementami z różnych kultur. Możemy połączyć np. elegancję poloneza z ekspresją flamenco i energią samby. Taka choreografia odzwierciedlałaby przenikanie się różnych tradycji i powstawanie nowych form. Te z kolei, stawiając na uniwersalizm i kreatywność, a jednocześnie zachowując elementy z różnych natywnych kultur, dawałyby poczucie bycia częścią czegoś bliskiego sercu, oswojonego, a równocześnie nowego, wspólnego dla całego świata. Jest to podejście promujące integrację i współdziałanie niezależnie od pierwotnych różnic kulturowych. Uczy, jak kreatywnie łączyć różne perspektywy, wzajemnie się inspirować i wzbogacać (zob. grafikę 2).

Nauczanie języka pochodzenia, osadzone w kulturowych wzorach zapisanych w języku, wymaga świadomego kształtowania przez osoby nauczające w oparciu o współczesną rzeczywistość społeczną i kulturową. Ważne, by uwzględniało ono zarówno globalną perspektywę i ogólnoświatowe tendencje kulturowe, jak i lokalny kontekst miejsca nauczania. Powinno ono w szczególności dostrzegać aktualne kształtowanie się norm kulturowych oraz zachodzące zmiany społeczne, w tym zróżnicowanie pokoleniowe i różnorodność potrzeb poszczególnych generacji, odpowiednio dostosowując do nich konteksty edukacyjne. Niezbędne jest również uwzględnianie przemian w relacjach społecznych oraz w obszarze komunikacji, z uwzględnieniem dynamicznego rozwoju nowych mediów i technologii.

Równie istotne pozostaje wprowadzanie na zajęciach elementów tradycji, które ukazują ciągłość kultury oraz związki między historią a współczesnością. Nieodzowna jest przy tym nauka historii i geografii skupiona na analizie współczesnego funkcjonowania Polski. Polonijna edukacja kulturowa winna prezentować zagadnienia historyczno-geograficzne w szerszym kontekście geopolitycznym i społecznym, co pozwala uczniom lepiej pojąć zarówno lokalne, jak i globalne uwarunkowania kształtujące dzisiejszą Polskę.

ROZWÓJ ŚWIADOMOŚCI I KOMPETENCJI KULTUROWYCH



edukacja
kulturowa
polonez

edukacja
międzykulturowa
*flamenco,
samba, tango*



edukacja
transkulturowa
*kulturowy
fusion dance*

Z perspektywy nauczania języka polskiego jako języka osobistego wyboru realizacja założeń edukacji międzykulturowej w codziennej praktyce oznacza systematyczne włączanie do zajęć treści kulturowych, w tym tekstów literackich. Kluczowe jest, aby przy ich analizie pozostawić przestrzeń na indywidualne interpretacje uczniów, konfrontowane następnie z polską i europejską perspektywą. Nadrzędnym celem zajęć o tematyce międzykulturowej jest osvajanie ich uczestników z różnorodnością w atmosferze swobodnej i naturalnej wymiany myśli, poglądów oraz sposobów interpretacji. Dzięki integracji perspektywy międzykulturowej z edukacją polonijną staje się ona bliższa codziennemu funkcjonowaniu kulturowemu uczących się, wspierając tym samym ich naturalnie kształtującą się tożsamość.

5.2 Edukacja różnojęzyczna



Spółeczna wielojęzyczność i indywidualna różnojęzyczność stanowią naturalny element współczesnego świata. Choć pojęcia te bywają używane zamiennie, warto podkreślić, że wielojęzyczność (*multilingualism*) odnosi się do zjawiska o charakterze geograficznym i socjologicznym, podczas gdy różnojęzyczność (*plurilingualism*) dotyczy kompetencji i doświadczeń jednostki. Doświadczenia językowe i kulturowe każdej osoby kształtują jej zdolności komunikacyjne. Budowane są one poprzez kontakt z językami przyswajanymi w sposób naturalny w domu, językami poznawanymi w szkole – takimi jak języki obce czy język edukacji szkolnej – a także w innych kontekstach społecznych. Wszystkie te doświadczenia tworzą spójny system, w którym poszczególne elementy wzajemnie na siebie oddziałują.

Wyzwaniem, przed którym stoi polonijna edukacja językowo-kulturowa, jest zapewnienie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności we wszystkich znanych im językach, ze szczególnym uwzględnieniem polszczyzny jako języka osobistego wyboru. Aby zrealizować ten cel, proponuje się wykorzystanie koncepcji nauczania wrażliwego kulturowo, które polega na tworzeniu środowiska sprzyjającego integracji osób różnojęzycznych. Dzięki umiejętności stosowania różnych kodów językowych i prowadzenia mediacji międzykulturowej, osoby takie wykazują większą elastyczność poznawczą i lepiej radzą sobie z rozwiązywaniem różnorodnych problemów. Kompetencje wielojęzyczne stanowią zatem nieocenioną wartość tak dla jednostki, jak i dla społeczności, w których ona funkcjonuje.

Nauczanie i uczenie się języków odbywa się w świecie, w którym mobilność oraz wzajemne powiązania gospodarcze, polityczne i kulturowe, wspierane przez nowe media, stają się coraz bardziej powszechne. Nie są one już zjawiskiem nadzwyczajnym, lecz elementem codziennych kontaktów między ludźmi o różnym pochodzeniu językowym i geograficznym. W takiej rzeczywistości międzykulturowej pożądane jest przyjmowanie postaw otwartości, odwoływanie się do wartości charakterystycznych dla społeczeństw wielokulturowych oraz promowanie relacji społecznych opartych na równości. Tak nakreślona rzeczywistość wspiera procesy konstruowania tożsamości indywidualnej i podkreśla zróżnicowanie członków wspólnoty pod względem przekonań, wartości, stylów życia, pracy, miejsca zamieszkania czy wyglądu. Kluczowym czynnikiem staje się akceptacja odmienności – zarówno własnej, jak i innych. Wspólnota tworzona w ten sposób buduje relacje komunikacyjne i społeczne oparte na równości i szacunku dla różnych tożsamości. Osoby uczestniczące w procesie dydaktycznym w zaproponowany sposób to ludzie otwarci i świadomi wartości swojej różnojęzyczności, w tym znajomości języka polskiego. Tak kształtowana rzeczywistość międzykulturowa nie wyklucza możliwości pojawiania się napięć o charakterze emocjonalnym, estetycznym czy ideologicznym, ale jednocześnie stanowi drogę do ich lepszego zrozumienia, w myśl hasła kampanii Rady Europy: „Każdy inny – wszyscy równi”.

Włączanie elementów edukacji różnojęzycznej do codziennej praktyki dydaktycznej oznacza rozwijanie świadomości językowej uczniów. Dzieje się to przez dzielenie się dotychczasowymi doświadczeniami językowymi, budowanie refleksji nad językiem i porównywanie różnych systemów językowych, w tym zestawianie ich z językiem polskim. To także pokazywanie różnorodności językowej współczesnego świata, uświadamianie istnienia dialektów i języków regionalnych w Polsce oraz umożliwianie odkrywania podobieństw polszczyzny z innymi językami słowiańskimi i indoeuropejskimi. Wiąże się to również z przyjęciem stosunkowo liberalnego podejścia do błędów popełnianych podczas uczenia się i posługiwania językiem polskim. Chodzi o akceptację i wspieranie wszelkich uwarunkowanych psycholingwistycznie zjawisk oraz zachowań językowych, charakterystycznych dla procesu stawania się osobą różnojęzyczną.

5.3 Transjęzyczność (kompetencje przekrojowe)



Translanguaging to koncepcja wywodząca się z badań nad wielo- i różnojęzycznością oraz socjolingwistyką. Zakłada ona, że osoby wielojęzyczne nie funkcjonują w ramach oddzielnych systemów językowych, lecz operują jednym, zintegrowanym repertuarem językowym. W praktyce oznacza to płynne przechodzenie między językami i wykorzystywanie ich w sposób celowy, funkcjonalny oraz adekwatny do sytuacji komunikacyjnej. Koncepcja ta okazuje się szczególnie przydatna w kontekście uczenia się, ponieważ umożliwia uczniom lepsze przyswojenie treści, głębsze zrozumienie materiału i pełniejsze wyrażanie własnych myśli. *Translanguaging* pozwala na elastyczne korzystanie z całego repertuaru językowego, bez narzucania sztywnych granic między poszczególnymi językami.

W odróżnieniu od przełączania kodów językowych czy zjawiska interferencji językowej, *translanguaging* wychodzi z założenia, że wszystkie języki używane przez daną osobę tworzą spójną całość, dzięki czemu może ona w procesie komunikacji swobodnie czerpać z całego swojego językowego doświadczenia. *Translanguaging* nie tylko wspiera rozwój poznawczy i językowy uczniów, ale także wzmacnia ich tożsamość kulturową, tworząc bardziej inkluzywne środowisko nauczania, w którym wszystkie języki i doświadczenia uczniów uznawane są za wartościowe.

Kluczową rolę w procesie wdrażania *translanguagingu* odgrywa postawa nauczyciela, który akceptuje i wspiera wielojęzyczność w klasie – zarówno na etapie przygotowywania materiałów edukacyjnych i planowania lekcji, jak i w trakcie jej prowadzenia, zachęcając uczniów do korzystania ze wszystkich znanych im języków. Dzięki temu nauczyciel stwarza przestrzeń do naturalnego rozwoju wielojęzyczności.

Stosowanie *translanguagingu* na zajęciach przynosi wiele korzyści, pozwalając na wielowymiarowe postrzeganie języka.

1. **Język jako narzędzie ekspresji kulturowej i emocjonalnej** – swoboda w wyrażaniu siebie i swoich myśli w ojczystym języku buduje u uczniów pewność siebie i poczucie przynależności, co z kolei wzmacnia ich tożsamość językową i kulturową.
2. **Język jako narzędzie przyswajania wiedzy i lepszego zrozumienia treści** – możliwość korzystania z różnych języków sprzyja większej aktywności uczniów na lekcji oraz pomaga im lepiej zrozumieć materiał przedmiotowy.

3. **Język jako złożony zbiór** – umiejętność komunikowania się w kilku językach pozwala na równoczesne wzmacnianie poszczególnych kompetencji językowych dzięki ich wzajemnemu przenikaniu się.
4. **Język jako przestrzeń do tworzenia inkluzywnego środowiska edukacyjnego** – wielojęzyczność sprzyja równości, buduje poczucie bezpieczeństwa i włącza w proces dydaktyczny uczniów z różnych środowisk językowych i o różnym stopniu biegłości językowej; w efekcie zapobiega marginalizacji i wykluczeniu uczniów o niższej kompetencji w języku docelowym.
5. **Język jako klucz do życia w globalnym społeczeństwie** – kontakt z wieloma językami już na etapie szkoły pozwala uczniom przygotować się do funkcjonowania w zróżnicowanym językowo i kulturowo świecie.

5.4 Konstruktywistyczna i konektywistyczna kultura uczenia się i nauczania



Konstruktywistyczna kultura uczenia się może być odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata i jego szybkie przemiany technologiczne. Wyróżnia ją przede wszystkim aktywna rola ucznia, który konstruuje rzeczywistość we własnym mózgu. Podejście konstruktywistyczne bazuje na teorii, która głosi, że nie ma obiektywnej wiedzy, którą można przekazać w procesie nauczania. Uczenie się nie jest biernym przyswajaniem i reprodukcją przekazywanej wiedzy, lecz konstruowaniem struktur w mózgach uczących się. Wiedza jest zatem konstruowana indywidualnie, ale uwarunkowana społecznie i kulturowo. W nauczaniu języka i kultury neguje się metody instruktażowe, a zamiast nich tworzy się warunki umożliwiające uczniom odkrywanie, konstruowanie, eksperymentowanie i refleksję nad językiem i kulturą. W przeciwieństwie do tradycyjnych teorii nauczania, które koncentrują się na przekazywaniu wiedzy, podejście konstruktywistyczne kładzie nacisk na uczenie się w społeczności, ponieważ od jakości relacji międzyludzkich zależy przyswajanie treści językowych i kulturowych. W kulturze konstruktywistycznej, atmosfera podczas procesu uczenia się, stopień otwartości, uczucia i nastroje są niezwykle ważnymi aspektami. Uczenie się nie oznacza już reprodukcji treści nauczania, ale tworzenie własnych konstrukcji, a rolą osoby nauczającej jest umożliwienie uczniom uczestniczenia w tych procesach.

Z nauczaniem konstruktywistycznym koresponduje nauczanie konektywistyczne w edukacji językowej, ponieważ opiera się na idei, że wiedza to sieć, która tworzona jest i rozwijana poprzez połączenia między ludźmi i zasobami. Wyraża zatem proces uczenia się w erze cyfrowej. Wiedzy nie można przekazać. Jest ona dynamiczna i zmienia się w zależności od nowych informacji i doświadczeń. Uczniowie budują swoje zrozumienie poprzez interakcje z otoczeniem, technologią, a także innymi osobami. Nie tylko uczą się z książek, ale także korzystają z zasobów internetowych, takich jak blogi, fora dyskusyjne czy wirtualne przestrzenie edukacyjne, szukając, organizując i przetwarzając informacje z różnych źródeł, także z wykorzystaniem sztucznej inteligencji.

Nauczanie konstruktywistyczne i konektywistyczne oznacza dla realizacji polonijnych zajęć językowo-kulturowych większe włączanie do procesu kształcenia aktywności wzmacniających kreatywność uczących się. To stawianie na interakcje i współpracę w grupie, przypisywanie znaczącej roli technologii, Internetowi, sztucznej inteligencji i mediom społecznościowym.

5.5 Pozytywna edukacja językowa



Prezentowany model kładzie nacisk na kształcenie językowe oparte na założeniach psychologii pozytywnej oraz nauczania wrażliwego kulturowo. Pozytywna edukacja językowa to podejście, które łączy rozwój kompetencji językowych z dbałością o dobrostan psychiczny ucznia, jego motywację, poczucie własnej wartości i zaangażowanie emocjonalne. Koncentruje się na rozwijaniu mocnych stron człowieka, jego potencjału, odporności psychicznej, sprawczości i ogólnego dobrostanu.

Działanie i sprawczość uczestnika zajęć stanowią fundament podejścia zorientowanego na ucznia i komunikację. Osoba ucząca się jest tu aktywnym twórcą znaczeń i kompetencji językowych, który buduje je poprzez autentyczne użycie języka i samodzielne podejmowanie decyzji edukacyjnych. Pozytywne emocje, takie jak radość, ciekawość czy entuzjazm, które towarzyszą nauce, znacząco wzmacniają proces zapamiętywania i wewnętrzną motywację. Osoba nauczająca odpowiada za stworzenie przyjaznej przestrzeni, w której uczący się może czuć się swobodnie i ma prawo do popełniania błędów bez obaw. Kluczowe jest budowanie klimatu sprzyjającego poczuciu sprawczości i wiary we własne możliwości. Edukacja pozytywna opiera się na wzmacnianiu wewnętrznej motywacji, pielęgnowaniu konstruktywnych relacji w grupie, rozwijaniu inteligencji emocjonalnej oraz dbałości o dobrostan wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacji.

W praktyce nauczania języka polskiego jako języka osobistego wyboru, wdrażanie tej koncepcji oznacza przede wszystkim wspieranie indywidualnego potencjału każdego uczącego się. Przejawia się to poprzez dostrzeganie i rozwijanie jego mocnych stron językowych i kulturowych, a także docenianie jego osobistej relacji z Polską i Polakami, w tym z diasporą. Zajęcia powinny odbywać się w miłej atmosferze, zachęcającej do autentycznej wypowiedzi na różne tematy oraz dzielenia się odczuciami z grupą. Istotne jest także włączanie do programu treści dotyczących dobrostanu, zdrowia, prawidłowego odżywiania, aktywności fizycznej i szacunku dla innych. Edukacja pozytywna to wreszcie sposób oceniania skoncentrowany na wskazywaniu postępów i osiągnięć, a nie na podkreślaniu braków i błędów.

5.6 Uczenie się i nauczanie działaniowo-zadaniowe



Nowoczesna edukacja językowo-kulturowa koncentruje się na wspieraniu aktywności uczącego się oraz rozwijaniu myślenia krytycznego, kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Osoby nauczające świadomie stawiają przed uczniami wyzwania adekwatne do ich możliwości, co pozwala na stopniowy rozwój ich kompetencji. Szczególne znaczenie odgrywa tu podejście działaniowo-zadaniowe, które kładzie nacisk na użycie języka w kontekście praktycznym, odzwierciedlającym autentyczne sytuacje z życia młodych ludzi.

Podejście to skupia się na działaniu – aktywności uczącego się, często realizowanej w parach lub grupach jako „nauka przez działanie” – co wzmacnia samodzielność i autonomię uczniów. Realizowane jest poprzez techniki pracy zachęcające do interakcji, eksperymentowania i odkrywania, zamiast biernego przyswajania

gotowych treści. Podejmując inicjatywy i uczestnicząc w zadaniach, uczniowie rozwijają świadomość własnego procesu uczenia się, stopniowo przejmując za niego odpowiedzialność. Stają się tym samym bardziej autonomiczni, niezależni i sprawczy w rozwijaniu swoich umiejętności językowych i kulturowych.

W nauce języka istotne jest większe skupienie na znaczeniu niż na formie. Podejście to ma charakter holistyczny, przyczyniając się do rozwoju nie tylko kompetencji językowych i kulturowych, ale także społecznych, metodycznych i emocjonalnych. W realizacji tych założeń sprawdzają się metody takie jak: projekty indywidualne i grupowe, nauczanie problemowe czy portfolio doświadczeń językowych i kulturowych. Umożliwiają one uczniom podejmowanie decyzji i monitorowanie własnych postępów. W pracy projektowej warto wykorzystać myślenie projektowe, które pomaga lepiej zrozumieć potrzeby innych, a także inspirować do tworzenia innowacyjnych rozwiązań i testowania ich w praktyce.

W polonijnym kształceniu językowo-kulturowym realizacja założeń nauczania działaniowo-zadaniowego oznacza realizowanie większej liczby zadań kreatywnych oraz otwartych form pracy, takich jak projekty. Ważne jest proponowanie różnorodnych formatów autoewaluacji, które wspierają autonomię uczących się i uświadamiają im znaczenie własnego rozwoju. Istotne jest także dostarczanie informacji zwrotnej na temat popełnianych błędów oraz pomoc w odkrywaniu i rozwijaniu indywidualnych strategii uczenia się.

5.7 Uczenie się i nauczanie przyjazne mózgowi



Model polonijnej edukacji językowo-kulturowej czerpie z osiągnięć neurobiologii i neuroedukacji, które dzięki nowoczesnym technologiom dostarczają nam wiedzy o funkcjonowaniu mózgu podczas uczenia się. Neuroedukacja postrzega uczenie się jako naturalną, ciągłą aktywność mózgu, dla której jest on pierwotnie przystosowany. Badania z wykorzystaniem neuroobrazowania potwierdzają, że człowiek uczy się przez całe życie dzięki nieustannej plastyczności sieci neuronalnych.

Neurobiolodzy podkreślają, że przyjmowanie i przetwarzanie informacji zawsze odbywa się w kontekście emocjonalnym. Co istotne, kreatywność oraz zdolność rozwiązywania problemów rozwijają się głównie w atmosferze pozytywnych emocji, które sprzyjają uczeniu się, podczas gdy negatywne je hamują. Kluczowe znaczenie mają również relacje międzyludzkie – mózg funkcjonuje jako organ społeczny. Koncepcje przyjazne mózgowi akcentują aktywność uczącego się, działania o charakterze społecznym oraz nadawanie sensu podejmowanym działaniom. Uczenie się wymaga wysiłku, który z neurobiologicznej perspektywy jest niezbędny do tworzenia trwałych połączeń nerwowych. Mózg rozwija się zgodnie z zasadą *use it or lose it* – najskuteczniej uczy się przez aktywny dialog z otoczeniem.

Dydaktyka językowa uwzględniająca neurobiologię koncentruje się na uczniu jako jednostce o unikalnych cechach: różnych stylach uczenia się, tempie przyswajania wiedzy, motywacjach, kompetencjach językowych, doświadczeniach życiowych oraz indywidualnych wartościach i osobowości.

Wprowadzanie zasad edukacji przyjaznej mózgowi do polonijnego kształcenia językowo-kulturowego oznacza w praktyce różnicowanie aktywności lekcyjnych zgodnie ze stylami uczenia się, stosowanie mnemotechnik ułatwiających zapamiętywanie oraz organizowanie zadań w różnych formatach społecznych – od pracy indywidualnej, przez pracę w parach, po działania grupowe. Ważnym elementem jest także elastyczność w doborze treści i metod nauczania oraz tworzenie przestrzeni do wyrażania emocji związanych z sukcesami i wyzwaniami edukacyjnymi.

5.8 Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL)



Uczestnictwo w zajęciach polonijnej placówki edukacyjnej sprzyja rozwojowi umiejętności posługiwania się językami specjalistycznymi. Język edukacji szkolnej, włączany w tok zajęć, stanowi ich szczególną odmianę – to właśnie za jego pomocą uczniowie zdobywają nowe umiejętności i wiedzę przedmiotową. Dzięki jego opanowaniu rozumieją treści polskojęzycznych podręczników i materiałów dydaktycznych, a także potrafią samodzielnie tworzyć wypowiedzi pisemne w języku polskim.

Współczesną formą łączącą nauczanie języka (zwłaszcza specjalistycznego) z treściami przedmiotowymi jest koncepcja zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego CLIL. Metoda ta wywodzi się z kanadyjskich programów immersji językowych z lat 70. XX wieku i stała się ważnym narzędziem dydaktycznym w nauczaniu dwujęzycznym, w tym polonijnym. W pierwotnym założeniu CLIL miało ułatwić opanowanie dwóch języków na poziomie zbliżonym do rodzimego. Obecnie rozumiane jest jako podejście, w którym język obcy służy jednocześnie do nauki przedmiotu i samego języka.

Model CLIL opiera się na czterech filarach (4C): treści (*content*), komunikacji (*communication*), myśleniu (*cognition*) i kulturze (*culture*). Elementy te tworzą spójną całość, przekładającą się na konkretne rozwiązania metodyczne. Szczegółowy zakres poszczególnych składników metodycznych koncepcji CLIL prezentuje Tabela 12.

Tabela 12 – Metodyka CLIL według Mehisto i in. (2008)

WIELOASPEKTOWE PODEJŚCIE (FOCUS)	IDEA „RUSZTOWANIA” (SCAFFOLDING)
- wspieranie nauki języka w klasach przedmiotowych; - wspieranie nauki przedmiotu w klasach językowych; - integrowanie kilku przedmiotów; - organizacja nauczania poprzez tematy i projekty międzyprzedmiotowe; - wspieranie refleksji nad procesem uczenia się.	- odwoływanie się do wiedzy, umiejętności, postaw, zainteresowań i doświadczeń uczących się; - przekazywanie informacji w przyjazny i zrozumiały sposób; - reagowanie na różne style uczenia się; - wspieranie kreatywnego i krytycznego myślenia; - stawianie uczącym się wyzwań poprzez „podnoszenie poprzeczki”.
BEZPIECZNE I WSPIERAJĄCE ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ	AKTYWNE UCZENIE SIĘ
- stosowanie działań i form wypowiedzi znanych uczącym się; - wizualizowanie treści językowych i przedmiotowych; - wzmacnianie pewności siebie uczniów w eksperymentowaniu z językiem i treściami; - tworzenie klasowych centrów uczenia się; - udostępnianie autentycznych materiałów i tworzenie środowiska sprzyjającego nauce; - rozwijanie świadomości językowej studentów.	- uczniowie wypowiadają się częściej niż nauczyciel; - studenci współuczestniczą w wyznaczaniu treści przedmiotowych, językowych i celów procesu uczenia się; - studenci oceniają postęp w osiąganiu wyników kształcenia; - wspieranie współpracy z rówieśnikami; - negocjowanie ze studentami znaczenia zagadnień językowych i przedmiotowych; - nauczyciel działa jako facylitator.

AUTENTYCZNOŚĆ	WSPÓŁPRACA
• umożliwianie uczącym się proszenia o pomoc językową, gdy jej potrzebują; • uwzględnianie zainteresowań studentów; • tworzenie powiązań między uczeniem się a życiem uczniów; • nawiązywanie kontaktów z innymi użytkownikami języka w środowisku CLIL; • korzystanie z aktualnych materiałów z różnorodnych źródeł.	• planowanie kursów, zajęć i tematów we współpracy z innymi nauczycielami CLIL i nie-CLIL; • zachęcanie rodziców do poznawania podejścia CLIL i sposobów wspierania uczących się; • angażowanie lokalnej społeczności, władz oraz przyszłych pracodawców.

Metodyczna realizacja założeń CLIL w codziennej praktyce edukacyjnej polega na włączaniu w proces nauczania przedmiotowego elementów typowych dla lekcji języka. Wprowadza się aktywne wykorzystywanie nowego słownictwa oraz struktur gramatyczno-składniowych charakterystycznych dla specjalistycznej odmiany języka danego przedmiotu. Równie istotne jest zapewnienie czasu na działania, które umożliwią uczniom aktywną i efektywną pracę z nowymi treściami przedmiotowymi w języku polskim.

5.9 Zintegrowane kształcenie literacko-kulturowe



Kształcenie literacko-kulturowe stanowi integralny i ważny komponent współczesnej edukacji polonijnej. Traktowane jako nieodłączny element nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego / języka osobistego wyboru, pełni kluczową rolę w procesie dydaktycznym.

Literatura, będąc szczególnym zapisem kultury, przechowuje zarówno zbiorowe doświadczenia, jak i indywidualne emocje oraz refleksje, odzwierciedlając różnorodne oblicza polskości – jej historię, wartości i obyczaje. Włączenie tekstów literackich do zajęć pozwala nie tylko rozwijać umiejętność sprawnego posługiwania się językiem polskim i rozumienia kulturowych symboli, ale także umożliwia wyrażanie własnych opinii i prowadzenie dyskusji nad polskim dziedzictwem kulturowym. Działania te poszerzają horyzonty poznawcze i wspierają budowanie złożonej wizji świata.

Wspierając kształtowanie tożsamości kulturowej, literatura uczy rozumienia innych kultur, rozwijając jednocześnie postawę szacunku, otwartości i empatii. Stwarza przestrzeń do dialogu, w którym osoby uczące się mogą konfrontować swoje doświadczenia z wartościami charakterystycznymi dla kultury polskiej i kraju zamieszkania. Komponent literacko-kulturowy stanowi istotny impuls do budowania autobiograficznej narracji, wzmacniającej proces autoidentyfikacji uczniów. Wprowadzenie literatury na zajęciach języka polskiego służy następującym celom:

- budowaniu tożsamości kulturowej poprzez refleksję nad własnym miejscem w świecie i różnymi definicjami polskości;
- rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, gdyż teksty literackie są źródłem słownictwa i konstrukcji gramatycznych przydatnych w wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- kształtowaniu wrażliwości estetycznej, wyobraźni i empatii poprzez kontakt z tekstami artystycznymi;
- poszerzaniu horyzontów poznawczych dzięki poznawaniu różnorodnych perspektyw i doświadczeń obecnych w literaturze polskiej i światowej.

6. Ogólne założenia programowe polonijnej edukacji językowo-kulturowej



Ogólne założenia programowe obejmują prezentację celów uczenia się oraz nakreślają modelowy profil absolwenta zajęć językowo-kulturowych w edukacji polonijnej, a także diagnozę potrzeb edukacyjnych.

Założenia te znajdują praktyczne rozwinięcie w drugiej części dokumentu, która zawiera katalogi konkretnych rozwiązań programowych dotyczących:

- osiągnięć edukacyjnych;
- strategii uczenia się polszczyzny jako języka dziedziczonego / języka osobistego wyboru;
- kompetencji międzykulturowych;
- pracy z tekstami kultury i lekturami;
- treści tematycznych zajęć;
- języka edukacji szkolnej;
- komponentu gramatyczno-syntaktycznego.

6.1 Cele uczenia się



Tabela 13. Cele kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako dziedziczonego/obcego w środowiskach polonijnych

OBSZAR	CEL OGÓLNY
Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w języku polskim w kontekstach codziennych, edukacyjnych i wspólnotowych	Uczeń doskonali umiejętność posługiwania się językiem polskim w sytuacjach życia codziennego, w edukacji oraz w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, rozwijając kompetencje komunikacyjne adekwatnie do potrzeb.
Budowanie sprawczości językowej i wiary w swoje możliwości	Uczeń doświadcza sprawczości językowej, rozwija umiejętność aktywnego uczestnictwa w sytuacjach społecznych i edukacyjnych, wykorzystując język jako narzędzie wyrażania siebie, działania i współpracy.
Wzmacnianie i rozwijanie tożsamości językowo-kulturowej	Uczeń jest gotów do rozwijania poczucia przynależności do wspólnoty językowej i kulturowej, odkrywa znaczenie polszczyzny jako języka dziedziczonego lub języka osobistego wyboru.
Pogłębianie znajomości kultury polskiej oraz aktywne uczestnictwo w życiu wspólnoty polonijnej i polskiej	Uczeń poznaje elementy współczesnej i tradycyjnej kultury polskiej oraz uczestniczy w wydarzeniach polskich i polonijnych wspólnot, budując swoje poczucie przynależności i wzmacniając więzi z tymi społecznościami.

Rozwijanie kompetencji interkulturowych i mediacyjnych w środowisku wielojęzycznym	Uczeń buduje pozytywne nastawienie do różnorodności językowej i kulturowej, podejmuje działania mediacyjne między językami i kulturami, świadomie korzystając ze swojego potencjału osoby różnojęzycznej.
Wspieranie samodzielnego i refleksyjnego uczenia się języka w warunkach wielojęzyczności	Uczeń rozwija strategie uczenia się języków, planuje i monitoruje własny rozwój językowy, korzystając z dostępnych zasobów i wsparcia środowiskowego.
Rozwijanie motywacji do nauki języka polskiego oraz zaangażowanie w jego rozwijanie	Uczeń rozwija ciekawość językową i motywację do nauki języka polskiego. Rozumie jego wartość dla rozwoju osobistego, postrzega naukę języka jako element świadomego wyboru i aktywnego uczestnictwa w kulturze.

6.2 Modelowa sylwetka absolwenta



Aby trafnie opisać kompetencje odbiorców zaproponowanych ram programowych, czyli sylwetkę osoby kończącej polską edukację uzupełniającą za granicą w zakresie nauki języka polskiego i kultury polskiej, należy uwzględnić szereg kluczowych czynników. W szczególności istotne jest zwrócenie uwagi na:

1. sposób nabywania języka przez ucznia oraz jego indywidualne możliwości i potrzeby,
2. motywację do podjęcia nauki,
3. możliwości placówki prowadzącej zajęcia edukacyjne,
4. uwzględnienie kluczowych kompetencji niezbędnych do rozwoju osobistego, zawodowego oraz edukacyjnego.

Człowiek uczy się całe życie, a nabyte kompetencje bez odpowiedniego dalszego pielęgnowania i rozwoju mogą ulec regresowi (atrycji językowej). Dlatego ten dokument przedstawia aspiracyjną sylwetkę osoby kończącej formalną edukację polonijną przy realistycznej ocenie warunków zewnętrznych (wymienionych wyżej, a sprecyzowanych niżej w tym dokumencie) oraz przy założeniu indywidualizacji procesu nauczania. Z tego względu zamiast oferować jedną koncepcję profilu osoby kończącej edukację polonijną wskazujemy na kierunki rozwoju zgodne z potrzebami współczesnego społeczeństwa.

Sposób nabywania języka (akwizycja) powoduje zróżnicowanie doświadczeń językowych osób uczących się (np. nauka języka polskiego jako języka odziedziczonego, drugiego lub obcego) i wymaga elastycznego podejścia metodycznego, adekwatnego do ich indywidualnych potrzeb i ścieżek rozwoju językowego. Dodatkowo proces nauczania i uczenia się musi uwzględniać możliwości osoby uczącej się – zarówno jej mocne strony, jak i obszary wymagające wsparcia.

Motywacja, zarówno wewnętrzna (np. chęć zachowania więzi z kulturą i tożsamością), jak i zewnętrzna (np. potrzeby edukacyjne, rodzinne, zawodowe), odgrywa kluczową rolę i wpływa na efektywność przyswajania języka, dlatego należy ją wzmacniać i stwarzać warunki do jej rozwoju.

Sposób organizacji edukacji polonistycznej poza granicami Polski różni się w zależności od kraju, a czasem nawet od konkretnej miejscowości. Uwarunkowania lokalne, społeczne, ekonomiczne oraz instytucjonalne, a także lokalne polityki językowe znacząco wpływają na możliwości i jakość nauczania języka polskiego oraz przedmiotów realizowanych w języku polskim. Wśród czynników wpływających na jakość kształcenia znajdują się między innymi: wysokość opłaty za naukę, proces rekrutacji odpowiednio wykwalifikowanej kadry, szkolenia i rozwój obecnych nauczycieli, wynagrodzenie i dostępność wysoko wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, warunki lokalowe, koszty prowadzenia działalności edukacyjnej, dostęp do autentycznych i aktualnych materiałów dydaktycznych, a także nastawienie kraju osiedlenia do nauki języków obcych i języków odziedziczonych oraz aktualny stan gospodarki kraju osiedlenia. Wszystko to ma bezpośredni wpływ na wyniki edukacyjne.

Kompetencje osoby kończącej edukację polonijną rozumiane są szeroko jako zestaw umiejętności, wiedzy i postaw umożliwiających dalszy kompleksowy rozwój. Należą do nich m.in. kompetencje językowe (w mowie i piśmie), interkulturowe, społeczne oraz cyfrowe, które są niezbędne w kontekście wielojęzyczności i funkcjonowania w środowisku międzynarodowym (zob. Tabela 14).

Uwzględnienie powyższych aspektów pozwala na stworzenie realistycznej, a zarazem aspiracyjnej sylwetki osoby uczącej się języka polskiego w warunkach edukacji uzupełniającej za granicą. Ramy programowe powinny zatem wspierać nie tylko rozwój językowy, ale także kształtowanie tożsamości kulturowej oraz przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym zarówno w kraju zamieszkania, jak i w Polsce oraz w świecie.

Osoba kończąca polską edukację uzupełniającą za granicą, zgodnie z założeniami opracowywanych ram programowych, powinna posiadać kompetencje językowe i kulturowe na poziomie umożliwiającym jej utrzymanie bądź nawiązanie trwałej więzi z Polską. Oznacza to zarówno znajomość języka polskiego w mowie i piśmie, jak i rozumienie kluczowych aspektów polskiej kultury, historii, tradycji oraz realiów społecznych i obywatelskich.

Edukacja polonijna powinna wspierać młodych ludzi w budowaniu i pielęgnowaniu relacji rodzinnych z osobami mieszkającymi w Polsce, umożliwiając im komunikację międzypokoleniową oraz pogłębianie tożsamości kulturowej. Równocześnie powinna dawać możliwość kontynuacji edukacji w języku polskim zarówno w Polsce, jak i w środowiskach polonijnych lub podejmowania kształcenia w obszarach związanych z polską historią, literaturą, kulturą i nauką, niezależnie od języka wykładowego. Osoba kończąca edukację polonijną powinna mieć też możliwość formalnego wykazania swojego poziomu zaawansowania, np. poprzez system certyfikacji.

Jednym z kluczowych celów edukacji polonijnej powinno być przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu zawodowym, w tym do nawiązywania i utrzymywania relacji z polskojęzycznymi partnerami gospodarczymi oraz instytucjami o charakterze społecznym. Znajomość języka i kultury polskiej może stanowić cenny kapitał społeczny i zawodowy, który zwiększa konkurencyjność na rynku pracy w kontekście międzynarodowym.

Edukacja ta powinna także skłaniać osoby z młodego pokolenia do pełnienia roli ambasadorów polskości na świecie. Oznacza to nie tylko promowanie pozytywnego wizerunku Polski i Polaków w społeczeństwach przyjmujących, ale również budowanie mostów między kulturami, wspieranie współpracy transgranicznej oraz wzmacnianie relacji między krajem pochodzenia a krajem osiedlenia. W tym kontekście edukacja polonijna nie powinna być traktowana jedynie jako forma nauczania języka, ale jako szeroko zakrojony projekt kulturowy, obywatelski i tożsamościowy wspierający rozwój młodych ludzi jako świadomych, wielojęzycznych i zaangażowanych obywateli świata, którzy jednocześnie zachowują żywą i twórczą więź z Polską.

Podsumowując, głównym celem kształcenia powinien być szeroko rozumiany sukces (tożsamościowy, rozwojowy, zawodowy i akademicki) osoby pochodzenia polskiego, który przekłada się na zwiększenie prestiżu oraz wpływów Polski w świecie.

Tabela 14 – Skrócony przegląd kompetencji osoby kończącej edukację polonijną

KOMPETENCJE	ZAKRES ²
językowe	Posługiwanie się językiem polskim w mowie i piśmie na poziomie adekwatnym do wieku, typu akwizycji języka oraz etapu zaawansowania zgodnie z ESOKJ.
	Tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych w różnych kontekstach: edukacyjnym, codziennym, kulturowym i zawodowym.
	Rozumienie i interpretowanie różnych typów tekstów (literackich, użytkowych) oraz wyrażanie się zarówno w codziennej komunikacji, jak i w działalności twórczej w języku polskim.
	Dostosowanie języka do sytuacji komunikacyjnej oraz osób biorących udział w dyskursie.
kulturowe i tożsamościowe	Znajomość kluczowych faktów z historii, geografii i kultury Polski umożliwiająca zrozumienie jej współczesności.
	Rozumienie dziedzictwa kulturowego Polski i łączenie go z doświadczeniem życia w kraju osiedlenia.
	Kształtowanie swojej tożsamości kulturowej w sposób refleksyjny i świadomy.
	Funkcjonowanie w kontekście dwukulturowości lub wielokulturowości.
społeczne i obywatelskie	Przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym zarówno w kraju osiedlenia, jak i w Polsce.
	Współdziałanie w grupie, prowadzenie dialogu, udział w debatach z poszanowaniem poglądów innych.
	Rozumienie podstawowych wartości demokratycznych i praw obywatelskich w obu kontekstach kulturowych.
	Nawiązywanie, budowanie i podtrzymywanie relacji rodzinnych i międzypokoleniowych, w tym z osobami mieszkającymi w Polsce.
	Odgrywanie roli ambasadora/ambasadorki polskości w środowisku międzynarodowym.
edukacyjne	Nabycie umiejętności umożliwiających kontynuację edukacji w języku polskim (w Polsce, w środowisku polonijnym, ale także w placówkach kraju osiedlenia).
	Umiejętność korzystania z różnych źródeł wiedzy, także cyfrowych.
zawodowe i interkulturowe	Nawiązywanie i utrzymywanie relacji z polskojęzycznymi partnerami zawodowymi i instytucjami.
	Traktowanie znajomości języka i kultury polskiej jako kapitału zawodowego i społecznego.
	Budowanie mostów międzykulturowych, edukacyjnych i gospodarczych.

² Zaprezentowany zakres kompetencji nie wyczerpuje bogatego wachlarza możliwości. Stanowi on jedynie kierunek rozwoju jednostki w kontekście edukacji uzupełniającej poza granicami państwa.

cyfrowe i informacyjne	Korzystanie z nowoczesnych technologii w nauce, komunikacji i tworzeniu treści.
	Znajomość podstawowych zasad krytycznego myślenia i selekcji informacji w przestrzeni cyfrowej.
	Korzystanie z narzędzi wspierających naukę języka i kultury polskiej (np. platform edukacyjnych, mediów cyfrowych, e-bibliotek).
formalne i certyfikacyjne	Możliwość formalnego potwierdzenia swojego poziomu językowego (np. poprzez system certyfikacji).
	Znajomość ścieżek edukacyjnych prowadzących do studiowania lub pracy zawodowej w Polsce.
	Rozumienie wymagań formalnych związanych z uznawaniem kwalifikacji i kontynuacją edukacji zarówno w kraju osiedlenia, jak i kraju pochodzenia.

6.3 Potrzeby uczestników i uczestniczek zajęć



Polonijna edukacja językowo-kulturowa realizowana w placówkach polonijnych za granicą odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji językowych, pogłębianiu wiedzy o kulturze i historii Polski oraz umacnianiu więzi z krajem pochodzenia. Moment jej ukończenia jest dla absolwentów etapem przejściowym, generującym specyficzne potrzeby – edukacyjne, zawodowe i tożsamościowe. Poniżej przedstawiono diagnozę tych potrzeb, a także odpowiadające im rekomendacje, które można wdrożyć w ramach edukacji uzupełniającej w języku polskim, szczególnie na jej końcowym etapie.

1. Potrzeby edukacyjne

Młodzież kończąca edukację uzupełniającą za granicą przejawia szereg potrzeb edukacyjnych związanych z dalszym rozwojem językowym i planowaniem przyszłości. Wśród nich istotne miejsce zajmuje możliwość kontynuowania nauki w języku polskim – zarówno w Polsce, jak i na uczelniach oferujących kształcenie z polskim jako językiem wykładowym. Uczniowie potrzebują również utrzymania i pogłębiania biegłości językowej, szczególnie w zakresie czytania i pisania tekstów formalnych oraz przygotowania do egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Równie ważne jest rozwijanie umiejętności rozumienia polskich tekstów kultury i życia społecznego, co ułatwia im orientację w realiach kraju pochodzenia.

Tabela 15. Kierunki dalszego rozwoju kompetencji w języku polskim

POTRZEBA	OPIS
Kontynuacja edukacji w języku polskim	Możliwość podjęcia studiów w Polsce, nauki na uczelniach z językiem polskim jako wykładowym, uczestnictwa w kursach i stażach edukacyjnych
Utrzymanie biegłości językowej	Potrzeba dalszego rozwoju kompetencji językowych (szczególnie pisania i czytania tekstów formalnych i specjalistycznych)

Przygotowanie do egzaminów i certyfikatów	Zainteresowanie zdobyciem certyfikatów języka polskiego jako obcego (np. na poziomie B1–C1)
Rozumienie polskich realiów kulturowo-społecznych	Umiejętność czytania i rozumienia w języku polskim tekstów publicystycznych, historycznych i literackich

Język polski pełni funkcję kluczowego narzędzia umożliwiającego uczestnictwo w edukacji akademickiej, mobilności międzynarodowej i budowaniu kompetencji przydatnych w środowisku polskojęzycznym.

Osoby kończące edukację uzupełniającą za granicą często stają przed decyzjami dotyczącymi dalszego kształcenia. Kluczowe potrzeby na tym etapie obejmują:

- **dostęp do rzetelnych informacji o możliwościach kontynuacji nauki w Polsce lub w systemie kraju zamieszkania**, z uwzględnieniem uznawalności świadectw, certyfikatów i egzaminów (np. certyfikatów z języka polskiego jako obcego, wyników matury międzynarodowej lub krajowej),
- **wsparcie w planowaniu ścieżki edukacyjnej** – zwłaszcza w zakresie wyboru kierunku studiów lub ścieżki techniczno-zawodowej,
- **doradztwo językowe i zawodowe** – w odniesieniu do kompetencji w języku polskim oraz w języku większościowym kraju pobytu, a także wymagań rekrutacyjnych.

2. Potrzeby zawodowe

Warto dostrzec i podkreślić rolę języka polskiego jako zasobu przydatnego w kontekście zawodowym. Dla młodzieży kończącej edukację uzupełniającą za granicą język polski pełni funkcję praktycznego narzędzia umożliwiającego wejście na rynek pracy oraz funkcjonowanie w środowiskach zawodowych o charakterze polskojęzycznym lub międzynarodowym. Młodzi ludzie potrzebują umiejętności posługiwania się językiem formalnym i specjalistycznym, właściwym dla różnych branż, a także sprawnego tworzenia dokumentów aplikacyjnych, prowadzenia korespondencji i komunikacji zawodowej. Coraz częściej język polski staje się atutem, np. w firmach międzynarodowych, instytucjach polonijnych czy sektorach wymagających kontaktu z klientami polskojęzycznymi. Równie istotna jest zdolność budowania relacji zawodowych i podtrzymywania sieci kontaktów w języku polskim.

Tabela 16. Zawodowe i biznesowe potrzeby językowe

POTRZEBA	OPIS
Posługiwanie się językiem formalnym i specjalistycznym	Potrzeba opanowania stylu formalnego, języka urzędowego, zawodowego i branżowego (np. medycznego, prawniczego, technicznego)
Używanie języka w pracy dwujęzycznej lub transnarodowej	Możliwość pracy w firmach polskich za granicą, instytucjach polonijnych, organizacjach międzynarodowych lub wykonywania zawodów wymagających znajomości języka polskiego
Tworzenie dokumentów i komunikacja zawodowa	Pisanie CV, listów motywacyjnych, prowadzenie korespondencji, uczestnictwo w rozmowach kwalifikacyjnych w języku polskim
Relacje i komunikacja w życiu zawodowym	Umiejętność komunikowania się w języku polskim z partnerami biznesowymi, kolegami z pracy i środowiskiem branżowym

Znajomość języka polskiego stanowi realne wsparcie w podejmowaniu pracy, rozwijaniu kariery i zwiększaniu mobilności zawodowej. Osoby kończące edukację uzupełniającą często funkcjonują w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Ich potencjał warto wspierać poprzez:

- **rozwijanie kompetencji miękkich** – komunikacji międzykulturowej, elastyczności językowej, pracy zespołowej, argumentowania i autoprezentacji,
- **umożliwienie wykorzystania języka polskiego jako atutu zawodowego** – np. poprzez udział w projektach transgranicznych, stażach z elementami polskojęzycznymi, współpracę z instytucjami polonijnymi lub polskimi firmami za granicą,
- **uznanie dwujęzyczności (wielojęzyczności) jako zasobu** – wsparcie uczniów w identyfikowaniu, dokumentowaniu i świadomym wykorzystywaniu własnych kompetencji językowych (np. poprzez portfolio językowe, certyfikaty, udział w inicjatywach polskojęzycznych).

3. Potrzeby tożsamościowe

W obszarze potrzeb tożsamościowych młodzieży kończącej edukację uzupełniającą za granicą kluczową rolę odgrywa język jako narzędzie budowania relacji, przynależności i tożsamości kulturowej. Młodzi ludzie chcą utrzymywać bliski kontakt z rodziną i bliskimi, swobodnie komunikując się z rodzicami, dziadkami i dalszym otoczeniem. Istotne jest dla nich również aktywne uczestnictwo w życiu społeczności polskiej i polonijnej – w wydarzeniach religijnych, kulturalnych czy harcerskich – oraz świadome wyrażanie swojej tożsamości dwujęzycznej (wielojęzycznej) i dwukulturowej (wielokulturowej). Język polski jest niezbędny, aby móc uczestniczyć w tradycjach, obrzędach i uroczystościach rodzinnych, a także odczytywać i współtworzyć znaczenia zakorzenione w polskiej kulturze.

Tabela 17. Potrzeby tożsamościowe

POTRZEBA	OPIS
Utrzymywanie relacji z rodziną i bliskimi	Możliwość swobodnej rozmowy z rodzicami, dziadkami i dalszą rodziną; pielęgnowanie języka domowego
Funkcjonowanie w społeczności	Aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym, religijnym i społecznym (np. teatr, harcerstwo, parafia, media polonijne i polskie)
Budowanie i wyrażanie tożsamości kulturowej	Potrzeba rozumienia własnych korzeni, wyrażania siebie jako osoby dwu- lub wielojęzycznej i dwu- lub wielokulturowej
Udział w wydarzeniach i tradycjach kultury polskiej	Udział w uroczystościach rodzinnych, świętach, wydarzeniach związanych z historią Polski i lokalną społecznością polonijną

Język polski pełni funkcję spoiwa międzypokoleniowego, narzędzia integracji ze wspólnotą oraz wyrażiciela tożsamości i emocji.

Zakończenie edukacji w języku polskim bywa momentem intensywnej refleksji nad własną tożsamością językową i kulturową. Uczniowie mogą doświadczać niepewności, napięć lub poczucia rozdarcia między dwoma światami. Warto odpowiadać na ich potrzeby poprzez takie działania jak:

- **tworzenie okazji i przestrzeni do rozmowy o tożsamości** – moderowane warsztaty, spotkania z mentorami, działania twórcze, które pozwalają wyrazić złożone doświadczenia kulturowe i językowe,
- **pokazanie możliwości kontynuacji kontaktu z językiem i kulturą polską po zakończeniu formalnej edukacji** – np. poprzez kluby młodzieżowe, uniwersytety polonijne, wolontariat lub działalność społeczną,

- **pomoc w odkrywaniu osobistego znaczenia języka polskiego poza kontekstem szkolnym** – język polski powinien być rozumiany nie tylko jako przedmiot nauki, ale jako narzędzie do budowania relacji, tożsamości i aktywności obywatelskiej.

Warto dążyć do tworzenia zintegrowanych ścieżek wsparcia dla absolwentów edukacji uzupełniającej, które łączyłyby doradztwo edukacyjne, zawodowe i tożsamościowe, odpowiadając na złożone potrzeby młodzieży polonijnej i polskiej za granicą. Istotne jest również włączanie pozytywnych narracji o sukcesach osób polskiego pochodzenia, na przykład poprzez inspirujące podcasty, filmy czy bezpośrednie spotkania, co może wzmacniać motywację i poczucie sprawczości wśród uczniów. Równolegle warto rozwijać programy mentoringowe i tutoringowe, które umożliwiają młodzieży kontakt z osobami aktywnymi zawodowo w środowisku polonijnym i międzynarodowym, wspierając ich w planowaniu dalszej ścieżki życiowej i budowaniu świadomej, zintegrowanej tożsamości.

6.4 Katalog osiągnięć edukacyjnych



Szczegółowy zakres wymagań edukacyjnych dla uczniów przygotowany został z podziałem na poziomy biegłości językowej (w ramach poziomów A1–B2 wg ESOKJ).

Tabela 18

OSIĄGNIĘCIA DLA POZIOMU A1	
1. ROZUMIENIE	
słuchanie	Osoba ucząca się: • Potrafi zrozumieć krótką wypowiedź pod warunkiem, że jest ona wypowiedziana wolno, wyraźnie i z przerwami ułatwiającymi zrozumienie. • Potrafi zrozumieć konkretne informacje dotyczące spraw codziennych i szkolnych (np. miejsce, godzina, proste instrukcje), o ile wypowiedź jest wolna, a sytuacja przewidywalna. • Rozumie słowa i podstawowe wyrażenia odnoszące się do jego osoby, najbliższej rodziny, szkoły, czasu wolnego i bezpośredniego otoczenia, o ile są one wypowiedzane wolno i wyraźnie. • Rozumie skierowane do niego proste polecenia, jeśli są one wypowiedzane wolno i wyraźnie. • Potrafi rozpoznać i zrozumieć liczebniki w wypowiedzi, np. godziny, ceny biletów lub towarów. • Rozumie proste słowa związane z przyrodą, np. niektóre nazwy zwierząt i roślin typowych dla Polski, a także podstawowe procesy przyrodnicze (np. oddychanie).
czytanie	Osoba ucząca się: • Rozumie bardzo krótkie i proste teksty, zdanie po zdaniu, z możliwością ponownego przeczytania. • Rozumie krótkie i proste wiadomości tekstowe (np. informacje o zajęciach dodatkowych, miejscu lub godzinie spotkania). • Rozpoznaje najczęściej używane nazwy, słowa i wyrażenia dotyczące typowych sytuacji codziennych i szkolnych. • Rozumie informacje i wskazówki w miejscach publicznych (np. sklep, szkoła, środki komunikacji), takie jak: wyjście/wejście, sekretariat, biblioteka, godziny otwarcia. • Rozumie krótkie teksty ilustrowane (w tym zaadaptowane teksty z podręcznika), o ile są napisane prostym językiem, a ilustracje ułatwiają zrozumienie.

2. MÓWIENIE

porozumiewanie się

Osoba ucząca się:

- Może wziąć udział w prostej rozmowie, choć płynna komunikacja zależy od tempa wypowiedzi, możliwości powtórzenia lub przeformułowania wypowiedzi przez rozmówcę.
- Potrafi odpowiadać i zadawać proste pytania, a także wypowiadać się na temat aktualnych potrzeb i dobrze znanych tematów.
- Potrafi przedstawić siebie i innych oraz używać podstawowych zwrotów powitalnych i pożegnalnych.
- Potrafi prowadzić rozmowę na temat swoich upodobań, zainteresowań czy jedzenia, używając ograniczonego słownictwa, o ile rozmówca mówi wolno, wyraźnie i zwraca się do niego bezpośrednio.
- Potrafi wyrażać prośby i na nie reagować.
- Potrafi dokonywać prostych transakcji, takich jak zakupy czy zamawianie jedzenia, a także wspomagać komunikację, wskazując na to, czego potrzebuje.
- Potrafi sygnalizować, że nie rozumie, i prosić o pomoc w komunikacji.

samodzielne wypowiadanie się

Osoba ucząca się:

- Potrafi powiedzieć coś w sposób bardzo prosty, używając wyrażeń i pojedynczych słów na temat siebie oraz osób i przedmiotów wokół.
- Potrafi powiedzieć, co robi, opisać swój dom, miejsce zamieszkania i swoją szkołę.
- Potrafi opowiedzieć w prosty sposób o swoich zajęciach, o ile wypowiedź ta została wcześniej przygotowana.
- Potrafi w prosty sposób opisać słownie przedmiot lub ilustrację, o ile opis ten został wcześniej przygotowany.
- Potrafi przeczytać na głos krótki tekst.

3. PISANIE

Osoba ucząca się:

- Potrafi zapisać pojedyncze słowa, wyrażenia i proste zdania na swój temat oraz na temat znanych osób (np. miejsce zamieszkania, zajęcia, zainteresowania, preferencje).
- Potrafi w bardzo prosty sposób opisać swoje miejsce zamieszkania, szkołę i klasę.
- Potrafi w bardzo prosty sposób opisać znane przedmioty lub te poznawane w szkole.
- Potrafi napisać bardzo krótką wiadomość tekstową zawierającą informację (np. „wycieczka 14 maja”) lub pytanie dotyczące spraw codziennych.
- Potrafi napisać bardzo krótką wiadomość z przeprosinami lub podziękowaniami, korzystając z poznanych wzorców.
- Potrafi wypełnić prosty formularz danymi osobowymi.

4. MÓWIENIE

Osoba ucząca się:

- Potrafi w prostych słowach wyrazić swoje zainteresowania i emocje.
- Potrafi przekazać proste informacje pochodzące z tekstów, takich jak ogłoszenia, programy czy krótkie materiały informacyjne.
- Potrafi, po przeczytaniu tekstu w swoim języku pierwszym, w bardzo prosty sposób opowiedzieć o jego treści w języku polskim.
- Potrafi przetłumaczyć pojedyncze słowa, wyrażenia i bardzo proste zdania z języka pierwszego na język polski i odwrotnie.
- Potrafi wyszukiwać słowa w słowniku (tradycyjnym lub internetowym), chociaż nie zawsze poprawnie identyfikuje ich znaczenie.
- Potrafi w bardzo prosty sposób zachęcić innych do uczestnictwa w zadaniach szkolnych lub pracy w grupie.
- Potrafi w bardzo prostych słowach powiedzieć, co zrozumiał, i zapytać, co rozumiała inna osoba.

5. INTERKULTUROWOŚĆ

	Osoba ucząca się: • Zaczyna dostrzegać najbardziej widoczne różnice kulturowe i uwzględnia w komunikacji podstawowe zasady zachowania w klasie i szkole (np. formy powitań, pożegnań, sposoby zwracania się do rówieśników i dorosłych), choć może potrzebować wsparcia, np. w przypadku pomyłki w doborze formy grzecznościowej. • Potrafi poradzić sobie w najprostszych sytuacjach życia codziennego w szkole i najbliższym otoczeniu, gdy należy podziękować lub przeprosić. • Zaczyna zdawać sobie sprawę, że jego zachowania lub intencje mogą być inaczej postrzegane przez innych. • Zaczyna rozpoznawać polskie normy, zasady zachowania i wartości obowiązujące w szkole i najbliższym otoczeniu oraz stara się ich przestrzegać.
--	---

Tabela 19

OSIĄGNIĘCIA DLA POZIOMU A2

6. ROZUMIENIE

słuchanie	Osoba ucząca się: • Rozumie wypowiedzi, wyrażenia i słownictwo dotyczące znanych zagadnień z życia codziennego, szkolnego oraz środowiska rodzinnego, jeśli są one artykułowane wyraźnie i w wolnym tempie. • Rozumie wystarczająco dużo, aby zareagować w sposób adekwatny do sytuacji, o ile wypowiedź jest wyraźna i wolna. • Rozumie i identyfikuje główne elementy prezentacji lub krótkich, prostych wyjaśnień przedstawianych przez nauczyciela lub innych uczniów, jeśli wypowiedź jest wyraźna, a rozmówca jest gotowy ją powtórzyć. • Rozumie proste zadania i polecenia formułowane przez nauczyciela, innych uczniów oraz personel szkoły, o ile są one wypowiadane wolno i wyraźnie. • Rozumie, czy osoba mówiąca jest za czymś lub przeciwko czemuś, jeśli wypowiedź jest wyraźna i wolna. • Potrafi śledzić prostą rozmowę na tematy przedmiotowe, o ile rozmówcy mówią wolno, wyraźnie i są gotowi powtórzyć wypowiedź w razie potrzeby. • Potrafi odnaleźć kluczową informację w nagranych tekstach dotyczących znanych treści przedmiotowych, jeżeli tempo nagrania jest wolne.
czytanie	Osoba ucząca się: • Rozumie bardzo krótkie i proste teksty szkolne, czytając zdanie po zdaniu (w razie potrzeby powtarzając) i rozpoznając znane słowa oraz podstawowe wyrażenia. • Czyta i rozumie proste, krótkie teksty na temat życia codziennego, szkolnego oraz dotyczące treści przedmiotowych. • Rozumie najważniejsze informacje w krótkich i prostych tekstach na znane mu tematy. • Potrafi zrozumieć kluczowe elementy tekstu prezentującego fakty, jeżeli jego struktura jest przejrzysta, a temat znany. • Potrafi znaleźć informację w prostych materiałach dydaktycznych i innych źródłach, np. w Internecie. • Potrafi odszukać informacje zawarte w materiałach wizualnych, takich jak wykresy, diagramy, tabele i mapy.

7. MÓWIENIE

interakcja

Osoba ucząca się:

- Potrafi zareagować w dobrze ustrukturyzowanych sytuacjach i prowadzić krótkie rozmowy, przy wsparciu rozmówcy.
- Potrafi poradzić sobie z prostą, bezpośrednią rozmową na znane tematy bez większego wysiłku.
- Potrafi zadawać pytania, odpowiadać na nie oraz wymieniać się informacjami i pomysłami w typowych sytuacjach codziennych i szkolnych.
- Potrafi komunikować się w ramach prostych, rutynowych zadań wymagających bezpośredniej wymiany informacji na znane tematy.
- Potrafi brać udział w bardzo krótkich rozmowach, choć może mieć trudności z ich samodzielnym podtrzymaniem.
- Potrafi prowadzić prostą rozmowę na znane tematy z rówieśnikami, o ile mówią wolno i wyraźnie.
- Potrafi w prosty sposób odpowiadać na pytania nauczyciela lub kolegów.

produkcja

Osoba ucząca się:

- Potrafi opisać osoby, warunki życia, codzienne czynności oraz swoje preferencje za pomocą krótkich wyrażen i prostych zdań.
- Potrafi wyliczyć wydarzenia w porządku chronologicznym.
- Potrafi prostymi zdaniami opisać sposób wykonania czynności lub to, co zostało już zrobione.
- Potrafi w bardzo prosty sposób wyrazić swoją opinię na dany temat.
- Potrafi w prosty sposób wyrazić zgodę lub sprzeciw.
- Potrafi w bardzo prosty sposób uzasadnić podjęte decyzje lub działania.
- Potrafi zidentyfikować kluczowe słowa, wyrażenia i ważne zdania w wypowiedzi nauczyciela lub innych uczniów.
- Potrafi powtórzyć prostą definicję.
- Potrafi ocenić, używając prostych zdań, czy coś ma charakter pozytywny czy negatywny.
- Potrafi porównać przedmioty i prostymi słowami opisać ich podobieństwa i różnice.
- Potrafi przygotować krótką, prostą prezentację na temat wcześniej omawiany w klasie.

8. PISANIE

interakcja i produkcja

Osoba ucząca się:

- Potrafi napisać serię prostych zdań, łącząc je podstawowymi spójnikami (i, ale, bo).
- Potrafi napisać krótki opis wydarzeń.
- Potrafi napisać prostą instrukcję wykonania czegoś lub opisać, jak coś jest zrobione.
- Potrafi zapisać kilka informacji na temat związanego z nauką szkolną.
- Potrafi w bardzo prosty sposób wyrazić na piśmie swoją opinię na dany temat.
- Potrafi zapisać prostą i krótką definicję wybranego pojęcia (np. matematycznego lub historycznego).
- Potrafi napisać krótki tekst, korzystając z podanego wzoru.
- Potrafi napisać, używając prostych zdań, czy coś jest dobre czy złe, pozytywne czy negatywne.
- Potrafi porównać przedmioty i prostymi słowami opisać ich podobieństwa i różnice.
- Potrafi uzupełniać formularze, listy, diagramy i tabele w zadaniach szkolnych.

9. MEDIACJA

Osoba ucząca się:

- Potrafi aktywnie uczestniczyć w prostych, typowych zadaniach, o ile pozostałe osoby mówią powoli i pomagają uczniowi w wyrażeniu swoich propozycji.
- Potrafi przekazać informacje zawarte w dobrze ustrukturyzowanych, krótkich tekstach informacyjnych na znane tematy, sformułowane prostym językiem.
- Potrafi użyć prostych słów, aby poprosić kogoś o wyjaśnienie.
- Potrafi rozpoznać trudności i prostymi słowami wskazać źródło problemu.
- Potrafi przekazać główne punkty rozmowy lub tekstu na interesujące go tematy, o ile są one wyrażone w prosty i jasny sposób.
- Potrafi odszukać w tekście i zapisać słowa kluczowe oraz najważniejsze wyrażenia.

Tabela 20

OSIĄGNIĘCIA DLA POZIOMU B1

10. ROZUMIENIE

słuchanie

Osoba ucząca się:

- Rozumie wypowiedzi monologowe oraz dialogi, wyrażenia i słownictwo dotyczące znanych sobie tematów związanych z życiem codziennym, zainteresowaniami, relacjami z innymi ludźmi itp., sformułowane w standardowej odmianie języka, wypowiedziane wyraźnie i w umiarkowanym tempie.
- Rozpoznaje ogólny sens monologów i dialogów w ramach bezpośredniej komunikacji codziennej (np. rozmowy, dyskusje, instrukcje) oraz pośredniej (np. audycje radiowe, podcasty, filmy), jeśli są one wyrażane w sposób wyraźny w standardowej odmianie języka.
- Umie znaleźć konkretne informacje, o ile wypowiedź ma przejrzystą strukturę i realizowana jest w normalnym tempie i w dobrych warunkach akustycznych.
- Potrafi określić kontekst wypowiedzi (czas, miejsce, sytuację komunikacyjną; np. rozmowa telefoniczna, spotkanie w kawiarni, wizyta u lekarza).
- Potrafi określić intencje nadawcy oraz rozpoznać funkcję aktów mowy (np. przeprosiny, gratulacje, prośby, podziękowania).
- Potrafi odpowiednio reagować na polecenia.
- Potrafi identyfikować słowa klucze oraz domyślać się znaczenia wyrazów z kontekstu.
- Potrafi rozróżniać wypowiedzi formalne od nieformalnych.

czytanie

Osoba ucząca się:

- Rozumie wypowiedzi pisemne o przejrzystej kompozycji, które zawierają często używane słownictwo odnoszące się do znanych jej realiów, takich jak życie codzienne, edukacja czy zainteresowania.
- Potrafi rozróżniać ogólne informacje od szczegółów, rozumie główne przesłanie prostych tekstów narracyjnych i opisowych z różnych dziedzin napisanych w standardowej odmianie polszczyzny (np. opowiadania, krótkie teksty literackie, artykuły z gazet).
- Potrafi wyszukiwać potrzebne informacje w tekstach użytkowych oraz w materiałach, które zawierają elementy techniczne lub specjalistyczne, o ile są napisane w sposób jasny, przystępny i dotyczą znanych sobie tematów.
- Potrafi określić kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, czas, miejsce, sytuację).
- Potrafi rozpoznać intencje nadawcy wypowiedzi (np. życzenia, zaproszenie, ogłoszenie, przeprosiny) oraz gatunek tekstu (np. list, e-mail, sms, wpis na forum internetowym, rozkład jazdy, instrukcja, artykuł prasowy, tekst literacki).
- Potrafi śledzić tok wywodu oraz rozróżniać poziom ważności przedstawionych argumentów w wypowiedzi argumentacyjnej na temat znanych sobie realiów.
- Potrafi domyślić się znaczenia słów na podstawie kontekstu i struktury tekstu.
- Potrafi rozróżniać wypowiedzi formalne od nieformalnych

11. MÓWIENIE

interakcja	Osoba ucząca się: • Potrafi swobodnie inicjować, podtrzymywać oraz zakończyć rozmowę, również telefoniczną, na tematy związane ze znanymi sobie realiami. • Umie włączyć się do rozmowy prowadzonej przez kilku uczestników i brać udział w dyskusji, wymieniając się poglądami na znane sobie tematy. • Potrafi rozpoznać intencje rozmówcy oraz odpowiednio na nie reagować. • Potrafi swobodnie zadawać pytania oraz udzielać rozwiniętych odpowiedzi na tematy związane z własnym doświadczeniem, zainteresowaniami oraz funkcjonowaniem w różnych sferach życia społecznego. • Potrafi wyrazić swoją opinię, pytać o opinię rozmówców, zgadzać się lub nie zgadzać z opiniami innych osób. • Potrafi prowadzić proste negocjacje w codziennych sytuacjach. • Potrafi zapytać o pozwolenie, zgodę oraz odmówić pozwolenia i zgody. • Potrafi sformułować prośbę oraz odmówić jej spełnienia. • Potrafi sformułować nakaz, zakaz oraz odmówić ich wykonania. • Potrafi wyrażać uczucia i emocje, dostosowując formę ekspresji do sytuacji komunikacyjnej. • Potrafi prosić o wyjaśnienia, wskazówki i funkcjonalnie je wykorzystać. • Potrafi kontrolować przebieg rozmowy, prosząc o powtórzenie, wyjaśnienie, przeliterowanie itp., a także upewnia się, czy jest właściwie rozumiany. • Potrafi zasygnalizować rozmówcy, gdy nie wszystko rozumie.
produkcja	Osoba ucząca się: • Tworzy spójne i logiczne wypowiedzi ustne na tematy związane z życiem codziennym i własnym doświadczeniem. • Umie wyrażać swoje opinie i je uzasadniać. Używa podstawowych zwrotów, by zgadzać się, nie zgadzać lub sugerować rozwiązania (np. „Moim zdaniem...”, „Nie jestem pewien, ale...”, „Zgadzam się, ponieważ...”). • Potrafi opisywać ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska. • Potrafi wypowiadać się na temat wydarzeń z przeszłości i teraźniejszości, zachowując ich chronologię. • Potrafi wypowiadać się na temat własnych doświadczeń i przeżyć oraz wyrażać emocje. • Potrafi opisywać swoje upodobania i preferencje. • Potrafi formułować wypowiedź na temat własnych intencji, marzeń i planów na przyszłość. • Potrafi opowiadać o filmach, książkach, wydarzeniach kulturalnych oraz streścić przeczytane teksty, oddając ich główne wątki. • Potrafi relacjonować wydarzenia i wyrażać opinie na ich temat. • Potrafi stosować peryfrazę (mówić opisowo), używać synonimów, jeśli brakuje mu słów, oraz wykorzystywać środki niewerbalne. • Potrafi wypowiadać się płynnie, stosuje zasady wymowy i intonacji, które pozwalają na właściwe zrozumienie treści oraz intencji wypowiedzi. • Potrafi dostosować styl wypowiedzi do sytuacji, używając języka formalnego lub nieformalnego.

12. PISANIE

Osoba ucząca się:

- Potrafi tworzyć proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne na znane tematy, wykorzystując słownictwo i struktury gramatyczne przewidziane dla poziomu B1 (np. opowiadanie, list, e-mail, charakterystyka, opis, krótka recenzja).
- Potrafi pisemnie wyrażać proste opinie i uzasadnić je oraz tworzyć krótkie teksty argumentacyjne.
- Potrafi pisemnie wyrazić swoje upodobania, intencje, emocje oraz pytać o upodobania, intencje i emocje innych osób.
- Potrafi zredagować teksty użytkowe, zachowując odpowiednią dla gatunku strukturę i formy językowe (np. ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, podanie, proste CV).
- Potrafi pisemnie odpowiedzieć na zaproszenie, ogłoszenie, propozycje, gratulacje.
- Potrafi sporządzić streszczenie krótkiego tekstu, zachowując jego przesłanie, tematykę i strukturę.
- Potrafi poprawnie uzupełniać formularze i proste dokumenty administracyjne (np. wniosek o kartę biblioteczną, formularz zgłoszeniowy na konkurs).
- Potrafi dostosować styl i rejestr językowy do adresata i sytuacji komunikacyjnej (e-mail do przyjaciela vs. e-mail do nauczyciela) oraz stosować odpowiednie zwroty grzecznościowe i formuły końcowe w różnych typach korespondencji (np. „Szanowna Pani”, „Kochana Olu”, „Z poważaniem”, „Całuję i pozdrawiam”).
- Dbą o poprawność ortograficzną i interpunkcyjną tekstów, koryguje błędy, korzystając ze słowników ortograficznych i poradników językowych, w tym internetowych.

Tabela 21

OSIĄGNIĘCIA DLA POZIOMU B2

13. ROZUMIENIE

Osoba ucząca się:

słuchanie

- Rozróżnia głoski typowe dla języka polskiego, aby poprawnie zrozumieć także dłuższe, niekiedy zniekształcone fonetycznie, wypowiedzi.
- Rozumie polecenia, instrukcje, monologi, dyskusje i rozmowy, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych, również w kontekście edukacyjnym (np. lekcje, wykłady, prezentacje).
- Rozróżnia informacje (rozumiane globalnie i selektywnie) przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie, także w języku edukacji szkolnej (np. komunikaty nauczyciela, instrukcje dotyczące zadań).
- Rozumie wypowiedzi o charakterze informacyjnym i użytkowym artykułowane w normalnym, a także szybszym tempie.
- Rozpoznaje wypowiedź argumentacyjną, umie dostrzec tezę, argumenty i wnioski – również w kontekście szkolnym (np. prezentacje, wypowiedzi pisemne uczniów).
- Rozpoznaje intencje wypowiedzi, a także emocje i nastroje rozmówców (aprobatę, dezaprobatę, negację, prowokację, smutek, złość, oburzenie, euforię).
- Rozpoznaje różnice między oficjalną i nieoficjalną odmianą języka.
- Odróżnia język ogólnopolski od środowiskowych odmian języka (oficjalna/potoczna), także w kontekście języka dziedzicznego i jego kolokwializacji.
- Rozumie dłuższe wypowiedzi (np. debatę, wiadomości telewizyjne) w naturalnym tempie i potrafi przyporządkować do wskazanego kontekstu złożone słownictwo oraz wyrażenia związane z bieżącymi wydarzeniami, wiedzą szkolną lub ogólną wiedzą o świecie.
- Rozumie treść większości nagrań bez wspomagania wizualnego (np. program radiowy, podcast, wywiad) w dobrych warunkach akustycznych. Jedynie nadzwyczajny hałas w tle, niestandardowa struktura wypowiedzi lub częste użycie wyrażen idiomatycznych mogą wpłynąć negatywnie na jego zdolność rozumienia.

słuchanie	- Przyporządkowuje do wskazanego kontekstu złożone słownictwo oraz wyrażenia na tematy sobie znane, edukacyjne lub związane ze swoimi zainteresowaniami. - Rozpoznaje i przyporządkowuje do kontekstu złożone słownictwo oraz wyrażenia opisujące wydarzenia, doświadczenia i przeżycia.
czytanie	Osoba ucząca się: - Poprawnie rozumie główną informację zawartą w dłuższych i złożonych tekstach dotyczących współczesnej problematyki. - Poprawnie rozumie teksty związane z różnymi przedmiotami edukacji szkolnej, z uwzględnieniem języka dyscyplinarnego (np. geografia, historia, biologia, matematyka). - Rozpoznaje styl potoczny, urzędowy, artystyczny, naukowy, publicystyczny. - Rozpoznaje wybrane gatunki literackie i rozumie ich treść. - Identyfikuje gatunki publicystyczne (wywiad, reportaż, felieton) oraz rozumie utwory literackie i inne teksty kultury; formułuje temat lub problem, odczytuje dosłowny i niedosłowny sens tekstów. - Rozpoznaje poprawnie umieszczonego w tekście nadawcę i odbiorcę. - Wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje, nawet jeśli nie są podawane w sposób bezpośredni. - Dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie, akapity). - Identyfikuje wypowiedź argumentacyjną, wskazując tezę, argumenty i wnioski; czerpie dodatkowe informacje z przypisów. - Wyszukuje w Internecie i ocenia informacje oraz krytycznie i świadomie odbiera przeczytane treści; selekcjonuje potrzebne dane, weryfikując ich rzetelność. - Dostrzega i rozumie różnice pomiędzy informacją a innym przekazem (opinią, oceną, krytyką). - Korzysta ze słowników jedno- i dwujęzycznych oraz innych źródeł informacji (encyklopedie, podręczniki szkolne, platformy edukacyjne). - Stosuje różne strategie prowadzące do zrozumienia tekstu, wykorzystując kontekst, informacje pozatekstowe oraz własną wiedzę ogólną i szkolną. - Posługuje się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w celu wyszukiwania, korzystania i weryfikowania informacji, rozwijania zainteresowań oraz podejmowania twórczych działań.
14. MÓWIENIE	
porozumiewanie się (interakcja)	Osoba ucząca się: - Porozumiewa się na tyle płynnie (wymowa, intonacja, słownictwo i poprawność gramatyczna), by prowadzić spontaniczną rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron, także w środowisku szkolnym. - Inicjuje formalne i nieformalne rozmowy, kierując się zasadami kultury i odpowiednim rejestrem. - Reaguje w odpowiedni sposób na pytania, komentarze i sugestie rozmówcy, wykazując się aktywnym słuchaniem i elastycznością w komunikacji. - Formułuje i uzasadnia swoje opinie, porównując różne punkty widzenia, oraz wyraża zgodę lub jej brak w sposób grzeczny i rzeczowy. - Podejmuje negocjacje w codziennych sytuacjach oraz w bardziej złożonych kontekstach, takich jak projekty szkolne czy debaty. - Parafrazuje i wyjaśnia nieznane słowa lub wyrażenia, aby zapewnić skuteczność komunikacji. - Opisuje doświadczenia, uczucia oraz reakcje, dostosowując styl i ton wypowiedzi do odbiorcy, kontekstu i rejestru językowego.

Samodzielne wypowiedzianie się (monolog, produkcja)	Osoba ucząca się: • Formułuje spójne i logiczne wypowiedzi na większość tematów ogólnych, rozwijając wątki i podając przykłady, bez zbyt długiego szukania odpowiednich słów, przy wykorzystaniu złożonych struktur zdaniowych. • Tworzy wypowiedzi na różne tematy związane z interesującymi go dziedzinami, dbając o poprawność gramatyczną, by uniknąć nieporozumień. • Rozpoznaje i poprawia większość swoich błędów gramatycznych. • Przedstawia argumenty za i przeciw w sposób zrozumiały i uporządkowany, stosując różnorodne środki językowe (np. związki frazeologiczne). • Wygłasza spójne i przejrzyste prezentacje na znane tematy, dbając o logiczną organizację treści oraz klarowność przekazu. • Stosuje różne strategie językowe, takie jak podkreślanie kluczowych informacji oraz używanie przykładów i porównań w celu lepszego zobrazowania tematu, także w sytuacjach szkolnych. • Porusza kolejne tematy w sposób logiczny i płynny, choć czasem zatrzymuje się, szukając właściwych struktur językowych.
15. PISANIE	
	Osoba ucząca się: • Formułuje jasno skonstruowane oraz spójne teksty o szerokim zakresie tematycznym, także edukacyjnym i związanym ze swoimi zainteresowaniami. • Redaguje teksty uwzględniające oczekiwaną treść, ilustrując ją odpowiednimi przykładami. • Formułuje wypowiedzi pisemne zgodnie z zasadami właściwymi dla danego gatunku (np. pamiętnika, dziennika, opowiadania, rozprawki, wypracowania szkolnego czy eseju). • Rozróżnia funkcję tekstów i dobiera do nich odpowiednie środki językowe, szczególnie w zakresie negocjowania, definiowania, opisywania, wyjaśniania, argumentowania, oceny oraz zajmowania stanowiska. • Pisze teksty zgodnie z intencją, kontekstem sytuacyjnym i grupą docelową (np. e-maile formalne i nieformalne, zaproszenia, życzenia). • Dobiera słownictwo precyzyjnie lub na poziomie umożliwiającym skuteczną komunikację bez istotnych zakłóceń. • Modyfikuje sformułowania, aby uniknąć częstych powtórzeń. • Używa prostych i złożonych struktur zdaniowych (zdań złożonych współrzędnie, podrzędnie, wielokrotnie złożonych, transformacji składniowych). • Dokonuje syntezy informacji i argumentów pochodzących z różnych źródeł, w tym materiałów edukacyjnych. • Poprawnie stosuje zasady pisowni, interpunkcji oraz edycji. • Świadomie planuje przebieg pracy nad tekstem i przeprowadza autoewaluację w celu doskonalenia swojej wypowiedzi pisemnej. • Umiejętnie korzysta z narzędzi cyfrowych wspomagających proces pisanie (np. edytorów tekstu, słowników online).
16. MEDIACJA	
	Osoba ucząca się: • Ułatwia komunikację i wymianę pomysłów, okazując szacunek dla różnych punktów widzenia, także w środowisku edukacyjnym i wielojęzycznym. • Skutecznie przekazuje i przekształca informacje, wyjaśniając złożone treści (także o charakterze edukacyjnym lub kulturowym) w sposób jasny i zrozumiały. • Wiernie przekazuje kluczowe informacje i argumenty z tekstów dotyczących zainteresowań szkolnych lub osobistych. • Parafrazuje wypowiedzi, używając prostszego języka, aby ułatwić zrozumienie. • Łączy różne perspektywy i wspiera współpracę.

- Współpracuje w grupie, wspierając pozytywną i bezpieczną atmosferę oraz pomagając w wypracowaniu wspólnych celów.
- Odnosi się do pomysłów innych, proponując kolejne działania.
- Pomaga w wyrażaniu intencji rozmówców, aby uniknąć błędnych interpretacji.
- Rozpoznaje emocje w wypowiedziach i reaguje na nieporozumienia poprzez odpowiedni dobór słów.
- Uczestniczy w negocjacjach i dyskusjach.
- Wspiera negocjacje, tłumacząc stanowiska stron i proponując kompromisy.
- Aktywnie uczestniczy w dyskusjach grupowych, pomagając innym w zrozumieniu różnych argumentów.
- Dostosowuje styl mediacji do sytuacji – pełni rolę mediatora w środowisku szkolnym i społecznym, pomagając rozwiązywać konflikty.
- Dostosowuje sposób komunikacji do formalnych i nieformalnych sytuacji, biorąc pod uwagę język dziedziczny, język edukacji oraz normy interkulturowe.

17. INTERKULTUROWOŚĆ

Osoba ucząca się:

- Refleksyjnie odnosi się do wiedzy na temat polskiej specyfiki kulturowej.
- Jest zaniepokojony odmiennością i różnorodnością kulturową.
- Rozpoznaje, poprawnie klasyfikuje oraz rozumie wartości, postawy i opinie osób uczestniczących w komunikacji oraz potrafi odnieść je do własnych doświadczeń kulturowych.
- Uwzględnia w kontaktach nieformalnych i bardziej sformalizowanych swoją wrażliwość kulturową oraz międzykulturową.
- Nawiązuje i podtrzymuje relacje społeczne w swoim środowisku kulturowym i międzykulturowym.
- Dopasowuje swoje zachowania do kontekstu sytuacyjnego poprzez umiejętność „przełączania się” między kodami kulturowymi, która wynika ze świadomości różnic kulturowych.
- Dostrzega związki kulturowe w perspektywie lokalnej, regionalnej oraz globalnej i uniwersalnej.
- Właściwie interpretuje zachowania wynikające z różnic kulturowych bez wzmacniania negatywnych stereotypów.
- Rozpoznaje język edukacji szkolnej i potrafi się nim posługiwać jako narzędziem komunikacji międzykulturowej. Uwzględnia specyfikę języka szkolnego oraz jego funkcje w procesie uczenia się, między innymi poprzez rozumienie specjalistycznych terminów i typowych dla edukacji struktur językowych.
- Rozróżnia język szkolny od języka dziedzicznego i dostrzega ich wpływ na kształtowanie własnej tożsamości językowej — zarówno w nauce, jak i w codziennej komunikacji.
- Dostrzega relacje między językiem szkolnym a językiem dziedzicznym, zwracając uwagę na ich wzajemne oddziaływanie oraz rolę w procesie integracji kulturowej i edukacyjnej.
- Korzysta z wiedzy o języku dziedzicznym jako elemencie tożsamości kulturowej, uwzględniając jego znaczenie dla rozwoju kompetencji międzykulturowej oraz wspierania wielojęzyczności uczniów.

Współcześnie Internet stanowi nieodzowne narzędzie w edukacji na całym świecie. Niesie ze sobą bogactwo zasobów oraz ogromny potencjał komunikacyjny i wspólnototwórczy. Edukacja polonijna również czerpie z możliwości, jakie daje cyfryzacja, umożliwiając naukę języka i kultury polskiej nawet w miejscach oddalonych od tradycyjnych ośrodków edukacyjnych.

Wyróżniamy trzy główne modele nauczania z wykorzystaniem Internetu:

1. **Nauczanie online** – cały proces edukacyjny odbywa się w środowisku cyfrowym. Wszystkie działania: przekazywanie treści, realizacja zadań, ocenianie i komunikacja, odbywają się przez Internet. Ten model wymaga od osoby nauczającej starannego planowania struktury zajęć, precyzyjnego określenia celów i doboru odpowiednich narzędzi. Skuteczne nauczanie online opiera się na aktywnym uczestnictwie ucznia, który nie jest tylko odbiorcą treści, ale współtworzy proces dydaktyczny. Kluczowe znaczenie mają tutaj: jasne zasady komunikacji (np. korzystanie z mikrofonu, czatu), równowaga między teorią a praktyką oraz zapewnienie różnych form kontaktu – na żywo i z wykorzystaniem nagrań czy forów dyskusyjnych. W nauczaniu online szczególnie ważne jest budowanie motywacji i poczucia wspólnoty poprzez regularne spotkania, indywidualne konsultacje i pozytywne wzmacnianie uczniów.
2. **Nauczanie zdalne** – ma charakter tymczasowy i jest wprowadzane, gdy zajęcia stacjonarne stają się niemożliwe (np. z powodu choroby czy warunków pogodowych). Zajęcia odbywają się w czasie rzeczywistym z wykorzystaniem platform takich jak Zoom, Teams czy Google Meet. Celem jest zachowanie ciągłości nauczania pomimo fizycznej odległości. W odróżnieniu od nauczania online, które od początku projektowane jest dla środowiska cyfrowego, nauczanie zdalne często stanowi przeniesienie znanych już treści i metod do przestrzeni wirtualnej. Ważne jest dostosowanie materiałów i metod pracy do realiów nauki przed ekranem, aby nie przeciążać uczniów.
3. **Nauczanie hybrydowe** – łączy nauczanie tradycyjne z online. Część uczniów uczestniczy w zajęciach stacjonarnie, a część łączy się zdalnie. Pozwala to utrzymać spójność grupy niezależnie od miejsca pobytu uczniów. Ten model wymaga od osoby nauczającej elastyczności – musi równocześnie angażować obie grupy i zapewnić im równy dostęp do materiałów. Warto korzystać z platform umożliwiających współdzielenie ekranu i udostępnianie plików, zadbać o dobre nagłośnienie sali oraz projektować aktywności integrujące wszystkich uczniów (np. wspólne quizy czy pracę w mieszanych zespołach).

Model hybrydowy sprawdza się szczególnie w edukacji polonijnej, gdzie uczniowie często mieszkają w różnych miejscach. Umożliwia utrzymanie więzi z językiem i kulturą polską bez konieczności dojazdów. Warto rozważyć pomoc osoby asystującej, która wesprze osobę nauczającą w kwestiach technicznych, ponieważ równoczesne prowadzenie zajęć dla grupy stacjonarnej i zdalnej jest dużym wyzwaniem.

Mimo że sieć polskich szkół oferujących nauczanie języka polskiego (zob. bazę szkół ORPEG) jest rozległa i obecna w wielu krajach, wciąż istnieją regiony, gdzie uczniowie nie mają dostępu do stacjonarnej edukacji w tym języku. Internet w takich sytuacjach staje się nieocenionym narzędziem, umożliwiającym dotarcie z nauczaniem tam, gdzie brakuje placówek lub gdy zajęcia stacjonarne kolidują z innymi obowiązkami. Dzięki temu edukacja kulturowo-językowa staje się bardziej dostępna, elastyczna i ekonomiczna – zarówno dla osób nauczających, jak i uczących się, którzy nie muszą ponosić kosztów dojazdu czy wynajmu sal.

Warto przy tym pamiętać, że edukacja online, zdalna i hybrydowa wiąże się z wyzwaniami. Częstym problemem są warunki domowe uczniów – np. małe mieszkania, w których trudno znaleźć ciche miejsce do nauki. Kolejną trudnością bywa ograniczony dostęp do sprzętu, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych, gdzie jedno urządzenie musi wystarczyć wszystkim dzieciom. Wyzwaniem może być też niestabilne łącze internetowe, szczególnie na obszarach o słabszej infrastrukturze. Dodatkowo, zarówno niektórzy nauczyciele,

jak i uczniowie, mogą potrzebować wsparcia w rozwijaniu umiejętności cyfrowych. Wszystko to pokazuje, że choć nauczanie online otwiera wiele możliwości, wymaga równocześnie uwzględnienia konkretnych wyzwań i dostosowania metod pracy do realiów polonijnych społeczności.

Wprowadzanie rozwiązań zdalnych powinno być dostosowane do lokalnych warunków, przepisów dotyczących edukacji online oraz ochrony danych. Należy przy tym brać pod uwagę wiek uczniów i ich umiejętności techniczne. W dobie ogromnej ilości dostępnych materiałów ważne jest, by nie przeciążać ich nadmiarem treści. Rolą osoby nauczającej staje się więc staranna selekcja i uporządkowanie zasobów, tak by ułatwić skuteczne przyswajanie wiedzy.

Kolejną istotną kwestią jest to, że dzieci rozwijają kompetencje językowe poprzez kontakt z różnymi użytkownikami polszczyzny. Internet staje się tu cennym wsparciem, umożliwiając organizację spotkań z osobami z różnych krajów, co w tradycyjnej klasie byłoby trudniejsze do zorganizowania.

Jednak mimo wszystkich zalet nauczania online, nie można zapominać, że dla pełnego rozwoju młodego człowieka niezbędny jest także bezpośredni kontakt bez użycia ekranu. Dlatego idealnym modelem jest połączenie nauczania stacjonarnego z elementami zdalnymi – tak by młodzież mogła rozwijać umiejętności interpersonalne w bezpośrednich relacjach, jednocześnie korzystając z dobrodziejstw technologii. Należy przy tym pamiętać o zasadzie proporcjonalności: im młodsze dziecko, tym bardziej ograniczony i kontrolowany powinien być jego kontakt z technologią. Wczesna edukacja powinna opierać się przede wszystkim na bezpośrednim kontakcie, zabawie i doświadczeniu, a nie na interakcji z ekranem.

Dodatkowym wyzwaniem w nauczaniu online jest określenie jasnych zasad komunikacji. Osoba nauczająca powinna ustalić konkretną etykietę komunikacyjną – w jakich godzinach, za pośrednictwem jakich platform i w jakim trybie odbywa się kontakt. Warto unikać zbyt wielu różnych kanałów, ponieważ nadmiar bodźców rozprasza i utrudnia naukę. Młodzi ludzie powinni otrzymać jasne zasady, regulamin oraz informacje o swoich prawach i obowiązkach, podobnie jak w tradycyjnej klasie. Co więcej, mogą i powinni brać udział w tworzeniu tych wytycznych.

W kontekście nauczania języka online, hybrydowego czy zdalnego, warto pamiętać o kilku kluczowych kwestiach.

Personalizacja nauczania – ponieważ uczniowie mają różne style uczenia się, dobrze jest dostosować materiały do ich potrzeb i umożliwić im pracę we własnym tempie. Może to być na przykład dostęp do nagrań lekcji (przy zachowaniu zasad bezpieczeństwa i ochrony danych), dodatkowych ćwiczeń czy interaktywnych zasobów do samodzielnego wykorzystania.

Budowanie społeczności – nawet online warto dbać o to, by uczniowie czuli się częścią grupy. Regularne dyskusje, praca w małych zespołach, zwracanie się po imieniu i wspólne projekty pomagają budować więzi, co wspiera motywację i zaangażowanie.

Monitorowanie postępów – systematyczne sprawdzanie postępów pomaga zarówno osobom nauczającym, jak i uczącym się śledzić rozwój, identyfikować obszary wymagające poprawy i na bieżąco dostosowywać program nauczania.

Elastyczność – nauczanie online to dynamiczna przestrzeń, która może wymagać modyfikacji podejścia, wprowadzania nowych narzędzi i dostosowywania metod. Warto mieć przygotowany plan awaryjny na wypadek problemów technicznych.

W nauczaniu online niezwykle ważne jest także systematyczne wprowadzanie zasad **netykiety i bezpiecznego korzystania z Internetu**. Osoba nauczająca powinna uczyć zasad dobrej komunikacji cyfrowej:

uprzejmego języka, szacunku dla innych uczestników zajęć, odpowiedzialnego korzystania z czatu, kamer i mikrofonów. Równie istotne jest kształcenie świadomości zagrożeń, takich jak phishing, wyłudzenie danych, niebezpieczne linki czy złośliwe oprogramowanie. Uczniowie powinni wiedzieć, jak rozpoznawać podejrzane wiadomości, chronić swoje konta i hasła oraz reagować na niepokojące treści. Warto też zapoznać ich z zasadami ochrony danych osobowych i odpowiedzialnego publikowania materiałów w sieci.

Podsumowując, skuteczne wdrażanie nauczania online w edukacji polonijnej wymaga uwzględnienia wielu czynników: od lokalnych uwarunkowań, przez znajomość technologii, aż po dostosowanie tempa i formy zajęć do możliwości osób uczących się. Dzięki temu nauczanie online może stać się wartościowym narzędziem, rzeczywiście wspierającym naukę języka polskiego.

6.5 Wczesna edukacja polonijna (przedszkolna i wczesnoszkolna)



Przedszkolny i wczesnoszkolny etap nauczania ma kluczowe znaczenie dla utrzymania i rozwoju języka polskiego jako dziedziczonego. To właśnie w tym okresie dziecko kształtuje swoje postawy wobec języka, rozumie jego znaczenie w relacjach rodzinnych i kulturowych oraz buduje poczucie tożsamości językowej. Nauczanie na tym poziomie obejmuje nie tylko rozwój kompetencji komunikacyjnych, lecz także wspiera całokształt rozwoju dziecka – poznawczy, emocjonalny i społeczny.

Jak wskazują eksperci UNESCO, dzieci uczą się najefektywniej w języku, który jest im bliski emocjonalnie i poznawczo. W edukacji polonijnej język polski pełni często funkcję języka domu i emocji, który w procesie nauki stopniowo przekształca się w język poznania, refleksji i kultury. Dlatego nauczanie powinno opierać się na działaniu, zabawie i rozmowie, rozwijając język w kontekstach bliskich dziecku, przy jednoczesnym systematycznym wprowadzaniu czytania i pisania jako narzędzi samodzielnego poznawania świata.

Dzieci wychowujące się w środowisku wielojęzycznym funkcjonują w złożonym kontinuum językowym – ich języki współistnieją i wzajemnie się wspierają. Wielojęzyczność stanowi zasób edukacyjny i poznawczy, który warto wykorzystywać w nauczaniu. Wczesnoszkolne kształcenie języka polskiego powinno więc uwzględniać cały repertuar językowy dziecka, pozwalając na porównania, odkrywanie podobieństw i rozwijanie świadomości językowej.

Kluczową rolę w tym procesie odgrywa rodzina. Rodzice to „pierwsi nauczyciele dziecka”, a środowisko domowe jest podstawowym miejscem rozwoju języka. Współpraca szkoły z rodzicami powinna mieć charakter partnerski i wspierający. W praktyce oznacza to dzielenie się pomysłami na włączanie języka polskiego w codzienne sytuacje, wspólne czytanie, rozmowy o emocjach i utrzymywanie kontaktu z polską kulturą.

Rzeczywistość języka w edukacji wczesnoszkolnej jest nierozdzielnie związana z emocjami, relacjami i poczuciem bezpieczeństwa. Dzieci uczą się języka, gdy czują, że są akceptowane, rozumiane i mogą swobodnie wyrażać siebie. Zadaniem szkoły jest tworzenie środowiska, w którym język polski nie jest obowiązkiem, lecz naturalnym sposobem komunikowania się, poznawania świata i budowania więzi.

Charakterystyka języka polskiego jako dziedziczonego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Badania nad polszczyzną odziedziczoną pokazują, że język dzieci wychowujących się w środowisku emigracyjnym ma charakter dynamiczny i zróżnicowany. Polszczyzna funkcjonuje obok języka kraju osiedlenia,

pełniąc zwykle funkcje emocjonalne i rodzinne, podczas gdy język dominujący staje się językiem nauki i poznania. W rezultacie język polski jako dziedziczony nie stanowi uproszczonej wersji polszczyzny rodzimnej, lecz rozwijający się system, w którym pojawiają się uproszczenia gramatyczne, wpływy leksykalne i fonetyczne z innych języków, a jednocześnie duża elastyczność i kreatywność językowa.

W edukacji wczesnoszkolnej wymaga to przyjęcia perspektywy rozwojowej, w której język odziedziczony traktowany jest jako system w procesie kształtowania. Celem nauczania nie jest eliminacja różnic wobec normy, lecz stopniowe poszerzanie repertuaru językowego dziecka poprzez kontakt z językiem w naturalnych, znaczących kontekstach. Nauczyciel wspiera dziecko, wzmacniając jego motywację, poczucie kompetencji i przynależności. Programy nauczania powinny przewidywać dłuższe wsparcie w rozwijaniu struktur rzadko używanych w języku domowym oraz stopniowe wprowadzanie języka edukacyjnego – języka poznania, narracji i refleksji.

Znaczenie wczesnej nauki czytania i pisania w języku dziedziczonym

W przypadku dzieci posługujących się językiem dziedziczonym nauka czytania i pisania odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu i pogłębieniu znajomości języka. Dzieci te często rozumieją język polski i używają go w mowie, lecz nie znają jego zapisu ani reguł ortograficznych. Wprowadzenie nauki czytania pozwala im połączyć znajomość języka mówionego z jego formą pisaną – dzięki temu język odziedziczony przestaje być wyłącznie językiem emocji i rodzinnych rozmów, a staje się językiem poznania, refleksji i kultury.

Badania prowadzone w środowiskach migracyjnych pokazują, że dzieci, które nie rozwijają umiejętności czytania i pisania w języku dziedziczonym, z czasem tracą sprawność w posługiwaniu się nim, zubożając swój zasób słownictwa. Uczenie czytania po polsku już na etapie wczesnoszkolnym sprzyja utrwalaniu struktur językowych, rozwija świadomość dźwiękową języka i wzmacnia motywację do dalszej nauki. Czytanie w języku odziedziczonym daje dziecku poczucie dumy i przynależności – pozwala mu rozumieć historie, piosenki i książki, które są częścią jego kulturowego dziedzictwa.

Wczesna nauka czytania w języku polskim jest również sposobem na utrzymanie równowagi między językami. Rozpoczęcie nauki wyłącznie w języku większości może prowadzić do szybkiej utraty kompetencji w języku domowym, jeśli dziecko nie otrzymuje w nim dodatkowego wsparcia. Dlatego w szkołach polonijnych nauka czytania powinna być nie tylko procesem technicznym, lecz także emocjonalnym i tożsamościowym doświadczeniem, które łączy język z poczuciem własnej wartości i przynależności.

Integracja literatury w rozwijaniu umiejętności językowych

W pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym szczególne miejsce powinny zajmować teksty literackie, które umożliwiają nie tylko trening umiejętności językowych, lecz również rozwój emocjonalny, wyobraźni i tożsamości. Warto zastosować podejście holistyczne, które łączy elementy ruchu, emocji, aktywności grupowych oraz doświadczania tekstów w różnych formach – mówionych, ruchowych, dramatyzowanych. Takie podejście stanowi podstawę budowania u uczniów poczucia sensu i motywacji do nauki języka. W tej koncepcji tekst staje się narzędziem, przez które dziecko zaczyna doświadczać języka w funkcjach społecznych, artystycznych i kulturowych.

Włączenie literatury w nauczanie języka odziedziczonego sprzyja integracji wielu wymiarów rozwoju: poznawczego, emocjonalnego, społecznego i kulturowego. Tekst literacki daje szansę, by dzieci odczuwały język, nawiązywały relacje z bohaterami, wykorzystywały swoje doświadczenia domowe jako punkt wyjścia do interpretacji. Taka strategia sprzyja również rozwijaniu refleksji nad językiem – uczniowie zaczynają pytać, dlaczego autor użył danego słowa, jakie emocje wzbudza tekst, co on dla nich znaczy. Dla edukacji

polonijnej oznacza to, że tekst literacki – dobrze dobrany, kulturowo znaczący i odpowiednio zaadaptowany – może pełnić rolę pomostu między językiem codziennym a językiem literackim, wzmacniając zarówno kompetencje językowe, jak i poczucie zakorzenienia w kulturze polskiej.

Język edukacji szkolnej w kontekście edukacji polonijnej

W edukacji polonijnej szczególnego znaczenia nabiera rozwijanie języka edukacji szkolnej – języka, w którym dziecko uczy się myśleć, rozumieć pojęcia i przetwarzać informacje w procesie uczenia się. Język edukacji różni się od języka codziennej komunikacji: jest bardziej precyzyjny, uporządkowany i powiązany z poznaniem. Umożliwia formułowanie pytań, wyjaśnień, definicji i argumentów – a więc stanowi podstawowe narzędzie uczestnictwa w edukacji.

Dla uczniów polonijnych, którzy opanowali polszczyznę głównie jako język domowy i emocji, rozwój języka edukacyjnego jest jednym z najważniejszych celów nauczania. Bez jego systematycznego budowania dzieci mogą rozumieć język rozmowy, lecz mieć trudności z językiem instrukcji, zadań, tekstów poznawczych czy wypowiedzi pisemnych.

W koncepcji Metody JES-PL język edukacji szkolnej rozwija się poprzez świadome łącenie języka z treściami szkolnymi – przyrodniczymi, matematycznymi, społecznymi i artystycznymi. Osoba nauczająca nie uczy więc języka „obok” treści, lecz w ramach działania i refleksji: poprzez rozmowę o doświadczeniu, eksperyment, projekt, czytanie tekstu lub wspólne wnioskowanie. Takie podejście pozwala dzieciom stopniowo przekształcać język polski z narzędzia emocji i więzi w język poznania, refleksji i samodzielnego uczenia się.

Ocenianie jako element wspierania rozwoju dziecka

W edukacji wczesnoszkolnej ocenianie powinno pełnić przede wszystkim funkcję wspierającą. Dzieci uczące się języka odziedziczonego rozwijają się w różnym tempie i w różnych obszarach – ich kompetencje mogą być nierównomierne. Bogaty zasób słownictwa ustnego może współistnieć z trudnościami w czytaniu czy pisaniu. Zadaniem osoby nauczającej nie jest więc mierzenie braków, lecz obserwacja postępów i dostrzeganie indywidualnych osiągnięć.

Skuteczne ocenianie najmłodszych opiera się na obserwacji dziecka w działaniu – podczas zabawy, rozmowy, wykonywania zadań ruchowych czy wspólnego czytania. Komunikat zwrotny powinien koncentrować się na wysiłku, strategii i postępie („Dziś samodzielnie przeczytałeś tytuł!”, „Znalazłeś nowe słowo i zapamiętałeś jego znaczenie!”), a nie na poprawności formalnej. Taki sposób oceniania wzmacnia motywację wewnętrzną i poczucie kompetencji.

W pracy z dziećmi polonijnymi szczególnie wartościowe są narzędzia oceny formatywnej: portfolio językowe, karty obserwacji, rozmowy o postępach, a także wspólne refleksje nad tym, z czego dziecko jest dumne i co chciałoby jeszcze opanować. Ocenianie staje się wówczas procesem wspierającym rozwój, a nie klasyfikacją – narzędziem motywowania i umacniania sprawczości dziecka.

Współpraca z rodzicami

Osoba nauczająca, pracując z najmłodszymi uczniami, pełni również rolę przewodnika dla rodziców. Pomaga im zrozumieć, jak codzienne sytuacje w domu mogą wspierać rozwój językowy dziecka. W rozmowach z rodzicami warto zwracać uwagę na cztery filary dobrostanu językowego.

- **Przyjemność i zaangażowanie** – zachęcanie rodziców do wspólnego z dziećmi czytania, oglądania bajek i śpiewania piosenek po polsku; niech język będzie źródłem radości i zabawy.
- **Więź i przynależność** – przypominanie, że każda rozmowa o Polsce, rodzinie czy tradycjach buduje emocjonalny most między dzieckiem a językiem.
- **Sens i tożsamość** – pokazywanie, że język polski to nie tylko przedmiot szkolny, ale część historii dziecka i jego rodziny.
- **Kompetencja i sprawstwo** – zachęcanie rodziców, by doceniali wysiłek dziecka, chwalili jego postępy i pozwalali mu uczyć innych członków rodziny nowych słów lub piosenek.

Wspieranie dzieci w nauce języka polskiego w środowisku polonijnym wymaga uważności i cierpliwości, ale przynosi długofalowe efekty. Nauka czytania, wspólne działania z rodzicami i pozytywne emocje wokół języka tworzą spójny system wsparcia, który pozwala dziecku rozwijać się harmonijnie – poznawczo, emocjonalnie i kulturowo.

W ten sposób szkoła polonijna staje się miejscem, w którym język polski nie tylko jest nauczany, lecz doświadczany jako część tożsamości, relacji i wspólnoty.

6.6 Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Neuroróżnorodność w kontekście edukacji polonijnej



Neuroróżnorodność

Edukacja w środowisku wielokulturowym i dwujęzycznym staje przed szczególnym wyzwaniem – musi uwzględniać nie tylko różnice kulturowe czy zróżnicowany poziom znajomości języka w grupie, ale także indywidualnie odmienne sposoby uczenia się uczniów.

Koncepcja neuroróżnorodności odnosi się do naturalnych różnic w funkcjonowaniu ludzkiego mózgu. Mogą one dotyczyć takich procesów, jak myślenie, uczenie się, koncentracja czy postrzeganie świata. Odmienne sposoby przetwarzania informacji skutkują szczególnymi zdolnościami i mocnymi stronami uczniów, ale także określonymi wyzwaniami edukacyjnymi.

Wśród tych różnic możemy wskazać ADHD, spektrum autyzmu, dysleksję, dysgrafię czy dyskalkulię, ale także inne różnice w zakresie pamięci, uwagi, myślenia czy komunikacji. W kontekście edukacji prowadzą one do określenia Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (SPE). Uczniowie ze SPE nie są mniej zdolni – potrzebują jedynie spersonalizowanego podejścia, które uwzględni ich indywidualny styl uczenia się i pozwoli skuteczniej wykorzystywać ich mocne strony.

Spektrum autyzmu

Uczniowie z autyzmem często wykazują odmienne wzorce w komunikacji społecznej, interpretacji sygnałów niewerbalnych oraz adaptacji do zmian. Mogą preferować ustrukturyzowane środowiska i posiadać intensywne, wyspecjalizowane zainteresowania.

Wskazówki dla nauczycieli:

- **Struktura i przewidywalność:** wprowadzanie jasnych, powtarzalnych schematów zajęć oraz wcześniejsze informowanie o wszelkich zmianach
- **Wsparcie wizualne:** zastosowanie obrazków, schematów i piktogramów do ilustrowania pojęć i instrukcji
- **Dosłowne instrukcje:** formułowanie poleceń w sposób jednoznaczny, unikanie metafor, ironii i dwuznaczności
- **Czas na przetwarzanie:** zapewnienie dodatkowego czasu na zrozumienie i sformułowanie odpowiedzi
- **Strefy wyciszenia:** umożliwienie dostępu do spokojnego miejsca w przypadku przeciążenia sensorycznego

ADHD (Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi)

Ucniowie z ADHD mogą doświadczać trudności z utrzymaniem uwagi, kontrolą impulsów oraz regulacją aktywności ruchowej. Łatwo się rozpraszają.

Wskazówki dla nauczycieli:

- **Dzielenie zadań:** rozbijanie złożonych zadań na mniejsze, łatwiejsze do zarządzania etapy
- **Integracja ruchu:** włączanie krótkich przerw na aktywność fizyczną lub zadań wymagających ruchu
- **Aktywne zaangażowanie:** preferowanie metod dydaktycznych aktywizujących uczniów (np. praca w parach, symulacje, gry)
- **Minimalizacja rozproszeń:** organizacja przestrzeni lekcyjnej w celu ograniczenia bodźców rozpraszających
- **Pozytywne wzmocnienia:** docenianie i nagradzanie wysiłku oraz postępów

Dysleksja (Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu)

Ucniowie z dysleksją charakteryzują się trudnościami w dekodowaniu tekstu, płynnym czytaniu i pisaniu, pomimo normalnego lub ponadprzeciętnego poziomu inteligencji.

Wskazówki dla nauczycieli:

- **Czytelność materiałów:** stosowanie dużej, czytelnej czcionki i wysokiego kontrastu w materiałach pisanych
- **Nauczanie wielozmysłowe:** łączenie aktywności wzrokowych, słuchowych, dotykowych i ruchowych w procesie nauczania
- **Alternatywne formy dostępu:** oferowanie nagrań tekstów lub możliwości odsłuchania materiałów
- **Wydłużony czas pracy:** zapewnienie dodatkowego czasu na czytanie i zadania pisemne

- **Skupienie na treści:** stawianie zrozumienia przekazu ponad perfekcyjną poprawność ortograficzną

Zaburzenia integracji sensorycznej (SI)

Uczniowie z SI mogą wykazywać nadmierną lub niedostateczną wrażliwość na bodźce sensoryczne (dźwięk, światło, dotyk, ruch), co może wpływać na ich koncentrację i samopoczucie w klasie.

Wskazówki dla nauczycieli:

- **Optymalizacja środowiska:** tworzenie przestrzeni o umiarkowanym poziomie hałasu i oświetlenia
- **Elastyczność pozycji:** umożliwienie uczniom wyboru wygodnej pozycji do pracy

Warto podkreślić, że rolą nauczyciela nie jest diagnozowanie, lecz obserwacja i dostosowanie metod nauczania do potrzeb ucznia. W przypadku utrzymujących się trudności, warto porozmawiać z rodzicami, którzy często posiadają cenną wiedzę na temat potrzeb swojego dziecka.

Znaczenie neuroróżnorodności w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Wprowadzenie perspektywy neuroróżnorodności do nauczania języka polskiego jako dziedziczonego jest kluczowe dla efektywności procesu edukacyjnego. Kiedy metody nauczania uwzględniają indywidualne potrzeby uczniów, nie tylko ułatwia to przyswajanie języka, ale również przyczynia się do szerszego rozwoju.

Korzyści z indywidualnego podejścia:

- **Wzrost motywacji:** uczniowie, którzy czują się zrozumiani i wspierani, wykazują większe zaangażowanie w naukę
- **Budowanie poczucia własnej wartości:** sukcesy, nawet te niewielkie, wzmacniają poczucie kompetencji i sprawczości
- **Rozwój umiejętności uczenia się:** elastyczne podejście rozwija różnorodne strategie uczenia się
- **Wzmacnianie przynależności:** inkluzywne (włączające) środowisko edukacyjne buduje poczucie akceptacji w społeczności polonijnej
- **Umożliwienie autentycznej komunikacji:** celem jest rozwijanie swobodnej komunikacji w języku polskim, a nie tylko mechaniczne odtwarzanie struktur

Zasady neuroróżnorodności w praktyce:

- **Elastyczność:** gotowość do modyfikacji planów i metod dydaktycznych
- **Szacunek dla różnic:** akceptacja, że każdy uczeń ma swój unikalny styl uczenia się
- **Bezpieczeństwo:** tworzenie środowiska, w którym błędy są traktowane jako naturalna część procesu uczenia się
- **Autonomia:** umożliwianie uczniom wyboru (np. kolejności zadań, partnerów do pracy), wspierając ich poczucie kontroli nad własną nauką

7. Literatura przedmiotu



Aalberse, S., Backus, A., & Muysken, P. (2019). *Heritage languages: A language contact approach* (Studies in Bilingualism, vol. 58). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Anstatt, T. (2013). Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen. [w:] S. Kempgen, M. Wingender, N. Franz & M. Jakiša (Eds.), *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress in Minsk 2013* (pp. 25–35). München–Berlin–Washington D.C.: Otto Sagner.

Bale, J. (2022). Heritage Language Education Policies and the Regulation of Racial and Linguistic Difference in Ontario. [w:] *Language Politics and Policies* (pp. 213–232).

Ball, J. (2010). Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270>

Bartosz-Przybyło, I., Pamuła, M., Sikora-Banasik, D., Bajorek, A. (2006). Portfolio językowe dla dzieci – w praktyce szkolnej. *Języki Obce w Szkole*, 1/2006, 106–108.

Benmamoun, E. (2021). Heritage Language Research and Theoretical Linguistics. [w:] S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (pp. 375–398). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108766340.018>

Błasiak-Tytuła, M. (2011). Dwujęzyczność i ponglish: zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii (Biblioteka Tradycji, nr 108). Kraków: Collegium Columbinum.

Brehmer, B. (2021). Slavic Heritage Languages around the Globe. [w:] *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (pp. 13–44). Cambridge–New York: Cambridge University Press.

Bucko, D., Mikulska, A. (2019). Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji: propozycja programu nauczania dla oddziału przygotowawczego. *Języki Obce w Szkole*, 3/2019, 43–48. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/87484f1d-8ae3-4a4b-91e3-65259ec9b4a2/content>

Czachur, W., Kulczyńska, A., & Kumięga, Ł. (Eds.). (2016). *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Cieszyńska, J. (2006). Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Columbia University in the City of New York. Language Resource Center. Distance Teaching Do's and Don'ts. Dostęp online: <https://www.lrc.columbia.edu/remote-teaching-dos-and-donts/> [dostęp: 20 X 2025].

Cornips, L. (2012). *Eigen en vreemd, meertaligheid in Nederland*. Amsterdam University Press, Amsterdam.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved June 22, 2025, from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Council of Europe. (2022). CEFR-linked language descriptors for history/civics and mathematics. Strasbourg. Retrieved June 14, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/cefr-linked-resources>

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. Paper presented at TESOL Symposium on Dual Language Education, Istanbul. <https://www.tesol.org>

Dewaele, J.-M., Sanz Ferrer, M., Kamal Ahmed, I., & Albakistani, A. (2024). Does multilingualism affect foreign language classroom anxiety and enjoyment? *System*, 120, 103825. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103825>

Dewaele, J.-M., & Li, W. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9, 352–366. https://www.researchgate.net/publication/251880708_Multilingualism_empathy_and_multicompetence

Dembińska, K., Faustyn-Pleger, K., Małyska, A., Ułańska, M. (2021a). *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*. Potsdam: Kolleg für polnische Sprache und Kultur.

Dembińska, K., Faustyn-Pleger, K., Małyska, A., Ułańska, M. (2021b). *Gramatyka dla praktyka. Czasownik. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*. Potsdam: Kolleg für polnische Sprache und Kultur.

Dembińska, K., Faustyn-Pleger, K., Małyska, A., Ułańska, M. (2022). *Gramatyka dla praktyka. Składnia. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*. Potsdam: Kolleg für polnische Sprache und Kultur.

Dębski, R. (2009). Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji (Polszczyzna w dobie globalizacji). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dębski, R., & Miodunka, W. (Eds.) (2016). *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka, t. 14). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Dubisz, S. (1997). Język polski poza granicami kraju – próba charakterystyki kontrastowej. In *Język polski poza granicami kraju* (pp. 13–35). Opole: Uniwersytet Opolski.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 217, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 2025 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego. Warszawa. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20250000217/O/D20250217.pdf>

European Commission. (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. ICF Consulting Services Ltd. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, (2003). Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.

Flores, C. (2019). Language development of bilingual returnees. [w:] B. Köpke & M. S. Schmid (Eds.), *Oxford Handbook of Language Attrition* (pp. 493–501). Oxford: Oxford University Press.

Gębal, P., Jaroszevska, A., & Kumięga, Ł. (2021). Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung: Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage. <https://doi.org/10.14220/9783737013017>

Gębal, P. E. (2016). Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia*, 7(223), 52–66. <https://prace-kgp.up.krakow.pl/index.php/dlp/article/view/3860>

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

Gębal, P. E., & Miodunka W. T. (2023). *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Gębal, P. E., & Kumięga, Ł. (Eds.). (2020). *Między lingwistyką a pedagogiką. Konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2021). *Life as a bilingual: Knowing and using two or more languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108975490>

Huber-Kriegler, M., Lazar, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and Windows—An Intercultural Communication Textbook*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Hurn, B., Tomalin, B. (2013). *Cross-Cultural Communication: Theory and Practice*. Palgrave & Macmillan.

Izdebska-Długosz, D. (2021). Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych. Kraków: Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381383462>

Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2016). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Janowska, I., Plak, M. (2021). *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Kaleta, Z. (1995). *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kołosut, S. (2021). *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym: zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*. Kraków: Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381386081>

Kołosut, S., & Szumilas, M. (2023). Exploring student engagement in task-based and communicative language classrooms. *Language Teaching Research*, 1–10. <https://doi.org/10.1177/13621688231188800>

Kozińska, M. (2021). Egzamin(y) z języka polskiego jako obcego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii. *Języki Obce w Szkole*, 3, 55–62. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.3.55-62>

Kozińska, M. (2022). Zrozumieć A-level Polish, czyli o angielskiej maturze z języka polskiego jako obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 107–116. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.1.107-116>

Kowalcze-Franiuk, K. (2018). Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okołosolidarnościowej we Włoszech.

Kumięga, Ł. (2020). Discourse, critique and subject in vocational language education in Germany: An outline of the concept of critical foreign language didactics. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(4), 126–145. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.16.4.07>

Kumięga, Ł. (2021). Lehrende als Unternehmer:innen ihrer Selbst? Diskurskritische Verortungen der Lehrkräfteforschung. [w:] P. Gębal, A. Jaroszevska, & Ł. Kumięga (Eds.), *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung: Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven* (pp. 29–42). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage. <https://doi.org/10.14220/9783737013017.29>

Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.

Laskowski, R. (2014). Language maintenance – language attrition: The case of Polish children in Sweden (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik, Band 20). Frankfurt am Main–New York: Peter Lang Edition.

Lipińska, E., & Seretny, A. (2012). Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Macintyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. https://www.researchgate.net/publication/277191408_Emotions_that_facilitate_language_learning_The_positive-broadening_power_of_the_imagination

Małyska, M. (2020). Jak efektywnie rozwijać sprawności językowe dzieci, wykorzystując teksty literackie. *JOWS*. Dostęp online: <https://jows.pl/artykuly/jak-efektywnie-rozwijac-sprawnosci-jezykowe-dzieci-wykorzystujac-teksty-literackie>

Martin, J. N., Nakayama, T.K. (2010). *Intercultural Communication in Context*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

- Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.) (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Mikulska, A. (2023). Od języka podstawowej komunikacji do języka szkolnej edukacji – zarys procesu nabywania polszczyzny w warunkach szkolnych na przykładzie nastoletnich chińskich uczniów. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, XIV, 83–97. <https://doi.org/10.24917/20820909.13.6>
- Mikulska, A. (2023). Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Kilka słów o odmianie edukacyjnej polszczyzny w szkole. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 32, 1–18. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2023.32.01>
- Nawracka, M. (2020). *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Baza danych szkół – Polska szkoła. Dostęp online: <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol> [dostęp: 20 X 2025].
- Pamuła, M. (2006). Rodzic partnerem w edukacji językowej najmłodszych czyli rola rodzica w budowaniu EPJ dla dzieci (od 3 do 6 i 6 do 10 lat). *Języki Obce w Szkole*, 1/2006.
- Pamuła, M. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Fraszka Edukacyjna.
- Pamuła-Behrens, M. (2013). Europejskie portfolio językowe krok po kroku. *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), 171–186.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 5–10.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2019). Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej. <http://fundacjareja.eu/> [online]
- Pamuła-Behrens, M., Morena, K. (2019). Rola motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji – metoda JES-PL. *Neofilolog*, 52(1), 43–60.
- Polinsky, M. (1995). Cross-linguistic parallels in language loss. *Southwest Journal of Linguistics*, 14(1–2), 88–123.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Polinsky, M., & Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4–20. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000245>
- Pyżalski, J., Walter, N., Iwanicka, A., Bartkowiak, K. (2023). Wyniki badań ySKILLS. Druga fala (2022) Polska. KU Leuven, Leuven.

Rabczuk, A. (2023). Działania mediacyjne przeznaczone dla poziomu C1 – implikacje praktyczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 30, 247–263. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.16>

Rabczuk, A. (2017). Fenêtres et miroirs ou comment développer la compétence interculturelle des apprenants de polonaise langue étrangère. [w:] A. Ciesielska-Ribard, L. Kolankiewicz, M. Pirimattei, P. Rodak (Eds.), *Enseigner et apprendre une Langue Slave: le polonaise – le russe – le tcheque* (pp. 25–52). Paris-Warsaw: Centre de la Civilisation Polonaise Université Paris-Sorbonne, Centrum Polonicum UW.

Romanowski, P., & Seretny, A. (Eds.) (2025). *Polish as a Heritage Language Around the World. Selected Diaspora Communities*. London: Routledge.

Schmid, M. S., Köpke, B., & Cherciov, M. (Eds.) (2019). *The Oxford handbook of language attrition*. Oxford–New York: Oxford University Press.

Schram, H. (2015). Een taal zonder land: Waarin minderheidstalen wezenlijk anders zijn. [w:] *Kunst en Wetenschap*, vol. 24.

Seretny, A. (2018). Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), 139–156.

Seretny, A. (2024). *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Universitas.

Sękowska, E. (2010). Język emigracji polskiej w świecie: Bilans i perspektywy badawcze (Polszczyzna w dobie globalizacji). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Smoczyńska, M. (1985). The acquisition of Polish. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: The data* (pp. 595–686). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

The University of Melbourne. Seven practices to avoid in online teaching and learning. Dostęp online: <https://www.unimelb.edu.au/tli/learning-design-and-assessment/designing-for-flexible-learning/seven-practices-to-avoid-in-online-teaching-and-learning> [dostęp: 20 X 2025].

Valdés, G. (2000). Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Language-Teaching Professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington, Ind.: Slavica Publishers.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (Language in Education: Theory and Practice, 96), 28–36.

Van Gorp, K., & Verheyen, S. (2024). Primary school children's conflicted emotions about using their heritage languages in multilingual classroom tasks. *Modern Language Journal*, 108, 101–126. <https://doi.org/10.1111/modl.12893>

Wiley, T. G. (2001). On Defining Heritage Language and Their Speakers. [w:] *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (Language in Education: Theory and Practice, 96), 28–36.

Young, S., & White, A. (2022). The challenges of language teaching in Polish complementary schools in the UK during the COVID-19 lockdown. *Educational Review*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2035686>

Zarzycka, G. (2000). Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych. [w:] J. Mazur (Ed.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych* (pp. 69–81). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Zhou, Y., & Liu, Y. (2024). A “positive” turn in heritage language education: Multilingual children’s voices on language learner well-being. *System*, 116, 103446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103446>

Żurek, A. (2016). Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego). *LingVaria*, 11(1), 191–200. <https://doi.org/10.12797/LV.11.2016.21.16>

Żylińska, M. (2009). Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 5–14.

język polski językiem osobistego wyboru



ISBN 978-83-68237-30-6



9 788368 237306