

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

NUMER 1(271)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Natalia Kowalczyk, 2024

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.kp.2024-1.7](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-1.7)

**Natalia Kowalczyk**

*Uniwersytet Warszawski\**

E-mail: [natalia\\_przybysz8@o2.pl](mailto:natalia_przybysz8@o2.pl)

ORCID: 0009-0006-2957-0770

## O przeniesieniach leksykalnych w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego\*\*

### Summary

LEXICAL TRANSFERS IN INTERCULTURAL POLISH LANGUAGE TEACHING \*\*

This article examines the influence of English on the Polish language as evidenced in the written works of multilingual students educated in an intercultural context. The study aims to identify characteristic language errors made by Polish students studying within international communities from early childhood, with a primary focus on English-language education. This linguistic interplay between Polish and English presents a compelling phenomenon, particularly in terms of lexical transfers observed in students' works, which underscore the connectivity between the two languages and reflect linguistic associations with worldview. To present the research findings systematically, the article is structured into three parts. The first part discusses key issues related to intercultural education and self-identity. The second part examines lexical transfers within both glottodidactic and classical contexts, treating Polish as the mother tongue. The final part provides analyses of language tracings and hybrids, illustrating interlingual relations in intercultural teaching. By showcasing various types of spontaneous lexical errors commonly made by students, this study highlights the complexity of interculturality in multilingual high school education.

**Keywords:** multicultural education, lexical transfers, language errors, intercultural teaching, connections between languages

---

\* Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski. Artykuł jest częścią szerszego projektu badawczego „Niezręczności i błędy językowe w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego jako ojczystego na przykładzie warszawskiego liceum Akademeia High School” zrealizowanego przeze mnie w latach 2019–2022.

## Wprowadzenie

W artykule analizuję przeniesienia leksykalne z języka angielskiego na język polski, obecne w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego, często charakterystycznym dla szkół międzynarodowych w Polsce. Za przeniesienia uznaję taki dobór wyrazów, w których uczniowie zastępują słowa potocznie znane w języku polskim spolszczonymi odpowiednikami angielskimi. Ich przykłady zaobserwować można w pracach pisemnych i bardzo często stanowią one błędy, ponieważ nie mieszczą się w normie językowej, będąc odstępstwem od uzualnego wykorzystania języka i wpływają na zmianę sposobu rozumienia poszczególnych słów lub zdań. Często są to hybrydy językowe, a także niefortunnie stworzone kalki wyrazowe. Celem mojej analizy jest rozpoznanie charakterystycznych błędów językowych popełnianych przez polskich uczniów, którzy od wczesnego dzieciństwa przyswajają wiedzę w kręgach międzynarodowych, a ich edukacja w większości odbywa się w języku angielskim. Jednocześnie zależy mi na znalezieniu takich metod pracy z uczniami, które dawałyby możliwość korygowania tych błędów. W wielokierunkowym procesie nauczania literatury istotne wydaje się wzajemne przekraczanie granic między formami leksykalnymi w języku polskim i angielskim, którego efektem jest fuzja tych dwóch języków.

Badania, które prezentuję w tym artykule, stanowią część szerszego projektu badawczego, dotyczącego niezręczności i błędów językowych w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego jako ojczystego na przykładzie warszawskiego liceum Akademeia High School. W latach 2019–2022 zbierałam materiał badawczy, na który składają się prace pisemne moich uczniów. W sumie zgromadziłam 384 prace uczniów. Liczba ta okazała się wystarczająca do zaobserwowania podobieństw między błędami popełnianymi przez młodzież. W zebranych przeze mnie materiale badawczym nie pojawiły się także zbyt częste powtórzenia dokładnie tych samych błędów. Innymi słowy, wypracowania uczniów były dobierane aż do wysycenia teoretycznego, kiedy to kolejne z prac przestawały wносить nowe wątki do analizy. Analizowane prace liczą od 300 do 1000 słów. Są to eseje problemowe, w których uczniowie mieli za zadanie odnieść się do konkretnego problemu kulturowego, analizując przy tym wybrane dzieła sztuki, utwory literackie czy filmy. W pracach tych znalazłam 1267 fraz i sformułowań, które stały się podstawą moich badań. Pozwoliło mi to na zaobserwowanie konkretnych prawidłowości językowych i wyborów lingwistycznych uczniów. W artykule przedstawiam fragment tych analiz. Skupiam się na błędach leksykalnych, ukazujących łączność między myśleniem i tworzeniem tekstów w dwóch językach, zupełnie odmiennych z perspektywy klasyfikacji genetycznej języków. W swoich rozważaniach wykorzystuję metodę analizy błędu językowego, opartą na obserwacji popełnionych przez uczniów błę-

dów, z wykorzystaniem analogicznych form leksykalnych, które mogą pojawić się w dwóch, z pozoru niespokrewnionych ze sobą językach.

Tendencje językowe, które udało mi się zaobserwować przez blisko pięć lat pracy z uczniami, mają wymiar uniwersalny i mogą pojawiać się we wszystkich szkołach międzynarodowych, w których nauka odbywa się wielojęzycznie. Analizy, które przedstawiam, wskazują na problemy komunikacji językowej i mogą przekładać się nie tylko na prace pisemne, ale także na codzienne porozumiewanie. Wymagają one znalezienia konkretnych rozwiązań i metod pracy z uczniami, których zarys przedstawiam w tym artykule<sup>1</sup>.

Na początku artykułu wskazuję najważniejsze zadania edukacji międzykulturowej. Zwracam także uwagę na łączność tego pojęcia z zagadnieniem kształtowania się tożsamości uczniów w edukacji. Jest ono istotne z uwagi na to, że wśród moich uczniów (płynnie i wymiennie używających dwóch języków zarówno w edukacji, jak i na potrzeby prywatne) zaobserwowałam pewnego rodzaju zagubienie lingwistyczne, mające miejsce w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych. W dużej mierze jego odzwierciedleniem są omawiane przeze mnie w dalszej części artykułu przeniesienia leksykalne, głównie kalek i hybryd językowych, które uwidaczniają wspomnianą relacyjność międzyjęzykową w nauczaniu międzykulturowym. Końcową część artykułu stanowi przedstawienie wybranych przeze mnie sposobów pracy z uczniami, które pomagają w niwelowaniu błędów językowych i jednocześnie dają uczniom możliwość zapoznawania się ze skomplikowanymi z perspektywy lingwistycznej utworami literackimi.

### **Edukacja międzykulturowa – zarys pojęcia i poczucie uczniowskiej tożsamości**

Uczniowie, których prace zostały przeanalizowane, zdobywają wiedzę poprzez zetknięcie z edukacją międzykulturową, która stanowi zasadniczą wartość w nauczaniu międzynarodowym. W ogólnym założeniu, cele takiej edukacji często mogą wydawać się rozbieżne, związane z chęcią pogłębienia u uczniów ich indywidualności i poczucia własnej tożsamości, a jednocześnie podkreślenia ważnego zadania, jakim jest akceptacja odmienności oraz otwarcie się na nieznanie wcześniej wartości kulturowe (Szczurek-Boruta, 2007). Kultura jednak ma za zadanie „ukształtować horyzont, który [...] może otwierać na Inność” (Nikitorowicz, 2004, s. 47), co może oznaczać, że dzięki akceptacji wielowymiarowości różnych kultur uczniowie mają możliwość przesunięcia swoich osobistych granic w celu

<sup>1</sup> Pełny spis metod pracy z uczniami stanowi osobny, rozbudowany rozdział szerszego projektu badawczego mojego autorstwa.

zrozumienia tego, co z pozoru nieznanne. Nauczanie w duchu szacunku i próby lepszego rozumienia innych kultur można wiązać także z pojęciem polifonii, którą traktować należy jako rodzaj wypowiedzi dialogowej dającej możliwość dopuszczenia do głosu innych (Nikitorowicz, 2020). Zadaniem edukacji w takim rozumieniu będzie próba ograniczenia zaniku polifoniczności (dialogu, w którym zakłada się wzajemne poszanowanie i kulturę dyskusji) u uczniów, z jednoczesnym stymulowaniem dostrzegania odmiennych kultur i systemów wartościowania. Edukacja międzykulturowa daje więc szansę personalnego wzrostu, zakładając, że poznanie innych i próba ich zrozumienia, stwarzają jednocześnie perspektywę lepszego zrozumienia siebie. Granica między Ja–Inni zaczyna się zacierać tworząc nową płaszczyznę: My–Różnorodni. W ramach praktyki nauczycielskiej mogłam zauważyć, jak ważne dla uczniów jest to, aby dobrze rozumieć się wzajemnie przy jednoczesnej możliwości wyrażania siebie bez obaw o brak zrozumienia czy wyszydzenie. Nauka w środowisku międzynarodowym wiąże się nieodłącznie z szacunkiem do różnorodnych sposobów patrzenia na świat, zdobywania wiedzy czy dzielenia przyzwyczajęń. Perspektywa poszanowania międzykulturowości związana jest z takim pokazaniem wartości wzajemnego uczenia się oraz określenia własnych standardów i granic, które są dalekie od jakiegokolwiek wymuszania lub próby asymilowania w grupie rówieśniczej (Korporowicz, 1997). To wspomniane powyżej poczucie swobody i wolności wyrażania myśli, niezależnie od tła kulturowego, będzie przekładało się także na płaszczyznę językową, ponieważ nieodłączną częścią udanej komunikacji jest korzystanie z zasobów lingwistycznych.

Za zadania edukacji międzykulturowej można uznać przede wszystkim te, które związane są z próbą pogodzenia dialogu między tym, co indywidualne, a tym co społeczne i wymagające świadomej integracji (Nikitorowicz, 1995). Wymienić należy najważniejsze z nich:

- próbę poznania siebie samego, chęć zdefiniowania siebie i własnej kultury;
- chęć pracy nad naturalną tendencją do zamknięcia na wartości wyznawane przez innych, podejmowanie starań w celu zrozumienia tego, co nie jest w pełni zrozumiałe, nauka empatii i szacunku do indywidualnych różnic;
- samodzielną otwartość na zauważenie i akceptację drugiego człowieka (Nikitorowicz, 1995, s. 47).

Dodatkowo, za jedne z najważniejszych zalet nauczania w duchu poszanowania odmienności kulturowej można uznać kształtowanie umiejętności rozwiązywania ważnych problemów związanych z życiem w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie oraz konstruktywne radzenie sobie z trudnościami (Garbuzik, 2021). Nauka wśród rówieśników pochodzących z różnych grup społecznych i kulturowych, a także przenikających się wielu narodowości, może nadać ton budowaniu kontaktów interpersonalnych, pomagać w kreowaniu otwartych grup koleżeńskich,

a co najważniejsze – wpływać na wzajemne zrozumienie i zwiększać tolerancję odmienności (Lam, 2021). Nauczanie nie wskazujące na odmiennność, a budujące mosty między tym, co kontrastywne, może wpływać na podejście uczniów do obowiązków szkolnych, zarówno w przestrzeni personalnej, jak i podczas nauki w grupach, wymagającej otwartości na różnorodność (Leonard, 2016). Podczas prowadzonych przeze mnie lekcji miałam okazję wielokrotnie przekonać się o tym, że uczniowie, którzy od dzieciństwa stykają się z wieloma środowiskami, nie traktują odmienności jako jakiegokolwiek granicy.

Oznacza to, że najważniejsze cele edukacji międzykulturowej związane będą z dwiema kwestiami. Po pierwsze są one kluczowe w procesie kształtowania osobistych wartości oraz w momencie odkrywania własnej tożsamości, co następuje już od wczesnych lat dziecięcych. Po drugie mają za zadanie nierozzerwalnie wiązać to, co jednostkowe, z tym, co społeczne. Edukacja międzykulturowa daje więc szansę na to, aby młody i rozwijający się człowiek podejmował stałe próby namysłu nad powiązaniem między tym, co dotyczy ściśle jego, a tym, co go otacza. Efektem takiej edukacji będzie poszanowanie odmienności, a także pełne zrozumienie tego, że wszystko jest zmienne i ludzka osobowość nie stanowi w pełni stałego rezerwuaru kulturowego. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej, uznanej często jako bardziej pasywny system reakcji, nauczanie międzykulturowe można uznać jako system interakcyjny, skupiony na transkulturowym procesie uczenia się (Kempny i in., 1997). Dzięki temu, uczniowie mają możliwość oddalenia się od postaw etnocentrycznych, kierując swoją uwagę na integrację i próbę uczenia się od rówieśników (Klimowicz, 2004).

Przy uwzględnieniu powyższych ustaleń naukowych można zaobserwować, że proces kształtowania tożsamości kulturowej, niezbędny w ramach edukowania międzykulturowego, będzie jednocześnie związany z procesem rozwoju językowego, i to w zasadzie na każdym możliwym etapie.

Zagadnienie tożsamości może jednak okazać się problematyczne w sytuacjach pogranicza: zarówno kulturowego, jak i językowego. Często funkcjonowanie na styku kultur może wiązać się z takimi niebezpieczeństwami, jak mimowolne wyostrenie granic lub wręcz przeciwnie, ich zatarcie i brak możliwości zrozumienia różnic kulturowych, w których można funkcjonować jednocześnie (Melchior, 1990). Konsekwencją takiej sytuacji może być kryzys poczucia własnej tożsamości młodego człowieka, a także narastające poczucie niezrozumienia i odtrącenia. Praktyka nauczycielska w szkole międzynarodowej dała mi szansę obserwowania uczniów nie tylko w wymiarze edukacyjnym, ale także w codziennych kontaktach rówieśniczych. Zauważyłam, że komunikacji młodzieży towarzyszy dynamiczne łączenie dwóch językowych światów: odmiennych, a jednocześnie permanentnie się wiążących. Niektórzy uczniowie czują się więc wyobcowani przez swoje braki językowe, a gorsze wyniki z przedmiotów humanistycznych mogą ten stan jedynie uwypuklić.

Lingwistycznymi konsekwencjami dwujęzyczności współrzędnej z elementami dwujęzyczności dodanej (czyli sytuacji, gdy dziecko uczy się od początku swojego życia dwóch języków, ale jeden z nich szybko staje się dominującym) może być bowiem to, że dwa różnicowane „kody” językowe mogą ulec pomieszaniu. Jeden z języków może stać się dominującym do tego stopnia, że rozpocznie się proces wypierania drugiego, rzadziej wykorzystywanego lub bardziej skomplikowanego w procesie nauki. Materiał lingwistyczny, który jest przyswajany z mniejszym powodzeniem, może stać się przestrzenią do tworzenia błędów językowych na poziomie leksyki, składni lub stylistyki. Proces wypierania języka, którego znajomość jest słabsza, ma miejsce na poziomie pojedynczych słów lub całych fraz, sposobu budowania zdań. Intuicyjnie uczniowie zamiennie wykorzystują frazy z dwóch języków i mieszają je.

W świetle przeprowadzonych przeze mnie badań istotne wydaje się jednak, że funkcjonowanie na styku (pograniczu) kulturowym może być nie tylko słabością, ale także siłą młodzieży uczącej się w poszanowaniu międzykulturowości. Z perspektywy językowej taka sytuacja bywa trudna w relacji między uczniem a nauczycielem, ale jednocześnie daje wiele szans rozwoju. Wymienić można tutaj między innymi szerokie horyzonty poznawcze w znaczeniu kulturowym, łatwiejsze budowanie kontaktów międzynarodowych, rozwijanie umiejętności jednoczesnego przyswajania dwóch kultur (rozumienia i poszanowania inności), a przede wszystkim budowania komunikacyjnych kompetencji wielojęzycznych (Lewowicki i in., 2011). Dzięki pomocy nauczyciela uczniowie mają możliwość wchodzenia w dialog niezależnie od pochodzenia, ponieważ traktowane jest ono w społecznościach międzykulturowych równoprawnie. Oznacza to, że uczniowie mają świadomość różnic, ale wiedzą też, że jest ona „nieredukowalna” – niemożliwa do budowania jakiegokolwiek płaszczyzny porównawczej lub oceny (Białek, 2009). W ujęciu lingwistycznym uczniowie realizujący naukę w dwóch językach mogą potrzebować dodatkowego wsparcia ze względu na chociażby poczucie „syntaktycznego mieszania dwóch światów”, co udowadniają między innymi ich prace pisemne, na co wskazują przedstawiane poniżej analizy. Jednocześnie, zaobserwować można u nich wyższy poziom dynamiki poznawczej: są bardziej otwarci na akceptację wielu kultur, rozumieją proces ich mieszania, dynamicznie zmieniają wykorzystywany język w zależności od sytuacji komunikacyjnej.

### **Przeniesienia leksykalne jako błędy w ujęciu klasycznym oraz glottodydaktycznym**

W pracach moich uczniów można odnaleźć przeniesienia niefortunne normatywnie, w szczególności między znaczeniami poszczególnych słów w dwóch

językach. Stanowią one interesujący rodzaj błędów, ponieważ można dokonać ich oceny zarówno z perspektywy tradycyjnej, jak i glottodydaktycznej. Wynika to ze specyficznej sytuacji, w której język pierwszy jest dla młodzieży dominującym w komunikacji codziennej i kontaktach towarzyskich, ale jest także mniej istotny i rzadziej używany do wypełniania potrzeb edukacyjnych, w tym szkolnych. Uczniowie z jednej strony traktują język polski jako prymarny, zgłębiany od lat dzieciństwa. Z drugiej jednak poziom jego zaawansowania w świetle rozwoju uczniowskiej leksyki lub składni czyni z niego język drugi, mniej intuicyjny i nieco bardziej skostniały. Na potrzeby artykułu ujęciem klasycznym nazywam klasyfikację zakładającą znajomość języka polskiego jako pierwszego, przyswojonego podczas naturalnego procesu dorastania. Ujęcie glottodydaktyczne związane jest natomiast z rozumieniem języka polskiego jako sekundarnego.

Zgodnie z ujęciem kognitywnym, błąd jako struktura samodzielna nie wydaje się interesującym przedmiotem rozważań. Kluczowe dla jego znaczenia jest jednak to, jaki system językowy można zaobserwować u osoby, która go popełniła (Corder, 1973). Bliższe przyjrzenie się niezręcznościom w strukturze języka może stanowić dobry punkt wyjścia do uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczeń próbuje opisać towarzyszącą mu rzeczywistość. Dlatego też zadanie nauczyciela, jakim jest analiza struktury błędu, może pomóc we wskazaniu kierunku dalszego procesu edukacyjnego.

Pojęcie analizy błędu językowego, znanego z ujęcia glottodydaktycznego, rozumieć można jako porównanie błędów, które zostały zdefiniowane, a także sklasyfikowane, do poprawnych struktur lingwistycznych drugiego języka (Borecka i in., 2019, s.2). W bardzo wnikliwy sposób technika ta przytoczona została przez Violetę Borecką, która w swoich badaniach zajmuje się interferencją interlingwalną w języku angielskim. Specyfika tej metody polega głównie na tym, że aby zrozumieć formułę językową, która jest daleka od wzorcowego wykorzystania języka ojczystego, należy zestawić ją z analogicznymi formami mogącymi występować w językach obcych. Błąd rozpatruje się więc na kilku kluczowych płaszczyznach: poprzez jego zidentyfikowanie, opisanie, a następnie dokonanie próby jego wyjaśnienia (na które składa się m.in. eksplikacja i ewaluacja, czyli znalezienie pierwotnego powodu wystąpienia błędu i ocena jego istotności) (Corder, 1981).

Metoda analizy błędów, pomimo wielu pozytywnych aspektów, może przysparzać dydaktykom także trudności, co wynika m.in. z konieczności kilkietapowej analizy danej struktury językowej. Jednym z najczęstszych problemów może być trudność ze zdiagnozowaniem charakteru danego błędu oraz ze znalezieniem jego źródła. Podobnie, kwestią problemową może być ocena czy niepoprawne językowo sformułowanie jest efektem jednorazowej nieściśłości lub braku staranności, czy może to błąd popełniony już wielokrotnie, który jest efektem zakorzenienia

u ucznia specyficznych przyzwyczajęń lingwistycznych. By pokazać, jak złożonym problemem może być dokonanie jednoznacznej analizy błędów, odwołam się do wybranych przykładów pochodzących z zebranego przeze mnie materiału badawczego. Trudności pojawiają się już na poziomie zidentyfikowania problemu, w szczególności w sytuacji, w której do błędu dopasować można więcej niż jedno źródło występowania. Dobrym przykładem jest następujące zdanie:

W wierszu podmiot liryczny rozmawia do czytelnika.

Podkreśloną formę określić można jako błąd leksykalny, związany z niepoprawną łączliwością wyrazową, ponieważ widoczne jest tutaj połączenie dwóch form: *rozmawia z czytelnikiem* oraz *mówi do czytelnika*. Istotne do ustalenia formy poprawnej będzie więc to, czy w utworze poetyckim doszło do konwersacji, czy też wypowiedzenia monologu. Inną płaszczyzną identyfikacji tego sformułowania może być także ocena błędu jako zapożyczenia łączliwości z języka angielskiego i przesunięcie jej do frazy pisanej w języku polskim. Powyższe zdanie zapisane po angielsku (*The lyrical subject speaks to reader*) zakłada bardzo szeroką łączliwość czasownika *to speak*, ponieważ w tłumaczeniu będzie ono oznaczało zarówno *mówić*, *rozmawiać*, jak i nieco bardziej wysublimowane *przemawiać*. Kluczowa do identyfikacji błędu będzie więc tutaj intencja ucznia.

Ważne na etapie identyfikacji będzie także ustalenie, czy dany błąd wpływa na rozumienie komunikatu, a jeśli tak, to w jakim stopniu. Często konkretne wypowiedzenie jest dalekie od formy wzorcowej i można zaobserwować zawarty w nim błąd, a jednocześnie w żaden sposób nie utrudnia ono zrozumienia komunikatu. Widoczne jest to w tym przykładzie:

Po jakimś czasie bohater uświadamia sobie ryzyko jego czynów.

W podanej frazie niezastosowana została poprawna forma użycia zaimka dzierżawczego *swoich* (*czynów*), uczeń zastąpił ją zaimkiem dzierżawczym o zdecydowanie większej częstotliwości użycia: *jego* (*czynów*). Poprawne użycie zaimka *swój* ma uzasadnienie zawsze w sytuacji, gdy chce się podkreślić własność przedmiotu, emocji lub uczuć. Ma ono także swoje zastosowanie w sytuacji wspomniania o członkach rodziny. Z perspektywy klasycznej jest to błąd o charakterze leksykalnym, w którym niepoprawnie użyte zostały zaimki podobne brzmieniowo. W tej konkretnej sytuacji zaimek nie został zastosowany jednak z uwagi na to, że nie ma jego odpowiednika w języku angielskim, a więc jest to formuła nie w pełni znana uczniowi. Podczas dokonywania analizy błędu wskazane będzie pokazanie uczniowi wersji wzorcowej (podejście klasyczne), ale jednocześnie podkreślenie funkcjonalności komunikacyjnej powyższego wypowiedzenia zawierającego błąd (podejście glottodydaktyczne).

Przywołane przykłady wskazują na to, że istnieje wiele trudności już na etapie identyfikacji błędu, przede wszystkim w momencie podjęcia próby znalezienia

źródła jego występowania. W celu skrupulatnego przyjrzenia się problemowi konieczne jest więc często jednoczesne zestawienie zarówno metod klasycznych, jak i glottodydaktycznych.

### **Kalki leksykalne i hybrydy językowe u uczniów liceum międzynarodowego: analiza materiału badawczego**

Jak wspomniane zostało we wstępie artykułu, celem moich badań było rozpoznanie i zrozumienie problemów z zakresu poprawności językowej, z którymi zmagają się uczniowie wielojęzyczni. Ponadto chciałam się dowiedzieć, czy mają oni podobne potrzeby w zakresie pracy nad popełnianymi błędami, co dałoby możliwość znalezienia efektywnych metod nauki na lekcjach języka polskiego.

Na początku procesu badawczego, prowadząc lekcje, przysłuchiwałam się językowi mówionemu uczniów. Dość szybko odkryłam, że powodem trudności jest brak komfortu uczniów w posługiwaniu się oficjalnym językiem polskim, zarezerwowanym do sytuacji czysto szkolnych i edukacyjnych. Podczas prowadzonych przeze mnie obserwacji starałam się zachować możliwie największą neutralność, aby nie ingerować w zachowania uczniów. Była to obserwacja niekontrolowana, skupiona na neutralności i naturalnej dynamice poszczególnych grup uczniów (Denzin, Lincoln, 2009). Następnie zapoznałam się z pracami pisemnymi, w których pojawiały się liczne błędy i niezręczności językowe. Na podstawie 384 prac znalazłam 1267 fraz i sformułowań, które stały się podstawą moich analiz. Dzięki analizie błędów językowych rozpoznałam nie tylko same błędy, ale także występujące między nimi powiązania, widoczne w pracach wielu uczniów (Flick, 2011). Postanowiłam, zgodnie ze wskazówkami Michaela. Pattona, wybrać przypadki kluczowe (*critical cases*) (Patton, 2002), ujawniające problemy językowe uczniów w sposób przejrzysty do zdefiniowania z perspektywy nauczyciela języka polskiego. Poszczególne frazy zostały skategoryzowane, a następnie umieszczone w stworzonej przeze mnie macierzy analizy, w której zawartych zostało 25 kategorii błędów językowych, z możliwością zweryfikowania częstotliwości ich występowania. Jedną z tych kategorii, którą są przeniesienia w zakresie słownictwa, jest przedmiotem analizy w tym artykule.

W pracach uczniów, którzy uczą się języka polskiego w szkołach o curriculum międzynarodowym, często zaobserwować można błędy leksykalne, które opierają się na relacyjności między językiem polskim a językiem obcym. Błędy te popełniane są w rozwiniętych treściowo wypracowaniach (około 1000 słów) zdecydowanie jako jedne z najczęstszych: na 1267 błędów będących podstawą moich badań aż 379 uznać można za kalki językowe. W większości pochodzą one z języka angielskiego i wynikają z pewnego rodzaju fuzji, do której dochodzi podczas mieszania

się dwóch języków. Przykłady z prac licealistów stanowią jasny dowód tego, że przy dominującej roli języka angielskiego w sytuacjach edukacyjnych, język polski, pomimo tego, że ojczysty, staje się wtórny i zdecydowanie mniej intuicyjny dla uczniów. Bardzo często młodzież ucząca się w szkołach międzynarodowych funkcjonuje jednocześnie w dwóch rzeczywistościach kulturowych: polskiej; związanej z życiem codziennym oraz angielskiej; związanej z nauką i szkolnymi kontaktami między rówieśnikami.

Błędy, które popełnione zostają w wyniku relacyjności dwóch języków, zazwyczaj związane są z powstawaniem nowych słów lub zastosowaniem nowej łączliwości międzywyrazowej. Często zaobserwować można sytuacje, w których uczniowie nie znają zasad związanych z konkretnymi realizacjami łączliwości wyrazowych. Wynikają one z tego, że pomimo znajomości pewnych słów, nie mają oni pewności co do kontekstu i stosowności ich wykorzystania. Starają się więc odnaleźć takie, znane z języka ojczystego sformułowania, które pomogłyby stworzyć odpowiedni wzorzec. Oto przykłady:

- a. Potrzebowano stanowczych i uwarunkowanych ludzi.
- b. On myślał, że jest jednostką specjalną, jak Nietzsche.
- c. Systemy rządowe w Polsce po drugiej wojnie światowej są złe.
- d. Kiedy jego podsumienie zaczyna mu podpowiadać [...].

Już w pierwszym zdaniu (a) widać, że przymiotnik *uwarunkowany* został stworzony na podstawie podobieństwa do poprzedzającego go przymiotnika *stanowczy*. O ile jednak pierwszy z nich może być wykorzystywany głównie w stosunku do ludzi (określenie innych istot żywych za „stanowcze” mogłoby stanowić przykład personifikacji), o tyle drugi z nich stosuje się w łączności do pojęć o charakterze abstrakcyjnym, takich jak: zasady, emocje, choroby, czynniki kulturowe lub biologiczne. Można więc założyć, że uczeń miał na myśli ludzi *spełniających określone warunki*.

Podobną zależność zaobserwować można w drugim przykładzie (b), w którym uczeń wykorzystał sformułowanie *jednostka specjalna*, nie miał jednak na myśli struktury wojskowej lub politycznej, a człowieka, którego można określić jako *jednostkę wyjątkową* lub *wybitną*. Jednocześnie, warto zwrócić tutaj uwagę na szeroką łączliwość językową angielskiego przymiotnika *special*, które z powodzeniem można odnieść w stosunku do osoby, a nie jedynie do pojęć nieożywionych.

Nieco odmienny charakter mają kolejne przykłady (c i d) W pierwszym z nich sformułowanie *systemy rządowe* miało w założeniu oznaczać *systemy rządów*, jednakże uczeń nie miał pewności co do sposobu odmiany tego rodzaju związku rządu, dlatego też zdecydował się na stworzenie przymiotnika, który nie istnieje w języku polskim. W drugim przykładzie możemy natomiast zaobserwować nowo stworzone przez ucznia słowo: *podsumienie*, dla którego płaszczyznę podobieństwa stanowiło słowo *podświadomość*. Motywacją w wymyśleniu tego rodzaju leksemu

doszukać się można także przy uwzględnieniu różnorodnych realizacji językowych zawierających przedrostek *pod-*. Zazwyczaj w słowach przedrostek ten wskazuje na czynności wykonywane dynamicznie (*podbiec* czy nieco potoczne *podlecieć*) a także w sposób skryty (*podслуchać* lub *podpowiedzieć*). Prawdopodobnie taki był także powód stworzenia przez ucznia słowa *podsumienie*.

Jednoczesne funkcjonowanie młodych ludzi w dwóch odmiennych systemach językowych, które często łączy się z edukacją międzykulturową, może spowodować, że w języku polskim pojawi się nietypowa łączliwość leksykalna, która będzie stanowiła ustrukturyzowaną kalkę z języka obcego. W przypadku analizowanego przeze mnie materiału badawczego, są to mimowolne i wynikające z trwałych przyzwyczajzeń lingwistycznych kalki pochodzące z języka angielskiego. Jest to taki rodzaj niezręczności językowej, który w pełni odzwierciedla problemy, z którymi zmagają się uczniowie funkcjonujący językowo w dwóch odmiennych kulturach. Już samo przyjrzenie się tego rodzaju błędom daje wrażenie, że uczniowie piszą co prawda w języku ojczystym, ale myślą w języku dominującym edukacyjnie.

Tabela 1: Przykłady nietypowej łączliwości leksykalnej

1	Niewątpliwie, ukazanie szpitala pod kościołem <u> dodaje do faktu</u> , jak bardzo wierzącym narodem była Polska	<i>adds to the fact</i>
2	<u> Podobnie jak</u> Wiktor, Stanisław też był chory	<i>Same as</i>
3	Pierwszym faktem, który <u> dodaje do aspektu</u> małżeństwa [...]	<i>adds to the aspect</i>
4	Czego nie wiedział Stanisław jest to, że [...]	<i>What Stanisław did not know is that [...]</i>
5	<u> Dodając do tego</u> , mimo, że można by się kierować rozumem [...]	<i>In addition to that</i>
6	Czas pogodzić się z faktami i <u> żyć życiem</u>	<i>and live your life.</i>

Źródło: Opracowanie własne

W powyższej tabeli przedstawione zostały kolejno sformułowania wykorzystane w wypracowaniach z języka polskiego, a także fragmenty ich tłumaczeń. Na szczególną uwagę zasługują te z przykładów, w których zaobserwować można utarte zwroty z języka angielskiego, które mogłyby być wykorzystane podczas pisania dłuższej wypowiedzi pisemnej właśnie w tym języku. Sformułowania takie, jak: *as well as*, *in addition to that* albo *adds to the fact* jasno wskazują na to, że podczas pisania po polsku uczniowie, (którzy nie mają dostępu do słowników lub tłumaczy podczas pisania swoich prac), myślą najpierw w języku angielskim. Stanowi to

ciekawy dowód wypierania języka pierwszego, który staje się jednocześnie drugi w procesach przyswajania edukacji szkolnej.

Innym, równie interesującym procesem jest zmiana znaczenia słowa w oparciu o angielską leksykę. W takich sytuacjach uczniowie decydują się na wykorzystanie polskiego słowa, zmieniają jednak jego znaczenie z uwagi na to, jak brzmi dokładne i literalne tłumaczenie z języka angielskiego. Bardzo często błędy tego rodzaju wyglądają niefortunnie i mogą stanowić poważną niezręczność stylistyczną, co w pełni obrazują poniższe przykłady:

- a. Czuję się młodo, sukcesywnie (korzystnie), nie miał żadnych złych doświadczeń.
- b. Wiktor prowadził ordynarne (normalne) życie.
- c. Ostatecznie, to właśnie połączenie tych sensacji (wrażeń) daje efekt prawdziwego zrozumienia bohaterów.

Wyjątkowo silną niezręczność językową<sup>2</sup> obrazuje drugie zdanie (b), w którym pochodzące z języka angielskiego *ordinary life* zostało w sposób niepoprawny przetłumaczone na *ordynarne życie*. Jednocześnie uczeń nie zdawał sobie sprawy, że przymiotnik *ordynarny* w języku polskim ma zupełnie odmienne znaczenie, i oznacza coś wulgarnego i cechującego się pewnego rodzaju prymitywnością. We wszystkich z powyższych przykładów zaobserwować można, że realizacje językowe byłyby w pełni fortunate, gdyby zostały zapisane w języku angielskim. Błędy te są więc dowodem pewnych braków leksykalnych występujących u uczniów kształconych w toku edukacji międzykulturowej, z jednoczesnym naciskiem na jej międzynarodowość.

Ostatnim z zaobserwowanych przeze mnie błędów w zakresie łączliwości leksykalnej jest zastosowanie hybryd językowych, czyli zestawień wyrazowych, które pochodzą z dwóch lub większej ilości języków (Urbańczyk, 1994, s. 118). W nieco szerszej definicji tego pojęcia za hybrydę można uznać także taką sytuację językową, w której na podstawie angielskiego leksemu powstało słowo zapisane zgodnie z polskim systemem fonetycznym. Ukazują to następujące przykłady:

- a. Codzienna kąpiel w jeziorze upodobniona jest do baptyzmu.
- b. Jednym z najważniejszych problemów świata jest polucja.
- c. Katalistą przemian kulturowych i cywilizacyjnych było odzyskanie niepodległości.

W pierwszym zdaniu (a) pojęcie baptyzmu nie jest użyte przez ucznia zgodnie ze słownikowym rozumieniem tego leksemu w języku polskim. Jest to natomiast

---

<sup>2</sup> Jako niezręczność językową rozumiem takie użycie języka, które nie daje możliwości pełnego osiągnięcia celów komunikacyjnych lub stanowi błąd językowy – jest to więc pojęcie szersze od słownikowego rozumienia błędu językowego, ale jednocześnie uwzględniające je.

przeniesienie znaczenia z języka angielskiego, w którym *baptism* oznacza chrzest. Podobną sytuację zaobserwować można w kolejnym zdaniu (b), w którym słowo *polucja* zostało potraktowane w ten sam sposób, co angielskie *pollution*, które oznacza zanieczyszczenie środowiska. Niezręczność lingwistyczna jest tutaj znacząca, ponieważ w języku polskim pojęcie polucji ma zdecydowanie odmienną definicję – o charakterze biologicznym i fizjologicznym. Interesujący przypadek stanowi także ostatnie zdanie (c), w którym uczeń użył słowa *katalista* kierując się angielskim słowem *catalyst*, oznaczającym katalizator. W założeniu uczeń miał na myśli zastosowanie metaforycznego sformułowania „katalizator przemian”, chcąc wskazać na dynamikę zmian o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym.

### Propozycje metod pracy z uczniami podczas lekcji

Błędy, które zaprezentowałam w powyższej części artykułu, wymagają zastosowania metod dydaktycznych, których zadaniem jest pomoc uczniom w zrozumieniu niekiedy skomplikowanych treści literackich. Podczas pięciu lat nauczania w szkole o profilu międzynarodowym miałam okazję spotkać uczniów o zróżnicowanych potrzebach dydaktycznych. Większość z nich miała trudności z tym, aby w pełni zrozumieć analizowane w ramach polskiej podstawy programowej lektury, a także, aby móc sprawnie „przełożyć swoją wiedzę na papier” w formie pracy eseistycznej, zawierającej analizy utworów literackich, filmów lub dzieł sztuki. W związku z tym postanowiłam prowadzić moje lekcje w taki sposób, aby nie obniżyć poziomu merytorycznego lekcji języka polskiego, ale jednocześnie skupić się na interdyscyplinarnym spojrzeniu na omawiane utwory. W trakcie zajęć staram się uświadamiać uczniom istnienie wielu różnych perspektyw analitycznych, przekazywać wiedzę nie tylko poprzez bezpośrednią interpretację, ale przede wszystkim przez klasowe rozmowy oraz zachęcanie do szerszego spojrzenia na teksty. Dzięki temu uczniowie mają możliwość „zanurzenia” się w danym temacie i zapoznania wielu kontekstów. Realizacja nauczania z pełnym zaakceptowaniem międzykulturowego podejścia do języka i literatury daje możliwość rozwoju nawet w przypadku nieco niższych kompetencji językowych. Lekcja polskiego prowadzona w duchu szacunku do różnic kulturowych przesuwa z centralnej pozycji klasyczną interpretację tekstu literackiego, zostawiając tym samym miejsce na porównywanie wielu utworów, szukanie łączności między konkretnymi motywami niezależnie od różnic językowych czy kulturowych. Co więcej, założenia te dają możliwość praktycznego wykorzystania metod wspierania kreatywności uczniów, takich, jak: uczenie podważania założeń, definiowanie i redefiniowanie problemów, a także łączenie pomysłów (rolą nauczyciela jest namawianie uczniów do czerpania z siebie wzajemnej inspiracji: ang. *cross-fertilizing*) (Fazlagić, 2023). Zadaniem szkoły w tym

ujęciu jest nie tylko dokonanie naukowej „transmisji”, ale też przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w dynamicznie rozwijającym się i zmiennym świecie. Sprawia to, że zdobywanie wiedzy jest wciąż kluczowym, ale nie jedynym celem odbywania zajęć – równie ważne staje się opanowanie nowych umiejętności czy też pobudzanie nieszablonowego myślenia (Kowalewski, 2021). Poniżej zamieszczam cztery propozycje sposobów pracy z uczniami, które z powodzeniem stosuję podczas prowadzonych lekcji<sup>3</sup>:

- Realizacja tematu lekcji z wykorzystaniem zróżnicowanych tekstów kultury (literackich, filmowych, muzycznych czy dzieł wizualnych) – ta metoda pracy z uczniami daje możliwość zrozumienia tematu nie tylko poprzez interpretację o charakterze literackim, ale także przy pomocy dokonywania analiz wizualnych lub dźwiękowych. Co więcej, zestawienie tekstów pochodzących z różnych epok daje uczniom szerszy kontekst, pozwala na zrozumienie uniwersalności pewnych archetypów, niezależnych od granic geograficznych. Za dobry przykład posłużyć może zapoznanie uczniów z pojęciem bohatera romantycznego poprzez jednoczesną analizę literackich utworów romantycznych (*Sonety krymskie* Adama Mickiewicza, IV i III część *Dziadów*) oraz filmowych dzieł współczesnych (film *Wszystko za życie* w reż. Seana Penna lub *Zjawa* w reż. Alejandro G. Inarritu).
- Dynamiczna analiza tekstów literackich w małych grupach (4–5 osób) – jest to aktywność, która bardzo dobrze sprawdza się podczas interpretacji kilku utworów należących do jednego zbioru literackiego lub cyklu (przykładowo *Treny* Jana Kochanowskiego czy *Sonety* Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego). Każda z grup otrzymuje inny tekst do analizy i ma nie więcej niż 15 minut na zapoznanie się z nim i spisanie najważniejszych cech interpretacyjnych. Podczas prezentowania uczniowie są w stanie zaobserwować, że teksty (pomimo pozornego zróżnicowania) łączą się i wzajemnie uzupełniają. Jest to także dobra próba współpracy ogólnoklasowej.
- Warsztat językowy – jest to aktywność związana z poprawnością z zakresu gramatyki i leksyki. Uczniowie indywidualnie lub w grupach pracują nad poprawianiem spreparowanych wcześniej przeze mnie tekstów publicystycznych. Zadanie to ma na celu wsparcie w budowaniu świadomości lingwistycznej, a jednocześnie pozwala uczniom otworzyć się na jedne z najbardziej skomplikowanych zagadnień (związanych z poprawnością językową). Dzięki temu, tematy w założeniu trudne i nie zawsze interesujące z perspektywy uczniów, stają się ciekawą pracą i podstawą późniejszej dyskusji na temat problematyki tekstów publicystycznych. Ważne jest, aby dobrać interesujące i aktualne

<sup>3</sup> Na potrzeby artykułu przytaczam jedynie wybrane przykłady.

z perspektywy społecznej, politycznej lub kulturowej teksty, które zainteresują młodzież i nie będą sprawiały kłopotów na gruncie leksykalnym.

- Wykorzystanie dodatkowych materiałów wspierających kreatywność uczniów – podczas lekcji, które mogą okazać się wyzwaniem dla uczniów wielojęzycznych, często wykorzystuję dodatkowe materiały graficzne, które z powodzeniem pomagają przy okazji analiz pozwalających uczniom na kreatywność. Za przykład posłużyć może tutaj karciana gra planszowa o nazwie *Dixit* autorstwa Jeana-Louis Roubira, której używam do wprowadzenia motywu mitologizacji w prozie Bruno Schulza. Jest to gra karciana, która została stworzona przez lekarza pracującego z młodzieżą mającą problemy z przyswajaniem wiedzy oraz płynnym przekazywaniem swoich myśli. W ciągu ostatnich kilku lat stała się narzędziem pracy dydaktycznej oraz terapeutycznej.
- Korzystanie z możliwości sztucznej inteligencji – przy założeniu sprawnego koordynowania lekcji przez nauczyciela oraz jego znajomości tego rodzaju aplikacji. Sztuczna inteligencja i Chat GPT dają możliwość sprawdzenia wiedzy uczniów, a zarazem otwierają na innowacyjność w nauczaniu (Machura, 2023). Uczniowie mogą przykładowo poprosić sztuczną inteligencję o stworzenie konkretnych środków stylistycznych (metafor, synestezji, rozbudowanych porównań) nawiązujących do konkretnego stylu literackiego. Następnie, mogą oni wymieniać się stworzonymi w Internecie fragmentami i analizować podobieństwa i różnice między tekstami stworzonymi dziesiątki lat temu i ich współczesnymi odpowiednikami stworzonymi przez maszynę. To także dobry wstęp do rozmowy o oryginalności literatury.

Wszystkie z wymienionych powyżej propozycji spełniają założenie, zgodnie z którym lekcja wiąże się z wymaganiami nie tylko dla ucznia, ale także dla nauczyciela. Jednymi z nich są wspieranie uczniów w otwieraniu się na niekonwencjonalne sposoby dokonywania interpretacji, dostosowanie poszczególnych scenariuszy lekcji do ich zainteresowań, próba budowania atmosfery wzajemnego zaufania, a także dostosowanie czasu aktywności do konkretnych uczniowskich potrzeb. Zgodnie z zasadami nauczania otwartego na różnorodność uważam, że szkoła może być miejscem kształtowania nie tylko wiedzy, ale także postaw pełnych szacunku względem cudzej własności intelektualnej, wzajemnego wysiłku i włożonej pracy w proces zdobywania wiedzy przy uwzględnieniu odmienności każdego z uczniów.

### Podsumowanie

W artykule starałam się pokazać, że w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego młodzieży wielojęzycznej zaobserwować można specyficzne błędy lingwistyczne, które wymagają przemyślanej pracy dydaktycznej. Stanowią one

dowód tego, że uczniowie bardzo często mają problem z wyrażeniem swoich refleksji w ojczystym języku (polskim), który jednocześnie zostaje wyparty przez język prymarny edukacyjnie (angielski). Nauka literatury rodzimej na poziomie licealnym wydaje się być w takiej sytuacji trudnym zadaniem, wymagającym stosowania zróżnicowanych i niekiedy kontrastywnych względem siebie metod. Wśród niezgodności i niezręczności lingwistycznych dominują te związane z doбором słownictwa – wśród nich przeważają zapożyczenia, kalki i hybrydy językowe. W perspektywie polskiej poprawności językowej, wszystkie z wymienionych przeze mnie wyżej błędów, niezależnie od ich klasyfikacji, określić można jako rażące i udowadniające podstawowe zaniedbania w zakresie dbałości lingwistycznej uczniów. Każde z przytoczonych przeze mnie przykładów ukazuje niezręczności językowe, których dopuszczają się uczniowie wychowywani w kręgach międzykulturowych, uczący się zgodnie z zasadami edukacji międzynarodowej, otwartej na różnorodność. Jednocześnie, co wydaje się ważne, popełnianie tego rodzaju błędów ukazuje kluczową cechę otwartości międzyjęzykowej, która towarzyszy uczniom. Błędy, które zostały popełnione, oczywiście uniemożliwiają poprawne na poziomie szkolnym i uzualnym wypowiedzenie się w języku polskim. Jednocześnie pokazują jak płynne mogą być granice między postrzeganiem świata w dwóch różnych językach, które są na równym poziomie aktywizacji w codziennym życiu osób badanych. Wskazują na fuzję kultur, dającą przykład tego, czym jest edukacja międzykulturowa (Szkudlarek, 2019). Patrząc na przytoczony materiał pochodzący z prac uczniów można stwierdzić, że wspólnym punktem wielu błędów jest interakcyjność międzyjęzykowa<sup>4</sup>, która stanowi jedną z nieodłącznych cech międzykulturowości. Jako nauczycielka języka polskiego staram się korygować te błędy, wyjaśniając uczniom kulturowe przyczyny ich występowania – często zestawiamy niezręczności pojawiające się w pracach z ich odpowiednikami i analogicznymi sformułowaniami w dwóch językach, a następnie wspólnie rozmawiamy o podobieństwach i różnicach. Z perspektywy kulturowej są one ważnym przykładem problemów językowych, z jakimi zmagają się młodzież wielojęzyczna. Pozwalają także na lepsze zrozumienie różnic lingwistycznych w nauczaniu literatury młodzieży funkcjonującej na styku kultur.

Praca na gruncie literatury polskiej, wymagająca dostosowania skomplikowanego lingwistycznie materiału dydaktycznego do możliwości uczniów o niższych kompetencjach językowych niż typowi użytkownicy języka (tworzący tzw. *uzus*), daje przestrzeń do łączenia różnych, często niekonwencjonalnych metod prowadzenia zajęć. Zgodnie z założeniem, że komunikacja językowa stanowi ugruntow-

---

<sup>4</sup> Jako interakcyjność międzyjęzykową rozumiem sytuację, w której można zaobserwować wzajemny wpływ dwóch języków w zakresie poszerzania zasobu leksykalnego bądź też słowotwórstwa.

wanie owocnego procesu zdobywania wiedzy, rolą nauczyciela pracującego w poszanowaniu międzykulturowości jest praktyka wspierająca i zakładająca szacunek do kontekstu towarzyszącego procesowi uczenia się. W przypadku lekcji języka polskiego prowadzonej w środowiskach międzynarodowych będzie to związane z mniejszym naciskiem na normatywność, a większym skupieniem na kreatywności lingwistycznej.

## References

- Białek, M. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Borecka, V. E. (2019). *Interferencja interlingwalna w nauce języka angielskiego: Analiza błędów leksykalnych i gramatycznych w wypowiedziach pisemnych polskich uczniów klas maturalnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Baltimore: Penguin Education.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Londyn: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., Lincoln. Y. S. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fazłagić, J. (2023). *Szkoła przyjazna kreatywności: Czynniki sukcesu*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Garbuzik, P. (2021). The content of intercultural education and their implementation in Polish Secondary Schools. W: E. Dąbrowa, A. Odrowąż-Coates (red.), *Education & Challenges of the Multicultural World* (s. 103–115). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (red.). (1997). *U progu wielokulturowości: Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klimowicz, A. (2004). *Edukacja międzykulturowa: Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Korporowicz, L. (1997). Wielokulturowość a międzykulturowość: Od reakcji do interakcji. W: M. Kempny (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (s. 68–71). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kowalewski, M. (2021). *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły: Edukacja, teoria i praktyka wychowania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lam, H. (2021). Multicultural Education: Challenges and Opportunities. E. Dąbrowa, A. Odrowąż-Coates (red.), *Education & Challenges of the Multicultural World* (s. 115–122). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children*. Londyn: Sage Knowledge.
- Lewowicki, T., Ogródzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A. (red.). (2011). *Edukacja międzykulturowa: Dokonania, problemy, perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Machura, M. (2023). *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Melchior, M. (1990). *Společna tożsamość jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytet Warszawski.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Nikitorowicz, J. (2004). *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*. W: W. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 13–30). Kraków: Wydawnictwo BiblioTheca.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londyn: Sage Publications.
- Szczurek-Boruta, A. (2007). *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości: Szkice pedagogiczne*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (2019). *Pedagogika międzykulturowa*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 415–424). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbańczyk, S. (1994). *Encyklopedia języka polskiego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław.