

**Anna Seretny**

Uniwersytet Jagielloński

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

[anna.barbara.seretny@uj.edu.pl](mailto:anna.barbara.seretny@uj.edu.pl)

## ***Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i ojczystego w ujęciu komparatywnym***

### **Lexical competence of teenage heritage and native speakers of Polish – a comparative study**

Lexical competence of teenage heritage and native users of Polish has never been the subject of a comprehensive comparison. The first extensive empirical data were gathered by the Jagiellonian University research team in the project *Heritage and native language – a comparison of language competences of teenage Polish and heritage learners*. In the first stage of the present study, vocabulary tests of the two groups were analyzed. The results showed few differences in receptive knowledge, but in productive knowledge heritage users lagged behind. Therefore, in the second stage, selected essays were compared in terms of their vocabulary profiles. It was found that native and heritage language users' lexical profiles differ markedly, to the considerable disadvantage of heritage users. Polish educators responsible for the schooling of migrant children must be aware of this, as too often heritage speakers who enter home schools after (re)immigration are treated as if there were native users. This however, as this research has clearly shown, is by no means the case.

**Keywords:** lexical competence, Polish as a heritage and native language, teenage users, comparative study



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

**Słowa kluczowe:** kompetencja leksykalna, polszczyzna jako język rodzimy i odziedziczony, użytkownicy nastoletni, studium porównawcze

## 1. Wprowadzenie

Kompetencje językowe nastolatków posługujących się polszczyzną odziedziczoną (dalej: JOD) i ich polskich rówieśników nie były dotychczas badane w ujęciu komparatywnym<sup>1</sup>. Pierwsze obszernie dane empiryczne pozyskano w trakcie realizacji projektu *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*. Jego pomysłodawcami i wykonawcami byli pracownicy i studenci Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>2</sup>. Realizacja projektu miała cel dwojaki:

- pokazać, jaki jest stopień biegłości w polszczyźnie użytkowników języka odziedziczonego w odmianie edukacyjnej (EJOD) kończących szkołę podstawową w porównaniu z tym, jakim legitymują się ich rówieśnicy, dla których jest polski językiem ojczystym;
- ujawnić subkompetencje, w obrębie których różnice między obiema grupami są największe<sup>3</sup>.

Tekst, po zarysowaniu tła badawczego, skupia się na analizie wyników uzyskanych przez polskich i zagranicznych nastolatków z zadań sprawdzających, bezpośrednio lub pośrednio, stopień opanowania słownictwa, gdyż to w obszarze kompetencji leksykalnej odnotowano istotne różnice na wyraźną niekorzyść uczniów z obczyzny.

## 2. Status języka – język ojczysty a odziedziczony

Dla większości dzieci w Polsce polszczyzna ma status *języka ojczystego*. Najczęściej w ten sposób określa się „pierwszy poznawany i doznawany (doświadczany) przez człowieka system komunikacji, który ma znaczący udział w odkrywaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że dana osoba się z nim identyfikuje” (Lipińska, 2003: 15). Jest on dla swoich

---

<sup>1</sup> Dotychczas badaniami takimi obejmowano głównie dzieci i niekiedy dorosłych.

<sup>2</sup> Szczegółowe dane na temat projektu można znaleźć w raporcie z badań (zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego/>), a omówienie wyników ogólnych w tekście Seretny i Lipińskiej (2023).

<sup>3</sup> Wiedza na temat ewentualnych braków użytkowników języka odziedziczonego jest szczególnie ważna w przypadku potencjalnej reemigracji, gdyż wówczas „status ich polszczyzny się zmienia: z języka odziedziczonego musi szybko przeobrazić się w funkcjonalnie pierwszy” (Seretny, Lipińska, 2023: 294), a nie jest to proces zachodzący samoistnie.

użytkowników codziennym narzędziem porozumiewania się we wszystkich sferach życia i sytuacjach komunikacyjnych. „Stanowi również o ich tożsamości indywidualnej i zbiorowej, umożliwiając im (współ)tworzenie kultury, jej doznawanie i przekazywanie następnym pokoleniom” (Lipińska, Seretny, 2016: 50). To w nim też najczęściej odbierają kilkunastoletnią edukację, dzięki której zasób dostępnych im środków językowych zwiększa się kilku- lub nawet kilkunastokrotnie (zob. punkt 3).

Dla dzieci polskiego pochodzenia urodzonych i/lub wychowywanych na obczyźnie polszczyzna ma natomiast status *języka odziedziczonego* (zob. m.in. Fishman, 2001; Seretny, Lipińska, 2012; Montrul, 2016). Jest to kod nabywany w sposób naturalny, lecz funkcjonujący w otoczeniu innym niż rodzimy, przez co *input*, z jakim użytkownicy się stykają jest i skromniejszy, i dużo mniej zróżnicowany. Nie w nim też odbierają edukację. W konsekwencji ich umiejętności są mniej rozległe. JOD jednakże podobnie jak język pierwszy jest znacznikiem więzi grupowej oraz nośnikiem tożsamości, a jego znajomość zapewnia dostęp do szeroko rozumianej kultury kraju pochodzenia przodków i umożliwia jej transmisję (zob. Lipińska, Seretny, 2016: 50). Jest to więc język ‘swoj’, lecz i zarazem ‘nieswoj’. Często lokuje się więc go między ojczystym a obcym (zob. tabela 1): z pierwszym łączy go bowiem cel i sposób przyswajania oraz pełnione funkcje, z drugim – ograniczony zakres użycia i mniejsze kompetencje użytkowników.

**Tabela 1. Język odziedziczony na tle ojczystego i obcego (na podst. Lipińska, Seretny, 2016)**

	JĘZYK POLSKI		
	jako ojczysty	jako odziedziczony	jako obcy
sposób przyswajania		✓	
cel przyswajania		✓	
funkcja nośnika więzi z grupą		✓	
funkcja wykładnika tożsamości		✓	
kompetencje językowe			✓
zakres użycia			✓
funkcje użycia			✓
wymiar nauczania*			✓

\* jeśli dziecko chodzi do szkoły polskiej poza Polską

### 3. Status języka a zasób leksykalny użytkownika

Do tej pory nie robiono badań porównawczych kompetencji leksykalnej nastoletnich użytkowników języka odziedziczonego i pierwszego. Nie wiadomo zatem, jak duża różnica dzieli obie grupy, wiadomo jedynie, że istnieje ze względu na inne uwarunkowania rozwoju językowego dzieci w kraju i za granicą, które rzutują na zasobność leksykalną słownika mentalnego.

Dziecko w języku pierwszym opanowuje słownictwo w sposób naturalny, w toku codziennych interakcji z najbliższym otoczeniem. Dwulatek zna kilkaset słów, wielkość słownika trzylatka waha się w granicach 1000–1500 wyrazów i wzrasta do około 4000–6000 w ciągu lat poprzedzających rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej (Zarębina, 1965; Kielar-Turska, 1989). Zdecydowana większość to jednostki o wysokiej lub bardzo wysokiej frekwencji. Rozwój w J1 cechuje, jak widać, spore zróżnicowanie, a decydują o tym czynniki indywidualne oraz środowiskowe (zob. Lipińska, 2003). Średni roczny przyrost warstwy leksykalnej w trakcie nauki szkolnej wynosi natomiast około 2000 jednostek (Snow, 1993). Są to z jednej strony wyrazy częste, należące do podstawowego zasobu polszczyzny oraz na kolejnych etapach edukacyjnych także te rzadziej używane; z drugiej – terminy przedmiotowe oraz bardzo liczne nazwy własne. Z wyrazami należącymi do pierwszej grupy, takimi na przykład jak: *ssaki, mnożenie, południk, dążyć, ciśnienie*, czy też *osiągnięcie* dzieci stykają się/mogą się zetknąć także poza szkołą, spora część słownictwa tego typu ma więc szansę stanowić ich słownik czynny. Wyrazy należące do grupy drugiej, takie na przykład jak: *gołoborze, nagonasienne, siarczany, całka, rokosz czy różniczka* są właściwe językowi obecnemu niemal wyłącznie w sferze edukacyjnej, co sprawia, że poza szkołą dzieci mają z nimi kontakt rzadko. Wyrazy te tworzą więc zazwyczaj ich leksykon bierny. Zasobność słownika mentalnego przeciętnego dorosłego rodzimego użytkownika języka szacuje się na około 40 000 jednostek leksykalnych (Aitchison, 1994), choć zdania badaczy są tu podzielone (zob. Richards, 1976). Wszyscy wskazują jednak, że zasobność ta u konkretnych osób jest pochodną lat edukacji, jej intensywności oraz jakości.

Proces opanowywania słownictwa w języku odziedziczonym ma natomiast zupełnie inną dynamikę, która wynika z tego, że rozwój dzieci dokonuje się w świecie dwóch lub niekiedy wielu kodów: języka/języków rodziców oraz języka kraju zamieszkania. W polszczyźnie funkcjonuje najczęściej jedynie dom, czyli najbliższe otoczenie, które jest 'zalne' przez kod miejscowy/kody miejscowe. Polski *input*, z jakim dzieci mają kontakt, jest zatem i mniejszy, i mniej zróżnicowany (zazwyczaj słyszą go tylko od rodzica/rodziców<sup>4</sup>). Badań,

<sup>4</sup> Rodziny na emigracji są zazwyczaj nuklearne.

które pokazywałyby, ile słów znają dzieci w języku odziedziczonym, brak. Szacuje się jednak, że w przypadku rodzin homogenicznych, które konsekwentnie stosują strategię miejsca i osoby, czytają pociechom bajki, oglądają z nimi polskie filmy, utrzymują kontakt z dziadkami itp. liczba ta u pięcio-, sześciolatków może być porównywalna lub jedynie nieznacznie mniejsza niż u ich rówieśników w Polsce. O ile jednak rozwój słownikowy w polszczyźnie małych użytkowników w kraju nabiera tempa wraz z rozpoczęciem przez nich edukacji, o tyle ten sam fakt w przypadku dzieci zza granicy w polszczyźnie przynosi efekt zupełnie odwrotny. Od tego momentu bowiem obserwuje się u nich gwałtowny wzrost słownictwa w języku kraju osiedlenia, polski zaś często rozwijać się przestaje, chyba że dziecko chodzi do szkoły polonijnej<sup>5</sup>. Średni roczny przyrost leksyki w trakcie lat nauki w takiej placówce nie jest jednak porównywalny z tym, jaki dokonuje się w przypadku edukacji krajowej: zajęcia w szkołach polonijnych mają charakter dodatkowy, nie są intensywne (3–4 godziny w jeden dzień w tygodniu), a nauczane przedmioty to zazwyczaj jedynie język polski, historia i geografia<sup>6</sup>. Reasumując: zasobność warstwy leksykalnej nastolatków polskiego pochodzenia wychowanych za granicą nie jest znana, wiadomo jedynie, że determinuje ją kilka czynników, z których najważniejsze to: typ rodziny, stopień asymilacji rodziców (zob. Montrul, 2016), edukacja w polszczyźnie, a także liczba lat spędzonych poza Polską.

#### 4. Projekt – cel projektu, narzędzie badawcze wykorzystane do pozyskania danych

Różnic między kompetencjami językowymi uczniów mieszkających za granicą i ich rówieśników w Polsce świadomi byli od lat i badacze, i część dydaktyków. Ich istnienie zostało jednoznacznie potwierdzone i udokumentowane w naszych badaniach porównawczych, w których wzięli udział uczniowie klas ósmych, w wieku 14–15 lat, ze szkół polskich poza Polską (z Niemiec, Włoch, USA, Anglii, Belgii) oraz z placówek krajowych (zlokalizowanych w województwie małopolskim i śląskim)<sup>7</sup>. Z metryczek wynikało, iż nastolatkowie polonijni chodzili do szkoły etnicznej przynajmniej przez 6 lat (danych co do ich

<sup>5</sup> Lub jest poddawane edukacji domowej.

<sup>6</sup> Wielkość tego przyrostu możemy tylko ostrożnie szacować. Jedyne dane, jakimi dysponujemy, to wyniki egzaminów certyfikacyjnych, które młodzież polska w wieku lat 16–18, czyli po 10–12 latach edukacji w polskiej szkole próbuje zdawać na poziomie B2. Przypomnijmy, że na tym poziomie oczekuje się od uczących się znajomości około 5000–6000 jednostek języka ogólnego o najwyższej frekwencji (zob. Janowska i in., 2016; por ESOKJ, 2003). Zdawalność tych egzaminów jest zadawalająca, pamiętać jednak należy, iż podchodzą do nich **bardzo** nieliczni uczniowie.

<sup>7</sup> Udział wszystkich szkół w badaniach miał charakter ochotniczy.

wcześniejszych doświadczeń językowych/edukacyjnych nie zbierano), byli więc przedstawicielami pierwszego pokolenia polonijnego (zob. Lipińska, Seretny, 2016).

Narzędziem pozyskania danych językowych był test w formie pisemnej wzorowany na egzaminie ósmoklasisty przygotowywanym przez CKE<sup>8</sup> (zob. tabela 2).

**Tabela 2. Plan testu opracowanego na potrzeby projektu – obszary podlegające kontroli**

CZĘŚĆ I	CZĘŚĆ I	CZĘŚĆ I
1. dyktando (ORT) 2. zadanie wyboru (INT) sprawdzające znajomość zasad interpunkcji 3. transformacje leksykalne (LEK)	1. zadanie wyboru (RT ukierunkowane leksykalnie) 2. zadanie wyboru (RT ukierunkowane leksykalnie) 3. transformacje leksykalno-gramatyczne (LEK./GR.) 4. zadanie P/F (RT ukierunkowane na treść) 5. komentarz do materiału ikonicznego powiązanego z tekstem (P) 6. e-mail o długości ok. 100 wyrazów (P)	1. rozprawka o długości 200 wyrazów (P)

ORT – ortografia

LEK – leksyka

RT – rozumienie tekstów

GR – gramatyka

P – pisanie

Źródło: opracowanie własne.

Do badań zakwalifikowano 108 prac (po 54 z grupy polonijnej i polskiej) z 184 otrzymanych. Pozostałe były niekompletne, niedokończone lub wręcz nieczytelne. Testy z powodu pandemii COVID-19 administrowali nauczyciele klas biorących udział w projekcie na podstawie otrzymanych instrukcji, których wagę, jak widać, w wielu przypadkach umniejszyli.

#### 4.1. Komponent leksykalny testu

Słownictwo można testować bezpośrednio lub pośrednio. Pierwszy sposób polega na sprawdzaniu ‘wprost’ znajomości określonych aspektów znaczenia wyrazów bądź umiejętności posługiwania się nimi w różnych kontekstach. W przypadku sposobu drugiego znajomość słownictwa nie jest celem testowania samym w sobie, ale także podlega ocenie, gdyż warunkuje wykonanie zadań sprawdzających kompetencje inne niż leksykalne.

<sup>8</sup> Uzasadnienie doboru takiego narzędzia badawczego znaleźć można w tekście Seretny i Lipińskiej (2023).

W teście znalazły się cztery zadania oparte na jednostkach testu badające znajomość leksyki 'wprost'. W dwóch trzeba było dokonać wyboru jednej z czterech podanych odpowiedzi ( $2 \times 0,25 = 0,5$  p.), w jednym parafrazy wewnątrzjęzykowej (5 p.), a w jednym transformacji leksykalno-gramatycznych (6 p.). Wszystkie zostały oparte na opowiadaniu Sławomira Mrożka „Artysta”. Dwu z nich, choć sprawdzały znajomość rzeczowników abstrakcyjnych, nie można było wykonać bez zrozumienia treści i przesłania tekstu (zob. poniżej fragmenty zadania 1 oraz 3).

**Zadanie 1. Wybierz i zaznacz właściwą odpowiedź.**

Koguta cechuje

- A. skromność i ambicja.                      B. upór i szlachetność.  
C. pyszałkowatość i próżność.              D. egoizm i krytycyzm.

**Zadanie 3. Przekształć zdania tak, aby wyrażały tę samą treść.**

A. *Za granicą podpiszę kontrakt z Metro Goldwyn Mayer.*

Kogut planował ..... z Metro Goldwyn Mayer.

B. *– Ja dla pana przyjemności nie będę udawał ptaka – obraził się Kogut.*

..... było poniżej godności Koguta.

Ocenię pośredniej słownictwo podlegało w zadaniach wypowiedzi rozszerzonej częściowo otwartej<sup>9</sup>, tj. w e-mailu oraz w rozprawce (to drugie znajduje się poniżej).

**Przeczytaj tekst i wykonaj umieszczone pod nim zadanie.**

Są w kraju domy rodzinne, w których istnieją warunki dające możliwość zdrowego rozwoju psychicznego i fizycznego zarówno rodzicom, jak i dzieciom. W domach tych jest wystarczająca skala zarobków, bez których jakże trudno o normalne ludzkie życie. Jest także harmonia wśród członków rodziny, a także pewien poziom kulturalny, umożliwiający udział w przeżyciach całego świata i w dorobku przeszłych pokoleń. Jest wreszcie specjalna atmosfera, którą poznaje się po skutkach: poszczególnych członków rodziny łączy mocna więź, dom jest ostoją i otuchą, dodaje odwagi, zapewnia spokój (...)<sup>1</sup>

(na podstawie fragmentu lektury *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego)

**Zadanie** „Dom ma decydujący wpływ na nasze życie” – **napisz rozprawkę**, nawiązując do lektury *Kamienie na szaniec*. Odwołaj się również do innych lektur lub do własnych doświadczeń.

Tekst powinien liczyć **ok. 200 wyrazów**.

<sup>1</sup> Tekst w teście był dłuższy – liczył 244 wyrazy.

<sup>9</sup> Wypowiedź częściowo otwartą od otwartej różni to, że w pierwszym przypadku materiał wyjściowy sugeruje temat wypowiedzi, aktywując słownictwo z określonego kręgu tematycznego; w drugim – stopień przewidywalności słownictwa jest niewielki.

Punkty za bogactwo leksykalne, adekwatność kontekstową słownictwa oraz poprawność przydzielane były na podstawie szczegółowo określonych kryteriów cząstkowych (zob. tabela 6). W przypadku maila były to 2 punkty do uzyskania na 10 możliwych, w rozprawce natomiast 5 punktów z 25.

**Tabela 6. Kryterium cząstkowe oceny rozprawki – słownictwo i frazeologia**

Tekst w tekście był dłuższy – liczył 244 wyrazy.											
Piszący stosuje bogate i zróżnicowane słownictwo, dopasowane do tematu i formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się niewielkie uchybienia leksykalne, które nie zakłócają rozumienia przekazu bądź nie mają wcale.			Piszący stosuje dość zróżnicowane słownictwo, dopasowane do tematu i formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się nieliczne błędy leksykalne, które nie zakłócają rozumienia przekazu w znacznym stopniu.			Piszący stosuje podstawowe, mało zróżnicowane słownictwo, słabo dostosowane do tematu i formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się liczne błędy leksykalne, które utrudniają pełne zrozumienie przekazu.			Piszący stosuje bardzo ubogie słownictwo, niedostosowane do tematu ani do formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się liczne błędy uniemożliwiające zrozumienie przekazu.		
5	4,5	4	3,5	3	2,5	2	1,5	1	0,5	0	

Źródło: opracowanie zespołu projektowego.

Łącznie za słownictwo testowane pośrednio i bezpośrednio uczniowie mogli uzyskać 18,5 punktu na 60 możliwych, a zatem prawie 30% punktacji całego testu, czyli niemało.

## 5. Ogólne wyniki leksykalnego komponentu testu

Nastolatkomie polscy napisali cały test ogólnie lepiej niż ich koledzy uczący się poza Polską (zob. tabela 3). Na korzyść uczniów polskich wypadła też większość zadań badających kompetencję leksykalną (zob. tabela 3, wyniki pogrubione), przy czym największą różnicę odnotowano w przypadku zadania z części III, czyli rozprawki (zob. tabela 3, wynik podświetlony).

**Tabela 3. Wyniki ogólne testu**

	CZĘŚCI TESTU										RAZEM	%
	I			II						III		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6			
<b>POL</b>	7,66	1,76	<b>3,62</b>	<b>0,14</b>	<b>0,12</b>	<b>5,05</b>	1,27	1,48	<b>7,33</b>	<b>15,84</b>	44,28	73,67
<b>(E)JOD</b>	6,82	1,70	<b>3,34</b>	<b>0,11</b>	<b>0,12</b>	<b>4,58</b>	1,30	1,13	<b>6,67</b>	<b>11,69</b>	37,45	62,41

Źródło: opracowanie własne.



## 5.1. Wyniki zadań pośrednio i bezpośrednio sprawdzających znajomość słownictwa

Gdy przyjrzymy się wynikom z zadań, które sprawdzają stopień opanowania słownictwa w sposób bezpośredni (zob. tabela 4), zauważymy, że tam, gdzie badana jest receptywna znajomość leksyki, wyniki obu grup są zbliżone (zadania 1 i 2 cz. II), różnice zaznaczają się natomiast w przypadku zadań sprawdzających znajomość produktywną (zadanie 3 z cz. I oraz zadanie 3 z cz. II, które podświetlono).

**Tabela 4. Wyniki z zadań sprawdzających znajomość słownictwa w sposób bezpośredni**

	TESTOWANIE BEZPOŚREDNIE							
	CZĘŚĆ I		CZĘŚĆ II					
	ZADANIE 3		ZADANIE 1		ZADANIE 2		ZADANIE 3	
	PUNKTY	%	PUNKTY	%	PUNKTY	%	PUNKTY	%
POL	<b>3,62</b>	72	<b>0,14</b>	56	<b>0,12</b>	48	<b>5,05</b>	84
(E)JOD	<b>3,34</b>	67	<b>0,13</b>	46	<b>0,12</b>	48	<b>4,58</b>	76

Źródło: opracowanie własne.

Jeszcze istotniejsze różnice punktowe na korzyść uczniów polskich pojawiają się w przypadku zadań sprawdzających znajomość słownictwa w sposób pośredni. Rozbieżność jest mniejsza w przypadku maila, znacząca natomiast, gdy spojrzymy na rozprawkę (zob. tabela 5): uczniowie polonijni uzyskali średnio 2,69, czyli 54% możliwych punktów, polscy zaś – 3,48, a więc 70%.

**Tabela 5. Wyniki z zadań sprawdzających znajomość słownictwa w sposób pośredni**

	TESTOWANIE POŚREDNIE			
	MAIL		ROZPRAWKA	
	PUNKTY	%	PUNKTY	%
POL	<b>1,23</b>	62	<b>3,48</b>	70
(E)JOD	<b>1</b>	50	<b>2,69</b>	54

Źródło: opracowanie własne.

## 5.2. Profil leksykalny prac uczniów polskich i polonijnych

Odnotowana duża różnica w punktacji rozprawki sprawiła, iż dogłębniejszej analizie postanowiono poddać jej 'leksykalne wykonanie' z wykorzystaniem profilowania. Jest to procedura opracowana przez Laufer i Nation'a (1995), która zasadza się na określaniu, w jakim stopniu (w jakim procencie) tekst pokrywają wyrazy z kolejnych przedziałów częstości użycia, przy czym im niższy wskaźnik procentowy dla przedziału 1–1000, tym bogatszy aktywny słownik użytkownika.

Do badań wybrano po 10 prac z każdej grupy, uczniów polskich i polonijnych, które za słownictwo uzyskały podobną punktację – po 5 ocenionych na 4 punkty<sup>10</sup> oraz po 5 ocenionych na 2 punkty lub 1. Krokiem pierwszym procedury było odpowiednie opracowanie próbek językowych. Po przeliczeniu wyrazów tekstowych użytych przez piszących (tzw. słowoform, wyrazów tekstowych) zostały więc one sprowadzone do form podstawowych. Były to:

- dla rzeczowników, zaimków oraz liczebników – mianownik lp.,
- dla form czasownikowych – bezokolicznik,
- dla przymiotników – mianownik stopnia równego lp. rodzaju męskiego,
- dla przysłówków – stopień równy.

W korpusie danej pracy uwzględniano wyrazy, których zapis, aczkolwiek niepoprawny, nie był na tyle zniekształcony, by uniemożliwić ich identyfikację, a także te, których forma gramatyczna nie była poprawna, lecz ich użycie wskazywało na znajomość znaczenia. Nie włączano natomiast do niego wyrazów nieistniejących w języku lub zapisanych w sposób uniemożliwiający ich identyfikację, a także źle użytych. Niepowtarzające się formy, czyli leksemy, utworzyły *słownik wypowiedzi*, z którego następnie do profilowania usunięto: liczebniki, nazwy własne oraz derywaty pochodzące od nazw własnych. Jednostki te nie są bowiem uwzględniane na listach frekwencyjnych, a zatem każdorazowe ich użycie byłoby traktowane jako przejaw znajomości słownictwa rzadkiego.

Następnie, metodą zmuszonych pojedynczych porównań (każde użyte przez piszącego słowo zestawiano z listami frekwencyjnymi opracowanymi na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego<sup>11</sup>) dokonano przydziału wyrazów do poszczególnych przedziałów częstości (zob. poniższe przykłady pracy polskiej, A, i polonijnej, B, w których zachowano oryginalną pisownię).

<sup>10</sup> Prac ocenionych na 5 lub 4,5 punktu w grupie uczniów spoza Polski było zbyt mało.

<sup>11</sup> Prace napisane w języku angielskim można profilować, korzystając z programu dostępnego na stronie internetowej <http://www.lex Tutor.ca/vp/>.

A.

PRACA POLSKA (fragmenty)

..... Kolejnym przykładem jest to, że dom rodzinny jest wyjątkowym miejscem, do którego jesteśmy przywiązani emocjonalnie. To nie tylko budynek, w którym można się schronić, ale również specyficzny klimat i atmosfera. Każdy człowiek marzy o bezpiecznym, spokojnym i pełnym miłości domu, do którego można wrócić.

Przedstawione powyżej argumenty pokazują, że dom może mieć wiele znaczeń, ale charakterystyczne dla niego jest jedno – jest to najważniejsze miejsce na ziemi....

długość tekstu		– 199 słowoform
słownik		– 112 leksemów
I	1–1000	– 70 leksemów (65,2%)
II	1001–2000	– 21 leksemów (18,75%)
III	2001–3000	– 7 leksemów (6,2%)
inne		– 14 leksemów (12,5%)

B.

PRACA POLONIJNA (fragmenty)

.....Jeden najważniejszych zdrowiach u dzieci i nastolatk to zdrowie mentalne. Dziecko musi się nauczyć, że ma miejsce na śmiechać, płakać i mówić o swoich problemach. W moim dzieciństwie ja się nie nauczyłam, że wolno mi płakać. Dla mojej rodziny to był znak tchóża. Jako młode dziecko potrzebujemy się nauczyć, otworzyć emocjonalnie do innych i do naszej rodziny.

Dom to ważny wpływ dla naszego starszego życia. Ważne pamiętać, że w domu uczymy się wszystko, co jest ważne. ...

długość tekstu		– 185 słowoform
słownik		– 92 leksemy
I	1–1000	– 84 leksemy (81,94%)
II	1001–2000	– 9 leksemów (12,5%)
III	2001–3000	– 2 leksemy (2,77%)
inne		– 2 leksemy (2,77%)

Wyniki analiz wszystkich wybranych prac zebrano w poniższych tabelach. Dwie pierwsze (zob. tabela 7 i 8) pokazują profile leksykalne prac uczniów ocenionych najniżej w obu grupach, a kolejne dwie (zob. tabela 9 i 10) – ocenionych najwyżej.

**Tabela 7. Prace polonijne z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 1–2 (na 5 max.)**

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 8	150	68	61	9,70	5	7,3	1	1,4	1	1,4
NR 11	185	72	59	81,94	9	12,5	2	2,77	2	2,77
NR12	152	84	59	70,23	17	20,2	3	3,5	5	5,9
NR 29	70	43	38	88,37	2	4,6	2	4,6	1	2,3
NR 32	99	59	50	84,74	6	10,1	3	5,08	–	0

**Tabela 8. Prace polskie z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 1–2 (na 5 max.)**

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 1	184	100	69	69	13	13	4	4	14	14
NR 12	190	98	64	65,3	26	26,53	4	4,08	4	4,08
NR 17	224	109	75	68,8	22	20,18	3	2,7	11	10,09
NR 31	203	92	60	65,2	15	16,3	4	4,3	11	11,95
NR 34	192	95	59	62,10	22	23,15	5	5,2	9	9,47

**Tabela 9. Prace polonijne z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 4–4,5 (na 5 max.)**

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 3	204	118	85	72,03	20	16,9	2	1,6	11	9,3
NR 9	215	102	77	75,49	14	13,72	5	4,9	6	5,8
NR 44	215	113	81	71,68	19	16,81	6	5,3	7	6,19
NR 45	166	91	66	72,52	10	10,98	9	9,8	6	6,5
NR 53	257	127	84	66,14	25	19,6	10	7,8	8	6,2

**Tabela 10. Prace polskie z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 4–4,5 (na 5 max.)**

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZIAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 13	199	112	70	62,5	21	18,75	7	6,2	14	12,5
NR 14	236	114	69	60,52	26	22,80	7	6,1	12	10,52
NR 25	213	111	73	65,76	17	15,31	8	7,2	13	11,71
NR 30	289	143	87	60,83	24	16,78	14	9,7	18	12,58
NR 44	236	132	83	62,87	29	21,96	8	6,06	12	9,09

Nietrudno zauważyć, że profile prac nastolatków polonijnych i polskich zarówno w grupie wyników wysokich, jak i niskich różnią się znacząco. Ich pokrycie wyrazami z kolejnych przedziałów częstości nie jest porównywalne. Widać to znacznie wyraźniej, jeśli wyniki otrzymane przez uczących się w poszczególnych grupach poddamy uśrednieniu (zob. tabela 11).

**Tabela 11. Uśrednione wyniki pokrycia tekstów (w %) przez wyrazy z różnych przedziałów częstości czterech grup: polskiej mocnej i słabsze oraz polonijnej mocnej i słabszej**

	POL W	POL N	(E)JOD W	(E)JOD N
1–1000	62,49	66,08	71,57	82,99
1001–2000	19,12	19,83	15,60	10,94
2001–3000	7,10	4,18	6,04	3,6
inne	11,28	9,91	6,79	2,47

POL W – prace polskie grupa wyników wysokich

POL N – prace polskie grupa wyników niskich

(E)JOD W – prace polonijne grupa wyników wysokich

(E)JOD N – prace polonijne grupa wyników niskich

## 7. Dyskusja

Niższe wyniki otrzymane za realizację zadań leksykalnych sprawdzających znajomość słownictwa przez uczniów zza granicy w porównaniu z tymi, które uzyskali ich rówieśnicy uczący się w Polsce, nie były zaskoczeniem, a jedynie potwierdziły to, czego jako wykonawcy projektu się spodziewaliśmy. Skromniejszy *input* w języku odziedziczonym w połączeniu z dobrowolną i mało intensywną edukacją w sposób naturalny przekłada się na mniejszą zasobność środków, jakimi użytkownicy kodu o takim statusie dysponują. Warto jednak

bliżej przyjrzeć się rezultatom, gdyż rzucają one również światło na słownik mentalny nastoletnich użytkowników polszczyzny odziedziczonej, pozwalając na pokazanie zarysowujących się prawidłowości co do jego ukształtowania.

Jak już wspomniano, najmniejsze różnice między wykonaniem zadań przez obie grupy odnotowano, gdy kontroli podlegała receptywna znajomość słownictwa, największe – w przypadku znajomości czynnej. Powód pierwszy, dla którego tak się stać mogło, to, znany w testowaniu fakt, iż wykonanie zadań sprawdzających znajomość słownictwa bezpośrednio a ukierunkowanych na recepcję zazwyczaj wypadają lepiej niż tych ukierunkowanych na produkcję, gdyż rozpoznanie (recepcja) jest łatwiejsze niż przywołanie (produkcja)<sup>12</sup>. Ponadto najczęściej mają one charakter zamknięty, a w takich przypadkach uczący się, gdy nie do końca są pewni właściwej odpowiedzi, mogą próbować/próbują niekiedy ją odgadnąć<sup>13</sup>. Powód drugi wydaje się jednak znacznie istotniejszy. Lepsza pasywna znajomość słownictwa to bowiem zjawisko całkowicie naturalne u każdego użytkownika języka, obszar receptywny leksykonu mentalnego jest więc zwykle wielokrotnie rozleglejszy niż produktywny. Słownik pasywny, zauważa Laufer (1991: 445) „rośnie przez całe nasze życie (...), a aktywny rozwija się jedynie do tego momentu, w którym osiąga poziom przeciętnego członka grupy, w której przychodzi nam funkcjonować”. Funkcjonowanie w polszczyźnie poza Polską ma zaś, jak już wspomniano, zdecydowanie inny charakter niż w Polsce, co wyniki testu jednoznacznie potwierdziły.

Zadania sprawdzające bezpośrednio produktywną znajomość leksyki wypadły, także zgodnie z oczekiwaniami, słabiej w porównaniu z tymi ukierunkowanymi na recepcję: uczniowie polonijni częściej niż polscy nie potrafili utworzyć poprawnie formy derywowanej i/lub zastosować jej w poprawnym ciągu składniowym. Umiejętność tworzenia formacji słotwórczych oraz posługiwania się nimi jest jednakże kształtowana w trakcie nauki w szkole, nie jest ona immanentną cechą kompetencji językowej (zob. Synowiec, 1985). Nie dziwi więc, że uczniowie polonijni, którzy pobierają naukę w polszczyźnie w bardzo ograniczonym zakresie derywatami posługują się znacznie mniej sprawnie niż ich rówieśnicy w Polsce.

Największe różnice pojawiły się jednak w obszarze produktywnej znajomości leksyki kontrolowanej nie wprost, a pośrednio, zwłaszcza zaś przy

<sup>12</sup> Procesy rozpoznawania i rozumienia mają charakter wyłącznie mentalny. Przywołanie i użycie natomiast to procesy mentalno-motoryczne, gdyż w trakcie przetwarzania danych dochodzi bądź do uruchomienia aparatu artykulacyjnego (mówienie), bądź czynności manualno-wzrokowych (pisanie) (zob. Seretny, 2011).

<sup>13</sup> Stąd w testach wysokiej stawki w zadaniach zamkniętych, dla podniesienia wiarygodności wyniku, stosuje się niekiedy ‘poprawkę na zgadywanie’. W omawianym teście jej nie stosowano.

realizacji rozprawki, w niej bowiem, inaczej niż w liście elektronicznym, który można napisać sprawnie, posługując się słownictwem codziennym, potocznym, trzeba się było wykazać znajomością słownictwa edukacyjnego (zob. Schleppegrell, 2004; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018, 2021), a zatem takiego, które nieczęsto przewija się w codziennej komunikacji, a to jego znajomość uważa się za przejaw kognitywnej (a nie komunikacyjnej) biegłości językowej (zob. m.in. Cummins, 2000; Martyniuk, 2015).

Profile leksykalne wypowiedzi uczniów obu grup, jak już zaznaczono, nie są porównywalne na wyraźną niekorzyść tych zza granicy. Ich wypowiedzi skonstruowane są w zdecydowanie większym zakresie ze słownictwa należącego do pierwszego przedziału frekwencji, co jest wynikiem warunkowań środowiskowych, w jakich rozwija się JOD. Dzieci na obczyźnie mają co prawda kontakt z polskim na co dzień, ale jest to kontakt głównie z polszczyzną mówioną, która, co przed laty wykazała w swoich badaniach Zgółkowa (1983), jest bardzo uboga w środki leksykalne: 1000 najczęściej używanych wyrazów wypełnia niemal w całości (w 98%) nasze codzienne wypowiedzi. To słownictwo, jak pokazały badania, jest dzieciom uczącym się poza Polską bardzo dobrze znane. Niestety, wyrazy z kolejnego przedziału nie stanowią już ich słownika czynnego w takim zakresie, jak u ich rówieśników w Polsce. Nawet najlepsze prace uczniów polonijnych są nim wypełnione w mniejszym stopniu niż prace najstarszych uczniów polskich, odpowiednio: 15,60% tekstu vs 19,83% tekstu. Podobnie jest w przypadku kolejnego przedziału częstości (2001–3000) oraz słownictwa wykraczającego poza próg 3000 najczęściej używanych wyrazów (zob. tab. 11), które, aczkolwiek trudno nazwać edukacyjnym *per se*, rzadko przewija się w komunikacji codziennej. By się z nim zetknąć, trzeba obcować z prawdziwym<sup>14</sup> słowem pisanim: poszerzanie zasobu leksykalnego, jak od dawna wiadomo, dokonuje się na drodze kontaktu z tekstami podręcznikowymi, różnymi tekstami kultury, dobrą prasą. Nie od dziś wiadomo, że bogatym słownictwem dysponują ci, którzy dużo czytają. Uczniowie polonijni, uczęszczający na zajęcia dodatkowe dobrowolnie i jedynie raz w tygodniu czytają zaś po polsku mało, przez co ich słownik mentalny ma niewielkie szanse na rozwój.

Pozyskanie wglądu w to, jak ukształtowany jest leksykon mentalny uczniów spoza Polski, jest bardzo ważne z dwóch powodów. Po pierwsze, widać wyraźnie, w jakich obszarach 'ma się on dość dobrze', a jakie wymagają stymulacji. Konieczna wydaje się interwencja dydaktyczna ukierunkowana na słownictwo nieprzypadkowe, a wypełniające kolejne przedziały

<sup>14</sup> Określenie *prawdziwy* jest tu jak najbardziej uzasadnione, gdyż we wszelkiego rodzaju komunikatorach (mailach, sms-ach, postach itp.), z których młodzież często korzysta, wypowiedzi mają charakter wtórnie, a nie pierwotnie pisanych.

frekwencji. Takie działania przyczyniłyby się do zwiększenia leksykalnego stanu posiadania uczniów polonijnych, dzięki czemu z większą precyzją byłoby w stanie posługiwać się językiem i używać go nie tylko do mówienia o tym, co ma miejsce 'tu i teraz', lecz także do formułowania komunikatów abstrakcyjnych i bardziej złożonych składniowo. Język odziedziczony to kod, który, jak już wspomniano, po części jest jak ojczysty, po części zaś jak obcy – samoistnie więc do pewnego stopnia rozwija się dzięki konsekwentnemu używaniu go w środowisku domowym, potem wymaga podobnej stymulacji dydaktycznej jak język obcy. Obszarem 'pierwszej potrzeby' jest zaś leksyka, gdyż to ona jest tworzywem języka umożliwiającym pracę nad pozostałymi podsystemami – wymową, pisownią, a zwłaszcza nad składnią, której złożoność nie sposób pokazać, gdy użytkownik dysponuje zbyt ubogim słownikiem.

Po drugie, unaocznienie leksykalnego stanu posiadania nastolatków władających językiem odziedziczonym może stać się zaczątkiem poważnej i pogłębionej refleksji nad sposobem kształcenia dzieci/młodzieży w szkołach poza Polską, w których programy nauczania wciąż powielają nieprzystający do ich potrzeb i możliwości model polski. Jeśli zaś dzieci w kraju, przy nieporównanie większym zasobie słownikowym, co nasze badania jednoznacznie wykazały, z trudem radzą sobie niekiedy z lekturą tekstów podręcznikowych czy dzieł literatury dawnej, u dzieci zza granicy problem ten siłą rzeczy ulega zwielokrotnieniu<sup>15</sup>. Nie chodzi tu przy tym o to, by z kształcenia literackiego za granicą zrezygnować, lecz by podporządkować go językowemu (zob. Lipińska, Seretny, 2022), do tego zaś potrzebne są odpowiednie podręczniki oraz pomoce dydaktyczne, które byłyby właściwie dopasowane do umiejętności dzieci (aspekt językowy), ich wieku (aspekt psychologiczny) oraz czasu, jaki mogą poświęcić na naukę (aspekt pragmatyczny). Korzystanie z pomocy polskich lub na nich wzorowanych jest pomysłem chybionym ze względu na nieporównanie mniejszą, jak pokazały badania, kompetencję leksykalną uczniów spoza Polski. Mniejsza zasobność słownikowa jest także powodem, dla którego uczniowie ci w polskich szkołach w przypadku powrotów/migracji, nie mogą być traktowani jak rodzimi użytkownicy polszczyzny, bo nimi nie są. Potrzebują rozległego wsparcia językowego. W przeciwnym razie słaba znajomość leksyki nawet przy dużej sprawności komunikacyjnej może stać się przyczyną ich edukacyjnych niepowodzeń.

<sup>15</sup> Z myślą o takich dzieciach powstały adaptacje polskich lektur; zob. <https://odnswp.pl/po-prostu-po-polsku/>.



## 8. Zakończenie

Przeprowadzone badania początkują studia na językiem odziedziczonym nastoletnich użytkowników polszczyzny odziedziczonej. Dzięki nim niezwerifikowane dane naukowe zyskały potwierdzenie: polszczyzna odziedziczona jest ilościowo inna niż rodzima, rozwija się też z inną dynamiką niż język pierwszy. A choć jej użytkownicy na ogół nie mają problemów z codzienną komunikacją, to ze względu na braki słownikowe wypowiedzi bardziej złożone pod względem językowym stanowią dla nich prawdziwy problem. W rezultacie więc kompetencja leksykalna młodych ludzi dorastających poza Polską bywa niekiedy bardziej zbliżona do tej, jaką legitymują się cudzoziemcy, niż do tej, która cechuje ich rówieśników w Polsce.

## Bibliografia

- Aitchison J. (1994), *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Cummins J. (2000), *BICS and CALP*, (w:) M. Byram (red.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, s. 76–79.
- ESOKJ (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fishman J.A. (2001), *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, (w:) Kreeft Peyton J., Ranard D.A., McGinnis S. (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 81–99.
- Janowska I. i in. (2011), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Laufer B (1991), *The development of L2 lexis in the expression of the advanced language learner*. „Modern Language Journal”, nr 75, s. 440–448.
- Laufer B., Nation I.S.P (1995), *Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written Production*. „Applied Linguistics”, nr 16(3), s. 307–322.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*. „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45–61.
- Lipińska E., Seretny A. (2022), *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*. „Filologia Polska. Roczniki Uniwersytetu Zielonogórskiego”, nr 8, s. 19–36.

- Martyniuk W. (2015), *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*. „LingVaria”, nr 2, s. 69–79.
- Montrul S. (2016), *The Acquisition of Heritage Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Richards J. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*. „TESOL Quarterly”, nr 1, s. 77–90.
- Schleppegrell M.J. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako ankietowa w świetle badań ilościowych*. Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2021), *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 113–140.
- 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. (2023), *Kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym – podsumowanie projektu badawczego*. „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 293–303.
- Synowiec H. (1995), *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Snow C. (1993), *Literacy and language: Relationships during the preschool years*. „Harvard Educational Review”, nr 53, s. 165–189.
- Zarębina M. (1965), *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Received: 02.12.2023

Revised: 10.08.2024