

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2022



(793)

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

4

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2022

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapien, prof. dr hab. Radosław Pawelec,
dr Marta Piasecka

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa),
prof. dr hab. Andrzej Markowski (Warszawa),
prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančiková (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Milena Wojtyńska-Nowotka

Redaktor naukowy zeszytu

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo jest rejestrowane na listach ERIH i ICI Journals Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google, EBSCO

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2022

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,8. Ark. druk. 8,6. Papier offsetowy 80 g/m²

W ZESZYCIE

– Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego ma zasięg międzynarodowy i jest niezwykle istotna dla promocji oraz podnoszenia prestiżu języka polskiego w świecie. Obecnie jej obudowa prawno-administracyjna wymaga zmian ze względów funkcjonalnych i politycznych.

– Współcześnie dydaktyka języków obcych podlega dynamicznym zmianom, m.in. ze względu na ukształtowanie się podejścia ukierunkowanego na działanie. Promuje je podręcznik autorstwa P. Gębała i W. Miodunki pt. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, inspirując nowe rozwiązania.

– Wzrost w polskich szkołach liczby uczniów z doświadczeniem migracji wymaga nowych metod dydaktycznych w nauczaniu ich języka polskiego. Innowacyjne zastosowanie powtarzalnych sekwencji językowych w prostych zadaniach matematycznych wpływa na rozwój kompetencji językowej tych uczniów.

– Polszczyznę w warunkach bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii cechuje z jednej strony znaczny stopień jej zachowywania, z drugiej zaś – rozbieżności w poziomie opanowania kodu mówionego i pisanego oraz proces jej zapominania, prowadzący do jej zupełnego zaniku.

– Język polski zachowuje status języka etnicznego wśród przedstawicieli młodego pokolenia diaspory polskiej we Lwowie, a ponadto w szkołach z językiem polskim są uczniowie niepolskiego pochodzenia, co świadczy o tym, że polszczyzna z języka obcego staje się dla nich językiem drugim.

– Nauczanie języka polskiego w Kazachstanie koncentruje się w środowiskach kazachstańskiej Polonii. W państwowym systemie szkolnym język polski jest nauczany w gimnazjach Ałmaty i Nur-Sułtanu, a lektoraty języka polskiego funkcjonują ponadto w Koksżetau, Karagandzie, Pawłodarze i Pietropawłowsku.

Certyfikacja języka polskiego jako obcego – język polski jako obcy – język polski jako drugi – glottodydaktyka polonistyczna – dydaktyka języka polskiego – metodyka nauczania języka polskiego – kompetencja językowa – język polski w Brazylii – język polski na Ukrainie – język polski w Kazachstanie.

Red.

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY I ROZPRAWY**

<i>Iwona Janowska</i> : „Zaanektowany” system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny	7
<i>Małgorzata Banach</i> : Od podejścia komunikacyjnego do podejścia ukierunkowanego na działanie. Uwagi na marginesie <i>Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego</i>	21
<i>Beata Katarzyna Jędryka</i> : Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznych w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców	39
<i>Alicja Goczyła Ferreira</i> : Używanie polszczyzny w kolonii Dom Pedro II na tle badań bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii	57
<i>Paweł Levchuk</i> : Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska uczniów szkół lwowskich z polskim językiem nauczania	74
<i>Assel Sagimbekova</i> : Język polski w Kazachstanie. Diagnoza i prognoza	92

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Dorota Połowniak-Wawrzonek</i> : Wyrażenie <i>młode wilki</i> we współczesnym języku polskim	103
---	-----

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

<i>Kamil Pawlicki</i> : Łacińsko-polskie wydania Donata a początki polskiej terminologii gramatycznej	109
---	-----

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Iwona Janowska</i> : The “incorporated” certification system for the command of Polish as a foreign language – the present situation	7
<i>Małgorzata Banach</i> : From the communication approach to the activity-oriented one. Side notes on <i>Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego</i> (Didactics and methodology of teaching Polish as a foreign and second language)	21
<i>Beata Katarzyna Jędryka</i> : The use of math word problems in developing grammatical competences in didactics of Polish as foreigners’ school instruction language	39
<i>Alicja Goczyła Ferreira</i> : The use of the Polish language in the Dom Pedro II colony against the studies of Polish–Portuguese bilingualism in Brazil	57
<i>Paweł Levchuk</i> : Ukrainian–Russian–Polish trilingualism of students at Lviv schools with Polish as the language of instruction	74
<i>Assel Sagimbekova</i> : The Polish language in Kazakhstan. Diagnosis and forecast ...	92

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Dorota Połowniak-Wawrzonek</i> : The expression <i>młode wilki</i> (young wolves) in the contemporary Polish language	103
--	-----

POLISH GRAMMAR

<i>Kamil Pawlicki</i> : The Latin-Polish editions of Donatus and the beginnings of the Polish grammatical terminology	109
---	-----

„ZAANEKTOWANY” SYSTEM CERTYFIKACJI ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – STAN OBECNY

1. WPROWADZENIE

Oficjalne potwierdzenie znajomości języka obcego jest współcześnie bardzo pożądanym dokumentem w obszarze edukacji i na rynku pracy. Możliwość jego uzyskania zwiększa prestiż języka oraz wzmacnia motywację uczących się, inspiruje instytucje edukacyjne do wprowadzania nowych rozwiązań dydaktycznych. Świadomość tych czynników skłoniła językoznawców specjalizujących się w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) do podjęcia badań nad standaryzacją poziomów biegłości językowej dla potrzeb oficjalnego testowania kompetencji w języku polskim jako obcym, co z kolei skutkowało uruchomieniem w 2004 r. państwowego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego, a następnie jego reformą w 2015 r.

Egzaminy certyfikatowe z JPJO stanowią ważne narzędzie promocji polszczyzny na świecie wśród obcokrajowców oraz osób o polskich korzeniach, umożliwiły realizację szeroko zakrojonych planów zawodowych, edukacyjnych i osobistych wielu cudzoziemców oraz Polaków na stałe zamieszkałych za granicą [zob. np. Miodunka 2011; Miodunka 2016; Zarzycka 2016; Miodunka i in. 2018]. Z czasem jednak egzamin stał się głównie instrumentem polityki migracyjnej państwa polskiego, co doprowadziło do wielu problemów i częściowej blokady systemu poświadczania znajomości języka polskiego.

Po reformie certyfikacji opublikowano cenne prace poświęcone przebiegowi egzaminów w poszczególnych podmiotach uprawnionych [Dembowska-Wosik 2017; Domańska, Kajak 2019; Marzec, Marzec 2019] czy też specyficznym zagadnieniom związanym z testowaniem konkretnych umiejętności, poziomów biegłości oraz grup zdających [Prizel-Kania 2018; Banach 2019; Domańska 2020; Rabiej, Banach 2020]. Niniejszy artykuł to próba całościowego ujęcia zjawiska, jakim są państwowe egzaminy certyfikatowe z JPJO. Zostaną w nim pokrótce omówione ich podstawy naukowe i prawne, zmiany, które zachodziły na przestrzeni lat w aktach prawnych regulujących certyfikację, a także ich – nie zawsze pozytywne – konsekwencje. Nacisk zostanie położony na opis i diagnozę

obecnej sytuacji w certyfikacji znajomości JPJO: dane liczbowe, korzyści, jakie dają egzaminy certyfikatywne, ale również problemy, z którymi borykają się instytucje odpowiedzialne za funkcjonowanie systemu.

2. KSZTAŁTOWANIE SIĘ I ROZWÓJ POLSKIEGO SYSTEMU CERTYFIKATOWEGO – PRACE BADAWCZE I AKTY PRAWNE

Za początek polskiego systemu certyfikatywnego przyjmuje się rok 2003, kiedy to weszły w życie akty prawne, stanowiące podstawę przeprowadzania egzaminów i uzyskiwania przez cudzoziemców lub obywateli polskich zamieszkałych na stałe za granicą urzędowego poświadczenia znajomości JPJO. Jednak już dużo wcześniej rozpoczęły się prace badawcze i organizacyjne, które umożliwiły stworzenie systemu certyfikacji.

2.1. Prace badawcze

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Instytucie Polonijnym UJ (obecnie: Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ) narodziła się koncepcja egzaminów biegłości potwierdzających znajomość języka polskiego jako obcego w odniesieniu do obiektywnych, jednolitych kryteriów, niezależnie od okoliczności jego nabywania. Od tamtego czasu językoznawcy z różnych ośrodków akademickich w Polsce, specjalizujący się w problematyce nauczania cudzoziemców języka polskiego, prowadzili badania i prace rozwojowe związane z opisem poziomów biegłości w języku polskim jako obcym oraz z przygotowaniem i ewaluacją koncepcji państwowych testów certyfikatywnych zgodnie ze standardami europejskimi. Wychodząc z założenia, że znajomość polszczyzny można i należy testować jak znajomość języków światowych, badacze podjęli się zaprojektowania systemu egzaminów certyfikatywnych, a następnie prowadzili badania dotyczące ewaluacji przygotowywanych testów pod kątem ich trafności, rzetelności i praktyczności. Artykuł Waldemara Martyniuka pt. *Certyfikatywne testy biegłości w języku polskim jako obcym* [2001] stanowi podsumowanie prac nad koncepcją egzaminów certyfikatywnych z języka polskiego jako obcego prowadzonych w latach 1994–2000. Autor prezentuje przebieg badań nad trafnością i rzetelnością testów oraz działań realizowanych w kraju i za granicą, które doprowadziły do ustalenia ostatecznego kształtu testów. W rezultacie możliwe było określenie formatu egzaminu, który został następnie zatwierdzony przy uruchamianiu państwowego systemu certyfikacji znajomości JPJO.

Niezwykle ważnym problemem badawczym w trakcie przygotowywania systemu certyfikacji była standaryzacja opisów biegłości w języku polskim na kolejnych poziomach zaawansowania w odniesieniu do wytycznych zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia języko-*

wego.¹ Publikacja *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* [2004] autorstwa Waldemara Martyniuka jest rezultatem badań prowadzonych w UJ mających na celu uzyskanie opisu najniższego z dających się wyszczególnić poziomów biegłości w języku polskim jako obcym wg kryteriów i kategorii zawartych w *ESOKJ*. Badanie umożliwiło opis umiejętności na poziomie A1 w zakresie działań receptywnych i produktywnych oraz specyfikację treści katalogów: tematycznego, gramatycznego oraz funkcjonalno-pojęciowego, niezbędnych do przygotowania standardów wymagań egzaminacyjnych oraz egzaminów.

Dalsze prace w tym zakresie zaowocowały pozycją pt. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* [Janowska i in. 2011]. Jest to inwentarz językowy, który zawiera opis umiejętności dla 6 poziomów biegłości językowej (wg skal *ESOKJ*), a także treści podane w formie katalogów (tematycznego, gramatyczno-syntaktycznego, stylistycznego, funkcjonalno-pojęciowego, socjolingwistycznego, socjokulturowego, realioznawczego). Z kolei opracowanie pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny z 2015 r. – *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”* stanowi pogłębioną analizę porównawczą opisów umiejętności językowych zawartych w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* i *ESOKJ*. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż polski system egzaminów biegłości, zarówno w wersji z 2003 r., obejmującej poziomy B1, B2, C2, jak i planowanej, uzupełnionej o pozostałe poziomy, A1, A2, C1, koresponduje z wytycznymi ekspertów Rady Europy. Dokonane analizy i opisy dokumentują przebieg prac nad nową wersją polskiego systemu certyfikacji (z 2015 r.).

W wyniku tych badań jesteśmy w stanie zdefiniować, jakimi umiejętnościami powinni wykazywać się użytkownicy języka polskiego na określonym etapie nauki. Umożliwiło to stworzenie *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, które są integralną częścią *Rozporządzenia w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*. Na ich podstawie powstały egzaminy certyfikatywne odpowiadające określonym wytycznym Rady Europy.

Prace badaczy miały także na celu przybliżenie przyszłym autorom zadań i testów z języka polskiego jako obcego standardów stowarzyszenia Association of Language Testers in Europe, zarówno jeśli chodzi o teorię testowania znajomości języków obcych, jak i rozwiązania praktyczne umożliwiające konstrukcję wysokiej jakości materiałów egzaminacyjnych. *Przewodnik dla autorów zadań testowych* [Gaszyńska-Magiera,

¹ Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg; polskie tłumaczenie dokumentu – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* pochodzi z 2003 r.

Seretny 2004] to adaptacja materiałów ALTE do potrzeb testowania języka polskiego jako obcego. Celem opracowania jest prezentacja zagadnień teoretycznych związanych z ewaluacją w dydaktyce języków obcych, a także rozwiązań praktycznych (opracowanych dla języka polskiego) pozwalających na tworzenie wysokiej jakości zadań egzaminacyjnych oraz trafnych, rzetelnych i praktycznych testów językowych; zawiera ono przykłady wzorcowych zadań egzaminacyjnych.

Wymienione powyżej prace to jedne z wielu, które powstały w ramach tworzenia certyfikacji. Stanowiły one jednak znaczący wkład w uruchomienie w 2004 r. i reformę – w roku 2015 – państwowego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego.

2.2. Podstawy prawne systemu certyfikacji znajomości JPJO

W 1999 r. minister edukacji powołał Komisję ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, w skład której weszli przedstawiciele polskich ośrodków akademickich kształcących cudzoziemców oraz reprezentanci MEN i MSZ. Po kilku latach prac Komisji powstały ogólne ramy urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego i wydawania certyfikatów. Określała je wówczas ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r.² oraz dwa akty wykonawcze,³ wydane w tym samym roku, które precyzowały: zadania Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i państwowych komisji egzaminacyjnych, szczegółowe warunki przeprowadzania egzaminu i wydawania poświadczeń zwanych certyfikatami znajomości języka polskiego, a także standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania. Wymienione akty prawne stanowiły przez 11 lat (2004–2015) podstawę przeprowadzania egzaminów dla dorosłych na trzech poziomach biegłości językowej: B1, B2 i C2. Egzaminy były organizowane, prowadzone (w Polsce i za granicą) oraz oceniane przez przeszkolone i doświadczone komisje powoływane przez Państwową Komisję, co umożliwiało kontrolę przebiegu egzaminów oraz ich prawidłową – wystandaryzowaną – ocenę.

2.3. Rozwój systemu i nowe potrzeby

Do 2011 r. system certyfikacji znajomości JPJO rozwijał się równomiernie, liczba osób przystępujących do egzaminu rosła systematycz-

² Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie Ustawy o języku polskim [Dz. U. 2003 nr 73 poz. 661].

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego [Dz. U. 2003 nr 191 poz. 1870] oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie egzaminów języka polskiego jako obcego [Dz. U. 2003 nr 191 poz. 1871].

nie. Tendencję tę można tłumaczyć wejściem Polski do Unii Europejskiej i wzrostem znaczenia naszego kraju na arenie międzynarodowej.

Polska była największym krajem słowiańskim spośród tych, które znalazły się w Unii (mówiący po polsku stanowili ponad 38 mln, a mówiący po czesku, słowacku i słoweńsku stanowili łącznie tylko ok. 17,5 mln). Polszczyzna w tym czasie wywoływała naturalne zainteresowanie w UE, gdyż mówiący naszym językiem stanowili ponad połowę mieszkańców tzw. nowych krajów Unii [Miodunka 2013, 17].

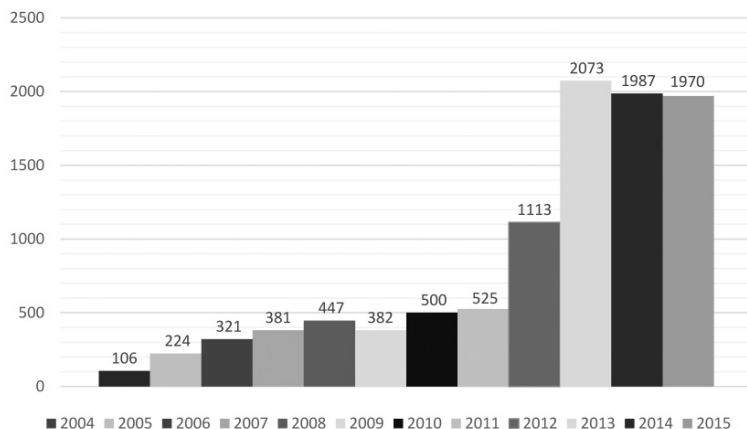
Rok 2012 przyniósł istotny wzrost liczby zdających. Jego przyczyną była nowelizacja *Ustawy o obywatelstwie polskim*,⁴ której zapisy uzależniły uzyskanie obywatelstwa od znajomości języka polskiego. W art. 30. *Ustawy z 15 sierpnia 2012 r.*, w punkcie 2. zanotowano:

Cudzoziemiec ubiegający się o uznanie za obywatela polskiego (...), jest obowiązany posiadać znajomość języka polskiego potwierdzoną urzędowym poświadczeniem, o którym mowa w art. 11a ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (...), świadectwem ukończenia szkoły w Rzeczypospolitej Polskiej lub świadectwem ukończenia szkoły za granicą z wykładowym językiem polskim [Dz. U. 2012 poz. 161].⁵

Na wynik tego zapisu nie trzeba było długo czekać. O ile w latach 2004–2011 do egzaminu przystąpiło łącznie 2 886 osób, o tyle w ostatnim czterolecu funkcjonowania starego systemu certyfikacji (2012–2015) zarejestrowano 7 143 zdających, co obrazuje poniższy wykres.

⁴ *Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim* [Dz. U. 2012 poz. 161; Dz. U. 2020 poz. 347].

⁵ W przywołanej ustawie nie określono poziomu egzaminu, który należało zdać, aby uzyskać obywatelstwo polskie. Zapisy precyzujące biegłość językową w zakresie języka polskiego pojawiły się przy okazji kolejnych zmian (z 2017 r.) w *Ustawie o obywatelstwie polskim*, w której czytamy: „cudzoziemiec ubiegający się o uznanie za obywatela polskiego jest obowiązany posiadać znajomość języka polskiego potwierdzoną urzędowym poświadczeniem, o którym mowa w art. 11a ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim, **na poziomie biegłości językowej co najmniej B1**, świadectwem ukończenia szkoły w Rzeczypospolitej Polskiej lub świadectwem ukończenia szkoły za granicą z wykładowym językiem polskim” [Dz. U. 2017 poz. 1462].

Wykres 1. Liczba zdających w latach 2004–2015

Wprowadzone zmiany w przepisach o obywatelstwie polskim zmieniły na stałe status i odbiorców państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego [por. Miodunka 2011; Janowska 2015; Miodunka 2016; Miodunka i in. 2018]. W artykule pt. *Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych* [2020] Mariola Fiema prezentuje informacje na temat tego, kto, gdzie i dlaczego zdawał egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w 2015 r., czyli ostatnim roku funkcjonowania starego systemu poświadczania znajomości JPJO. Przy użyciu metod statystycznych i na podstawie danych demograficznych oraz wyników egzaminów 1384 osób zbadano wpływ czynników takich jak: wiek, płeć, obywatelstwo, język ojczysty, sposób nauki, zawód, motywacja zdających na uzyskane przez kandydatów wyniki egzaminów. Wykonane analizy pozwoliły na opracowanie profilu zdającego państwowy egzamin certyfikacyjny z JPJO na poziomie progowym. Jest to młody mężczyzna, student, obywatel Ukrainy, posługujący się językiem słowiańskim jako rodzimym; uczył się języka polskiego w sposób nieformalny w Polsce; otrzymał ocenę dobrą (B) z całości egzaminu (ogólny rezultat na poziomie 82%), uzyskując najlepszy wynik z części rozumienie tekstów pisanych i mówienie, najgorszy zaś w teście sprawności pisania. Natomiast „głównym powodem przystąpienia do egzaminu certyfikacyjnego z JPJO była dla niego chęć lub konieczność starania się o polskie obywatelstwo” [Fiema 2020, 107]. Przeprowadzone badania wyraźnie pokazują, że polski system certyfikacji staje się ważnym narzędziem polityki migracyjnej państwa polskiego.

3. REFORMA SYSTEMU POŚWIADCZANIA ZNAJOMOŚCI JPJO I NASTĘPSTWA AKTÓW PRAWNYCH

Rosnąca liczba zdających oraz ich specyficzne motywacje zrodziły potrzebę zmian w ustawodawstwie polskim. W 2015 r. rozpoczęto reformę certyfikacji, która umożliwiła otwarcie i decentralizację systemu oraz zwiększenie liczby oferowanych egzaminów, dostosowanych do skali poziomów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* [Rada Europy 2003]. Poczynione zmiany, opracowane głównie przez urzędników administracji państwowej, nie przyniosły oczekiwanych efektów i nie przygotowały systemu na przyjęcie bardzo dużej liczby migrantów chcących się osiedlić w Polsce. W rzeczywistości nieprecyzyjne przepisy dotyczące poświadczania znajomości JPJO (z 2015 r.) oraz nowelizacje ustaw o obywatelstwie oraz o cudzoziemcach spowodowały duże utrudnienia w organizacji egzaminów.

3.1. Nowelizacja aktów prawnych – podstawowe zmiany

Podstawowymi aktami prawnymi, na których opiera się nowy system, jest *Ustawa o języku polskim*⁶ i dwa rozporządzenia regulujące funkcjonowanie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego⁷ oraz zasady organizacji egzaminów.⁸ Przywołane akty prawne umożliwiają przeprowadzanie egzaminów na 6 poziomach biegłości w 2 grupach docelowych: A1–C2 w „grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych” oraz A1–B2 w „grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży” [art. 11a *Ustawy*]. W sumie polski system certyfikacji oferuje 10 egzaminów⁹ o różnej strukturze i długości.

Ustawa określa, kto może zdawać egzamin certyfikacyjny oraz precyzuje, jakie dane potrzebne są do rejestracji na egzamin i wydania certyfikatu [art. 11a]. Jej zapisy umożliwiają wydawanie certyfikatów bez konieczności zdawania egzaminu, o które wnioskować mogą absolwenci szkół wyższych, którzy ukończyli prowadzone w języku polskim studia

⁶ *Ustawa o języku polskim z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych* [Dz. U. 2015 poz. 1132]; *Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim* [Dz. U. 2021 poz. 672].

⁷ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka polskiego jako Obcego* [Dz. U. 2015 poz. 2288].

⁸ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego* [Dz. U. 2016 poz. 405].

⁹ Mimo że zapisy ustawy przewidują egzaminy na poziomach A1 i A2 w grupie dorosłych oraz dzieci i młodzieży, zdający nie są nimi zainteresowani; egzamin na poziomie A2 odbył się 2 razy – w 2018 i 2019 r., a przystąpiło do niego w sumie 6 osób, co pokazuje tabela nr 1.

oraz absolwenci szkół ponadgimnazjalnych oraz ponadpodstawowych szkół średnich, działających w systemie edukacji RP, którzy posiadają świadectwo dojrzałości [art. 11a].

Ważna zmiana w systemie certyfikacji, którą przyniosła nowelizacja aktów prawnych, dotyczy tworzenia polskich i zagranicznych ośrodków egzaminacyjnych, uprawnionych do przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikatowych. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego nadaje na podstawie formalnej analizy wniosku (na drodze administracyjnej) uprawnienia do organizowania egzaminów. Według zapisów ustawy ośrodkiem egzaminacyjnym mogą być polskie lub zagraniczne szkoły wyższe prowadzące studia w zakresie filologii polskiej oraz polskie lub zagraniczne placówki, które od co najmniej trzech lat prowadzą zajęcia dydaktyczne z języka polskiego jako obcego lub inne zajęcia w języku polskim [art. 11b, 11c, 11d].

Po rejestracji kandydatów w podmiotach uprawnionych, a następnie w elektronicznej bazie danych OPI, przeprowadzaniem egzaminów zajmują się egzaminatorzy – przewodniczący komisji – wpisani na ministerialną listę¹⁰ oraz członkowie komisji powoływani przez kierowników danych ośrodków. Ich kwalifikacje i zadania doprecyzowano w *Ustawie* [art. 11e i 11f]. Zasady organizacji egzaminów (harmonogram sesji oraz procedury rejestracji, opłaty, budowa i ocena egzaminów) regulują artykuły 11g oraz 11h. Z kolei artykuł 11i wprowadza funkcję wizytatora, określając jego kwalifikacje, uprawnienia i sposób działania.

Znacząca część zapisów *Ustawy* [art. 11j i 11k] dotyczy powoływania oraz zadań Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, które szczegółowo zaprezentowano w rozporządzeniu.

3.2. Trudności wynikające z obowiązujących aktów prawnych

Znowelizowana *Ustawa o języku polskim* oraz wydane do niej rozporządzenia wykonawcze zmieniły w sposób zasadniczy funkcjonowanie działającego od roku 2004 systemu poświadczania znajomości JPJO. Wprowadzono wiele potrzebnych, od lat oczekiwanych zmian (egzaminy na poziomach A1–C2, egzaminy dla dzieci i młodzieży, możliwość tworzenia ośrodków egzaminacyjnych na całym świecie), postulowanych przez fachowców oraz członków Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2004–2015), ale część proponowanych rozwiązań budzi wątpliwości czy wręcz utrudnia sprawne funkcjonowanie certyfikacji.

Za najsłabszy punkt nowej formuły systemu należy uznać brak zaplecza badawczo-rozwojowego, które zapewniłoby funkcjonowanie systemu

¹⁰ Zob. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/lista-egzaminatorow-jezyka-polskiego-jako-obcego>

od strony administracyjno-finansowej, prawnej, a przede wszystkim merytorycznej. Decentralizując organizację egzaminów, zapomniano o utworzeniu jednostki (centrum certyfikatowego) – która obsługiwałaby system, czyli opracowywała testy i zestawy egzaminacyjne oraz wytyczne i kryteria oceny, szkoliła egzaminatorów, autorów zadań i wizeratorów, prowadziła stosowne analizy, a także obsługiwała w pełnym zakresie podmioty uprawnione. Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, która „koordynuje i zapewnia prawidłowe funkcjonowanie systemu poświadczania” [art. 11k *Ustawy*], „działa na posiedzeniach zwoływanych po każdej sesji egzaminacyjnej” i „podejmuje rozstrzygnięcia w formie uchwały” [§8 i §9 *Rozporządzenia MNiSW z 11 grudnia 2015 r.*] nie może sprawować takiej funkcji, bowiem wg zapisów w aktach prawnych pełni głównie funkcje kontrolno-nadzorcze. Z kolei obsługę administracyjno-finansową Komisji zapewnia Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej w określonych w rozporządzeniu obszarach: przygotowywanie posiedzeń Komisji, obsługa rachunku bankowego, administrowanie stroną internetową oraz archiwizacja dokumentów [§11 *Rozporządzenia MNiSW z 11 grudnia 2015 r.*].

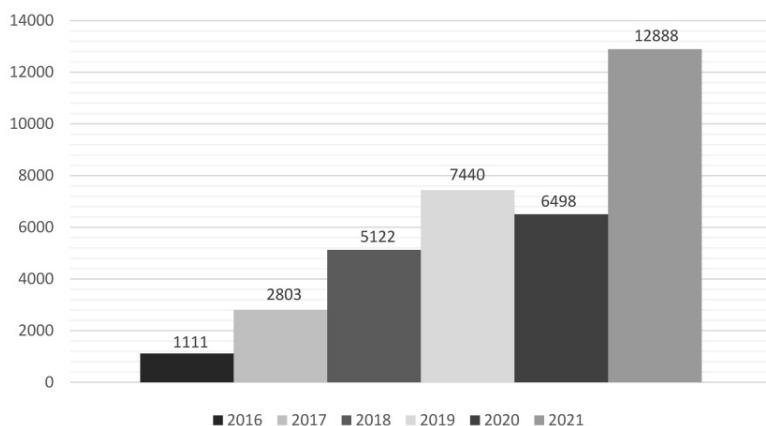
Inną istotną wadą wprowadzonego na mocy ustawy systemu egzaminowania jest przeniesienie poprawy części pisemnej egzaminu do rozproszonych lokalnie podmiotów uprawnionych, co w połączeniu z brakiem formalnego wymogu wyszkolenia członków komisji egzaminacyjnych może prowadzić do obniżenia jakości oceny. Należy tu zaznaczyć, że przepisy stawiają niewielkie wymagania członkom komisji egzaminacyjnych (nie należy ich mylić z egzaminatorami – przewodniczącymi komisji), których zadaniem jest prowadzenie i ocena egzaminu. Wystarczy mieć stosowne wykształcenie [art. 11e pkt. 2 *Ustawy*], pomija się zupełnie doświadczenie tych osób nie tylko w zakresie testowania, ale także nauczania JPJO.

Problematiczny jest również zapis *Ustawy* [art. 11a], który umożliwia uzyskanie certyfikatu bez konieczności zdawania egzaminu. Państwowa Komisja podejmuje decyzję o wydaniu takiego certyfikatu wyłącznie na podstawie przesyłanych przez wnioskodawców dyplomów, wymienionych w aktach prawnych. W związku z tym nie ma możliwości jednoznacznego, formalnego zweryfikowania znajomości języka polskiego. Jak pokazuje wieloletnie już doświadczenie, dyplom ukończenia danego etapu edukacji nie jest równoznaczny z poziomem biegłości użytkownika języka. Certyfikat taki uzyskują np. absolwenci filologii obcych (np. Amerykanie studiujący filologię angielską), którzy odbyli studia na polskiej uczelni.

Powyżej wymieniono tylko wybrane, najważniejsze luki w przepisach regulujących funkcjonowanie polskiego systemu certyfikacji. Ogólnie rzecz biorąc, stosowanie przepisów utrudnia ich nadmierna szczegółowość rozwiązań połączona z niedostateczną precyzją. Jednak największą bolączką systemu jest w chwili obecnej liczba zdających chcących uzyskać certyfikat, których należy obsłużyć, oraz ich specyficzne potrzeby.

Przy tworzeniu nowego systemu certyfikacji w 2015 r., mimo istniejących już wówczas przesłanek o dużym zainteresowaniu egzaminami ze strony środowisk migrantów, ustawodawca nie przewidział lawinowego wręcz wzrostu liczby zdających, dla których zdobycie państwowego certyfikatu to sprawa najwyższej wagi. System poświadczania znajomości JPJO zaprojektowano do obsługi ok. 2000 osób. Tymczasem liczba kandydatów do egzaminu stale rośnie, co pokazuje wykres 2.

Wykres 2. Liczba zdających w latach 2016–2021



Dane liczbowe pokazują, że mimo utrudnień związanych z epidemią SARS-CoV-2 rok 2021 był rekordowy pod względem wszelkich czynności związanych z przygotowaniem, przeprowadzeniem i oceną egzaminów. Za liczbą 12 888 zdających kryją się także inne informacje: egzamin przeprowadzono w 41 podmiotach uprawnionych (w tym w 9 ośrodkach zagranicznych), co wiązało się z wydrukowaniem, zapakowaniem i wysłaniem prawie 13 tysięcy egzemplarzy testów oraz innych materiałów egzaminacyjnych; przygotowano i wystandaryzowano 15 arkuszy egzaminacyjnych dla poszczególnych poziomów biegłości (w tym 2 dla osób, które ze względów religijnych nie mogą zdawać egzaminu w sobotę); przeprowadzono badanie poprawności oceny 2613 prac pisemnych, wystawiono ok. 12 tysięcy certyfikatów oraz 279 certyfikatów bez konieczności zdawania egzaminu. A wszystko to odbyło się przy bardzo skromnym, kilkunastoosobowym zapleczu personalnym – merytorycznym i administracyjnym.

3.3. Korzyści płynące z egzaminów certyfikатовych i nowe wyzwania

W obliczu przywołanych danych rodzi się pytanie o powód wzrostu liczby zdających egzamin certyfikатовy z JPJO. Jak potwierdziły badania Marioli Fiemy [2020], już w ostatnich latach funkcjonowania sta-

rego systemu certyfikacji większość zdających pochodziła ze środowisk migrantów. Znowelizowane zapisy *Ustawy z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim* [Dz.U. 2020 poz. 347] od 2012 r. nakładają na obcokrajowców starających się o obywatelstwo naszego kraju obowiązek potwierdzenia znajomości języka polskiego, a od roku 2018 taki obowiązek mają również osoby pragnące uzyskać na terytorium Polski status rezydenta długoterminowego UE [*Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach*; Dz.U. 2020 poz. 35]. W myśl ww. przepisów za takie poświadczenie uznawany jest państwowy certyfikat z języka polskiego na poziomie co najmniej B1. Stąd stale rosnąca liczba zdających na tym poziomie, co pokazują dane zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba zdających w poszczególnych latach z podziałem na poziomy

ROK	POZIOM							RAZEM
	A2 dorośli	B1 dorośli	B2 dorośli	C1 dorośli	C2 dorośli	B1 dzieci i młodzież	B2 dzieci i młodzież	
2016	0	862	206	43	0	0	0	1 111
2017	0	2 049	470	114	14	156	0	2 803
2018	4	3 883	723	143	32	185	152	5 122
2019	2	5 750	842	462	40	174	170	7 440
2020	0	5 534	297	376	9	21	261	6 498
2021	0	11 550	559	604	66	35	74	12 888
RAZEM	6	29 628	3 097	1 742	161	571	657	35862

Na niespełna 36 tysięcy zdających w latach 2016–2021 prawie 30 tysięcy to posiadacze certyfikatu na poziomie B1, co stanowi 82,6% ogółu osób, które przystąpiły do państwowego egzaminu z JPJO. Mimo tego, że znowelizowane akty prawne nie umożliwiają pozyskiwania danych na temat motywacji do zdawania egzaminu i nie ma możliwości prowadzenia badań o charakterze statystycznym, jest oczywiste, że głównymi beneficjentami systemu certyfikacji są osoby, które ubiegają się o polskie obywatelstwo lub status rezydenta UE. A u takiego odbiorcy powinno się testować specyficzne umiejętności językowe.

Reforma certyfikacji polegała głównie na rozszerzeniu oferty egzaminów (w zakresie poziomów biegłości oraz grup odbiorców) i decentralizacji systemu. Formuła samego egzaminu nie została zmieniona: testuje się rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, kompetencję gramatyczną oraz sprawność pisanie i mówienie, czyli wszystkie kompetencje użytkownika języka. Egzamin poświadcza zatem znajomość języka ogólnego (zob. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*). Jak pokazują

doświadczenia i praktyki innych państw europejskich w tym zakresie, egzaminy dla migrantów powinny diagnozować specyficzne umiejętności potrzebne w życiu codziennym i zawodowym w państwie języka docelowego,¹¹ a także elementów wiedzy o charakterze socjokulturowym. Można zatem sądzić, że oferowany w chwili obecnej państwowy egzamin z JPJO nie wpisuje się najlepiej w potrzeby największej grupy odbiorców. Mimo to jest bardzo pożądanym egzaminem, decydującym o losach cudzoziemców przebywających w Polsce. W związku z tym w większości ośrodków egzaminacyjnych, po otwarciu naboru, listy kandydatów zapełniają się w ciągu kilku minut. Tak więc śmiało można stwierdzić, że system poświadczania znajomości polszczyzny, zaprojektowany do testowania języka ogólnego, został „zaanektowany” do celów migracyjnych.

Przyczyną wzrostu zainteresowania egzaminami z języka polskiego są nie tylko regulacje prawne dotyczące ubiegania się o obywatelstwo lub status rezydenta długoterminowego UE. Uzyskanie certyfikatu na poziomie co najmniej B2 pozwala cudzoziemcom udowodnić znajomość języka polskiego wymaganą od nich w Polsce przy podejmowaniu pracy w polskiej służbie cywilnej [Dz.U. 2009 nr 64 poz. 539], a na poziomie co najmniej B1 w zawodzie pielęgniarki / położnej [Dz.U. 2021 poz. 479]. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* [Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.; Dz.U. 2021 poz. 478] przewiduje, iż obcokrajowiec posiadający certyfikat znajomości języka polskiego na poziomie co najmniej C1 może zostać zwolniony z opłat za studia stacjonarne w Polsce. Polskie uczelnie, w zależności od rodzaju studiów, często stawiają cudzoziemcom określone wymagania dotyczące znajomości polszczyzny. Na kierunkach artystycznych i sprawnościowych jest to poziom B1, na innych zwykle poziom B2.

4. PODSUMOWANIE

System urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego bardzo intensywnie się rozwija, jest stale rozbudowywany. Obejmuje obecnie 49 podmiotów uprawnionych do organizacji egzaminów,¹² obsługuje kilkanaście tysięcy zdających rocznie. Zapotrzebowanie na certyfikaty stale się zwiększa m.in. w związku z wymaganiami wynikającymi z nowych aktów prawnych, takich jak *Ustawa o obywatelstwie polskim*, *Ustawa o cudzoziemcach*, *Konstytucja dla Nauki 2.0*.

¹¹ Zob. https://emnnetherlands.nl/sites/default/files/2020-07/%5BWI-DER-DISS%5D%20COMP%202020.14_knowledge_of_language_as_condition_for_issuance_residence_permit.pdf [DW 10.12.2021].

¹² Zob. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/lista-podmiotow-uprawnionych-do-organizowania-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego> [DW 14.12.2021].

Uzyskanie oficjalnego potwierdzenie kompetencji w języku polskim przynosi także wymierne korzyści na międzynarodowym rynku pracy, dając przewagę przy ubieganiu się o: udział w projektach strategicznych związanych z naszym krajem i regionem; pracę w firmach prowadzących interesy z Polską; stanowisko nauczyciela języka polskiego za granicą; pracę w instytucjach kulturalnych podejmujących w swej działalności problematykę polską i środkowoeuropejską.

Ważne jest zatem, aby utrzymać zainteresowanie językiem polskim. Do tego potrzebna jest pilna zmiana przepisów regulujących system certyfikacji. Należy stworzyć takie regulacje prawne, aby były jasno określone zadania i sposób działania dwóch podstawowych składników instytucjonalnych, obecnych w większości systemów poświadczania znajomości języków obcych w Europie i świecie: centrum administracyjnego, którego działania obejmowałyby obsługę organizacyjną, informacyjną, informatyczną, promocyjną, finansową i prawną, oraz centrum badawczo-rozwojowego, którego działania polegałyby na merytorycznej obsłudze systemu, prowadzeniu badań naukowych, szkoleń, przygotowywaniu publikacji oraz udziale w międzynarodowej wymianie informacji i doświadczeń.

Bibliografia

- M. Banach, 2019, *Certyfikatowe testy z języka polskiego i angielskiego na poziomie C2 w ujęciu porównawczym*, „Neofilolog” nr 53/1, s. 71–88.
- I. Dembowska-Wosik, 2017, *Sprawozdanie z przebiegu państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego organizowanych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 24, s. 291–294.
- A. Domańska, P. Kajak, 2019, *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim (po 2015 r.)*, „Poradnik Językowy” z. 6. s. 7–18.
- A. Domańska, 2020, *Poziom efektywnej biegłości użytkowej – kto mierzy się z poziomem C1 na państwowym egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego?*, „Poradnik Językowy” z. 3. s. 60–68.
- M. Fiema, 2020, *Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych* [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 73–110.
- M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, 2004, *Przewodnik dla autorów zadań testowych*, Kraków.
- I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Kraków.
- I. Janowska, 2015, *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia* [w:] J. Sujecka-Zajac (red.), *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru*, Warszawa, s. 83–95.
- E. Lipińska, A. Seretny (red.), 2015, *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”*, Kraków.

- U. Marzec, M. Marzec, 2019, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego we Włoszech: problemy, wyzwania, postulaty*, „Neofilolog” nr 53/1, s. 89–103.
- W. Martyniuk, 2001, *Certyfikacyjne testy biegłości w języku polskim jako obcym* [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 495–503.
- W. Martyniuk, 2004, *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- W. Miodunka, 2011, *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*, „Język Polski” nr XCI, z. 4, s. 250–262.
- W. Miodunka, 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 163–22.
- W. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- W. Miodunka i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- A. Rabiej, M. Banach, 2020, *Testowanie biegłości językowej uczniów w wieku szkolnym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 27, s. 451–467.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- G. Zarzycka, 2016, *Wpływ egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej*, „Rozprawy Komisji Językowej UŁ” t. LXII, s. 223–227.

The “incorporated” certification system for the command of Polish as a foreign language – the present situation

Summary

Certification of the command of Polish as a foreign language is a phenomenon with an international reach and groundbreaking significance for the promotion and enhancement of the prestige of the Polish language across the world. The certification system for the Polish language was created in 2004 and, in the face of new challenges, reformed in 2015. At present, it is the primary instrument of the migration policy of Poland, which gives rise to difficulties in its functioning. This paper is an attempt at a comprehensive description of the phenomenon of state certification examinations. It discusses the scientific and legal grounds for the examinations, amendments introduced over years to the legislation regulating certification and their consequences, as well as describes and diagnoses the existing situation concerned with certification of the command of Polish.

Keywords: language command testing – Polish as a foreign language – certification of the command of Polish as a foreign language – state examination

Trans. Monika Czarnecka

OD PODEJŚCIA KOMUNIKACYJNEGO DO PODEJŚCIA UKIERUNKOWANEGO NA DZIAŁANIE. UWAGI NA MARGINESIE DYDAKTYKI I METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I DRUGIEGO

1. WPROWADZENIE

Nauczanie języków obcych w Europie w dwóch pierwszych dekadach XXI wieku upłynęło pod znakiem upowszechniania się idei promowanych przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), który od 2001 roku ukazał się w wielu wersjach językowych, w tym – w roku 2003 – także w polskiej, a w ostatnich latach został uzupełniony o kolejny ważny tom – CEFR CV.¹ Publikacja powstała pod patronatem Rady Europy była owocem dążeń do stworzenia wspólnej płaszczyzny odniesienia pozwalającej porównywać kwalifikacje uzyskiwane w bardzo zróżnicowanych kontekstach edukacji językowej w państwach członkowskich rozszerzającej się Unii Europejskiej [Janowska 2011, 11]. Przygotowanie takiej ramy referencyjnej miało szczególne znaczenie w momencie, gdy Europejczycy zaczęli coraz liczniej korzystać z możliwości zdobycia wykształcenia i podjęcia pracy za granicą. Zaproponowany w ESOKJ model opisu biegłości, który ukazuje wzrastające kompetencje użytkowników języka za pomocą deskryptorów dla sześciu poziomów zaawansowania – od A1 do C2,² jest niewątpliwie jednym z najbardziej rozpoznawalnych elementów publikacji i ma istotne przełożenie na kształt programów nauczania, podręczników i materiałów edukacyjnych do nauki języków oraz – nierzadko w pierwszej kolejności – systemów certyfikacji językowych w wielu krajach.

¹ Skrót pochodzi od nazwy: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Od momentu publikacji tomu uzupełniającego w 2017 r. ukazała się już jego poprawiona wersja z roku 2018 (to do niej odwołują się autorzy *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*) – oraz – najbardziej aktualna – wersja z roku 2020.

² CEFR CV zawiera również deskryptory dla tzw. poziomu pre-A1.

Ukazanie się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oznaczało równocześnie dla dydaktyki języków obcych otwarcie na podejście ukierunkowane na działanie (inaczej: podejście działaniowe), uznawane przez niektórych badaczy za nowy paradygmat metodyczny, przez innych postrzegane natomiast jako wynik ewolucji podejścia komunikacyjnego, obecnego w glottodydaktyce od lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia [zob. Janowska 2011, 77, 87–97; Gębał 2019, 138].

Nawiązująca do badań z dziedziny pragmatyki językowej i socjolingwistyki dydaktyka komunikacyjna położyła nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, tj. „umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji” [Komorowska 2002a, 27]. W centrum procesu dydaktycznego umieściła ucznia, którego potrzeby miały wyznaczać dobór treści, technik nauczania i używanych na lekcji pomocy. Nauczanie w tym podejściu skupiło się wokół funkcji językowych, intencji i sytuacji komunikacyjnych.³ Podczas rozwijania sprawności słuchania, mówienia, czytania i pisanie w języku obcym starano się stosować materiały autentyczne, a wprowadzane zgodnie z zasadą spiralnej progresji zagadnienia językowe nie były najważniejszym elementem nauki, lecz środkiem mającym wspierać skuteczną komunikację. Podejście komunikacyjne zredefiniowało rolę uczącego, który stał się moderatorem i facylitatorem procesów uczenia się [Gębał 2019, 129], oraz podkreślało konieczność jak największej obecności języka obcego na zajęciach, jak również znaczenie aktywizacji uczących się i interakcji między nimi, co osiągnąć m.in. dzięki wykorzystaniu technik opartych na symulacji i odgrywaniu ról, dzięki grom językowym oraz pracy w grupach i w parach.

Pojawienie się inspirowanego teoriami działania i koncepcjami konstruktywistycznymi podejścia działaniowego związane jest m.in. ze zmieniającymi się potrzebami Europejczyków, którzy coraz częściej posługują się językami obcymi na co dzień, w kontekście zawodowym i edukacyjnym, a nie tylko w ramach krótkich wyjazdów turystycznych [Janowska 2011, 36 i 84]. Podejście to opiera się na założeniu, iż użytkownicy języka – w tym osoby uczące się go – jako aktywne, autonomiczne jednostki funkcjonujące w określonym kontekście społecznym angażują swoje kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne i odpowiednie strategie, podejmując działania (także językowe), aby zrealizować stojące przed nimi zadania i tym samym osiągnąć zamierzone cele [ESOKJ 2003, 20]. Badacze zwracają uwagę, że wyraźniej niż w podejściu komunikacyjnym zaakcentowane zostały tu: społeczny aspekt użycia (w tym uczenia się) języka i rola działania [Gębał 2019, 138; Ja-

³ Początki podejścia komunikacyjnego łączy się z publikacją w połowie lat 70. XX wieku tzw. poziomów progowych (*Threshold Level* i *Un Niveau-Seuil*), będących inwentarzami środków językowych potrzebnych uczącym się w określonych sytuacjach komunikacyjnych.

nowska 2011, 98-99]. Za charakterystyczną cechę tej koncepcji uznaje się nacisk na połączenie komunikacji z działaniem społecznym oraz zniesienie różnicy pomiędzy uczeniem się języka a jego użyciem [tamże, 84]. Podejmowanie działania integrującego doskonalenie umiejętności językowych i realizację celów pozajęzykowych ma dać uczącym się poczucie sensowności podjętej nauki [Gębał 2019, 138]. W procesie dydaktycznym centralne miejsce zajmują w tym nurcie zadania wymagające od nich współpracy i uruchomienia działań językowych, których w ESOKJ wyróżniono aż osiem rodzajów (są to pisemne i ustne działania: recepcji, produkcji, interakcji oraz mediacji). Podejście działaniowe podkreśla także m.in. znaczenie oceny kształtującej i przygotowania uczących się do ewaluacji własnych umiejętności.

Zachodzące współcześnie zmiany w dydaktyce języków obcych nie pozostały bez wpływu na nauczanie języka polskiego jako obcego (dalej będzie on także określany jako JPJO). Jak zauważa I. Janowska [2018, 119], w XXI wieku można mówić o bezpośrednim oddziaływaniu europejskiej polityki językowej na nauczanie cudzoziemców naszego języka. Oddziaływanie to widoczne jest w wielu płaszczyznach, m.in. w przekładzie na język polski ważnych opracowań glottodydaktycznych (w tym ESOKJ) i powstawaniu rodzimych publikacji uwzględniających europejskie standardy kształcenia językowego, tworzeniu nowych propozycji programowych oraz w praktyce uczenia i testowania znajomości polszczyzny [tamże, 115–119]. W tym szerszym kontekście należy umiejscowić opublikowany w 2020 roku przez Wydawnictwo Naukowe PWN podręcznik akademicki autorstwa Przemysława Gębała i Władysława Miodunki, zatytułowany *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (dalej będzie on przywoływany także jako: *Dydaktyka i metodyka...*), który ze względu na prezentowane w nim koncepcje i wizję nauczania polszczyzny stanowił inspirację do podjęcia niniejszych rozważań.

2. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I DRUGIEGO W DOBIE ROZWOJU DYDAKTYKI DZIAŁANIOWEJ – GENEZA I KONCEPCJA MONOGRAFII P. GĘBAŁA I W. MIODUNKI

Jak podkreślają autorzy *Dydaktyki i metodyki* ..., impulsem do przygotowania publikacji w kilkanaście lat po ukazaniu się *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* [Seretny, Lipińska 2005] oraz tomu zbiorowego *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* [Lipińska, Seretny 2006] – pierwszych podręczników dla przyszłych lektorów języka polskiego – stał się podążający za „zmieniającymi się potrzebami społecznymi i coraz większym zainteresowaniem nauką naszego języka” [Gębał, Miodunka 2020, 13] szybki rozwój glottodydaktyki polonistycznej (dalej będzie ona określana także jako GP) w ostatnich kilkunastu latach

[por. Miodunka 2016, 68]. Dorobek tej dyscypliny wzbogacił się o wiele nowych opracowań, w tym np. wymieniane we *Wstępie Dydaktyki i metodyki...* pozycje dotyczące planowania zajęć [Janowska 2010], nauczania kultury [Gębał 2010], jak również *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* [Janowska i in. 2011; 2016⁴]. Ogromne znaczenie dla dynamiki zmian zachodzących w nauczaniu JPJO miało uruchomienie systemu certyfikacji znajomości polszczyzny. Równocześnie w szybkim tempie rozrastał się rynek podręczników i pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla obcokrajowców, a pracę w zawodzie lektora zaczęli podejmować absolwenci polonistycznych studiów magisterskich o specjalizacji glottodydaktycznej [zob. Miodunka 2009]. Osoby przygotowujące się do wykonywania tej profesji lub zdobywające w niej pierwsze doświadczenia są głównymi, choć niejedynymi adresatami publikacji P. Gębała i W. Miodunki [zob. Gębał, Miodunka 2020, 14].

Autorzy opracowania postawili sobie za cel uwzględnienie współczesnych przemian i aktualnego stanu badań w glottodydaktyce polonistycznej oraz ukazanie nowych perspektyw rozwoju tej dziedziny.

Licząca 454 strony publikacja podzielona została na dwie części. W skład części pierwszej, zatytułowanej *Dydaktyka języka polskiego w świecie – jej tradycje, dotychczasowy rozwój, perspektywy*, wchodziły rozdziały 1.–7., część drugą – *Metodykę nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego* – tworzą rozdziały 8.–13. Opracowanie zamykają: *Zakończenie, Bibliografia, Aneksy i streszczenia* w 3 językach. Jak zaznaczono we *Wstępie*, spod pióra P. Gębała wyszły rozdziały: 1., 6., 7., 9., 10., 11. i 12., natomiast W. Miodunka jest autorem rozdziałów: 2., 3., 4., 5., 8. i 13. Poniżej w syntetyczny sposób przedstawione zostaną główne problemy poruszane w omawianym tomie, stąd zaproponowane tytuły kolejnych podrozdziałów artykułu często nie odpowiadają tytułom rozdziałów książki, lecz stanowią podsumowanie jej większych fragmentów.

2.1. Glottodydaktyka polonistyczna a dydaktyka i metodyka nauczania JPJO

Rozdział 1. publikacji ma charakter wprowadzenia terminologicznego. P. Gębał przypomina w nim czynniki mające niegdyś wpływ na sposób postrzegania przez polskich badaczy statusu nauczania JPJO w relacji do pokrewnych dziedzin oraz na późne wejście do obiegu naukowego terminu *glottodydaktyka polonistyczna*, którego akademicką definicję zaproponował dopiero W. Miodunka [2016, 54]. Ważne wydaje się uwzględnienie w *Dydaktyce i metodyce...* faktu, iż pojęcie to w powszechnej świadomości wiąże się także ściśle z praktyką uczenia się i nauczania języka polskiego [por. Zarzycka 2017, 68; Miodunka 2018, 11].

⁴ W roku 2016 opublikowane zostało drugie, poprawione wydanie tego dokumentu.

Autor przywołuje modele glottodydaktyki ogólnej W. Pfeiffera [2001, 27–28] i P. Gębala [2013, 32–37] oraz podział GP na subdyscypliny według W. Miodunki [2016, 54–57], a następnie przybliży dwa podzakresy glottodydaktyki polonistycznej, tj. dydaktykę i metodykę nauczania JPJO. Podczas gdy ta pierwsza – jak podkreśla autor – czerpie z dorobku nauk humanistycznych i społecznych, w tym psychologii i pedagogiki, oraz stara się przynieść odpowiedzi na pytania dotyczące procesu dydaktycznego, jego uczestników, ich motywacji i potrzeb, kontekstu, w jakim odbywa się nauka, jak również treści nauczania, ta druga konkretyzuje koncepcje wypracowane w ramach dydaktyki, wskazując, w jaki sposób skutecznie nauczać i uczyć się języka polskiego.

2.2. Nauczanie języka polskiego: tradycje i współczesność

Chociaż bardzo wiele osób zajmujących się obecnie kształceniem językowym cudzoziemców przypuszcza, że historia nauczania języka polskiego jako obcego nie ma wpływu na jego dzisiejszą dydaktykę, to autorzy zdecydowali się zawrzeć w swoim opracowaniu szeroką panoramę tego nauczania od XVI wieku do czasów współczesnych. W rozdziale 2. W. Miodunka analizuje pierwsze pomoce do nauki języka polskiego i opisuje zasługi obcokrajowców (m.in. Piotra Statoriusa Stojęńskiego, Mikołaja Volckmara czy Franciszka Mesgnien-Menińskiego) u samego początku tych dziejów, tj. w wieku XVI i XVII, przypominając, iż tworzyli oni gramatyki oraz podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego, zanim zaczęli to czynić Polacy, a także zanim lekcje języka polskiego wprowadzono do polskich szkół. Zdaniem badacza dzięki tym przybyszom polszczyzny nauczano wówczas podobnie jak innych języków europejskich, fakt zaś, że licznie podejmowali się oni tego zadania, może świadczyć o atrakcyjności i mocy naszego języka w tamtej epoce. W tym samym rozdziale autor omawia historię nauczania JPJO do wybuchu II wojny światowej, przyjmując periodyzację zaproponowaną przez A. Dąbrowską [2018].

W opisie okresu współczesnego w nauczaniu JPJO w rozdziale 3. W. Miodunka odwołuje się natomiast do dokonanego kilka lat wcześniej podziału rozwoju GP na trzy podokresy [Miodunka 2016, 307–336], tj.:

- lata 1952–1992, gdy nauczanie obcokrajowców odbywało się przy wybranych uniwersytetach i korzystało z dorobku językoznawstwa polonistycznego oraz zaczęła rodzić się refleksja naukowa w tym zakresie;
- lata 1992–2003, które przyniosły serię przemian w nauczaniu JPJO, związanych z nastaniem wolnego rynku, w tym publikację nowych podręczników;
- lata od 2004 do dziś, gdy w nauczaniu cudzoziemców można zaobserwować wpływ standardów europejskich w wersji ESOKJ i CEFR CV.

Temu ostatniemu przedziałowi czasowemu, którego obraz uzupełniony został o najnowsze dane w stosunku do informacji zawartych w monografii *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny*

– *perspektywy* [Miodunka 2016], autor poświęca najwięcej miejsca, wskazując na fakt ostatecznego przyjęcia się podejścia komunikacyjnego w dydaktyce polszczyzny i omawiając ważne podręczniki, a także publikacje metodyczne oraz oddziaływanie standardów kształcenia językowego ESOKJ na obecne funkcjonowanie GP. Zdaniem W. Miodunki najbardziej ambitnym przykładem przenoszenia koncepcji zawartych w publikacji Rady Europy na rodzimy grunt było uruchomienie w 2004 roku systemu państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego [por. Janowska 2018, 116]. Stanowiące podstawę tego systemu *Standardy wymagań egzaminacyjnych* [2003] oparte zostały na zapisach ESOKJ. Autor przywołuje wyrażoną przez siebie kilka lat wcześniej opinię, że certyfikacja przyczyniła się m.in. do unowocześnienia praktyk metodycznych, upowszechnienia się nauczania komunikacyjnego JPJO (w tym docenienia wagi sprawności językowych) oraz powstania nowoczesnych podręczników, stając się równocześnie impulsem do stworzenia nowych programów nauczania.⁵ Wpływ standardów europejskich – najpierw w wersji ESOKJ, a w ostatnich latach również w wersji CEFR CV – badacz dostrzega też w opracowaniach naukowych z zakresu GP, autorstwa np. W. Martyniuka [2004], P. Gębała [2010], I. Janowskiej [2011; 2019], M. Banach i D. Bucko [2019].

2.3. Dydaktyka języka polskiego w świecie, polityka językowa i promocja polszczyzny

Zasadniczą część rozdziału 4. stanowi próba odpowiedzi na pytania o to, kim są osoby uczące się i uczące języka polskiego na świecie w różnych typach szkół (w szkołach polskich, polonijnych, europejskich oraz szkołach działających w lokalnych systemach edukacji) i na uniwersytetach, jaka jest ich motywacja, na czym polega specyfika prezentowanych kontekstów dydaktycznych, jakie są szanse i zagrożenia związane z sytuacją zawodową uczących⁶ oraz jak wyglądają standardy ich kształcenia. Jak zaznacza W. Miodunka, opracowania tego rodzaju nie było w poprzednich podręcznikach, a jego przygotowanie wymagało syntezy danych z różnych, często odmiennych pod względem metodologicznym źródeł. Rozdział 4. zawiera również refleksje na temat narodzin i rozwoju teorii nauczania JPJO od lat 60. XX wieku oraz podsumowanie istotnych przemian, które na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat zaszły na gruncie glottodydaktyki polonistycznej – obejmuje dziś bowiem ona nie tylko nauczanie JPJO, ale również dydaktykę polszczyzny jako języka odziedziczonego oraz jako języka drugiego.

⁵ Poprzednie zostały wydane prawie 20 lat wcześniej [zob. Miodunka 1992].

⁶ W tym punkcie W. Miodunka uwzględnia wyniki analizy SWOT, które pochodzą z ekspertyzy przygotowanej w 2018 r. przez grupę kilkunastu specjalistów na zlecenie ówczesnego MNiSzW [Miodunka, Tambor 2018].

W centrum rozważań w rozdziale 5. znalazły się polityka językowa i promocja języka polskiego. Problematyka ta, będąca przedmiotem badań jednej z subdyscyplin GP [zob. Miodunka 2016, 216-226], przedstawiona tu została z uwzględnieniem najnowszych opracowań. W. Miodunka opisuje mobilizację kręgów naukowych, która rozpoczęła się na przełomie XX i XXI wieku, owocując serią dyskusji oraz powstaniem ważnych postulatów i prac dotyczących miejsca polszczyzny wśród języków UE i w świecie, sposobów jej promocji, roli państwa w tym zakresie, sytuacji w innych krajach (szczególną uwagę autor poświęca koncepcji trzech filarów komunikacyjnych stworzonej przez A. Pawłowskiego [2008; 2012]). Na zadane w jednym z podrozdziałów pytanie o to, kto w Polsce realizuje politykę językową, W. Miodunka odpowiada, wskazując działania podejmowane (przy braku przemyślanej strategii ze strony władz państwa) przez zagranicznych polonistów, nauczycieli języka polskiego jako obcego, tłumaczy literatury polskiej, zagranicznych historyków badających dzieje Polski i polskie środowisko akademickie. Wielkie znaczenie dla promocji znajomości polszczyzny miało również uruchomienie egzaminów certyfikacyjnych z JPJO, których rozwój badacz omawia z uwzględnieniem statystyk egzaminacyjnych. Jak podkreśla, dane z certyfikacji to m.in. dowód na to, że językiem polskim posługują się nie tylko Polacy i osoby polskiego pochodzenia, lecz również całkiem spora grupa cudzoziemców osiągających w nauce często bardzo dobre rezultaty.

2.4. Nowe obszary i perspektywy

W rozdziale 6. P. Gębał podejmuje kwestie związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego oraz jako języka edukacji szkolnej. Tematyka ta, nieobecna w starszych podręcznikach, stała się przedmiotem zainteresowania badaczy w ostatniej dekadzie, co wiąże się z nasileniem procesów migracyjnych po przystąpieniu Polski do UE.

Specyfika nauczania języka polskiego jako drugiego, jak stwierdza P. Gębał, polega m.in. na tym, iż zasadniczy cel czynności pedagogicznych stanowią w tym wypadku „działania o charakterze akulturacyjnym, realizowane dzięki rozwijaniu działaniowych kompetencji komunikacyjnych w sytuacji immersji” [Gębał, Miodunka 2020, 151].⁷ Podczas analizy rozwiązań przyjętych w Polsce z myślą o uczniach z doświadczeniem migracji autor zauważa z jednej strony ciągle niewystarczające systemowe przygotowanie polskiej szkoły w tej kwestii, a z drugiej – powstające coraz

⁷ Z inną sytuacją mamy do czynienia podczas zajęć z języka polskiego jako obcego – odbywanych poza Polską albo w ramach krótkoterminowych kursów w Polsce oferowanych poza polskim systemem edukacji – podczas których działania pedagogiczne skoncentrowane są na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się, czemu towarzyszy nabywanie kompetencji kulturowych [Gębał, Miodunka 2020, 151].

liczniej propozycje programowe i pomoce, jak również koncepcje dydaktyczne. Wśród nich ważne miejsce zajmuje, omawiany w jednym z podrzdziałów, autorski model glottopedagogiczny P. Gębała [2018], łączący założenia glottodydaktyki polonistycznej i pedagogiki międzykulturowej. P. Gębał sytuuje swoją koncepcję w kontekście edukacji włączającej. Idzie ona o krok dalej w stosunku do podejścia integracyjnego i w praktyce edukacyjnej zakłada między innymi skupienie się na grupie, której członkowie – uczniowie o różnorodnych potrzebach oraz doświadczeniach – zdobywają nowe kompetencje dzięki wspólnej realizacji projektów i wykonywaniu zadań, co pozwala tu dostrzec pokrewieństwa do podejścia działaniowego w dydaktyce języków obcych. Autor podnosi również kwestię opanowywania przez uczniów cudzoziemskich języka edukacji szkolnej jako jednej ze specjalistycznych odmian polszczyzny oraz wskazuje na konieczność rozwijania w ramach nauczania języka polskiego jako drugiego kompetencji kluczowych i umiejętności tzw. miękkich. Jego zdaniem w realizacji tego celu pomocne byłoby wdrożenie metodyki zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (tzw. CLIL⁸).

Część dydaktyczną publikacji zamyka rozdział 7., zawierający syntetyczną prezentację koncepcji pedagogicznych i dydaktycznych oddziałujących współcześnie na kształcenie językowe. Autorzy postrzegają go jako pewnego rodzaju nawiązanie do rozdziału w tomie dydaktycznym pod redakcją E. Lipińskiej i A. Seretny [2006], poświęconego metodom nauczania języków obcych i ich obecności w dydaktyce JPJO [Seretny 2006], prezentowane tu treści dotyczą jednak nowych tendencji, które zyskały na znaczeniu w ciągu ostatnich kilkunastu lat.

Istotne z punktu widzenia dzisiejszej edukacji językowej idee i kierunki omawiane przez badacza – ze zwróceniem uwagi na ich miejsce w dyskusjach i badaniach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej – to konstruktywistyczne teorie poznania i uczenia się (m.in. konstruktywizm poznawczy J. Piageta czy społeczno-kulturowy L. Wygotskiego) i pokrewny im pragmatyzm pedagogiczny, koncepcje neuroedukacyjne, edukacja międzykulturowa, dydaktyka wielojęzyczności, dydaktyka działaniowa oraz refleksyjność i autonomia w uczeniu się. Jak pokazuje autor, konstruktywistyczne koncepcje poznania, pragmatyzm pedagogiczny i teorie działania podkreślają społeczny wymiar uczenia się, rolę aktywności jednostki i rozwiązywania zadań problemowych w procesie konstruowania znaczeń, stanowiąc zaplecze teoretyczne podejścia ukierunkowanego na działanie. Z promowanym przez ESOKJ podejściem łączą się także: dydaktyka wielojęzyczności, edukacja międzykulturowa oraz refleksyjność. Za wspólny mianownik współczesnych koncepcji dydaktycznych P. Gębał uważa koncentrację na rozwoju umiejętności językowych oraz osobowości uczących się, który ma odbywać się poprzez zdobywanie przez nich określonych kompetencji.

⁸ Skrót pochodzi od nazwy: *Content and Language Integrated Learning*.

2.5. Metodyka rozwijania kompetencji językowych i działań językowych

W otwierającym część metodyczną podręcznika rozdziale 8. poruszana jest tematyka rozwijania kompetencji lingwistycznych cudzoziemców uczących się języka polskiego. Punkt odniesienia stanowią w nim nowe programy nauczania JPJO [Janowska i in. 2011; 2016], przygotowane z uwzględnieniem standardów ESOKJ.

Przybliżając zagadnienia związane z rozwijaniem kompetencji fonologicznej, ortograficznej, gramatycznej oraz leksykalnej i semantycznej, W. Miodunka przedstawia krótko specyfikę danego podsystemu w języku polskim, wskazuje na obszary sprawiające w nim trudności obcokrajowcom (znalazły się tu m.in. uwagi G. Hentschela [1990] na temat wymowy polskiej czy koncepcja miejsc trudnych A. Dąbrowskiej i M. Pasieki [zob. Dąbrowska, Pasieka 2008 i 2014]), przywołuje ważne dla GP publikacje i badania (m.in. koncepcję gron wyrazowych A. Seretny [2011]) oraz wymienia techniki nauczania i konkretne pomoce dydaktyczne. Autor przygląda się też roli kompetencji gramatycznej w różnych metodach i podejściach do nauczania języków obcych i w nauczaniu JPJO. Przypomina, iż jednym z pierwszych podejść, które zaczęto świadomie wykorzystywać w dydaktyce JPJO, było dopiero wprowadzane do niej od lat 80. XX wieku podejście komunikacyjne, wyznaczające gramatyce pozycję służebną w stosunku do komunikacji [por. Janowska 2018].

Podczas gdy w podręczniku A. Seretny i E. Lipińskiej [2005] dominowała jeszcze perspektywa czterech sprawności językowych, w rozdziale 9. omawianej monografii, zgodnie z promowaną w ESOKJ i CEFR CV orientacją działaniową, P. Gębał omawia recepcję, produkcję wraz z interakcją oraz mediację w odmianie ustnej (a w wypadku recepcji – także audiowizualnej) i pisemnej. Wskazanie konkretnych technik i schematu postępowania metodycznego na zajęciach badacz poprzedza syntetyczną prezentacją potrzebnej nauczycielowi wiedzy na temat danego działania.⁹ Należne miejsce zajmuje w tym ujęciu mediacja, opisana szerzej dopiero w tomie CEFR CV i – jak przypomina P. Gębał – uznawana przez specjalistów za kompetencję transwersalną, ponieważ integruje ona różne typy działań i kompetencje. Autor zauważa, że naturalnym kontekstem dla rozwijania działań mediacyjnych okazuje się dydaktyka języka polskiego jako odziedziczonego, gdyż uczący się często w codziennym życiu muszą wchodzić w rolę pośrednika między polszczyzną a językiem kraju osiedlenia. P. Gębał porusza także temat alfabetyzacji, którą postrzega jako „nowe wyzwanie dydaktyczne” [Gębał, Miodunka 2020, 322] dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego.

⁹ Są to np. teorie psycholingwistyczne i neurolingwistyczne, kryteria doboru nagrań, style czytelnicze, czynniki psychologiczne i kulturowe oddziałujące na wypowiedzi ustne.

2.6. Nauczanie kultury polskiej

Mimo że, jak na początku rozdziału 10. podkreśla P. Gębał, kultura była zawsze częścią zajęć z JPJO, to szersze dyskusje na ten temat podjęto dopiero pod koniec lat 90. ubiegłego wieku, co – jego zdaniem – tłumaczy brak terminu analogicznego do np. niem. *Landeskunde* czy wł. *civiltà*.¹⁰ Charakteryzując glottodydaktyczne podejścia do nauczania kultury (faktograficzne, komunikacyjne, międzykulturowe i transkulturowe), autor przypomina, iż dominujące dzisiaj podejście międzykulturowe nie wyklucza zastosowania elementów innych koncepcji. Wskazuje także, w odniesieniu do modelu zawartego w ESOKJ i CEFR CV, że ukształtowanie u uczących się postawy wolnej od etnocentryzmu (*savoir-être*) zakłada przekazywanie podstawowej wiedzy kulturoznawczej (*savoir*), wspieranie umiejętności analizowania fenomenów kulturowych (*savoir-apprendre*) oraz właściwego zachowania się w relacjach z osobami reprezentującymi odmienne kultury (*savoir-faire*). P. Gębał przedstawia „zwrot międzykulturowy w nauczaniu JPJO” [Gębał, Miodunka 2020, 333] i poglądy badaczy na kompetencję międzykulturową, a także metodykę nauczania mającego na celu rozwijanie tej kompetencji, wpisującą się w rozmaite schematy zajęć, w tym ukierunkowane działaniowo projekty kulturowe. W rozdziale dziesiątym oprócz omówienia pomocy dydaktycznych autor dokonuje przeglądu poświęconych kulturze publikacji powstałych w kręgu GP ze zwróceniem uwagi na zróżnicowane ujęcia (m.in. lingwistykę kulturową, podejście międzykulturowe, refleksyjność, pedagogikę dyskursywną) i propozycje programowe.

2.7. Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego

W rozdziale 11., przybliżającym temat wykorzystania nowych technologii na zajęciach języka polskiego jako obcego i drugiego, ukazane zostały przemiany, którym w stosunkowo krótkim czasie uległa rola tych narzędzi w procesie glottodydaktycznym. P. Gębał opisuje przejście od koncepcji CALL, czyli nauki języka wspomaganej komputerowo (*Computer Assisted Language Learning*) poprzez MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) po wpisującą się w filozofię podejścia działaniowego koncepcję MALU (*Mobile Assisted Language Use*), akcentującą społeczny aspekt użycia języka za pośrednictwem technologii mobilnych.¹¹ Jak zwraca

¹⁰ P. Gębał wskazuje jednak, że w nowszych pracach wylaniają się propozycje terminologiczne nawiązujące do różnych dyscyplin. Mowa tu o *przestrzeni kulturowej* promowanej przez P. Garncarką [2006], *dydaktyce kultury polskiej* zaproponowanej przez P. Gębała [2010] oraz *kulturoznawstwie glottodydaktycznym* stosowanym przez P. Kajaka [2020].

¹¹ Za świadectwo tego postępu i coraz powszechniejszego użycia najnowszych technologii w procesie dydaktycznym można też uznać fakt, iż rozdział im poświęcony znalazł się w części metodycznej podręcznika, podczas gdy w wy-

uwagę autor, w badaniach glottodydaktyków polonistycznych obecność tych koncepcji nie zaznacza się bardzo mocno (z pewnymi wyjątkami), jednak dla uczących się dziś polszczyzny przedstawicieli młodszego pokolenia Internet stanowi naturalne środowisko funkcjonowania, w tym zdobywania wiedzy, a nauczający starają się wyjść naprzeciw ich stylowi uczenia się. Wybór dostępnych w przestrzeni wirtualnej propozycji powinien jednak odbywać się świadomie, w czym mogą pomóc – przytaczane w publikacji – opracowane przez D. Bucko i A. Prizel-Kanię [2018] kryteria oceny oraz opis wybranych kursów internetowych do nauczania obcokrajowców języka polskiego.

2.8. Planowanie kursu i zajęć oraz ocena kompetencji językowych uczących się

Rozważania w rozdziale 12. dotyczą planowania kursu języka polskiego oraz poszczególnych zajęć. P. Gębał akcentuje złożoną naturę tego procesu, wymagającego z jednej strony przestrzegania standardów kształcenia językowego i zapisów programowych, a z drugiej – autonomii i refleksyjności, pozwalających nauczycielowi dostosować się do określonego kontekstu i uwzględnić potrzeby konkretnych uczących się. Omawiając schematy organizacyjne lekcji (a także jednostek podręcznikowych), autor pokazuje zarówno ewolucję zajęć komunikacyjnych, które współcześnie, w jego ocenie, czerpią z konstruktywizmu i dydaktyki działaniowej (przywoływany jest tu schemat zajęć I. Janowskiej [2010], będący adaptacją koncepcji F. Weissa [2001]), jak i etapy jednostek zadaniowych¹² (np. schemat jednostki zadaniowej wg I. Janowskiej [2011]) i prac metodą projektu, realizujących jeszcze wyraźniej założenia podejścia działaniowego. Rozwijaniu u uczących postawy refleksyjnej służą zamieszczone w rozdziale 12. profile tabelaryczne i kwestionariusze, które ułatwiają autoewaluację przeprowadzonych lekcji.

Kontrola wyników nauczania stanowi natomiast przedmiot rozważań w rozdziale 13. Zdaniem W. Miodunki zainteresowanie tą kwestią wśród glottodydaktyków polonistycznych jest stosunkowo nowe i wiąże się z procesem certyfikacji znajomości polszczyzny oraz wpływem ESOKJ (to oddziaływanie badacz dostrzega np. w kształcie nowych programów

danej kilka lat wcześniej monografii W. Miodunka [2016] traktuje metodykę nauczania JPJO oraz nauczanie i uczenie się języka polskiego wspomagane komputerowo jako dwie odrębne subdyscypliny GP.

¹² Badacz podziela opinię W. Miodunki [2013] i wyróżnia podejście zadaniowe jako nurt wpisujący się – podobnie jak prace projektowe – w podejście działaniowe i stanowiący równocześnie nawiązanie do anglosaskiej koncepcji TBL (*Task-Based Learning*) [zob. Gębał, Miodunka 2020, 370]. W niektórych ważnych pracach poświęconych dydaktyce działaniowej, w tym w polskiej wersji ESOKJ oraz opracowaniu I. Janowskiej [2011], termin *podejście zadaniowe* używany jest jednak jako ekwiwalent nazwy *podejście działaniowe*.

nauczania JPJO, w których tematyka sprawdzania umiejętności zajmuje ważne miejsce). Autor omawia w tym rozdziale m.in. zagadnienia dotyczące klasycznego testowania, tj. podział testów językowych i kryteria ich poprawności. Poruszana jest tu jednak ponadto – nieobecna w pierwszych podręcznikach – problematyka oceniania kształtującego, które zyskuje coraz większe znaczenie w dzisiejszej dydaktyce, a charakteryzuje się m.in. przesunięciem akcentu z rozliczania realizacji treści programowych na towarzyszenie uczącym się w ich rozwoju, zachęcanie ich do odpowiedzialności i autonomii oraz przygotowanie ich do dokonywania samooceny [zob. Komorowska 2002b, 155–172; Janowska 2011, 273–275; Banach 2016].

3. PODSUMOWANIE I UWAGI

Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego jest kompleksowym i nowoczesnym podręcznikiem akademickim, przekazującym wiedzę w taki sposób, by zaangażować w ten proces czytelnika, zachęcając go do krytycznego myślenia i przyjęcia postawy refleksyjnej – kompetencji o kluczowej roli w zawodzie nauczyciela. Równocześnie publikacja P. Gębala i W. Miodunki poza ramy klasycznego podręcznika wychodzi. Przystępując do jej pisania, autorzy, jak sami wskazują, pragnęli między innymi odnieść się do tego, co w ciągu ostatnich kilkunastu lat wydarzyło się w glottodydaktyce polonistycznej. Lektura opracowania pozwala dokładniej uświadomić sobie skalę przemian, które w niedługim czasie dokonały się na tym polu zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Wśród czynników wpływających na dynamikę rozwoju GP ogromną rolę odegrało przyswajanie europejskich standardów kształcenia językowego. Procesu tego jednak na pewno nie można uznać za zakończony. Monografię należy odczytywać także – zgodnie z intencją jej autorów – jako publikację programującą dalszy rozwój nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, wskazującą dla tej dziedziny nowe kierunki dydaktyczne i metodyczne.

W trakcie lektury tak ważnego opracowania nasuwa się wiele refleksji, z których część przedstawię poniżej.

1. P. Gębal i W. Miodunka nie ukrywają, że paradygmatem mającym wpływ na ich wizję oraz konsekwentnie promowanym w książce jest rozwijane współcześnie podejście ukierunkowane na działanie. Spojrzenie na historię nauczania języków prowadzi do wniosku, że przejścia między okresami panowania poszczególnych metod czy podejść są często płynne. Co więcej, sprawdzone elementy starszych metod i podejść wykorzystywane są nawet wtedy, gdy dominacja danej metody już się skończyła [zob. Komorowska 2002a, 21–29; Seretny 2006]. Na intensywność przemian w dydaktyce znaczny wpływ mają także uwarunkowania historyczne i polityczne, co widać dobrze w wypadku nauczania

języka polskiego jako obcego, które przez długi czas – najpierw w okresie zaborów, a potem po II wojnie światowej aż do przełomu w 1989 roku – znajdowało się poza bezpośrednim zasięgiem tendencji dominujących w nauczaniu języków światowych. Autorzy mają świadomość tych czynników i przypominają, iż w nauczaniu JPJO dopiero niedawno na szeroką skalę zaczęto stosować podejście komunikacyjne (między innymi dzięki systemowi certyfikacji oraz nowej generacji podręczników), które w dyskusjach i praktyce dydaktycznej w niektórych kręgach związanych z GP po raz pierwszy pojawiło się w latach 80. XX wieku.¹³ Podejście działaniowe, jak wspomniano na początku tego artykułu, uważane jest często za owoc naturalnej ewolucji dydaktyki komunikacyjnej. Dobrym przykładem współistnienia obu perspektyw są *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* [Janowska i in. 2011; 2016], które ich twórcy opisują jako zgodne z paradygmatem komunikacyjnym [tamże, 11], opierając jednak zawarte w dokumencie wskaźniki biegłości na ESOKJ. Przyjęcie nurtu działaniowego w nauczaniu polszczyzny siłą rzeczy odbywa się stopniowo, jednak można przypuszczać, że w związku z brakiem przeszkód podobnych do tych, które ograniczały przepływ idei między dydaktyką języków na świecie i w Polsce w drugiej połowie XX wieku, dokona się ono szybciej niż miało to miejsce w wypadku podejścia komunikacyjnego. Podręcznik P. Gębała i W. Miodunki powinien stać się ważnym czynnikiem przyspieszającym ten proces.

2. Pisząc o ugruntowaniu się podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JPJO, P. Gębał i W. Miodunka przywołują kilkakrotnie serię podręczników *Hurra!!! Po polsku*,¹⁴ potwierdzając w ten sposób, jak ważną rolę w upowszechnianiu konkretnej metodologii odgrywają nowoczesne pomoce dydaktyczne opracowane z uwzględnieniem jej zasad. Nie jest wprawdzie niemożliwe, co pokazuje m.in. I. Janowska [2012], wykorzystanie na lekcji w sposób działaniowy materiałów, które same w sobie działaniowe nie są. Aby jednak podejście promowane przez ESOKJ i CEFR CV zyskało dużą popularność wśród uczących polszczyzny, powinny powstawać także atrakcyjne podręczniki kursowe przeznaczone dla obcokrajowców i realizujące założenia tej filozofii kształcenia językowego. Niedawno ukazała się pierwsza taka pozycja, podręcznik *Razem po polsku* dla poziomu A2 wraz z towarzyszącym mu zeszytem ćwiczeń [Bednarska i in. 2021], a w najbliższych miesiącach ma zostać wydany

¹³ Za pierwszy podręcznik komunikacyjny uznaje się książkę: „*Mów do mnie jeszcze!*” *Podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych* W. Marty-niuka [1984].

¹⁴ W serii ukazały się: *Hurra!!! Po polsku 1. Propozycja programowa na poziom A1* [Małolepsza, Szymkiewicz 2005], *Hurra!!! Po polsku 2. Propozycja programowa na poziom A2* [Burkat, Jasińska 2006], *Hurra!!! Po polsku 3. Propozycja programowa na poziom B1* [Burkat i in. 2009]. W zestawie na każdy poziom znajdowały się: podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń i podręcznik nauczyciela.

kolejny podręcznik z tej serii,¹⁵ co pozwala mieć nadzieję, że dydaktyka działaniowa będzie coraz bardziej obecna na zajęciach JPJO.

3. Powracającym w *Dydaktyce i metodyce...* wątkiem jest interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej [por. Gębał 2013, 20; Miodunka 2016, 41]. Autorzy słusznie akcentują powiązania GP z wieloma dziedzinami i obszarami, m.in. językoznawstwem polonistycznym, metodyką nauczania języka polskiego jako ojczystego, dydaktykami języków europejskich oraz europejskimi standardami edukacji językowej, polską i światową lingwistyką stosowaną, psychologią, pedagogiką, socjologią, antropologią kulturową i kulturoznawstwem. O konieczności uświadamienia sobie i uwzględnienia tych związków w dalszych badaniach i praktyce dydaktycznej przypominają m.in. modele nauczania języka polskiego jako drugiego czy przywoływane w monografii koncepcje i nurty oddziałujące współcześnie na edukację językową. Nie ulega wątpliwości, że glottodydaktykę polonistyczną należy uprawiać interdyscyplinarnie i nie da się jej zamknąć wyłącznie w obrębie dociekań językoznawczych, mimo że badacze zajmujący się glottodydaktyką stopnie naukowe zdobywają formalnie w zakresie językoznawstwa [Miodunka 2016, 41] i bardzo często wskazują je jako uprawianą przez siebie dyscyplinę w systemie parametryzacyjnym. Obowiązujące przepisy mogą okazać się niekorzystne z punktu widzenia GP, istnieje bowiem ryzyko, że obawa przed niezgodnością z profilem czasopism reprezentujących określoną dyscyplinę zniechęci niektórych glottodydaktyków do podejmowania interdyscyplinarnych badań, których znaczenie tak podkreślają autorzy *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Podobnie systemowymi słabościami, choć nieco innego rodzaju, są – o czym wspominają P. Gębał i W. Miodunka – brak umocowania prawnego zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego, zaniedbania ze strony państwa w kwestii promocji języka polskiego w świecie, brak świadomości wśród decydentów na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego. Problemy te mogą hamować potencjał GP, dlatego należy mieć nadzieję, że w przyszłości dzięki staraniom środowiska glottodydaktycznego zostaną one na odpowiednim szczeblu dostrzeżone i rozwiązane.

4. W profesję nauczyciela wpisane jest nieustanne podnoszenie kwalifikacji. Mimo że przepisy prawne nie regulują statusu zawodowego lektora języka polskiego, co sprawia, że trudno mówić w tym wypadku o zdefiniowanej ścieżce kariery, to praktyka pokazuje, iż wielu nauczającym zależy na ciągłym doskonaleniu swoich kompetencji dydaktycznych. Ponieważ nauczanie obcokrajowców języka polskiego rozwijało się w ostatnich dwóch dekadach bardzo intensywnie, o czym może świadczyć chociażby ukonstytuowanie się dydaktyki języka polskiego jako

¹⁵ Podręczniki te zostały opracowane w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. Na temat koncepcji metodycznej przyświecającej serii szerzej pisze I. Janowska [2020].

drugiego, publikacja P. Gębała i W. Miodunki okazuje się pozycją odpowiadającą na potrzeby nie tylko studentów specjalizacji glottodydaktycznej oraz lektorów stawiających pierwsze kroki w zawodzie, ale także doświadczonych nauczycieli pragnących odświeżyć swój warsztat.

5. Ważną część *Dydaktyki i metodyki...* zajmują rozdziały pokazujące dzieje nauczania JPJO, zarówno te odległe, jak i niedawne. Może rodzić się zatem pytanie, czy prezentacja tak szerokiej perspektywy historycznej jest w tej publikacji uzasadniona. Uważam, że tak. Poznanie ponadpięćsetletniej historii nauczania języka polskiego cudzoziemców, przedstawionej tu z pieczołowitością i szacunkiem dla osiągnięć przeszłych pokoleń, pozwala współczesnym zrozumieć własne w niej miejsce, a dzięki temu lepiej interpretować procesy rozgrywające się w teraźniejszości i odpowiedzieć na wyzwania stojące dziś przed GP. Za swoistą klamrę można uznać fakt, który podkreślają P. Gębał i W. Miodunka – przy świadomości wszelkich różnic wynikających z odmiennych kontekstów – iż obecnie znowu, podobnie jak na samym początku, polszczyzny naucza się tak jak innych języków europejskich. Poczucia przynależności do szerszej wspólnoty [por. Zarzycka 2016; Miodunka 2016, 354–359] czytelnicy mogą doświadczyć także dzięki temu, że w opracowaniu bardzo mocno akcentowane są koncepcje i dokonania konkretnych osób, specjalistów zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Zasługi tych drugich, zdaniem autorów – z czym wypada się zgodzić – nie zawsze są wystarczająco doceniane. P. Gębał i W. Miodunka – jak przyznają w *Zakończeniu* – pragnęli więc pokazać nauczanie języka polskiego i drugiego w świecie „jako coś realnego, istniejącego, angażującego tysiące osób w charakterze uczących się naszego języka i setki osób nauczających go” [Gębał, Miodunka 2020, 392]. Lektura *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* prowadzi do wniosku, że zamiar ten w pełni udało im się zrealizować.

Bibliografia

- M. Banach, 2016, *Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej w glottodydaktyce* [w:] I. Janowska, P.E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka” t. 15, Kraków, s. 340–352.
- M. Banach, D. Bucko, 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- D. Bednarska, J. Machowska, U. Majcher-Legawiec, A. Rabiej, 2021, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków.
- D. Bucko, A. Prizel-Kania, 2018, *Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego)*, „Roczniki Humanistyczne” 66, z. 10: *Glottodydaktyka*, s. 7–23.

- A. Burkat, A. Jasińska, 2006, *Hurra!!! Po polsku 2. Propozycja programowa na poziom A2*, Kraków.
- A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2009, *Hurra!!! Po polsku 3. Propozycja programowa na poziom B1*, Kraków.
- [CEFR CV], Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg.
- A. Dąbrowska, 2018, *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) – spojrzenie diachroniczne* [w:] J. Tambor (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 5: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 15–43.
- A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim* [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 73–102.
- A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW* [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 331–342.
- [ESOKJ] D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- P. Garncarek, 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- P.E. Gębał, 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- P.E. Gębał, W.T. Miodunka, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- G. Hentschel, 1990, *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach. Esej na temat fonetyczno-fonologicznych przyczyn leksykalnych, kategoryalnych i konstrukcyjnych uników w uczeniu się języka obcego* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków, s. 321–334.
- I. Janowska, 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- I. Janowska, 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- I. Janowska, 2012, *Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2, s. 177–198.
- I. Janowska, 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski” z. 2, s. 105–122.
- I. Janowska, 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- I. Janowska, 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, Łódź, s. 505–526.

- I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), 2011, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- P. Kajak, 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- H. Komorowska, 2002a, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- H. Komorowska, 2002b, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola, ocena, testowanie*, Warszawa.
- E. Lipińska, A. Seretny (red.), 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2005, *Hurra!!! Po polsku 1. Propozycja programowa na poziom A1*, Kraków.
- W. Martyniuk, 1984, *„Mów do mnie jeszcze!”*. Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych, Kraków.
- W. Martyniuk, 2004, *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- W.T. Miodunka (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, Kraków.
- W.T. Miodunka (red.), 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 80–85.
- W.T. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2018, *Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym*, „Język Polski” z. 2, s. 7–21.
- W.T. Miodunka, J. Tambor (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Państwowe Egzaminy Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003, Warszawa.
- A. Pawłowski, 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej* [w:] J. Warchała, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 113–147.
- A. Pawłowski, 2012, *Warunki historyczne i cele promocji zagranicznej polszczyzny* [w:] A. Dąbrowska, W. Miodunka, A. Pawłowski (red.), *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa, s. 7–26.
- W. Pfeiffer, 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- M. Piasecka, 2021, P.E. Gębał, W.T. Miodunka, „Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego”, Warszawa 2020, „Poradnik Językowy” z. 4, s. 84–87.
- A. Seretny, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- A. Seretny, E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- A. Seretny, 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego jako obcego – zarys* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 131–154.

- F. Weiss, 2001, *De l'exercice scolaire à la créativité, activités ludiques, activités d'apprentissage* [w:] *Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui. Actes du colloque du 29/30 septembre 2001*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- G. Zarzycka, 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych* [w:] I. Janowska, P.E. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka” t. 15, Kraków, s. 15–34.
- G. Zarzycka, 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Uwagi na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 56–73.

***From the communicative approach to the action-oriented one.
Side notes on Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego
jako obcego i drugiego (Didactics and methodology of teaching Polish
as a foreign and second language)***

Summary

Part one of this paper is a brief description of the contemporary changes in the teaching of foreign languages related to the CEFR and CEFR/CV publication and the birth of the action-oriented approach and influence of the European language policy on teaching Polish to foreigners in the 21st c. Part two discusses the genesis and concept of a textbook promoting the action-oriented approach, i.e. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (Didactics and methodology of teaching Polish as a foreign and second language) (Warszawa 2020) by P. Gębal and W. Miodunka. This part synthetically describes the main topics covered in the book, such as: the place of didactics and methodology of teaching Polish as a foreign and second language within Polish glottodidactics, traditions and contemporary problems of such teaching, Polish language didactics across the world, its promotion and language policy, teaching of Polish as a second language and the latest directions in foreign language didactics, methodology of developing linguistic competences and language activities, teaching of Polish culture, the use of new technologies in teaching Polish, planning of the course and classes, and language assessment. Part three of the paper presents the comments inspired by the reading of P. Gębal and W. Miodunka's publication.

Keywords: Polish as a foreign and second language – Polish glottodidactics – didactics – methodology – communicative approach – action-oriented approach

Trans. Monika Czarnecka

WYKORZYSTANIE MATEMATYCZNYCH ZADAŃ TEKSTOWYCH W ROZWIJANIU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO JĘZYKA EDUKACJI SZKOLNEJ CUDZOZIEMCÓW

1. UCZNIOWIE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POLSKIEJ SZKOLE

Od momentu pojawienia się uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w polskim systemie edukacji coraz częściej w dydaktyce języka polskiego jako obcego mówi się i pisze o języku polskim jako drugim kodzie komunikacyjnym, który na stałe wpisał się także w środowisko szkolne [Dubisz, Sajkowska 2015; Jędryka 2020]. Pod względem funkcjonalnym polszczyzna dla UDM ma status języka edukacji szkolnej (JES), który jest podstawowym narzędziem zdobywania wiedzy o świecie [zob. Jędryka 2014; Jędryka 2015; Szybura 2016; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b; Seretny 2018].

Z dokumentu przygotowanego przez Najwyższą Izbę Kontroli, dotyczącego kształcenia dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców z roku 2020, wynika, że w polskich szkołach uczyło się 41 291 takich osób.¹ Język polski dla tych uczniów ma pierwotnie status języka obcego, natomiast wraz z rozwojem kompetencji językowych staje się językiem drugim (J_2), językiem edukacji szkolnej (JES), który łączy w sobie zasoby języka ogólnego z jego odmianami specjalistycznymi. Polszczyzna w ich życiu docelowo przechodzi w kod funkcjonalnie pierwszy, chociaż odnotowywane są także sytuacje, że pozostaje ona nadal językiem funkcjonalnie drugim [Jędryka 2014; Jędryka 2015].

¹ Dominują uczniowie pochodzenia ukraińskiego – 30 777 osób. Dużą grupę stanowią także uczniowie reprezentujący narodowość białoruską (2 360 osób) oraz rosyjską (1 732 osoby). Pozostali uczniowie z doświadczeniem migracji to dzieci pochodzenia wietnamskiego (761 osób), bułgarskiego (551 osób), armeńskiego (333 osoby), kazachskiego (333 osoby), chińskiego (327 osób), niemieckiego (309 osób) oraz indyjskiego (288 osób). W raporcie pojawia się także liczba 3 520 uczniów, których narodowość została określona jako „inna”. Należy przypuszczać, że uwzględnia ona dzieci pochodzenia m.in.: tureckiego, syryjskiego, australijskiego, greckiego, egipskiego czy irackiego.

W grupie uczniów z doświadczeniem migracji znajdują się także dzieci mające obywatelstwo polskie, które wraz z rodzicami wracają do kraju. Są wśród nich zarówno uczniowie urodzeni poza granicami Polski, którzy rozpoczęli edukację w kraju zamieszkania, jak i uczniowie mający za sobą kilka lat nauki w polskiej szkole, a potem kilka lat nauki w innym systemie edukacji. Niestety, Ministerstwo Edukacji i Nauki nie prowadzi żadnych statystyk dotyczących liczebności tej grupy. Należy podkreślić, że dla tych uczniów, mimo że polszczyzna została przyswojona jako język prymarny, ma ona jedynie status języka familijnego, języka odziedziczonego (JOD), przez co należy rozumieć, że opanowali ją przede wszystkim w formie oralnej, rzadziej pisanej, i była / jest ona używana głównie jako narzędzie komunikacji dzieci i rodziców w środowisku domowym [Dubisz 2014; Czeniek 2015; Miodunka 2016].

Komunikacja na zajęciach edukacyjnych oraz aktywne w nich uczestnictwo wymaga od tych dwóch grup uczniów nie tylko rozbudowanego słownika czynnego, ale przede wszystkim poprawności gramatycznej kodu, którym posługują się w trakcie przyswajania wiedzy. Znajomość i stosowanie właściwych struktur leksykalno-gramatycznych należy uznać za niezbędne w procesie uczenia się języka metodą zbliżoną do akwizycji, aby następnie przejść na wyższy poziom kompetencji językowej – uczenia się w nowym / drugim języku.

Szkolne kłopoty uczniów z doświadczeniem migracji mają zróżnicowane podłoże. U ich podstaw znajduje się głównie słaba lub niewystarczająca znajomość języka polskiego, która uniemożliwia im rozumienie treści dydaktycznych przekazywanych na lekcjach, zarówno przez nauczyciela, jak i tych w podręcznikach oraz ćwiczeniach. Dodatkowo uczniowie ci wykazują się nieznajomością lub niewielką znajomością kontekstu kulturowego i społecznego, który jest istotny podczas lekcji np. literatury czy historii. Wpływ na ich sytuację edukacyjną ma nauka w nowym systemie szkolnym, co przejawia się w różnicach w zakresie wiedzy ogólnej oraz w wymaganiach stawianych uczniom w różnym wieku [Białek 2015; Jędryka 2020].

Praca z takimi uczniami jest dla nauczyciela dużym wyzwaniem i nie każdy podejmuje się tego zadania. Jest tak, ponieważ nauczyciele, nawet ci z doświadczeniem z zakresu dydaktyki języka polskiego jako obcego (JPJO), nie mają do dyspozycji opracowań metodycznych, opierających się przede wszystkim na praktyce, a nie na teorii, które ukazywałyby im konkretne rozwiązania dydaktyczne do natychmiastowego wykorzystania na zajęciach [por. prace Gębał 2018; Gębał 2019; Gębał, Miodunka 2020]. Także koncepcja oraz opracowanie Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej [Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a] nie w pełni odpowiadają na realne potrzeby nauczycieli (zbiory ćwiczeń dla UDSM, ale także jasno opisane postępowanie glottodydaktyczne, biorące pod uwagę zróżnicowanie etniczne, pochodzenie uczniów oraz poziom ich

znajomości języka polskiego, co zrobiono już w odniesieniu do JPJO) [Lipińska, Seretny 2013; Lipińska, Seretny 2019].

Niniejszy artykuł podejmuje kwestie związane z metodyką nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej z wykorzystaniem prostych zadań matematycznych, opierających się na podstawowych obliczeniach: dodawanie, odejmowanie, mnożenie oraz dzielenie. Zaproponowane rozwiązanie dydaktyczne ma służyć przede wszystkim utrwalaniu wybranych konstrukcji gramatycznych z użyciem określonego zasobu leksykalnego wyselekcjonowanego przez nauczyciela. Ważne jest, że może być ono stosowane na każdym etapie edukacji, w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, którzy uczęszczają do szkół podstawowych i średnich.

2. KOMPETENCJA GRAMATYCZNA W DYDAKTYCE JPJO ORAZ JES

Na dydaktykę każdego języka można spojrzeć w dwojaki sposób, co wiąże się z oglądem dowolnego kodu jako systemu językowego (składającego się z takich elementów jak: wymowa i prozodia, pisownia, słownictwo oraz gramatyka) lub jako kompozycji sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie oraz mediacja). W nauczaniu języka polskiego jako obcego / drugiego istotnym elementem jest gramatyka, która wysuwa się na pierwszy lub drugi plan w zależności od trendów panujących w metodyce nauczania języków obcych w ogóle. Systemowe – strukturalne patrzanie na polszczyznę w procesie dydaktycznym jest nieuniknione, ponieważ język ten należy do grupy języków fleksyjnych, w których kompetencja gramatyczna jest jedną z podstawowych. Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) jest ona komponentem kompetencji lingwistycznej, pozwalającej na:

rozumienie i wyrażanie znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażeń i zdań zgodnie z zasadami łączenia elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach [Komorowska (red.) 2003, 102].

Brak znajomości reguł i stosowania ich w komunikacji powoduje, że odbiorca (przede wszystkim rodzimy użytkownik języka polskiego) ma problem z dekodowaniem informacji, której nadawcą w języku polskim był / jest cudzoziemiec o niewielkiej kompetencji gramatycznej, tzn. nieznający zasad deklinacji, koniugacji oraz składni. Tak jak w opisywaniu podstaw fleksji werbalnej² nauczyciele języka polskiego jako

² Podczas nauki zagadnień związanych z fleksją werbalną dla uczących się, których językiem rodzimym jest kod spoza grupy języków słowiańskich, problemem staje się kwestia rodzaju gramatycznego czasownika w czasie przeszłym

obcego / drugiego nie odnotowują wśród uczących się większych problemów, tak w wypadku fleksji nominalnej okazuje się, że najwięcej czasu pochłania zrozumienie samej istoty odmiany przez przypadki, a następnie nauczanie się jej mechanizmów i właściwe stosowanie poszczególnych form [zob. Seretny, Lipińska 2005, 116–117].

W metodyce JPJO wyróżnia się przynajmniej sześć sposobów wprowadzania form przypadków zależnych. Przez sposób należy rozumieć dydaktyczną kolejność nauczania przypadku oraz jego funkcji składniowej w zdaniu. Każde postępowanie metodyczne rozpoczyna się od mianownika liczby pojedynczej [Wierzbicka-Piotrowska 2017], co jest związane także z tym, że jest to forma podstawowa danego wyrazu, którą uczący się znajdzie w słowniku. Następnie nauczyciel może wybrać biernik, narzędnik lub dopełniacz, w ramach których także dochodzi do różnicowania postępowania dydaktycznego. Jeżeli prowadzący zdecyduje się na biernik, potem może wprowadzić narzędnik, kolejno dopełniacz lub najpierw dopełniacz, a później narzędnik. Przy wyborze narzędnika po mianowniku można albo najpierw wprowadzić biernik, a potem dopełniacz, albo odwrotnie. Podejmując decyzję o nauczaniu form dopełniacza po mianowniku, prowadzący ma także do wyboru dwie drogi: biernik, a potem narzędnik lub narzędnik, a potem biernik. Dopiero po opanowaniu mechanizmów tworzenia form biernika, dopełniacza oraz narzędnika cudzoziemcy są gotowi do nauki miejscownika, celownika oraz wołacza, chociaż ten ostatni pojawia się często w tzw. międzyczasie, wymuszony zagadnieniami związanymi chociażby z pisanem krótkich form wypowiedzi, takich jak życzenia.

O wyborze ścieżki nauczania decydują trzy czynniki: funkcjonalność, trudność tworzenia form oraz łączliwość danej formy z innymi wyrazami. W podręcznikach do języka polskiego jako obcego, obecnie funkcjonujących na rynku wydawniczym, dominują dwa modele wprowadzania kolejnych form przypadków zależnych: mianownik → narzędnik → biernik → dopełniacz³ oraz mianownik → biernik → narzędnik → dopełniacz.⁴

i w czasie przyszłym oraz wykorzystywanie form czasu przeszłego w budowaniu czasu przyszłego.

³ Karolina Sołtowska, Tadeusz Jurek, Katarzyna Labuda-Di Marino, Barbara Tuczyńska-Nowak, *Język polski w pigułce*, Poznań 2009; Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porebska, *Polski jest cool*, Lublin 2013; Władysław Miodunka, *Cześć, jak się masz?*, Kraków 2005; Edyta Gałat, Beata Sałęga-Bielowicz, *Język polski? Chcę i mogę!*, Kraków 2018.

⁴ Beata K. Jędryka, Marta Buława, Anna Mijas, *Polski na dobry start*, Warszawa 2017; Adriana Prizel-Kania, Dominika Bucka, Urszula Majcher-Legawiec, Katarzyna Sowa, *Po polsku po Polsce*, „Język Polski w Świecie” 2015; Iwona Stempel, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz, *Polski krok po kroku 1*, Kraków 2021; Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków 2006; Agnieszka Hunstiger, Maria Maskala, *Razem*, Klett, Stuttgart 2009; Janusz Kucharczyk, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź 1999;

Rzadziej spotyka się w materiałach dydaktycznych modele: mianownik → dopełniacz → narzędnik → biernik⁵ oraz mianownik → biernik → dopełniacz → narzędnik.⁶ Interesujący jest fakt, że są to podręczniki dostępne na rynku niemieckim.⁷ Zawsze na końcu wprowadzany jest miejscownik, a potem celownik. Biorąc pod uwagę poziomy znajomości JPJO, zgodne z *Programami nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* [Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek 2016] elementy fleksji nominalnej – deklinacja rzeczownika oraz przymiotnika – powinny zostać opanowane przez uczącego się na poziomie A1 oraz A2.

W tym miejscu należy wspomnieć, że z powodu braku metodyki nauczania języka szkolnej edukacji w obszarze polszczyzny w nauczaniu JES warto sięgnąć po wnioski z badań logopedycznych dotyczących gramatyzacji rozwoju językowego dzieci i wykorzystać je w opracowywaniu strategii dydaktycznych podczas wprowadzania oraz doskonalenia poszczególnych zagadnień fleksji nominalnej. W ontogenezie języka polskiego, w mowie dziecięcej najpierw pojawia się mianownik, biernik oraz wołacz. Naturalnie odnotowywane są także pozostałe przypadki, jednak nie pojawiają się one z dużą częstością. Kolejną formą, którą posługuje się dziecko, jest dopełniacz. Wynika to przede wszystkim z jego potrzeby budowania przeczeń, mówienia o obiekcie jako części pewnej całości oraz wyrażania przynależności. Dzieci pod koniec 2. roku życia używają rzeczowników w narzędniku, kiedy dane słowo pełni rolę narzędzia do wykonywania jakiejś czynności. Ta forma przypadku rejestrowana jest także w wypowiedziach dotyczących osób towarzyszących dzieciom w ich działaniach. W czasie rozwoju językowego dziecka miejscownik pojawia się głównie w funkcji lokatywnej. Natomiast ostatnim przypadkiem, który ono przyswaja na tym etapie, jest celownik, używany przede wszystkim podczas mówienia o odbiorcy danej czynności [Łuczyński 2019]. Wynika z tego, że schemat mianownik → biernik → wołacz → dopełniacz → narzędnik → miejscownik → celownik powinien być brany pod uwagę także

Marzena Kowalska, *Polski w 4 tygodnie*, Warszawa 2007; Stanisław Mędak, *Pocket Polish. Polski dla obcokrajowców*, Warszawa 2012; Iwona Lewandowska, *Polish doesn't bite!*, Warszawa 2011; Agata Gotlib-Borowska, Marzena Jasnos, Ewa Masłowska, Agnieszka Pabiańczyk, Marzena Suska, Anna Tokarska, *Polski bez problemu!*, Poznań 2009.

⁵ Nigel Gotteri, Joanna Michalak-Gray, *Polnisch systematisch, schnell und gut*, Berlin, 2009.

⁶ Danuta Malota, *Witam. Der Polnischkurs*, Ismaning 2005.

⁷ Odmienne podejście wprowadzania poszczególnych przypadków zostało zastosowane w podręczniku Bolesława M. Mazura *Colloquial Polish. The Complete Course for Beginners*. Autor po mianowniku najpierw proponuje naukę biernika, potem dopełniacza, następnie miejscownika, a dopiero później narzędnika. W obecne w metodyce modele nie wpisuje się także podejście zastosowane w serii podręczników *Start – Start 1* oraz *Start 2*. Kamila Dembińska oraz Agnieszka Małyńska po mianowniku wprowadzają narzędnik, a potem biernik. Następnie, tak jak u B.M. Mazura, pojawia się miejscownik, a jako ostatni dopełniacz.

w dydaktyce polszczyzny jako JES oraz JOD. W obu wypadkach formy poszczególnych przypadków należy wprowadzać leksykalnie, z pominięciem wykładni gramatycznej. Proces ten powinien być jak najbardziej zbliżony do naturalnej akwizycji języka przez dziecko monolingwalne.

Zagadnienia fleksji werbalnej w materiałach dydaktycznych JPJO na poziomach A1 oraz A2 są prezentowane według jednolitego schematu glottodydaktycznego, przez który rozumiemy następującą kolejność: czas teraźniejszy, czas przyszły niedokonany, czas przeszły niedokonany, czas przeszły dokonany oraz czas przyszły dokonany. W tej kwestii autorzy podręczników są jednomyślni. Jedyne odstępstwa należy odnotować w wypadku czasu teraźniejszego – kolejność wprowadzania poszczególnych wzorców koniugacyjnych, łącznie z wyszczególnieniem grupy czasowników zakończonych sufiksem *-ować*, wśród których dominują internacjonalizmy.⁸

Największy problem uczących się polszczyzny już na poziomie A1, czy to jako JPJO, czy jako JES lub JOD, sprawia opanowanie form czasu przyszłego oraz przeszłego. Prowadzący zajęcia najczęściej mówią o kłopotach ze zrozumieniem aspektu czasownika oraz rodzaju gramatycznego czasownika, które są związane z relacjonowaniem wydarzeń w przeszłości oraz snuciem planów na przyszłość. Na wyższych poziomach zaawansowania językowego do kwestii stanowiących trudności dochodzą nieosobowe formy czasownika, ich tworzenie oraz zastosowanie.

Przyglądając się liście zagadnień z zakresu fleksji werbalnej, wskazanych przez nauczycieli języka polskiego, można zauważyć, że pokrywają się one częściowo ze zjawiskami odnotowywanymi w pracach związanych z rozwojem mowy dzieci polskich, dorastających w rodzimym środowisku jednojęzycznym [Banaszkiewicz 2011; Łuczyński 2019]. Nauczyciele pracujący z UDM podkreślają, że zrozumienie oraz poprawne stosowanie form rodzajowych czasowników wraz z aspektem stanowią największe wyzwanie edukacyjne i dydaktyczne w tym obszarze dla obu stron – uczącego oraz ucznia.

3. ZADANIE TEKSTOWE W DYDAKTYCE MATEMATYCZNEJ

Należy uznać za mit powszechne przekonanie, że uczniowie z doświadczeniem migracji (z małą kompetencją językową w obszarze polszczyzny), którzy rozpoczynają naukę w polskiej szkole, najszybciej aktywizują się na zajęciach z matematyki i nie mają z nią problemów.

⁸ Mam tu na myśli koniugacje *-am/-asz* oraz *-em/-esz*, które w najnowszych publikacjach dydaktycznych zostały połączone i są wprowadzane jako wzorzec *-m/-sz*, np. Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1* czy Iwona Stempel, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz, *Polski krok po kroku 1*.

Prawdą jest, że uczniowie ci poprawnie wykonują działania typu dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie, które opierają się wyłącznie na liczbach. Jednak w podręcznikach i ćwiczeniach takich zadań matematycznych jest stosunkowo mało w porównaniu z zadaniami tekstowymi (tzw. zadaniami z treścią), do których rozwiązania niezbędne jest zrozumienie ich warstwy leksykalnej.

Zadanie tekstowe w dydaktyce matematyki jest definiowane jako zagadnienie życiowe zawierające dane liczbowe powiązane takimi zależnościami, których wykrycie prowadzi do znalezienia odpowiedzi na główne pytanie [Cydzik 1993]. To także tekst słowny, który zawiera wartości pewnych wielkości, związki między wielkościami i pytanie lub polecenie. Nie zawsze dane muszą stanowić konieczną i wystarczającą informację o jednej i poprawnej odpowiedzi.

Jednostki zadaniowe, opierające się wyłącznie na zapisie matematycznym liczb rzeczywistych wraz z odpowiednio dobranymi znakami działań, wymagają od ucznia tylko wiedzy z zakresu arytmetyki. Większe problemy pojawiają się podczas rozwiązywania zadań tekstowych, których struktura zbudowana jest z dwóch warstw: matematycznej oraz werbalnej. Do rozwiązania takiego zadania konieczna jest nie tylko znajomość mechanizmów działań arytmetycznych, ale przede wszystkim znajomość leksyki oraz językowych struktur składniowych, dzięki którym uczeń może dekodować informacje z „danymi” oraz „szukanymi” [Turnau 1990].

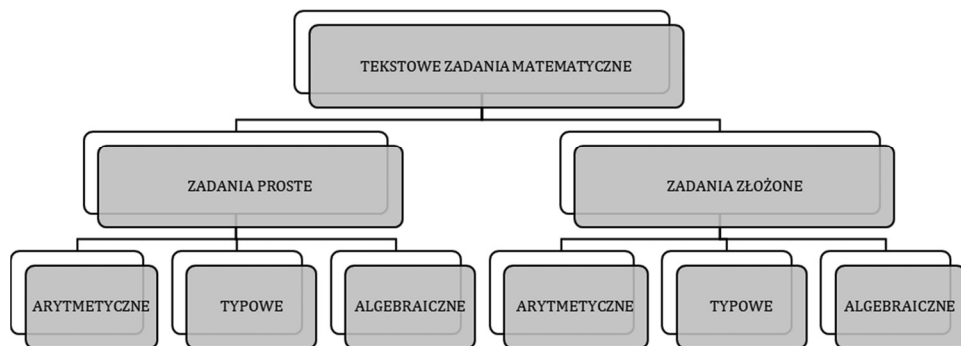
Zadania z treścią w matematyce na wszystkich poziomach edukacji pełnią określone funkcje dydaktyczne. Przede wszystkim kształtują i wprowadzają podstawowe pojęcia matematyczne podczas analizy realnych sytuacji życiowych. Konkretyzują i pogłębiają rozumienie pojęć już poznanych poprzez odnoszenie ich do różnych sytuacji praktycznych, które zawierają aspekty matematyczne. Dodatkowo łączą matematykę z życiem, przygotowując uczniów do rozwiązywania różnych problemów praktycznych. Podczas rozwiązywania tego typu zadań uczniowie uczą się twórczego wykorzystywania poznanych zasad i własności działań arytmetycznych. Należy także dodać, że zadanie tekstowe sprzyja wielostronnej aktywizacji i rozwijaniu myślenia, skłaniając uczniów do wykonywania wielu operacji myślowych oraz rozumowań logicznych [Cziczigin 1951; Turnau 1990; Cydzik 1993].

Funkcja, która została przypisana do konkretnego zadania matematycznego, decyduje o przyporządkowaniu go do konkretnego typu: (a) ćwiczenia kształtujące i utrwalające poznane techniki rachunkowe, (b) zadania praktyczne (rachunkowo-manipulacyjne) pokazujące sens pojęć i operacji matematycznych, (c) zadania logiczne rozwijające operacje myślowe, pomysłowość i oryginalność, (d) zadania tekstowe, które łączą w sobie funkcje zadań typu (a), (b) oraz (c). W kręgu moich zainteresowań badawczych są te ostatnie – tekstowe.

W ujęciu metodycznym tekstowe zadania matematyczne dzielą się na zadania proste oraz zadania złożone, które dodatkowo mają jeszcze

swoje podtypy (wykres nr 1). Z językoznawczego punktu widzenia i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego oraz języka edukacji szkolnej typologia ta ma wpływ na struktury składniowe, które zostały użyte do ich konstruowania. Zadania proste charakteryzują się tym, że do ich rozwiązania potrzeba tylko jednego działania. Natomiast zadanie złożone składa się z dwóch lub kilku zadań prostych, przez co należy rozumieć, że rozwiązanie go wymaga wykonania wielu działań matematycznych. Treść zadania złożonego zawiera dane, które są ze sobą tak powiązane, iż niewiadome odkrywane w kolejnych działaniach w następnych pełnią już role danych wiadomych. Zadania arytmetyczne proste dzielą się dodatkowo na pięć podtypów: (a) dodawanie, (b) odejmowanie, (c) mnożenie, (d) dzielenie na równe części oraz (e) operacje mieszane.

Wykres nr 1. Typologia zadań tekstowych



Źródło: opracowanie własne.

4. ZADANIA TEKSTOWE W UJĘCIU LINGWISTYCZNYM

Świat liczb rzeczywistych dla ucznia z doświadczeniem migracji w klasach I–III jest przyjazny. Znając podstawy działań matematycznych, potrafi on swobodnie rozwiązywać zadania, których treść jest oparta wyłącznie na liczbach. Niestety, zadania matematyczne operujące liczbami oraz narracją wymagają od niego znajomości nie tylko słownictwa, ale także konkretnych form gramatycznych, które decydują o zrozumieniu postawionego problemu do rozwiązania. Nauczyciel prowadzący dodatkowe zajęcia językowe powinien wiedzieć, jakimi strukturami gramatycznymi musi operować UDM, aby zrozumieć i rozwiązać zadania tekstowe na lekcjach matematyki. Oprócz tego osoba pracująca z takim uczniem powinna się orientować, jakie słownictwo najczęściej pojawia się w tego typu zadaniach. Wiedza ta jest konieczna do opracowania odpowiedniego programu kształcenia językowego UDM oraz stosowania właściwych i trafnie dobranych strategii dydaktycznych.

W celu przygotowania katalogu form gramatycznych niezbędnych do pracy z zadaniami tekstowymi w kształceniu matematycznym poddano analizie 889 zadań tekstowych arytmetycznych prostych z serii wydawniczych dopuszczonych przez MEN do nauki matematyki w klasach I–III szkoły podstawowej.⁹ Jednostki zadaniowe analizowano w obszarze fleksji nominalnej (częstość występowania form przypadków zależnych) i werbalnej (częstość występowania wybranych form gramatycznych czasownika oraz form aspektowych). Dodatkowo w obrębie składni starano się wskazać rodzaje / typy zdań pojawiające się w zadaniach tekstowych. Ponadto podjęto próbę wskazania stref i pól tematycznych leksyki występującej w zadaniach, wykorzystując klasyfikację Barbary Batko-Tokarz [Batko-Tokarz 2019]. Autorka zdecydowała się na takie posunięcie, ponieważ uważa, że zadania tekstowe wykorzystywane w matematyce mogą posłużyć także do opanowania i utrwalenia nie tylko wybranych zagadnień gramatycznych, ale także rozbudowania słownika czynnego UDM, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Otrzymane wyniki pokazują, że najczęściej w zadaniach tekstowych występują rzeczowniki w liczbie mnogiej w dopełniaczu, czemu nie należy się dziwić, ponieważ zadania matematyczne opierają się na liczbach (liczebnikach głównych), a te pod względem składniowym wymagają od wyrazów określanych formy dopełniacza. Przypadek ten, jako główna forma kazualna, został także odnotowany w językoznawczych badaniach ilościowych na potrzeby glottodydaktyki, które zostały przeprowadzone w polszczyźnie telewizyjnej [Szpiczakowska 1992]. Na polu dydaktyki JPJO oraz JES forma dopełniacza, zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej, stanowi problem dla uczących się, ponieważ repertuar końcówek fleksyjnych dla poszczególnych rodzajów gramatycznych jest > 1. Zbudowanie poprawnej formy rzeczowników rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej dodatkowo wymaga znajomości warstwy semantycznej wyrazu.

Rzeczowniki w formie mianownika, w obu liczbach, występują w funkcji podmiotu, który zazwyczaj oznacza osobę wykonującą działanie w zadaniu matematycznym. Można określić go mianem „bohatera”. Najczęściej są to imiona osób, np. *Paweł*, *Kamil*, *Kasia*, *Małgosia*, lub wyrazy nazywające, np. członków rodziny, przedstawicieli różnych zawodów. W zadaniach pojawiają się także formy narzędnika oraz miejscownika, które pod względem matematycznym (dane) nic nie wnoszą, ale jedynie wzbogacają treść zadania.

⁹ Zadania matematyczne poddane analizie pochodziły z następujących serii wydawniczych: (1) Nowa Era: *Elementarz Odkrywców* klasa I, II i III, *Wielka Przygoda* klasa I; (2) WSiP: *Szkolni Przyjaciele. Matematyka* klasa I, II i III, *Nowi Tropiciele. Podręcznik* oraz *Karty matematyczne* klasa I, II i III; (3) MAC Edukacja: *Ja i moja szkoła na nowo* klasa I, II i III, *Oto ja* klasa I, II i III, *Gra w kolory* klasa I, II i III.

Tabela nr 1. Struktury gramatyczne w zadaniach arytmetycznych prostych

LICZBA ZADAŃ	TYP ZADANIA	FLEKSJA NOMINALNA	FLEKSJA WERBALNA	SKŁADNIA
175	DODAWANIE	- dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i> oraz po liczebnikach głównych od 5 wzwyż; - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - mianownik – liczba pojedyncza i mnoga (podmiot); - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza; - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza;	3. osoba liczby pojedynczej – czas teraźniejszy oraz czas przeszły (aspekt dokonany); 3. osoba liczby mnogiej – czas teraźniejszy oraz czas przeszły (aspekt dokonany); 3. osoba liczby pojedynczej – czas przeszły, rodzaj nijaki; 3. osoba liczby mnogiej – czas przeszły (aspekt dokonany), rodzaj męskoosobowy i rodzaj żeński męskoosobowy; 3. osoba liczby pojedynczej – czas teraźniejszy;	- zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację; - zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację; - zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację;
169	ODEJMOWANIE	- dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza;	3. osoba liczby pojedynczej – czas teraźniejszy;	- zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację;
215	MNOŻENIE	- dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - narzędnik rzeczownika – liczba mnoga; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza;	3. osoba liczby pojedynczej – czas teraźniejszy;	- zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację;
203	DZIELENIE NA RÓWNE CZĘŚCI	- dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - biernik rzeczownika – liczba pojedyncza; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza; - miejsownik rzeczownika – liczba mnoga; - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza i mnoga – podmiot; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - biernik rzeczownika – liczba pojedyncza; - miejsownik rzeczownika – liczba mnoga; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza;	3. osoba liczby pojedynczej – czas przeszły (aspekt dokonany); 3. osoba liczby mnogiej – czas przeszły (aspekt dokonany), rodzaj męskoosobowy i żeński męskoosobowy; 3. osoba liczby pojedynczej – czas przeszły (aspekt dokonany); 3. osoba liczby mnogiej – czas przeszły (aspekt dokonany), rodzaj męskoosobowy i żeński męskoosobowy;	- zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację; - zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację; - zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację;
127	OPERACJE MIESZANE	- dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po zaimku pytającym <i>ile?</i> <i>ilu?</i>; - dopełniacz rzeczownika i przymiotnika – liczba mnoga po liczebnikach głównych (od 5 wzwyż); - mianownik – liczba mnoga po liczebnikach głównych (2–4); - miejsownik rzeczownika – liczba pojedyncza; - biernik rzeczownika – liczba pojedyncza; - miejsownik rzeczownika – liczba mnoga; - narzędnik rzeczownika – liczba pojedyncza;	3. osoba liczby pojedynczej – czas przeszły (aspekt dokonany); 3. osoba liczby mnogiej – czas przeszły (aspekt dokonany), rodzaj męskoosobowy i żeński męskoosobowy;	- zдания pojedyncze; - zдания oznajmujące; - zдания pytające – pytania o informację;

Źródło: opracowanie własne.

Przyglądając się zadaniom pod względem typologii zdań użytych do ich skonstruowania, można zauważyć, że są to przede wszystkim zdania pojedyncze (83%), w których odnotowano cztery główne części zadania: podmiot, orzeczenie, dopełnienie oraz przydawka. Czasami pojawiają się okoliczniki, które pod względem danych matematycznych nie wnoszą dodatkowych informacji, a jedynie wzbogacają treść zadania, określając narracyjnie realności. Mały jest odsetek zdań twierdzących / oznajmujących (17%), są to zdania współrzędnie złożone łączne. Analizując pytania stawiane w zadaniach tekstowych dla uczniów klas I–III, mając na uwadze podejście glottodydaktyczne, można zakwalifikować je do grupy pytań o informacje, które charakteryzują się użyciem odpowiednich zamków pytajno-względnych: *ile?*, *kto?*, *czyj?*, *który?*, *co?*.

Powyższa analiza pod kątem fleksyjno-składniowym tekstowych zadań matematycznych wykazała, że dydaktyka języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla UDM, przede wszystkim tych uczęszczających do oddziałów przygotowawczych,¹⁰ powinna zostać od samego początku zaplanowana inaczej niż dotychczasowa nauka języka polskiego jako obcego. Przygotowując szczegółowe programy nauczania, należy kierować się podejściem funkcjonalnym nie tylko w obrębie zagadnień gramatycznych, ale także leksykalnych. Podejście to winno uwzględniać potrzeby językowe ucznia w środowisku szkolnym, nie tylko w komunikacji w grupie rówieśniczej, ale przede wszystkim w aktywnym zdobywaniu wiedzy o świecie w języku polskim podczas zajęć lekcyjnych, zarówno bloku humanistycznego, jak i przyrodniczego.

Analizując formy rzeczowników w zadaniach tekstowych, można stwierdzić, że podejście metodyczne praktykowane w dydaktyce języka polskiego jako obcego, dotyczące kolejności wprowadzania poszczególnych przypadków zależnych rzeczownika i przymiotnika w liczbie pojedynczej, nie sprawdzi się na gruncie edukacji szkolnej. Uczniowie potrzebują przede wszystkim form dopełniacza i biernika w liczbie pojedynczej oraz mnogiej, które w standardowych rozwiązaniach glottodydaktycznych wprowadzane są w większości podręczników po mianowniku oraz narzędniku.

¹⁰ Dla uczniów, którzy przyjechali do Polski z zagranicy i nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę (z wyjątkiem m.in. szkół artystycznych, sportowych oraz specjalnych), na wniosek dyrektora szkoły, może zorganizować oddział przygotowawczy. Do takiej klasy mogą zostać przyjęci uczniowie, którzy mają np. kłopoty adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego. Dydaktyka w oddziale przygotowawczym jest prowadzona według realizowanych w szkole programów nauczania z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów z doświadczeniem migracji. Po osiągnięciu wystarczającej biegłości językowej uczeń zostaje przeniesiony do klasy standardowej zgodnej z jego wiekiem biologicznym.

Pod względem leksykalnym słownictwo pojawiające się w zadaniach tekstowych reprezentuje następujące sfery: (1) codzienne życie człowieka, (2) człowiek i technika, (3) człowiek w społeczeństwie. W każdej z nich można dodatkowo wyróżnić pola tematyczne, które w większości pokrywają się z katalogami tematycznymi uwzględnionymi w *Programach nauczania języka polskiego. Poziomy A1–C2* [Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek 2016].

5. EKSPERYMENT EDUKACYJNY

Każdą teorię, także glottodydaktyczną, przed jej wdrożeniem należy poddać ocenie w wymiarze praktycznym w celu udowodnienia jej słuszności. Takie postępowanie zastosowano również podczas sprawdzania trafności i skuteczności koncepcji wykorzystywania matematycznych zadań tekstowych prostych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej uczniów klas II i III szkoły podstawowej, dla których polszczyzna jest językiem edukacji szkolnej.

Badanie zrealizowano metodą eksperymentalną w jednej grupie [Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, 157], która była reprezentowana przez uczniów klas II i III szkoły podstawowej. Respondenci zostali dodatkowo podzieleni na dwie podgrupy: w podgrupie I znaleźli się uczniowie z doświadczeniem migracji obcego pochodzenia (20 osób), natomiast w podgrupie II – uczniowie z doświadczeniem migracji powracający do kraju (10 osób). Koncepcję badania można zakwalifikować także jako badanie pilotażowe, które w przyszłości można byłoby rozszerzyć o wybrane komponenty i przeprowadzić na większej grupie uczniów.

Procedura badawcza została przeprowadzona w okresie październik 2020 roku – styczeń 2021 roku wśród uczniów 6 szkół podstawowych województwa mazowieckiego (trzy szkoły z powiatu piaseczyńskiego oraz trzy szkoły z miasta stołecznego Warszawy). Badanie odbywało się zarówno w przestrzeni internetowej z wykorzystaniem narzędzia ZOOM, jak i podczas bezpośredniego kontaktu z jego uczestnikami. Przed rozpoczęciem właściwej części badania w obu grupach zebrano podstawowe dane socjolingwistyczne oraz przeprowadzono wstępną diagnozę poziomu znajomości języka polskiego przez uczniów.

Wśród uczestników badania było 18 dziewczynek (12 w podgrupie I, 6 w podgrupie II) oraz 12 chłopców (8 w podgrupie I, 4 w podgrupie II). Uczniowie klas drugich byli reprezentowani przez 13 osób (7 w podgrupie I, 6 w podgrupie II), natomiast klas trzecich przez 17 osób (13 w podgrupie I, 4 osoby w podgrupie II). Głównym kryterium doboru uczestnika eksperymentu był czas, który spędził on do tej pory w polskiej szkole. W celu uzyskania miarodajnych wyników założono, że minimalny okres pobytu w polskiej szkole to sześć miesięcy, a maksymalny – rok. Ponad połowa respondentów rozpoczęła edukację w Polsce 9 miesięcy od daty

badania – 21 osób, 7 osób – 7 miesięcy oraz 2 osoby – 6 miesięcy. Wszyscy respondenci korzystali z dodatkowych lekcji języka polskiego jako obcego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.¹¹

Wszyscy uczestnicy mieli za sobą doświadczenia z innych systemów edukacji, przez co należy rozumieć, że uczyli się wcześniej w szkołach poza Polską. W podgrupie I uczniowie uczęszczali wcześniej do szkół na Ukrainie – 14 osób, w Turcji – 3 osoby oraz w Wietnamie – 3 osoby. Podgrupę II tworzyli polscy uczniowie, którzy przyjechali do kraju z rodzicami. Wśród nich 8 uczyło się w szkołach brytyjskich, 2 w szkołach amerykańskich. Należy podkreślić, że dzieci, które miały za sobą angielskie doświadczenie, urodziły się na Wyspach.

Ocena poziomu znajomości języka polskiego odbywała się podczas bezpośredniej rozmowy z uczniem. Do tej pory nie opracowano żadnych narzędzi diagnostycznych służących badaniu poziomu biegłości językowej dzieci uczących się polskiego jako JPJO lub JES, dlatego w diagnozie wykorzystano specjalnie przygotowany arkusz pytań do obrazków sytuacyjnych.¹² Podczas indywidualnego spotkania z każdym uczestnikiem eksperymentu oceniano nie tylko znajomość konkretnych struktur gramatycznych, ale także zasób leksykalny wybranych pól semantycznych.

W trakcie rozmowy sprawdzano znajomość następujących elementów języka:

- fleksja werbalna: formy czasu przeszłego niedokonanego wybranych czasowników ruchu: *jechać, lecieć, płynąć* oraz form czasu przeszłego dokonanego wybranych czasowników ruchu: *wyjechać, wylecieć, wypłynąć*;
- fleksja nominalna: formy dopełniacza, biernika, narzędnika oraz miejscownika, zaimki pytające: *który? ile?*;
- składnia: zdania pojedyncze, zdania pytające;
- leksyka: czasowniki ruchu, środki transportu, nazwy członków rodziny, określanie czasu – godziny, liczebniki 1–24 (główne i porządkowe).

¹¹ Na podstawie ustawy *Prawo oświatowe* UDM przysługują dodatkowe zajęcia z języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze. Wymiar pierwszych z nich nie może być mniejszy niż dwie godziny dydaktyczne tygodniowo. Łączny wymiar godzin dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może być większy niż 5 godzin tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia. Według prawa dodatkowa nauka polszczyzny dla UDM pochodzenia cudzoziemskiego może być realizowana bez ograniczeń, natomiast dla ucznia mającego obywatelstwo polskie do 12 miesięcy.

¹² Obrazki powstały w ramach realizacji zadania publicznego „Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA (etap I–III)” zleconego Instytutowi Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2015 roku. Autorka niniejszego tekstu była jednym z badaczy realizujących to zadanie.

W celu uzyskania pełnego obrazu kompetencji uczniów zapoznano się także z programem zajęć realizowanym podczas dodatkowych zajęć z języka polskiego.

Na podstawie zebranego materiału stwierdzono, że uczniowie obu grup badawczych mają deficyty językowe w następujących obszarach:

- rodzaj gramatyczny czasownika w czasie przeszłym (wszyscy respondenci);
- dopełniacz rzeczowników w liczbie pojedynczej (73% badanych);
- rekcja przyimków *do* oraz *z* (52% uczniów).

Badana grupa uczniów w obszarze leksyki wykazała się nieznajomością:

- czasowników: *wyjechać, wylecieć, wypłynąć* (wszyscy respondenci);
- rzeczowników nazywających członków rodziny: *wujek, ciocia* (obie grupy badawcze), *rodzice, dziadek i babcia* (9 osób z podgrupy I);
- rzeczowników nazywających środki transportu: *helikopter, skuter, kajak, motorówka* (13 osób);
- rzeczowników nazywających miejsca: *stacja, port, przystań* (26 osób).

Podczas rozmów respondenci wykazali się umiejętnością tworzenia i poprawnego stosowania form narzędnika rzeczowników w liczbie pojedynczej. Znali nazwy podstawowych członków rodziny oraz powszechnych środków transportu.

Eksperyment edukacyjny polegał na przeprowadzeniu cyklu trzech 45-minutowych zajęć dydaktycznych, których celem było poszerzenie leksyki uczniów oraz opanowanie wybranych struktur gramatycznych wcześniej zdiagnozowanych podczas wywiadów jako deficytowe. Od wszystkich uczestników badania wymagano umiejętności posługiwania się zegarkiem. Każdy uczeń musiał wykazać się znajomością i praktycznym zastosowaniem dwóch operacji matematycznych: dodawania oraz odejmowania w zakresie do 20.

Podczas dodatkowych lekcji z matematyki uczniowie wykonali 28 zadań tekstowych, które zostały podzielone na dwie grupy. Pierwsza zawierała 14 zadań, których celem było obliczenie godziny przybycia na miejsce, natomiast druga polegała na obliczeniu czasu przejazdu z miejsca A do miejsca B. Na dwóch spotkaniach uczniowie rozwiązywali po dziewięć zadań, a na ostatnim osiem. Dodatkowo na tej lekcji wykonano serię zadań językowych, polegających na wstawianiu poprawnych form rzeczowników oraz czasowników podanych w nawiasie, reprezentujących pola semantyczne wykorzystane w zadaniach tekstowych oraz odpowiadaniu na pytania do krótkiego tekstu.

Każde zadanie zbudowane zostało z czterech zdań: trzech pojedynczych zdań oznajmujących oraz jednego zdania pytającego, określającego problem matematyczny do rozwiązania przez ucznia. Zadanie z grupy pierwszej miało swój odpowiednik w grupie drugiej, przez co należy rozumieć, że zadania z grupy drugiej pod względem językowym zawierały wspólne elementy z zadaniem z grupy pierwszej, co ilustruje przykład

poniżej (tabela nr 2). Był to zabieg celowy, ponieważ powtarzające się struktury oraz frazy łatwiej są zapamiętywane w procesie dydaktycznym.

Tabela nr 2. Przykład struktury zadania matematycznego

zadanie grupa 1	Marta z siostrą jechały autobusem do Wrocławia. Wyjechały o godzinie 15.00. Podróż trwała cztery godziny. O której godzinie były na miejscu?
zadanie grupa 2	Marta z siostrą jechały autobusem do Wrocławia. Wyjechały o godzinie 15.00. Na miejscu były o 19.00. Ile godzin jechały autobusem do Wrocławia?

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo podczas konstruowania zadań zadbano o to, aby struktura każdego z nich w danej grupie była taka sama, zmianie ulegały jedynie zmienne, zarówno matematyczne, jak i językowe (tabela nr 3).

Tabela nr 3. Zmienne matematyczne i językowe w zadaniach

zmienne matematyczne	czas wyjazdu; czas trwania podróży; czas przybycia na miejsce
zmienne językowe	imię bohatera zadania; czasownik ruchu; środek transportu; nazwa członka rodziny; miejsce rozpoczęcia podróży – nazwa miasta, miejsca; miejsce docelowe podróży – członek rodziny, nazwa miejscowości;

Źródło: opracowanie własne.

Stałymi elementami były formy gramatyczne wyrazów użytych w zadaniach, czyli czas przeszły czasowników w liczbie pojedynczej i mnogiej, rzeczowniki w dopełniaczu oraz narzędniku. Dodatkowo każde zadanie zostało wyposażone w element ikonograficzny, obrazujący kluczowe leksemy w jego treści.

6. WNIOSKI

Przeprowadzony eksperyment glottodydaktyczny pokazał, że rozwiązywanie przez uczniów z doświadczeniem migracji odpowiednio konstruowanych zadań matematycznych, dzięki swojej powtarzalności i schematyczności korzystnie wpływa na rozwój ich kompetencji gramatycznej w obszarze polszczyzny. Ponad połowa uczniów reprezentujących grupę I (78%) i cała grupa II usprawniły swoją znajomość czasowników ruchu z przedrostkiem *wy-* oraz form czasu przeszłego z uwzględnieniem rodzaju gramatycznego. Wszyscy respondenci na ostatnich zajęciach bezbłędnie posługiwali się rzeczownikami nazywającymi członków

rodziny, środki transportu oraz miejsca. Bardzo dobrze poradzili sobie także z komponentem realioznawczym „miasta w Polsce”, który istotny jest na zajęciach z edukacji przyrodniczej na tym etapie nauki.

Proces dydaktyczny, który zaobserwowano w wypadku UDM, można uznać za zbliżony bardziej do akwizycji języka niż do jego nauki – typowych działań dydaktycznych na lekcji językowej. Wynika to z jego wewnętrznych strategii uczenia się oraz zapamiętywania konkretnych struktur składniowych i wyrazów. Ważna jest tu, co już podkreślano, powtarzalność, która w zadaniach matematycznych jest czymś naturalnym w przeciwieństwie do tekstów preparowanych glottodydaktycznie. Dlatego też warto sięgać po rozwiązania, które są bliższe środowisku ucznia. Wpłynie to na jego rozwój językowy, przygotowując go do aktywnego funkcjonowania na zajęciach przedmiotowych.

Bibliografia

- A. Banaszkiewicz, 2011, *Fleksja werbalna w mowie dzieci pięcioletnich*, Lublin.
- B. Batko-Tokarz, 2019, *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego. Teoria, praktyka, leksyka*, Kraków.
- K. Białek, 2015, *Międzyskulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa.
- Z. Cydzik, 1993, *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I-III*, Warszawa.
- W. Cziczigin, 1951, *Metodyka nauczania arytmetyki*, Warszawa.
- A. Czeniek, 2015, *Język polski mniej lub bardziej odziedziczony. Czynniki wpływające na kompetencję językową dzieci polskich emigrantów*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 90–100.
- S. Dubisz, 2014, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione). II Polonia i jej język*, Warszawa.
- S. Dubisz, U. Sajkowska (red.), 2015, *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce*, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, red. H. Komorowska, Warszawa.
- E.P. Gębał, 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- E.P. Gębał, 2019, *Dydaktyka języków obcych*, Warszawa.
- E.P. Gębał, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2016, Kraków.
- B.K. Jędryka, 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- B.K. Jędryka (red.), 2020, *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa.
- B.K. Jędryka, 2014, *Status języka polskiego jako drugiego oraz obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy” z. 10, s. 42–53.
- H. Komorowska (red.), 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

- Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemskich*, 2020, Warszawa.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego*, Kraków.
- E. Lipińska, A. Seretny (red.), 2019, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków.
- E. Łuczyński, 2019, *Proces gramatyzacji w rozwoju językowym dziecka* [w:] M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia*, Gdańsk, s. 171–201.
- W.T. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- M. Pamuła-Behrens, 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2, s. 171–186.
- M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL: Matematyka*, Kraków.
- M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, 2018b, *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 4–10.
- A. Seretny, 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2, s. 139–156.
- A. Seretny, E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- M. Szpiczakowska, 1992, *Charakterystyka ilościowa kategorii gramatycznych rzeczownika* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków, s. 185–189.
- A. Szybura, 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i re-emigrantów*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 112–117.
- S. Turnau, 1990, *Wykłady o nauczaniu matematyki*, Warszawa.
- E. Wierzbicka-Piotrowska, 2017, *Kolejność wprowadzania przypadków gramatycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Kwartalnik Polonicum” nr 26.
- W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.

The use of math word problems in developing grammatical competences in didactics of Polish as foreigners' school instruction language

Summary

The number of students with the experience of migration has been growing year by year in Polish schools. They need to learn Polish relatively fast for educational purposes. This paper presents, based on a pilot glottodidactic experiment, the observations of how foreign children could be helped to learn Polish using simple math exercises. The demonstrated outline of the didactic innovation is aimed at showing how the repeatability of language sequences in the narration of the exercises affects the development of students' grammatical and lexical competence.

Keywords: Polish language – second language – mathematics – word problem – mathematics education – glottodidactics – methodology of teaching Polish as a foreign language – verbal inflection – nominal inflection – grammatical competence – lexical competence

Trans. Monika Czarnecka

Alicja Goczyła Ferreira

(Universidade Federal do Paraná, Brazylia,

e-mail: alicja.ferreira@ufpr.br)

ORCID: 0000-0002-8986-0685

DOI: 10.33896/porj.2022.4.4

UŻYWANIE POLSZCZYZNY W KOLONII DOM PEDRO II NA TLE BADAŃ BILINGWIZMU POLSKO-PORTUGALSKIEGO W BRAZYLII

*Się nauc, to będziesz dwa języki umioł.
To jest hunor!*

Celem niniejszego artykułu jest opisanie zjawiska dwujęzyczności polsko-portugalskiej, zaobserwowanego w brazylijskiej wsi na południu kraju. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z mieszkańcami polskiego pochodzenia spróbujemy nakreślić obraz obecności obu języków w życiu społeczności, czyli swoistą fotografię językową miejscowości.¹ Obraz ten porównamy z dwoma innymi badaniami bilingwizmu polsko-portugalskiego przeprowadzonymi w Brazylii ponad 20 lat wcześniej przez Stefana Kucharskiego [1996] i Władysława Miodunkę [2003]. W pierwszej części artykułu zostanie pokrótce przedstawiony kontekst historyczny polskiej masowej imigracji do Brazylii, w wyniku której przodkowie naszych dzisiejszych informatorów osiedlili się w południowej części tego kraju. Następnie przejdziemy do rozważań teoretycznych dotyczących bilingwizmu, po których zostaną zaprezentowane dotychczas zrealizowane prace na temat dwujęzyczności polsko-portugalskiej w Brazylii. Ostatnią część niniejszego tekstu stanowi prezentacja i analiza wyników naszych badań.

POLSKA MASOWA IMIGRACJA DO BRAZYLII W WIEKACH XIX I XX

Krażyły wieści od wsi do wsi, że już zabrakło wolnych przejazdów do Brazylii. Ludziom robiło się smutno, że zostali odcięci od świata opływającego w miód i mleko. Po tych niewesołych gadkach nadeszła pocieszająca wiadomość: kto zapłaci (...), to jeszcze pojedzie. (...) Po wielkich wodach i długich tygodniach przyjechalśmy do portu (...).

¹ Badania te zostały przeprowadzone przez Alicję Goczyła-Ferreirę pod kierunkiem prof. dr Odete Pereiry da Silvy Menon z Uniwersytetu Federalnego Parany [Ferreira 2019].

Niektórzy zaczęli szemrać, że nie widzą obiecanego mleka i miodu, ale dalej to chyba będzie (...) [Wachowicz 1971, 90–91].

Jak wynika z powyższej wypowiedzi Jana Kudławca, osadnika przybyłego do Brazylii pod koniec XIX wieku, wizja kraju mlekiem i miodem płynącego, roztaczana przez agentów imigracyjnych w polskich wsiach pod zaborami, padała na podatny grunt. Niezwykle trudna sytuacja polskiego chłopca, szczególnie bezrolnego, próbującego się utrzymać w przełudnionej wsi drugiej połowy XIX wieku, wydawała się znajdować swoje rozwiązanie właśnie w zamorskiej emigracji, możliwej, między innymi, dzięki rozwojowi transatlantyckich środków transportu. Wielu decydowało się na wyjazd do Stanów Zjednoczonych, jednak do Brazylii, przynajmniej w okresie do około 1895 roku, mogli udać się nawet ci, których nie było stać na zakup biletu. W drugiej połowie XIX wieku Brazylia przechodziła okres zmian społeczno-ekonomicznych związanych z jednej strony ze stopniowym zakazem pracy niewolniczej oraz z drugiej strony z potrzebą politycznego zabezpieczenia ogromnych połaci terenów do tej pory rzadko zaludnionych bądź zamieszkałych przez rdzenną ludność brazylijską. Swego rodzaju spoiwem tych czynników była polityka „wybielania” społeczeństwa (*branqueamento*), u której podłoża leżało rassistowskie przekonanie o wyższości białych osadników europejskich nad ludnością tubylczą [Croci 2011]. Rząd brazylijski, prowadzący w tamtym czasie liberalną i aktywną politykę imigracyjną, postrzegał zatem imigrantów europejskich

jako agentów obrony terytorium narodowego oraz instrument osadnictwa rolnego. Ich losem miała być asymilacja, a ich obecność w Brazylii była uzasadniona nieudolnie maskowanym pretekstem ‘wybielania rasy brazylijskiej’ [Oliveira 2009, 3].

Obietnica otrzymania ziemi uprawnej za darmo, choć ziemia ta okazywała się kawałkiem gęsto porośniętej puszczy podzwrotnikowej, przyciągała Polaków, którzy tu nie tylko mogli mieć więcej ziemi niż ich pan w rodzinnej wsi, lecz również czuli się wolni od poddaństwa. Wszystko to zostało okupione trudami wycieńczającej i w wielu wypadkach śmiertelnej podróży, utratą bliskich w wyniku epidemii nieznanych dotąd chorób, które dziesiątkowały wyczerpanych imigrantów, wysiłkiem karczowania dziewiczych lasów oraz przystosowania się do całkiem nowych warunków klimatycznych i społecznych [Kula i in. 1973].

Pomimo tych przeciwności losu, opisywanych przez wychodźców w listach do rodzin, szacuje się, że do wybuchu II wojny światowej 155 tysięcy Polaków przybyło do Brazylii [Kula 1981]. Większość z nich stanowili chłopcy (ok. 90%) [Mazurek 2019] osiedlający się w interiorze trzech południowych stanów kraju: Paraná, Santa Catarina i Rio Grande do Sul, gdzie zakładali drobne gospodarstwa wiejskie. Wsie zakładane przez agencje imigracyjne i zamieszkiwane przez europejskich imigrantów są w Brazylii zwane *koloniami* i tak też nazywa się miejscowość bę-

dać przedmiotem niniejszego tekstu – Colônia Dom Pedro II. Powstała ona w pierwszych latach masowej imigracji z ziem polskich, a mianowicie w roku 1876, kiedy to wokół stolicy ówczesnej prowincji Paraná, Kurytyby, tworzone „zielony pas” składający się z wielu kolonii europejskich mających wyżywić rosnącą metropolię.

Pierwszymi mieszkańcami kolonii Dom Pedro II byli prawdopodobnie przybysze ze Śląska z zaboru pruskiego [Wachowicz 1976]. Późniejszy napływ ludności z zaboru austriackiego sprawił, że dziś większość mieszkańców tej wsi mówi o sobie „My som Galicjany”. Obecnie wieś liczy około 700 mieszkańców, z których 70% to osoby o polskich korzeniach [Sikora 2014]. Miejscowość ta, znajdująca się zaledwie 17 km od Kurytyby i będąca częścią obszaru metropolitalnego tego miasta, nie zatraciła swojego wiejskiego charakteru, czego wyrazem są liczne plantacje kukurydzy, soi i fasoli składające się na jej pejzaż. Z drugiej jednak strony należy zauważyć, że większość młodszych, wchodzących w dorosłość mieszkańców nie zajmuje się już pracą na roli, kontynuując naukę i znajdując zatrudnienie w pobliskich centrach miejskich. Zanim przejdziemy do opisu dwujęzyczności w kolonii Dom Pedro II, warto przedstawić przyjęte w tym tekście definicje omawianych zjawisk oraz badania dwujęzyczności polsko-portugalskiej przeprowadzone dotychczas w Brazylii.

DEFINICJA I RODZAJE DWUJĘZYCZNOŚCI

Do celów niniejszej pracy przyjmujemy szerszą definicję dwujęzyczności, stosowaną powszechnie wśród badaczy społeczności, w których funkcjonuje wiele języków. Zgodnie z nią bilingwizm jest postrzegany jako *k o n t i n u u m* sprawności, na które „składają się kompetencje w więcej niż jednym języku bez względu na ich poziom” [Valdés 2014, 14]. Oznacza to, że zarówno osoba posługująca się dwoma językami na podobnym poziomie, jak i osoba, która jest w stanie zrozumieć jedynie częściowo lub fragmentarycznie drugi opanowany przez siebie język, są klasyfikowane jako osoby dwujęzyczne, choć zajmują odmienne pozycje na kontynuum bilingwizmu. Definicja ta, przyjęta w kontekście badań nad językami odziedziczonymi, jest przydatna również w wypadku naszych badanych. Są to osoby, które wyniosły swoją znajomość języka polskiego z domu rodzinnego i które nie miały dostępu do edukacji w tym języku, zakazanej w Brazylii w wyniku dekretu o nacjonalizacji oświaty z 1938 roku [*Decreto-Lei n° 406* 1938]. Dlatego też ich kompetencje językowe w języku polskim są często ograniczone do domen związanych z życiem codziennym i do opanowania jedynie kodu mówionego. Warto również pamiętać, iż dwujęzyczność jest zjawiskiem dynamicznym, zarówno w czasie [Valdés 2014], jak i w przestrzeni, gdyż zasoby językowe przydatne w danej przestrzeni społecznej mogą być całkowicie pozbawione wartości w innej konfiguracji geograficzno-społecznej [Blommaert 2010].

Jak zauważa Ofelia García, „dwujęzyczność indywidualna jest zawsze funkcją społeczności mowy, w której użytkownik języka bierze udział” [García 2009, 79]. Dlatego też przyjęta definicja bilingwizmu indywidualnego powinna zostać uzupełniona o aspekt społeczny, zawarty w definicji Jeana Dubois i in., tu przytaczanej za W. Miodunką [2003]:

W krajach, w których żyją razem zbiorowości używające różnych języków, przez pojęcie bilingwizmu rozumie się zespół problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz [ich grupy], a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego [Dubois i in. 1973, 65; cyt. za Miodunka 2003, 118].

Ważnym elementem przytoczonej definicji jest przymusowość owej dwujęzyczności, którą Joshua Fishman [1977] nazwał *bilingwizmem ludowym* czy *popularnym* (*folk bilingualism*) w opozycji do *bilingwizmu elitarnego* (*elite bilingualism*). Nie bez powodu to przedstawiciele mniejszości etnicznych i narodowych, należący często do niższych grup społecznych, są zmuszeni do dwujęzyczności, która jest dla nich niezbędnym warunkiem dostępu do dóbr ekonomicznych i praw obywatelskich w danym kraju. W przeciwieństwie do elit, które decydują się na naukę języków z własnej woli, przyswajanie drugiego języka w społecznościach mniejszościowych wiąże się często ze zjawiskiem zwanym *bilingwizmem subtraktywnym* [Lambert 1974]. Imigranci, ich potomkowie oraz ludność rdzenna, zmuszeni do opanowania języka i posługiwania się językiem dominującym w danym kraju i pozbawieni dostępu do edukacji w swoim pierwszym języku, z biegiem czasu tracą znajomość języka mniejszościowego. Dochodzi do swego rodzaju „odejmowania” elementów pierwszego języka w wyniku przymusowego „dodawania” języka dominującego do repertorium językowego tych grup społecznych. Rezultatem końcowym jest często sytuacja, w której dwujęzyczność dzieci imigrantów przekształca się w jednojęzyczność ich wnuków, nazywana również „prawem trzech pokoleń” [Weinreich 1974].

Wśród wielu typów bilingwizmu wyróżnionych w literaturze ważne dla naszej dyskusji będą rozróżnienia uwzględniające warunki i kolejność przyswajania języków przez osoby dwujęzyczne. Sytuację, w której dziecko przyswaja dwa języki praktycznie od momentu urodzenia, nazwiemy *dwujęzycznością symultaniczną*, w przeciwieństwie do *dwujęzyczności sekwencyjnej*, kiedy to drugi język jest przyswajany już po stworzeniu bazy językowej języka pierwszego (po 3.–4. roku życia) [Montrul 2012]. Istotnym rozróżnieniem jest również kwestia warunków przyswajania bądź uczenia się języka: przyswajanie języków w warunkach naturalnych nazwiemy *bilingwizmem prymarnym*, a uczenie się jednego z nich w ramach edukacji formalnej będzie prowadziło do *bilingwizmu sekundarnego* [Edwards 2012].

BILINGWIZM POLSKO-PORTUGALSKI W BRAZYLII – BADANIA

Dwie pierwsze dekady XXI wieku przyniosły wyraźne ożywienie brazylijskiego środowiska akademickiego na polu obecności języka polskiego w tym kraju. Tutejsze badania koncentrują się na kwestiach takich jak przekonania i postawy językowe osób polskiego pochodzenia [Wepik 2017], żywotność języka polskiego w społecznościach polonijnych [Mendes 2010; 2021] czy tożsamość etniczno-językowa Polonusów [Delong 2016]. Choć temat samej formy zachowanego dialektu polonijnego jest poruszany rzadziej, znalazł on swoje miejsce w pracach Sonii Niewiadomski [2019] i Alicji Ferreiry [2019]. Owo ożywienie nie objawia się jednak wzmocnionym zainteresowaniem samym zjawiskiem bilingwizmu polsko-portugalskiego. Tu w Brazylii pojawia się ono raczej w roli czynnika wpływającego na fonetykę języka portugalskiego w wykonaniu osób polskiego pochodzenia [Loregian-Penkal, Costa 2014].

Ważnymi monografiami powstałymi na gruncie brazylijskim poruszającymi temat właśnie kontaktu językowego, choć nieużywającymi tego określenia, i badającymi wpływ języka portugalskiego na tutejszą polszczyznę były prace Józefa Stańczewskiego [1925] oraz Mariana Kawki [1982]. Oczywiście omawiane wpływy są rezultatem dwujęzyczności użytkowników języka, jednak sam bilingwizm nie stał się obiektem dociekań badaczy. Bilingwizm polsko-portugalski jest głównym tematem dwóch ważnych prac zrealizowanych w południowej Brazylii w ostatniej dekadzie XX wieku przez polskich badaczy. Mowa tu o pracy Stefana Kucharskiego [1996] dotyczącej bilingwizmu i dwukulturowości w sześciu polskich koloniach oraz o badaniu Władysława Miodunki [2003], zajmującym się dwujęzycznością Polonii brazylijskiej, jej postawami językowymi, tożsamością oraz modelami stawiania się dwujęzycznym. Te dwie prace posłużą jako podstawa porównawcza naszych badań.

METODOLOGIA BADAŃ

W naszym badaniu, zrealizowanym we wspomnianej już miejscowości w roku 2018, brało udział 48 osób, stanowiących około 10% wszystkich mieszkańców polskiego pochodzenia kolonii Dom Pedro II [Ferreira 2019]. Chodziło tu zatem o dokładne zbadanie sytuacji językowej jednej wsi. Głównym narzędziem gromadzenia danych były częściowo ustrukturyzowane wywiady socjolingwistyczne, zawierające pytania dotyczące dwujęzyczności badanych, ich biografii językowych, przekonań związanych z językiem oraz życia codziennego, w tym tradycji i zwyczajów. Informatorzy zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe liczące po 16 osób: 18–35 lat, 36–55 lat i powyżej 55 roku życia, równo prezentując obie płcie. Wśród respondentów zaledwie 6% należało do trzeciego pokolenia Polonii (wnuki imigrantów), 38% to czwarte pokolenie (prawnuki), pod-

czas gdy aż 57% to osoby należące do co najmniej piątego pokolenia (praprawnuki imigrantów). Jako że naszym celem jest zestawienie wyników tych badań z wynikami dociekań S. Kucharskiego [1996] i W. Miodunki [2003], warto przyrzeć się różnicom metodologicznym, które oczywiście rzutują na otrzymane rezultaty i na możliwość ich porównania.

Zarówno badanie S. Kucharskiego [1996], jak i W. Miodunki [2003] zostały przeprowadzone w połowie lat 90. XX wieku, a więc ponad 20 lat wcześniej niż badania A. Ferreiry [2019]. U S. Kucharskiego, podobnie jak w naszych badaniach, respondentami byli mieszkańcy kolonii polskich, z tym że zakres starszych badań był znacznie większy. Badacz wybrał sześć kolonii polskich w dwóch stanach południowego regionu Brazylii – Rio Grande do Sul i Paraná.² Głównym narzędziem gromadzenia danych były ankiety wypełnione i odesłane do badacza przez 720 respondentów, spośród których 44% stanowiły osoby między 10. a 18. rokiem życia, a pozostali to osoby dorosłe w wieku do 55 lat. Prawie 95% badanych należało do co najmniej trzeciej generacji Polonii brazylijskiej (wnukowie imigrantów), a około 5% stanowiły dzieci imigrantów.

W. Miodunka również korzystał z ankiet, jednak zostały one uzupełnione o wywiady. Profil społeczny informatorów r nił się znacznie od profilu respondentów w badaniach S. Kucharskiego oraz A. Ferreiry, g dy  obejmowały one 226 osób zamieszkujących zarówno duże miasta, miasteczka, jak i małe kolonie w trzech południowych stanach Brazylii. Inaczej przedstawiał się również rozkła  grup wiekowych respondentów, z których największą stanowiły osoby w wieku od 40 do 59 lat (35,4%), a grupa wiekowa powy żej 59 lat, nieuwzględniona przez S. Kucharskiego, stanowiła prawie 30%. Respondenci W. Miodunki należeli do Polonii o nieco krótszej historii migracyjnej ni  w wypadku respondentów dwóch pozostałych badań. Wśród tych pierwszych ok. 5% to imigranci, ok. 25% to dzieci imigrantów (druga generacja), 44% – wnuki (trzecia generacja) i ok. 26% – prawnuki (czwarta generacja). Na uwagę zasługuje również fakt, że aż 34,5% ankietowanych W. Miodunki to osoby mające wyższe wykształcenie, co prawdopodobnie odbiega znacznie od profilu osób biorących udział w badaniach przeprowadzonych wyłącznie w koloniach. Wśród pyta  znajdujących się w ankietach zarówno u S. Kucharskiego, jak i u W. Miodunki najbardziej interesujące dla niniejszego tekstu są te dotyczące kontekstu przyswajania języka polskiego przez badanych, jego funkcjonalności oraz samooceny sprawności respondentów w tym języku.

² Wszystkie informacje dotyczące badania S. Kucharskiego cytujemy za W. Miodunk  [2003].

DWUJĘZYCZNOŚĆ MIESZKAŃCÓW KOLONII DOM PEDRO II

Kontekst przyswajania języka

Zrozumienie aktualnej sytuacji językowej kolonii Dom Pedro II wymaga prześledzenia obecności języka polskiego i portugalskiego w tutejszym systemie szkolnictwa w perspektywie historycznej. Do 1906 roku, kiedy to do kolonii zawitały Siostry Rodziny Maryi, koloniści sami organizowali naukę swoich dzieci, która odbywała się w domu jednego z mieszkańców, uczącego synów swych sąsiadów czytać, pisać i liczyć po polsku. Jeden z naszych najstarszych informatorów (ur. w 1938 r.) tak wspomina te czasy, znane mu jedynie z opowiadań matki:

Wtedy co oni mieli chodzić do szkoły, to ino profesory były chłopcy. To dziewczków nie ucyli, ino same skoty. Zatem posli do kwartela,³ to musi się nauczyć. A baby, dziewczki to potem będą robić na polu, to nie trza nauki.

Dzięki wspomnianemu przybyciu polskich sióstr od 1906 roku dzieci z Dom Pedro II mogły się uczyć w polskiej szkole, której jakość nauczania do dziś jest wspominana przez mieszkańców – dzięki niej ich dziadkowie potrafili „przeliczać metry sześciennę w pamięci”. Szkoła ta była jedną z 349 szkół polskich istniejących w Brazylii do 1938 roku, kiedy to dekret nacjonalizujący oświatę brazylijską zakazał nauczania w językach etnicznych. Dekret ten był kulminacją wieloletniego procesu legislacyjnego dążącego do zmniejszenia roli społeczności imigracyjnych w Brazylii, dlatego też języki imigracyjne zaczęły być stopniowo zastępowane przez język portugalski w etnicznych szkołach wiejskich już wcześniej. W kolonii Dom Pedro II nauczanie w języku portugalskim wprowadzono już na początku lat 30., choć przez długi czas język polski służył w tutejszej szkole jako język pomocniczy, jak wspomina jedna z naszych najstarszych informaterek, uczęszczająca do szkoły w połowie lat 40. XX wieku:

Jak ja chodziła do szkoły, po brazylijsku czytał, a po polsku gadał. To ani tak, ani tak.

Co ciekawe, ów proces dwujęzycznego nauczania, który dziś określibyśmy terminem *translanguaging* w jego pierwotnym znaczeniu [Williams 1994; cyt. za García 2009], trwał do początku lat 80. XX wieku, co potwierdzają słowa informatorki tak wspominającej swoje lata szkolne właśnie z tego okresu:

Profesora była tako, co rozumiała po polsku i po brazylijsku. Było trudno (...). Pomagało, jak ona gadała po brazylijsku, jak człowiek nie rozumiał, to ona powiedziała potem po polsku. Potem musiała uczyć po brazylijsku.

³ Kwartel – koszary, tu: wojsko (z port. *quartel*).

Dzisiaj w szkole, której grono uczniów składa się w większości z dzieci niepolskiego pochodzenia z pobliskich miejscowości, język polski jest słyszalny jedynie w „kuluarowych” rozmowach pracowniczek: sekretarek, kucharek, rzadziej nauczycielek. Od początku lat 30. XX wieku formalne nauczanie języka polskiego było zatem jedynie prowadzone przez księży, aż do lat 70. oraz w ramach dwóch kursów językowych organizowanych w kolonii już w XXI wieku.

Najstarsza osoba wśród respondentów urodziła się w 1932 roku, a więc w momencie, kiedy w lokalnej szkole już był wprowadzony obowiązek nauczania w języku portugalskim. Oznacza to, że wszyscy badani przeszli proces alfabetyzacji w języku dominującym kraju osiedlenia i nie uczyli się kodu pisanego języka polskiego w szkole, który dla większości z nich do dziś pozostaje kodem nieznanym. Ma to oczywiście ogromny wpływ na zakres i kształt polszczyzny, którą się posługują. Jest to język przyswajany jedynie w warunkach naturalnych domu rodzinnego (bilingwizm prymarny), dlatego też domeny jego użycia są ograniczone do spraw życia codziennego we wsi, pracy w domu i na polu, sfery rodzinnej i religijnej. Bardzo niewielki kontakt z polszczyzną standardową oraz stały kontakt z brazylijską odmianą języka portugalskiego sprawia, że należy tu mówić, zgodnie z klasyfikacją Stanisława Dubisza, o dialekcie polonijnym, będącym w naszym wypadku „*melanżem* elementów języka polskiego (w różnych jego wariantach) [oraz] języka kraju osiedlenia” [Dubisz 2014, 88].⁴ Wariantem języka polskiego będącym częścią składową owego „melanżu” jest odmiana regionalno-gwarowa, przywieziona do Brazylii pod koniec XIX wieku najprawdopodobniej z terenów Galicji Zachodniej, objawiająca się w języku kolonistów na poziomie fonetycznym, leksykalnym i składniowym.⁵

Choć większość pytań zadawanych podczas wywiadów w kolonii dotyczyła obecności języka polskiego w życiu codziennym informatorów, bilingwizm obejmuje kompetencję w dwóch językach. Dlatego też w naszym opisie sytuacji językowej miejscowości nie możemy pominąć jej bardziej jednolitej strony, a mianowicie kompetencji w języku portugalskim. Jak już wspomniano, wszyscy badani przeszli proces alfabetyzacji w tym języku. Ważną informacją, pozwalającą ocenić stopień znajomości kodu pisanego portugalszczyzny, jest liczba lat spędzonych na nauce w systemie oświaty, która dla 88% grupy osób powyżej 55. roku życia nie przekracza czterech. Im młodszy respondenci, tym wyższy poziom ich wykształcenia, a zarazem alfabetyzacji w języku portugalskim. W grupie osób w wieku 35–55 lat 38% miało wykształcenie średnie i 13% wyższe,

⁴ Ze względu na fakt, iż sami informatorzy nazywają swoją polszczyznę językiem polskim, a nie dialektem, w niniejszym tekście stosujemy określenie *język polski* w odniesieniu do polszczyzny zachowanej w kolonii.

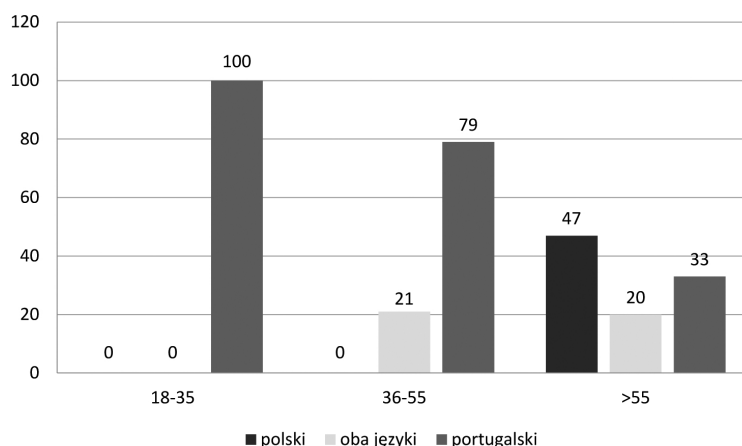
⁵ Temat leksyki gwarowej w języku mieszkańców kolonii został poruszony w [Ferreira 2021].

a w najmłodszej było to odpowiednio 69% i 31%. Warto zauważyć, że język portugalski badanych, szczególnie starszych i o niższym poziomie wykształcenia, jest naznaczony cechami odmiany wiejskiej (*rural*) [Bor-toni-Ricardo 2021] tutejszej portugalszczyzny, jak i wpływami z języka polskiego, przede wszystkim na poziomie fonetycznym.

Język pierwszy i funkcjonalnie pierwszy

Dane dotyczące stopnia wykształcenia w języku portugalskim są skorelowane z poczuciem dominacji funkcjonalnej języka portugalskiego w porównaniu z polskim, co przedstawia wykres 1. Im starsi respondenci i, tym samym, im niższy ich stopień wykształcenia, tym częściej postrzegają oni język polski jako funkcjonalnie pierwszy.

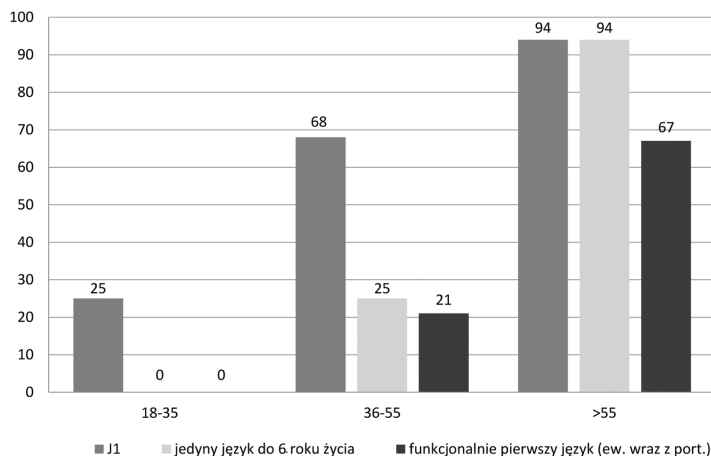
Wykres 1. Język funkcjonalnie pierwszy zdaniem respondentów z Col. D. Pedro II, z podziałem na grupy wiekowe (dane w %)



Zwraca uwagę fakt, że wśród respondentów poniżej 55. roku życia brak już osób, dla których język polski byłby tym jedynym funkcjonalnie pierwszym. Nie bez znaczenia jest również wyraźna przewaga kobiet (71%) w tej grupie. Stan ten odzwierciedla organizację życia społecznego i rodzinnego w najstarszej grupie wiekowej, w której kobiety często nie miały dostępu do edukacji, a ich kontakty z portugalskojęzycznymi osobami spoza kolonii były znacznie bardziej ograniczone niż ich ojców, mężów i synów.

W celu prześledzenia dynamiki procesu dwujęzyczności warto zestawzić dane dotyczące funkcjonalności języków z danymi ukazującymi kolejność oraz konteksty przyswajania obu języków, co przedstawia wykres 2.

Wykres 2. Język polski jako pierwszy język respondentów z Col. D. Pedro II (J1), jako jedyny język do 6. r.ż. i jako język funkcjonalnie pierwszy, z podziałem na grupy wiekowe (dane w %)



Jeśli porównamy dane z pierwszego i trzeciego słupka w każdej grupie wiekowej, dojdziemy do wniosku, że we wszystkich tych grupach doszło do *bilingwizmu subtraktywnego*, gdyż udział osób, dla których język polski pozostaje językiem funkcjonalnie pierwszym lub dzieli to miejsce z językiem portugalskim, jest zawsze mniejszy od liczby osób w danej grupie, dla której język polski był pierwszym językiem przyswojonym w dzieciństwie. W grupie najstarszej 94% osób z językiem polskim jako J1 z czasem przerodziło się w 67%, dla których jest on funkcjonalnie pierwszy; w grupie średniej z 68% pozostało jedynie 21%, a w grupie najmłodszej język polski ustąpił miejsca portugalskiemu u wszystkich badanych. Widzimy zatem, że w procesie stawania się osobą dwujęzyczną zasoby języka portugalskiego nie zostały jedynie „dodane” do istniejących już zasobów języka polskiego (co oznaczałoby bilingwizm addytywny), lecz pojawienie się portugalszczyzny spowodowało częściowy zanik pierwszego języka badanych. Jak już wspomniano wcześniej, zjawisko to jest typowe dla społeczności mniejszościowych.

Powyższy wykres umożliwia również dostrzeżenie sekwencyjności bądź symultaniczności procesu stawania się dwujęzycznym u naszych respondentów. Wśród najstarszych zanurzenie w języku polskim od wczesnych momentów dzieciństwa wiązało się zawsze z brakiem kontaktu z językiem dominującym w kraju osiedlenia, poznawanym dopiero w momencie wkroczenia do systemu oświaty. W grupie średniej podobna sytuacja bilingwizmu sekwencyjnego miała miejsce już tylko w wypadku 25% całej grupy. Pozostałe 43%, choć uznaje język polski za swój pierwszy język, miało kontakt z językiem portugalskim jeszcze przed pójściem

do szkoły, co może sugerować, że przynajmniej w części wypadków jest tu mowa o bilingwizmie niemal symultanicznym. Wśród wszystkich osób najmłodszych wczesny kontakt z językiem polskim oznaczał zarazem zanurzenie w języku portugalskim. Należy podkreślić, że wprowadzenie języka portugalskiego do życia rodzinnego było często świadomą decyzją rodziców należących do starszej grupy wiekowej, wynikającą z ich doświadczeń szkolnych, zdaniem niektórych z nich zakończonych porażką właśnie ze względu na obecność polszczyzny w domu. Jedna z informatorek ze średniej grupy wiekowej tak wspomina słowa swojej matki:

Mama zawsze gadała: 'nie uc się po polsku, porque będzie ci źle. Vai falar com a lingua enrolada'.⁶

W wypadku niektórych osób to właśnie przyjsie na świat dziecka było powodem zaniechania porozumiewania się polszczyzną w domu, czego dowodzi następująca wypowiedź:

My to do inicio więcej po polsku, potem jak [imię córki], to my bardziej po brazylijsku. Ja chciała, żeby ona mówiła [po portugalsku], za to że ja tinha muita dificuldade w szkole. Daí ja zawsze gadała: bedziemy gadać po brazylijsku, żeby się nauczyła (kobieta, 36–55 lat).⁷

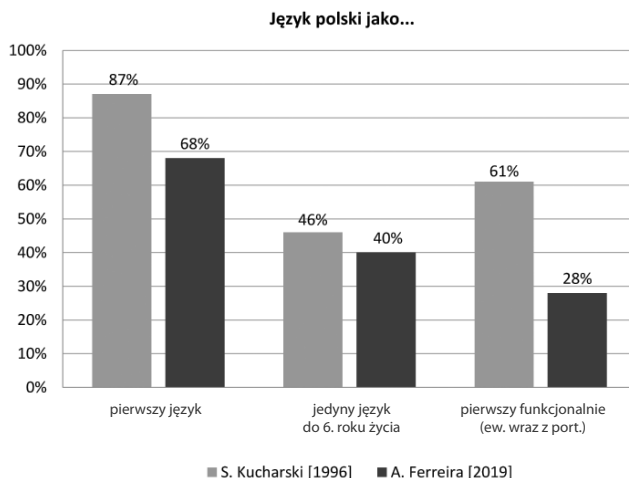
Powyższe dane z badania przeprowadzonego w kolonii Dom Pedro II można porównać z danymi S. Kucharskiego, co przedstawia wykres 3.

Oczywiście moment przeprowadzenia badań sprawia, że ograniczenie obecności języka polskiego w życiu respondentów w kolonii Dom Pedro II w porównaniu z respondentami S. Kucharskiego nie jest zaskoczeniem. Zauważmy jednak, że danymi A. Ferreiry najbardziej odbiegającymi od danych S. Kucharskiego są te dotyczące funkcjonalności języka polskiego. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, iż proces znikania języka polskiego w koloniach, zauważalny chociażby na podstawie różnic między grupami wiekowymi zaprezentowanymi na wykresie 1., stał się jeszcze wyraźniejszy w ostatnich latach w wyniku silnego procesu urbanizacji i industrializacji okolic kolonii Dom Pedro II. Zachodzące zmiany otworzyły mieszkańcom wsi wiele możliwości rozwoju i zatrudnienia poza jej granicami, co oczywiście jeszcze bardziej wzmocniło rolę języka portugalskiego w ich życiu.

⁶ Tłumaczenie fragmentów w języku portugalskim: „(...) bo będzie ci źle. Będiesz mówić z zakreconym językiem”.

⁷ Tłumaczenie fragmentów w języku portugalskim: „My to od początku więcej po polsku (...), za to że ja miałam dużo trudności w szkole. Dlatego ja zawsze gadała (...)”.

Wykres 3. Porównanie danych z badań S. Kucharskiego [cyt. za: Miodunka 2003, 127–128] oraz A. Ferreiry [2019]

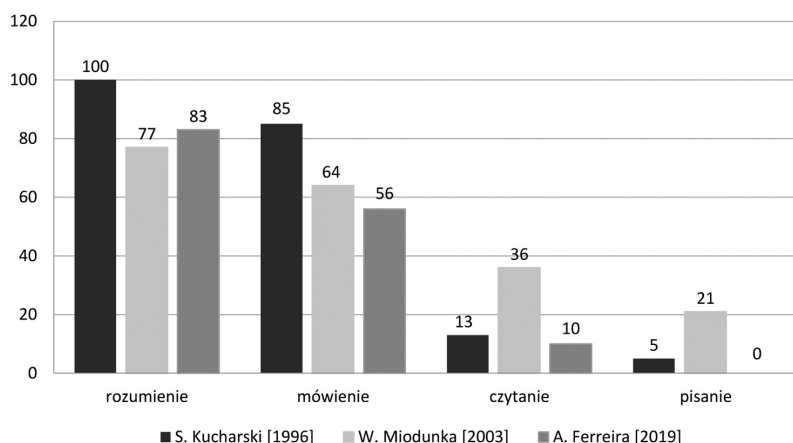


Samoocena sprawności

Dotychczas analizowane dane skupiały się na osobach, dla których język polski był pierwszym językiem przyswojonym w dzieciństwie. Dane te nie ukazują jednak obecnego stanu znajomości polszczyzny wśród wszystkich badanych, którzy mieli podczas wywiadów okazję, podobnie jak w wypadku badań S. Kucharskiego i W. Miodunki, do samodzielnej oceny swoich kompetencji w języku przodków, określając poziom każdej z czterech sprawności na bardzo dobry, dobry, słaby lub jego brak. Jeśli wziąć pod uwagę jedynie znajomość kodu mówionego, to można stwierdzić, że 56% wszystkich badanych mówi w języku polskim z kolonii i rozumie go w stopniu dobrym lub bardzo dobrym; 27% rozumie go na tym samym poziomie, jednak ocenia swój poziom mówienia jako słaby; a 17% wykazuje ogólnie niski poziom znajomości polszczyzny, co często objawia się znajomością jedynie pojedynczych słów.

Poniżej, na wykresie 4., znajduje się zestawienie danych dotyczących oceny sprawności w języku polskim uzyskanych w trzech analizowanych badaniach. Należy zaznaczyć, że w wypadku badań W. Miodunki i A. Ferreiry respondenci mogli ocenić swój poziom danej sprawności, podczas gdy w ankiecie S. Kucharskiego określali jedynie jej istnienie lub jej brak (na przykład *rozumiem po polsku* lub *nie rozumiem po polsku*).

Wykres 4. Udział badanych potwierdzających swoje sprawności w języku polskim w badaniu S. Kucharskiego oraz oceniających swoje sprawności w języku polskim na dobre lub bardzo dobre w badaniach W. Miodunki i A. Ferreiry (dane w %)



Powyższe zestawienie ukazuje, między innymi, porównywalny poziom pasywnej znajomości kodu mówionego u respondentów trzech badań. Pomimo upływu ponad 20 lat dzielących badanie A. Ferreiry od pozostałych jej informatorzy nadal wykazują dość wysoki poziom rozumienia języka polskiego używanego w kolonii, co jednak u jednej trzeciej z nich nie przekłada się na sprawność mówienia. Ta różnica między poziomem sprawności mówienia a poziomem sprawności rozumienia jest często objawem wspomnianego już bilingwizmu subtraktywnego. Wielu badanych to osoby, które w dzieciństwie mówiły w języku polskim, teraz będącym jedynie wspomnieniem przechodzącym w zapomnienie. Sprawność rozumienia jest pozostałością po polskojęzycznym dzieciństwie umożliwiającą zrozumienie mówiącej po polsku badaczki, choć niepozwalającą na udzielenie odpowiedzi w tym języku. Oczywiście, jeśli porównamy 56% respondentów z kolonii Dom Pedro II mówiących dobrze lub bardzo dobrze z niewiele wyższymi 64% z badania W. Miodunki, moglibyśmy wyciągnąć wnioski, że czas był łaskawy dla zachowania języka polskiego w tej części Brazylii. Jest to niestety złudne wrażenie, gdyż, przypominamy, respondenci W. Miodunki byli w dużej części mieszkańcami miast, a sytuacja ta charakteryzuje się wyższym stopniem asymilacji i zanikania języków mniejszościowych. Ogólnie niski poziom znajomości kodu pisanego języka polskiego tłumaczy się brakiem dostępu do formalnej edukacji w języku polskim, a jego nieco wyższy poziom w danych W. Miodunki to wynik uczestnictwa w kursach językowych, z reguły bardziej dostępnych w centrach miejskich.

Porównując badania S. Kucharskiego z naszymi przeprowadzonymi w kolonii Dom Pedro II, należy zauważyć, że pomimo upływu ponad

dwóch dekad między momentami gromadzenia danych większość osób badanych przez nas w 2018 roku to osoby z tych samych pokoleń co respondenci S. Kucharskiego. Pamiętajmy, że mieli oni od 10 do 55 lat, co czyni z nich dość młodą grupę badanych, która po upływie 20 lat pokrywa się w dużej części z grupami wiekowymi poddanymi badaniu w Dom Pedro II. Oczywiście nie można tu mówić o badaniach podłużnych, gdyż wykonano je w innych miejscowościach i przy użyciu innej metody. Jednak fakt ten sprawia, że za różnicę w sprawności rozumienia i mówienia w języku polskim między respondentami obu badań nie odpowiada jedynie upływ czasu. Dom Pedro II jest miejscowością znajdującą się w pobliżu centrów miejskich. Prawdopodobnie wpłynęło to na szybszy postęp procesu zastępowania języka polskiego przez portugalski, co potwierdza mniejszy udział osób z językiem polskim jako J1 w podkurytybskiej wsi (patrz wykres 3.). Wśród dzisiejszych trzydziestolatków z tej miejscowości nietrudno znaleźć osoby, którym rodzice nie przekazali już języka polskiego, dlatego też należy założyć, że badanie przeprowadzone w kolonii Dom Pedro II 20 lat temu ukazałoby fotografię językową różną od uzyskanej przez S. Kucharskiego.

Jeśli zaś chodzi o sześć kolonii badanych przez tego ostatniego, możemy się jedynie domyślać, że procesy urbanizacji i industrializacji typowe dla wielu regionów Brazylii w ostatnich dekadach mogły również wpłynąć na poziom zachowania języka przodków w tych miejscowościach. Niech ta niepewność będzie zachętą do realizacji nowych badań pozwalających na prześledzenie fenomenu bilingwizmu polsko-portugalskiego zarówno w perspektywie synchronicznej, jak i diachronicznej.

ZAKOŃCZENIE

Powyższe zestawienie danych z badań bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii zrealizowanych pod koniec XX oraz w drugiej dekadzie XXI wieku pozwoliło na spojrzenie wstecz i dostrzeżenie pewnych tendencji. Wszystkie trzy badania wykazały dyskrepancję między stopniem opanowania kodu mówionego i pisanego przez osoby polskiego pochodzenia władające językiem polskim, która zresztą jest typowa również dla pozostałych języków imigracyjnych, które pojawiły się na gruncie brazylijskim w XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Nasza analiza uwidoczniła również niższy poziom znajomości języka polskiego wśród respondentów ostatniego badania, co odzwierciedla sytuację geograficzno-społeczną samej miejscowości, jak i zachodzących wokół niej procesów rozwojowych w sferze ekonomicznej. Dane zebrane podczas naszych badań umożliwiają też spojrzenie w przyszłość, które może nie napawać optymizmem. W najmłodszej grupie badanych jedynie 13% posługuje się swobodnie mówionym językiem polskim, co kontrastuje z 94% wśród osób powyżej 55. roku życia. Aż połowa badanych z najmłodszej grupy to osoby o zna-

jomości polszczyzny ograniczającej się do pojedynczych słów czy wyrażań. Jest to poziom znajomości języka niezaobserwowany w pozostałych grupach wiekowych. Być może najbardziej niepokojąca jest informacja o przerwaniu transmisji języka, która jeszcze do niedawna odbywała się w domu rodzinnym. Rodzice poniżej 36. roku życia biorący udział w badaniu nie przekazują polszczyzny swym dzieciom, co jest rezultatem, między innymi, braku dostatecznej znajomości języka. Oczywiście, jeśli wziąć za miarę wspomniane już „trzy pokolenia” U. Weinreicha [1953], zachowanie języka przodków przez ich wnuki, prawnuki, a nawet praprawnuki zasługuje na podziw. Nie zmienia to jednak faktu, że teraz, po 150 latach, język polski zanika w kolonii Dom Pedro II i w innych podobnych polskich wsiach na południu Brazylii.

Jednak czy można interpretować to zjawisko jako jednoznacznie negatywne? Długoletnie zachowanie języka polskiego w polskich koloniach w Brazylii wynikało w dużej mierze z wykluczenia polskich osadników i ich potomków oraz ich izolacji w rozwijającym się społeczeństwie brazylijskim. Przez długi czas to brak dostępu do dobrodziejstw cywilizacji i brak możliwości mobilności społecznej sprawiał, że język polski pozostawał głównym narzędziem komunikacji i nośnikiem kultury w tych miejscowościach. Czy można obarczać kogokolwiek winą za chęć uczestnictwa w otaczającym go społeczeństwie, niedostrzegającym wartości w dwujęzyczności, której komponentem nie jest język angielski? I choć, jak twierdzi informator cytowany w tytule niniejszego artykułu, znajomość dwóch języków „to jest hunor”, odmiany języka wchodzące w skład dwu- czy wielojęzyczności pozwalającej dziś na awans społeczny „muszą być jak najbardziej społecznie, regionalnie i geograficznie neutralne” [Heller 2004, 83]. Czy język przodków, tradycji, rodziny, tożsamości może być neutralny? Czy powinien taki być? Zakres niniejszego tekstu nie pozwoli na zgłębienie tych jakże interesujących kwestii, związanych z tematem polityki językowej – zarówno tej realizowanej na szczeblu państwowym, jak i rodzinnym czy osobistym. Pozwólmy sobie jednak na wyrażenie przypuszczenia, że droga do zachowania języka mniejszościowego nie powinna prowadzić przez wykluczenie i izolację jego użytkowników poparte ideą jednojęzycznego państwa, lecz przez dostrzeżenie wartości setek grup etnicznych i ich języków, które składają się na bogactwo kulturowe tej jakże wciąż różnorodnej mozaiki etnicznej zwanej Brazylią.

Bibliografia

- J. Blommaert, 2010, *The Sociolinguistics of Globalization*, New York.
S.M. Bortoni-Ricardo, 2021, *Português brasileiro. A língua que falamos*, São Paulo.
F. Croci, 2011, *Imigração no Brasil* [w:] H. Mello, C.V. Altenhofen, T. Raso (red.), *Os contatos linguísticos no Brasil*, Belo Horizonte, s. 73–109.

- Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/193-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html> [dostęp 16.08.2020].
- S.R. Delong, 2016, *Vitalidade linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no Sul do Paraná*, praca doktorska, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo.
- S. Dubisz, 2014, *Językoznawcze studia polonistyczne*, t. 2: *Polonia i jej język*, Warszawa.
- J. Edwards, 2012, *Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts* [w:] T.K. Bhatia, W.C. Richie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Wiley-Blackwell, s. 5–25.
- A.G. Ferreira, 2019, *A presença da língua polonesa na Colônia Dom Pedro II em Campo Largo, PR*, praca magisterska, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- A.G. Ferreira, 2021, „Boby bardziej do gadziny” – o wybranych aspektach leksykalnych polszczyzny potomków polskich imigrantów chłopskich w Brazylii [w:] B. Osowski, J. Kobus, P. Michalska-Górecka, A. Piotrowska-Wojaczyk (red.), *Język w regionie, region w języku* 4, Poznań, s. 45–65.
- J. Fishman, 1977, *The Social Science Perspective* [w:] *Bilingual Education: Current Perspectives*. Social Science Center for Applied Linguistics, Arlington, VA, s. 1–49.
- O. García, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, e-book, Wiley Publishing.
- M. Heller, 2004, *Globalization and the commodification of languages* [w:] M.T. Cabré, M. Lorente, E. Solé (red.), *Linguística Aplicada. Cicle de conferències i seminaris 98–00*, Barcelona, s. 77–88.
- M. Kawka, 1982, *Os brasileirismos do dialeto polono-brasileiro*, praca magisterska, Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- S. Kucharski, 1996, *Bilinguismo e biculturação nas comunidades étnicas polonesas no sul do Brasil*, „Perspectiva” 20, nr 69, s. 53–67.
- M. Kula, 1981, *Polonia brazylijska*, Warszawa.
- W. Kula, N. Assorodobraj-Kula, M. Kula (red.), 1973, *Listy emigrantów z Brazylii i Stanów Zjednoczonych 1890–1891*, Warszawa.
- W. Lambert, 1974, *Culture and language as factors in learning and education* [w:] F.E. Aboud, R.D. Meade (red.), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, WA, s. 91–122.
- L. Loregian-Penkal, L.T. Costa, 2014, *Elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de poloneses de Mallet-PR: uma análise Variacionista*, „Web-Revista Sociodiaeto” vol. 4., nr 12, s. 243–261.
- J. Mazurek, 2019, *O caráter específico da imigração polonesa para o Brasil*, „Polonicus: revista de reflexão Brasil-Polônia”, Curitiba, Ano 10, n. 18, s. 34–57.
- M.E.I. Mendes, 2010, *Línguas de imigrantes: a língua polonesa na Região Sul do Brasil*, praca magisterska, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis.
- M.E.I. Mendes, 2021, *A vitalidade linguística do polonês em contato com o português no Sul do Brasil, Porto Alegre*, praca doktorska, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- W.T. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.

- S. Montrul, 2012, *Bilingualism and the Heritage Language Speaker* [w:] T.K. Bhatta, W.C. Richie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Wiley-Blackwell, s. 168–189.
- S. Niewiadomski, 2019, *Aspectos sonoros da língua polonesa falada em Cruz Machado no Paraná*, praca magisterska, Unicentro, Guarapuava.
- M. d. Oliveira, 2009, *Os poloneses do Paraná (Brasil) e a questão da nacionalização dos imigrantes (1920–1945)* [w:] ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História, Fortaleza.
- M.A. Sikora, 2014, *As políticas de imigração no Brasil nos séculos XIX e XX e o desenvolvimento de territórios: Estudo de Caso da Colônia Dom Pedro II – Campo Largo – Paraná*, praca magisterska, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.
- J. Stańczewski, 1925, *Wpływ języka portugalskiego na język kolonistów polskich w Brazylii. Studium Porównawcze*, Curitiba.
- G. Valdés, 2014, *Heritage Language Students* [w:] T.G. Wiley, J.K. Peyton, D. Christian, S.C.K. Moore, N. Liu (red.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*, Routledge, s. 27–35.
- R. Wachowicz, 1971, *Rozmowa z panem Józefem Kudławcem* [w:] *Emigracja polska w Bazylii. 100 lat osadnictwa*, Warszawa, s. 90–94.
- R.Ch. Wachowicz, 1976, *Órleans: um século de subsistência*, Curitiba.
- U. Weinreich, 1974, *Languages in Contact. Findings and Problems*, London–The Hague–Paris.
- F.F. Wepik, 2017, *Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco*, praca magisterska, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

The use of the Polish language in the Dom Pedro II colony against the studies of Polish–Portuguese bilingualism in Brazil

Summary

The subject matter of this paper is Polish–Portuguese bilingualism observed in one of the Brazilian villages founded by Polish rural immigrants in the second half of the 19th century in the south of the country. The primary instrument for collecting data were the interviews conducted with 48 residents of the village in 2018. The presented outcome confirms the trends noticed in the study by S. Kucharski [1996] and W. Miodunka [2003]; namely, the fairly high level of preservation of Polish in Brazil and discrepancies in the level of command of the spoken and written code by the interviewees. The analysed data permit also the ascertainment of the phenomenon that Polish is being forgotten in the bilingualisation process and that it is disappearing in the surveyed village in general.

Keywords: Polish–Portuguese bilingualism – Polish language in Brazil

Trans. Monika Czarnecka

Paweł Levchuk

(Instytut Slawistyki PAN, Kraków,
e-mail: pavlo.levchuk@ispan.waw.pl)
ORCID: 0000-0001-7865-6833

TRÓJJEZYCZNOŚĆ UKRAIŃSKO-ROSYJSKO-POLSKA UCZNIÓW SZKÓŁ LWOWSKICH Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA

Język polski na dawnych Kresach Wschodnich coraz częściej wzbudza zainteresowanie językoznawców. Lwów, który jest w większości miastem ukraińskojęzycznym, cechuje pozytywne nastawienie do języka polskiego. Jednocześnie należy wspomnieć o języku rosyjskim, który jest obecny we Lwowie, jednak jest wykorzystywany jako język komunikacji zdecydowanie rzadziej niż w innych miastach na Ukrainie. Warto uzupełnić stan wiedzy na temat sytuacji języka polskiego, co postulowała jeszcze Zofia Kurzowa [por. Kurzowa 2007, 76–77], oraz dwóch pozostałych języków – ukraińskiego i rosyjskiego.

Wyniki pierwszych badań nad ukraińsko-rosyjsko-polską trójjęzycznością na Ukrainie już są dostępne [Levchuk 2019; 2020]. Zdecydowanie więcej prac socjolingwistycznych można znaleźć na temat dwujęzyczności ukraińsko-polskiej na całej Ukrainie [Levchuk 2015, 143–158], jak również wśród uczniów szkół sobotnich na Ukrainie Zachodniej [Zielińska 2011a, 127–134; 2011b, 551–564]. Sytuacji dwujęzyczności ukraińsko-polskiej w polskich szkołach we Lwowie została poświęcona praca Łesi Korol [Korol 2011, 363–368], która jednak nie uwzględnia znajomości języka rosyjskiego – pierwszego języka części informatorów. Dowodem na obecność języka rosyjskiego w polskich szkołach we Lwowie jest praca Kingi Geben i Marii Zielińskiej [Geben, Zielińska 2020, 34–48]. Niniejsza praca ma na celu pokazanie sytuacji językowej uczniów posługujących się co najmniej dwoma językami w sposób czynny oraz pozycji języka polskiego wśród młodego pokolenia Polaków we Lwowie.

Badania były prowadzone w marcu 2016 r. we Lwowie. Wzięło w nich udział 77 uczniów (41 chłopców i 36 dziewcząt) szkół nr 10 i nr 24. Ankietowani urodzili się w latach 1998–2001 w momencie prowadzenia badań uczęszczali do IX, X i XI klasy w tych szkołach. Ponad 80% respondentów urodziło się we Lwowie, 10,4% – w Polsce, pozostali ankietowani przyszli na świat w innych obwodach Ukrainy (Kijów, obwód iwanofrankiowski, połtawski, tarnopolski). Zdecydowana większość uczniów mieszkała we Lwowie (90,9%), reszta dojeżdżała z okolicznych wsi.

Opracowując ankietę, poza tradycyjnymi parametrami socjolingwistycznymi adaptowano do badań nad trójjezycznością wcześniejsze pytania autorstwa Władysława T. Miodunki [2003], Ewy Lipińskiej [2015, 73–89], Williama Mackeya [1968, 565], Marzeny Błasiak [2011] oraz Pavla Levchuka [2015, 143–160].

TOŻSAMOŚĆ RESPONDENTÓW

Jednym z powodów uczenia się języka polskiego jest polskie pochodzenie. Wcześniejsi badacze z góry zakładali, że w szkołach z polskim językiem wykładowym mogą być tylko osoby polskiego pochodzenia [Pyłyp 2009, 81–85] albo twierdzili, że wszyscy respondenci mają polskie pochodzenie [Korol 2011, 364]. Jednak na pytanie o pochodzenie przodków respondenci odpowiedzieli w następujący sposób:

Tabela 1. Etniczne pochodzenie respondentów

Oboje rodzice są Polakami	9,1% (7 osób)
Jeden z rodziców jest Polakiem	33,8% (26 osób)
Jeden z dziadków jest Polakiem	24,6% (19 osób)
Jeden z pradiadków był Polakiem	15,6% (12 osób)
Bez polskiego pochodzenia	16,9% (13 osób)

Z odpowiedzi respondentów wyraźnie wynika, że oprócz osób polskiego pochodzenia mamy do czynienia z jeszcze jedną grupą, mianowicie z osobami niepolskiego pochodzenia, czyli takimi, które znajomości polszczyzny prawdopodobnie nie wyniosły z domu i jest ona dla nich albo językiem obcym, albo drugim lub trzecim. Nikt z badanych nie deklarował przynależności do innych narodowości poza polską i ukraińską. W dalszej części pracy omówię wyniki badań z podziałem respondentów na dwie grupy – grupę P (Polacy z Ukrainy, do której zaliczam wszystkie osoby, które zadeklarowały jakiejkolwiek polskie pochodzenie przodków) oraz grupę U (Ukraińcy niepolskiego pochodzenia, którzy zadeklarowali, że nie mają polskiego pochodzenia wśród żadnych ze swych przodków).

Zapytani o własną narodowość respondenci zaznaczyli następujące odpowiedzi (w grupie P widać największe zróżnicowanie):

Tabela 2. Odpowiedzi respondentów dotyczące narodowości

Tożsamość narodowa	Grupa P	Grupa U
Ukraińiec / Ukrainka	34,5% (22 osoby)	69,3% (9 osób)
Polak / Polka	29,4% (19 osób)	–
Podwójna tożsamość	22% (14 osób)	–
Brak odpowiedzi	14,1% (9 osób)	30,7% (4 osoby)

Respondenci, którzy mają podwójną tożsamość, na pytanie: „Co odpowiadasz, kiedy pytają cię o narodowość?”, udzielili następujących odpowiedzi: „kosmopolityzm” (3); „posiadam obywatelstwo polskie” (1); „jestem sercem Polką, a obywatelstwem Ukrainką” (1); „jestem pół Ukrainką, pół Polką” (1); „jestem Ukrainką, ale też Polką” (1); „jestem z Ukrainy, Ukraincem, jaki lubi Polskę” (1); „pół Ukraincem, pół Polakiem” (1). Natomiast jeden z respondentów wyraził sprzeciw wobec pytania, mówiąc, że „podział na narody jest głupi, wszyscy jesteśmy takimi samymi ludźmi”. Pozostałe osoby nie dodały żadnego komentarza do tego pytania.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, kim respondenci się czują. Chociaż część badaczy mogłaby powiedzieć, że jest to takie samo pytanie jak poprzednie, warto jednak przytoczyć chociażby wypowiedź jednej z respondentek Ewy Golachowskiej, która o poczuciu własnej tożsamości mówi tak:

(...) To może łatwiej powiedzieć, że się jest Białorusinem w Polsce niż cały czas udawać, że ja jestem Polakiem. To jest taki może konformizm [Golachowska 2012, 85].

Jak wynika z powyższego cytatu, to, co respondent odpowie, a co istotnie czuje, może się różnić, dlatego też to pytanie pojawiło się w badaniach.

Można wyodrębnić dwa rodzaje / typy tożsamości, mianowicie: oficjalną (kim jednostka sama się czuje) oraz publiczną (chce, żeby otczenie tak ją odbierało). Respondenci odpowiedzieli na pytanie „Kim się czujesz?” w następujący sposób (można było wybrać kilka odpowiedzi):

Tabela 3. Tożsamość respondentów¹

Kim się czujesz?	Grupa P	Grupa U
Ukrainiec / Ukrainka	10,9% (7 osób)	61,6% (8 osób)
Polak / Polka	26,5% (17 osób)	–
Pół Ukrainiec, pół Polak	48,5% (31 osób)	23,1% (3 osoby)
Trudno powiedzieć	9,4% (6 osób)	7,7% (1 osoba)
W Polsce Ukrainiec, a na Ukrainie Polak	4,7% (3 osoby)	7,7% (1 osoba)

Jeśli porównamy te odpowiedzi z tymi uzyskanymi w poprzednim pytaniu („Co odpowiadasz, kiedy pytają cię o narodowość?”), można zauważyć znaczące różnice. Okazuje się bowiem, że wielu respondentów czuje się związanych z więcej niż jedną narodowością. Ponadto wśród badanych tych są także osoby, które, gdy są pytane o narodowość, de-

¹ W tabelach, w których jest stosowany podział na grupy P i U, procenty wyliczane są odrębnie dla grupy P, odrębnie dla grupy U.

klarują jedną – ukraińską. Tego typu zachowania Krystyna Wróblewska-Pawlak trafnie określa jako *dwukulturowość*. W ten sposób badaczka określa jednostkę, która utożsamia się z dwiema grupami kulturowymi posługującymi się znanymi jej językami, a przez każdą z tych grup jest traktowana jako jej członek [Wróblewska-Pawlak 2004, 33]. Marta Guillermo-Sajdak ilustruje dwie kultury jako odrębne koła, natomiast sytuacja dwukulturowości to nowe koło, które nakłada się na kulturę A i B, stanowiąc tym samym nową wartość, która jednak ma w sobie pewne części dwóch kultur [por. Guillermo-Sajdak 2004, 145].

W grupie U mamy do czynienia z pojawiającą się tendencją do polonizacji, czego przyczyną jest codzienny kontakt z językiem i kulturą polską, i chociaż wszyscy w tej grupie deklarują brak jakichkolwiek polskich korzeni, to jednak 23,1% respondentów w pewien sposób zaczyna identyfikować się z polskością, wybierając: „pół Ukrainiec, pół Polak”. Wybór szkoły z polskim językiem nauczania i częste posługiwanie się polszczyzną, szczególnie w szkole, ale też przy odrabianiu zadań domowych, wyszukiwaniu różnego rodzaju informacji oraz uczestniczenie w różnego rodzaju uroczystościach patriotycznych może mieć wpływ na częściowe utożsamianie się z polskością. Można również zakładać, że mimo że osoby te nie deklarują polskiego pochodzenia, mogą jednak je mieć. Zauważmy, że nie wypierają się one przy tym swojej tożsamości ukraińskiej i chętnie ją deklarują.

MOTYWACJA DO UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Respondenci zapytani o motywy uczenia się języka polskiego udzielili następujących odpowiedzi:

Tabela 4. Motywacja do uczenia się języka polskiego (ankietowani mogli wybrać kilka odpowiedzi)

Typy motywacji	Grupa P	Grupa U
Studia w Polsce	81,6% (52 osoby)	69,8% (9 osób)
Praca w Polsce	42,4% (27 osób)	14,3% (11 osób)
Stałe zamieszkanie w Polsce	40,8% (26 osób)	7,7% (1 osoba)
Chęć nauczania się kolejnego języka słowiańskiego	12,5% (8 osób)	46,2% (6 osób)
Częste wyjazdy do Polski	14,1% (9 osób)	23,1% (3 osoby)
Język mojego chłopaka / mojej dziewczyny	4,7% (4 osoby)	7,7% (1 osoba)
Język łatwiejszy w nauce niż inne języki obce (np. niemiecki, francuski)	3,1% (2 osoby)	7,7% (1 osoba)

W obu grupach najważniejszym motywem są studia w Polsce. Należy także wyraźnie podkreślić, że podstawowym argumentem dla rodziców uczniów z grupy U przemawiającym za zapisaniem dziecka do polskiej szkoły jest przygotowanie go do studiów w języku polskim. Kolejnymi przyczynami są praca oraz osiedlenie się w Polsce. Z rozmów autora z informatorami wynika, że Ukraińcy wybierają naukę języka polskiego jako jeszcze jednego języka słowiańskiego, traktując Polskę często tylko jako pewnego rodzaju przystanek na drodze do Europy Zachodniej. Do podobnego wniosku można dojść, patrząc na odpowiedzi zamieszczone w tabeli 13. „Wybór kraju osiedlenia się w przyszłości”. Możliwe, że badani nie mają jeszcze pewności co do możliwości podjęcia pracy i osiedlenia się w Polsce na stałe.

CZĘSTOŚĆ POSŁUGIWANIA SIĘ JĘZYKIEM

Szczególnie ważnym zagadnieniem dotyczącym wielojęzyczności jest częstość posługiwania się językami wchodzącymi w kontakt oraz poziom ich znajomości. Dla niektórych badaczy są to kluczowe warunki do nazywania osoby dwu- lub wielojęzyczną [por. Lipińska 2003]. Odpowiedzi respondentów na pytanie o częstość używania każdego z języków prezentuje poniższa tabela:

Tabela 5. Częstość posługiwania się językiem ukraińskim i polskim

Częstotliwość posługiwania się	Język polski		Język ukraiński	
	Grupa P	Grupa U	Grupa P	Grupa U
Codziennie	89,1% (57 osób)	84,6% (11 osób)	96,9% (62 osoby)	100% (13 osób)
Kilka razy w tygodniu	10,9% (7 osób)	15,4% (2 osoby)	3,1% (2 osoby)	

W obu grupach najwyższe wskazania ma język ukraiński jako język urzędowy państwa, w którym mieszkają respondenci. Obie grupy używają języka ukraińskiego codziennie, tylko 2 osoby zadeklarowały używanie tego języka kilka razy w tygodniu, co i tak można uznać za częste. Podobnie, choć nieco gorzej, ma się sytuacja z językiem polskim, ponieważ ok. 11% w grupie P i ok. 15% w grupie U nie deklaruje codziennego używania polszczyzny. Można wnioskować, że poza sferą edukacyjną język polski nie pojawia się w ich życiu codziennym, co jest oczywiste dla grupy U, lecz świadczy także o tym, że w niektórych rodzinach o polskich

korzeniach polszczyzna nie jest używana. Najsłabsza jest pozycja języka rosyjskiego (por. tabela 6.) – sporo osób deklaruje sporadyczne używanie tego języka. W ankiecie była także możliwość zaznaczenia odpowiedzi *raz na tydzień* i *raz na miesiąc*, *rzadko* oraz *bardzo rzadko*, lecz respondenci z niej nie skorzystali. Fakt ten świadczy o tym, że komunikacja w języku ukraińskim i polskim jest wystarczająca i trzeci język bywa używany przez respondentów tylko w określonych miejscach i w kontaktach czynnych / biernych z pewnymi osobami.

W przeciwieństwie do języka ukraińskiego i języka polskiego – język rosyjski jest zdecydowanie rzadziej używany, co przedstawia tabela 6.:

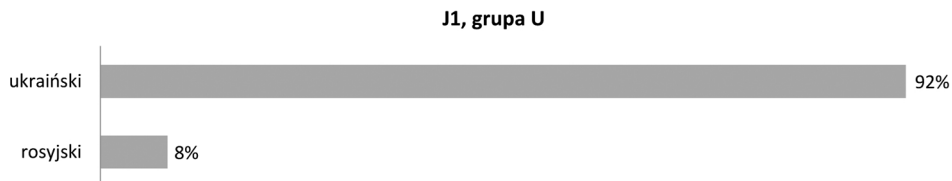
Tabela 6. Częstotliwość posługiwania się językiem rosyjskim

Częstotliwość posługiwania się	Język rosyjski	
	Grupa P	Grupa U
Codziennie	40,4% (26 osób)	46,1% (6 osób)
Kilka razy w tygodniu	25,1% (16 osób)	7,7% (1 osoba)
Rzadko	15,7% (10 osób)	30,8% (4 osoby)
Bardzo rzadko	18,8% (12 osób)	15,4% (2 osoby)

Mniej niż połowa respondentów w obu grupach używa codziennie języka rosyjskiego. Fakt ten można tłumaczyć zarówno nieobecnością tego języka w systemie edukacji, jak i brakiem potrzeby posługiwania się tym językiem w życiu codziennym. Należy pamiętać, że osoba wielojęzyczna ma większy repertuar językowy, ale taki sam zakres sytuacji posługiwania się językami / wykorzystywania ich jak osoba jednojęzyczna czy dwujęzyczna. Co trzecia osoba w grupie P i ponad 45% respondentów w grupie U deklaruje rzadkie lub nawet bardzo rzadkie posługiwanie się językiem rosyjskim. Nikt z badanych nie wybrał zaproponowanych w ankiecie odpowiedzi *raz na tydzień* i *raz na miesiąc*, co pozwala stwierdzić, że ponad 30% w grupie P i nawet 45% w grupie U używa języka rosyjskiego rzadziej niż raz na miesiąc.

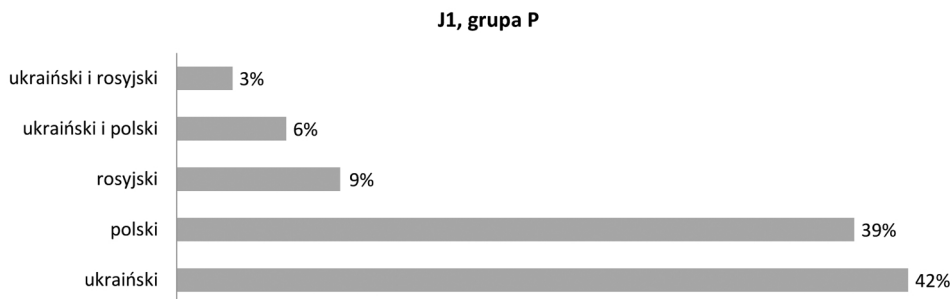
JĘZYK PIERWSZY I CZYNNIKI DECYDUJĄCE O WYBORZE JĘZYKA KOMUNIKACJI

Dla zdecydowanej większości respondentów grupy U językiem pierwszym jest ukraiński. Wyniki badań prezentuje poniższy wykres.

Wykres 1. Język pierwszy w grupie U

Wśród ankietowanych z grupy U zdecydowana większość respondentów zadeklarowała język ukraiński jako swój język pierwszy. Nikt z badanych w tej grupie nie zadeklarował dwóch języków pierwszych ani też języka polskiego jako języka pierwszego czy jednego z pierwszych języków obok któregoś z języków wschodniosłowiańskich.

W grupie P sytuacja wygląda inaczej:

Wykres 2. Język pierwszy w grupie P

Różnica między językiem polskim a ukraińskim jako językiem pierwszym jest nieznaczająca: zdecydowanie mniej osób uważa rosyjski za swój język pierwszy, są też osoby, dla których dwa języki są pierwsze. Przedstawione odpowiedzi świadczą o różnym stopniu utrzymania polszczyzny w domach lub w ogóle braku lub zaniku tradycji posługiwania się językiem polskim w domu. Tam, gdzie polszczyzna nadal jest dominującym językiem w komunikacji między domownikami, jest ona językiem pierwszym. Natomiast w sytuacji, w której tradycja posługiwania się językiem polskim w domu zanikła – pierwszym językiem jest ukraiński lub rosyjski. Drugim powodem zmiany języka pierwszego z polszczyzny na inny język są mieszane małżeństwa, w których pojawia się inny język słowiański. Wówczas dziecko może komunikować się z każdym z rodziców w jego języku pierwszym i mieć dwa języki pierwsze lub to rodzina podejmuje decyzję o posługiwaniu się tylko jednym językiem w domu – wówczas takie dziecko będzie mieć jeden pierwszy język, którym nie będzie język polski.

Zapytani o motywację w wyborze języka komunikacji respondenci udzielili następujących odpowiedzi:

Tabela 7. Motywacja wyboru języka komunikacji

Wybierany język w komunikacji²	Grupa P	Grupa U
Język niebędący pierwszym dla danej osoby, wymuszony przez sytuację komunikacyjną	35,7% (23 osoby)	69,3% (9 osób)
Język polski jako język pierwszy danej osoby	25,1% (17 osób)	–
Język ukraiński jako język pierwszy danej osoby	28,2% (15 osób)	15,4% (2 osoby)
Język rosyjski jako język pierwszy danej osoby	4,7% (4 osoby)	7,7% (1 osoba)
Na Ukrainie w języku ukraińskim, w Polsce – po polsku	4,7% (4 osoby)	7,7% (1 osoba)
Język polski, ponieważ go lubi	1,6% (1 osoba)	

Badani niemający polskiego pochodzenia są bardziej podatni na zaproponowany przez rozmówcę język interakcji, co może być spowodowane znajomością co najmniej trzech języków i przywiązywaniem mniejszej wagi do komunikacji w języku ojczystym. Można to zauważyć przy wyborze języka rosyjskiego jako języka komunikacji na Ukrainie zamiast języka ukraińskiego. Polacy na Ukrainie są mniej podatni na akceptację zaproponowanego przez interlokutora języka komunikacji. Dla co piątego w grupie P są w równym stopniu ważne polski i ukraiński jako język pierwszy. Pojawia się też grupa respondentów, którzy preferują język państwa, w którym się znajdują, bez zwracania uwagi w konkretnej sytuacji na preferencje interlokutora.

JĘZYK MEDIÓW

W tej części badań ankietowani zostali zapytani o preferencje przy korzystaniu z mediów i różnego rodzaju form komunikacji niewerbalnej (tekstowej). Można założyć, że wybór języka jest całkowicie niezależną decyzją odbiorcy.

² Warianty odpowiedzi były zaproponowane przez autora. Istniała możliwość wpisania własnej odpowiedzi, ale żaden z respondentów z niej nie skorzystał.

Tabela 8. Preferowany język mediów i komunikacji niewerbalnej

		Ukraiński	Polski	Rosyjski	Ukraiński i rosyjski	Ukraiński i polski	3 języki
Radio	P	43,7% (27 osób)	17,2% (11 osób)	4,7% (4 osoby)	3,1% (2 osoby)	18,8% (12 osób)	12,5% (8 osób)
	U	62,0% (8 osób)	7,7% (1 osoba)	–	–	15,4% (2 osoby)	15,4% (2 osoby)
Telewizja	P	35,9% (23 osoby)	12,5% (8 osób)	6,2% (4 osoby)	7,8% (5 osób)	18,8% (12 osób)	18,8% (12 osób)
	U	38,4% (5 osób)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	–	38,4% (5 osób)
Kino (filmy)	P	14,1% (9 osób)	10,9% (7 osób)	10,9% (7 osób)	10,9% (7 osób)	10,9% (7 osób)	42,3% (27 osób)
	U	23,1% (3 osoby)	7,7% (1 osoba)	15,4% (2 osoby)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	38,4% (5 osób)
Prasa	P	37,6% (23 osoby)	21,9% (14 osób)	3,1% (2 osoby)	4,7% (4 osoby)	17,1% (11 osób)	15,6% (10 osób)
	U	53,8% (7 osób)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	–	15,4% (2 osoby)	15,4% (2 osoby)
Internet	P	20,4% (13 osób)	10,9% (7 osób)	10,9% (7 osób)	9,4% (6 osób)	20,4% (13 osób)	28% (18 osób)
	U	23,1% (3 osoby)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	15,4% (2 osoby)	7,7% (1 osoba)	38,4% (5 osób)
Sms	P	43,8% (28 osób)	17,2% (11 osób)	6,2% (4 osoby)	12,5% (8 osób)	10,9% (7 osób)	9,4% (6 osób)
	U	61,5% (8 osób)	7,7% (1 osoba)	–	–	7,7% (1 osoba)	23,1% (3 osoby)
E-mail	P	37,5% (24 osób)	17,2% (11 osób)	6,2% (4 osoby)	6,2% (4 osoby)	10,9% (7 osób)	22% (14 osób)
	U	76,9% (10 osób)	7,7% (1 osoba)	–	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	–
Programy komputerowe	P	26,5% (17 osób)	12,5% (8 osób)	18,8% (12 osób)	12,5% (8 osób)	10,9% (7 osób)	18,8% (12 osób)
	U	30,7% (4 osoby)	7,7% (1 osoba)	23,1% (3 osoby)	–	15,4% (2 osoby)	23,1% (3 osoby)

Zaskakująca jest nieznacząca obecność języka rosyjskiego w odbiorze programów radiowych. W grupie U jest on obecny tylko w odpowiedzi *3 języki*, co oznacza, że pojawia się on w wyjątkowych sytuacjach, lecz w polskich domach we Lwowie można go usłyszeć częściej. Język polski

ma zdecydowanie lepszą pozycję niż język rosyjski. Jednakże w mediach i komunikacji wśród Polaków dominuje język ukraiński.

Najczęściej wybieranym językiem telewizji jest ukraiński. Chociaż stacje z Kijowa w momencie prowadzenia badań nadawały wiele programów w języku rosyjskim, to respondenci zachowują stałość językową, wybierając język oficjalny państwa, w którym mieszkają. Należy zwrócić uwagę na rzadkie wybieranie polszczyzny, co można tłumaczyć brakiem polskiej telewizji we Lwowie – jest ona dostępna dopiero na terenach przygranicznych. Jednocześnie warto podkreślić, że wychodząc poza miejsce nauki i dom rodzinny, respondenci posługują się również językiem ukraińskim, państwowym na Ukrainie. Zaobserwowana sytuacja wskazuje na fakt, że kontakty nieformalne z osobami spoza rodziny i szkoły mają wpływ na wspólne zainteresowania, które również wiążą się z innym kodem językowym. Dosyć ciekawa jest sytuacja w grupie U – 38,4% badanych wskazało trzy języki, co świadczy o tym, że dla co trzeciego badanego język telewizji nie jest istotny.

Przy wyborze „języka kina” brane są pod uwagę takie czynniki jak: język oryginału, dostępne na rynku tłumaczenia i własne preferencje użytkowników, stąd w odpowiedziach w obu grupach najczęściej wybierano trzy języki oraz język ukraiński. Reszta opcji ma podobną liczbę odpowiedzi.

Ponad 20% respondentów z grupy P preferuje prasę w języku polskim. We Lwowie ukazują się takie polskojęzyczne czasopisma jak: „Kurier Galicyjski”, „Polak Mały” oraz „Radość Wiary”, które są dostępne zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej. Stosunkowo łatwo można dostać katolicką lub społeczną prasę wydawaną w Polsce (głównie w Internecie), jednak najwyższą pozycję w obu grupach ma język ukraiński.

Prasa rosyjskojęzyczna nie cieszy się dużą popularnością wśród respondentów.

Opis preferencji języka Internetu jest zdecydowanie łatwiejszy niż pozostałych mediów z racji możliwości wyszukiwania informacji w każdym języku w różnych częściach świata. Obie grupy najczęściej wskazują na trzy języki, dopiero potem na język ukraiński.

Pisząc sms-y, respondenci wybierają język ukraiński, w grupie U – 61,5%, a w grupie P – 43,8%. Drugim językiem dla Polaków ze Lwowa jest polski – 17,2%, a grupa U korzysta z 3 języków – 23,1%.

W obu grupach e-maile pisze się najczęściej w języku ukraińskim. Dla grupy U jest to także raczej jedyna odpowiedź, inne warianty mają znacznie mniej zwolenników. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w grupie P, w której tylko 37,5% pisze e-maile wyłącznie po ukraińsku, a 22% nie ma konkretnych preferencji, jeśli chodzi o trzy opisywane języki. Jednak ponad 17% woli pisać tylko w języku polskim, co świadczy o obecności polszczyzny również poza domem i salą lekcyjną.

Najbardziej widocznym miejscem, gdzie język polski przegrywa z językiem rosyjskim i w rezultacie jest najrzadziej używany, są programy

komputerowe. Język ukraiński pozostaje językiem najczęściej wybieranym (P – 26,5%, U – 30,7%). Na drugim miejscu plasuje się odpowiedź „trzy języki” (P – 18,8%, U – 23,1%). W obu grupach podobny procent badanych respondentów wybiera język rosyjski. Takie zachowanie badanych można wytłumaczyć w bardzo prosty sposób, tym mianowicie, że pierwotnie programy komputerowe były wyłącznie w języku rosyjskim, natomiast programy ukraińskojęzyczne pojawiły się na rynku zdecydowanie później. Nie mamy informacji, kiedy polskojęzyczne programy komputerowe pojawiły się we Lwowie. Taki program trzeba było zakupić w Polsce, a w przeliczeniu na ukraińską walutę kosztował on zdecydowanie drożej. Można stwierdzić, że programy polskojęzyczne nie były przedmiotem zainteresowania osób, które odwiedzały Polskę. Pojawiły się tylko jako materiały pomocnicze do nauczania języka i kultury polskiej i były dostępne głównie u osób prowadzących tego typu zajęcia.

JĘZYK SFERY PRYWATNEJ RESPONDENTA

Najciekawszym zagadnieniem jest opis preferencji językowych dotyczących sfery osobistej, która jest najmniej podatna na wpływy podyktowane osobą interlokutora, tematem interakcji lub innymi czynnikami zewnętrznymi. Użytkownik posługuje się tym językiem, który jest dla niego najwygodniejszy, bez zwracania uwagi na otoczenie. Wyjątek może stanowić pisanie blogów. Młode osoby próbują zaistnieć w otoczeniu swoich rówieśników, dlatego starają się przedstawić swoje myśli i poglądy w języku najbardziej zrozumiałym dla otoczenia. Jednak wybór języka głoszenia swoich własnych opinii najczęściej jest prywatnym wyborem samego respondenta, pokazującym, w którym z trzech języków najłatwiej jest mu przedstawić własne poglądy i zanotować wydarzenia ze swojego życia. W sytuacji wielojęzyczności jest to ciekawe zagadnienie, ponieważ pokazuje wartość każdego języka dla konkretnej jednostki.

Preferencje językowe uczniów polskich szkół we Lwowie przedstawia poniższa tabela.

Z definicji J1 zaproponowanej przez Ewę Lipińską [Lipińska 2003] wynika, że człowiek myśli w swoim języku pierwszym, co częściowo potwierdzają przedstawione badania. Obie grupy preferują język ukraiński, w grupie P na drugim miejscu jest język polski, a na trzecim są dwa języki: ukraiński i polski.

Do pisania blogów obie grupy najczęściej wybierają jeden z dwóch języków – ukraiński lub polski. Natomiast do sporządzania notatek język polski najczęściej jest wybierany w grupie P. Chociaż różnica między językiem polskim a ukraińskim stanowi niecałe 2 punkty procentowe, to jednak uczęszczanie do polskiej szkoły skutkuje notowaniem wszelkich informacji właśnie w języku polskim.

Tabela 9. Języki używane w sferze prywatnej

		Ukraiński	Polski	Rosyjski	Ukraiński i rosyjski	Ukraiński i polski	3 języki
Myślenie	P	33,8% (26 osób)	20,8% (16 osób)	13,0% (10 osób)	5,2% (4 osoby)	16,9 (13 osób)	7,8% (6 osób)
	U	38,4% (5 osób)	7,7% (1 osoba)	15,4% (2 osoby)	–	23,1% (3 osoby)	15,4% (2 osoby)
Pisanie blogów	P	26,0% (20 osób)	32,5% (25 osób)	7,8% (6 osób)	2,6% (2 osoby)	18,2% (14 osób)	5,2% (4 osoby)
	U	38,4% (5 osób)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)	30,8% (4 osoby)	7,7% (1 osoba)
Robienie notatek	P	26,0% (20 osób)	28,6% (22 osoby)	5,2% (4 osoby)	1,3% (1 osoba)	28,6% (22 osoby)	9,1% (7 osób)
	U	38,4% (5 osób)	7,7% (1 osoba)	–	15,4% (2 osoby)	23,1% (3 osoby)	15,4% (2 osoby)
Wyrażanie emocji (np. złość, radość)	P	26,0% (20 osób)	20,8% (16 osób)	7,8% (6 osób)	5,2% (4 osoby)	20,8% (16 osób)	16,9% (13 osób)
	U	23,1% (3 osoby)	7,7% (1 osoba)	–	23,1% (3 osoby)	30,7% (4 osoby)	15,4% (2 osoby)

Najmniejszą kontrolę nad wyborem języka użytkownicy mają, wyrażając swoje emocje. Werbalizując swoje spontaniczne reakcje, najczęściej radość, złość, zachwyt, zaskoczenie, najmniej myśli się o wyborze języka. Grupa P najczęściej używa języka ukraińskiego jako języka najlepiej opanowanego. Na drugim miejscu jest język polski lub dwa wymienione wcześniej języki. Wbrew oczekiwaniom w grupie U najczęściej wybierane są dwa języki – ukraiński i polski, a nie jeden, jak mogłoby się wydawać. Wyniki badań wyraźnie wskazują, że język polski przestaje być wyłącznie językiem obcym, staje się językiem drugim, w pewnych sferach nawet dominującym, stąd widoczne jest zacieranie się różnic między językami w życiu jednostki.

EMOCJONALNY STOSUNEK DO JĘZYKÓW

Ostatnim punktem analizy socjolingwistycznej jest stosunek emocjonalny do każdego z języków, za pomocą którego możemy uzasadnić używanie określonego języka lub rezygnację z korzystania z niego.

Tabela 10. Emocjonalny stosunek do języka polskiego

	Grupa P	Grupa U
Chętnie mówię w tym języku i/lub chcę go poznać, ponieważ to język moich przodków	81,4% (52 osoby)	
Chętnie mówię w tym języku i/lub chcę go poznać, mimo że nie jest językiem moich przodków	4,7% (3 osoby)	76,9% (10 osób)
Jest językiem codziennej komunikacji – po prostu go używam	7,8% (5 osób)	15,4% (2 osoby)
Jest ważnym językiem w Unii Europejskiej	1,5% (1 osoba)	7,7% (1 osoba)
Jest językiem awansu społecznego	1,5% (1 osoba)	–
Nie podoba mi się	3,1% (2 osoby)	–

Zdecydowana większość respondentów ma pozytywny stosunek do języka polskiego, negatywny ma jedynie 3% badanych. Część ankietowanych w obu grupach reprezentuje neutralne nastawienie do polszczyzny, a niektórzy uważają język polski za ważny język w UE oraz język awansu społecznego, co świadczy o rosnącym znaczeniu polszczyzny na Ukrainie. Należy też zwrócić uwagę na informatorów, którzy deklarują polskie pochodzenie, ale nie uważają polszczyzny za język swoich przodków. Prawdopodobnie język polski nie jest obecny w ich domu rodzinnym, a powrót do polskości może wiązać się z chęcią otrzymania Karty Polaka lub wyjazdu do Polski na studia.

Tabela 11. Stosunek emocjonalny do języka ukraińskiego i rosyjskiego (Grupy P i U)³

	Ukraiński	Rosyjski
Chętnie mówię w tym języku i/lub chcę go poznać, ponieważ to język moich przodków	59,7% (46 osób)	15,6% (12 osób)
Chętnie mówię w tym języku i/lub chcę go poznać, mimo że nie jest językiem moich przodków	9,1% (7 osób)	7,8% (6 osób)
Jest językiem codziennej komunikacji – po prostu go używam	13,0% (10 osób)	15,6% (12 osób)
Jest to język, w którym najlepiej wyraża się moja tożsamość	5,2% (4 osoby)	
Jest językiem, w którym stworzono bogatą literaturę i kulturę	5,2% (4 osoby)	5,2% (4 osoby)
Nie podoba mi się	7,8% (5 osób)	24,7% (19 osób)
Jest to ważny język, w którym można rozmawiać z wieloma ludźmi	–	22,1% (17 osób)
Podoba mi się, ale nie czuję potrzeby, by go znać, używać	–	9,1% (7 osób)

³ W badaniach stosunku emocjonalnego do wszystkich języków zadano te same pytania. W tabelach znajdują się wyłącznie propozycje odpowiedzi, które zostały zaznaczone przez ankietowanych bez podziału na grupy P i U, ponieważ przy niewielkiej liczbie grupy U różnice odpowiedzi dla języków wschodniosłowiańskich w niniejszych badaniach nie są tak istotne.

Język ukraiński jest dobrze odbierany przez ponad 60% informatorów, co świadczy o pozytywnym nastawieniu do tego języka i chęci korzystania z niego. Neutralny stosunek do języka ukraińskiego deklaruje tylko 14% respondentów, a negatywny – 7,8%. Są to wyniki gorsze niż ustalone w badaniach dla języka polskiego, lecz wartość polszczyzny jako języka, który będzie wykorzystywany w przyszłości, w tej sytuacji jest zdecydowanie większa.

Obecny konflikt rosyjsko-ukraiński przejawia się w stosunku do języka rosyjskiego zarówno w sferze emocjonalnej, jak i w preferencjach komunikacyjnych. Co czwarty badany ma negatywny stosunek do języka rosyjskiego i chociaż aż 22% mówi o jego międzynarodowej pozycji, jest on zdecydowanie gorzej odbierany przez badanych, co z pewnością ma wpływ na użyteczność komunikacyjną.

STOSUNEK DO UKRAINY I POLSKI

W badaniach nad wielojęzycznością ważną rolę odgrywa także stosunek do obu krajów, w których respondenci mogą posługiwać się oboma językami. Tym zagadnieniom został poświęcony artykuł E. Lipińskiej [Lipińska 2005, 73–89].⁴ Prowadzone przez nią badania stały się inspiracją do zanalizowania stosunku respondentów do Ukrainy i Polski oraz przyszłego wyboru małżonka.

Respondenci z obu grup zapytani o stosunek do Ukrainy udzielili następujących odpowiedzi.

Tabela 12. Stosunek do Ukrainy

Jakie jest Twoje nastawienie do Ukrainy?				
Bardzo pozytywne	Pozytywne	Neutralne	Negatywne	Bardzo negatywne
33,8% (26 osób)	44,2% (34 osoby)	15,6% (12 osób)	3,9% (3 osoby)	2,6% (2 osoby)

Porównując wyniki badań E. Lipińskiej z odpowiedziami osób badanych przez nas, można stwierdzić, że mieszkańcy Lwowa zdecydowanie bardziej lubią swój kraj niż uczniowie polskich szkół sobotnich z USA, Francji i Austrii.

⁴ Ewa Lipińska bada trzy grupy respondentów: 170 osób mieszkających w USA, 60 osób z Francji oraz 37 osób z Austrii. Ankietowani byli w wieku 13/14–17/18 lat, podobnie jak ankietowani w niniejszych badaniach. E. Lipińska zwraca uwagę, że osoby te pochodzą najczęściej z mieszanych narodowościowo rodzin. Ze wstępnych obserwacji wynikało, że uczniowie polskich szkół we Lwowie również są z mieszanych rodzin, dlatego przedstawiając wyniki badań, autor nie będzie stosował podziału na grupy P i U. Wyniki w obu grupach są podobne.

Kolejne pytanie dotyczyło możliwej emigracji.

Tabela 13. Wybór kraju osiedlenia się w przyszłości

W przyszłości chciał(a)byś...			
Zostać na stałe na Ukrainie	Wyjechać na stałe do Polski	Wyjechać do innego kraju	Trudno powiedzieć
11,7% (9 osób)	46,7% (36 osób)	24,7% (19 osób)	16,9% (13 osób)

Podobnie jak w poprzednim pytaniu otrzymujemy zupełnie odmienne wyniki w porównaniu z badaniami E. Lipińskiej. Wśród informatorów prowadzonych przez nią badań tylko 14,5–17% chce wyjechać do Polski. Jest to spowodowane inną sytuacją w krajach badanych przez E. Lipińską. W odróżnieniu od nich Ukraina graniczy bezpośrednio z Polską, poziom życia zaś w porównaniu z tym w Polsce jest niższy. Z podobieństw można wskazać jednakowe wyniki dotyczące gotowości Polaków ze Lwowa oraz badanych z Francji (25,4%) do emigracji do innego kraju.

Ostatnie pytanie dotyczy chęci uczenia języka polskiego dzieci respondentów. Na to pytanie badani udzielili następujących odpowiedzi.

Tabela 14. Preferencje co do języka komunikacji z przyszłymi dziećmi⁵

Czy chciał(a)byś, aby Twoje dzieci mówiły po polsku?			
Tak, bardzo	Tak	Może	Niekoniecznie
48,1% (37 osób)	28,6% (22 osoby)	16,9% (13 osób)	6,5% (5 osób)

Ankietowani ze Lwowa są mniej zaangażowani w ewentualne przekazywanie polszczyzny niż respondenci E. Lipińskiej.

PODSUMOWANIE

Badania nad zjawiskiem trójjęzyczności z udziałem języka polskiego wciąż należą do rzadkości w polskiej literaturze, chociaż trójjęzyczność występuje w sąsiadujących z Polską państwach, a jednym z języków wchodzących w kontakt jest język polski [Smułkowa 1988, 395–405; 1990, 154–165; Sokołowska 2004; Golachowska 2012]. W samym opisie trójjęzyczności należy zwrócić uwagę na stabilne używanie we Lwowie dwóch języków (ukraińskiego i polskiego) oraz rzadsze korzystanie z języka rosyjskiego, który jest jednak znany respondentom.

⁵ W ankiecie nie było propozycji „nie”. Nikt z informatorów w komentarzach nie wspomniał, że chciałby wybrać taką opcję.

Język polski zachowuje swoje znaczenie wśród młodego pokolenia lwowskich Polaków. W szkołach z polskim językiem nauczania pojawiają się osoby niepolskiego pochodzenia, co świadczy o dużym zainteresowaniu językiem polskim również wśród osób spoza polskiej diaspory. Uczniowie przenoszą posługiwanie się polszczyzną do swoich rodzin, gdzie wcześniej **język polski nie był obecny**. Warto też zauważyć, że sporadycznie wybierana odpowiedź co do posługiwania się trzema językami świadczy o zmianie roli języka polskiego, który z języka obcego staje się językiem drugim, a w poszczególnych sferach nawet funkcjonalnie dominującym.

Polacy we Lwowie zachowują własną tożsamość narodową, co nie oznacza rezygnacji z utożsamiania się z państwem ukraińskim. Ważne jest zachowanie polszczyzny jako języka etnicznego i przekazywanie go dzieciom. Jednak najważniejszą cechą jest to, **że język polski jest obecny w życiu młodych Polaków poza sferą edukacyjną, jest przenoszony na inne sfery, co świadczy o jego prestiżu i wartości komunikacyjnej**.

Bibliografia

- M. Błasiak, 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.
- K. Geben, M. Zielińska, 2020, *Funkcja ekspresywna języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży szkół polskich na Litwie i Ukrainie*, „Poradnik Językowy” z. 3, s. 34–48; <https://doi.org/10.33896/PolJ.2020.3.2>
- E. Gołachowska, 2012, *Jak mówić do Pana Boga? Wielojęzyczność katolików na Białorusi na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
- M. Guillermo-Sajdak, 2014, *Modele stawania się i bycia dwujęzycznym przedstawicieli Polonii argentyńskiej*, „LingVaria” 1, s. 125–148; doi:10.12797/LV.09.2014.17.09
- Ł. Korol, 2011, *Wielojęzyczność i kompetencja językowa uczniów polskich szkół we Lwowie* [w:] W.R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, Kraków, s. 363–368.
- Z. Kurzowa, 2007, *Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac*, Kraków.
- P. Levchuk, 2020, *Trójęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków; <https://doi.org/9788381382854>
- P. Levchuk, 2015, *Bilingwizm ukraińsko-polski w świetle badań ankietowych* [w:] I. Bundza, A. Krawczuk, J. Kowalewski, O. Sływyski (red.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: Przeszłość i współczesność*, Kijów, s. 143–158.
- P. Levchuk, 2019, *Ukrainian, Polish and Russian trilingualism among Ukrainians of non-Polish origin living in Poland*, „Cognitive Studies | Études cognitives” 19; <https://doi.org/10.11649/cs.1988>
- E. Lipińska, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.

- E. Lipińska, 2015, *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 73–89.
- W. Mackey, 1968, *The description of bilingualism* [w:] J. Fishman (red.), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, s. 554–584.
- W. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- E. Smułkowa, 1988, *Zagadnienia polsko-białorusko-litewskiej interferencji językowej na ziemiach północno-wschodniej Polski* [w:] *Z Polskich Studiów Slawistycznych*, seria 7, s. 395–405.
- E. Smułkowa, 1990, *Problematyka badawcza polsko-białorusko-litewskiego pogranicza językowego* [w:] J. Rieger, W. Werenicz (red.), *Studia nad polszczyzną kresową*, t. V, Wrocław, s. 154–165.
- H. Sokołowska, 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie*, Warszawa–Wilno.
- K. Wróblewska-Pawlak, 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkujących we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- M. Zielińska, 2011a, *Rola polszczyzny w życiu młodych użytkowników języka polskiego na Ukrainie Zachodniej*, „Język, Komunikacja, Informacja” VI, s. 127–134.
- M. Zielińska, 2011b, *Sytuacja socjolingwistyczna uczniów pochodzenia polskiego w obwodzie lwowskim (na podstawie badań ankietowych)* [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur. Zbiór studiów*, t. 2, Wilno, s. 551–564.
- М. Пилип, 2009, *Мотивація мовної поведінки в умовах українсько-польського білінгвізму*, „Теорія і практика викладання української мови як іноземної” 4, 81–85.

***Ukrainian–Russian–Polish trilingualism of students at Lviv schools
with Polish as the language of instruction***

Summary

This paper discusses the situation of trilingualism of students at Lviv schools with Polish as the language of instruction. Earlier linguistic studies paid no attention to the individuals of non-Polish descent who attended such schools. Part one of this paper presents the profile of the examined group, which comprised, apart from persons of Polish descent, individuals of non-Polish descent, for whom Polish is a foreign language. The next part discusses the results of sociolinguistic surveys concerning the motivation for learning Polish and the level of command of the languages used by the respondents. It also presents preferences as regards the use of media and non-verbal communication. The final part describes the interviewees' attitude to the languages as well as to Poland and Ukraine. The studies were conducted using earlier research concepts regarding Polish–foreign language bilingualism by Ewa Lipińska, Władysław Miodunka, Marzena Błasiak, and Pavel Levchuk. In the description of the private-sphere language choice, William Mackey's method was applied.

Keywords: multilingualism – Ukrainian language – Polish language – Russian language – inherited language

Trans. Monika Czarnecka

Assel Sagimbekova

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,

e-mail: asselsagimbekova@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-9774-6145

JĘZYK POLSKI W KAZACHSTANIE. DIAGNOZA I PROGNOZA

Rozważania poświęcone nauczaniu języka polskiego w Kazachstanie należy zacząć od pobieżnego przedstawienia struktury narodowościowo-etnicznej tego kraju, gdyż ma ona niemałe znaczenie w kontekście omawianego tematu.

Kazachstan, który liczy obecnie 19 042 000 mieszkańców, zamieszkują przedstawiciele około 130 narodowości. Najlicniejszą grupę stanowią Kazachowie – 69,01% (13 029 227 osób), na drugim zaś miejscu plasują się Rosjanie – 18,42% (3 478 287 osób). Według danych Biura Statystyki Narodowej Agencji ds. Planowania Strategicznego i Reform Republiki Kazachstanu z 1 września 2021 roku 0,15% (29 169 osób) ludności kraju deklaruje przynależność do narodowości polskiej.¹ Polacy zajmują 16. miejsce w strukturze narodowościowo-etnicznej Kazachstanu, co niewątpliwie ma bezpośrednie przełożenie na obecność języka polskiego w tym kraju.

Warto nadmienić, że w 1999 roku liczbę ludności polskiej w Kazachstanie określano na 47 297 osób.² To są głównie Polacy, którzy znaleźli się w tym kraju wskutek przymusowych wysiedleń w latach 30.–40. XX wieku.

Największa liczba przedstawicieli narodowości polskiej mieszka w północnym (10 848 osób) oraz centralnym Kazachstanie (Nur-Sultan – 2 709, Karaganda – 3 325 osób). Na południu i – w bardzo małym stopniu – na zachodzie kraju również są skupiska Polaków (przykładowo: obwód ałmaacki i miasto Ałmaty – 1 932 osoby, miasto Szymkent – 106 osób, obwód zachodniokazachstański – 110 osób).

¹ Wszystkie dane statystyczne w tym artykule pochodzą z oficjalnej strony Biura Statystyki Narodowej Agencji ds. Planowania Strategicznego i Reform Republiki Kazachstanu, stan na 1 września 2021 [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.kz/>

² Archiwum Biura Statystyki Narodowej Agencji ds. Planowania Strategicznego i Reform Republiki Kazachstanu, wyniki spisu powszechnego z 1999 roku [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.kz/>

Pierwsze kroki w kierunku zinstytucjonalizowania obecności języka polskiego w Kazachstanie podjęto w latach 60.–70. Wówczas z inicjatywy Jana Platera-Gajewskiego – polskiego zesłańca, działacza Światowego Związku Polaków z Zagranicy, założyciela Towarzystwa Przyjaźni Radziecko-Polskiej w Kazachstanie – do polskich rodzin i wiejskich szkół zaczęto wysyłać polską prasę, podręczniki i książki. Dzięki jego działalności pojawiły się pierwsze polskie zespoły artystyczne, a także biblioteki z polską literaturą.³

Jednak lepsze warunki do kultywowania polskości pojawiły się dopiero po rozpadzie Związku Radzieckiego. Wtedy to (w 1992 roku) oficjalnie zarejestrowano powstałe jeszcze w latach 80. pierwsze stowarzyszenia Polaków w Koksztetu, Karagandzie oraz Almaty.⁴ W maju 1996 roku założono Związek Polaków Kazachstanu, który reprezentuje interesy ludności polskiej mieszkającej w Kazachstanie i działa na rzecz rozwoju kultury polskiej i języka polskiego. Utworzenie tych organizacji przyczyniło się do wzmocnienia zorganizowanego procesu nauczania języka polskiego i do propagowania kultury polskiej w Kazachstanie.

Od momentu uzyskania niepodległości Kazachstan podpisał z Polską dwie umowy dotyczące edukacji:

- *Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy kulturalnej i naukowej* z dnia 27 listopada 1997 roku;⁵
- *Porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy w dziedzinie edukacji* z dnia 15 września 2014 roku.⁶

Podpisane porozumienia zapewniły pogłębienie współpracy na wszystkich poziomach edukacji. Uregulowane zostały kwestie warunków nauczania języka polskiego, kierowania nauczycieli, zapewniania niezbędnych materiałów do nauki, wymiany akademickiej oraz wielu innych aspektów.

³ A. Hlebowicz, „Nie damy pogrześć mowy”. Jan Plater-Gajewski (1909–1998), „Biuletyn IPN”, styczeń–luty 2021, nr 1–2 (182–183), s. 104–105.

⁴ N.W. Stiepanienko, *Formirovanie pol'skoj diaspory v Kazahstane*, Nur-Sułtan 2020, s. 156–157.

⁵ *Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy kulturalnej i naukowej*, sporządzona w Warszawie dnia 27 listopada 1997 r., „Dziennik Ustaw” 1999 r. nr 99 poz. 1155 [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990991155>

⁶ *Porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy w dziedzinie edukacji*, podpisane w Astanie dnia 15 września 2014 r., „Monitor Polski” 2016 poz. 649 [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20160000649>

Kwestię nauczania języka polskiego w Kazachstanie należałoby rozpatrywać w kontekście trzech szczebli edukacji: przedszkola, szkoły i studiów wyższych. Sytuacja zmieniała się na przestrzeni lat, dlatego ważne jest także przedstawienie krótkiego rysu historycznego.

Pierwszą kazachstańską uczelnią, na której wprowadzono kierunek język polski i literatura polska, był Kokszeński Uniwersytet Państwowy im. Szokana Ualichanowa. Kierunek uruchomiono w 1991 roku. Zaproszono wówczas do pracy specjalistów z Polski, a z czasem do prowadzenia niektórych dyscyplin zaangażowano absolwentów tego kierunku. Dwanaście lat później – w 2003 roku – filologia polska powstała na Kazachskim Uniwersytecie Stosunków Międzynarodowych i Języków Światowych im. Abyłaj-chana w Ałmaty. Uczelnie otrzymywały duże wsparcie ze strony polskich placówek dyplomatycznych, które regularnie dostarczały podręczniki, słowniki, prasę, płyty i sprzęt komputerowy, a także organizowały pokazy filmowe oraz spotkania świąteczne dla studentów uczących się języka polskiego. Warto nadmienić, iż studenci mieli możliwość wyjazdu do Polski na letnie szkoły językowe oraz semestralne i roczne pobyty na polskich uczelniach, m.in. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

W 2007 roku polonistykę w Kokszeńsku zamknięto z powodu braku chętnych. Profesor Jewgienia Żurawlowa z Euroazjatyckiego Uniwersytetu Narodowego im. L.N. Gumilowa w Nur-Sułtanie widzi przyczyny braku kandydatów na te studia w obniżeniu zapotrzebowania na nauczycieli języka polskiego w szkołach, co z kolei ma związek z repatriacją ludności polskiej z Kazachstanu do Polski.⁷ W 2016 roku przestała funkcjonować również polonistyka w Ałmaty. Z tej samej przyczyny – brak chętnych. Ostatnie grupy studentów liczyły zaledwie kilka osób.

Kazachstańskie uczelnie obecnie nie kształcą już filologów polskich. Niemniej jednak dwie uczelnie wyższe oferują lektoraty języka polskiego – Euroazjatycki Uniwersytet Narodowy im. L.N. Gumilowa w Nur-Sułtanie oraz Karagandyjski Uniwersytet Państwowy im. E.A. Bukietowa.

Działające przy Euroazjatyckim Uniwersytecie Narodowym Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej zostało otwarte w maju 2011 roku przy wsparciu Ambasady RP w Nur-Sułtanie. Centrum działa przy Zakładzie Lingwistyki Teoretycznej i Stosowanej Wydziału Filologicznego, ma swój gabinet wyposażony w materiały dydaktyczne i nowoczesny sprzęt komputerowy. Od 2011 roku język polski w tym uniwersytecie jest nauczany fakultatywnie i jest dostępny dla studentów wszystkich specjalności, natomiast w roku akademickim 2012/2013 został wprowadzony jako przedmiot do wyboru na kierunku język rosyjski i litera-

⁷ J.A. Żurawlowa, *Pol'skij âzyk v Kazahstane: usloviâ i formy izučeniâ v vyssih učebnyh zavedeniâh* [w:] *Obrazovatel'nye tehnologii v praktike prepodavaniâ inostrannyh âzykov*, Nur-Sułtan 2019, s. 200–201.

tura rosyjska oraz filologia: język rosyjski.⁸ Niewątpliwie dużą motywacją do nauki języka polskiego jest dla studentów możliwość uczestniczenia w letnich szkołach językowych w Polsce. Na kursy języka i kultury polskiej, organizowane przez uczelnie w Warszawie, Krakowie, Lublinie i innych polskich miastach, wyjeżdża co roku od 3 do 10 studentów. Niezwykle ważną częścią działalności Centrum jest organizowanie różnego rodzaju wydarzeń kulturalnych i naukowych przy współpracy z organizacjami polonijnymi oraz uczelniami z Polski („Wielkie Dyktando”, wieczory poezji, pokazy filmów polskich, wystawy, konferencje naukowe). W ostatnich latach Euroazjatycki Uniwersytet Narodowy nawiązał także współpracę z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Śp. prof. dr hab. Tadeusz Zgółka, dr hab. Katarzyna Zagórska oraz autorka tego artykułu kilkakrotnie wystąpili na konferencjach organizowanych przez Centrum.

Nieco inaczej wygląda sytuacja w zakresie nauczania języka polskiego na Karagandyjskim Uniwersytecie Państwowym im. E.A. Bukietowa. Uniwersytet podpisał szereg umów o wymianie studenckiej z polskimi uczelniami, m.in. z Uniwersytetem Śląskim, Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetem Ekonomicznym w Katowicach. Pani Iwona Toczek, lektorka skierowana na kazachstańską uczelnię przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej, zaznacza, że zainteresowanie językiem polskim jest dość duże, szczególnie wśród studentów kierunków ekonomicznych. Język polski nie jest wpisany do programu studiów – mimo to w bieżącym roku akademickim na zajęcia zapisało się kilkudziesięciu studentów. Niestety problemem jest to, że na uniwersytecie nie ma sali przeznaczonej wyłącznie do prowadzenia lekcji języka polskiego (tak jak na uniwersytecie w Nur-Sułtanie). Lektorka oficjalnie wchodzi w skład Zakładu Języka i Literatury Rosyjskiej.⁹

Zinstytucjonalizowane nauczanie języka polskiego w szkołach również zaczęło się w latach 90. Oficjalne otwarcie polskich klas nastąpiło w 1995 roku. Język polski pojawił się w placówkach oświatowych takich miast jak: Koksżetau, Ałmaty, Pawłodar, Pietropawłowsk oraz Nur-Sułtan.¹⁰ Obecnie język polski w ramach państwowego systemu szkolnego jest nauczany w trzech szkołach: Szkoła-Gimnazjum nr 23 w Ałmaty, Gimnazjum Lingwistyczne nr 5 oraz Szkoła nr 47 w Nur-Sułtanie. Zazwyczaj polskie klasy są organizowane przy ścisłej współpracy organizacji polonijnych. Przykładowo Szkoła-Gimnazjum nr 23 w Ałmaty współpracuje z Centrum Kultury Polskiej „Więź”, Gimnazjum Lingwistyczne nr 5 w Nur-Sułtanie ze Stowarzyszeniem „Polacy”, a Szkoła nr 47 ze Stowa-

⁸ J.A. Żurawłowa, dz. cyt., s. 202.

⁹ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego przez autorkę tego artykułu z lektorką języka polskiego Iwoną Toczec.

¹⁰ N.W. Stiepanienko, dz. cyt., s. 160–161.

rzyszeniem „Polska Jedność” w Nur-Sułtanie. Spora część uczniów polskich klas po zdaniu egzaminów wyjeżdża na studia do Polski.

W Kazachstanie (według danych Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą) obecnie jest zarejestrowanych 20 szkół polonijnych w 16 miejscowościach, w tym także na wsiach.¹¹ Warto zaznaczyć, że każdy nauczyciel skierowany przez ORPEG przyjeżdża do przypisanej organizacji polonijnej. Zarejestrowano czternaście takich organizacji w Kazachstanie.¹²

Nauczyciele prowadzą zajęcia dla członków organizacji polonijnej, do której zostali skierowani, a także dla uczniów szkół organizujących polskie klasy. W tak zwanych *polskich wsiach*, jak na przykład Pierwomajka czy Czkałowo, tzn. we wsiach, w których większość mieszkańców stanowią Polacy, funkcjonują „Domy Polskie”, w których odbywają się zajęcia z języka polskiego. W niektórych miejscowościach (Karaganda, Temirtau, Pawłodar) kursy języka polskiego są prowadzone w „Domach Przyjaźni” przy Zgromadzeniu Narodu Kazachstanu (organ konsultacyjno-doradczy prezydenta Kazachstanu, reprezentujący interesy narodów zamieszkujących republikę). W tym miejscu pragnę zaznaczyć, iż władze Kazachstanu nie czynią przeszkód przedstawicielom innych narodowości w kultywowaniu swoich tradycji, a można by rzec, że – wręcz odwrotnie – wspierają i pomagają, uznając wielokulturowość państwa za jego istotną wartość. Jednym z priorytetowych aspektów polityki językowej Kazachstanu jest zachowanie i wzmocnienie kapitału językowego jego obywateli.

W bazie ORPEG-u znajduje się również jedno przedszkole. W 2018 roku z inicjatywy Witalija Chmielewskiego, Prezesa Karagandyjskiego Obwodowego Stowarzyszenia Polaków „Polonia”, a także przy wsparciu Fundacji dla Rodaka, w Karagandzie powstało pierwsze polskie przedszkole w Kazachstanie. Dzieci mają wychowawcę z Polski i uczą się języka polskiego, a także poznają kulturę polską, tradycje i historię. Poza wychowawcą z Polski zatrudniony jest także wychowawca miejscowy. Obecnie do przedszkola uczęszcza 60 dzieci w wieku od 3 do 7 lat. Ważne jest to, że po ukończeniu przedszkola dzieci kontynuują naukę języka polskiego w szkole polskiej przy Stowarzyszeniu, w której oprócz zajęć językowych uczą się po polsku historii, literatury, a także geografii. W Karagandzie i obwodzie karagandyjskim mieszka duża liczba Polaków (3 325 osób), dlatego Stowarzyszenie dokłada wszelkich starań, by jednoczyć społeczność polską i zapewniać jej dostęp do nauki języka

¹¹ Oficjalna strona ORPEG, Baza danych szkół polonijnych [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol>

¹² Lista organizacji polonijnych działających w Kazachstanie jest dostępna w Serwisie Rzeczypospolitej Polskiej w zakładce „Polonia” [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.pl/web/polonia/organizacje-polonijne2>

polskiego. ORPEG odgrywa tu główną rolę, wysyłając nauczycieli z Polski. W zeszłym roku Stowarzyszenie miało czworo lektorów, w tym zaś – troje.¹³

W Koksztetu oraz Pietropawłowsku oprócz nauczycieli z Polski pracują także miejscowi nauczyciele – absolwenci działających niegdyś polonistyk w Kazachstanie oraz uczelni polskich. Miejscowych nauczycieli zatrudnia strona kazachstańska.

Będąc aktywnym obserwatorem działalności organizacji polonijnych w Kazachstanie, śmiem twierdzić, że miejscowa Polonia nie tyle skupia się na nauce języka, ile na poznawaniu kultury i tradycji (co częściowo potwierdzają dane przeprowadzonego przez mnie badania ankietowego, o którym jest mowa w dalszej części artykułu). Często nauczyciel języka polskiego sporo czasu poświęca na tłumaczenie tradycji, kultury, mentalności, na organizowanie różnego rodzaju imprez: sportowych, kulturalnych, muzycznych itd. Do zadań nauczyciela pracującego w Kazachstanie należy zatem nie tylko prowadzenie zajęć z języka polskiego, ale w dużym stopniu również promocja kultury polskiej oraz organizowanie życia polonijnego. W ostatnich latach, po wejściu w życie nowej ustawy repatriacyjnej, w ramach której coraz więcej przedstawicieli Polonii Kazachstanu wyjeżdża do Polski, nauczyciele pomagają także w wypełnianiu wniosków o repatriację oraz o przyznanie Karty Polaka.

Co ciekawe, członkiem organizacji polonijnej może zostać każdy obywatel Kazachstanu – bez względu na narodowość. Tak na przykład Wiceprezesem Stowarzyszenia „Polska Jedność” w Nur-Sułtanie jest Rinat Dusumow – Tatar z pochodzenia, który od 2005 roku aktywnie działa na rzecz krzewienia języka polskiego i kultury polskiej w Kazachstanie. To z inicjatywy m.in. Rinata Dusumowa powstało wspomniane stowarzyszenie. Założył on również pierwszą w Kazachstanie Publiczną Bibliotekę Polonijną, która liczy kilkaset książek (około 500) autorstwa polskich pisarzy. W księgozbiornie znajdują się także przekłady literatury polskiej na języki: kazachski, rosyjski, francuski i angielski. Biblioteka Polonijna działa we współpracy z Centralną Biblioteką Miejską im. M. Auezowa w Nur-Sułtanie, a wypożyczać książki mogą wszyscy chętni. Takie inicjatywy niewątpliwie wzbogacają życie kazachstańskiej Polonii i zachęcają do nauki języka polskiego nie tylko przedstawicieli narodowości polskiej, ale także innych Kazachstańczyków.

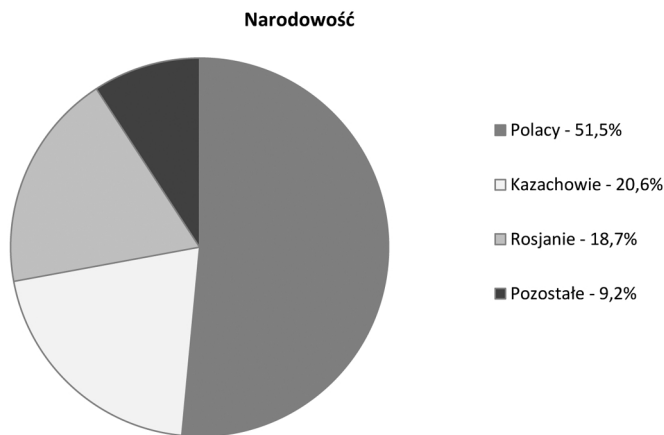
Omawiając temat nauczania języka polskiego w Kazachstanie, nie sposób nie wspomnieć o wszelkiego rodzaju imprezach mających na celu promocję języka i kultury polskiej. Są one wynikiem działalności organizacji polonijnych, często przy wsparciu Ambasady RP w Nur-Sułtanie. Jednym z najważniejszych wydarzeń, w którym bierze udział większość

¹³ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego przez autorkę tego artykułu z Prezesem Karagandyjskiego Obwodowego Stowarzyszenia Polaków „Polonia” Witalijem Chmielewskim.

społeczności polskojęzycznej Kazachstanu, jest akcja „Narodowe czytanie”. Ponadto regularnie w różnych miejscowościach odbywają się koncerty, pokazy filmowe, wieczory literatury polskiej, konkursy, obchody polskich świąt. Wspólny udział Polaków i przedstawicieli innych narodowości w tych wydarzeniach jest nie tylko elementem jednoczącym, ale również pobudzającym do nauki języka polskiego.

Rozważania poświęcone obecności języka polskiego w Kazachstanie bardzo dobrze pokazują, że centralną rolę odgrywa tu społeczność polska. Wstępne rezultaty badań, które przeprowadziłam na potrzeby przygotowywanej pracy doktorskiej (temat: *Motywacja do nauki języka polskiego jako obcego wśród mieszkańców Kazachstanu*), ten fakt potwierdzają. Badanie ankietowe, w którym wzięło udział 369 respondentów, zostało przeprowadzone w 2020 roku wśród obywateli Kazachstanu, którzy uczą się lub uczyli się języka polskiego.

Większość respondentów, czyli 51,5%, to osoby deklarujące przynależność do narodowości polskiej. Nieco zaskoczył mnie procentowy udział etnicznych Kazachów uczących się języka polskiego – 20,6%. Na trzecim miejscu znaleźli się Rosjanie – 18,7%. Pozostałe odpowiedzi uzyskano od przedstawicieli różnych narodowości zamieszkujących Kazachstan, takich jak: Tatarzy, Tadźycy, Uzbegy, Białorusini, Ukraińcy, Czeczeni, Turkmeni, a nawet Grecy. Przypuszczam, że tak liczna reprezentacja Kazachów wynika z tego, że ankietę wypełniali również Kazachowie uczący się języka polskiego na polskich uczelniach oraz studenci dwóch kazachstańskich lektoratów i byłych polonistyk. Pragnę podkreślić, że mimo tak licznej reprezentacji osób pochodzenia polskiego możemy mówić o nauczaniu języka polskiego w Kazachstanie tylko jako języka obcego (nie odziedziczonego czy ojczystego). W przeprowadzonym badaniu wszyscy przedstawiciele narodowości polskiej zaznaczyli jako język ojczysty język rosyjski, podobnie jak respondenci innych narodowości (83,5% badanych).



Źródło: opracowanie własne.

W kontekście rozważań nad aktualną sytuacją nauczania języka polskiego w Kazachstanie ważne są dane ankietowe dotyczące miejsca, w którym respondenci uczą się lub uczyli się języka polskiego. Respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi oraz dodania swojego wariantu. Większość zaznaczyła, że uczyła się polskiego podczas pobytu w Polsce – 26,8%. Na drugim miejscu wskazywano szkołę – 16,5%, następnie kursy przy organizacjach polonijnych – 14,4% oraz uniwersytet – 10%. Należy podkreślić, że 6,8% respondentów zaznaczyło odpowiedź „Mówimy po polsku w domu”. Myślę, że nie powinniśmy traktować tej odpowiedzi jako wskaźnika posługiwania się polszczyzną jako językiem pierwszym, a jedynie jako próbę wprowadzania języka polskiego do swoich rodzin. Zresztą, odpowiadając na pytanie o powody nauki języka polskiego, duża część respondentów zaznaczyła, że chce zachować tradycję rodzinną. Z ankiet wynika, że Kazachstańczycy uczą się polskiego nie tylko w oficjalnych instytucjach, ale również samodzielnie – za pomocą różnego rodzaju platform internetowych (głównie lekcje na YouTube oraz Instagramie) oraz korzystają z pomocy korepetytorów.

Miejsce nauki języka polskiego	Liczba osób	Procent
W Polsce	99	26,8
W szkole	61	16,5
W organizacji polonijnej	53	14,4
Na uniwersytecie	37	10
W domu	25	6,8

Źródło: opracowanie własne.

Aby nakreślić perspektywy nauczania języka polskiego w Kazachstanie, powinniśmy sformułować odpowiedź na pytanie „Dlaczego Kazachstańczycy uczą się języka polskiego?”. Uzyskując informacje na temat tego, co ich motywuje do podjęcia i dalszej nauki języka polskiego oraz jakie są ich oczekiwania względem zajęć, będziemy wiedzieć, jakie działania w zakresie nauczania języka polskiego należy podjąć w tym kraju. Taka wiedza okazałaby się przydatna także dla nauczycieli języka polskiego pracujących w Kazachstanie.

W moim badaniu pojawiły się pytania dotyczące powodów uczenia się języka polskiego, motywacji i samych lekcji. Ze względu na to, że większość uczących się języka polskiego w Kazachstanie to przedstawiciele Polonii, głównym powodem jest chęć uzyskania Karty Polaka lub polskiego obywatelstwa i wyjazd do Polski (52,6%). Następnie wskazywano chęć znalezienia pracy (41,5%), wspomnianą wyżej potrzebę zachowania tradycji rodzinnej (34,4%) oraz chęć podjęcia studiów w Polsce (18,7%). Respondenci mieli możliwość zaznaczenia kilku wariantów i napisania

dodatkowego uzasadnienia, dlatego pojawiło się także sporo odpowiedzi, w których badani zaznaczali, że podoba im się polska kultura, literatura, historia, muzyka.

Powody nauki języka polskiego	Liczba osób	Procent
Karta Polaka / polskie obywatelstwo	194	52,6
Praca w Polsce	153	41,5
Zachowanie tradycji rodzinnej	127	34,4
Studia w Polsce	69	18,7

Źródło: opracowanie własne.

Pytania w ankiecie o to, co zachęca do nauki języka polskiego, oraz o to, co się podoba i nie podoba na lekcjach języka polskiego, były otwarte. Respondenci bardzo szczegółowo odpowiadali na pytania, więc opis całego materiału pozostawiam dla potrzeb wspomnianej rozprawy doktorskiej. W artykule pragnę jedynie zaznaczyć, że osoby polskiego pochodzenia niezmiennie zachęca perspektywa powrotu do ojczyzny, a przedstawiciele innych narodowości podkreślają swoje zainteresowanie polską kulturą, chęć zdobycia europejskiego dyplomu oraz poszerzenia swoich horyzontów poprzez naukę kolejnego języka obcego. W zakresie prowadzonych zajęć absolutnym atutem jest fakt, że nauczyciele są z Polski, że to rodzimi użytkownicy języka. Respondenci podkreślali również znaczenie podejścia nauczyciela do prowadzonych zajęć.

Próbując ocenić obecną sytuację związaną z nauczaniem języka polskiego w Kazachstanie, można stwierdzić, że rozwija się ona we właściwym kierunku. Działalność ORPEG, który wysyła nauczycieli do Kazachstanu corocznie, a także NAWY, która kieruje lektorów do dwóch kazachstańskich ośrodków akademickich i organizuje targi edukacyjne w Kazachstanie, jest tego dowodem. Współpraca między kazachstańskimi a polskimi uczelniami rozwija się (chodzi nie tylko o te uczelnie, na których funkcjonują lektoraty języka polskiego). Dla młodych Kazachstańczyków Polska jest atrakcyjnym krajem do zdobycia wykształcenia wyższego. Według danych MSZ Kazachstanu obecnie w Polsce studiuje ponad 1200 studentów z Kazachstanu.¹⁴

W kontekście powyższych rozważań pewien niepokój może budzić jedynie brak filologii polskiej w Kazachstanie. I choć zamknięto ten kierunek z powodu braku chętnych, to jednak zapotrzebowanie na nauczycieli języka polskiego w kraju wciąż istnieje. Nierzadko nauczyciele z Polski

¹⁴ Oficjalna strona Ministerstwa Spraw Zagranicznych Kazachstanu [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.kz/memleket/entities/mfa-warsaw/activities/1885?lang=kk>

przyjeżdżają na rok lub dwa lata, a następnie wyjeżdżają. Siłą rzeczy nie zdążą oni poznać wszystkich problemów danej społeczności polonijnej oraz wypracować skutecznego modelu nauczania grup. Miejscowa kadra nauczycieli języka polskiego mogłaby chociażby częściowo przejąć zadania polskich nauczycieli. Myślę, że z tego powodu kazachstańscy filolodzy byliby tu niezastąpieni.

Brak filologii słowiańskiej w Kazachstanie wydaje się dużą stratą dla społeczności kazachstańskiej. Wprawdzie funkcjonuje ona na kazachstańskich uczelniach, ale mamy tutaj do czynienia z językiem rosyjskim, który i tak jest Kazachstańczykom znany (jako język ojczysty lub drugi). Poznanie przez Kazachstańczyków świata zachodniosłowiańskiego poprzez studia polonistyczne byłoby ważne także dla rozwoju współpracy dwóch państw. Na rynku kazachstańskim odczuwalny jest brak tłumaczy języka polskiego, korepetytorów oraz innych specjalistów z językiem polskim (w całym Kazachstanie nie ma ani jednego tłumacza symultanicznego języka polskiego). Filologia kształciłaby nie tylko nauczycieli, ale także innych specjalistów w różnych dziedzinach z językiem polskim. Być może w celu zachęcenia studentów do podjęcia takich studiów należałoby je nazwać jako *polish studies*, a nie *filologia polska*.

W mojej ocenie przywrócenie filologii polskiej (*polish studies* ze specjalnym programem nauczania) na kazachstańskich uczelniach jest niezbędne i należy mieć nadzieję, że zarówno Polska, jak i Kazachstan poczynią kroki w tym kierunku.

Bibliografia

- A. Hlebowicz, 2021, „*Nie damy pogrześć mowy*”. Jan Plater-Gajewski (1909–1998), „Biuletyn IPN” nr 1–2 (182–183), s. 104–113.
- N.W. Stiepanienko, 2020, *Formirovanie pol'skoj diaspory v Kazahstane*, Nur-Sułtan.
- J.A. Żurawłowa, 2019, *Pol'skij âzyk v Kazahstane: usloviâ i formy izučeniâ v vysših učebnyh zavedeniâh*, [w:] *Obrazovatel'nye tehnologii v praktike prepodavaniâ inostrannyh âzykov*, Nur-Sułtan, s. 198–205.
- Baza danych szkół polonijnych, Oficjalna strona ORPEG [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol>
- Oficjalna strona Biura Statystyki Narodowej Agencji ds. Planowania Strategicznego i Reform Republiki Kazachstanu [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.kz/>
- Oficjalna strona Ministerstwa Spraw Zagranicznych Kazachstanu [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.kz/memleket/entities/mfa-warsaw/activities/1885?lang=kk>
- Porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy w dziedzinie edukacji, podpisane w Astanie dnia 15 września 2014 r., „Monitor Polski” 2016 poz. 649 [dostęp: 8 listopada 2021].

2021]. Dostępny w Internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20160000649>

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy kulturalnej i naukowej, sporządzona w Warszawie dnia 27 listopada 1997 r., „Dziennik Ustaw” 1999 r. nr 99 poz. 1155 [dostęp: 8 listopada 2021]. Dostępny w Internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990991155>

The Polish language in Kazakhstan. Diagnosis and forecast

Summary

This paper presents the situation of the Polish language in Kazakhstan. The sketch discusses the history and present situation of and prospects for teaching Polish in this country. The author pays particular attention to the description of the situation of the Polish community in Kazakhstan, where the teaching of the Polish language is concentrated. Moreover, she presents partial results of her study of the motivations for learning Polish among inhabitants of Kazakhstan. The paper is an attempt at presenting all Kazakh centres where the Polish language is taught and outlining the prospect for the development of Polish in this country.

Keywords: Polish as a foreign language – Kazakhstan – Polish community in Kazakhstan – Polish language course – Polish language teaching – Polish studies

Trans. Monika Czarnecka

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Dorota Połowniak-Wawrzonek

(Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce,
e-mail: dorota.polowniak-wawrzonek@ujk.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-7417-7330

DOI: 10.33896/PorJ.2022.4.7

WYRAŻENIE *MŁODE WILKI* WE WSPÓŁCZESNYM JĘZYKU POLSKIM

W polszczyźnie utrwaliło się połączenie *młode wilki*, co mogło być konsekwencją oddziaływania filmu w reżyserii J. Żamojdy o tym samym tytule [1995; scenariusz Jarosław Żamojda i Jacek Dąbała].¹ Wyrażeniem tym można było określić niektórych młodych bohaterów filmu.

Niektórzy odbiorcy współczesnych mediów mogą uważać, że związek frazeologiczny *młode wilki* utrwalił się dzięki oddziaływaniu piosenki Jacka Kaczmarskiego.² Z utworów barda „Solidarności” pochodzi wiele stałych połączeń słownych funkcjonujących dziś w polszczyźnie, por. np. frazę *mury runą*.

Jack Kaczmarski to ikona polskiej kultury. Był piosenkarzem, kompozytorem, twórcą tekstów, ale także poetą i prozaikiem. W świadomości polskiego społeczeństwa jest głównie znany dzięki piosenkom o tematyce społecznej, politycznej i historycznej.³

Oto fragment tekstu źródłowego zawierającego wyrażenie *młode wilki*:

J. Kaczmarski, *Oblawa* [tytuł]
Skulony w jakiejś ciemnej jamie smacznie sobie spał
I spały małe wilczki dwa – zupełnie ślepe jeszcze
Wtem stary wilk przewodnik, co życie dobrze znał
Łeb podniósł, warknął groźnie, aż mną szarpnęły dreszcze
Poczułem nagle wokół siebie nienawistną woń
Woń, która tłumi wszelki spokój, zrywa wszystkie sny
Z daleka ktoś gdzieś krzyknął, nagle krótki rozkaz: goń –
I z czterech stron wypadły na nas cztery gończe psy!

¹ *Młode wilki*, reż. J. Żamojda, scen. J. Żamojda i J. Dąbała, Telewizja Polska S.A., 2010, płyta DVD.

² Por. D. Połowniak-Wawrzonek, *Frazeologizmy i skrzydlate słowa wywołujące się z piosenek oraz modyfikacje tych połączeń (na wybranych przykładach)*, Kraków 2021, s. 132–135.

³ <https://www.polskieradio24.pl/130/6808/Artykul/2182407,Czy-młode-pokolenie-zna-tworczosc-Jacka-Kaczmarskiego> [dostęp: 24.03.2020].

Oblawa! Oblawa! Na *młode wilki* oblawa!
Te dzikie zapalczywe
W gęstym lesie wychowane!
Krag śniegu wydeptany! W tym kręgu plama krwawa!
Ciała wilcze kłami gończych psów szarpane! (...)
Wypadłem na otwartą przestrzeń, pianę z pyska tocząc,
Lecz tutaj też ze wszystkich stron – zła mnie otacza woń!
A myśliwemu, co mnie dojrzał, już się śmieją oczy
I ręka pewna, niezawodna podnosi w górę broń!
Rzucam się w bok, na oślep gnam, aż ziemia spod łap tryska
I wtedy pada pierwszy strzał, co kark mi rozszarpuje.
Wciąż pędzę, słyszę jak on klnie! Krew mi płynie z pyska.
On strzela po raz drugi! Lecz teraz już pudłuje!
Oblawa! Oblawa! Na *młode wilki* oblawa! (...)
I giną ciagle wilki młode na całym wielkim świecie
Nie dajcie z siebie zedrzeć skór! Brońcie się i wy!
O, bracia wilcy! Brońcie się nim wszyscy wyginiecie!
Oblawa! Oblawa! Na *młode wilki* oblawa!⁴

Analiza znaczenia wyrażenia *młode wilki* oraz modyfikacji tego frazeologizmu prowadzi do wniosku, że oddziaływanie wskazanego powyżej filmu w reżyserii J. Żamojdy jest tutaj dominujące. W utworze filmowym następuje konfrontacja hierarchii wartości, wpojonej wchodzącej w życie młodzieży przez rodziców, z nową rzeczywistością, która napawa strachem, poczuciem niepewności itp. Główny bohater *Młodych wilków* musi zmierzyć się z pytaniami o sens i granice uczciwości, o konsekwencje filozofii „łatwego pieniądza”, o moralne drogowskazy w świecie ośmieszonych i niszczonych wartości. Pytania te są aktualne dla wielu młodych Polaków (być może stanowią one również klucz do rozszyfrowania ich wrażliwości). Związek wyrazowy *młode wilki* odnotowała m.in. B. Nowakowska w pracy *Nowe połączenia wyrazowe we współczesnej polszczyźnie*.⁵ Badaczka stwierdziła, że analizowanym wyrażeniem określa się dziś „młodych, przedsiębiorczych, przebojowych ludzi szybko robiących karierę, odnoszących spektakularne sukcesy w jakiejś dziedzinie”.⁶ Wydaje się, że w znaczeniu połączenia ujawniają się także inne semy, które zresztą są istotne dla stereotypu *wilka*, istniejącego w polszczyźnie, tj. wyróżniki: ‘drapieżny’, ‘agresywny’ (por. także eksplikację jednostki, pochodzącej od wyrazu *wilk*, która funkcjonuje w socjolekcie przestępczym – *wilczyć się* ‘złościć się, denerwować się’⁷). W stereotypie *wilka* wyróżniają się także takie istotne w tym wypadku cechy jak: ‘wrogi’, ‘nieufny’, ‘dziki’, ‘niebezpieczny dla człowieka’ (ujawniają się one np. w następujących stałych

⁴ J. Kaczmarek, *Oblawa*, słowa J. Kaczmarek, muzyka J. Kaczmarek [w:] *Krzyk* [dokument dźwiękowy], „Polskie Nagrania Muza” 1989, płyta LP.

⁵ B. Nowakowska, *Nowe połączenia wyrazowe we współczesnej polszczyźnie*, Kraków 2005, s. 51, 62.

⁶ Op. cit., s. 62.

⁷ *STGP*, s. 632.

połączeniach: *ktoś patrzy na kogoś wilkiem* ‘ktoś patrzy wrogo, nieufnie’; *człowiek człowiekowi wilkiem*; *wilczy apetyt, wilczy głód* ‘silny, chorobliwy’; *wilcze prawo* ‘bezprawie’; *wilczy bilet, wilcze jagody* ‘gatunek silnie trujących jagód’ itp.). Ślady wskazanych ostatnio cech odzwierciedlają się m.in. w tym, że osoby określane jako *młode wilki* nie poddają się wielu ogólnie przyjętym zasadom, nie tkwią w skostniałych schematach; często „atakują” ludzi, funkcjonujących już od pewnego czasu w określonych sferach. Niektórzy, by zrobić sobie miejsce, nie wahają się niszczyć rzeczy, osób, które staną na ich drodze, stąd otoczenie może odczuwać przed nimi strach, lęk, rodzi się poczucie zagrożenia, niebezpieczeństwa. Pamiętajmy jednak, że wiele osób, określanых mianem *młodych wilków*, ma świeże, otwarte umysły, dalekie od schematyzmu. Dlatego też niejednokrotnie podważają one pewne przyjęte ogólnie teorie, zasady itp., „atakują” szanowane autorytety, pozycje liderów itd. Działania takie mogą mieć bardziej lub mniej racjonalne przesłanki, bo młodość to zwiększona ekspresywność, czasem agresywność, bunt itd., por. chociażby połączenie *młodzi gniewni*. Oprócz wyróżnionych jednostek o określonej charakterystyce znaczeniowej, stereotypów, utrwaleniu się połączenia *młode wilki* o określonym znaczeniu naddanym może sprzyjać funkcjonowanie w polszczyźnie wyrazu *młody, młodzi*⁸ m.in. w znaczeniu ‘młody człowiek’, ‘młodzi ludzie’ (tak określa się np. młodsze rodzeństwo,⁹ uczniów z młodszych klas,¹⁰ młodych wojskowych¹¹ itp.). W języku polskim – zarówno w rejestrze ogólnym, jak i w socjolektach – występuje także kilka innych połączeń, oznaczających młodych ludzi – struktura tych stałych związków wyrazowych może opierać się na schemacie: człon adnominalny *młody* + komponent nominalny, np. *młody a. młodszy ścigacz* ‘młodsza klasa’; ‘uczeń niższej klasy śledzący innych i donoszący nauczycielom’.¹² Należałoby także zwrócić uwagę na znaczenie takich utrwalonych połączeń słownych, funkcjonujących w języku ogólnym, jak: *młody talent* ‘młoda osoba utalentowana w jakiejś dziedzinie’,¹³ *młoda kadra, młode siły* ‘młodzi ludzie rozpoczynający swoją działalność w jakiejś dziedzinie’.¹⁴ Niektóre z elementów semantycznych wyróżnionych w tych definicjach ujawniają się także w znaczeniu wyrażenia *młode wilki*. Warto w tym miejscu przedstawić przegląd kilku przykładowych egzemplifikacji, w których pojawiło się połączenie *młode wilki* o określonym znaczeniu naddanym. W pewnych kontekstach wyrażenie jest nienacechowane, neutralne, a w innych pojawiają się konotacje negatywne.

⁸ *USJP* pod red. S. Dubisza, t. 2, Warszawa 2003, s. 890.

⁹ *NSGU*, s. 222.

¹⁰ Op. cit.

¹¹ Op. cit.

¹² Op. cit.

¹³ *USJP* pod red. S. Dubisza, t. 2, Warszawa 2003, s. 889.

¹⁴ Op. cit.

Wypowiedź wykładowcy skierowana do studentów na seminarium: – Nie tylko wy uczycie się czegoś ode mnie, ale i ja od was. Znacie wiele jednostek, które nie funkcjonują w moich wypowiedziach. Sądzę, że są one typowe dla waszego slangu lub dla najnowszej ogólnej polszczyzny. Poza tym macie otwarte umysły, nie tkwicie w starych schematach. Wielu z was to po prostu *młode wilki* [Zasłyszane, maj 2009].

Młode wilki [tytuł]

Za sprawą programu *Młode Wilki* portal Magazif otwiera swoje łamy na projekty początkujących projektantów wzornictwa projektowego i wnętrz. Poszukujemy pomysłów na piękne, ale też nietypowe przedmioty do wnętrz, które otaczają nas na co dzień: meble, oświetlenie, przedmioty życia codziennego oraz na wyjątkowe, zaskakujące wyglądem, ergonomią i pomysłem projekty wnętrz. Jeżeli jesteś *Młodym Wilkiem* – projektantem, który postanowił związać swoją przyszłość ze światem wnętrz i wzornictwem przemysłowym zgłoś się do udziału w programie. Pokaż swój projekt branżowemu światu – na MAGAZIF.com. *Młode Wilki*: Joanna Muszyńska i Mateusz Waszak. Rok temu poznaliśmy ich przy okazji konkursu MAGAZIF, *Młode Wilki*.

Projekty *młodych wilków* [śródtytuł]

Co u nich słysząc, jak i nad czym obecnie pracują? O to zapytaliśmy Joannę Muszyńską i Mateusza Waszaka, którzy poza prezentowaną już kolekcją lamp, realizują również inne projekty – od wnętrz po ogrody [<https://magazif.com/mlodewilki/>, dostęp: 05.03.2021].

Zobacz, jak ci młodzi ludzie się rozpychają w życiu. Nie cofną się przed niczym, by osiągnąć swój cel. Straszne są te *młode wilki* [Zasłyszane, 07.01. 2008].

Sądzę, że warto jeszcze zwrócić uwagę na innowacje *młode wilki polskiego kina*, *młode wilki obozu władzy* i *młode wilki biznesu*. W tekstach połączenie *młode wilki* zazwyczaj występuje w postaci kanonicznej, rzadziej pojawiają się jego modyfikacje. Oto zapowiadane egzemplifikacje, zawierające modyfikacje dodające badanego wyrażenia:

Małgorzata Radkiewicz, *Młode wilki polskiego kina*. Kategoria gender w debiutach lat 90. (tytuł książki) [<https://wuj.pl/ksiazka/mlode-wilki-polskiego-kina>, dostęp: 09.11.2021].

Zaufali Zbigniewowi Ziobrze. *Młode wilki obozu władzy* [tytuł]

W Sejmie nie ma już Stanisława Piotrowicza, byłego komunistycznego prokuratora, który dotąd był twarzą sądowej rewolucji PiS. Teraz ta rewolucja ma twarz ludzi, którzy PRL-u nie pamiętają, bo nie mogą. Mają po 20 parę i 30 lat. Jan Kanthak, Sebastian Kaleta i Jacek Ozdoba, czyli *młode wilki obozu władzy*. Cała trójka to z wykształcenia prawnicy, ale swoje kariery związali z polityką. Dużego politycznego doświadczenia jeszcze nie mają

[<https://tvn24.pl/programy/mlode-wilki-obozu-wladzy-ra1000462-3028505>, dostęp: 05.03.2021].

Młode wilki biznesu [tytuł]

Od 2005 roku przeszło 4 tys. młodych przedsiębiorców opuściło bramy Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości. Zatrudniają kilka tysięcy osób i wypracowują przychody rzędu kilkuset milionów złotych. Pierwsze inkubatory wspierające startupy zaczęły powstawać w USA w latach 50., ale dopiero w latach 80. doszło do ekspansji tej formy pomocy osobom posiadającym pomysł na biznes [<https://www.bankier.pl/wiadomosc/Mlode-wilki-biznesu-2328859.html>, dostęp: 09.11.2021].

*

We współczesnej polszczyźnie występuje wyrażenie *młode wilki*, które powstało dzięki wpływowi dwóch różnych komunikatów medialnych: filmu w reżyserii J. Żamojdy i piosenki pt. *Oblawa* Jacka Kaczmarskiego. Jest to znamię naszych czasów – w języku polskim funkcjonuje wiele związków frazeologicznych, które utrwaliły się dzięki oddziaływaniu języka polityki,¹⁵ piosenki,¹⁶ filmu, serialu,¹⁷ reklamy,¹⁸ popularnych programów telewizyjnych i radiowych¹⁹ itd. W tekstach zazwyczaj rejestrowany jest badany frazeologizm w postaci kanonicznej, rzadziej pojawiają się jego modyfikacje. Innowacje wzmacniają inwariant.

Bibliografia

- S. Dubisz (red. nauk.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–VI, Warszawa 2003.
- B. Nowakowska, *Nowe połączenia wyrazowe we współczesnej polszczyźnie*, Kraków 2005.
- D. Połowniak-Wawrzonek, *Wpływ mediów na współczesną polską frazeologię*, Kielce 2010.
- D. Połowniak-Wawrzonek, *Związki frazeologiczne i skrzydlate słowa powstałe pod wpływem języka polityki oraz ich modyfikacje*, Kielce 2020.
- D. Połowniak-Wawrzonek, *Frazeologizmy i skrzydlate słowa wywodzące się z piosenek oraz modyfikacje tych połączeń (na wybranych przykładach)*, Kraków 2021.
- D. Połowniak-Wawrzonek, *Film i serial telewizyjny jako źródła frazeologizmów oraz skrzydlatych słów (na wybranych przykładach)*, Kraków 2022 (w druku).
- K. Stępnia, *Słownik tajemnych gwar przestępczych*, Londyn 1993.
- H. Zgólkowa (red.), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław 2004.

Wykaz skrótów

- NSGU – H. Zgólkowa (red.), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław 2004.
- STGP – K. Stępnia, *Słownik tajemnych gwar przestępczych*, Londyn 1993.
- USJP – S. Dubisz (red. nauk.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–VI, Warszawa 2003.

¹⁵ D. Połowniak-Wawrzonek, *Związki frazeologiczne i skrzydlate słowa powstałe pod wpływem języka polityki oraz ich modyfikacje*, Kielce 2020.

¹⁶ D. Połowniak-Wawrzonek, *Frazeologizmy i skrzydlate słowa wywodzące się z piosenek...*

¹⁷ D. Połowniak-Wawrzonek, *Film i serial telewizyjny jako źródła frazeologizmów oraz skrzydlatych słów (na wybranych przykładach)*, Kraków 2022 (w druku).

¹⁸ D. Połowniak-Wawrzonek, *Wpływ mediów na współczesną polską frazeologię*, Kielce 2010, s. 311–338.

¹⁹ Op. cit., s. 339–366.

***The expression młode wilki (young wolves)
in the contemporary Polish language***

Summary

The idiom *młode wilki* (young wolves), with an additional meaning ‘young, entrepreneurial, go-getting people, who climb the career ladder fast, are extremely successful in a given field’ exists in the contemporary Polish language. The meaning of this expression reveals the following senses that are significant for the stereotype of *wolf*: ‘predacious’, ‘aggressive’, ‘hostile’, ‘distrustful’, ‘wild’, ‘dangerous for a human being’. Such a meaning of this idiom has been established under the influence of a film directed by J. Żamojda and the song titled *Oblawa* (Hunt) by Jacek Kaczmarski although the impact of the film seems to be predominant here. In the contemporary Polish texts, the expression *młode wilki* can be found in both standard and modified forms: these are usually innovations with additions, cf. e.g. *młode wilki **polskiego kina*** (young wolves of the Polish cinematography), *młode wilki **obożu władzy*** (young wolves of the ruling camp), and *młode wilki **biznesu*** (young wolves of business).

Keywords: idiom – modification

Trans. Monika Czarnecka

Kamil Pawlicki

(Uniwersytet Warszawski,
kamil.pawlicki@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-8287-9949

DOI: 10.33896/PorJ.2022.4.8

ŁACIŃSKO-POLSKIE WYDANIA DONATA A POCZĄTKI POLSKIEJ TERMINOLOGII GRAMATYCZNEJ¹

Eliusz Donat (*Aelius Donatus*), słynny rzymski gramatyk tworzący około połowy IV wieku po Chr. i nauczyciel św. Hieronima [Cytowska, Szelest 2006, 291], wywarł wielki wpływ na sposób nauczania języka łacińskiego w Europie, natomiast dwujęzyczne łacińsko-polskie edycje jego gramatyki, wydawane w Polsce od XVI w., miały znaczny wpływ na kształtowanie się polskiej terminologii gramatycznej. W niniejszym artykule omówiona została struktura dwujęzycznych wydań Donata oraz struktura obecnej w nich terminologii gramatycznej; następnie terminologia ta została zestawiona z terminologią obecną w innych XVI-wiecznych gramatykach, ortografiach i słownikach polskich, ze szczególnym uwzględnieniem słownika Bartłomieja z Bydgoszczy. Podstawę rozważań stanowi materiał zawarty w *Słowniku historycznym terminów gramatycznych* (SHTG).²

DONAT W EUROPIE

E. Donat był autorem dwóch podręczników gramatyki: *Ars minor* (*Gramatyka mniejsza*) stanowiła podstawowy wykład gramatyki łacińskiej podany w formie pytań i odpowiedzi, dotyczący ośmiu części mowy; obszerniejsza *Ars maior* (*Gramatyka większa*) była podręcznikiem dla zaawansowanych, zawierającym oprócz gramatyki także przepisy dotyczące retoryki i stylistyki [Stabryła 2002, 455].

Obydwa dzieła rozpowszechniły się w Europie już pod koniec IV wieku [Grafton, Most, Settis 2010, 282]. W średniowieczu *Ars minor* stała się podstawową gramatyką dla rozpoczynających naukę łaciny, przy czym wówczas jej tekst został poszerzony o przykłady na deklinację IV (*fruc-*

¹ Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2018–2023, nr projektu 0101/NPRH6/H11/85/2018.

² <https://shtg.uw.edu.pl>, dostęp: 4.12.2021.

tus) i V (*species*) oraz o zestawienie zakończeń deklinacji (zaczynające się od zdania *Prima declinatio quot litteras terminales habet?*), a niektóre edycje zawierały również fragmenty *Ars maior* i innych dzieł [Cytowska 1968, 31]. Pisane w średniowieczu podręczniki często nosiły tytuł *Donatus* (lub błędnie *Donetus*). W języku polskim nazwa ta uległa apelatywizacji i w formie *donat* została uogólniona na każdy podręcznik gramatyki,³ natomiast forma pochodna *donacik* stała się nazwą podręcznika o charakterze elementarza (odpowiednik łac. *liber alphabetarius* i niem. *ein AbcBuch*).⁴

W XV w. E. Donat był najczęściej wydawanym autorem po Biblii. *Ars minor* była też pierwszą książką wydrukowaną we Włoszech [1464 r.]. Dzieła E. Donata wpłynęły również na wiele gramatyk języków wernakularnych, m.in. języka prowansalskiego (*Donatz proensals*, 1225–1245 r.), francuskiego (dziesięć adaptacji między XIII a XV wiekiem) i czeskiego (Claretus de Solentia, *Vocabulař grammatický*, połowa XIV wieku) [Gratton, Most, Settis 2010, 281–282].

DONAT W POLSCE

W polskiej szkole używano zarówno tekstów „Donata średniowiecznego”, wydawanego wielokrotnie [edycje: 1511, 1518, 1523, 1526, 1530, 1531, 1539, 1560, 1564, 1583, nie licząc wydań niedatowanych], jak i dzieł będących przeróbkami tej gramatyki, noszących tytuły *Rudimenta grammatices*, *Compendium totius grammaticae*, *Regulae*, *Elementa puerilia*, *Grammatica*, *Exercitum puerorum grammaticale*, *Fundamentum scholarium* itp. W części z tych wydań pojawia się – zgodnie z często stosowaną na zachodzie Europy praktyką – tłumaczenie pewnych fragmentów łacińskich na język polski [Cytowska 1968, 31–32]. Dotyczy to gramatyki Krzysztofa Hegendorfera z 1527 r., w której z łaciny na polski zostają przetłumaczone niektóre przykłady (np. *hic faber – ten kowal, supra – na górze*), a także gramatyk Leonarda Culmanna z 1560 r. i Jana Jonasza Morawczyka (*Iohannes Ionas Moravus*) z 1592 r., w których na łacinę tłumaczone są nie tylko przykłady, lecz także całe fragmenty tekstu, zawierające niekiedy polskie terminy gramatyczne (u L. Culmanna jest ich 30, u J. Morawczyka 26).

Wreszcie, w XVI wieku, pojawiają się w Polsce wydania Donata w pełni (lub niemal w pełni) dwujęzyczne. Pierwsze ze znanych wydań dwujęzycznych to dzieło Andrzeja Glabera z Kobyłina z r. 1542, *Regulae grammaticales, regiminis et constructiones*, zawierające obok tekstu ła-

³ *Słownik polszczyzny XVI wieku*, hasło: *donat* [<https://spxvi.edu.pl/index/haslo/49101#znaczenie-1>, dostęp: 4.12.2021].

⁴ P. Artomiusz, *Nomenclator...*, skan 66. [<https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/11339/edition/20202/content>, dostęp: 4.12.2021].

cińskiego równoległy przekład polski i niemiecki. Dzieło to zaginęło i jest dziś znane wyłącznie dzięki opisom Jana Łosia [1915, 132–133; 1925, 205–206], które pozwalają na odtworzenie 71 terminów polskich.

Wydanie następne to *Aelii Donati Vetustissimi grammatici elementa cum traductione polonica* z r. 1583, zawierające tekst równoległy łacińsko-polski. Ono również się nie zachowało, a znane jest jedynie z opisów Władysława Nehringa [1881, 466–468] i Jana Łosia [1913, 218–219], które pozwalają na odtworzenie 38 terminów polskich. Na odwrocie karty tytułowej tego wydania znajdował się wiersz łaciński podpisany nazwiskiem Franciszka Mymera – urodzonego ok. 1500 r. i zmarłego po 1564 r. autora i wydawcy innych dzieł gramatycznych (w tym słownika *Dictionarius trium linguarum* z 1541 r.). Na tej podstawie W. Nehring wyraził przypuszczenie, że autorem tego tłumaczenia był sam F. Mymer [ibidem, 467]. Zdaniem J. Łosia [1913, 218; 1915, 133] z porównania tekstów wynika, że gramatyka Glabera z r. 1542 i wydanie Donata z r. 1583 to dwa wydania jednego dzieła, które rzeczywiście mogło być przekładem autorstwa F. Mymera, wydanym pierwotnie około r. 1530.

Zachowały się również późniejsze, XVII- i XVIII-wieczne łacińsko-polskie wydania Donata, z których do niniejszego artykułu wykorzystane zostały dwa: *Aelii Donati Vetustissimi grammatici elementa cum traductione polonica* z 1649 r.⁵ oraz *Aelii Donati Vetustissimi Grammatici Elementa, Una cum Explicatione polonica nunc primum in moliorem et faciliorem methodum reducta novisque sententiis illustrata* z 1795 r.⁶

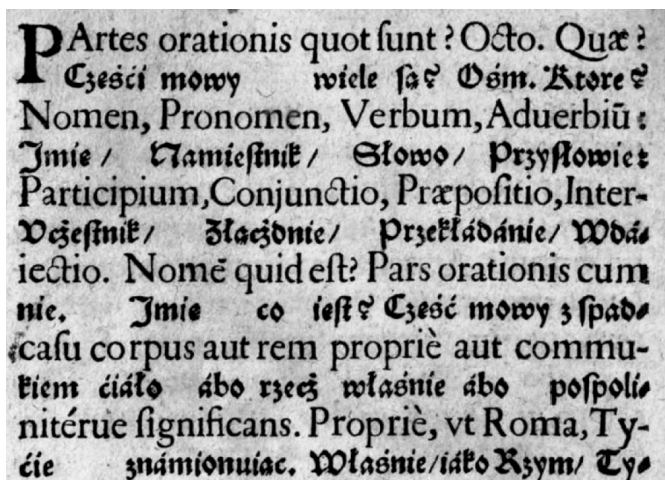
STRUKTURA TEKSTU ŁACIŃSKO-POLSKICH WYDAŃ DONATA

Strukturę łacińsko-polskich wydań Donata odtworzyć można na podstawie zachowanych wydań późniejszych. Wywód rozpoczyna się od wprowadzenia podziału na osiem części mowy. W wydaniu z 1649 r. brzmi ono: *Partes orationis quot sunt? Octo. Quae? Nomen, pronomen, verbum, adverbium, participium, coniunctio, praepositio, interiectio.* – Części mowy wiele są? Ośm. Które? Imię, namiestnik, słowo, przysłowie, uczestnik, łącz[en]ie, przekładanie, wdanie – po czym następuje opis każdej z ośmiu części mowy (rys. 1.).

⁵ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10245312> [dostęp: 4.12.2021].

⁶ <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/399137/edition/378321/content> [dostęp: 4.12.2021].

Rys. 1. Początek tekstu dwujęzycznego łacińsko-polskiego wydania gramatyki E. Donata z 1649 r.



Fragment dotyczący *nomen* (imię) zawiera także zestawienia odmiany wybranych rzeczowników i przymiotników (w wydaniu z 1649 r.: *magister, musa, lignum, sacerdos, felix, fructus, species*, w wydaniu z 1795 r.: *schola, dominus, scamnum, sermo, imago, fructus, res*) oraz – charakterystyczne dla Donata średniowiecznego – omówienia zakończeń poszczególnych deklinacji (np. *Prima declinatio quot literas terminales habet?* – *Pierwsze staczanie wiele liter kończonych ma?*). Fragment dotyczący *pronomen* (namiestnik, namiastek¹⁶⁴⁹, nazwisko¹⁷⁹⁵) zawiera także zestawienia odmiany wybranych zaimków (w wydaniu z 1795 r. tylko *ego, nos, tu, vos*, w wydaniu z 1649 r. także *sui, ille, ipse, iste, hic, is, qui, meus, tuus, noster, vester*). Natomiast zestawienie odmian czasowników znajduje się dopiero w następnej części tekstu (po omówieniu wszystkich ośmiu części mowy) i zawiera odmianę przykładowych czasowników dla każdej z czterech koniugacji (w wydaniu z 1649 r. *amo, doceo, lego, audio*, w wydaniu z 1795 r. *laudo, doceo, lego, audio*) oraz czasowników nieregularnych (*sum*, w wydaniu z 1649 r. także *fero, volo*).

Do wydania z 1649. r. dołączony jest tekst czysto łaciński zaczynający się od słów *Stanislaus quae pars est?*, będący w zasadzie osobnym podręcznikiem gramatycznym, wydawanym w Polsce w różnych wersjach od 1524 r., opartym na różnych edycjach średniowiecznego podręcznika *Dominus quae pars?* [Cytowska 1968, 13–19]. Tekst jest ćwiczeniem zasad gramatycznych Donata na ośmiu przykładach każdej części mowy (*Stanislaus, ego, amo, hodie, legens, et, ad, heu*). Z kolei na końcu wydania z 1795 r. znajduje się część zatytułowana *Formationes*, zawierająca spis form gramatycznych czasownika *laudo* ułożonych według tematów, od których zostały utworzone, a następnie lista przysłów łacińskich (*Proverbia*) wraz z tłumaczeniami polskimi.

STRUKTURA TERMINOLOGII ŁACIŃSKO-POLSKICH WYDAŃ DONATA

Niemal wszystkie terminy w gramatyce E. Donata są częścią struktury hierarchicznej, na szczycie której znajdują się dwie główne kategorie: *pars orationis* – część mowy^{1542, 1649, 1795} oraz *accidens* – przypadek¹⁷⁹⁵, *przymiot*¹⁷⁹⁵. Kategoria pierwsza obejmuje osiem części mowy, które są przedmiotem gramatyki, kategoria druga obejmuje zaś przymioty służące do opisu tych części mowy – do każdej z części mowy przypisany jest określony zestaw przymiotów. Przy tym w wydaniu z 1795 r. w tekście łacińskim używa się imiesłowowego terminu *accidentia*, tłumaczonego jako przypadek lub przymiot, np.: *Nomen quot habet accidentia? Imię wiele ma przymiotów? Sex, sześć: figuram, wyobrażenie; speciem, kształt; genus, rodzaj; declinationem, staczanie; numerum, liczbę; casum, spadek*. Natomiast w wydaniu z 1649 r. używa się czasownika *accidere* (przypadać), np. *Nomini quot accidunt? Sex. Quae? Qualitas, comparatio, genus, numerus, figura, casus. Imieniu wiele przypadają? Sześć. Ktore? Jakość, przyrównanie, rodzaj, liczbą, wyobrażenie, spadek* – dlatego w tym wydaniu nie pojawiają się terminy *przymiot, przypadek*.

Do kategorii nadrzędnej *pars orationis* – część mowy należą: *pars orationis declinabilis* – część mowy staczająca się¹⁷⁹⁵, obejmująca *nomen* – imię^{1649, 1795}, *pronomen* – namiestnik^{1583, 1649}, *namiaszek*^{1542, 1649}, *nazwisko*¹⁷⁹⁵, *verbum* – słowo^{1542, 1649, 1795}, *participium* – uczestnik^{1583, 1649, 1795}, oraz *pars orationis indeclinabilis* – część mowy niestaczająca się¹⁷⁹⁵, obejmująca *adverbium* – przysłowie^{1542, 1583, 1649, 1795}, *coniunctio* – złączenie^{1583, 1649, 1795}, *złączanie*¹⁶⁴⁹, *praepositio* – przekładanie^{1583, 1649, 1795}, *przełożenie*^{1542, 1649}, *interiectio* – wdanie^{1583, 1649, 1795}, *wołanie*¹⁵⁴². Do większości terminów określających części mowy istnieją terminy podrzędne, np. *adverbium temporis* – przysłowie czasu¹⁶⁴⁹, *adverbium qualitatis* – przysłowie jakości¹⁶⁴⁹, *adverbium numeri* – przysłowie liczby¹⁶⁴⁹ itd.

Do kategorii nadrzędnej *accidens* – przypadek, *przymiot* należą: *genus* – rodzaj^{1649, 1795} (w dwóch znaczeniach: ‘rodzaj gramatyczny’ oraz ‘strona czasownika’), *declinatio* – staczanie^{1542, 1583, 1795}, *tempus* – czas^{1649, 1795}, *numerus* – liczba^{1649, 1795}, *potestas* – moc¹⁶⁴⁹, *persona* – osoba^{1542, 1649, 1795}, *comparatio* – przyrównanie¹⁶⁴⁹, *przyrównywanie*¹⁷⁹⁵, *ordo* – rząd¹⁶⁴⁹, *casus* – spadek^{1542, 1649, 1795}, *figura* – wyobrażenie^{1649, 1795}, *forma* – wyobrażenie^{1649, 1795}, *significatio* – znamionowanie^{1649, 1795}, *znaczenie*¹⁷⁹⁵, *coniugatio* – sprzężenie^{1542, 1649, 1795}, *species* – kształt¹⁷⁹⁵, *modus* – obyczaj¹⁶⁴⁹, *sposób*¹⁷⁹⁵. Do większości terminów określających przymioty również istnieją terminy podrzędne, np. *genus masculinum* – rodzaj męski^{1542, 1649, 1795}, *genus femininum* – rodzaj niewieści^{1542, 1649, 1795}, *genus neutrum* – rodzaj oddzielny^{1542, 1649, 1795} itd.

TERMINY POLSKIE W ŁACIŃSKO-POLSKICH WYDANIACH DONATA – CHARAKTERYSTYKA ILOŚCIOWA

Wydanie Donata z 1542 r., zawierające co najmniej 71 polskich terminów gramatycznych, jest pierwszym znanym dziełem zawierającym tak dużą ich liczbę. Polska terminologia gramatyczna pojawiała się już wprawdzie w dziełach wcześniejszych: ortografiach Jakuba Parkosza [ok. 1440] i Stanisława Zaborowskiego [1514–1515] oraz słownikach Jana Murmeliusa [1533] i Franciszka Mymera [1541] – każde z nich zawierało jednak tylko kilka lub kilkanaście terminów polskich (tab. 1.). Wydanie Donata z 1583 r. zawierało ich co najmniej 38 (na podstawie opisu W. Nehringa), wydanie z 1649 r. – 139, wydanie z 1795 r. – 116.

Tabela 1. Liczba polskich terminów gramatycznych w dziełach XV-i XVI-wiecznych

		liczba terminów polskich
J. Parkosz, <i>Traktat o ortografii polskiej</i>	1440	14
S. Zaborowski, <i>Orthographia seu modus recte scribendi...</i>	1514	2
J. Murmelius, <i>Dictionarius Ioannis Murellii...</i>	1533	10
F. Mymer, <i>Dictionarius trium linguarum...</i>	1541	7
A. Glaber, <i>Regulae grammaticales, regiminis et constructiones...</i>	1542	71
Bartłomiej z Bydgoszczy, <i>Słownik...</i>	1544	185
J. Seklucjan, <i>Nauka czytania</i>	1547	7
J. Seklucjan, <i>Krotka a prosta nauka czytania i pisania...</i>	1549	20
S. Murzynowski, <i>Ortografija polska. To jest nauka pisania...</i>	1551	34
L. Culmann, <i>Aelii Donati Viri Clarissimi, De Octo partibus...</i>	1560	30
J. Mączyński, <i>Lexicon Latino Polonicum ex optimis...</i>	1564	192
P. Statorius-Stojeński, <i>Polonicae grammatices institutio,,,</i>	1568	8
E. Donat, <i>Aelii Donati Vetustissimi Grammatici Elementa...</i>	1583	38
P. Artomiusz, <i>Nomenclator, selectissimas rerum appellationes...</i>	1591	9
I. Moravus, <i>Quaestiones de primis grammatices rudimentis...</i>	1592	26
J. Kochanowski, <i>Orthografia polska</i>	1592	35
J. Januszowski, <i>Nowy karakter polski z drukarnie Łazarzowej...</i>	1594	113

DONAT A DZIEŁA XVI-WIECZNE

Pewnych informacji dotyczących wpływu terminologii Donata na rozwój polskiej terminologii gramatycznej dostarczyć może informacja, ile terminów i jakie terminy obecne w polsko-łacińskich wydaniach Donata występują również w innych polskich gramatykach, ortografiach i słownikach wydanych w XVI w. Terminy z czterech omawianych wydań Donata zestawiono z terminologią czternastu XVI-wiecznych dzieł polskich opracowanych w SHTG (tab. 2.).

Tabela 2. Liczba terminów współwystępujących w czterech omawianych łacińsko-polskich wydaniach Donata i w innych gramatykach, ortografiach i słownikach XVI-wiecznych

		Don 1542	Don 1583	Don 1649	Don 1795
S. Zaborowski, <i>Orthographia seu modus recte scribendi...</i>	1514-1515	0	0	0	1
J. Murnelius, <i>Dictionarius Ioannis Murnellii...</i>	1533	0	0	1	2
F. Mymmer, <i>Dictionarius trium linguarum...</i>	1541	0	0	1	2
Bartłomiej z Bydgoszczy, <i>Słownik...</i>	1544	42	24	64	44
J. Seklucjan, <i>Nauka czytania</i>	1547	0	0	0	0
J. Seklucjan, <i>Krotka a prosta nauka czytania i pisanania...</i>	1549	0	0	0	1
S. Murzynowski, <i>Ortografia polska. To jest nauka pisanania...</i>	1551	0	0	0	2
L. Culmann, <i>Aelii Donati Viri Clarissimi, De Octo partibus...</i>	1560	12	4	18	14
J. Mączyński, <i>Lexicon Latino Polonicum ex optimis...</i>	1564	5	3	9	12
P. Statorius-Stojeński, <i>Polonicae grammatices institutio...</i>	1568	3	0	3	3
P. Artomiusz, <i>Nomenclator, selectissimas rerum appellationes...</i>	1591	0	0	1	2
I. Moravus, <i>Quaestiones de primis grammatices rudimentis...</i>	1592	3	0	6	8
J. Kochanowski, <i>Orthografia polska</i>	1592	0	0	1	1
J. Januszowski, <i>Nowy charakter polski z drukarnie Łazarzowej...</i>	1594	0	0	1	2

Zestawienie pokazuje, że daleko większa niż we wszystkich innych gramatykach XVI-wiecznych liczba terminów współwystępujących dotyczy słownika Bartłomieja z Bydgoszczy z 1544 r. – w zależności od wydania, od 24 do 64 terminów. Wyróżniającą się liczbę terminów współ-

występujących mają też gramatyki nawiązujące w pewnym stopniu do Donata: dzieło Leonharda Culmanna (od 4 do 18 terminów) i Jana Morawczyka (od 3 do 8 terminów). Wreszcie od 3 do 12 terminów można odnaleźć także w słowniku Jana Mączyńskiego z 1564 r., m.in. *liczba wielka, spadek, spadek mianujący, złączenie, znamionowanie*. Natomiast w pozostałych gramatykach XVI-wiecznych obecnych jest co najwyżej kilka terminów, przede wszystkim: *imię (nomen)* i *słowo (dictio)*, a także zapożyczenia właściwe z łaciny: *sylaba, dyftong, sentencja*.

DONAT A SŁOWNIK BARTŁOMIEJA Z BYDGOSZCZY

W powyższych zestawieniach zwraca uwagę duża zbieżność terminów pomiędzy wydaniem Donata a łacińsko-polskim słownikiem Bartłomieja z Bydgoszczy. Słownik ten miał dwie wersje: pierwsza, z 1532 r., zawierała 4276 wyrazów polskich, druga, z 1544 r. – mająca postać zapisków na marginesach słownika łacińskiego Jana Reuchlina [*Vocabularius breuiloquus*, Argentine 1488] – zawierała ponad 10 600 wyrazów polskich, w tym około 100 terminów gramatycznych, które znajdowały się na karcie tytułowej i przedniej wyklejce słownika. W wersji z 1544 r. autorowi zdarza się powoływać wprost na Donata poprzez wzmianki *vide Donatum* bądź nawet *vide Donatum polonicum*. Zarówno ten fakt, jak i pokazana powyżej duża liczba zbieżności pomiędzy dwujęzycznymi wydaniem Donata a słownikiem potwierdzają, że autor dobrze znał to wydanie Donata i w dużym stopniu z niego korzystał.

Porównanie wybranych terminów ze słownika z terminami w czterech wydaniach Donata (tab. 3.) pokazuje, że w pewnych wypadkach terminologia w słowniku jest bliższa tej z wydania A. Glabera z 1542 r. niż tej z innych wydań (*spadek mianujący/mieniący, naznaczenie/obyczaj, namiastek, persona/osoba, uczesnik*), ale w innych wypadkach bywa odwrotnie (*wdanie, liczba wielka, czas przeszły niezupełny, rodzaj oddzielny*) bądź też słownik zawiera zarówno termin z wydania A. Glabera, jak i termin obecny wyłącznie w późniejszych wydaniach (*sprzężenie / złączenie, stępień / stopień, przełożenie / przekładanie*).

Tabela 3. Porównanie terminów w czterech wydaniach Donata i w słowniku Bartłomieja z Bydgoszczy

łac.	Don 1542	Bar 1544	Don 1583	Don 1649	Don 1795
casus nominativus	spadek mianujący	spadek mianujący	spadek mianujący	spadek mianujący	spadek mianujący
	spadek mieniący	spadek mieniący			
casus vocativus	spadek wzywający	spadek wzywający	spadek wzywający	spadek wzywający	spadek wzywający
	spadek wzywający				
coniugatio	sprzeżenie	sprzeżenie	sprzeżenie	–	sprzeżenie
	przeżenie	złączenie			złączenie
declinatio	sklonienie	skłanianie	staczenie	staczenie	staczenie
		wstaczenie			
genus neutrum	rodzaj oddzielny	rodzaj oddzielny	rodzaj oddzielny	rodzaj oddzielny	rodzaj oddzielny
	rodzaj żaden				
gradus	stopień	stępień	stopień	stopień	stopień
		stopień			
		wstopień			
interiectio	wołanie	wdanie	wdanie	wdanie	wdanie
		podrzucenie			
		przeczczenie			
		wrzucenie			
modus	naznaczenie	naznaczenie	obyczaj	obyczaj	sposób
	obyczaj	obyczaj			
modus indicativus	obyczaj ukazujący	obyczaj ukazujący	–	obyczaj ukazujący	sposób ukazujący
	obyczaj skazujący	obyczaj wskazujący			

cd. tabeli 3.

modus infinitivus	obyczaj niezgraniczony		obyczaj niezgraniczony		-	obyczaj niezgraniczony		obyczaj niezgraniczony	
	obyczaj niezgraniczony		obyczaj niezgraniczony			obyczaj niezgraniczony		obyczaj niezgraniczony	sposób nieograniczony
numerus pluralis	liczba w wielu		liczba wielka		liczba wielka	liczba wielka		liczba wielka	liczba wielka
		uczestnik		uczestnik			uczestnik		
participium	uczestnik	persona	osoba	persona	-	osoba	osoba	osoba	osoba
		osoba		osoba					
praepositio	przełożenie		przełożenie		przekładanie	przekładanie	przekładanie	przekładanie	przekładanie
		przełożenie		przełożenie					
pronomen	namiastek		namiastek		namiestnik	namiestnik	namiestnik	namiestnik	nazwisko
		namiastek		namiastek					
tempus praeteritum imperfectum	czas przeszły niespełny		czas przeszły niespełny		czas przeszły niespełny	czas przeszły niespełny	czas przeszły niespełny	czas przeszły niespełny	czas przeszły niespełny
		czas przeszły niespełny		czas przeszły niespełny					
tempus praeteritum perfectum	czas przeszły spełny		czas przeszły spełny		-	-	czas przeszły doskonały	czas przeszły doskonały	czas przeszły doskonały
		czas przeszły spełny		czas przeszły spełny					
verbum activum	słowo sprawujące		słowo sprawujące		słowo sprawujące	słowo sprawujące	słowo sprawujące	słowo sprawujące	słowo sprawujące
		słowo sprawujące		słowo sprawujące					

Istnieją także terminy niepoświadczone w wydaniu A. Glabera, a poświadczone w słowniku i późniejszych wydaniach Donata, zwłaszcza w wydaniu z 1649 r. (tab. 4.).

Tabela 4. Terminy niepoświadczone w wydaniu Donata z 1542 r., a poświadczone w słowniku Bartłomieja z Bydgoszczy i w późniejszych wydaniach Donata

łac.	Don 1542	Bar 1544	Don 1583	Don 1649	Don 1795
adverbium congregandi	–	przysłowie zgromadzenia	–	przysłowie zgromadzenia	–
adverbium eligendi	–	przysłowie wybierania	–	przysłowie wybierania	–
adverbium eventus	–	przysłowie przygody	–	przysłowie przygody	–
adverbium loci	–	przysłowie miejsce znamionujące	–	przysłowie miejsce znamionujące	–
adverbium prohibendi	–	przysłowie zakazowania	–	przysłowie zakazowania	–
figura	–	wyobrażenie	–	wyobrażenie	wyobrażenie
		kształt			
genus dubium	–	rodzaj wątpliwy	–	–	rodzaj wątpliwy
genus epicoenum	–	rodzaj pospolity	–	rodzaj pospolity	rodzaj ptaszy
genus passivum	–	rodzaj cierpiący	–	rodzaj cierpiący	rodzaj cierpiący
genus promiscuum	–	rodzaj zamieszany	–	rodzaj zamieszany	rodzaj mieszany
gerundium	–	konieczne	konieczne	konieczne	konieczne
significatio	–	znamionowanie	–	znamionowanie	–
verbum neutrum	–	słowo oddzielne	słowo oddzielne	–	–

Sytuacje, w których słownikowi Bartłomieja z Bydgoszczy jest bliżej do późniejszych wydań Donata, mogą potwierdzać tezę J. Łosia, że istniało wcześniejsze wydanie Donata, zapewne z około r. 1530, i że Bartłomiej z Bydgoszczy mógł korzystać – oprócz wydania A. Glabera – także z tego pierwotnego wydania.

PODSUMOWANIE

Łacińsko-polskie wydania Donata zawierają pierwsze próby stworzenia polskiej terminologii gramatycznej [Koronczewski 1961, 10]. Terminologia obecna w tych wydaniach tworzy uporządkowaną, hierarchiczną strukturę, która z łacińskiego oryginału została przeniesiona do polskiego tłumaczenia. Zestawienie terminów w łacińsko-polskich wydaniach Donata z terminami z wydania słownika Bartłomieja z Bydgoszczy z 1542 r. potwierdza tezę o dużym wpływie tego wydania na słownik i może być także argumentem na rzecz istnienia wcześniejszej wersji Donata, datowanej na około 1530 r.

Źródła

a) Dzieła gramatyczne i ortograficzne

- P. Artomiusz, 1591, *Nomenclator, selectissimas rerum appellationes tribus linguis, latina, germanica, polonica, explicatas indicans. In usum Scholarum Borussiae et Poloniarum*, Toruń.
- L. Culmann, 1560, *Aelii Donati Viri Clarissimi, De Octo partibus orationis Methodus* (...), Kraków.
- E. Donat, 1583, *Aelii Donati Vetustissimi Grammatici Elementa Una cum traductione Polonica* [za: Nehring 1881, s. 467–468].
- E. Donat, 1649, *Aelii Donati Vetustissimi Grammatici Elementa, Una cum traductione Polonica*, Kraków.
- E. Donat, 1795, *Aelii Donati Vetustissimi Grammatici Elementa, Una cum Explicatione polonica nunc primum in molliorem et faciliorem methodum reducta novisque sententiis illustrata*, Kraków.
- A. Glaber z Kobylina, 1542, *Regulae grammaticales, regiminis et constructiones* [za: Łoś 1925, s. 205–206].
- J. Januszowski, 1594, *Nowy charakter polski z drukarnie Łazarzowej i Ortografia polska Jana Kochanowskiego, Jego M. P. Łukasza Górnickiego etc. etc.*, Jana Januszowskiego, Druk. Łazarzowa, Kraków.
- J. Kochanowski, 1592, *Orthographia polska* [w:] J. Ursinus, *Methodicae grammaticae libri quatuor*, Kraków.
- I.I. Moravus, 1592, *Quaestiones de primis grammatices rudimentis* (...), Wilno.
- S. Murzynowski, 1551, *Ortografija polska. To jest nauka pisanja i czytania języka polskiego, ile Polakowi potrzeba, niewiele słów dostatecznie wypisana* [w:] *Ewangelija święta Pana Jezusa Chrystusa wedle Mateusza świętego* (...), [A. Augędecki], wyd. 1, Królewiec.
- J. Parkosz, 1440 (ok.), *Traktat o ortografii polskiej*, rkp. [za: Kucała 1985, s. 55–79].
- J. Seklucjan, 1547, *Nauka czytania* [w:] *Catechismus, to jest nauka krześcijańska od Apostołów dla prostych ludzi we trzech częstkach zamknięta*, J. Weinreich, Królewiec.

- J. Seklucjan, 1549, *Krotka a prosta nauka czytania i pisania języka polskiego* [w:] *Catechismus, to jest krotka a prosta (starej wiary chrześcijańskiej) nauka*, J. Weinreich, Królewiec.
- P. Statorius-Stojeński, 1568, *Polonicae grammatices institutio. In eorum gratiam, qui eius linguae elegantiam cito et facile addiscere cupiunt*, Maciej Wirzbięta, Drukarnia Królewska, Kraków.
- S. Zaborowski, 1514–1515, *Ortographia seu modus recte scribendi et legendi* (...), Kraków.

b) Słowniki

- Słownik Bartłomieja z Bydgoszczy – wersja polsko-łacińska*, 1999–2019, cz. I–V, oprac. E. Kędelska, I. Kwilecka, A. Łuczak, cz. VI, opr. L.A. Jankowiak, E. Kędelska, A. Łuczak, Warszawa.
- J. Maczyński, 1568, *Lexicon Latino Polonicum* (...) (war. B), Królewiec.
- J. Murmelius, 1533, *Dictionarius Ioannis Mummellii variarum rerum* (...), Kraków.
- F. Mymer, 1541, *Dictionarius trium linguarum* (...), Kraków.

Bibliografia

- M. Cytowska, 1968, *Od Aleksandra do Alwara (gramatyki łacińskie w Polsce w XVI w.)*, Wrocław.
- M. Cytowska, H. Szelest, 2006, *Historia literatury starożytnej*, Warszawa.
- W. Decyk-Zięba, 2020, *O kształtowaniu się polskiej terminologii gramatycznej*, „Poradnik Językowy” z. 5, s. 60–75.
- A. Grafton, G.W. Most, S. Settis (red.), 2010, *The Classical Tradition*, Cambridge, MA; London, s. 281–282.
- A. Koronczewski, 1961, *Polska terminologia gramatyczna*, Wrocław.
- J. Łoś, 1913, *Gramatyka w dawnej Polsce*, „Język Polski” z. 7, s. 216–221.
- J. Łoś, 1915, *Przegląd językowych zabytków staropolskich do r. 1543*, Kraków.
- J. Łoś, 1925, *Gramatyka polska*, cz. 2, Kraków.
- W. Nehring, 1881, *Eine unbekannte Ausgabe des Donatus mit polnischer Übersetzung*, „Archiv für slavische Philologie” V, s. 466–468.
- Słownik polszczyzny XVI wieku* (edycja internetowa) <<https://spxvi.edu.pl>>.
- S. Stabryła, 2002, *Historia literatury starożytnej Grecji i Rzymu: zarys*, Wrocław.

***The Latin-Polish editions of Donatus and the beginnings
of the Polish grammatical terminology***

Summary

The bilingual Latin–Polish editions of the grammar book by Aelius Donatus, published in the 16th–18th c., are among the earliest studies comprising Polish grammatical terms. The terminology found in these editions forms an organised, hierarchical structure, which was transferred from the Latin original to the Polish translation. There are particular coincidences between Latin–Polish editions of Donatus and the dictionary of 1542 by Bartholomew of Bydgoszcz, which ascertains the thesis on a major influence of these editions on the dictionary and might serve as an argument for the existence of an earlier version of Donatus, one dating back to ca. 1530.

Keywords: grammatical terminology – Polish language – Latin language
– grammar books – lexicography

Trans. Monika Czarnecka

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmię prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim. Dotyczy to pozycji opublikowanych w rubrykach: *Artykuły i rozprawy*, *Objaśnienia wyrazów i zwrotów*, *Gramatyki / słowniki języka polskiego*. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- Znaczenie wyrazów podajemy w łapkach “.”.
- Prace należy dostarczać w formie papierowej oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, numeru ORCID, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorских tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2022:
prenumerata roczna (10 numerów) – 190,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 19,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie **RUCH SA**, www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami: 22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl