

Marcin Łączek
Uniwersytet Warszawski
m.laczek@uw.edu.pl

**BRYTYJSCY POLACY – POLSCY BRYTYJCZYCY: OSIĄGNIĘCIA
MŁODEGO POKOLENIA EMIGRACYJNEGO W ZAKRESIE
JĘZYKA OJCZYSTEGO NA PODSTAWIE ANALIZY EGZAMINU
*GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION (POLISH)***

The British Polish – the Polish British: achievements of the younger generation of emigrants in the mother tongue based on an analysis of *General Certificate of Secondary Education (Polish)*

The article concentrates on achievements of the younger generation of emigrants in the mother tongue based on an analysis of General Certificate of Secondary Education (Polish). At its beginning, the author lays out some of the issues concerned with bilingual glottodidactics and Polish education abroad (the latter is presented in an exolingual context; here: based on England). In the further course, a reference is made to English educational system with a particular stress put on Key Stage 4 examinations, that is General Certificate of Secondary Education (here: in Polish). The data gathered come from one of the AQA centres in which the author of the present text worked.

Keywords: bilingual education, exolingual environment, *General Certificate of Secondary Education (Polish)*, (Polish) ethnic minority, English as a foreign/ second/ additional language, glottodidactics

Słowa kluczowe: edukacja dwujęzyczna, środowisko egzolingwalne, General Certificate of Secondary Education (j. polski), (polska) mniejszość etniczna, angielski jako język obcy/drugi/dodatkowy, glottodydaktyka

Wstęp

Celem pracy było zdiagnozowanie osiągnięć młodego pokolenia emigracyjnego w zakresie języka ojczystego na podstawie analizy egzaminu *General Certificate of Secondary Education: Polish*. W świetle przeprowadzonych badań wydaje się, że konieczne jest podjęcie długotrwałych studiów poświęconych rozwojowi języka odziedziczonego przez polskie dzieci i młodzież w środowisku egzolingwalnym (tu: na przykładzie Anglii). Zjawisko to bowiem, choć w coraz mniejszym stopniu, nadal jednak pozostaje swoistym obszarem *terra incognita*.

Autor niniejszego artykułu, po nakreśleniu *differentia specifica* istniejących pomiędzy glottodydaktyką dwujęzyczną a glottodydaktyką polonistyczną, podaje kilka faktów związanych z różnicą między dwujęzycznością addytywną (tj. językową immersją) a dwujęzycznością subtraktywną (tj. językową submersją). Dalsza część tekstu zawiera opis angielskiego systemu oświaty, ze szczególnym odniesieniem do egzaminów, do których podchodzą uczniowie tzw. czwartego okresu kluczowego (*Key Stage 4*). Poddawany analizie egzamin *GCSE Polish*, w którym udział wzięło siedmiu uczniów (N=7) 10 i 11 roku (klasy)¹, miał miejsce w maju 2008 roku w centrum egzaminacyjnym Assessment and Qualifications Alliance (AQA) oznaczonym numerem 15249²; dodatkowo autor odwołuje się do wyników próbnego egzaminu (*mock GCSE Polish*) przeprowadzonego w marcu tego samego roku.

1. Glottodydaktyka dwujęzyczna a glottodydaktyka polonistyczna

Glottodydaktyka, według F. Gruczy (2013: 221-228), to dziedzina koncentrująca się przede wszystkim na naukowym poznaniu procesów przebiegających w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka. S. Grucza (2013: 6) dopełnia powyższe stwierdzenie, zauważając, że zajmuje się ona nauczaniem języków obcych, uczeniem się języków obcych oraz kształceniem nauczycieli języków obcych. W optyce Miodunki (2009: 77-78) „termin glottodydaktyka funkcjonuje z jednym ograniczeniem: odnosi się on do nauczania języków obcych, a nie do nauczania języków w ogóle (w tym – języka ojczystego, jak to pierwotnie proponował prof. F. Grucza)”. Szkolnym procesem akwizycji, rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym/pierwszym zajmuje się natomiast lingwodydaktyka (Nocoń 2012).

W rozważaniach zmierzających w kierunku wypracowania najbliższej mi definicji dwujęzyczności podążam za poglądami takich uczonych jak: Bhatia i

¹ Więcej informacji nt. systemu oświaty w Anglii w punkcie 2.

² Tj. ówczesnym miejscu pracy autora.

Ritchie (2004), Białystok (2001), Bloomfield (1933), Döpke (1992), Grosjean (1982), F. Gucza (1981), S. Gucza (2013), Kurcz (2007), Lam (2006), Lipińska (2013), Lipińska i Seretny (2012), Peal i Lambert (2007) czy Olpińska-Szkiełko (2013a, 2013b)³; nie ukrywam, iż w moim odczuciu najpełniej oddaje jej charakter definicja autorstwa Lipińskiej i Seretny (2012). Wążkie w glottodydaktyce dwujęzycznej jest pojęcie immersji (zwanej także dwujęzycznością wzbogacającą lub addytywną), która w literalnym przekładzie oznacza „zanurzenie” (tu: zanurzenie dziecka w nowym dla niego języku, tj. języku drugim)⁴. Kształcenie poprzez immersję realizowane jest w oparciu o specjalnie opracowane programy, na podstawie których nauczane są w szkołach dzieci jednojęzyczne, a w których środkiem instrukcji we wszystkich przedmiotach jest język drugi. Nauczycielami z kolei są rodzimi użytkownicy języka (drugiego) posiadający także pewną wiedzę z zakresu języka ojczystego i kultury poddawanych procesowi nauczania dzieci (Swain 1978). Warto odnotować, że w przypadku immersji język drugi nie zagraża pod względem prestiżu społecznego i zakresu stosowania językowi pierwszemu. Co więcej, w literaturze przedmiotu istnieje rozróżnienie między immersją całkowitą, stanowiącą pełne zanurzenie w języku drugim, która w przypadku grup mniejszościowych uczących się języka dominującego może doprowadzić do ryzyka submersji, a immersją częściową, w przypadku której proporcjonalny stosunek posługiwania się językiem ojczystym i językiem drugim we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych wynosi 50%⁵.

Submersja (zwana także dwujęzycznością zubażającą lub subtraktywną) w literalnym przekładzie oznacza z kolei „zanurzenie, zatopienie” (tu: zatopienie/

³ Zob. Łączek (2016a).

⁴ Prace w tym zakresie rozpoczęły na początku lat 60. XX wieku kanadyjscy uczeni: W. Penfield i W. Lambert, którzy poddawali testom językowym angielskojęzyczne dzieci mieszkające w Montrealu (mimo że w tamtym czasie to język francuski charakteryzował się na tym obszarze mniejszym prestiżem). Wstępne wyniki poddawanych w obu językach testom dzieci były dość słabe (w porównaniu z wynikami osiągniętymi przez ich jednojęzycznych rówieśników); dopiero w późniejszym okresie (tj. w wieku 11 lat) dzieci zaczęły osiągać porównywalne rezultaty, a w kilku testach z języka angielskiego były one nawet lepsze od dzieci angielskojęzycznych (Peal i Lambert 1962). Zob. też np. Łączek (2017a, 2016a).

⁵ Rozróżnia się także immersję wczesną całkowitą, stanowiącą pełne zanurzenie w języku drugim, która w przypadku grup mniejszościowych uczących się języka dominującego może doprowadzić do ryzyka submersji, oraz immersję wczesną częściową, gdzie proporcjonalny stosunek posługiwania się językiem ojczystym i językiem drugim we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych wynosi 50%. Warto zauważyć, iż metodologiczne podstawy opracowane podczas badań nad językową immersją znalazły ujęcie w zaproponowanym przez Marsha (1994) podejściu CLIL, tj. zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (zob. też Marsh, Maljers, Hartiala 2001), czy CBI (*content-based instruction*), tj. nauczaniu przez treść, którego autorami są Brinton, Snow i Wesche (1989).

wchłonięcie języka ojczystego przez język drugi). Ze zjawiskiem submersji mamy do czynienia, gdy dziecko reprezentujące daną mniejszość etniczną, posługującą się językiem ojczystym o niskim prestiżu społecznym, uczy się przedmiotów szkolnych wraz z natywnymi rówieśnikami. Prowadzi to do zatracenia języka ojczystego, tj. nieosiągnięcia w nim pełnej kompetencji językowej. Może się zdarzyć, że dziecko nie osiągnie pełnej kompetencji językowej również w języku drugim. Z wyżej wymienionych powodów wielu psychologów w ubiegłym stuleciu uważało, że dwujęzyczność u dzieci wpływa niekorzystnie na ich rozwój poznawczy i intelektualny. Przeciwieństwem modelu edukacji dwujęzycznej opartej na submersji jest program bazujący na języku ojczystym, który zakłada, że język niedominujący nie jest używany jako środek instrukcji, ale mimo to jest ceniony jako język docelowy lub model oparty na czasie kontaktu z językiem, w którym język ojczysty danego użytkownika jest ceniony jako język docelowy i także traktowany jako środek instrukcji w nauczaniu niektórych przedmiotów szkolnych (Lam 2006).

Niezwykle rzetelnego, a zarazem syntetycznego przeglądu terminologii stosowanej w glottodydaktyce polonistycznej⁶ z równoczesnym wyjaśnieniem uwarunkowanych kontekstowo (tj. środowiskiem endolingwalnym oraz egzolingwalnym) przedmiotowych terminologicznych niuansów dokonuje Lipińska wraz z Seretny (2012: 19-31). Autorki poddają analizie takie terminy jak: język ojczysty, język pierwszy, język rodzimy, język prymarny, język etniczny, język narodowy, język odziedziczony, język wyjściowy, język docelowy, język obcy czy język drugi. Co więcej, zwracają one uwagę na fakt, iż rozbić ulega dychotomia dydaktyki języka ojczystego (jako drugiego) i języka obcego, a „specyfika języka odziedziczonego (*heritage language*) sprawia, iż jego nauczanie stanowi przypadek szczególny, w którym w sposób naturalny przenikają się i nakładają na siebie cele nauczania języka jako obcego oraz jako ojczystego, zazwyczaj postrzegane jako rozbieżne” (Lipińska i Seretny 2012: 89). Według autorki monografii *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, „jeśli język drugi jest językiem edukacyjnym, to staje się językiem funkcjonalnie pierwszym” (2012: 26)⁷. Zatem w przypadku polskiej młodzieży i dzieci,

⁶ Gębał (2008: 86) – podejmując rozważania zainicjowane przez Miodunkę (2006) we wprowadzeniu pt. „Metodyka, dydaktyka i pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego” do tomu Lipińskiej i Seretny (2006) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* – wskazuje na „coraz bardziej widoczne przemieszczanie się interdyscyplinarnej glottodydaktyki polonistycznej w kierunku pedagogiki”.

⁷ Do sformułowania powyższej konstatacji przyczyniła się Cieszyńska (2006: 53), która proces wypierania języka polskiego przez język kraju osiedlenia (na przykładzie dzieci Polaków w Stanach Zjednoczonych) określiła „stopniowym stawianiem się L2 językiem funkcjonalnie pierwszym”.

które uczęszczają do angielskich placówek oświatowych, angielski będzie językiem funkcjonalnie pierwszym, podczas gdy polski – język ojczysty – drugim (odtąd: JOJD)⁸, a francuski czy hiszpański – językami obcymi. Podkreślić należy, że Lipińska i Seretny (2012) traktują określenie „język macierzysty” jako nadrzędne w stosunku do istniejącego w polszczyźnie „języka ojczystego” (w sensie: swojego), stanowiącego opozycję do innego, nie swojego. W temacie pojęcia języka ojczystego warto jeszcze odwołać się do poglądu Olpińskiej-Szkiełko (2013b: 77 za: Denison 1984: 1), która zwraca uwagę na fakt, że niektórzy badacze niefortunnie używają pojęcia „język ojczysty” synonimicznie z terminami „język pierwszy”, „język dominujący” czy „język silniejszy”. Przywołuje ona także stanowisko Skutnabb-Kangas (1987: 15), która identyfikuje „język ojczysty” z danym językiem, kulturą i społecznością, czy też inne opinie utożsamiające przedmiotowy koncept z językiem matki dziecka, a „język pierwszy” – z językiem przyswajającym przez dziecko jako pierwszy w swoim życiu. Jak stwierdza dalej Olpińska-Szkiełko (2013b: 77): „nie musi być to automatycznie język jego matki. Może to być np. język większości danej grupy społecznej, w której dziecko się wychowuje i który w miarę rozwoju dziecka staje się jego językiem dominującym”.

W stosunku do dzieci i młodzieży dorastającej w podwójnych kontekstach językowo-kulturowych (tu: polskiej młodzieży uczęszczającej do angielskich szkół średnich) stawia się różne oczekiwania w kwestii ich językowo-kulturowego rozwoju⁹. Jak podkreśla Olpińska-Szkiełko (2013b), wczesny kontakt z językiem innym niż język ojczysty może mieć (przy założeniu, że spełnione zostaną pewne warunki) bardzo dobry wpływ na językowy, poznawczy, emocjonalny i społeczny rozwój dziecka¹⁰. Istotny jest przy tym także fakt, że – zdaniem autorki (2013b: 20) – rozwój językowy tożsamy jest z rozwojem dziecka w ogóle, a język to wyłącznie ludzka właściwość (tu: konkretnego dziecka) i nie może być rozpatrywany w oderwaniu od niego¹¹. Nowo przybyli uczniowie reprezentujący rozmaite mniejszości etniczne bez wątplenia stanowią dla danej

⁸ Określenie „język ojczysty jako drugi” zostało użyte przez Czykwin i Misiejuk w kontekście nauczania języka ukraińskiego dzieci ukraińskich w Polsce (w: Lipińska i Seretny 2012: 27).

⁹ W porównaniu z jednojęzycznymi dziećmi i młodzieżą wychowywanymi tylko w kontekście kraju rodzimego (tu: w Polsce); zob. np. Łączek (2016b).

¹⁰ W swojej pracy poświęconej rozwojowi językowemu, poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu dziecka, Olpińska-Szkiełko (2013b) przedstawia najważniejsze wyniki badań naukowych na temat przyswajania mowy, a także dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego (z uwzględnieniem rysu historycznego tych badań i szcze-gólnym wyeksponowaniem osiągnięć dokonanych w Polsce).

¹¹ Udowodnił to w swoich pracach nad teorią antropocentryczną F. Grucza (2013a, 2013b). Teoria antropocentryczna, jak podsumowuje S. Grucza (2013a: 106), zakłada, że rzeczywiście istnieją tylko konkretne języki (idialekty) konkretnych (rzeczywistych) ludzi.

społeczności lokalnej zarówno ogromne wyzwanie, jak i czynnik mocno stymulujący, stwarzający – *de iure* i *de facto* – możliwości poznawania różnych języków, kultur i religii, wnoszący do niej pewną świeżość¹². Dzieci i młodzież będące członkami mniejszości etnicznych do czasu ukończenia angielskich szkół pozostają pod opieką szkolnych jednostek organizacyjnych o nazwie *special educational needs departments* lub *English as an additional language departments* (w zależności od wewnętrznej struktury danej szkoły te drugie często podlegają koordynatorom tych pierwszych). Zastrzec w tym miejscu należy, że uczniowie (przynajmniej w teorii – praktyka, jak doświadczył autor niniejszej publikacji w czasie blisko 5-letniej pracy na stanowisku nauczyciela w angielskich placówkach oświatowych, jest nieco inna), u których problemy z nauką pojawiają się na skutek odmiennego kraju pochodzenia (tj. angielski nie jest dla nich językiem ojczystym), nie powinni być postrzegani jako uczniowie mający specjalne potrzeby edukacyjne, chyba że doświadczają jednocześnie innych trudności, takich jak np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, deficyt funkcji słuchowych, deficyt funkcji wzrokowych czy zaburzenia o podłożu emocjonalnym.

Uczniowie stanowiący polską mniejszość etniczną mogą zdobywać wiedzę o języku i kulturze kraju pochodzenia na kilka sposobów. Szkolnictwo polonijne w egzolingwalnym kontekście Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej w wymiarze instytucjonalnym realizowane jest głównie w polskich szkołach (N=127) wspieranych od blisko 60 lat przez Polską Macierz Szkolną. Oświata polonijna realizowana jest również za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (w postaci szkół przy polskich placówkach dyplomatycznych, społecznych szkół, szkół obcych systemów oświaty, szkół im. KEN w ORPEG w Warszawie czy szkół europejskich)¹³. Specyfika nauczania i uczenia się w szkołach na obczyźnie pod wieloma względami różni się od specyfiki nauczania i uczenia się w szkole usytuowanej w ojczyźnie. Lipińska i Seretny (2012: 85-86) do najważniejszych różnic zaliczają: mniejszą liczbę godzin, inaczej funkcjonujące czynniki, które wspierają rozwój językowy, czyli dom i otoczenie (tzw. środowisko socjalizacji pierwotnej i – odpowiednio – wtórnej), zróżnicowane przygotowanie nauczycieli do zawodu, niejednorodność polszczyzny uczniów i różne kompetencje językowe uczniów.

¹² Szkoły są prawnie zobligowane do aktywnego promowania równości rasowej zgodnie z *Race Relations (Amendment) Act* z 2000 roku; w odpowiedzi na Raport R. MacPhersona wprowadzono w 2002 roku we wszystkich szkołach państwowych na terenie Anglii i Walii przedmiot o nazwie *Citizenship Education*.

¹³ Zajęcia w języku mniejszości, tj. języku ojczystym (*heritage language lessons*), dla pracowników migrujących w krajach Unii Europejskiej zostały zapisane w Dyrektywie Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 r. (w sprawie kształcenia pracowników migrujących).

Warto w tym miejscu przywołać przykładowe badania dotyczące edukacji mniejszości etnicznych, tj. młodego pokolenia emigracyjnego, w zakresie języka ojczystego (tu: polskiego) i drugiego/dodatkowego (tu: angielskiego). Otóż ważną rolę w nauce języka odgrywają postawy (wobec języka/języków) oraz preferencje językowe, co udowodniła w badaniu skierowanym do młodszych uczniów szkół polonijnych, tj. uczniów w wieku 8-12 lat, A. Rabiej (2008). Wśród 398 dzieci 166 pochodziło z Anglii, 68 z Australii i 164 z USA; w większości dostrzegli oni wartość znajomości dwóch języków, w tym etnicznego. W sumie w sondażu diagnostycznym uczestniczyło ponad 1000 respondentów (uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół) z sześciu szkół w Anglii, czterech szkół w Australii oraz dwóch szkół w Stanach Zjednoczonych. Autorka zauważa (2008: 481), że „otrzymane wyniki sondażu mają ograniczoną reprezentatywność ze względu na ilościowy charakter badań, wielkość próby oraz fakt, że sytuacja szkolnictwa polonijnego jest bardzo zróżnicowana. Niemniej mogą być wskaźnikiem pewnych tendencji obecnych w środowisku szkół polskojęzycznych za granicą”. Natomiast Lipińska i Seretny (2012) omówiły badania ankietowe przeprowadzone w 2010 roku wśród uczniów klas starszych (IX-XI) z kilku szkół okręgu chicagowskiego. Badania te skupiały się wokół zagadnień socjologicznych, psychologicznych i językowych – te, poddane przez autorki analizie w przedmiotowej monografii, koncentrowały się na następujących kwestiach: a) identyfikacja etniczna, b) poziom znajomości języka polskiego i angielskiego (samoocena), c) stosunek do języka angielskiego i polskiego, d) język komunikacji z rodzicami i rodzeństwem, e) stosunek do szkoły polskiej, f) plany na przyszłość. Inne badanie Lipińskiej (2013) miało na celu sprawdzenie stopnia opanowania nowego języka (tu: angielskiego) oraz znajomości języka ojczystego (tu: polskiego) u jedenastoletniego chłopca po trzech latach jego pobytu w Australii (porównaniu podlegały języki pierwszy i drugi). Podstawę stanowiły sprawdziany o cechach testów osiągnięć (mocno związanych z programem szkolnym/kursowym i mierzących poziom opanowania omówionego materiału; zawartość testu zgodna była zatem z treściami nauczania)¹⁴. Na koniec, niezwykle interesujące są również wyniki trwającego pięć lat badania przeprowadzonego przez the Institute for Fiscal Studies (IFS), według którego reprezentanci mniejszości etnicznych z dużo większym prawdopodobieństwem

¹⁴ Prowadzone były także badania nad językiem dorosłej Polonii, czyli tzw. dialektem polonijnym (np. Sękowska 2010), w którym wyróżniono występowanie zarówno elementów języka polskiego i/lub jego odmian terytorialno-socjalnych, jak również elementów języka kraju osiedlenia (w tym wypadku Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Zakrojone na szeroką skalę badania nad specyfiką języka polsko-angielskich dzieci dwujęzycznych przeprowadzili np. Haman i in. (2017), Marecka i in. (2015).

kontynuują naukę na poziomie uniwersyteckim, niż ma to miejsce w przypadku białych Brytyjczyków wywodzących się z klasy średniej (*Ethnic minorities 'more likely to go to university' than white working-class British children* 2015). Z drugiej strony można odwołać się do przedstawionych w raporcie *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report* (2013) badań, które wykazały, że nie wszystkie nowo przybyte dzieci migrantów mają równy dostęp do wysokiej jakości edukacji w Europie, co jest jednym z głównych wyzwań stojących przed nimi i ich rodzicami po przyjeździe do kraju przyjmującego. Co więcej, nowo przybyte dzieci migrantów i imigrantów¹⁵ nie uczestniczą w takim samym stopniu w procesie edukacji w Europie, jak ich rodzimi rówieśnicy. Powyższe czynniki z kolei powodują, że dzieci migrantów często nie radzą sobie ze szkolnymi obowiązkami tak dobrze, jak ich rodzimi rówieśnicy i są narażone na wcześniejsze opuszczenie szkoły. To ostatnie, z powodu uwarunkowań prawych, nie stanowi szczególnego zagrożenia w przypadku angielskich szkół.

2. *General Certificate of Secondary Education (Polish)*. Osiągnięcia młodego pokolenia emigracyjnego w zakresie języka ojczystego

Ten sam system oświaty w państwach należących do Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej obowiązuje jedynie w Anglii i Walii, co wynika z wprowadzenia w 1998 roku tego samego programu nauczania w szkołach podstawowych i średnich. System ten regulowany jest poprzez *The Education and Inspections Act* z 8 listopada 2006 roku – przywołana ustawa zastąpiła wówczas obowiązującą *The Education Act* z 2002 roku. Przedmiotem zainteresowania autora w przedmiotowej publikacji jest wyłącznie Anglia, a jeśli chodzi o czas – przedostatni z pięciu tzw. okresów kluczowych, na które składają się: KS1 od 5 do 7 lat, KS2 od 7 do 11 lat, KS3 od 11 do 14 lat, KS4 od 14 do 16 lat i KS5 od 16 do 19 lat.

Warto wiedzieć, że po okresie przedszkolnym, pięcioletni stawiają swe pierwsze kroki w szkole podstawowej, gdzie zostają do 11 roku życia. Kolejnym etapem zdobywania wiedzy jest nauka w szkole średniej/akademii¹⁶, kończąca się w wieku lat 16¹⁷ egzaminem GCSE lub NVQ; ten ostatni obowiązuje wyłącznie uczniów szkół zawodowych. Przyszli studenci (od 18 roku życia) przed wyborem

¹⁵ Lipińska (2013: 7 za: Boski 2009: 109) używa pojęcia „(e/i)migracja”, które stanowi połączenie dwóch różnych perspektyw, tj. emigracji i imigracji tego samego, nadrzędnego zjawiska, jakim jest migracja.

¹⁶ Akademie są szkołami niezależnymi finansowanymi ze środków publicznych: program po raz pierwszy wprowadzono w 2000 roku; projekt ustawy został przyjęty w 2010 roku.

¹⁷ Obowiązkowy wiek szkolny to 16 lat.

odpowiedniej dla siebie uczelni w wieku lat 17 i 18 podejmują dalszą naukę przygotowującą do egzaminów GCE Advanced Level/A-level, GNVQs lub *the edexcel* (dawnej: BTEC) w jednej z placówek doskonalenia zawodowego; placówkami przynależnymi do ostatnio przywołanej formy kształcenia należą kolegia i instytucje kształcenia dorosłych (*Education system in the UK 2012*; zob. także: Łączek 2006, 2015b).

Najczęściej wybieraną komisją egzaminacyjną (*examination board*) jest AQA – niezależna organizacja charytatywna działająca na polu edukacji, a dokładniej specjalizująca się w przygotowywaniu i sprawdzaniu takich egzaminów, jak np. GCSE i A-level, jak również nadawaniu odpowiednich kwalifikacji: GCSE Polish jest jednym z nich¹⁸. Poddawane analizie wyniki egzaminu dotyczą wersji z 2008 roku oznaczonych następującymi numerami identyfikacyjnymi: słuchanie (3686/L), czytanie (3686/R), mówienie (3686/S) oraz pisanie (3686/W)¹⁹. Przydzielony limit czasowy wynosił odpowiednio: 45 minut (+ 5 minut na zapoznanie się z treścią tuż przed rozpoczęciem testu), 75 minut, 10-12 minut i 80 minut, a maksymalna ilość punktów do zdobycia za każdy z wyżej wyszczególnionych komponentów wynosiła: 60, 65, 40, 62 (zachowano taką kolejność jak w tabeli); całkowita ilość punktów to 227²⁰.

Warto nadmienić, iż dokument zawiera wykaz struktur gramatycznych oraz leksyki, których znajomość jest niezbędna do uzyskania poszczególnych ocen według ośmiostopniowej skali, tj.: A*, A, B, C, D, E, F, G. Z kolei kandydaci, którzy nie sprostali minimalnym wymaganiom na ocenę G, nie byli klasyfikowani, co równało się otrzymaniu litery U (*unclassified*). Główne bloki tematyczne/tematy, wokół których oscylowały przygotowane przez egzaminatorów GSCE Polish zadania, to:

- Mój świat (*My World*)
 - 1A Ja, rodzina i przyjaciele (*Self, Family and Friends*)
 - 1B Zainteresowania, hobby i czas wolny (*Interests, Hobbies and Leisure*)
 - 1C Dom i środowisko lokalne (*Home and Local Environment*)
 - 1D Codzienna rutyna i życie domowe (*Daily Routine and Home Life*)
 - 1E Zdrowe życie (*Healthy Living*)

¹⁸ Według informacji zawartych na stronie, AQA obsługuje około połowy wszystkich egzaminów GCSE oraz A-level zdawanych corocznie (AQA. *Realising potential 2017*). Autor niniejszego opracowania został powołany na egzaminatora AQA w zakresie języka polskiego w roku 2009.

¹⁹ W 2012 roku ogłoszono poprawki do egzaminów od roku 2014; nowe egzaminy *GCSE Polish* zostały oznaczone numerami: 46851 (*Polish listening*), 46852 (*Polish reading*), 46853 (*Polish speaking*) oraz 46854 (*Polish writing*).

²⁰ Przywołana w badaniach punktacja nie została przekonwertowana według skali UMS (*uniform mark scale*).

- Wakacje i podróże (*Holiday Time & Travel*)
 - 2A Podróże, transport i znajdowanie drogi (*Travel, Transport and Finding the Way*)
 - 2B Turystyka, wł. zwyczaje i tradycje (*Tourism, incl. Customs and Traditions*)
 - 2C Zakwaterowanie (*Accommodation*)
 - 2D Czynności wakacyjne (*Holiday Activities*)
 - 2E Usługi (*Services*)
- Praca i styl życia (*Work & Lifestyle*)
 - 3A Szkoła i przyszłe plany (do 18 roku życia) (*School and Future Plans – up to age 18*)
 - 3B Kariera i przyszłe plany (*Careers and Future Plans*)
 - 3C Praca na pół etatu i doświadczenie zawodowe (*Part-Time Jobs and Work Experience*)
 - 3D Sklepy i zakupy (*Shops and Shopping*)
- Młoda osoba w społeczeństwie (*The Young Person in Society*)
 - 4A Charakter i relacje osobowe (*Character and Personal Relationships*)
 - 4B Środowisko (*The Environment*)
 - 4C Sprawy społeczne, wybory i obowiązki (*Social Issues, Choices and Responsibilities*)
 - 4D Dziedzictwo narodowe (*National Heritage*)

Kandydat	Słuchanie (3686/L)	Czytanie (3686/R)	Mówienie (3686/S)	Pisanie (3686/W)	Ogółem	Ocena ²¹
4079	37	41	31	44	153	C
4119	53	52	39	57	201	A
4135	54	51	38	53	196	A
4141 ²²	0	0	37	0	37	G
4142	53	50	38	55	196	A
4158	51	52	40	54	197	A
4159	45	45	39	60	189	B

Tabela 1: Wyniki GCSE Polish w centrum egzaminacyjnym nr 15249 w czerwcu 2008 roku (opracowanie własne, M. Ł., na podst. Component Marks Report. General Certificate of Secondary Education. June 2008. Polish).

²¹ Skala ocen podług skali UMS: A* (320-360), A (280-319), B (240-279), C (200-239), D (160-199), E (120-159), F (80-119), G (40-79). Kandydat jest nieklasyfikowany jeśli jego/jej wynik wynosi mniej niż 40 (0-39).

²² Kandydat był obecny tylko na części ustnej egzaminu (tj. 3686/S). W związku z powyższym jego ogólny wynik nie był w ogóle brany pod uwagę.

Poddawany analizie w niniejszym opracowaniu egzamin GCSE Polish²³ miał miejsce w maju 2008 roku w centrum egzaminacyjnym AQA oznaczonym numerem 15249. Udział w nim wzięło sześciu uczniów i jedna uczennica (N=7) okresu KS 4 (tj. 10 i 11 rok), którym zostały przypisane następujące numery identyfikacyjne: 4079, 4119, 4135, 4141, 4142, 4158, 4159. Ich wyniki w przesłanym przez AQA raporcie datowanym na czerwiec 2009 roku przedstawiam w tabeli nr 1.

Jak widać z przedstawionej powyżej tabeli, kandydaci najlepiej poradzili sobie z zadaniami wchodzącymi – w kolejności – w skład: mówienia (3686/S) – 93,75%, pisania (3686/W) – 86,82%, słuchania (3686/L) – 81,38% i czytania (3686/R) – 74,61%²⁴. Przeprowadzona analiza wyników egzaminu GCSE z języka polskiego z roku 2007 (*General Certificate of Secondary Education Polish 3686. Report on the examination. 2007 examination – June series 2007*) wskazywała na inne istotne czynniki zaniżające punktację z egzaminu, który, jak by się mogło wydawać, rodzimym użytkownikom języka nie powinien sprawiać większych problemów. Pierwszy z nich to słaba znajomość języka angielskiego, który w zadaniach egzaminacyjnych pełnił rolę języka instrukcji, a drugi – brak rozeznania w typologii egzaminacyjnych zadań w ogóle. Poza tym, jak dalej wskazuje ten sam raport (2007): „niektórzy [kandydaci, M. Ł.] zostali zapisani przez szkołę bez przygotowania, bowiem założono, że w stopniu biegłym posługują się językiem polskim. Jasnym jest jednak, że ci uczniowie potrzebują czasu i profesjonalnego wsparcia w przygotowaniu do przedmiotowego egzaminu, jak do każdego innego²⁵.” Powyższe wydarzenie raczej nie mogło mieć miejsca w tym konkretnym przypadku, bowiem w marcu 2008 roku pod okiem piszącego niniejszy artykuł uczniowie (z wyjątkiem kandydatów oznaczonych numerami 4079 i 4158) zdawali egzamin próbny; tym razem najlepiej poradzili

²³ Z powodu szeroko rozbudowanej typologii nie sposób w tym miejscu przedstawić w sposób syntetyczny komponentów oraz zadań zawartych w poszczególnych komponentach – zainteresowanych mogą jedynie odesłać do strony AQA: <http://www.aqa.org.uk/>

²⁴ Aby przeliczyć punktację z tabeli na przedstawione podsumowanie w procentach, w pierwszej kolejności dodano punkty indywidualnych uczniów (dla przykładu: w przypadku mówienia było to łącznie 225 punktów). Uzyskany wynik posłużył do wyciągnięcia wartości procentowej z zsumowanej maksymalnej ilości punktów do zdobycia za poszczególne komponenty przez wszystkich kandydatów (w przypadku mówienia suma stanowiła 240 punktów, jak zaznaczono bowiem w tekście, maksymalna ilość punktów do zdobycia za komponent mówienia przez indywidualnego kandydata wynosiła 40 – zatem $6 \times 40 = 240$); uzyskano w ten sposób wynik procentowy: 93,75.

²⁵ Oryg.: [s]ome [candidates, M. Ł.] were entered by their secondary schools with very little, or no preparation, based on the assumption that they are fluent in Polish. It is clear, however, that these students need time and professional expert support in preparing for this examination, as for any other.

sobie z zadaniami wchodzącymi – w kolejności – w skład: czytania (3686/R) – 88,92%, pisania (3686/W) – 82,58%, mówienia (3686/S) – 82% oraz słuchania (3686/L) – 79,66%. Wyniki przedstawia tabela nr 2.

Kandydat	Słuchanie (3686/L)	Czytanie (3686/R)	Mówienie (3686/S)	Pisanie (3686/W)	Wynik ogółem	Ocena
4079 ²⁶	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
4119	57	63	30	48	198	A
4135	47	58	32	50	187	B
4141	43	53	36	52	184	B
4142	49	63	32	50	194	A
4158 ²⁷	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
4159	43	52	34	56	185	B

Tabela 2: Wyniki egzaminu próbnego: GCSE Polish w centrum egzaminacyjnym nr 15249 w marcu 2008 roku (opracowanie własne, M. Ł.).

3. Konkluzja

Trudno na podstawie uzyskanych wyników wysuwać jakieś daleko idące wnioski. Mam jednak nadzieję, że te przywołane poniżej staną się przyczynkiem do dalszej pogłębionej refleksji i dyskusji:

- 1) czytanie (3686/R), z którym na egzaminie próbnym studenci poradzili sobie najlepiej, wypadło najgorzej podczas egzaminu właściwego;
- 2) dysproporcja pomiędzy czytaniem (3686/R) a mówieniem (3686/S) na egzaminie właściwym jest znaczna, oscyluje bowiem w granicach 20%;
- 3) interesujący jest fakt, że pisanie (3686/W) po raz drugi (tzn. zarówno na egzaminie próbnym, jak i właściwym) zajęło to samo – drugie – miejsce;
- 4) drobną zmianę miejsca *in plus* (z czwartego podczas egzaminu próbnego) na trzecie (podczas egzaminu właściwego) odnotowało słuchanie (3686/L);
- 5) dysproporcja pomiędzy słuchaniem (3686/L) a czytaniem (3686/R) na egzaminie próbnym oscyluje w granicach 10%;
- 6) zmianę miejsca *in plus* (z trzeciego podczas egzaminu próbnego) na pierwsze (podczas egzaminu właściwego) odnotowało mówienie (3686/S).

W świetle powyższych analiz wydaje się, że konieczne jest podjęcie dalszych studiów poświęconych procesowi kształcenia mniejszości etnicznych – autor niniejszej publikacji jest w trakcie przeprowadzania pilotażowych badań, których wyniki udzielą odpowiedzi na dwa pytania: a) czy i w jakiej mierze wykorzystanie języka

²⁶ Odnotowano spóźnienie ucznia, w konsekwencji którego został wykluczony z pisania egzaminu próbnego.

²⁷ Uczeń nieobecny.

ojczystego/odziedziczonego (na przykładzie polskiego) przekłada się na wyższe osiągnięcia uczniów w rozwijaniu kompetencji językowych w zakresie języka drugiego/dodatkowego (na przykładzie angielskiego)? oraz b) czy i w jakiej mierze czynniki takie jak np. środowisko uczenia się i nauczania oraz społeczne (np. wykształcenie rodziców, zawód rodziców, długość pobytu, narodowość) determinują rozwój kreatywności werbalnej w zakresie języka ojczystego/odziedziczonego (tu: polskiego) oraz języka drugiego/dodatkowego (tu: angielskiego)?²⁸. To one (a zwłaszcza badania pierwsze) przyczynią się do udzielenia ostatecznej odpowiedzi na pytanie, dlaczego receptywne sprawności językowe (tj. słuchanie i czytanie) okazały się trudniejsze, na omawianym teście wypadły bowiem gorzej niż sprawności produkcyjne (tj. mówienie, pisanie). Jedną z hipotez, w przypadku poszukiwań odpowiedzi na powyżej postawione pytanie, może być fakt odzwierciedlenia typów ekspozycji na język polski w przypadku tych uczniów. Z kolei inna hipoteza może zakładać, że przyczyna leży gdzieś indziej i na przykład to analiza poszczególnych zadań w ramach danych komponentów mogłaby wyjaśnić zaobserwowane trendy. Z powodu ograniczeń ilościowych, nie podjąłem w przedmiotowej publikacji (nad czym ubolewam) kwestii związanych z przyswajaniem dwóch systemów jednocześnie, co zresztą wiąże się nierozzerwalnie z ich wzajemną interakcją, czyli transferem (często w obu kierunkach) z jednego języka do drugiego w zakresie słownictwa, struktur morfosyntaktycznych oraz systemu fonologicznego. Analizie wpływów międzyjęzykowych na podstawie dostępnych danych z poszczególnych komponentów egzaminu (zwłaszcza wypowiedzi ustnych i pisemnych) poświęcę uwagę w pierwszym z dwóch przywołanych powyżej (a obecnie opracowywanych) tekstach – to on stanowić będzie temat dalszego studium w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- A student's guide to the AQA GCSE Polish specification. Version 1.2. 2003 onwards.* 2006. Manchester. „AQA. Realising potential”. 2017. URL: <http://www.aqa.org.uk/> [12.07.2017].
- Bhatia, T. K. i W. C. Ritchie (red.). 2004. *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁸ Rezultatem powyższych badań będą publikacje, odpowiednio: „Efektywność języka ojczystego w rozwijaniu kompetencji językowej w zakresie angielskiego jako języka drugiego na przykładzie polskich uczniów w angielskich placówkach oświatowych” oraz „Czynniki społeczne determinujące rozwój kreatywności werbalnej na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej w Anglii”.

- Bloomfield, L. 1973. *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. i M. B. Wesche. 1989. *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Cieszyńska, J. 2006. *Dwujęzyczność, dwukulturowość — przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Denison, N. 1984. „Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung”. (w:) E. Oksaar (red.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Döpke, S. 1992. *One parent one language. An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Education and Inspections Act*. 2006. legislation.gov.uk. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents> [14.11.2016].
- Education system in the UK*. 2012. gov.uk. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf [2.07.2017].
- Ethnic minorities 'more likely to go to university' than white working-class British children*. 2015. The Telegraph. URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/education-news/11987142/Ethnic-minorities-more-likely-to-go-to-university-than-white-working-class-British-children.html> [1.03.2016].
- General Certificate of Secondary Education. Polish. Teachers' guide*. 2004. Manchester.
- General Certificate of Secondary Education Polish 3686. Report on the examination. 2007 examination – June series 2007*. Manchester.
- General Certificate of Secondary Education. Polish 3686. 2009. Specification*. 2007. Manchester.
- GCSE Specification Polish. Full course – for exams June 2014 onwards and certification June 2014 onwards. Short course – for exams June 2014 onwards and certification June 2014 onwards. Short course*. 2012. Manchester.
- Gębał, P. E. 2008. „W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej”. (w) W. T. Miodunka i A. Seireny (red.). *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 79-88.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grucza, F. 1981. „Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu”. (w) F. Grucza (red.). *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-35.
- Grucza, F. 2013. *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Studia@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, S. 2013a. *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Studia@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.

- Grucza, S. 2013b. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Studi@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Haman, E., Wodniecka, Z., Marecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M., Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kotak-Miękisz, A., Kacprzak, A., Banasik, N. i M. Foryś-Nogala. 2017. *How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom*. *Frontiers in Psychology* 8. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01444/full> [23.10.2017].
- Kurcz, I. 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lam, A. 2006. „Bilingualism”. (w) R. Carter i D. Nunan (red.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 93-99.
- Laskowski, R. 2009. *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. 2013. *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. i A. Seretny. 2006. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. i A. Seretny. 2012. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Łączek, M. 2006. *Angielskie zadziwienia*. *Głos Nauczycielski* 49: 13.
- Łączek, M. 2015a. „Szkolnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od «polskiej szkoły parafialnej» po «Polish abroad Saturday school»”. Odczyt na konferencji „Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy” (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin, 13-14 listopada 2015 roku).
- Łączek, M. 2015b. „Kształcenie andragogiczne a walka z bezrobociem (na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej zamieszkującej londyńską gminę Ealing)”. *Proceedings of the International Scientific Conference on MMK 2015. International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers*, vol. 6: 1251-1262.
- Łączek, M. 2016a. „Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd polskiej i angielskiej terminologii”. *Lingwistyka Stosowana* 19: 4/2016: 77-89.
- Łączek, M. 2016b. „Akulturacja polskich (e/i)migrantów: «zjednoczeni w różnorodności»?”. Odczyt na II Międzynarodowej Konferencji Online „Nowy wymiar filologii – języki, literatura, językoznawstwo, kultura” (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Płock, 18-24 kwietnia 2016 roku).
- Łączek, M. 2017a. „Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd stanu badań”. Odczyt na Interdyscyplinarnej Konferencji Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego (Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 23-24 marca 2017 roku).
- Łączek, M. 2017b. „Funkcja facylitacyjna angielskiej polityki oświatowej w zakresie kształcenia mniejszości etnicznych (przypadek inspektoratu oświaty w Milton Keynes)”.

- Odczyt na 26. Konferencji PTL. Konferencja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, 7-8 kwietnia 2017 roku).
- Łączek, M. (w druku). *O językach mniejszościowych (ze szczególnym uwzględnieniem walijskiego)*.
- Marecka, M., Wrembel, M., Zembruski, D. i A. Otwinowska-Kasztelanic. 2015. „Do early bilinguals speak differently than their monolingual peers? Predictors of phonological performance of Polish-English bilingual children”. (w) E. Babatsouli i D. Ingram (red.). *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech*, str. 207-213.
- Marsh, D. 1994. *Bilingual education & content and language integrated learning*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D., Maljers, A. i A. K., Hartiala, (red.). 2001. *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Miodunka, W. T. 2009. „Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego”. *Lingwistyka Stosowana* 1: 61-80.
- Nocoń, J. 2012. „Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego”. *Lingwistyka Stosowana* 5: 49-64.
- Olpińska-Szkiełto, M. 2013a. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*. Warszawa: Studi@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Olpińska-Szkiełto, M. 2013b. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Studi@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Peal, E. i W. E. Lambert. 1962. „The relation of bilingualism to intelligence”. *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27): 1-23.
- Peal, E. i W. E. Lambert. 2007. „Związek dwujęzyczności z inteligencją”. (w) I. Kurcz (red.). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, str. 230-268.
- Rabiej, A. 2008. „Postawy i preferencje językowe młodszych uczniów szkół polonijnych”. (w) W. T. Miodunka i A. Seretny (red.). *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 481-490.
- Sękowska, E. 2010. *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skutnabb-Kangas, T. 1987. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report*. 2013. Sirius network. URL: www.migrationeducation.org [4.09.2016].
- Swain, M. 1978. „Home-school language switching”. (w) J. C. Richards (red.). *Understanding second and foreign language learning. Issues and approaches*. Rowley, MA: Pearson Education Ltd.