

Urszula Marzec

ZNAJOMOŚĆ
JĘZYKA POLSKIEGO
U WŁOCHÓW
ZDAJĄCYCH EGZAMINY
CERTYFIKATOWE
W LATACH 2004–2015

(ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM
SPRAWNOŚCI PISANIA)

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA POLSKIEGO U WŁOCHÓW ZDAJĄCYCH
EGZAMINY CERTYFIKATOWE W LATACH 2004–2015
(ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SPRAWNOŚCI PISANIA)

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 25

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

URSZULA MARZEC

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA POLSKIEGO U WŁOCHÓW
ZDAJĄCYCH EGZAMINY CERTYFIKATOWE
W LATACH 2004–2015
(ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SPRAWNOŚCI PISANIA)

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 25

URSZULA MARZEC

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA POLSKIEGO U WŁOCHÓW
ZDAJĄCYCH EGZAMINY CERTYFIKATOWE
W LATACH 2004–2015
(ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SPRAWNOŚCI PISANIA)



Księgarnia Akademicka
Kraków 2024

Università degli Studi di Torino, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

 <https://orcid.org/0000-0001-5816-8007>

 urszula.marzec@unito.it

© Copyright by Urszula Marzec and Księgarnia Akademicka, 2024

Recenzent

prof. dr hab. Przemysław E. Gębał

Opracowanie redakcyjne

Justyna Zdziennicka

Projekt okładki

Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-187-0 (druk)

ISBN 978-83-8368-188-7 (PDF)

<https://doi.org/10.12797/9788383681887>

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Lingue
e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università degli Studi di Torino

Wydanie publikacji zostało zrealizowane dzięki wsparciu Departamentu Języków
i Literatur Obcych oraz Kultur Nowożytnych Uniwersytetu w Turynie



UNIVERSITÀ
DI TORINO

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków

tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43

e-mail: publishing@akademicka.pl

<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Przedmowa	11
Wstęp	17

CZĘŚĆ I. KONTEKSTY

1. Badania kompetencji językowych Włochów na tle polonistycznego dyskursu glottodydaktycznego	35
1.1. Glottodydaktyka ogólna a glottodydaktyki szczegółowe	36
1.2. Glottodydaktyka polonistyczna jako tło badań nad jakością polszczyzny italofoonów	38
2. Co to znaczy „znać język”? – pojęcie kompetencji językowej i komunikacyjnej	49
2.1. Wprowadzenie	49
2.2. Model kompetencji językowej Noama Chomsky’ego	50
2.3. Model kompetencji komunikacyjnej Della Hymesa.....	53
2.4. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna w ujęciu psycholingwistycznym (model wiedzy językowej Idy Kurcz)	54
2.5. Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce	58
2.5.1. Model Michaela Canalego i Merrill Swain	58
2.5.2. Modele Lyle’a Bachmana (1990) oraz Lyle’a Bachmana i Adriana Palmera (1996)	60
2.5.3. Językowe kompetencje komunikacyjne w ujęciu <i>Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego</i> (ESOKJ)	62
2.6. Kompetencje lingwistyczne w języku polskim jako obcym	66
2.7. Podsumowanie.....	72
3. Certyfikacja znajomości polszczyzny jako języka obcego w latach 2004–2015	75
3.1. Tworzenie i rozwój polskiego systemu certyfikacji	75

3.1.1. Polski system poświadczania znajomości JPJO a standardy europejskie (znaczenie ESOKJ)	75
3.1.2. Historia uruchomienia systemu certyfikacji JPJO.....	78
3.1.3. Podstawy prawne certyfikacji	79
3.1.4. Początki działania systemu certyfikacji	80
3.2. Standardy wymagań egzaminacyjnych – treści i znaczenie dokumentu	81
3.3. Struktura egzaminu certyfikatowego i typy zdań	84
3.4. System oceniania prac egzaminacyjnych	88
3.5. Wypowiedź pisemna na egzaminie certyfikatowym – wymagania i kryteria oceny	88
4. Pisanie – ogólna charakterystyka umiejętności	97
4.1. Umiejętność pisania w perspektywie psycho- i neurolingwistycznej	97
4.1.1. Psycholingwistyczny aspekt czynności pisania.....	97
4.1.1.1. Model procesu pisania Johna R. Hayesa	98
4.1.2. Neurobiologiczne podłoże czynności pisania	102
4.1.3. Motoryczny i techniczny aspekt czynności pisania	106
4.2. Pisanie jako akt komunikacji językowej.....	107
4.3. Język mówiony a język pisany	109
4.3.1. Tradycyjne ujęcie porównawcze	109
4.3.2. Wtórna oralność	117
4.3.3. Nowa piśmienność.....	118
4.4. Sprawność pisania w perspektywie glottodydaktycznej – przegląd najważniejszych zagadnień	120
5. Oddziaływania międzyjęzykowe	131
5.1. Hipoteza interjęzyka	131
5.2. Transfer językowy	135

CZĘŚĆ II. BADANIA I ANALIZY

6. Socjolingwistyczna charakterystyka badanej grupy.....	145
6.1. Udział obywateli Włoch w egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w latach 2004–2015	145
6.2. Omówienie wybranych trudności związanych z analizą materiału badawczego (formularze zgłoszeń na egzamin)	147
6.3. Dane socjolingwistyczne zdających na poziomie B1	152
6.3.1. Wiek badanych	153
6.3.2. Płeć badanych.....	154
6.3.3. Miejsce pochodzenia i status języka polskiego w biografii zdających	154

6.3.4. Wcześniejsza nauka języka polskiego	155
6.3.5. Dodatkowe informacje na temat zdających	158
6.3.6. Podsumowanie	159
6.4. Dane socjolingwistyczne zdających na poziomie B2	159
6.4.1. Wiek badanych	160
6.4.2. Płeć badanych	161
6.4.3. Miejsce pochodzenia i status języka polskiego w biografii zdających	161
6.4.4. Wcześniejsza nauka języka polskiego	163
6.4.5. Dodatkowe informacje na temat zdających	164
6.4.6. Podsumowanie	165
6.5. Dane socjolingwistyczne zdających na poziomie C2	166
6.5.1. Płeć badanych	167
6.5.2. Wiek badanych	167
6.5.3. Miejsce pochodzenia i status języka polskiego w biografii zdających	168
6.5.4. Wcześniejsza nauka języka polskiego	168
6.5.5. Dodatkowe informacje na temat zdających	169
6.5.6. Podsumowanie	169
7. Obraz kompetencji językowych kandydatów włoskich w świetle wyników egzaminów certyfikatowych z lat 2004–2015 – analizy ilościowe	171
7.1. Analiza wyników uzyskanych przez zdających na poziomie B1	171
7.2. Analiza wyników uzyskanych przez zdających na poziomie B2	180
7.3. Analiza wyników uzyskanych przez zdających na poziomie C2	183
7.4. Podsumowanie	186
8. Błędy interferencyjne w wypowiedziach pisemnych kandydatów włoskich	189
8.1. Błędy graficzne	189
8.2. Błędy ortograficzne	200
8.2.1. Błędy w zapisie samogłosek ustnych	201
8.2.2. Błędy w zapisie samogłosek nosowych	204
8.2.3. Błędy w zapisie spółgłosek	206
8.2.4. Błędy związane z nieznaną zasadą historycznej w polskiej pisowni	207
8.2.5. Błędy związane z konwencjonalnością polskiej ortografii	207
8.2.6. Podsumowanie	209
8.3. Błędy leksykalne	209
8.3.1. Rodzaje błędów leksykalnych w wypowiedziach obcojęzycznych i przyczyny ich powstawania. Znaczenie mechanizmu interferencji zewnętrznej	209

8.3.2. Rodzaje interferencji leksykalnych w wypowiedziach pisemnych Włochów.....	214
8.3.2.1. Leksykalne wpływy międzyjęzykowe – objaśnienia terminologiczne.....	214
8.3.2.2. Sposób prezentacji materiału leksykalnego	216
8.3.2.3. Przykłady italianizmów formalnosemantycznych	217
8.3.2.4. Italianizmy semantyczne wykazujące zbieżność formalną z wyrazem źródłowym.....	225
8.3.2.5. Kalki wyrazowe i frazeologiczne.....	242
8.3.3. Konsekwencje błędów leksykalnych, popełnionych przez kandydatów włoskich, w zakresie komunikacji	248
8.4. Błędy gramatyczne	250
8.4.1. Błędy związane z kategorią rodzaju gramatycznego	250
8.4.2. Błędy związane z kategorią liczby gramatycznej	258
8.4.3. Błędy związane z kategorią przypadku.....	268
8.4.4. Błędy związane z przenoszeniem na grunt polszczyzny włoskich konstrukcji składniowych z bezokolicznikiem.....	278
8.4.5. Błędy powstałe w wyniku przenoszenia na grunt polszczyzny włoskich zasad następstwa czasów.....	286
8.4.6. Zakłócenia w wypowiedzeniach z imiesłowowym równoważnikiem zdania	291
8.4.7. Błędy związane z użyciem czasowników z wyrazem <i>się</i>	293
8.4.8. Błędy w użyciu zaimków dzierżawczych	299
8.4.9. Błędy związane z użyciem przyimków.....	301
8.4.10. Naruszenie reguł składniowych w zdaniach z liczebnikiem nieokreślonym	310
9. Jakościowa analiza wybranych wypowiedzi pisemnych kandydatów włoskich – studia przypadków	317
10. Wnioski	343
Aneks. Materiał badawczy w świetle analiz – informacje szczegółowe	355
Competenze linguistiche dei candidati italiani agli esami di certificazione di lingua polacca 2004-2015 (con particolare riguardo all'abilità di scrittura).....	367
Bibliografia	379

Wykaz tabel i diagramów	405
Wykaz skrótów	409
Summary	411
Indeks nazwisk.....	413

Pamięci
Profesora Władysława Miodunki –
z dozgonną wdzięcznością
za możliwość doświadczenia
piękna relacji Mistrz – uczeń

Składam serdeczne podziękowania
Pani Profesor Krystynie Jaworskiej,
która przez lata nieustrudzenie zachęcała
mnie do powrotu do pracy naukowej.
Dzięki Jej motywacji, wierze we mnie
oraz wsparciu niniejsza praca mogła
powstać i ukazać się drukiem.

PRZEDMOWA

Publikacja, którą trzymają Państwo w ręku, stanowi niezwykle cenny wkład w rozwój glottodydaktyki polonistycznej, wypełnia bowiem lukę poznawczą w obszarze badań nad znajomością polszczyzny wśród osób włoskojęzycznych. Kompetencje Włochów uczących się języka polskiego były dotąd opisywane w sposób fragmentaryczny i niewyczerpujący. Niniejsza monografia zmienia ten stan rzeczy. Książka powstała w odpowiedzi na niesłabnące zainteresowanie nauką języka polskiego jako obcego we Włoszech – kraju o wiekowych tradycjach polonofilskich – i stanie się zapewne pozycją zasadniczą oraz punktem odniesienia dla kolejnych opracowań językoznawczych i glottodydaktycznych dotyczących nauczania języka polskiego Włochów.

Włochy niewątpliwie można uznać za jedno z najważniejszych i najprężniej działających środowisk polonistycznych poza granicami Polski. Studia w zakresie języka, literatury i kultury polskiej prowadzone są tutaj w trzynastu uczelniach na terenie całego kraju, co jest zjawiskiem wyjątkowym na skalę europejską i światową. Wśród samodzielnych polonistyk uniwersyteckich, powstałych w Europie w okresie międzywojennym, znajdują się aż trzy ośrodki włoskie. Początki drugiej, najstarszej (po rzymskiej) katedry języka i literatury polskiej we Włoszech, działającej na Uniwersytecie w Turynie, sięgają 1930 roku. Wkrótce więc polonistyka turyńska świętować będzie 100-lecie swojego istnienia. Uniwersytet w Turynie to miejsce szczególne dla Autorki książki, gdyż to właśnie w jego murach znalazła przestrzeń do realizowania swoich talentów i pasji zawodowych, tutaj również dojrzewała jako dydaktyk i badacz. Warto w tym miejscu przypomnieć działalność wcześniejszych pokoleń polonistów związanych z Università degli Studi di Torino.

Od publikacji pierwszej obszernej gramatyki języka polskiego przeznaczonej dla Włochów minęło ponad 80 lat. Autorką podręcznika była polska badaczka, Zofia Kozarynowa, która w tamtym czasie pełniła funkcję lektorki języka polskiego w Instytucie Kultury Polskiej im. Attilio Begeya na Uniwersytecie w Turynie. *La lingua polacca: grammatica, esercizi, letture* było dziełem pionierskim, a na jego powstaniu zależało szczególnie Romanowi Pollakowi, profesorowi Uniwersytetu Adama

Mickiewicza w Poznaniu, oddelegowanemu przez polskie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, by promować rozwój studiów polonistycznych w ośrodkach akademickich we Włoszech.

Polonistyka turyńska ma swoje korzenie w polonofilskiej działalności prowadzonej już w XIX wieku przez Attilio Begeya. W 1899 roku Aglauro Ungherini przetłumaczył *Dziady* Mickiewicza, a w 1925 roku Clotilde Garosci wraz z siostrą Cristiną stworzyły pierwszą prozatorską wersję *Pana Tadeusza*. Polonistyka została włączona w struktury Uniwersytetu w Turynie w 1930 roku, wraz z powstaniem Instytutu Kultury Polskiej im. Attilio Begeya, dwa lata po uruchomieniu lektoratu. Ośrodek turyński miał szczęście czerpać z wiedzy wybitnych naukowców, takich jak: Marina Bersano Begey, Pietro Marchesani i Jan Prokop. Marina Bersano Begey była autorką pierwszej obszernej historii literatury polskiej napisanej przez badacza niepolskiego i niesłowiańskiego, a także antologii *Najpiękniejsze strony literatury polskiej*. Wraz z matką, Marią Bersano Begey, stworzyła również bibliografię *Polonica we Włoszech od 1799 do 1948 roku*. Po niej języka i literatury polskiej nauczali Pietro Marchesani, największy tłumacz literatury polskiej we Włoszech w drugiej połowie XX wieku, a później Jan Prokop z Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, przenikliwy badacz romantyzmu.

Obecnie polonistykę w Turynie prowadzi autorka tego wstępu, wspierana najpierw przez Alessandra Ajresa, badacza literatury XX wieku i współczesnej polszczyzny, teraz wykładowcę na Uniwersytecie w Bari, a od kilku lat także przez Daria Prołę, specjalistę w zakresie literatury współczesnej i translatoryki. Obaj zdobyli tytuły doktorskie na naszej uczelni. Badania prowadzone obecnie przez włoskich polonistów nie byłyby możliwe bez wkładu tych, którzy wprowadzili ich w arkana języka i kultury polskiej.

Niestety po zakończeniu drugiej wojny światowej rząd Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nie podjął decyzji o wznowieniu współpracy w ramach lektoratu wymiennego z Uniwersytetem w Turynie. W rezultacie przez wiele lat nauczanie języka polskiego było prowadzone głównie przez wykładowców specjalizujących się w literaturze. Dopiero po sześciu latach funkcjonowania lektoratu na zasadzie kontraktu finansowanego w całości przez Uniwersytet Turyński, dzięki wsparciu Pietro Marchesaniego oraz znacznemu wzrostowi liczby studentów, w 1990 roku przywrócono program wymiany. Funkcję lektorów objęli wybitni pedagodzy: Wojciech Jekiel i Irena Putka z Instytutu Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, którzy odegrali kluczową rolę w kształceniu pokoleń włoskich polonistów; Kwiryna Ziemba z Uniwersytetu Gdańskiego, specjalistka w zakresie renesansu i romantyzmu; Magdalena Pastuch i Agnieszka Szol z Uniwersytetu Śląskiego oraz Urszula Marzec, obecnie związana na stałe z Uniwersytetem w Turynie.

Spośród wymienionych osób na szczególną uwagę zasługuje Irena Putka, której prace z zakresu glottodydaktyki, językoznawstwa kontrastywnego polsko-włoskiego

oraz teorii przekładu wielokrotnie przywoływane są w niniejszej monografii. W dorobku naukowym Ireny Putki kluczowe miejsce zajmuje monografia pt. *Konstrukcje włoskie z czasownikami „fare”, „dare”, „prendere” i ich odpowiedniki polskie* (1997). Przeprowadza w niej szczegółową analizę strukturalną i semantyczną wybranych struktur językowych. Do istotnych publikacji należą również artykuły: *La norma di fronte alle nuove tendenze nella lingua polacca contemporanea* (2003), *Le formazioni italiane tipo „padellata” e la loro traduzione in polacco* (2011), *Język polski we Włoszech i w północno-wschodnich regionach Francji* (2013) oraz *Włoskie złożenia nominalne typu V+N – problemy tłumaczenia na język polski* (2018).

Drugą ważną językoznawczynią związaną z Uniwersytetem w Turynie jest Magdalena Pastuch – badaczka historii języka, specjalizująca się w semantyce historycznej. W swoim dorobku naukowym posiada m.in. takie prace: *Zmiany semantyczne i strukturalne czasowników odrzeczownikowych w polszczyźnie* (2000), *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej leksyki w słownictwie współczesnej polszczyzny* (2008) oraz *Polskie wyrażenia o funkcji dopowiedzeniowej – historia i współczesność* (2020). Jest również współautorką książki *Słowotwórstwo czasowników staropolskich. Stan i tendencje rozwojowe* (2005). Jej badania koncentrują się na leksyce historycznej oraz na procesach leksykalizacji, gramatykalizacji i pragmatykalizacji w języku polskim.

Agnieszka Szol, która w latach 2003–2007 pracowała na Uniwersytecie w Turynie jako lektor wymienny, a obecnie prowadzi kurs gramatyki opisowej oraz zajęcia z praktycznej znajomości języka polskiego dla słuchaczy studiów magisterskich, w przeszłości związana była ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego i uczestniczyła w pracach przygotowawczych nad opracowaniem systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego.

Działalność wszystkich wymienionych powyżej badaczy i badaczek to dowód na to, iż polonistyczne językoznawstwo (również glottodydaktyczne) na Uniwersytecie Turyńskim ma długie tradycje, których kontynuatorką jest Autorka niniejszej monografii.

Urszula Marzec łączy talent pedagogiczny i pasję do nauczania języka polskiego jako obcego z zainteresowaniem naukowym dziedziną glottodydaktyki. W kontekście literacko zorientowanego modelu dydaktycznego, który przez wiele lat dominował w nauczaniu języków obcych na włoskich uniwersytetach (tzw. filologie obce), badania literackie nadal przeważają nad językoznawczymi, także wśród włoskich polonistów. Wobec tego stanu rzeczy obecność specjalistów zajmujących się językoznawstwem należy uznać za szczególnie istotną dla rozwoju włoskich studiów polonistycznych.

Urszula Marzec jest absolwentką Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła studia z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego. Jest wychowanką Władysława Miodunki – twórcy krakowskiej szkoły glottodydaktyki

porównawczej. Pod jego kierunkiem przygotowała zarówno pracę magisterską, jak i obronioną z wyróżnieniem w 2022 roku rozprawę doktorską z dziedziny językoznawstwa. Jest również absolwentką studiów komparatystycznych, a podwójne – lingwistyczno-literackie – wykształcenie pozwoliło jej zdobyć wszechstronną wiedzę polonistyczną.

Od 2008 roku pracuje w Departamencie Języków i Literatur Obcych oraz Kultur Nowożytnych na Uniwersytecie Turyńskim, gdzie naucza języka polskiego jako obcego w grupach na różnych poziomach zaawansowania. Wcześniej zdobywała doświadczenie jako lektor na Uniwersytecie w Udine oraz w Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ.

Pełni funkcję przewodniczącej komisji egzaminacyjnych podczas egzaminów certyfikатовych z języka polskiego jako obcego we Włoszech oraz w Polsce. W latach 2012–2019 koordynowała prace ośrodka egzaminacyjnego na Uniwersytecie w Turynie, jedynej włoskiej uczelni, na której przeprowadzane dotąd były polskie testy biegłości językowej.

W 2009 roku badaczka opublikowała monografię poświęconą realiom nauczania języka i kultury polskiej we włoskich uniwersytetach, jest również autorką artykułów naukowych o tematyce glottodydaktycznej.

Osobą, która miała największy wpływ na wybór i przebieg ścieżki zawodowej Urszuli Marzec, był jej opiekun naukowy, promotor i Mistrz – Władysław Miodunka. Jego sylwetki nie trzeba przedstawiać Czytelnikom, jest to bowiem wybitna postać bardzo dobrze znana polonistom na całym świecie.

Pozwolę sobie zatem podzielić się jedynie kilkoma osobistymi wspomnieniami. Profesor przyjechał do Turynu jako przewodniczący komisji podczas pierwszej sesji egzaminów certyfikатовych z języka polskiego organizowanej na naszym uniwersytecie w 2012 roku. Studenci opowiadali mi o jego niezwykłym rygorze podczas prowadzonych egzaminów, ale także o ogromnej empatii, jaką im okazywał. Rygor i empatia – dwie cechy, które go wyróżniały i które – jak sądzę – zawsze przejawiał w stosunku do swoich uczniów. Podczas kilku rozmów telefonicznych, które z nim odbyłam, zawsze wyczuwalna była wyraźna sympatia oraz szacunek, jaki żywił wobec Urszuli Marzec. Bardzo ją cenił, dostrzegał jej rozliczne talenty i wyrażał pragnienie, aby w pełni wykorzystała swoje zdolności nie tylko w sferze dydaktycznej, ale również naukowej. Był niezwykle szczęśliwy – podobnie jak ja – gdy jego uzdolniona magistrantka, po latach pracy dydaktycznej, postanowiła podjąć studia doktoranckie. Zaproponował jej przeprowadzenie badań na podstawie materiału zebranego podczas egzaminów certyfikатовych i z radością obserwował prace badawcze oraz ich wyniki. Był zachwycony końcowym rezultatem i bardzo dumny z przebiegu obrony pracy doktorskiej swojej uczennicy.

Uzgodniliśmy, że do przygotowanej na podstawie rozprawy publikacji oboje napiszemy krótkie teksty: Władysław Miodunka miał przygotować część naukową,

w której podkreśliłby oryginalność badań oraz kluczowe wnioski z nich wynikające, a ja miałam ukazać, jak te badania wpisują się w historię polonistyki turyńskiej. Niestety, z powodu choroby nie mógł napisać swojego tekstu, a mnie pozostaje smutny obowiązek zaznaczenia jego nieobecności.

Niniejsza książka jest efektem wieloletniej pracy badawczej i dydaktycznej oraz pasji Autorki do języka polskiego i zaangażowania w jego promocję za granicą. Jest to pierwsze tak obszerne i kompleksowe opracowanie dotyczące jakości polszczyzny, którą posługują się Włosi.

Tematem monografii są kompetencje językowe włoskich kandydatów, przystępujących w latach 2004–2015 do państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. W książce po raz pierwszy zostały szczegółowo omówione wyniki uzyskane na testach biegłości przez grupę jednorodną językową. Autorka badań uwzględniła wszystkie części egzaminu, koncentrując się zwłaszcza na umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych – kompetencji stanowiącej szczególne wyzwanie dla osób uczących się języków obcych.

Przeprowadzona przez badaczkę analiza lapsologiczna arkuszy egzaminacyjnych ujawniła specyficzne trudności językowe italofonów w zakresie pisowni, leksyki i gramatyki, pozwalając na identyfikację tzw. miejsc trudnych w polszczyźnie dla Włochów (książka zawiera przydatną w praktyce nauczania języka polskiego jako obcego we Włoszech listę takich zagadnień). Analiza została wzbogacona o studia przypadków, które ukazują różnorodność kompetencji językowych w badanej grupie.

Urszula Marzec daje się poznać jako dojrzała, niesłuchanie solidna badaczka o wysokich kompetencjach analitycznych, komunikacyjnych i kulturowych. Niniejsza monografia jest świadectwem rozległej wiedzy językoznawczej i czytania Autorki (zachwycają m.in. erudycyjne przypisy rzeczowe).

Wysokie walory naukowe tej pionierskiej pracy, które bez wątpienia dostrzeże Czytelnik, wpłynęły na to, że Departament Języków i Literatur Obcych oraz Kultur Nowożytnych Uniwersytetu w Turynie zdecydował się wesprzeć jej publikację.

Niech książka ta stanie się inspiracją i pomocą dla wszystkich zaangażowanych w pracę z włoskojęzycznymi studentami, przewodnikiem, dla tych, którzy pragną lepiej zrozumieć specyfikę nauczania polszczyzny w kontekście włoskim, a dla badaczy bodźcem do dalszego naukowego namysłu nad znaczeniem języka polskiego i jego promocją w świecie.

*prof. Krystyna Jaworska
Uniwersytet w Turynie
Turyn, listopad 2024*

WSTĘP¹

Certyfikacja języka polskiego jako obcego w świetle zaleceń europejskiej polityki językowej²

Ostatnie dziesięciolecia to okres intensywnych transformacji ekonomicznych, społecznych, kulturowych i technologicznych. Postępujący rozwój nauki oraz zmiany zachodzące w rzeczywistości geopolitycznej wymagają od współczesnego człowieka nieustannego poszerzania wiedzy i nabywania nowych umiejętności w wielu dziedzinach. Jedną z kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*)³ jest znajomość języków obcych⁴ (Gębał 2019: 299–300).

¹ Krótkie fragmenty rozdziałów 1, 7 i 8 zostały opublikowane po włosku w artykule pt. *Problemmatiche linguistiche nell'insegnamento della lingua polacca agli italiani – alcuni punti critici della lingua polacca per gli italofoni* (w:) *Perché la Polonia? Storie e biografie di personaggi noti e comuni legati alla terra polacca*. Roma 2023: Accademia Polacca delle Scienze, s. 209–231.

² Zgodnie z definicją Stanisława Dubisza polityka językowa to „ogół prac na rzecz języka, czyli działania wpływające na kształt systemu językowego, zakres jego stosowania w obrębie wspólnoty komunikacyjnej i świadomość językową użytkowników języka” (2002: 3).

³ Komisja Europejska w komunikacie *Making a European area of lifelong learning a reality* z 2001 r. zdefiniowała *lifelong learning* jako „all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective” [„wszelkie działania związane z uczeniem się podejmowane przez całe życie w celu pogłębienia wiedzy oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji z uwagi na rozwój osobisty, obywatelski, społeczny i/lub zawodowy” – tłum. autorki] (zob. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0678&from=PL> – 10 I 2022).

⁴ Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie określa się jako „kompetencje niezbędne obywatelom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy” (Figel 2007: 1). Zostały one po raz pierwszy opisane w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Parlament Europejski 2006/962/WE). W dokumencie

W zróżnicowanej kulturowo, religijnie i światopoglądowo Europie, w której na stosunkowo niewielkiej powierzchni żyje obok siebie wiele różnojęzycznych grup narodowościowych⁵, nauka języków postrzegana jest jako narzędzie ułatwiające dialog i wzajemne zrozumienie między mieszkańcami kontynentu. Edukacja językowa sprzyja otwarciu na inne społeczności, umożliwia międzynarodową współpracę gospodarczą i kulturalną oraz transfer wiedzy, dlatego też jest aktywnie promowana i wspierana zarówno przez instytucje Unii Europejskiej, jak i przez Radę Europy. Międzyrządowa organizacja z siedzibą w Strasburgu propaguje kształcenie językowe „w związku ze swoim zainteresowaniem prawami człowieka i wychowaniem w duchu tolerancji” (Komorowska 2015: 12), Unia Europejska podejmuje natomiast działania na rzecz wielojęzyczności głównie „z przyczyn ekonomicznych, wiążąc znajomość języków ze spodziewanym sukcesem gospodarczym i finansowym” (tamże). Dewiza UE „jedność w różnorodności”⁶ w wyraźny sposób znajduje swoje odzwierciedlenie w unijnej polityce językowej⁷. Wielojęzyczność i różnojęzyczność⁸

wyszczególniono osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym; **porozumiewanie się w językach obcych** [podkr. U.M.]; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna (Parlament Europejski 2006/962/WE:L394/13). W nowelizacji zaleceń Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych z 22 maja 2018 r. **umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych została zastąpiona dwiema kompetencjami: w zakresie rozumienia i tworzenia informacji oraz w zakresie wielojęzyczności** [podkr. U.M.]. W *Zaleceniach* z 2018 r. wprowadzono również częściowe modyfikacje w nazewnictwie i opisie pozostałych kompetencji.

⁵ Na obszarze Unii Europejskiej obowiązują 24 języki urzędowe, w UE używa się także ponad 60 języków regionalnych i języków mniejszości narodowych (por. https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_pl – 10 I 2022).

⁶ Z łacińskiego *In varietate concordia*. Oficjalne tłumaczenie motta Unii Europejskiej na język polski brzmi: „Zjednoczona w różnorodności” (zob. https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_pl). Autorka rozprawy za Iwoną Janowską posługuje się tłumaczeniem „jedność w różnorodności” (2015: 17), uznając, iż oddaje ono trafniej sens łacińskiej maksymy.

⁷ Zagadnienia związane z europejską polityką językową wraz z przeglądem najważniejszych dokumentów, które ją ukształtowały, zostały szczegółowo przedstawione m.in. w publikacji *Europa Bogata Językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* (2012), a także w raporcie analitycznym Instytutu Badań Edukacyjnych *Polityka językowa w Unii Europejskiej* (2013). Na gruncie glottodydaktycznym kwestię polityki językowej UE podejmują w swoich monografiach m.in. Radosław Kucharczyk (2018: 19–40) i Przemysław Gębał (2019: 17–27, 230–234).

⁸ Rada Europy odróżnia wielojęzyczność (ang. *multilingualism*), czyli zjawisko o charakterze społecznym i geograficznym polegające na obecności różnych języków na danym obszarze, od różnojęzyczności (ang. *plurilingualism*) będącej zjawiskiem o charakterze osobniczym, psycholingwistycznym, a więc umiejętnością posługiwania się więcej niż jednym językiem przez daną jednostkę. W dokumentach Unii Europejskiej używa się natomiast terminu

są traktowane jako kwestie priorytetowe w projekcie integracji europejskiej⁹. „Obywatele Unii, którzy posługują się wieloma językami, mają większe szanse na zdobycie wykształcenia, rozwój osobisty i zawodowy oraz wykorzystanie możliwości ekonomicznych, jakie oferuje zjednoczona Europa” (*Europa Bogata Językami* 2012: 14). Jednym z głównych celów polityki językowej UE jest więc zapewnienie każdemu Europejczykowi dostępu do edukacji plurilingwalnej i międzykulturowej. Zgodnie z założeniami instytucji unijnych, do 2025 r. normą w europejskim obszarze edukacyjnym powinna stać się znajomość dwóch, oprócz języka ojczystego, języków obcych¹⁰. Na szczególnie podkreślenie zasługuje fakt, iż prowadzona przez UE polityka językowa „w istotny sposób promuje tak zwane języki rzadkie, przypisując im pełnoprawne miejsce na europejskiej arenie językowej” (Gębał 2008: 465).

Adam Pawłowski, który od 2005 r. propaguje powstałą na europejskim gruncie koncepcję „język ojczysty plus dwa języki obce”, uważa, iż dobrze wyposażony komunikacyjnie współczesny Europejczyk, by móc swobodnie komunikować się na terenie większości państw starego kontynentu, powinien posługiwać się trzema językami: jednym germańskim, jednym romańskim i jednym słowiańskim (2005, 2006, 2008, 2012, 2014, 2019). Zdaniem wrocławskiego badacza zajmującego się kwestią promocji polszczyzny za granicą: „Argumenty historyczne, demograficzne, administracyjne i pragmatyczne wskazują, że naturalnym kandydatem do roli języka słowiańskiego w tym zestawie jest polski” (Pawłowski 2012: 26).

Adam Pawłowski postuluje uczynienie z polszczyzny jednego z trzech filarów komunikacyjnych kontynentu (m.in. 2008: 145–146), zgodnie zaś z koncepcją Stanisława Dubisza (2002: 9–10) język polski ma szansę stać się ponadnarodowym narzędziem do porozumiewania się w Europie Środkowo-Wschodniej. Mimo iż jak dotąd nie udało się zrealizować tych ambitnych postulatów¹¹ (Dąbrowska 2014: 48; Wiśniński 2014: 7), nie ulega wątpliwości, iż akcesja Polski do Unii Europejskiej pozytywnie wpłynęła na stosunek cudzoziemców do nauki języka polskiego (Pawłowski 2012;

multilingualism ze stosownymi określeniami uściślającymi (*societal, social, individual*) (Komorowska 2018: 72).

⁹ Por. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_pl – 17 VII 2021.

¹⁰ Nauka, od wczesnego wieku, przynajmniej dwóch języków obcych została uznana za jeden z celów polityki językowej UE w 2002 r. podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie. Pomysł stworzenia europejskiego obszaru edukacji, w którym zasada „język ojczysty + 2 języki obce” stanie się normą do 2025 r., został przedstawiony przez Komisję Europejską na Szczycie Społecznym 17 listopada 2017 r. (por. <https://www.europarl.europa.eu/fact-sheets/pl/sheet/142/taalbeleid> – 17 VII 2021).

¹¹ Autorzy publikacji *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy* uważają, iż upowszechnienie modelu „trzech filarów komunikacyjnych”, z których jednym jest język polski, jest celem ambitnym (m.in. ze względu na konkurencję języka rosyjskiego), ale osiągalnym (Miodunka i in. 2018: 258).

Gębał, Miodunka 2020: 120–126). Wzrost zainteresowania polszczyzną w UE wynikał z faktu, iż „Polska była największym krajem słowiańskim spośród tych, które znalazły się w Unii (mówiący po polsku stanowili ponad 38 mln, a mówiący po czesku, słowacku i słoweńsku stanowili łącznie tylko ok. 17,5 mln)” (Miodunka 2013a: 17). Językiem polskim posługiwała się ponad połowa mieszkańców tzw. nowych krajów Unii (tamże). Adam Pawłowski zauważa, iż od 2004 r. obserwuje się „wzrost popularności i prestiżu języka polskiego poza granicami kraju, zwiększone zapotrzebowanie na kursy językowe, a także wzrost liczby zagranicznych studentów w Polsce” (2012: 5). Można przyjąć, iż dydaktyka języka polskiego jako obcego jest spośród wszystkich dziedzin polonistycznych największym beneficjentem wejścia Polski do Unii Europejskiej (Marzec 2009: 136; Miodunka 2016: 214).

W 2004 r. wraz z akcesją Polski do UE oraz uruchomieniem systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego rozpoczął się nowy, trwający do dziś okres w dziejach nauczania cudzoziemców polszczyzny¹². Władysław Miodunka nazywa go „okresem glottodydaktyki polonistycznej opartej na standardach europejskich” (2016: 322).

Dowartościowanie kształcenia językowego najpierw przez Radę Europy, następnie – po przyjęciu strategii lizbońskiej – przez Unię Europejską stało się głównym czynnikiem stymulującym badania glottodydaktyczne. Iwona Janowska w artykule poświęconym wpływowi europejskiej polityki językowej na nauczanie polszczyzny stwierdza, iż „rozwój dydaktyki języka polskiego jako obcego podąża za przemianami dyktowanymi przez instytucje europejskie” (2018: 119), ich działania zaś „inspirują do badań naukowych, których efekty przenikają następnie do praktyki pedagogicznej w postaci konkretnych materiałów czy środków nauczania” (tamże: 112).

Ponadto Janowska zauważa, iż najważniejszym dokumentem, który wywarł wręcz rewolucyjny wpływ na glottodydaktykę polonistyczną, jest opublikowany przez Radę Europy w 2001 r. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, przetłumaczony na język polski w 2003 r. jako *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej: ESOKJ)¹³. Zdaniem badaczki jego oddziaływanie na dydaktykę języka

¹² Władysław Miodunka w monografii *Glottodydaktyka polonistyczna* (2016: 301–336), przedstawiając propozycję periodyzacji rozwoju dyscypliny, wyszczególnia następujące okresy: językoznawstwo polonistyczne stosowane do nauczania cudzoziemców polszczyzny (1950–1992); kształtowanie się glottodydaktyki polonistycznej (1993–2003); glottodydaktyka polonistyczna oparta na standardach europejskich (2004 – obecnie).

¹³ Eksperti uznają przyjęcie ESOKJ za jeden z najważniejszych momentów w historii dydaktyki języków obcych (Kajak 2020: 25). *Europejski system opisu* umożliwia porównywanie (i uznanie) osiągnięć językowych uczniów o różnym doświadczeniu edukacyjnym, a więc również osób pochodzących z różnych krajów i posługujących się różnymi językami wyjściowymi. W rozprawie pełna nazwa dokumentu zastępowana będzie skrótami: ESOKJ, *Europejski system opisu* oraz *System opisu*.

polskiego jako obcego jest najbardziej znaczące w dziedzinie testowania i oceniania umiejętności językowych (tamże: 116).

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej najistotniejszą innowacją¹⁴, wpisującą się w założenia europejskiej polityki językowej i uwzględniającą opracowane przez Radę Europy i zawarte w ESOKJ standardy, jest system poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego (m.in. Miodunka 2013b: 53–54 i 66, 2016: 253–262; Zarzycka 2016: 221–224; Banach 2018: 61; Domańska, Kajak 2019: 12–13). W przywołanych publikacjach badacze zwracali uwagę na glottodydaktyczny wymiar certyfikacji, podkreślając, iż powstanie systemu państwowych egzaminów certyfikatowych zapoczątkowało szereg przełomowych zmian w dziedzinie nauczania polszczyzny jako języka obcego. Najważniejsze konsekwencje uruchomienia systemu poświadczania znajomości JPJO wyszczególnia Władysław Miodunka. Zauważa on, iż innowacja, za jaką uczony uznaje system certyfikacji,

[...] spowodowała zmianę metod i programów nauczania, a w szczególności:

- wymusiła testowanie i nauczanie sprawności językowych,
- wymusiła przygotowanie nowych typów zadań do nauczania i testowania sprawności,
- wymusiła dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego,
- uświadomiła konieczność opracowania nowych programów nauczania (zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka 2011),
- zachęciła do opracowania nowych (wersji) podręczników i zbiorów ćwiczeń sprawnościowych dla poziomów B1, B2 i C2 (2016: 260).

Glottodydaktycy, którzy zwracają również uwagę na polityczno-językowy wymiar egzaminów certyfikatowych, są zdania, iż system poświadczania znajomości JPJO znacząco przyczynił się do zwiększenia mocy polszczyzny i pozytywnie wpłynął na jej wizerunek w świecie (Zarzycka 2016: 223; Gębał, Miodunka 2020: 143–145).

Pisząc o znaczeniu procesu certyfikacji dla nauczania i statusu języka polskiego, należy uwzględnić jeszcze jedną płaszczyznę oddziaływania polskich testów biegłości, a mianowicie obszar naukowych badań glottodydaktycznych. Jak zauważa autorka niniejszej rozprawy w odrębnej publikacji poświęconej zagadnieniu

¹⁴ Według Władysława Miodunki innowacja w glottodydaktyce polonistycznej jest to: „idea, produkt albo metoda, postrzegane jako nowe i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu. Zapotrzebowanie na innowację jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku nowych badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych” (2016: 253).

BIBLIOGRAFIA

- Adamski D. (2015), *Falsi amici e interferenza linguistica nella lingua italiana e lingua polacca*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu SWPS, Warszawa.
- Adjemian C. (1976), *On the nature of interlanguage systems*. „Language Learning”, t. 26, nr 2, s. 297–320, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>.
- Arabski J. (1968), *A linguistic analysis of English composition errors made by Polish students*. „Studia Anglica Posnaniensia”, t. 1, s. 71–89.
- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo Śląskie.
- Arabski J. (2007), *Transfer międzyjęzykowy*, (w:) Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP, s. 341–351.
- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Awramiuk E. (2016), *Nauczanie języka ojczystego w zmieniającym się świecie – wyzwania edukacyjne*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, t. 6, s. 15–28.
- Bachman L. (1990), *Fundamental consideration in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L., Palmer A. (1996), *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Badyda E. (2015), *O kłopotach nauczyciela z materiałem leksykalnym podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego – na wybranych przykładach*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 173–185, <https://doi.org/10.14746/n.2015.45.2.03>.
- Bajda J., Januszewicz M. (2014), *Stylistyka tekstów użytkowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, (w:) Dąbrowska A., Dobesz U. (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 201–213.
- Bally Ch. (1909/1951), *Francuska stylistika*. Moskwa: Izdatel'stvo Inostannoj Literatury.
- Banach M. (2013), *Czy studenci włoscy uczą się z pasją języka polskiego? O specyfice nauczania języka obcego studentów włoskojęzycznych – wybrane problemy*, (w:) Rabczuk A. (red.), *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z konferencji naukowej*. Warszawa: Polonicum, s. 167–176.

- Banach M. (2015), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego na poziomie B2 w latach 2005–2008*, niepublikowana w całości rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Banach M. (2018), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*. „Język Polski”, t. 98, nr 2, s. 61–80, <https://doi.org/10.31286/JP.98.2.4>.
- Banach M., Bucko D. (2019), *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Bańko M. (2021), *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa: PWN.
- Bąk P. (1989), *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bawej I. (2008), *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych: Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bawej I. (2008), *Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego*. „Linguistica Bidgostiana”, t. 5, s. 22–36.
- Bawej I. (2014), *Wybrane trudności w podsystemie leksykalnym w aspekcie kulturowym na przykładzie błędów kontekstowych w języku niemieckim*. „Neofilolog”, nr 43/2, s. 209–221, <https://doi.org/10.14746/n.2014.43.2.6>.
- Bednarska K. (2014), *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bednarska K. (2015), *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem innego języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego*, (w:) „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 295–305, <https://10.18778/0860-6587.22.20>.
- Berlińska A. (2009), *Trudny język polski?* „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 35–52.
- Bielecki R. (2017), *O restrykcjach leksykalnych w użyciu udmurckich przypadków końcówkowych*. „Studia Rossica Gedanensia”, nr 4, s. 23–36, <https://doi.org/10.26881/srg.2017.4.01>.
- Błasiak-Tytuła M. (2011), *Dwujęzyczność i ponglish: zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna: Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bogdanowicz M. (2000), *Integracja percepcyjno-motoryczna: Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bogdanowicz M. (2004), *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*, (w:) Bogdanowicz M., Smoleń M. (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 78–97.
- Bogdanowicz M., Borkowska A. (2010), *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, (w:) *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 93–152.
- Borecka V.E. (2016), *Błędy interferencji zewnętrznej w interjęzyku ucznia*. „Linguodidactica”, t. 20, s. 25–40, <https://doi.org/10.15290/lingdid.2016.20.02>.

SUMMARY

The present monograph entitled *Polish Language Proficiency among Italians Taking State Certificate Examinations in the Years 2004–2015, with a Special Focus on Writing Skills* presents a theoretical and empirical study in the field of foreign language teaching. While the research primarily contributes to studies on the acquisition of Polish as a foreign language, it also intersects with pedagogical linguistics.

The book focuses on the Polish proficiency of Italian candidates who participated in state certificate examinations in Polish as a foreign language between 2004 and 2015. The study provides the first comprehensive description of a linguistically homogenous group taking Polish certification examinations, taking into account the candidates' performance across all sections of the exam. The primary focus is on the candidates' writing skills.

The research data were collected from exam sheets completed by native Italian speakers, oral exam reports, and written compositions by the candidates. The certificate exams under analysis were administered in Poland, Italy, and Slovenia from 2004 to 2015, and covered three proficiency levels: basic (B1), intermediate (B2), and advanced (C2). Additionally, the candidates' application forms were analyzed to construct a socio-demographic profile based on the information provided.

The choice of the research sample was deliberate, guided by the criteria of Italian citizenship and the candidates' connection to the Italian language. The study analyzed 125 exam sheets from candidates who identified as Italian citizens and for whom Italian was their primary language (functionally the first language). This includes cases where Italian was either their native language or a second language (or in rare cases, a foreign language) which, due to regular immersion, had become their dominant language.

The Italian candidates' language skills were evaluated using non-reactive desk research. The primary methods employed were qualitative document analysis (content analysis) and the descriptive method. Descriptive statistical analysis was used to determine the sociographic profile of the candidates and to provide insight into their exam results, including scores and grades.

The monograph is structured into theoretical and empirical sections, along with an introduction, final conclusions, bibliography, and appendix. The theoretical section reviews the current state of research relevant to the book's topic and clarifies key concepts, including linguistic and communicative competence, interlanguage, and language transfer. It also discusses the structure, history, and operational framework of the state certificate exams in Polish as a foreign language from 2004 to 2015. Finally, the writing skills are explored within the context of foreign language teaching and psycholinguistics.

The empirical section presents a sociolinguistic profile of the Italian candidates, quantitative analyses of their exam results, and a review of selected excerpts from the research material that highlight typical language errors made by Italian speakers learning Polish. The error analysis of the collected material focuses on language transfer from Italian and encompasses three language subsystems: orthography, lexis, and grammar.

The final section of the book provides case studies, comprising qualitative analyses of six written compositions from candidates with varying levels of proficiency. The Conclusions section identifies problem areas in Polish for Italian-speaking learners and includes a list of topics that should receive special attention in the instruction of Polish for this specific language group. The dissemination of this list, combined with raising awareness among teachers regarding the unique challenges faced by Italian learners, is expected to enhance the effectiveness of Polish language instruction in this demographic.

Keywords: Polish as a foreign language, Polish studies in Italy, problem areas in Polish as a foreign language, language error, interference, interlanguage, Italian learners of Polish language, the certification of proficiency in Polish, skill in producing written composition

BIBLIOTEKA „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki, Kraków 2016.

- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.-faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
<https://akademicka.com.pl>

Monografia *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2015* stanowi teoretyczno-badawcze studium z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Przedmiotem podjętych przez autorkę rozważań są kompetencje językowe Włochów, którzy przystąpili do egzaminu certyfikacyjnego z języka polskiego jako obcego w latach 2004–2015. W rozprawie został po raz pierwszy opisany w sposób szczegółowy, a więc z uwzględnieniem wyników uzyskanych we wszystkich częściach egzaminu, udział grupy jednorodnej pod względem języka funkcjonalnie pierwszego w procesie certyfikacji JPJO.

Publikacja wypełnia lukę poznawczą w obszarze badań nad jakością polszczyzny cudzoziemców. Jest pierwszym tak dogłębnym i obszernym opracowaniem naukowym dotyczącym specyfiki nabywania języka polskiego przez osoby włoskojęzyczne. Poszerza wiedzę na temat trudnych dla italofonów kwestii w polskim systemie językowym oraz deficytów w rozwoju sprawności testowanych podczas egzaminów certyfikacyjnych (zwłaszcza pisanie po polsku). Czytelnik znajdzie tu także spis zagadnień, którym autorzy programów nauczania, podręczników i pomocy dydaktycznych dla Włochów powinni poświęcić szczególną uwagę.

Urszula Marzec – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka studiów polonistycznych (spec. komparatystyka oraz nauczanie języka polskiego jako obcego) na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz studiów podyplomowych Glottodidattica Infantile na Uniwersytecie La Sapienza w Rzymie; certyfikowany coach w zakresie nauki języków obcych. Od 2008 r. naucza języka polskiego w Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne na Uniwersytecie w Turynie. Pracowała także na Uniwersytecie w Udine oraz w Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ. Autorka monografii poświęconej polonistyce włoskiej oraz artykułów naukowych o tematyce glottodydaktycznej. Pełni funkcję egzaminatorki podczas państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w Polsce i we Włoszech. W latach 2012–2019 koordynowała prace ośrodka egzaminacyjnego na Uniwersytecie w Turynie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą lapsologii glottodydaktycznej, testowania znajomości języków obcych oraz interjęzyka polsko-włoskiego.