

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

ODZIEDZICZYĆ JĘZYK,
CZYLI O WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMACH I WYZWANIACH
NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO JĘZYKA POCHODZENIA

WPROWADZENIE

Mobilność terytorialna stanowi odwieczny element historii ludzkości. Ojczyznę opuszczały także, doświadczając następstw procesów migracyjnych, kolejne pokolenia Polaków. Z daleka od kraju organizowali swoje życie religijne, kulturalne i polityczne. Językocentryzm kultury polskiej (Smolicz 77-91) sprawia, że jedną z zasadniczych form działań emigracji polskiej stanowiły i stanowią kształcenie języka oraz integrowanie społeczności wokół polskiej szkoły¹, gdyż:

język to przecież nie tylko środek porozumiewania się, lecz także dorobek kultury w nim wyrażonej, dostępnej lub nie. Wymiana języka staje się w tej sytuacji nie tylko jednym z pierwszych symboli nowej przynależności narodowej, ale i narzędziem tę przynależność umacniającym. (Kubiak 73)

Obecnie na całym świecie funkcjonuje blisko dwa tysiące placówek oświatowych o bardzo zróżnicowanym charakterze², a w szkołach poza Polską

Prof. dr hab. BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA – Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach; e-mail: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>.

¹ Działania polskiej emigracji sprowadzają się do czterech zasadniczych form: 1) budowy polskiego życia religijnego wokół parafii (głównie w USA) i kościołów polskich (we Francji, Anglii i innych krajach Europy), 2) zachowywania i tworzenia polskiej kultury narodowej we wszystkich jej dziedzinach, 3) kształcenia i integracji Polaków wokół polskiej szkoły, 4) kultywowania folkloru polskiego w stowarzyszeniach i kołach polonijnych (Sękowska 213-22).

² Według MEiN integralnym elementem polskiego systemu oświaty za granicą są: **69 szkół polskich** (ponownie pod tą nazwą od 1 września 2019 roku) przy polskich placówkach dyplomatycznych; **4 sekcje polskie** w szkołach międzynarodowych we Francji (działające pod nadzorem

kształci się ponad 150 tysięcy uczniów. Szkolnictwo polonijne ma już niemal dwustuletnią historię (rozpoczętą w 1849 roku we Francji, por. Pugacewicz 43-44), a większość placówek powstawała jako efekt działań oddolnych polskich migrantów troszczących się o tożsamość językowo-kulturową swoich dzieci. Rola tych instytucji jest nie do przecenienia. Umożliwiając kolejnym generacjom dzieci i młodzieży (0, I, II i III), wychowywanych w niepolskim kręgu kulturowym, podtrzymywanie i rozwijanie znajomości języka polskiego, a także poznawanie dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia, szkoły wspomagają procesy kształtowania się tożsamości młodych ludzi, identyfikacji z własną grupą – analizy jej wartości, norm i wzorów (Nikitorowicz 119). Kształcą przy tym najlepszych ambasadorów dziedziczonej polszczyzny. To w szkole poza granicami kraju nauczyciele przedmiotów ojczystych – przy udziale rodziców – realizują z konkretnym zespołem uczniów niełatwy program budowania nie tylko „wysokiej kompetencji językowo-kulturowej w zakresie polszczyzny, ale także... funkcjonalnej dwujęzyczności, świadomości dwóch języków i relacji między” (Próchniak 22).

Jakie są uwarunkowania tego procesu, jakie konteksty rozpoznane i nowe towarzyszą w procesie doskonalenia znajomości języka, która jest dziedzictwem? Celem artykułu jest próba wskazania – na tle tradycji, ale także współczesnych uwarunkowań – na możliwości unowocześnienia dydaktycznego kontekstu nauczania języka polskiego jako języka pochodzenia w szkołach poza granicami kraju. Istotna jest więc swego rodzaju kategoryzacja pojęć języka ojczystego/odziedziczonego/obcego, gdyż „tylko ich właściwe rozumienie umożliwi odpowiednie ukierunkowanie/nachylenie procesu nauczania” (Lipińska, Seretny, „Nie swój, lecz” 4), wpływa też na konsekwencje praktyczne tego procesu.

1. JĘZYK POLSKI JAKO ODZIEDZICZONY I ZRÓŻNICOWANE POTRZEBY UCZĄCYCH SIĘ

Język ojczysty, inaczej – język pierwszy, L1 lub język natywny (ang. *native language*), staje się dla człowieka pierwszym środkiem komunikacji i zwykle do końca życia pozostaje najważniejszym narzędziem porozumiewania. W przypadku języka mniejszościowego, zanurzonego w oficjalnym języku kraju

pedagogicznym ORPEG prowadzącego także nauczanie na odległość); **szkoły** w systemach edukacyjnych innych państw **prowadzące nauczanie języka polskiego i w języku polskim**; **szkoły europejskie** – i najliczniejsze (ponad 1100 zarejestrowanych na listach ORPEG-u) **społeczne szkoły sobotnie** – polonijne, prowadzone przez organizacje pozarządowe (polonijne, stowarzyszenia rodziców i polskie parafie). Por. Miodunka i in. 44-52.

przebywania, międzypokoleniowa transmisja słabnie. Jednak wyniesienie z domu rodzinnego nawet podstawowych sprawności w tym języku pozwala na określenie go językiem o/dziedziczonym (*heritage language*), ojczystym jako drugi (Carreira 3-9; Lipińska, „Przyswajanie języka” 19-28; Lipińska, Seretny, „Nie swój, lecz”). Podkreśla się „szczególne znaczenie rodzinne” tego języka dla użytkownika oraz jego używanie w środowisku, w którym oficjalnym i dominującym systemem komunikacji jest inny kod (Fishman 81)³. Jason Rothman pisze, iż:

Język można nazwać językiem odziedziczonym, jeśli jest językiem używanym w domu, łatwo dostępnym dla małych dzieci, a co najważniejsze, nie jest językiem dominującym w większym (narodowym) społeczeństwie. [...] Jednostka kwalifikuje się jako mówiąca językiem odziedziczonym (*heritage speaker*) wtedy i tylko wtedy, gdy nabyła język odziedziczony w procesie akwizycji naturalnej [...], a równocześnie jej kompetencje w zakresie posługiwania się nim różnią się od kompetencji rdzennych jednojęzycznych użytkowników danego języka znajdujących się w porównywalnym wieku. (Rothman 156; tłum. B.N.S.)

Do podobnych ustaleń dla języka polskiego dochodzą Ewa Lipińska i Anna Seretny, dodając, że cel i sposób przyswajania języka ojczystego i odziedziczonego jest taki sam⁴, różni je natomiast zakres użycia – „zdecydowanie węższy” w języku odziedziczonym (Lipińska, Seretny, „Nie swój, lecz” 4).

Wzrost zainteresowania językiem o/dziedziczonym, jako przypadku asymetrycznego bilingwizmu i występowania w pozycji „słabszego” w „bilingwalnej diadzie”, pozwolił na dość precyzyjne określenie charakteru tego języka (wobec języka bazowego) i jego uwarunkowań sytuacyjnych. Polscy badacze stworzyli wyczerpujące zestawienia dotyczące ograniczeń sprawności systemowej i komunikacyjnej użytkowników polskiego języka odziedziczonego z pokolenia polonijnego oraz ich potrzeb. Dotyczą one standardowego języka mówionego i pisanego (wymowy i konturu intonacyjnego, ograniczonej leksyki, struktur gramatycznych, sprawności redagowania tekstów, zob. Libura, Żurek; Lipińska, Seretny, „Język odziedziczony a dwujęzyczność”; Lipińska, Seretny, „Uczący się języka”; Seretny; Polinsky, Scontrasb).

Rozwój języka dziecka – w naszym przypadku JOD – należy rozpatrywać w kontekście społecznych użyć, społecznego uczenia się. W warunkach, gdy język domowy jest inny niż język obowiązujący instytucjonalnie (w szkole kraju przebywania), rola kontekstu zewnętrznego jest jeszcze bardziej znacząca

³ W rozwinięciu definicji Joshua Fishman wskazuje na grupy, które używają języka odziedziczonego, to: imigranci osiedli w danym kraju, grupy natywne (zagrożone wymarciem wskutek relokacji użytkowników), osadnicy/kolonizatorzy (Fishman 83-86).

⁴ Inni badacze określają cel nauczania języka odziedziczonego szerzej.

(zob. Niesporek-Szamburska, „Jak dziecko” 25-27). Uczeń sobotnich szkół, nie doświadczając czasem wczesnodziecięcej immersji w języku polskim, styka się w interakcjach z dużym zróżnicowaniem języka dominującego: spotyka wielu interlokutorów, mówiących w różnych odmianach języka i z niejednakowym akcentem, obcuje w tym języku z szeroką gamą tematów, uczy się go w szkole, poznaje w nim teksty kultury. W kontakcie z polskim językiem odziedziczonym, przeciwnie: zakres interakcji jest ograniczony „do otoczenia rodzinnego (jedynie czasem »pozadomowego« – w przypadku uczestnictwa w życiu zbiorowości, przynależności do kościoła, korzystania z usług etnicznych instytucji publicznych)” (Lipińska, Seretny, „Nie swój, lecz” 4). W konsekwencji użytkownika języka odziedziczonego cechują niepełne lub nie w pełni rozwinięte kompetencje językowe, a zakres użycia kodu jest znacznie ograniczony, nie obejmuje nigdy wszystkich sfer życia (podobnie jak podczas uczenia się języka obcego). Odmiana języka, którą poznaje uczeń z pokolenia polonijnego, jest często daleka od standardowej. Inne problemy językowe reprezentują uczniowie z pokolenia zerowego, czyli dzieci, które urodziły się w Polsce i opuściły ją razem z rodzicami (Lipińska, „O transmisji” 324). Polszczyzna była ich językiem pierwszym – te starsze zdążyły poznać język subkultur, a w szkole – język literatury. Jednak na emigracji pokolenie to traci dotychczasowe więzi z językiem pierwszym, który ewoluuje do odziedziczonego, a trudności z dostosowaniem się do nowej sytuacji wpływają na kompetencje w języku polskim, prowadząc czasem do wyparcia i regresji nabytych wcześniej sprawności (Niesporek-Szamburska, „Sprawność w języku”).

Wobec najczęściej słabo rozwiniętych lub regresji wcześniej nabytych kompetencji językowych badacze lokują nauczanie języka odziedziczonego pomiędzy dydaktyką języka ojczystego i/lub obcego (Lipińska, Seretny, „Nie swój, lecz” 10-13; Gębal 62). Wskazują też na determinanty jakości odziedziczonej polszczyzny. Za najważniejsze uznają:

– wielkość społeczności polonijnej (większa liczba członków społeczności – rodzajów kontaktów i interakcji, zróżnicowanie mówców mają wpływ na jakość „wkładu” języka odziedziczonego, por. Polinsky, Scontrasb 22-23).

– czas „ekspozycji na język” pierwszy/odziedziczony, w tym język komunikacji rodzinnej (zob. Lipińska, Seretny, „Rozwijanie kompetencji” 19-22; Polinsky, Scontrasb 23);

– „uczęszczanie (lub nie) do szkoły polskiej/polonijnej oraz lokalnej w kraju zamieszkania;

– stopień asymilacji rodziców” (zob. Lipińska, Seretny, „Rozwijanie kompetencji” 19-22).

2. WSPÓŁCZESNE CZYNNIKI KONTEKSTOWE PROCESU NAUCZANIA JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

Wiele czynników kontekstowych wpływających na proces kształcenia języka odziedziczonego w szkołach polonijnych zostało już zbadanych i szeroko opisanych. Ewa Lipińska i Anna Seretny („Uczący się języka” 19-31; „Nauczanie polszczyzny za granicą” 97-99) dokonały rzetelnego, syntetycznego przeglądu przyczyn **zróźnicowania grup uczniów**, niekorzystnie wpływających na przebieg nauczania i jego jakość. Za najistotniejszy determinant heterogeniczności grupy szkolnej badaczki uznają różnice poziomu zaawansowania sprawności językowej, uzależniony od: przynależności ucznia do określonego pokolenia: zerowego, polonijnego i lat spędzonych poza Polską (Niesporek-Szamburska, „Sprawność w języku” 155-66), typu rodziny, w której uczeń się wychowuje (monolingwalnej, dwujęzycznej/polilingwalnej (Lipińska, Seretny, „Szkoła polonijna” 23-37; Lipińska, Seretny, „Nie swój, lecz” 12-13; Miodunka i in. 32-34), języka domu (języka literackiego, potocznego, gwary/dialektu (Lipińska, Seretny, „Doświadczenia nauczania”; Goczyła-Fereira 61-63)⁵. Zróźnicowanie grupy wiąże się z niejednakowymi potrzebami, którym w procesie nauczania musi sprostać nauczyciel. W tej sytuacji warto zwrócić uwagę na współczesny kontekst sprzyjający zbliżaniu środowisk edukacyjnych, a tym samym – nauczania.

Nabywanie kompetencji językowych i komunikacyjnych języka pierwszego i języka odziedziczonego przez dzisiejszych uczniów reprezentujących współczesne pokolenie – odbywa się w świecie zdominowanym przez **nowe technologie** – mobilne urządzenia ekranowe. Dzisiejsze pokolenie Alfa⁶ od najmłodszych lat poznaje świat przez interfejs różnorodnych aplikacji (programów), określa swoją tożsamość, implementując jej elementy na portalach. Wykorzystuje cyfrowe narzędzia do nabywania kompetencji umożliwiających dekodowanie, tworzenie i przetwarzanie e-komunikatów. Charakterystyczne nazwy: *Google Kids, e-generation, tabletowe dzieci, pokolenie kciuka* – oddają specyfikę funkcjonowania najmłodszych w „hiperrealnej rzeczywistości” (Baudrillard 11 i n.), w nowym środowisku technologicznym i społeczno-kulturowym. I choć słowo

⁵ Ponadto na jakość edukacji polonijnej wpływ mają według badaczek: płeć, czas (jedynie 3-4 godziny nauki w tygodniu, na język polski przypada 75-90 godzin rocznie – Miodunka i in. 56), brak własnych sal i zaplecza technicznego, tradycyjne środki przekazu (por. Lipińska, Seretny, „Nauczanie polszczyzny za granicą” 97).

⁶ To urodzeni po 2010 roku (gdy pojawił się Instagram, Facetime i iPad – nazywany elektroniczną niańką pokolenia A). Mówi się, że pokolenie Alfa, nieznające telefonów z przyciskami, obejmie roczniki 2010-2025 (Gruchola, „Pokolenie Alpha” 5-13).

ustępuje dziś miejsca obrazowi, a pojęcie *kompetencja komunikacyjna* obejmuje umiejętności związane również z e-komunikacją rozumianą jako zdolność do dekodowania i kodowania polisemiotycznych komunikatów, to jednak warunkiem pełnego porozumiewania się jest język. Podstawowe umiejętności komunikacyjne, jak czytanie i pisanie – także w języku odziedziczonym, stają się „nieodzowne do korzystania z nowych systemów komunikacyjnych”⁷. Widoczna jest też tendencja do „samokształcenia” wskazanych kompetencji już od bardzo wczesnego dzieciństwa, co ułatwiają wszechobecne aplikacje multimedialne udostępniane dzieciom przez dorosłych za pomocą urządzeń mobilnych. „Ekran staje się medium dziecięcego poznawania świata” (Wileczek 251-63), może także ułatwić proces przyswajania języka i kultury.

Tymczasem do niedawna dydaktyka w szkołach polskich opierała się na bardzo tradycyjnych formach przekazu wiedzy, bez możliwości korzystania z rzutników czy komputerów. Znaczące różnice pomiędzy szkołami lokalnymi – z atrakcyjnymi narzędziami i materiałami edukacyjnymi, motywującymi do zgłębiania własnych zainteresowań i samodzielnych poszukiwań – a szkołami sobotnimi mogły być przyczyną niechęci dzieci nie tylko do szkoły, lecz także do języka polskiego. Smartfony i tablety, które uczniowie mają, przy dostępie do Internetu mogą ułatwić korzystanie z oferty nowych mediów. Przez aplikacje uczeń polonijny mógłby, korzystając z metod integracji sensorycznej, w atrakcyjny i aktywny sposób poznawać słownictwo, ćwiczyć wymowę, tworzyć narracje, odwiedzać muzea, „budować” miasta polskie, poznawać krajobrazy. Nowoczesne materiały dydaktyczne odpowiadające zainteresowaniom młodych ludzi, nawiązujące do nowych technologii, są uczniowi polonijnemu niezbędne. Aplikacje włączające w edukację element ludyczny stanowią narzędzie dydaktyczne na miarę potrzeb współczesnego świata, także dzieci, dla których gra i nowe media stanowią klucz do rzeczywistości.

Dość niespodziewanie na rzeczywistość, również na proces kształcenia, w tym szkoły polonijne wpłynął inny czynnik – **pandemia**. Jak stwierdzają autorzy specjalnego *Raportu (Kondycja oświaty polonijnej 9)*⁸, „pandemia mocno

⁷ Zob. *Manifest bibliotek szkolnych*.

⁸ Raport oparto na wynikach badań ankietowych online prowadzonych przez Kongres Oświaty Polonijnej w listopadzie i grudniu 2020 roku, także na prezentacjach przedstawicieli polonijnych środowisk edukacyjnych z 16 krajów na temat funkcjonowania placówek oświatowych podczas pandemii (pokazanych 13 grudnia 2020 roku podczas konferencji online pt. „Kondycja oświaty polonijnej – stan i potrzeby w warunkach epidemii”). W konferencji (zainicjowanej przez pełnomocnika Rządu ds. Polonii i Polaków za Granicą – Jana Dziedziczaka, przy współpracy Kongresu Oświaty Polonijnej oraz Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”) wzięło udział 225 osób z 28 krajów: nauczycieli, dyrektorów szkół polonijnych i polskich, przedstawicieli organizacji polonijnych prowadzących placówki oświatowe za granicą.

dotknęła polonijne środowisko oświatowe – pojawiły się nowe problemy i wyzwania organizacyjne oraz metodyczne”. Największym wyzwaniem (w 58-61% szkół) była konieczność szybkiej zmiany formuły prowadzenia zajęć lekcyjnych na nauczanie zdalne i związany z nią obowiązek zapewnienia odpowiedniego sprzętu, oprogramowania, nowej organizacji pracy oraz uzupełniania kompetencji cyfrowych przez nauczycieli i uczniów, a często – również przez rodziców. Pozytywnym efektem tej trudnej sytuacji okazał się ogromny postęp nauczycieli w zakresie kompetencji cyfrowych oraz posługiwania się różnego rodzaju aplikacjami wspomagającymi zdalne nauczanie i komunikowanie się z uczniem. Sytuacja pandemiczna wymusiła szybkie przejście na ścieżkę komunikacji z pokoleniem Alfa. Może nie jest to jeszcze sprawność warsztatu pracy zgodna z nowoczesnymi metodami i koncepcjami uczenia (konektywizm, konstruktywizm, kolektywizm), ale duży krok w kierunku zainteresowań uczniów i preferowanego przez nich sposobu uczenia się. Słabsze przekonanie do takiej formy pracy reprezentowali rodzice (aż 40%). Respondenci (aż 33%) wskazali także na brak odpowiednich materiałów dydaktycznych do prowadzenia nauki online, w szczególności scenariuszy zajęć i stron internetowych pomocnych dla szkół polonijnych w prowadzeniu nauczania zdalnego (*Kondycja oświaty* 12). W wielu szkołach polonijnych edukacja zdalna okazała się barierą wykluczającą dziecko ze względu na brak możliwości finansowania zakupu sprzętu elektronicznego i korzystania z Internetu przez rodziców (por. *Kondycja oświaty* 27).

Same szkoły doświadczyły problemów finansowych: w wielu spadła liczba uczniów⁹, część jednostek nie podjęła pracy po wiosennym zamknięciu¹⁰, pozbawiona wsparcia państwa polskiego, zwłaszcza w stworzeniu funduszu dedykowanego oświacie polonijnej, który pomógłby w przezwyciężeniu problemów (por. *Kondycja oświaty* 18, 25). Sposób prowadzenia lekcji (online) z czasem zmienił się, coraz więcej szkół przechodziło na pracę w trzech modelach: stacjonarnym, zdalnym i/lub hybrydowym. Jednocześnie – niezależnie od już realizowanych działań, organizowanych przez ORPEG czy „Wspólnotę

⁹ Odnotowano spadek o 10% uczniów (*Kondycja oświaty*); z danych Komisji Sejmowej ds. Łączności z Polakami za Granicą (z 18.11.2020) wynika, że spadek liczby uczniów polonijnych jest znaczniejszy – wynosi (w zależności od miejsca i szkoły) od 13% do 60% (*Zapis przebiegu posiedzenia* 8).

¹⁰ Większość szkół nie zaprzestała pracy. Wiele placówek skorzystało ze wsparcia finansowego i merytorycznego z Polski (głównie szkoły polskie, rządziej – sobotnie szkoły) oraz pomocy finansowej i rzeczowej w kraju zamieszkania (*Kondycja oświaty* 9; *Zapis przebiegu posiedzenia* 6). Odnotowane zamknięcie dotyczy 5% szkół (*Kondycja oświaty* 10). W tym samym czasie – 1.09.2020 roku otwarto nową szkołę polską w Reykjavíku, a w szkołach online prowadzonych przez ORPEG przybyło 300 uczniów (*Zapis przebiegu posiedzenia* 5, 8).

Polską” – pojawiła się potrzeba wsparcia merytorycznego, doradczego i metodycznego (w formie szkoleń online i stacjonarnych, a także gotowych materiałów czy pomocy dydaktycznych) ze strony glottodydaktyków i psychologów (por. *Kondycja oświaty* 18, 28).

I choć – co podkreślają także autorzy raportu – model nauczania polonijnego powinien być stacjonarny, to jednak wykorzystanie doświadczeń, wiedzy i narzędzi online, zdobytych w czasie trwania pandemii, może uatrakcyjnić i poszerzyć ofertę edukacyjną. Nowoczesna edukacja nie zna granic, nie musi przebiegać w klasie – może się toczyć online – doskonalić sprawności językowe dzieci, wyposażać je, aktywnie angażując – w wiedzę (np. na temat historii i geografii Polski), przygotowywać do życia oraz wskazać – przez praktyczne poznanie obyczajów, kultur i krajów (online), jak radzić sobie z wyzwaniami współczesności (np. z wielokulturowością).

3. PODSTAWA PROGRAMOWA, PROGRAMY I POMOCE DYDAKTYCZNE

Wiedza o uczniu – użytkowniku języka odziedziczonego, a także na temat wszystkich uwarunkowań kształcenia języka pochodzenia powinny decydować o kształcie planów ramowych, materiałów dydaktycznych i technik nauczania. Po określeniu najważniejszych składników podejścia dydaktycznego: teorii nauczanego języka (lokowania go pomiędzy językiem ojczystym a obcym/drugim) oraz teorii kształcenia (jako dydaktyki integrującej wiele ujęć pedagogiczno-psychologicznych, por. Gębał i Miodunka 189-98), można spojrzeć na projekt kształcenia: wyznaczone cele i treści nauczania – stworzenie wzorcowego planu ramowego (a następnie sylabusów). Badacze języka odziedziczonego podkreślają, że zarówno w podstawie programowej, jak i w programach, powinno się także uwzględniać zarówno zalecenia ESOKJ (2003), jak i *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (z części I odnoszącej się do biegłości językowej dzieci i młodzieży) z zachowaniem aspektu kulturowego, tożsamościowego, „przy czym kolejność – 1. »język«, 2. »aspekt kulturowy« – ma tu fundamentalne znaczenie” (Lipińska, Seretny, „Szkoła polonijna” 34).

I rzeczywiście, propozycja planu ramowego z 2010 roku stała się próbą połączenia rozwiązań dydaktyki języka polskiego (podstawy programowej z 2008 roku) i glottodydaktyki (z uwzględnieniem wspomnianych zaleceń). Opracowane w nim treści kształcenia, oparte na umiejętnościach językowych i tematach, rozdzielono (z uwzględnieniem rozwoju poznawczego i możliwości

percepcyjnych uczniów) na trzy grupy wiekowe (5-9, 10-13, od 14). Do opisu poziomów kompetencji językowych i kulturowych wykorzystano formę zbliżoną do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, wpisując umiejętności w zakresy podstawowych sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania dla trzech poziomów znajomości języka: A – podstawowego, B – średnio zaawansowanego, C – zaawansowanego (*Podstawa programowa 2010*). Nie doprecyzowano wprawdzie, jak ma wyglądać określanie stanu biegłości językowej, kto i kiedy miałby go mierzyć, nie przypisano także lektur/tekstów kultury do określonych poziomów biegłości językowej (A, B, C), za to syntetyczne ujęcie treści (w postaci czytelnych tabel) pozwalało na ich elastyczne dostosowanie do dynamicznie zmieniających się w szkołach sobotnich warunków i do możliwości uczniów.

Wydawało się, że w nowej edycji *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą* można będzie uzupełnić wszystkie braki, np. obudować całość testami diagnostycznymi, a teksty lektur – kwalifikatorami określającymi ich językowe zaawansowanie (zob. też Lipińska, Seretny, „Szkoła polonijna” 34-35). Niestety w nowej podstawie (we wrześniu 2020¹¹):

1) nastąpiło wyraźne odejście od specyficznego dla pierwszej wersji balansu „pomiędzy” na rzecz podstawy programowej dla szkół w Polsce: powrócono do podziału treści programowych na klasy. Czytelny podział umiejętności na cztery sprawności (poza treściami edukacji wczesnoszkolnej) włączono w nadrzędne kategorie polskiej podstawy: *odbiór, analiza i interpretacja tekstów kultury, tworzenie wypowiedzi*. Usunięto też z zapisu treści „poziomowanie” biegłości językowej.

2) treści kształcenia dla poszczególnych etapów nauczania, w strukturze zbliżonej do krajowego planu ramowego mocno nasycono wiedzą z nauki o języku (w części znanej z podstawy z 2008 roku jako „świadomość językowa”), komunikacji czy teorii literatury¹².

W ramowym planie dotyczącym gramatyki pojawiło się sporo pojęć, jak: *części mowy odmienne, nieodmienne, formy przypadków, liczby, osoby, czasu i rodzaju gramatycznego rzeczownika, przymiotnika, liczebnika, zaimka; czasowniki dokonane i niedokonane; temat fleksyjny, końcówka, grupa podmiotu, grupa orzeczenia, dopełnienie, przydawka, okolicznik*. Tak realizowana

¹¹ Rok wcześniej ukazały się tzw. *Ramy programowe kształcenia uzupełniającego dla szkół polskich*.

¹² Uczniowie szkoły sobotniej w Dunstable zwrócili uwagę, że w szkołach lokalnych na lekcjach angielskiego uczą się o gatunkach literackich, więc w szkole sobotniej nie musieliby tego powtarzać po polsku. Por. Grabska-Moyle 578. W zestawach lektur – zmienionych – nie zaproponowano twórców polonijnych, w tekstach nie wzięto też pod uwagę zmian językowych i kulturowych, które mogą utrudniać zrozumienie i zniechęcać do czytania. Por. Miodunka i in. 73.

niefunkcjonalna gramatyka nie ułatwia uczniowi rozumienia polszczyzny i posługiwania się nią, nie prowadzi do świadomości istnienia różnych rejestrów języka i rozumienia ich zróżnicowanych funkcji, nie poprawi rozumienia przekazu. Chodzi o funkcjonalną gramatykę, dzięki której uczniowie najpierw dostrzegą, do czego służą różne struktury gramatyczne w tekstach, a następnie świadomie włączą te struktury do swojego repertuaru środków językowych w mowie i w piśmie – z przekonaniem, iż wiedzą, jak ich użyć. Funkcjonalne nauczanie gramatyki, wychodzące od uczniowskiego doświadczenia tekstu (swego, literackiego), by już świadomie językowo do tekstu wrócić, pozostaje ciągle w sferze postulatów.

Zmienił swoje miejsce i formę opis kręgów tematycznych – poprzednio zestawionych w tabeli z ułatwiającym planowanie pracy widocznym przyrostem i „dorośleniem” tematyki – został dołączony linearnie do treści kształcenia każdego etapu nauczania. I co zaskakuje, zarówno „stare” treści programowe w postaci tabel z poziomami biegłości językowej, jak i „stare” tabelaryczne zestawienie kręgów tematycznych umieszczono pomiędzy treściami kształcenia II i III etapu edukacyjnego (te ostatnie zapisano w strukturze naśladującej najnowszy plan ramowy przeznaczony dla szkół w Polsce). Podstawa programowa z 2010 roku była zapisana tak, by każdy nauczyciel szkoły polonijnej mógł dla siebie utworzyć program/sylabus (z pomocą podręcznika złożonego z „atomów” „Włącz Polskę”). Na podstawie nowej podstawy z pewnością takiego programu nie utworzy. Próbę modyfikacji dokumentu trzeba docenić, jednak potrzeby uczniów polonijnych nakazują ponownie przemyśleć sposób budowania planu pracy nad sprawnością językową młodych ludzi uczących się w szkołach polskich poza granicami kraju.

Zgłaszane w raporcie problemy nauczycieli polonijnych z dostępem do wartościowych materiałów dydaktycznych do nauczania online podczas pierwszych miesięcy pandemii skłaniają do przyjrzenia się, co może im zaoferować ORPEG. Najbardziej efektywne byłyby te, których autorami są sami nauczyciele – znający konkretne potrzeby uczniów i uwarunkowania lokalne¹³. Na stronie internetowej Ośrodka odbiorca znajdzie zakładkę z materiałami dydaktycznymi, wśród których udostępniona została baza podręczników w wersji elektronicznej. Znaczna część z nich uwzględnia profil uczniów należących

¹³ I nauczyciele polonijni wzajemnie sobie pomagają, m.in. wymieniają adresy stron z ciekawymi materiałami edukacyjnymi, np. polonijka.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/fiszki.pdf, www.poluni.org/ (polonijny, uniwersytet dla dzieci), wklasie.uniwersytetdzieci.pl/, www.eduelo.pl/ (strona z wciągającą nauką).

do różnych systemów oświatowych¹⁴, a niektóre, jak np. *Zanim zadzwoni dzwonek, Od dzwonka do dzwonka* czy *Emi i Maks* były przygotowywane we współpracy z nauczycielami polonijnymi. Nauczyciel nie odnajdzie jednak na stronie informacji o podręcznikach papierowych pisanych z myślą o uczącym się języka odziedziczonym¹⁵, co zwiększałoby szansę małych odbiorców na uzyskanie lepszego wsparcia językowego¹⁶.

Z pomocy dydaktycznych, eksploatowanych w czasie pandemii, należy też wspomnieć o dwóch platformach: www.wlaczpolske.pl oraz www.epodreczniki.pl – obie udostępniane przez nauczycieli i metodyków Polonijnego Centrum Nauczycielskiego ze strony ORPEG. Tworzą one zestawy materiałów edukacyjnych (modułowy podręcznik internetowy *Włącz Polskę!*, a także ćwiczenia i materiały dla każdego etapu edukacyjnego), z których mogą korzystać bezpłatnie polscy uczniowie na całym świecie. Na interaktywnej platformie www.wlaczpolske.pl uczniowie, rodzice i nauczyciele mogą łączyć różnorodne materiały edukacyjne, dostosowując je do wieku, poziomu znajomości języka polskiego, potrzeb czy zainteresowań. W ten sposób powinien powstać indywidualny podręcznik, dostępny w wersji elektronicznej, który można pobrać i wydrukować. Można go stworzyć z kilku tysięcy krótkich jednostek treściowych – nazwanych „atomami”. Dostępne materiały obejmują nauczanie wczesnoszkolne, język polski, wiedzę o Polsce oraz historię i geografii Polski. Autorzy projektu podkreślają, że materiały edukacyjne w podręczniku są zgodne z *Podstawą programową dla polskich uczniów uczących się za granicą* oraz *Ramami programowymi kształcenia uzupełniającego*. Dla współczesnego ucznia nie są to jednak materiały motywujące czy atrakcyjne dydaktycznie. Nie najłatwiejsza jest też obsługa platformy, a w atomach nie wykorzystano możliwości oferowanych przez media, brakuje także katalogu pozwalającego na szybkie dotarcie do materiału dostosowanego do możliwości językowych, kręgu tematycznego, tekstu kultury dla konkretnego zespołu uczniów. Przydzielając materiał do atomów, nie wzięto także pod uwagę zróżnicowania umiejętności językowych zespołu uczniów: dla jednych lekcje będą za łatwe

¹⁴ Są to m.in. podręczniki dla uczniów w Ukrainie i na Wschodzie, w Irlandii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, w Ameryce Południowej. Zob. tytuły: *Materiały dydaktyczne*.

¹⁵ Zob. cykle podręczników w wersji papierowej, m.in.: Małgorzaty Pawlusiewicz (2005, 2011); podręczniki dla dzieci polonijnych Agnieszki Rabiej; Aleksandry Achtełik i Bernadety Niesporek-Szamburskiej; Małgorzaty Małyski, a także Anny Majewskiej-Wójcik i Magdaleny Smoleń-Wawrzyszyn oraz inne. Zob. też: www.orpeg/wsparcie-nauczycieli.

¹⁶ Akcja rozsyłania podręczników papierowych do szkół polskich w dalszym ciągu dotyczy pomocy służących do nauczania języka polskiego jako ojczystego w Polsce – w większym wymiarze godzin i odmiennym kontekście kulturowo-językowym.

(dla pokolenia zerowego), dla innych – zdecydowanie za trudne (dla pokolenia polonijnego). Niezbędna jest więc modyfikacja podręcznika *Włącz Polskę!*, skatalogowanie dostępnych materiałów oraz opatrzenie pozycji w katalogu recenzjami (oceną jakości). Z kolei ze względu na ucznia należałoby utworzyć nowe atomy – wykorzystujące możliwości nowych technologii, czerpiące także z rozmaitych strategii i technik dydaktycznych. Podobne uwagi można sformułować w odniesieniu do platformy e-podręczniki – obecne na platformie jednostki są mało atrakcyjne, nużące odbiorcę powtarzalnością zadań i poleceń. Obie platformy były od momentu epidemicznego zamknięcia dość intensywnie eksploatowane, choć pewnie funkcji motywującej – bez modyfikacji – nie spełniły.

PODSUMOWANIE

Jak wskazuje opracowanie, rozwijanie odziedziczonego języka, niezależnie od specyficznych uwarunkowań i heterogeniczności uczących się, niesie ze sobą możliwości (jak dwujęzyczność uczących się czy funkcjonowanie w dwóch systemach edukacyjnych), by uczyć w sposób atrakcyjny i nowoczesny. W nauczaniu polonijnym niezbędne są nowoczesne narzędzia multimedialne: aplikacje, internetowe słowniki języka polskiego i słowniki specjalistyczne dla dzieci, kursy online czy platformy edukacyjne. Pewne materiały już istnieją (np. zabawna „apka” na temat wielkich Polaków *Polska inspiruje*¹⁷). Inne mogłyby służyć do rozwinięcia wskazanych przez badaczy ograniczeń języka odziedziczonego (jak np. rozwijanie leksyki tematycznej; uzupełnianie luk w kompetencji gramatycznej w połączeniu z nauką poprawnego zapisu). Nauczyciele polonijni zgłaszają w tym zakresie postulat utworzenia portalu tematycznego adresowanego do oświaty polonijnej, który gromadziłby wartościowe materiały i udostępniał je uczącym (por. *Kondycja oświaty* 28, por. też podobny projekt powołania Centrum Języka i Kultury Polskiej: Miodunka i in, 76-77). Chodzi o to, by wszystkie placówki edukacyjne za granicą miały dostęp do nowoczesnych, dobrze przygotowanych materiałów dydaktycznych.

Współczesna szkoła polonijna musi być nowoczesna. [...] Powinna tak organizować proces dydaktyczny, by uczestniczący w nim młodzi ludzie mieli poczucie, iż uczą się rzeczy ważnych nie tylko dla wspólnoty, której są częścią, lecz także – poznając język – zdobywają dodatkowy atut na rynku pracy. (Lipńska, Seretny, „Doświadczenia nauczania” 11)

¹⁷ Por. rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/. Multimedialna aplikacja edukacyjna stworzona specjalnie z myślą o polskich dzieciach mieszkających za granicą. Wykorzystuje podejścia: pozytywna pedagogika, aktywne uczenie się, integracja multisensoryczna, globalne czytanie.

BIBLIOGRAFIA

- Baudrillard, Jean. *Symulakry i symulacja*. Tłum. Sławomir Królak, Wydawnictwo Sic!, 2005.
- Bernstein, Basil. *Odtwarzanie kultury*. Tłum. Zbigniew Bokszański, wybór Andrzej Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.
- Carreira, Maria. „Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term »Heritage Language Learner«”. *Heritage Language Journal*, nr 2 (1), 2004, ss. 1-25 (3-9).
- Cummins, James. „BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction”. *Encyclopedia of Language and Education*, t. 2: *Literacy*, ed. Brian Street, Nancy H. Hornberger, Springer Science + Business Media LLC, 2008, ss. 71-83.
- Drahná, Urszula. „Nauczanie języka polskiego w szkołach polskich i polonijnych za granicą na przykładzie Szkolnego Punktu Konsultacyjnego w Pradze”. *Dydaktyka Polonistyczna*, nr 1 (10), 2015, ss. 85-92.
- Fishman, Joshua A. „300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States”. *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, ed. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, Scott McGinnis, McHenry, IL, 2001, ss. 81-99.
- Gębał, Przemysław E. „Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania teoretyczne”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, nr 7 (223), 2016, ss. 52-66.
- Gębał, Przemysław E., i Władysław Miodunka. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2020.
- Goczyła-Ferreira, Alicja. „Nauczanie języka polskiego w polskiej kolonii w Brazylii – studium przypadku”. *Polonistyka. Innowacje*, nr 10, 2019, ss. 59-78.
- Grabska-Moyle, Elżbieta. „Gramatyka w polskich szkołach sobotnich. Oczekiwania i potrzeby uczniów a zamierzenia i działania nauczycieli”. *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, ss. 573-86.
- Gruchoła, Małgorzata. „Pokolenie Alpha – nowy wymiar tożsamości?”. *Rozprawy Społeczne*, t. 10, nr 3, 2016, ss. 5-13.
- Kondycja oświaty polonijnej. Stan i potrzeby w warunkach epidemii. Raport*. KPRM, Sporządziła Beata Ciężka. Warszawa 2020.
- Kubiak, Hieronim. *Znikające pokrewieństwo*. Wydawnictwo Literackie, 1990.
- Libura, Agnieszka, i Anna Żurek. „Erozja dopełniacza w polskim języku odziedziczonym”. *Poradnik Językowy*, nr 2, 2016, ss. 38-49.
- Lipińska, Ewa. „Między ‘emigracją’ a ‘Polonią’ – pierwsze pokolenie polonijne”. *Prace Filologiczne*, t. 53, 2007, ss. 355-63.
- Lipińska, Ewa. „Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego”. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. Ewa Lipińska, Anna Seretny, Wydawnictwo Univeritas, 2006, ss. 19-28.
- Lipińska, Ewa. „O transmisji polskości w Australii”. *PUNO Zeszyty Naukowe*, nr 3, 2015, ss. 323-35.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych. Raport przygotowany na III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie”. 2011, silodownload/dowiadczenia-nauczania-w-skupiskach-polonijnych-na-obczyźnie. Dostęp 7.06.2021.

- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych”. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, z. 26, 2019, ss. 287-300.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Nauczanie polszczyzny za granicą w grupach heterogenicznych”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia ad Didacticam Literarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia* t. 7, nr. 223, 2016, ss. 95-109.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glotodydaktycznej”. 2013, www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf. Dostęp 23.06.2021.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Rozwijanie kompetencji językowych na bazie tekstów kultury – o kształceniu językowo-literackim w wariacie skorelowanym”. *Uczymy, jak uczyć. Kwartalnik Wspólnoty Polskiej*, nr 1-2, 2017, ss. 19-22.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej”. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, nr 4, 2012, ss. 23-37.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby”. *Kwartalnik Polonicum*, nr 1, 2012, ss. 2-10.
- Manifest bibliotek szkolnych*. IFLA/UNESCO, www.ifla.org/school-library-manifesto-pl. Dostęp 14.07.2021.
- Materiały dydaktyczne*. Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, www.orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materiały-dydaktyczne/. Dostęp 20.06.2021.
- Miodunka, Władysław, i in. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.
- Niesporek-Szamburska, Bernadeta. „Jak dziecko poznaje język – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej”. *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 2, red. Katarzyna Węsierska, Natalia Mocek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, ss. 23-42.
- Niesporek-Szamburska, Bernadeta. „Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii”. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2 (15), 2015, ss. 155-66.
- Nikitorowicz, Jerzy. „Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym”. *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. Maria Marta Urlińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1995, ss. 115-28.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*. MEN Warszawa 2010. docplayer.pl/184090-Podstawa-programowa-dla-uczniow-polskich-uczacych-sie-za-granica.html. Dostęp 26.07.2021.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*. ORPEG 2020. www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf. Dostęp 26.07.2021.
- Polinsky, Maria, i Gregory Scontrasb. „Understanding Heritage Languages”. *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 3, 2019, ss. 1-41.
- Polska inspiruje*, rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/. Dostęp 28.07.2021.
- Próchniak, Wiola. „Otwieranie świata (literatury) w realiach szkoły polonijnej. Podsystemy, sprawności czy wiedza?” *Polonistyka. Innowacje*, nr 10, 2019, ss. 17-33.
- Pugaciewicz, Iwona H. „Francuskie »grandes écoles« i batigniolczycy. O wybranych karierach inżynieryjno-technicznych i naukowych drugiego pokolenia Wielkiej Emigracji”. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, t. 64, nr 4, 2019, ss. 43-60.

- Rothman, Jason. „Understanding the Nature and Outcomes of Early Bilingualism. Romance Languages as Heritage Languages”. *International Journal of Bilingualism*, nr 13 (2), 2009, ss. 155-63.
- Seretny, Anna. *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Wydawnictwo UJ, 2011.
- Sękowska, Elżbieta. „Świat języka i kultury w życiu emigracji”. *Białostockie Archiwum Językowe*, nr 11, 2011, ss. 213-22.
- Smolicz, Jerzy. *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- Wileczek, Anna. „Czytanie i pisanie na ekranie. (Samo)kształcenie kompetencji komunikacyjnych młodszych dzieci”. *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, ss. 251-63.
- Zapis przebiegu posiedzenia Komisji Sejmowej ds. Łączności z Polakami za Granicą w dniu 18.11.2020*, orka.sejm.gov.pl/zapisy9.nsf/0/B8D84F2FF144E79FC1258638004165EE/%24File/0076409.pdf, s. 8. Dostęp 29.07.2021.

ODZIEDZICZYĆ JĘZYK,
CZYLI O WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMACH I WYZWANIACH
NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO JĘZYKA POCHODZENIA

Streszczenie

Podtrzymywanie i rozwijanie znajomości języka polskiego jako odziedziczonego, także przybliżanie dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia, nie jest łatwym zadaniem. Autorka wychodzi od określenia pojęcia języka odziedziczonego. Kolejno przedstawia wybrane problemy, z jakimi spotykają się uczący języka polskiego jako języka pochodzenia w szkołach poza granicami kraju. Zwraca uwagę na zróżnicowanie poziomu znajomości języka w grupach uczniów i wskazuje na jego uwarunkowania. Wskazuje też nowe konteksty: świat technologii – bliski uczniom oraz pandemię, która utrudniła naukę, ale także przyspieszyła unowocześnianie narzędzi dydaktycznych oraz podniosła kompetencje nauczycieli w posługiwaniu się nimi. Autorka dokonuje także krytycznej analizy podstawy programowej oraz oferty materiałów dydaktycznych dla szkół polonijnych – nie zawsze odpowiadających wymogom procesu dydaktycznego i nowoczesnym realiom.

Słowa kluczowe: język polski jako odziedziczony; heterogeniczność grup; nowe technologie; nauka online; szkoła sobotnia.

TO INHERIT A LANGUAGE, I.E.
ON THE CONTEMPORARY PROBLEMS AND CHALLENGES
OF TEACHING POLISH AS A HERITAGE LANGUAGE

Summary

Maintaining and developing the knowledge of Polish as an inherited language, and bringing the cultural heritage of the country of origin closer, is not an easy task. The author starts with a definition of the concept of an inherited language. Next, selected problems faced by teachers of Polish as the language of origin in schools abroad are presented. The author points to the differentiation of the level of language proficiency in groups of students and indicates its determinants. She also shows new contexts: the world of technology, which is close to the students, and the pandemic that made learning difficult but also accelerated the modernisation of teaching tools and increased the competence of teachers in using them. The author also makes a critical analysis of the core curriculum and the offer of didactic materials for Polish diaspora schools, which do not always meet the requirements of the didactic process or modern realities.

Keywords: Polish as an inherited language; group heterogeneity; new technologies; online learning; Saturday school.