

NAUCZANIE JEZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO – WSPÓŁCZESNE WYZWANIA I PRIORYTETY

Ewa Lipińska¹, Anna Seretny²



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



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

KOMPETENCJE UCZNIÓW W ZAKRESIE JEZYKA POLSKIEGO JAKO ODZIEDZICZONEGO I JAKO OJCZYSTEGO W UJĘCIU KOMPARATYWNYM – PODSUMOWANIE PROJEKTU BADAWCZEGO

Streszczenie: Kompetencje lingwistyczne zagranicznych nastolatków polskiego pochodzenia nie były dotychczas badane. Z nieudokumentowanych danych wiadomo, że są one niższe niż u ich równołatków uczących się w Polsce. W Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej podjęto próbę ich porównania i udokumentowania. Na potrzeby projektu *Jezyk odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji* opracowano kompleksowe narzędzie pomiaru umiejętności językowych dla młodzieży dwujęzycznej kognitywnie. Tekst

¹ ewa.lipinska@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

² anna.barbara.seretny@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



przedstawia przebieg badania, rezultaty ogólne oraz cząstkowe z wybranych podsystemów i sprawności. W zakończeniu zebrano wnioski wypływające z całości projektu.

Słowa kluczowe: test kompetencji, ewaluacja wyników, kompetencja lingwistyczna, język odziedziczony, polskie szkoły za granicą

COMPETENCES OF POLISH HERITAGE AND NATIVE LANGUAGE LEARNERS IN A COMPARATIVE APPROACH – A RESEARCH PROJECT REPORT

Abstract: The language competences in the Polish of teenage heritage language learners so far have not been compared to the skills of their Polish peers. Such an attempt was made at the Institute of Polish Language and Culture for Foreigners. For the purposes of this project (*Heritage vs. Native Language – Comparison of Language Competences of Polish Native and Heritage Language Learners*), a comprehensive tool for measuring language skills of bilingual youth was developed. The level of their language was assessed on the basis of a written test with a structure and content similar to the primary school competence graduation exam. The test involved two groups, bilingual teenagers and monolingual Polish peers. The article will present the background of the project and the quantitative analysis of its results. We will focus on the scores from writing and reading (language skills), as well as on vocabulary and spelling. We will also present the conclusions drawn from the project.

Keywords: competence test, evaluation, linguistic competence, heritage language, Polish schools abroad

1. WSTĘP

Przekonanie o tym, że kompetencje językowe uczniów polskich różnią się od tych, którymi wykazują się ich rówieśnicy mieszkający zagranicą pochodzi z niepotwierdzonych naukowo źródeł czy z wiedzy na temat języka odziedziczonego³. Do tej pory nie było ono udokumentowane za pomocą kompleksowych badań porównawczych. Ważnych empirycznych danych dostarczył szeroko zakrojony, trwający dwa lata, projekt *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*. Pozyskane w jego ramach próbki wypowiedzi uczniów szkół

³ Charakterystykę tę można znaleźć w wielu publikacjach, m.in. Polinsky, Kagan (2007); Lipińska, Seretny (2012); Seretny, Lipińska (2016); Montrul (2016).

polskich w Polsce i zagranicą, które poddano wieloaspektowemu oglądowi, umożliwiły wstępne określenie różnicy w kompetencjach językowych między użytkownikami edukacyjnego języka odziedziczony (EJOD) a tymi, dla których polszczyzna ma status języka rodzimego (J1).

W niniejszym tekście omówiony zostanie przebieg realizacji projektu oraz jego ogólne rezultaty. Szczegółowej analizie poddamy natomiast wyniki, jakie osiągnęli nastolatki z obydwu grup w zakresie sprawności pisania i czytania oraz słownictwa i ortografii. Na końcu przedstawimy wnioski wpływające z całości projektu oraz rekomendacje dla instytucji troszczących się o nauczanie polszczyzny zagranicą.

2. OGÓLNE OMÓWIENIE PROJEKTU

Projekt *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji* został przygotowany i zrealizowany przez PRACOWNIĘ BADAŃ JĘZYKA I KULTURY POLONII (Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego) oraz OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (Stowarzyszenie Wspólnota Polska). W projekcie brali udział: dr hab. Ewa Lipińska, prof. UJ, dr hab. Anna Seretny, prof. UJ, dr Małgorzata Banach, mgr Tomasz Moździerz (doktorant SDNH UJ), mgr Iga Dudek, mgr Dominika Tokarz, mgr Katarzyna Czyżycka (dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli – Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”)⁴.

Zasadnicze pytanie badawcze przyświecające poczynaniom zespołu, brzmiało: „Jaki jest stopień biegłości językowej kończących szkołę podstawową użytkowników EJOD w porównaniu z tym, jakim legitymują się ich rówieśnicy w Polsce?”. W obszarze zainteresowań zespołu leżało też ujawnienie subkompetencji, w których różnice między obiema grupami są największe. Wiedza na temat ewentualnych braków nastoletnich uczniów jest szczególnie ważna w przypadku potencjalnej reemigracji. Wówczas status ich polszczyzny się zmienia: z języka odziedziczony musi szybko przeobrazić się w funkcjonalnie pierwszy. Fakt, że językiem edukacyjnym w szkole jest polski, wymusza konieczność operowania nim jako ojczystym. Należy zaznaczyć, że w okresie przejściowym występuje on pod postacią języka drugiego (zob. Lipińska, Seretny 2019), tak samo, jak w przypadku wszystkich imigrantów – nie tylko tych z polskimi korzeniami.

⁴ Raport z przebiegu projektu oraz wyniki badań zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego/> [26.07.2023].

W badaniach uczestniczyło 292 uczniów:

- szkół polonijnych oraz polskich (przyambasadzkich/przykonsulackich), nadzorowanych przez ORPEG, posługujących się edukacyjnym językiem odziedziczonym (EJOD),
- szkół polskich⁵, posługujących się językiem ojczystym.

Testowanie, które odbyło się zdalnie z powodu pandemii COVID-19, administrowali nauczyciele klas biorących udział w projekcie na podstawie otrzymanych instrukcji.

2.1. OPIS NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Dla potrzeb badań, których celem było określenie stopnia znajomości edukacyjnego języka odziedziczonego uczniów kończących szkołę podstawową na obczyźnie i porównanie ich kompetencji z umiejętnościami polskich rówieśników, został opracowany specjalny test w formie pisemnej. Wzorowano go na jednej z części egzaminu ósmoklasisty (zawartość, układ, typy zadań)⁶. Obszarami, które podlegały kontroli były: słownictwo, gramatyka i ortografia (podsystemy językowe) oraz czytanie i pisanie (sprawności receptywna i produktywna). Nie weryfikowano sprawności słuchania ani mówienia (wraz wymową), gdyż w teście ósmoklasisty takiej części nie ma. Ponadto przeprowadzenie badań w tym zakresie byłoby mocno utrudnione z powodów technicznych (np. wymagałoby wypełnienia skomplikowanej procedury uzyskania zgody rodziców uczestników na nagrywanie ich wypowiedzi). Układ i zawartość testu właściwego, który powstał po wprowadzeniu korekt w teście pilotażowym, pokazuje tabela nr 1.

⁵ Badania przeprowadzono w szkołach o różnym statusie prawnym (państwowa, społeczna, prywatna) oraz funkcjonujących w dużych miastach (Kraków, Katowice) i w małej miejscowości (Wielogłowy – woj. małopolskie, pow. nowosądecki).

⁶ Bliskość z egzaminem ósmoklasisty przejawia się również w wyborze tekstów, które znajdują się na liście lektur obowiązkowych dla VIII klasy lub są wymagane na egzaminie. Wykorzystano bowiem fragmenty: *Latarnika* Henryka Sienkiewicza w teście pilotażowym (ze względu na wysoką rozwiązywalność zadanie zostało odrzucone), *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego jako dyktando, *Świteziankę* Adama Mickiewicza do sprawdzenia znajomości archaicznego języka literackiego, *Artystę* Sławomira Mrożka do ćwiczeń słownikowych oraz *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego jako materiał wyjściowy do napisania rozprawki.

Tabela 1. Układ i zawartość testu właściwego

CZĘŚĆ I	CZĘŚĆ II	CZĘŚĆ III
1. dyktando (zadanie z lukami) – 8 p. 2. zadanie sprawdzające znajomość zasad interpunkcji – 2 p. 3. zadanie wymagające wyjaśnienia archaizmów – 5 p.	1. i 2. zadania sprawdzające rozumienie tekstu wyjściowego (wybór jednej z czterech odpowiedzi) – 2 x 0,25 p. 3. zadanie z leksykalno-gramatycznymi transformacjami podanych zdań – 6 p. 4. zadanie sprawdzające rozumienie tekstu typu prawda/fałsz – 1,5 p. 5. zadanie wymagające komentarza do materiału ikonicznego powiązanego z tekstem – 3 p. 6. zadanie polegające na napisaniu e-maila o długości 100 wyrazów – 10 p.	1. rozprawka o długości 200 wyrazów – 25 p.

Źródło: opracowanie własne

Za poprawne rozwiązanie zadań można było uzyskać maksymalnie 60 punktów: 15 p. za pierwszą część, 20 p. – za drugą i 25 p. – za trzecią.

Powstałe narzędzie spełniało kryteria testu różnicującego o cechach diagnozujących, co jest ważne z powodu wspomnianej możliwości powrotu/przyjazdu dzieci władających EJOD do Polski. Taki test w przypadku uczniów kończących szkołę podstawową może stanowić pomoc w określeniu ich potencjału oraz słabszych stron w posługiwaniu się językiem szkolnej edukacji (JSE). Jest to odmiana bardzo różna tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym⁷ od polszczyzny codziennej (zob. Pamuła-Behrens 2018; Seretny 2018, 2022; Jędryka 2022), którą dzieci znające język z domu na ogół posługują się bez problemów.

Ocena znajdujących się w teście zadań otwartych wymagała opracowania kryteriów ewaluacji. Powstały one na bazie wytycznych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), stosowanych podczas poprawy testu ósmoklasisty, oraz kryteriów oceny zadań z państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego. Po teście pilotażowym uznano bowiem za konieczne przesunięcie

⁷ JSE jest pełen terminów przedmiotowych, słownictwa abstrakcyjnego oraz wyrazów rzadziej używanych, a właściwe mu struktury morfosyntaktyczne i obecne w nim wskaźniki metatekstowe są zupełnie 'niecodzienne'.

punktu ciężkości z kompetencji ogólnych, na które kładzie nacisk CKE, na – będące zamierzoną istotą pomiaru – umiejętności językowe. Pełniejszą ich ewaluację umożliwiają kryteria stosowane na certyfikatowych testach biegłości⁸, gdyż są one ukierunkowane na język w dużo większym stopniu. Pozwalają także na stosowanie skal zawierających rozszerzone widełki punktowe⁹. Wraz ze sposobnością odniesienia się do deskryptorów określających różne stopnie spełnienia danego kryterium przez autora pracy, daje to egzaminatorom szansę na bardziej obiektywną jej ocenę.

2.2. PROCEDURA BADAWCZA

Badania zostały przeprowadzone w dwu etapach – jako pilotażowe i właściwe. W badaniu pilotażowym wzięło udział 108 osób: 85 uczniów polskich, 14 uczniów EJOD z sekcji polskiej w gimnazjum Montaigne (Paryż) oraz 9 cudzoziemców¹⁰. Miało ono na celu zweryfikowanie narzędzi badawczych, czyli budowy i zawartości testu, czasu jego wykonania oraz kryteriów poprawy i oceny. W badaniu właściwym wzięły udział 184 osoby: 115 z Polski i 69 z zagranicy (ze szkół w Chicago, Münster, Wiedniu, Rzymie, Londynie, Antwerpii). Do oceny zakwalifikowano po 54 prace z obu grup badawczych, pozostałe (88) odrzucono ze względu na ich niekompletność.

Zarówno w pilotażu, jak i badaniu właściwym procedura była taka sama: po uzyskaniu zgody na testowanie od dyrektorów poszczególnych placówek, którym przesłano listy wyjaśniające, kontaktowano się z nauczycielami mającymi je prowadzić. W korespondencji skierowanej do nich zawarto niezbędne informacje oraz wskazówki i instrukcje. Uzupełnione arkusze zostały następnie przekazane zespołowi badawczemu, który sprawdzał je zgodnie z ustalonym

⁸ Za podstawę posłużyły kryteria z poziomu B1. Wynika to z założenia, że na końcu szkoły podstawowej uczniowie osiągają taki mniej więcej stopień biegłości językowej – według podziału przyjętego dla użytkowników polszczyzny jako języka obcego (zob. Seretny, Lipińska 2020).

⁹ Przykładowo, za poprawność gramatyczną można uzyskać od 0 do 2 p. Egzaminator, mając do wyboru przedział punktowy: 0 p. – 0,25 p. – 0,5 p. – 0,75 p. – 1 p. – 1,25 p. – 1,5 p. – 1,75 p. – 2 p., stawia bardziej drobiazgową i trafną ocenę niż wtedy, gdy postępuje zgodnie z zasadami CKE, gdzie wybór jest ograniczony do całych punktów, czyli: 0 p. – 1 p. – 2 p.

¹⁰ Grupkę tę stanowili Chińczycy ze Szkoły Języka i Kultury UJ, z poziomu B1. Z konieczności „zastępowali” oni uczniów polonijnych, do których dostęp z powodu pandemii koronawirusa był niemożliwy. Badaczom chodziło o próbne wykonanie zadań przez cudzoziemców, którzy byli w stanie zrozumieć polecenia i wykonać zadania (stąd wybór B1). Założono, że Chińczycy wykonają zadania najwolniej, co umożliwi ustalenie limitu czasu na wypełnienie testu właściwego.

wcześniej kluczem. Prace pisemne poprawiano w parach według opracowanych kryteriów. Te, które były niekompletne, nie podlegały sumarycznej punktacji.

3. SUMARYCZNE WYNIKI TESTU

W tabeli nr 2 zebrano ogólne wyniki punktowe kompletnych testów z badania właściwego.

Tabela 2. Sumaryczne wyniki testu

	CZEŚĆ I			CZEŚĆ II						CZEŚĆ III	RAZEM	
	1	2	3	1	2	3	4	5	6		P.	%
U. POLSCY	7,7	1,8	3,6	0,1	0,1	5,1	1,3	1,5	7,3	15,8	44,3	73,7
U. EJOD	6,8	1,7	3,3	0,1	0,1	4,6	1,3	1,1	6,7	11,7	37,5	62,4

Źródło: opracowanie własne

Uczniowie polscy, zgodnie z przewidywaniami, wypadli lepiej od kolegów uczących się na obczyźnie – średnio uzyskali 74% punktów. Wspólny wynik uczniów zagranicznych, 62%, wskazuje zaś na bardzo słabo zdany egzamin. Po rozdzieleniu uczących się w szkołach pod patronatem ORPEG od tych, którzy chodzą do etnicznych (polonijnych) szkół, okazało się jednak, że ci pierwsi są blisko osiągnięcia rezultatu polskich rówieśników (71%), natomiast drudzy mocno odstają od pozostałych (58%)¹¹ (zob. tab. 3).

Tabela 3. Sumaryczne wyniki testu z podziałem na szkoły polonijne i polskie pod nadzorem ORPEG

	CZEŚĆ I			CZEŚĆ II						CZEŚĆ III	RAZEM	
	1	2	3	1	2	3	4	5	6		P.	%
U. POL.	7,7	1,8	3,6	0,1	0,1	5,1	1,3	1,5	7,3	15,8	44,3	73,7
U. ORPEG	7,5	1,9	4,4	0,2	0,1	5,5	1,4	1,4	7,0	13,1	42,5	70,9
U. ETN.	6,4	1,5	2,3	0,0	0,1	3,8	1,3	1,2	6,7	11,4	34,7	57,9

Źródło: opracowanie własne

Dysproporcje między trzema typami szkół uwidoczniły się jeszcze wyraźniej, gdy wyniki uczniów zostały przełożone na ich orientacyjne oceny mieszczące się w następujących przedziałach punktowych (za wielkość

¹¹ Uczniowie polonijni wykazali się mniejszą wiedzą i umiejętnościami od pozostałych badanych we wszystkich wyróżnionych w tabeli aspektach. Co więcej, wśród ich testów jest też największy odsetek niezdaných.

graniczną między „zdanym” a „niezdanym” przyjęto 50% – zgodnie z wymogami egzaminu certyfikatowego dla dzieci i młodzieży):

- 0–29 p. → egzamin niezdany
- 30–39 p. → ocena dostateczna
- 40–49 p. → ocena dobra
- 50–60 p. → ocena bardzo dobra

Procentowy udział ocen poszczególnych grup (polskiej, polonijnej i orpegowskiej) przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Procentowy udział ocen w przyjętych przedziałach punktowych

PRZEDZIAŁ PUNKTOWY	0–29 p.		30–39 p.		40–49 p.		50–60 p.	
OCENA	ndst = 2		dst = 3		db = 4		bdb = 5	
	l. u.	%	l. u.	%	l. u.	%	l. u.	%
U. POLSCY	1	1,9%	12	22,2%	26	48,4%	15	27,8%
U. SZKÓŁ ORPEG	1	3,1%	14	43%	15	46,9%	2	6,3%
U. ETNICZNI	7	31,8%	11	50%	4	18,2%	0	0

Źródło: opracowanie własne

Jedynie w przypadku młodzieży ze szkół ORPEG rozkład wyników jest zbliżony do normalnego, większość wyników jest bliska średniemu, mniej jest zaś rezultatów odchylnych od średniej. Dla uczniów polskich test nie był trudny – wyniki dobre i bardzo dobre uzyskało prawie 80% z nich, natomiast uczący się w szkołach polonijnych poradzili sobie z nim słabo – nieco ponad 80% otrzymało oceny niedostateczne i dostateczne.

4. SZCZEGÓŁOWE OMÓWIENIE WYNIKÓW WYBRANYCH CZĘŚCI TESTU

W niniejszym artykule szczegółowej analizie zostały poddane dwa podsystemy języka (słownictwo i ortografia) oraz dwie sprawności (czytanie i pisanie)¹². Umiejętności te są ważnymi znacznikami edukacyjnej sprawności językowej. Ich opanowanie u uczniów spoza Polski, dla których prymarnym narzędziem poznawania świata jest kod kraju osiedlenia, może więc zostać uznane za przejaw ich dwujęzyczności kognitywnej (Lipińska 2015).

¹² Stanowi to nawiązanie do rekoncesansu badawczego (zob. Seretny, Lipińska 2021), który skupiał się na ocenie stopnia opanowania sprawności pisania i czytania u uczniów polonijnych.

4.1. SŁOWNICTWO

Słownictwo testuje się bezpośrednio lub pośrednio. W pierwszym przypadku sprawdzana jest znajomość określonych aspektów znaczenia wyrazów (poziom recepcji) bądź umiejętność posługiwania się nimi w różnych kontekstach (poziom produkcji); w drugim słownictwo stanowi kryterium oceny zadań sprawdzających kompetencje inne niż leksykalne, tak jak to ma miejsce w wypowiedzi pisemnej. W opracowanym narzędziu wykorzystano obydwa rodzaje weryfikowania zasobności słownika uczniów.

Zadaniami leksykalnymi *sensu stricto* były:

- tłumaczenie wewnątrzjęzykowe;
- wybór jednej z czterech podanych odpowiedzi;
- transformacje leksykalno-gramatyczne podanych zdań.

Zadanie (cz. I, nr 3) polegające na parafrazowaniu kierunkowanym sprawdzało umiejętność niełatwej sztuki przekazywania tego samego innymi słowami. Dodatkową trudność stanowił materiał wyjściowy, którym były fragmenty *Świtezianki* Adama Mickiewicza. Należało uwspółcześnić wskazane (zaznaczone) przestarzałe słowa lub wyrażenia¹³. Wybór takiego zadania i takiego tekstu był podyktowany chęcią przekonania się, jak z niedzisiejszym słownictwem poradzą sobie „niepolscy” uczniowie w porównaniu do polskich rówieśników, dla których ta część warstwy leksykalnej języka także nie jest łatwa. Kolejne trzy zadania słownikowe (cz. II, nr 4, 5, 6) zostały oparte na opowiadaniu Sławomira Mrożka *Artysta*¹⁴. Dwu z nich (5 i 6), choć sprawdzały znajomość rzeczowników abstrakcyjnych, w istocie rzeczy nie można było wykonać bez zrozumienia treści i przesłania tekstu, co łączyło je z rozumieniem tekstu pisanego. Uczniowie mieli zaznaczyć, który z czterech podanych wariantów jest prawdziwy (wybór wielokrotny). W zadaniu 6. natomiast trzeba było dokonać przekształceń leksykalno-gramatycznych w taki sposób, by nie zmieniając treści przekazu, ‘zmieścić się’ w podanej strukturze. Materiał wyjściowy stanowiły zdania odnoszące się do tekstu, ich wykonanie nie było jednak uwarunkowane zrozumieniem przekazu.

Słownictwo podlegało ocenie pośredniej w dwóch zadaniach: w e-mailu oraz w rozprawce. W obu punktowano bogactwo leksyki, jej adekwatność kontekstową oraz poprawność. W przypadku maila były to 2 p. na 10 p. możliwych, w rozprawce 5 p. na 25 p.

¹³ Podobne działania były przedmiotem innego rekonnesansu, w którym na tekście *W pamiętniku Zofii Bobrowny* Juliusza Słowackiego sprawdzałyśmy deklaratywną znajomość słownictwa dawnego u uczniów, dla których polski jest językiem ojczystym, odziedziczonym lub drugim (zob. Seretny, Lipińska 2020).

¹⁴ Teksty Sławomira Mrożka znajdują się w kanonie lektur dla klasy VIII. O tym, że *Artysta* może być z powodzeniem wykorzystywany w pracy na lekcjach polskiego jako obcego oraz o pożytkach z tego płynących, zob. Sitarz-Janus (2006).

Uczniowie zagraniczni za większość zadań bezpośrednio sprawdzających znajomość słownictwa dostali mniej punktów niż ich polscy rówieśnicy (zob. tab. 5a i 5b). Różnice w realizacji zadań zamkniętych są niewielkie (zob. cz. II, zadania 1 oraz 2), większe natomiast zaznaczają się w otwartych (zob. cz. I, zadanie 3 oraz cz. II, zadanie 3), zwłaszcza zaś ostatniego z nich, w którym należało dokonać przekształceń leksykalno-gramatycznych.

W testowaniu pośrednim jest podobnie – wyższą punktację za bogactwo słownikowe przyznano uczniom polskim. Formą znacznie mniej wymagającą leksykalnie od rozprawki był e-mail, dlatego też tu różnica między grupami nie jest duża – uczący się spoza Polski otrzymali średnio 1 p. na 2 p. możliwe, czyli 50%, a ich jednojęzyczni rówieśnicy – 1,23 p., tj. 61,5%. Wyniki obu grup nie były więc wysokie. W rozprawce natomiast (cz. III), której napisanie wymagało wykazania się znajomością leksyki edukacyjnej (zob. Seretny 2022; Jędryka 2023), w tym ważnych dla poprawności gatunkowej złożonych wskaźników metatekstowych, różnicę tę widać znacznie wyraźniej – użytkownikom EJOD przyznano średnio 2,69 p., czyli 53,8% punktów, a ich polskim kolegom 3,48 p., tj. 69,6%.

Zupełnie inny obraz uzyskujemy jednak, gdy grupa uczniów zagranicznych podzielona zostanie na tych ze szkół pod nadzorem ORPEG-u oraz tych, którzy uczą się w placówkach etnicznych. Nietrudno wówczas zauważyć, iż w przypadku niektórych zadań wyniki uczniów ze szkół przyambasadzkich/przykonsulackich są wyższe nawet od tych, które otrzymali ich polscy rówieśnicy. Tak jest na przykład w zadaniu 3. z części I, które polegało na wewnątrzjęzykowym tłumaczeniu fragmentów *Świtezianki* oraz zadaniu 3. z części II, wymagającym transformacji leksykalno-gramatycznych.

Można zatem przypuszczać, że gdyby uczniowie ze szkół przyambasadzkich/przykonsulackich znaleźli się w Polsce, poradziliby sobie na lekcjach polskiego, choć z pewnością potrzebowaliby intensywnego wsparcia językowego z innych przedmiotów. Uczniowie szkół polonijnych są zaś tą grupą, której kompetencje są wyraźnie słabsze.

Tabela 5a. Wyniki uczniów – zadania bezpośrednio sprawdzające znajomość słownictwa

	TESTOWANIE BEZPOŚREDNIE							
	CZĘŚĆ I		CZĘŚĆ II					
	3		1		2		3	
	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%
U. POL.	3,62	72,4	0,14	56	0,12	48	5,05	84,17
U. EJOD	3,34	66,8	0,11	44	0,12	48	4,58	76,3
U. ORPEG	4,43	88,6	0,19	76	0,12	48	5,47	90,17
U. ETN.	2,33	46,6	0,015	3,75	0,11	44	3,79	62,6

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5b. Wyniki uczniów – zadania pośrednio sprawdzające znajomość słownictwa

	TESTOWANIE POŚREDNIE			
	CZĘŚĆ II MAIL		CZĘŚĆ III ROZPRAWKA	
	P.	%	P.	%
U. POL.	1,23	61,5	3,48	69,6
U. EJOD	1	50	2,69	53,8
U. ORPEG	1,09	54,5	3,02	60,4
U. ETN.	0,95	47,5	2,59	51,8

Źródło: opracowanie własne

4.2. CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Materiałem wyjściowym zadania sprawdzającego sprawność czytania było, jak wyżej wspomniano, opowiadanie Sławomira Mrożka *Artysta*. Nie tylko należy ono do kanonu lektur szkolnych, ale jest komunikacyjnie bardzo nośne: Mroźek, na co zwraca uwagę Janus-Sitarz (2006, s. 163) wyłuskuje z natury ludzkiej najbardziej charakterystyczne przymioty i przedstawia je w sposób, który śmieszy i intryguje. Przesłanie opowiadania prowokuje zaś czytelnika nie tylko do refleksji, lecz także do dzielenia się swoimi przemyśleniami (Lipińska, Seretny 2022)¹⁵. Na potrzeby testu opowiadanie zostało nieznacznie skrócone (ze 194 wyrazów w oryginale do 184). Nie miało to wpływu na wydźwięk całości, a dzięki takiej operacji uczniowie zyskali nieco więcej czasu na działania językowe. Rozumienie treści tekstu sprawdzano za pomocą zadania typu ‘prawda/fałsz’¹⁶, w którym znalazło się 6 stwierdzeń. Wybór tej techniki podyktowany był chęcią odciążenia badanych od konieczności formułowania wypowiedzi pisemnych, gdyż w teście było już kilka operacji tego typu.

Wyniki uczniów polskich i zagranicznych z tego zadania są bardzo zbliżone przy minimalnej przewadze tych drugich (zob. tab. 6). Jeśli jednak ponownie podzielimy grupę EJOD na dwie, wówczas widać, że ów wysoki rezultat zawdzięcza ona uczniom ze szkół przyambasadzkich/przykonsulackich, którzy rozwiązyali to ćwiczenie nawet lepiej niż ich polscy rówieśnicy. Ogólnie trzeba

¹⁵ Teksty takie są zatem dla czytelnika podwójnie autentyczne – tak dosłownie (ESOKJ 2003), jak i w rozumieniu Widdowsona (1978), którego zdaniem autentyczność ‘rodzi się’ w wyniku interakcji słuchacza/czytelnika z treścią wypowiedzi, a nie jest jej cechą immanentną.

¹⁶ Nie zastosowano opcji „brak informacji” (BI), gdyż nie pojawia się ona w testach kompetencyjnych dla ósmoklasistów, a bazą kryteriów ewaluacji testów biegłości był poziom B1.

jednak zaznaczyć, iż było to jedno z zadań testowych, z którym wszyscy zdający poradzili sobie bardzo dobrze – najslabsi (ETN.) otrzymali 83,33%, najlepsi (ORPEG) – aż 94,67% punktów możliwych do uzyskania.

Tabela 6. Wyniki uczniów – zadanie sprawdzające czytanie ze zrozumieniem

CZĘŚĆ II		
ZADANIE 4		
U. POL.	1,27	84,7%
U. EJOD	1,3	86,7%
U. ORPEG	1,42	94,6%
U. ETN.	1,25	83,3%

Źródło: opracowanie własne

4.3. PISANIE

W teście znalazły się trzy zadania badające umiejętność pisania. Pierwsze miało postać odpowiedzi rozwiniętej (3 p.), drugie polegało na napisaniu e-maila do koleżanki na bazie tekstu ogłoszenia o pracę i materiału ikonograficznego (9 p.), a trzecim – rozprawki, którą należało osnuć na tekście będącym fragmentem lektury (25 p.). Wszystkie zadania miały charakter obowiązkowy¹⁷ i zostały oparte na materiale wyjściowym niedyskryminującym żadnego z uczestników badania. Wyniki ich realizacji przedstawia tabela nr 7.

Tabela 7. Zbiorne wyniki w zakresie umiejętności pisania

UCZNIOWIE	ODP. ROZSZERZONA	E-MAIL	ROZPRAWKA
POLSCY	49,3%	81%	63,4%
SZKÓŁ ORPEG	47%	78%	52,3%
SZKÓŁ ETNICZNYCH	41%	74%	46%

Źródło: opracowanie własne

Nawet przy najprostszym dopasowaniu skali procentowej do ocen, jaką przykładowo przedstawiono poniżej (tab. 8) widać, że rezultaty są słabe.

¹⁷ Zadania obowiązkowe dostarczają bardziej wiarygodnych rezultatów niż zadania wybierane przez uczestników.

Tabela 8. Skala ocen stopniowana co 10%

PRZEDZIAŁ %	OCENA		PRZEDZIAŁ %	OCENA
0–49	2		70–79	4
50–59	3		80–89	4+
60–69	3+		90–100	5

Źródło: opracowanie własne

Najlepiej, na mocną ocenę dobrą, wypadł list, na ledwo dostateczną – rozprawka, a za odpowiedź rozszerzoną uczniowie otrzymaliby ocenę niedostateczną. Szczególnie niepokoi wynik rozprawki, której wartość wynosi 25 p. (prawie 42%), a więc mocno odbija się na wynikach. Zaznacza się także wyraźna przewaga uczniów polskich – zwłaszcza w punktacji rozprawki (mimo że wypadła tylko na ocenę 3+).

4.3.1. ODPOWIEDŹ ROZSZERZONA

Instrukcja do realizacji tej jednostki tekstu brzmiała: „Odpowiedz krótko na pytanie: *Jaki, Twoim zdaniem, jest przekaz tej ilustracji?*” (widniał na niej banan mówiący ‘za pomocą’ komikowego dymku: „Jestem jabłkiem”). Zadanie ma charakter intersemiotycznego transferu informacji¹⁸. Posiada też znamiona transmutacji pierwszego stopnia (zob. Lipińska 2016, s. 149), z tym, że nie dotyczy opisu ilustracji, a werbalizacji komunikatu częściowo nieliterowego w J1. Choć u uczniów spoza Polski ma on postać polszczyzny zagranicznej, to wciąż jest językiem nieobcym.

Propozycja refleksji nad istotą przekazu *Artysty* miała stanowić swego rodzaju rozgrzewkę intelektualną i językową dla piszących. Oceniano ją globalnie (holistycznie), co oznacza, że nie stosowano kryteriów, lecz wystawiono jedną, punktową ocenę w oparciu o wrażenie ogólne¹⁹. Realizacja zadania i słabe wyniki pokazują, że uczniowie nie są przyzwyczajeni do takiej formy komunikacji, a szkoda, gdyż jest to operacja bardzo wartościowa lingwistycznie; sprzyja także rozwijaniu umiejętności twórczego pisania.

¹⁸ Mowa o odczytaniu informacji w podanej formie i zaprezentowanie jej w innej formie, zob. *Przewodnik...*, 2004, s. 148.

¹⁹ Szerzej o poprawie i ocenie prac pisemnych zob. Lipińska (2023).

4.3.2. E-MAIL

Drugie zadanie polegało na napisaniu 100-wyrazowego elektronicznego listu z radą, a ściślej – z odradzeniem koleżance pracy, którą zamierzała podjąć podczas wakacji. Ponieważ zajęcie to zupełnie nie odpowiadało jej osobowości ani usposobieniu, piszący miał zasugerować dwie inne prace zgodne z jej charakterem. W pierwotnym kształcie testu materiał stymulujący do wykonania tego zadania stanowiły wyrażenia pomocnicze określające cechy adresatki. Były one jednak często kopiowane (zazwyczaj bezrefleksyjnie) przez autorów tekstów, co nadawało wypowiedziom pewnej schematyczności. Zmieniono więc bodziec słowny na ikoniczny, zamieszczając obrazki reprezentujące cechy charakteru koleżanki (trzy w postaci samych rysunków, dwa opatrzone tekstem), przy czym żaden z nich nie nazywał wprost określonej wady/zalety. Wdrożenie takiej procedury elicytacyjnej miało stać się impulsem do bardziej twórczej reakcji ze strony badanych. W ocenie tego zadania, wzięto pod uwagę:

- wymogi formalne, którymi były: długość, forma, odniesienie się do cech Leny, propozycja dwóch prac dla Leny, uzasadnienie sugestii tych prac;
- poprawność językową, na którą składały się: poprawność gramatyczna, poprawność leksykalno-stylistyczna i rejestr, spójność, ortografia, interpunkcja.

W niniejszym opracowaniu skupiono się na analizie sposobu realizacji: długości (max. 0,5 p.) i formy (max. 1 p.) wypowiedzi (zob. tab. 9) oraz – w dalszej części – ortografii (max. 0,5 p.) i interpunkcji (max. 0,5 p.).

Tabela 9. Wyniki kategorii „długość” i „forma” w ewaluacji e-maila

	DŁUGOŚĆ	FORMA
U. POLSCY	50%	82%
U. SZKÓŁ ORPEG	31,3%	81,7%
U. SZKÓŁ ETNICZNYCH	53%	81%

Źródło: opracowanie własne

Ocena pierwszego elementu ‘wymogów formalnych’, czyli długości, nie wypadła zbyt dobrze. Wyniki są mocno zróżnicowane, ich rozpiętość bowiem zawiera się w wielkościach od 20% (Austria) do 56% (USA). Co ciekawe, lepiej z tym aspektem poradzili sobie uczniowie ze szkół etnicznych. Realizacja formy natomiast jest zadowalająca – w każdym przypadku skutkowałaby oceną 4+.

4.3.3. ROZPRAWKA

Rozprawka jest stałą częścią egzaminów kompetencyjnych, dlatego postanowiono włączyć ją do testu. Pilotażowe polecenie brzmiało: „Dom ma decydujący wpływ na nasze życie” – napisz rozprawkę, nawiązując do lektury *Kamienie na szaniec*. Wymagana długość wynosiła 200 słów. W teście właściwym poszerzono instrukcję o możliwość nawiązania do innych lektur lub własnych doświadczeń. Stanowiło to ułatwienie, zwłaszcza dla uczniów, którzy nie znali tej lektury (mogło to mieć miejsce w szkołach polonijnych), ale też stwarzało okazję do stymulowania kreatywności piszących. Elementy podlegające ewaluacji tego zadania zostały również podzielone na dwie grupy, czyli na:

- wymogi formalne, którymi były: długość, temat, forma, kompozycja, retoryka, styl;
- poprawność językową, obejmującą: słownictwo i frazeologię, gramatykę i składnię, ortografię oraz interpunkcję.

Podobnie, jak w e-mailu, analizie poddano tu jakość realizacji długości (max. 1 p.) i formy (max.1 p.) tekstu (zob. tab. nr 10) oraz – w p. 4.3. – ortografii (max. 1,5 p.) i interpunkcji (1,5 p.).

Tabela 10. Wyniki kategorii „długość” i „forma” w ewaluacji rozprawki

	DŁUGOŚĆ	FORMA
U. POLSCY	37%	78%
U. SZKÓŁ ORPEG	37%	57%
U. SZKÓŁ ETNICZNYCH	44,5%	43,5%

Źródło: opracowanie własne

Długość prac jest mocno niezadowolająca, o sporej rozpiętości mieszczącej się w zakresie 19% (Niemcy) vs 70% (USA). Ogólnie żadna grupa uczniów nie otrzymałaby oceny pozytywnej w zakresie tego kryterium. Forma została również sklasyfikowana w niskich przedziałach (z wyjątkiem prac z Anglii – 80%). Uczniowie polscy są w tej kwestii – jak widać – wyuczeni, ich koledzy ze szkół przykonsulackich/przymasadyckich mieliby szansę uzyskać zaliczenie, natomiast chodzący do szkół etnicznych wypadli dużo słabiej.

Podsumowując rezultaty w zakresie długości i formy e-maila oraz rozprawki, należy stwierdzić, że uczniowie nie radzą sobie z napisaniem tekstu o określonej liczbie słów. Najlepiej wypadły szkoły polonijne, gdzie – być

może – zwraca się na to uwagę ze względu na częste przystępowanie młodzieży do egzaminów certyfikatowych²⁰, w których kładzie się nacisk na ten element, przede wszystkim jednak w amerykańskim systemie umiejętność ta jest powszechna.

Dobra, a nawet w ogólnym oglądzie dobra z plusem, ocena formy w liście elektronicznym jest prawdopodobnie efektem zastosowania autentyczności sytuacyjnej, czyli odzwierciedlenia cechy rzeczywistych sytuacji, w jakich używa się języka (*Przewodnik...*, 2004, s. 118). Zadanie to spełnia także wymogi ‘pozorowania prawdziwego życia’ oraz ‘bycia znajomym i istotnym dla zdającego’ (*ibid.*). Daje tym samym szansę na jego lepsze wykonanie, zwłaszcza, że w grę wchodziło użycie języka na poły formalnego (struktura listu), na poły zaś potocznego (komunikacja międzykoleżeńska). Materiał wyjściowy implikował odpowiedź skierowaną do konkretnego odbiorcy, przy zachowaniu rejestru zdeterminowanego przez rodzaj materiału wyjściowego (zob. *op. cit.*, s. 150). Korespondencja dominuje wśród form pisemnych jako „najczęstszy, najpopularniejszy oraz najbardziej znany i bliski każdemu człowiekowi sposób pisemnego komunikowania się” (Lipińska 2003, s. 130) – tym bardziej w dobie cyfryzacji i technicyzacji. Nie dziwi więc fakt, że badani wypełnili to zadanie, które stało się powszechną czynnością, całkiem nieźle. Rozprawka natomiast przekroczyła możliwości koncepcyjne, językowe, organizacyjne i twórcze większości uczniów spoza Polski. Zaskakuje fakt, że piszący nie skorzystali z możliwości oparcia się na innych lekturach lub własnych doświadczeniach, gdyż dawało im to szersze pole do działań. Negatywną rolę w miernym poziomie prac z pewnością odegrały kwestie organizacyjne – widać było, że uczniowie nie zdążyli napisać tekstów w określonym czasie, co w oczywisty sposób rzutuje na ich braki, ale nietrudno też dostrzec niedostatki w odpowiednim przygotowaniu młodzieży do wykonywania takich zadań w działających na obczyźnie placówkach edukacyjnych. Trzeba podkreślić, że w ocenie prac ewaluacji poddawano nie tylko warstwę językową, sprawdzano także zgodność tekstu z wzorcem gatunkowym w oparciu o wyznaczniki metatekstowe, które rozprawce nadają kształt i świadczą o jej specyfice²¹.

²⁰ To jest domniemanie oparte na wieloletnich doświadczeniach autorek we wprowadzaniu nauczycieli szkół etnicznych, a wraz z ich pracą – kandydatów, w tajniki systemu certyfikacji. Podczas różnorodnych szkoleń i warsztatów podkreślano wagę umiejętności pisanie prac o narzuconej długości, co wpływa na obiektywną ich ocenę, przedstawiając metody i techniki uczenia (się) tej sztuki. Zob. np. Lipińska (2023).

²¹ Takie refleksje pojawiły się u autorek po rekonesansie badawczym, zob. Seretny, Lipińska (2021). Tam właśnie pokazano, że niestosowanie przez autorów prac zasad konstruowania danej formy skutkuje niepoprawną ich realizacją. Dodatkowo zaciemnia rzeczywisty obraz ‘wykonania zadania’, co przez niektórych egzaminatorów może być przeoczone, wskutek czego wystawiają ocenę zbyt wysoką, noszącą znamiona subiektywnej.

4.4. ORTOGRAFIA I INTERPUNKCJA

Znajomość reguł poprawnej pisowni oraz interpunkcji sprawdza się w testach jawnie i nie wprost. W omawianym egzaminie pierwszy sposób znalazł odzwierciedlenie w dyktandzie częściowym, polegającym na wypełnianiu pustych miejsc wyrazami (8 p.). Sposób radzenia sobie z interpunkcją był zaś weryfikowany za pomocą krótkiego tekstu pozbawionego znaków interpunkcyjnych (2 p.), w którym lukami zamarkowano, niekiedy fałszywie, ich potencjalne miejsca. Uczniowie mieli zdecydować, gdzie i jakie znaki wpisać. Zestawienie wyników ewaluacji jawnej pokazuje tabela nr 11.

Tabela 11. Wyniki realizacji zadań jawnie sprawdzających ortografię i interpunkcję

	ORT.	INT.
U. POLSCY	96,3%	90%
U. SZKÓŁ ORPEG	93,8%	95%
U. SZKÓŁ ETNICZNYCH	79,6%	76,5%

Źródło: opracowanie własne

Zadania zostały wykonane dobrze i bardzo dobrze. Nie jest pewne, czy były zbyt łatwe, czy nauczyciele przeprowadzający dyktando świadomie lub nie ułatwili ich wykonanie (przez np. czytanie kilkakrotnie albo zbyt wolne). Zdarza się też czasem, że podpowiadają swoim uczniom²².

W zadaniach ocenianych analitycznie ortografia i interpunkcja weryfikowane były nie wprost, gdyż stanowiły część zestawu sprawdzającego poprawność językową. W e-mailu ich wartość wynosiła 0,5 p., w rozprawce – 1,5 p. Wyniki przedstawia tab. nr 12.

Tabela 12. Punktacja ortografii i interpunkcji w zadaniach otwartych

	E-MAIL		ROZPRAWKA	
	ORT.	INT.	ORT.	INT.
U. POLSCY	72%	66%	76%	63%
U. SZKÓŁ ORPEG	58,7%	52%	60%	49%
U. SZKÓŁ ETN.	53%	59%	60%	61%

Źródło: opracowanie własne

²² Było to widoczne w pracach jednej ze szkół, gdzie luki w dyktandzie były identycznie wypełnione, a także w zadaniu „odpowiedź rozszerzona”, gdzie wszyscy uczniowie z danej klasy rozpoczęli swoje „refleksje” od takiego samego zdania.

Rozpiętość wielkości procentowych u uczniów spoza Polski nie jest zbyt duża, ale oscyluje między oceną niedostateczną, a plus dostateczną. Ich polscy koledzy wypadli lepiej, choć nie są to wyniki zadowalające. Uzyskaliby oceny w przedziale od +3 do 4.

Ogólnie uczniowie kiepsko wypadli w ocenie poprawności zapisu i znajomości stosowania znaków interpunkcyjnych – zwłaszcza w zestawieniu z zadaniami jawnie je testującymi. W obydwu przypadkach gorzej wypadły umiejętności interpunkcyjne.

Jak pokazały zestawienia, egzekwowanie osobnego kryterium poprawności zapisu jest konieczne, gdyż to autorskie teksty ciągle pokazują rzeczywiste umiejętności piszących w tym zakresie.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przeprowadzone w ramach projektu *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji* badanie umiejętności językowych uczniów, dla których polszczyzna jest językiem ojczystym oraz młodzieży posługującej się nią jako językiem odziedziczonym, przyniosły obszerny materiał badawczy. W pierwszej fazie jego opracowania dokonano analizy ilościowej, której część przedstawiono w niniejszym tekście, w kolejnej zostanie on poddany badaniom jakościowym. Wnioski wypływające z realizacji projektu można podzielić na (1) proceduralne oraz (2) merytoryczne.

1. W realizacji badań tego typu koniecznością jest przeprowadzenie testu pilotażowego. Wysłuchanie zeń wniosków i wprowadzenie korekt są kwintesencją przygotowań następnego etapu. Dzięki tym działaniom uzyskano poprawnie skonstruowany test oraz opracowano optymalne – dla zawartych w nim treści – kryteria ewaluacji²³.

Nieprzeprowadzanie testów osobiście przez badaczy było w niniejszym projekcie jedynym możliwym wyjściem, lecz stało się przyczyną wielu mankamentów technicznych. Mimo że uczący, którzy byli wykonawcami tego zadania, otrzymali szczegółowe instrukcje – w tym prośbę o upewnienie się, że wszystkie części zostały podpisane (do zakodowania danych), o przeprowadzenie na lekcji tylko dwóch części, a zadanie trzeciej do domu, o spięcie/zszywanie wszystkich kartek, o zadbanie o właściwe rozplanowanie czasu przez

²³ Próbné zastosowanie zasad oceny testów ósmoklasisty, używane przez CKE, skutkowało nie tylko dużo niższymi ocenami (zgodnie z nimi, na przykład, praca za krótka w ogóle nie podlega ocenie), ale blokowały pełny wgląd w subkompetencje badanych.

uczniów – otrzymaliśmy mnóstwo niekompletnych arkuszy, bez podpisów, nieuporządkowanych lub zupełnie nieczytelnych. W efekcie, o czym już wspomniano, aż 88 prac zostało odrzuconych²⁴, co znacznie uszczupliło zebrany materiał. Z całą mocą można zatem stwierdzić, że brak obecności badacza/badaczy wpływa negatywnie na całokształt procesu.

2. Meritum projektu stanowiło określenie stopnia znajomości edukacyjnego języka odziedziczonego uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej w konfrontacji z umiejętnościami równolatków z Polski, dla których jest to język ojczysty i jako taki nauczany w szkole. Kompetencje uczniów zza granicy okazały się, zgodnie z oczekiwaniami, niższe. To więc, co było wiadome, lecz nieudokumentowane, zyskało potwierdzenie w badaniach empirycznych. Słabe wyniki nie napawają optymizmem, tym bardziej, że w ocenie prac pisemnych zastosowano kryteria hybrydowe, powstałe z połączenia glottodydaktycznych zasad poprawy z polonistycznymi. Gdyby wypowiedzi uczniów oceniał zgodnie z ostatnimi, czyli wykorzystywanymi w ewaluacji testu ósmoklasisty, większość użytkowników EJOD przypuszczalnie by takich egzaminów nie zdała. Warto mieć tego świadomość, zwłaszcza w kontekście wzmożonych ruchów migracyjnych, a więc częstych powrotów/przyjazdów uczniów z obczyzny do polskich szkół.

W obszarze zainteresowań zespołu leżało też wskazanie subkompetencji, w których opanowaniu różnice między obiema grupami były największe. Są to na pewno kompetencja ortograficzna i interpunkcyjna oraz znajomość słownictwa edukacyjnego, co wyraźnie pokazała analiza punktacji rozprawek. W konstrukcji ich formy także ujawniły się spore różnice. Jednakowo źle wypadła natomiast realizacja kryterium „długość” w ocenie wykonania zadania obydwu prac pisemnych. Najmniejsze rozbieżności między grupami odnotowano w opanowaniu sprawności czytania ze zrozumieniem. Trzeba jednak zaznaczyć, że tekst był niedługi i stosunkowo łatwy (według aplikacji jasnopis.pl przypisano by mu stopień 2 na 7 możliwych).

Badania potwierdziły konieczność różnicowania uczniów EJOD na tych, którzy uczęszczają do działających w systemie polskim placówek przyambasadzkich / przykonsulackich, od uczących się w szkołach polonijnych. Kompetencje pierwszych okazały się zdecydowanie bliższe rodzimym użytkownikom polszczyzny (w niektórych aspektach podlegających kontroli wypadli oni nawet lepiej od polskich rówieśników), drudzy zaś wyraźnie od nich odstają. Proces dydaktyczny w obydwu typach szkół jest jednak odmienny²⁵, więc fakt, że wyniki testu obu podgrup nie są nawet zbliżone, nie jest zaskakujący. Zagraniczne instytucje oświatowe powinny mieć taką wiedzę i umiejętnie szerzyć ją wśród

²⁴ Poprawiono jednak wszystkie wykonane zadania, mogą bowiem zostać wykorzystane w innych badaniach.

²⁵ Zob. informacje na stronie: <https://www.oreg.pl/szkoly/> [26.07.2023].

rodziców, zwłaszcza tych, którzy rozważają/mogą rozważyć powrót do Polski. Nauczycielom i dyrektorom placówek krajowych warto z kolei uświadamiać, że zaplecze językowe uczniów, którzy pobierali naukę w szkole polonijnej, może być dużo skromniejsze niż ich rówieśników z placówek przyambasadzkich/przykonsulackich i będą w związku z tym potrzebowali rozleglejszego wsparcia.

Na koniec warto podkreślić, że uzyskany materiał może być wykorzystywany w wielu kontekstach badawczych i/lub praktycznych dotyczących użytkowników EJOD, w tym, przykładowo, w opracowywaniu pomocy dydaktycznych, które byłyby dostosowane do ich potrzeb i możliwości, tj. zdecydowanie bardziej ukierunkowane na zagadnienia językowe²⁶. Lepsza znajomość polszczyzny umożliwiłaby nauczycielom efektywniejsze kształcenie literackie, a uczniom – pełniejsze korzystanie z dóbr kultury odziedziczonej, w przypadku zaś ich powrotu/przyjazdu do Polski sprawiłaby, iż początki edukacji stałyby się mniej problematyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Jędryka B.K., 2022, *Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 39–56.
- Jędryka B.K., 2023, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok, s. 159–186.
- Lipińska E., 2003, *Poczta elektroniczna i SMS-y a kształcenie językowe*, „Języki Obce w Szkole” nr 6, s. 129–135.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” nr 2 (20), s. 55–68.
- Lipińska E., 2016, *Przekład intersemiotyczny w glottodydaktyce polonistycznej*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 141–163.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.

²⁶ Warta polecenia jest metoda skorelowana, która też dobrze się sprawdza w grupach heterogenicznych, dominujących w szkołach polonijnych. Szerzej na ten temat: E. Lipińska, A. Seretny (2022).

- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|l|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
- Lipińska E., Seretny A., 2022, *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego”, t. 8, s. 19–36.
- Montrul, 2016, *The acquisition of heritage language*, Cambridge.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 171–186.
- Polinsky M., Kagan O., 2007, *Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom*, „Language and Linguistics Compass”, nr 1(5), s. 368–395.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* [tłum. i adaptacja M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny], Kraków, 2004.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog”, nr 58/1, s. 98–118.
- Seretny A., Lipińska E., 2016, *Polish as a Heritage Language – Somewhere in Between*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, z. 2 (160), s. 177–201.
- Seretny A., Lipińska E., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 5, Toruń, s. 15–33.
- Seretny A., Lipińska E., 2021, *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46.
- Sitarz-Janus A., 2006, *Zabawy z Mroźkiem, a nauczanie komunikacyjne*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”*, Kraków, s. 163–170.
- Widdowson H.G., 1978, *Language Teaching as Communication*, Oxford.

Netografia:

<https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego/> [26.07.2023].

<https://www.orpeg.pl/szkoly/> [26.07.2023].