O JĘZYKU

Jak naprawdę uczymy się angielskiego? Co o nauce języka obcego mówią badania

Igor Zadrużyński

Opublikowano 2 października 2026 · aktualizacja 11 listopada 2026

STRESZCZENIE

Dziesięć, a czasem dwanaście lat angielskiego w szkole – a potem paraliż przy pierwszej prawdziwej rozmowie z obcokrajowcem. Znacie to? Problem rzadko polega na braku talentu albo „za późnym starcie". Częściej na tym, że uczymy się w sposób, który z tym, jak język naprawdę wchodzi do głowy, ma niewiele wspólnego. Sprawdziłem, co na ten temat mówią badania nad przyswajaniem języka obcego.

Wersja online

SŁOWA KLUCZOWE: O języku



SPIS TREŚCI

1. „Na naukę jest już za późno" – czyli co naprawdę robi wiek 2
2. Paliwo: dużo zrozumiałego języka 2
3. Ile słów naprawdę trzeba znać? 3
4. Samo słuchanie nie wystarczy 4
5. Gramatyka: uczyć wprost czy „samo przyjdzie"? 4
6. Poprawiać błędy czy nie? 5
7. Akcent to nie błąd 5
8. Strach przed mówieniem 5
9. Co z tego wynika dla nauczycieli, uczniów i rodziców? 5
10. Najważniejsze w skrócie 6
11. Źródła 7

Przez ponad dwadzieścia lat mieszkałem w Londynie. Widziałem ludzi, którzy przyjeżdżali z podręcznikową znajomością gramatyki i przez pierwsze miesiące nie rozumieli kasjerki w sklepie.

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

Widziałem też takich, którzy nie znali żadnej reguły, a po roku swobodnie rozmawiali – choć z błędami, których nikt ich nigdy nie oduczył. Obie grupy czegoś się nauczyły i obu czegoś brakowało.

Ta obserwacja dobrze oddaje to, co od kilkudziesięciu lat pokazuje **językoznawstwo stosowane** – dziedzina, która bada, jak ludzie przyswajają drugi język (w literaturze naukowej skrót SLA, od *second language acquisition*). Nie ma jednej cudownej metody. Jest za to kilka składników, bez których nauka się nie klei, i kilka przekonań, które warto porzucić.

W poprzednim tekście pisałem o mitach o uczeniu się w ogóle[1]. Tym razem przyglądam się konkretnie nauce języka obcego – na przykładzie angielskiego.

„Na naukę jest już za późno" – czyli co naprawdę robi wiek

To zdanie słyszę od dorosłych najczęściej. I rzeczywiście – coś w nim jest. W 2018 roku Joshua Hartshorne, Joshua Tenenbaum i Steven Pinker opublikowali badanie na niespotykaną wcześniej skalę: przeanalizowali wyniki testu gramatycznego **669 498 osób** – rodzimych i nierodzimych użytkowników angielskiego [1]. Wynik? Zdolność do przyswajania gramatyki obcego języka utrzymuje się na wysokim poziomie **niemal do pełnoletności** – **mniej więcej do 17. roku życia** – i dopiero potem stopniowo spada.

Dwie rzeczy są tu ważne:

- **Okno zamyka się później, niż sądzono.** Wcześniejsze teorie mówiły o okresie przed dojrzewaniem. Według tych danych nastolatek w liceum wciąż uczy się gramatyki niemal tak sprawnie jak dziecko.
- **Spadek nie oznacza zera.** Badanie dotyczyło szans na osiągnięcie poziomu nieodróżnialnego od rodzimego użytkownika. Dorosły po trzydziestce nie zacznie raczej mówić jak urodzony londyńczyk, ale może nauczyć się angielskiego bardzo dobrze – i tysiące ludzi to robią.

Jest jeszcze jeden, mniej znany wątek. Carmen Muñoz z Uniwersytetu w Barcelonie od lat bada wiek w kontekście **szkolnym**, a nie emigracyjnym [2]. Zwraca uwagę, że przewaga „wcześniejszego startu" pochodzi głównie z badań nad dziećmi, które zanurzają się w języku na co dzień – żyją w nowym kraju, chodzą do szkoły, bawią się z rówieśnikami. W klasie, gdzie angielski pojawia się dwa–trzy razy w tygodniu po 45 minut, ta przewaga w dużej mierze znika. Starsi uczniowie w takich warunkach często uczą się **szybciej**, bo potrafią świadomie korzystać z reguł, notatek i strategii. Decydujące okazuje się nie to, *kiedy* zaczęliśmy, ale **ile i jakiego kontaktu z językiem** mieliśmy.

Ten wniosek prowadzi wprost do najważniejszego składnika nauki.

Paliwo: dużo zrozumiałego języka

W latach 80. amerykański językoznawca Stephen Krashen sformułował tzw. **hipotezę inputu** [3]. Twierdził, że język przyswajamy przede wszystkim wtedy, gdy **rozumiemy** to, co słyszymy i czytamy – a materiał jest odrobinę powyżej naszego obecnego poziomu. Nie z ćwiczeń gramatycznych, ale z tysięcy godzin kontaktu z sensownym, zrozumiałym językiem.

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

Dziś wiemy, że Krashen poszedł za daleko – sam input nie wystarcza (o tym niżej). Ale jego główna intuicja przetrwała: **bez dużej ilości zrozumiałego języka nie ma płynności**. Lekcje w szkole po prostu nie dostarczają go w wystarczającej ilości. Kilka godzin tygodniowo, z których część zajmuje sprawdzanie obecności i omawianie zadania domowego, to kropla w morzu.

Dobra wiadomość jest taka, że input może przychodzić spoza klasy. Elke Peters i Stuart Webb sprawdzili, czy uczniowie uczą się nowych słów, oglądając po prostu pełnometrażowy program telewizyjny po angielsku – bez żadnego zadania, bez zapowiedzi testu [4]. Uczyli się. Najłatwiej zapamiętywali słowa, które w programie pojawiały się wielokrotnie, i te podobne do słów w ich ojczystym języku. Najwięcej zyskiwali ci, którzy już na starcie znali więcej słownictwa.

Jest tu ciekawy wątek polski. W europejskim projekcie ELLiE, w którym przez kilka lat obserwowano dzieci uczące się języka obcego w siedmiu krajach – w tym w Polsce – Eva Lindgren i Carmen Muñoz sprawdziły, co poza szkołą wiąże się z lepszym rozumieniem języka [5]. Jednym z najsilniejszych czynników okazało się **oglądanie filmów i programów w oryginale z napisami**. Kraje, w których telewizja nie dubbinguje anglojęzycznych produkcji, mają tu naturalną przewagę. Polska, z naszym charakterystycznym lektorem czytającym tekst na oryginalną ścieżkę dźwiękową, takiej przewagi nie ma – oryginał słychać tylko w tle.

W praktyce: przełącz seriale na wersję oryginalną z napisami. Na początek z polskimi, potem z angielskimi, wreszcie – bez. Wybieraj to, co naprawdę lubisz, bo input działa tylko wtedy, gdy go dużo, a dużo oglądamy tylko tego, co nas wciąga.

Ile słów naprawdę trzeba znać?

Słownictwo to fundament. Można mówić z błędami gramatycznymi i nadal być zrozumianym. Bez słów – nie powiemy nic. Pytanie brzmi: ile ich potrzeba?

Paul Nation z Uniwersytetu Victorii w Wellington policzył to, analizując ogromne zbiory tekstów i nagrań [6]. Punktem wyjścia jest tzw. **pokrycie tekstu**: żeby swobodnie rozumieć tekst bez słownika, trzeba znać około **98% słów**, które w nim występują. To oznacza jedno nieznane słowo na pięćdziesiąt – mniej więcej jedno na dwie–trzy linijki.

Rodzaj materiału	Ile rodzin wyrazowych trzeba znać (dla 98% pokrycia)
Powieści, gazety, teksty pisane	ok. 8–9 tysięcy
Filmy, seriale, swobodna rozmowa	ok. 6–7 tysięcy

Szacunki według Nationa [6]. „Rodzina wyrazowa" to słowo razem z odmianami i pochodnymi – np. play, plays, played, player, playful *liczą się jako jedna rodzina.*

Te liczby mogą przestraszyć, ale mają też pocieszającą stronę. Angielski jest bardzo „nierówny": kilka tysięcy najczęstszych słów stanowi zdecydowaną większość tego, co słyszymy i czytamy na co dzień. Dlatego **kolejność ma znaczenie**. Uczenie się listy rzadkich słów z działu „Zwierzęta egzotyczne" daje znacznie mniej niż solidne opanowanie tysiąca najczęstszych czasowników, przymiotników i wyrażeń.

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

W praktyce: korzystaj z list frekwencyjnych (wiele dobrych słowników oznacza najczęstsze słowa) i ucz się słów w kontekście – całych wyrażeń, nie pojedynczych wyrazów. Do powtórek najlepiej sprawdzają się fiszki z rozkładaniem nauki w czasie, o których pisałem przy okazji mitów o uczeniu się[1].

Samo słuchanie nie wystarczy

Gdyby wystarczył input, ludzie, którzy latami oglądają angielskie seriale, mówiliby płynnie. Tymczasem wielu z nich wszystko rozumie, ale z mówieniem ma kłopot. Badacze wskazali kilka brakujących elementów.

1. Mówienie zmusza do myślenia o formie

Kanadyjska badaczka Merrill Swain obserwowała uczniów w programach immersyjnych – dzieci anglojęzyczne, które przez lata uczyły się wszystkich przedmiotów po francusku [7]. Rozumiały francuski świetnie. Mówiły i pisały jednak z uporczywymi błędami. Swain zauważyła, że przy słuchaniu można zrozumieć sens, nie zwracając uwagi na gramatykę. Dopiero przy **mówieniu i pisaniu** uczeń musi zdecydować, jaką formę wybrać – i wtedy zauważa, czego nie wie. Nazwała to **hipotezą outputu**.

2. Żeby się czegoś nauczyć, trzeba to zauważyć

Richard Schmidt, amerykański językoznawca, opisał własną naukę portugalskiego w Brazylii, prowadząc szczegółowy dziennik [8]. Okazało się, że formy, które słyszał na co dzień, zaczynał używać dopiero wtedy, gdy je **świadomie zauważył** – na przykład gdy ktoś zwrócił mu na nie uwagę na lekcji. Tak powstała **hipoteza zauważania**: input staje się wiedzą wtedy, gdy uwaga ucznia na coś „trafi".

3. Rozmowa to nie tylko ćwiczenie, ale też źródło nauki

Michael Long zwrócił uwagę na to, co dzieje się w prawdziwej rozmowie, gdy coś nie zostaje zrozumiane [9]. Rozmówcy dopytują, upraszczają, powtarzają inaczej – językoznawcy nazywają to **negocjowaniem znaczenia**. W takich momentach uczeń dostaje input dopasowany dokładnie do swoich potrzeb, a przy okazji zauważa różnicę między tym, co sam powiedział, a tym, jak mówi rozmówca.

W praktyce: mów i pisz od pierwszych tygodni nauki – nawet bardzo prosto. Rozmowa z drugim człowiekiem, nawet niedoskonała, uczy czegoś, czego nie da się zastąpić oglądaniem.

Gramatyka: uczyć wprost czy „samo przyjdzie"?

Przez pewien czas w dydaktyce modne było przekonanie, że gramatyki nie należy wykładać – ma „sama przyjść" z komunikacji. Badania tego nie potwierdziły.

W 2000 roku John Norris i Lourdes Ortega przeprowadzili metaanalizę kilkudziesięciu eksperymentów porównujących różne sposoby nauczania gramatyki [10]. Wnioski były wyraźne: **celowe nauczanie form językowych działa**, a jego efekty są trwałe. Co więcej, **wyjaśnianie reguł wprost** dawało w tych badaniach lepsze wyniki niż liczenie na to, że uczeń sam je odkryje z przykładów.

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

Nie oznacza to powrotu do lekcji wypełnionych wyłącznie tabelkami czasów. Najlepiej działa połączenie: krótkie, jasne wyjaśnienie reguły – a potem dużo okazji, by użyć jej w sensownej komunikacji. Reguła pomaga zauważyć, komunikacja pomaga utrwalić.

Poprawiać błędy czy nie?

Wielu nauczycieli boi się poprawiać ucznia w trakcie mówienia, żeby go nie zniechęcić. Roy Lyster i Kazuya Saito zebrali badania nad poprawianiem błędów w mowie podczas lekcji [11]. Wyniki: **poprawianie działa, a jego efekty się utrzymują**. Ciekawsze są szczegóły:

- **Naprowadzanie bywało skuteczniejsze niż podawanie gotowej formy.** Zamiast powtórzyć poprawnie („Aha, *you went* to London"), nauczyciel może zachęcić ucznia, by sam się poprawił („*You go* to London yesterday? Spróbuj jeszcze raz").
- **Młodsi uczniowie zyskiwali więcej** niż starsi.

Kluczowe jest jednak to, *jak* poprawiamy. Krótka, życzliwa korekta w atmosferze bezpieczeństwa to coś zupełnie innego niż wytykanie błędu przed całą klasą.

Akcent to nie błąd

Wielu dorosłych Polaków nie odzywa się po angielsku, bo „mają straszny akcent". Murray Munro i Tracey Derwing pokazali w klasycznym badaniu, że trzeba odróżnić trzy rzeczy: **akcent** (jak bardzo mowa brzmi obco), **zrozumiałość** (ile słuchacz rzeczywiście rozumie) i to, **ile wysiłku** kosztuje go słuchanie [12]. Okazało się, że wypowiedzi oceniane jako mocno akcentowane były często **w pełni zrozumiałe**.

Dla ucznia wniosek jest prosty: celem nie jest brzmieć jak prezenter BBC, tylko być łatwo zrozumianym. Warto pracować nad tym, co naprawdę przeszkadza w zrozumieniu – akcentem wyrazowym, rozróżnianiem niektórych samogłosek, końcówkami słów – a nie nad pozbyciem się każdego śladu polskości. Sam w Londynie słyszałem na co dzień dziesiątki akcentów angielskiego i nikt nie traktował ich jako wady. O różnicach między odmianami języka pisałem zresztą w tekście o angielskim brytyjskim i amerykańskim[2].

Strach przed mówieniem

Ten temat jest mi szczególnie bliski, bo łączy się z tym, czego uczę się na terapii zajęciowej. W 1986 roku Elaine Horwitz z zespołem opisała **lęk przed językiem obcym** jako odrębne zjawisko – nie po prostu nieśmiałość, ale specyficzny niepokój związany z mówieniem w języku, którego się nie opanowało [13]. Uczeń wie, co chce powiedzieć, ale w obcym języku nie umie tego wyrazić tak, jak by chciał. Czuje się mniej inteligentny, niż jest. Boi się oceny nauczyciela i kolegów.

Metaanaliza Yassera Teimouriego, Julii Goetze i Luke'a Plonsky'ego objęła blisko 20 tysięcy uczniów z 23 krajów [14]. Wykazała wyraźny **związek między lękiem a gorszymi wynikami** w nauce języka. To związek umiarkowany, ale wyraźny i powtarzający się w wielu krajach, na różnych poziomach nauczania i przy różnych językach.

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

Trzeba tu uczciwie dodać: korelacja to jeszcze nie przyczyna. Lęk utrudnia naukę, ale słabe wyniki też wzmacniają lęk. To błędne koło – i dlatego warto przerywać je z obu stron: budować bezpieczną atmosferę *i* dawać uczniom realne poczucie postępów.

Pomaga też coś, co węgierski psycholog Zoltán Dörnyei nazwał **idealnym „ja" w drugim języku** [15]. To konkretny, żywy obraz siebie jako osoby, która posługuje się angielskim – rozmawia z kimś w podróży, czyta ulubioną książkę w oryginale, pracuje za granicą. Im wyraźniejsza ta wizja, tym silniejsza i trwalsza motywacja. Dużo silniejsza niż „bo trzeba zdać egzamin".

Więcej o tym, jak dopasowywać wymagania do konkretnego ucznia, pisałem w tekście o indywidualnym podejściu do ucznia[3].

Co z tego wynika dla nauczycieli, uczniów i rodziców?

- **Nauczyciele:** więcej sensownego języka na lekcji, mniej mówienia o języku. Krótko wyjaśniona reguła, potem dużo zadań komunikacyjnych. Poprawianie – tak, ale życzliwie i z naprowadzaniem. I świadoma praca nad atmosferą, w której wolno się mylić.
- **Uczniowie i dorośli:** codzienny kontakt z angielskim poza lekcjami – seriale w oryginale, podcasty, książki na swoim poziomie. Słownictwo od najczęstszych słów, powtarzane z fiszkami. I mówienie od początku, nawet z błędami.
- **Rodzice:** nie zakładajcie, że „wcześniej znaczy lepiej" rozwiąże sprawę samo z siebie. Liczy się ilość kontaktu z językiem. Bajki i gry po angielsku z napisami potrafią zrobić więcej niż kolejna godzina zajęć dodatkowych.

Najważniejsze w skrócie

- **Wiek** – zdolność przyswajania gramatyki utrzymuje się niemal do 17. roku życia; w szkole ważniejsza od wieku startu jest ilość kontaktu z językiem.
- **Input** – bez dużej ilości zrozumiałego języka nie ma płynności; seriale z napisami to sprawdzone źródło.
- **Słownictwo** – do swobodnego rozumienia potrzeba około 6–9 tysięcy rodzin wyrazowych; zaczynamy od najczęstszych.
- **Mówienie i zauważanie** – samo słuchanie nie wystarczy; trzeba mówić, pisać i świadomie dostrzegać formy.
- **Gramatyka** – nauczanie reguł wprost działa i daje trwałe efekty.
- **Błędy** – poprawianie pomaga, zwłaszcza naprowadzające i życzliwe.
- **Akcent** – nie przeszkadza w zrozumieniu tak bardzo, jak się obawiamy.
- **Lęk** – wyraźnie wiąże się z gorszymi wynikami; bezpieczna atmosfera to nie dodatek, tylko warunek nauki.

Nauka języka nie jest więc zagadką dostępną tylko dla „uzdolnionych". To w dużej mierze kwestia ilości kontaktu, mądrych powtórek i odwagi, by się odezwać. A tę odwagę – jak pokazują badania – można w sobie i w uczniach świadomie budować.

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

Źródła

[1] Hartshorne, J.K., Tenenbaum, J.B., Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263–277. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007

[2] Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578–596. https://doi.org/10.1093/applin/amm056

[3] Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

[4] Peters, E., Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551–577. https://doi.org/10.1017/S0272263117000407

[5] Lindgren, E., Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129. https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275

[6] Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59

[7] Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. W: S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition* (s. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

[8] Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

[9] Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W: W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition* (s. 413–468). San Diego: Academic Press.

[10] Norris, J.M., Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136

[11] Lyster, R., Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. https://doi.org/10.1017/S0272263109990520

[12] Munro, M.J., Derwing, T.M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x

[13] Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

[14] Teimouri, Y., Goetze, J., Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. https://doi.org/10.1017/S0272263118000311

[15] Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. W: Z. Dörnyei, E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.

Adresy linków z tekstu

1. https://zadruzynski.pl/mity-o-uczeniu-sie-style-uczenia-sie-10-mozgu-i-inne-bzdury/
2. https://zadruzynski.com/angielski-brytyjski-czy-amerykanski-ciekawostki-i-pulapki-dwoch-odmian-jednego-jezyka/
3. https://zadruzynski.pl/indywidualne-podejscie-do-ucznia-co-nauczyciel-moze-zaczerpnac-z-terapii-zajeciowej/

CC BY-NC 4.0 · zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/

LICENCJA

© 2026 Igor Zadrużyński. Ten tekst jest udostępniony na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC 4.0). Możesz go kopiować, rozpowszechniać i przerabiać w celach niekomercyjnych pod warunkiem, że podasz autora i adres źródła, dołączysz link do licencji i zaznaczysz, czy wprowadzono zmiany. Przykład poprawnego oznaczenia:

Igor Zadrużyński, *Jak naprawdę uczymy się angielskiego? Co o nauce języka obcego mówią badania*, zadruzynski.com, https://zadruzynski.com/jak-naprawde-uczymy-sie-angielskiego-co-o-nauce-jezyka-obcego-mowia-badania/, licencja CC BY-NC 4.0

Licencja nie obejmuje cytatów, ilustracji ani innych materiałów pochodzących od innych autorów — obowiązują dla nich ich własne zasady.

Ilustracje, przy których nie podano innego źródła, zostały wygenerowane z pomocą AI.

zadruzynski.com