


*Mateusz Gaze*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3560-7251>

## GLOTTODYDAKTYCZNA ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PUBLICZNYCH UCZĄCYCH OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

**Streszczenie:** Celem niniejszego tekstu jest pokazanie wyników badań poziomu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia w polskich szkołach publicznych (podstawowych i ponadpodstawowych) z języka polskiego jako obcego/drugiego z osobami z doświadczeniem migracji, głównie z uchodźcami wojennymi z Ukrainy. Badaniem objęto 45 nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiad kwestionariuszowy obejmujący zagadnienia z zakresu gramatyki funkcjonalnej języka polskiego na poziomie A1. Wyniki pokazały, że aż 40% odpowiedzi było niewłaściwych (lub w ogóle ich jej nie było). Jedynie ok. 29% odpowiedzi było właściwych i pełnych. Najgorzej respondenci radzili sobie z zagadnieniami dotyczącymi dystrybucji przymków (semantycznej i strukturalnej), a najlepiej z problemami fleksji werbalnej, co zapewne uwarunkowane jest uniwersalnym charakterem problemu – duża część języków posiada różne typy koniugacji uwarunkowane strukturą morfologiczną wyrazu. Słabo prezentuje się świadomość lingwistyczna odnosząca się do fleksji imiennej. Przypadki (użycie i dystrybucja końcówek) okazują się być nieuświadomioną częścią wiedzy o języku polskim. Wiemy, jaki powinien być postawiony przypadek w danym zdaniu, ale nie wiemy, dlaczego tak się dzieje, a to wydaje się być kluczowe, jeśli chcemy nauczyć cudzoziemca języka polskiego. Podsumowując, badanie wykazało, że nauczyciele nie byli zaznajomieni z większością terminów i procesów gramatycznych tradycyjnie wprowadzanych na poziomie podstawowym. Aby zachować twarz, wielu wolało podać błędną odpowiedź, niż przyznać, że nie zna prawidłowej. Wśród rozwiązań autor

<sup>1</sup> [mateusz.gaze@uni.lodz.pl](mailto:mateusz.gaze@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 91-404 Łódź.

badania zaproponował podniesienie świadomości językowej wszystkich kształcących się nauczycieli i uwrażliwienie ich na glottodydaktyczne aspekty języka polskiego, dzięki czemu nasze szkoły staną się jeszcze bardziej przyjaznym miejscem dla uczniów z doświadczeniem migracji.

**Słowa kluczowe:** świadomość językowa, świadomość lingwistyczna, glottodydaktyczna świadomość lingwistyczna, gramatyka funkcjonalna, nauczyciel, uczeń z doświadczeniem migracji, migracja, uchodźca, szkoły publiczne

## METALINGUISTIC AWARENESS OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS TEACHING PEOPLE WITH A MIGRATORY BACKGROUND

**Abstract:** The Russian invasion of Ukraine in 2022 created a tremendous impact on the Polish education system. In 2023, Ukrainian refugees represent 4% of all students registered. The current study focused on metalinguistic awareness among 45 public school teachers who taught various subjects to students with a migratory background, mostly refugees from Ukraine. The sample included both elementary and secondary levels of education and the language in question was Polish, here understood as a foreign/second language. A questionnaire interview designed to check the informants' understanding of Polish functional grammar at A1 level served as a tool for data collection. As it turned out, four out of ten answers were incorrect or there was no answer at all. Alarmingly, only 29% of the responses were accurate. The questions that posed the biggest challenge were the distribution of prepositions (both semantic and structural), as well as noun inflection. Verb conjugation, on the other hand, was among the topics that the teachers knew quite well. Concluding, the study revealed that the teachers were not familiar with the majority of grammar terms and processes traditionally introduced at the elementary level. To keep face, many would rather offer an incorrect answer than admit to not knowing the correct one. Among the solutions, the author of the study suggested raising the linguistic awareness of all teachers in training and sensitizing them to the glottodidactic aspects of the Polish language, making our schools an even more welcoming place for immigrant students.

**Keywords:** metalinguistic awareness, linguistic awareness, functional grammar, teacher, student with a migratory background, migration, refugee, public school, public education in Poland

### 1. WSTĘP

Wojna rosyjsko-ukraińska jest bezsprzecznie wydarzeniem, które kształtuje cele i priorytety współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Już same dane statystyczne to potwierdzają. Od 24 lutego 2022 r., czyli dnia początku agresji Rosji na Ukrainę, granicę polską przekroczyło ponad 11,171 mln

uchodźców z zaatakowanego kraju. Łącznie do 17 kwietnia 2023 r. do Ukrainy wróciło ponad 9,43 mln osób. Oznacza to, że w Polsce pozostaje dalej ponad 1,74 mln uchodźców z tego kraju<sup>2</sup>. Z danych przekazanych PAP przez Ministerstwo Edukacji i Nauki wynika, że na zakończenie roku szkolnego 2021/2022 w polskim systemie edukacji było ok. 182,6 tys. dzieci i uczniów będących ukraińskimi obywatelami, którzy przybyli do Polski po inwazji Rosji<sup>3</sup>. Te kilka miesięcy spędzonych w polskich szkołach miało być jedynie okresem przejściowym. Liczono, że (duża) część uczniów ukraińskich po wakacjach w 2022 r. wróci do swojego systemu edukacji<sup>4</sup>. Okazało się jednak, że na początku roku szkolnego 2022/2023 w polskich placówkach uczyło się 185 tys. ukraińskich dzieci. Liczba ta zatem wcale nie zmalała, a wręcz odwrotnie – nieznacznie wzrosła. Warto zauważyć, że jeśli chodzi o rok 2023, to ukraińscy uchodźcy stanowią 4% wszystkich zarejestrowanych uczniów. Tymczasowe pojawienie uczniów ukraińskich w polskiej szkole stało się zatem problemem systemowym polskich szkół, który wynikał głównie z bariery językowej. Należy również zaznaczyć, że według danych GUS polskie szkoły zatrudniły jedynie 401 nauczycieli z Ukrainy<sup>5</sup>. Zatem to polscy pracownicy oświaty, w większości bez odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego, zajęli się edukacją językową i przedmiotową uczniów z doświadczeniem migracji.

## 2. NAUCZYCIEL W MODELU GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Już w pierwszym modelu układu glottodydaktycznego osoba nauczyciela była uwzględniona jako jeden z 3 elementów (obok ucznia i kanału) (Gruca 1978). Kolejne schematy, choć rozbudowywane (por. Pfeiffer 2001), nie uwzględniały jako autonomicznego elementu kształcenia nauczyciela. Pojawia się on dopiero za sprawą Przemysława Gębała w roku 2014:

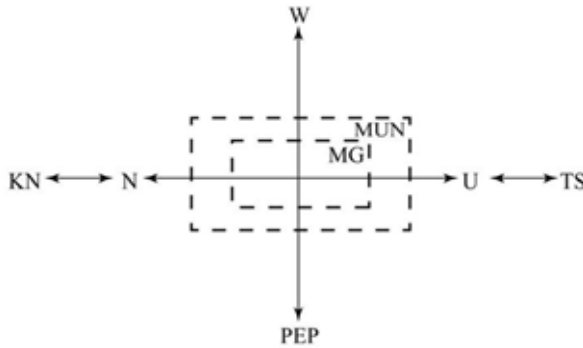
<sup>2</sup> <https://300gospodarka.pl/news/uchodzcy-z-ukrainy-w-polsce-liczba> [17.04.2023].

<sup>3</sup> <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z> [17.04.2023].

<sup>4</sup> <https://samorzad.pap.pl/kategoria/aktualnosci/minister-edukacji-kolejne-200-300-tys-dzieci-ukrainskich-w-polskich-szkolach> [17.04.2023].

<sup>5</sup> <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [17.04.2023].

Wykres 1. Układ glottodydaktyczny według P. Gębala (2014)



Źródło: opracowanie własne

Badacz wyróżnia w nim, zachowując propozycję Franciszka Gruczy, nauczyciela (N) i ucznia (U). Zauważa jednak, że czynnikami, które będą warunkować te dwa elementy układu, są: typ szkoły (TS) po stronie ucznia i kształcenie nauczyciela (KN). Przemysław Gębał dodaje, że „umiejscowienie wszystkich elementów na jednej osi ilustruje ich współzależność i łączliwość” (Gębał 2014, s. 41). To wiedza, umiejętności oraz kompetencje nauczyciela są czynnikami bardzo silnie wpływającymi na całość procesu uczenia się języka polskiego jako nierodzimego. Dlatego też piszący te słowa zdecydował się na zbadanie właśnie tego elementu, który, jak się okazało, może odgrywać kluczową rolę w przyswajaniu języka polskiego przez osoby z doświadczeniem migracji, a zwłaszcza uchodźców z Ukrainy.

### 3. ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA, ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA, GLOTTODYDAKTYCZNA ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA

Świadomość językowa jest pojęciem ugruntowanym w lingwistyce – już przed wojną Stanisław Szober definiował ją jako uzmysłowienie sobie przez użytkowników danego języka nie tylko tego, co mówią, lecz również tego, w jaki sposób mówią (Szober 1937). Nie oznacza to jednak, że świadomość językowa jest pojęciem jednoznacznym. Kolejne definicje kładły nacisk na inne jej aspekty, np. ocenę poprawności innowacji językowej (STJ 1968, s. 568) czy zdolność formułowania sądów o języku (poprawności, wartości stylistycznej,

relacji między składnikami języka (EJO 1993, s. 554). Ważne dla niniejszej pracy jest rozstrzygnięcie Mariana Bugajskiego, który odróżnia świadomość językową od świadomości lingwistycznej. Tę drugą rozumie jako „znajomość zasad budowy i rozwoju języka oraz reguł dotyczących posługiwania się nim” (Bugajski 2007, s. 48). Badacz odróżnia ją od tzw. świadomości językowej, która nie wymaga znajomości reguł systemowych (Bugajski 2007, s. 47). Cechuje ona językowych nie-specjalistów, którzy, choć używają języka intencjonalnie, refleksyjnie, w ocenie rozmaitych form językowych kierują się przede wszystkim intuicją (na podobne cechy wskazują: Markowski 2005, s. 123–124 i Bakuła 2012, s. 10). Świadomość lingwistyczna winna natomiast charakteryzować językoznawców, ekspertów, których sądy o języku umotywowane są naukową wiedzą lingwistyczną. Świadomość językowa jest więc pojęciem szerszym i przysługującym większej liczbie użytkowników polszczyzny.

Wielu badaczy ogranicza się w swoich naukowych rozważaniach do wyróżnienia tylko pierwszego z pojęć, jednak wnikliwa lektura prac pozwala przyjąć, że zjawisko świadomości lingwistycznej, choć nienazwane w ten sposób, jest przez nich zauważane i opisywane (por. Zgółka 1996; Maćkowiak 2005; Perużyńska 2005; Słaby-Góral 2014).

Iwona Słaby-Góral już prawie 10 lat temu zauważyła, że należy wyodrębnić w lingwistyce językoznawstwo glottodydaktyczne, które jest jej pełnoprawną subdyscypliną, uwzględniającą tzw. filtr glottodydaktyczny, ponieważ choć językoznawstwo glottodydaktyczne bazuje na dokonaniach językoznawstwa opisowego czy stosowanego, to uwzględnia specyfikę glottodydaktyczną, wymuszającą zazwyczaj spojrzenie na podstawy języka, które często nie interesują językoznawców nie-glottodydaktyków (a nawet nie są przez nich uzmysławiane). Glottodydaktyczna świadomość lingwistyczna natomiast to nie tylko znajomość zasad budowy języka oraz reguł systemowych istotnych dla sprawnego i poprawnego posługiwania się nim. Rozumie się ją jako eksplicytną wiedzę o strukturze systemu językowego niezbędną do nauczania języka jako obcego; umiejętność zauważenia reguł, zależności, analogii, tak, by w praktyce móc stosować je w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego. Dotyczy ona najprostszych elementów systemu i korelacji pomiędzy nimi (Gaze, Karasek 2019).

#### 4. CEL, GRUPA I METODA BADAWCZA

Celem niniejszego badania było określenie poziomu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nauczycieli zajmujących się kształceniem językowym uczniów ukraińskich. Badaniem tym objęto 45 nauczycieli polskich

szkół publicznych z Polski centralnej (Łodzi i okolic). Nie uwzględniono nauczycieli szkół prywatnych, by wykluczyć czynniki ekonomiczne<sup>6</sup> mogące wpływać na motywację nauczycieli do zdobycia odpowiedniego przygotowania do nauczania języka polskiego jako obcego. W badaniu uczestniczyło 38 kobiet i 7 mężczyzn, co jest związane z postępującą feminizacją zawodu nauczyciela w polskiej szkole. Nie zaobserwowano jednak korelacji między płcią a poprawnością udzielanych odpowiedzi. W badanej grupie tylko 8 nauczycieli uczyło polskiego jako obcego przed wojną, 37 zaczęło uczyć po inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 r. Tylko 5 osób posiadało (pełne) przygotowanie glottodydaktyczne (4 osoby ukończyły specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w trakcie studiów filologicznych, 1 osoba ukończyła dodatkowe studia podyplomowe), 11 osób odbyło kursy minimum, które organizowano chwilę po wybuchu wojny<sup>7</sup>, 29 osób było bez żadnego przygotowania glottodydaktycznego. Planując badanie, pierwotnie chciano uwzględnić w wynikach przedmiot, który jest wykładany przez nauczycieli, by pokazać, jak z zagadnieniami gramatyki funkcjonalnej radzą sobie nauczyciele poszczególnych dziedzin. Niestety nie można było uwzględnić tego czynnika, ponieważ aż 28 nauczycieli (62% badanych) uczy więcej niż 1 przedmiotu<sup>8</sup>.

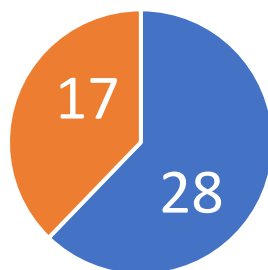
---

<sup>6</sup> Nauczyciele w szkołach prywatnych często nie są objęci przepisami tzw. Karty nauczyciela, a tym samym ich wynagrodzenie jest zwykle wyższe od pensji nauczyciela w szkole publicznej, co związane jest z niezależnym źródłem finansowania, ale i obowiązkami nauczyciela czy wymaganiami stawianymi wobec niego w placówce prywatnej. W szkołach publicznych wynagrodzenie nauczycieli jest względnie jednakowe (uzależnione jest w zasadzie od stażu pracy, poziomu awansu zawodowego i rodzaju placówki – szkoła podstawowa czy ponadpodstawowa).

<sup>7</sup> Niektóre ośrodki akademickie, w tym Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego, organizowały kursy minimum glottodydaktyki polonistycznej. Dla przykładu kurs zorganizowany przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ obejmował 10 godzin kształcenia, w skład którego wchodziły: podstawy metodyki nauczania gramatyki, słownictwa, wymowy, pisowni, sprawności językowych, warsztat lektora, podstawy prostej komunikacji i psychologiczne podstawy pracy z uchodźcą.

<sup>8</sup> Badaniem objęci byli nauczyciele uczący: języka polskiego, języka angielskiego, języka hiszpańskiego, języka niemieckiego, edukacji wczesnoszkolnej, plastyki, muzyki, przyrody, edukacji dla bezpieczeństwa, wychowania fizycznego, biologii, historii, wiedzy o społeczeństwie, etyki oraz nauczyciele świetlicy i biblioteki. Siedmioro nauczycieli uczyło 3 i więcej przedmiotów.

Wykres 2. Grupa badawcza – liczba nauczanych przedmiotów

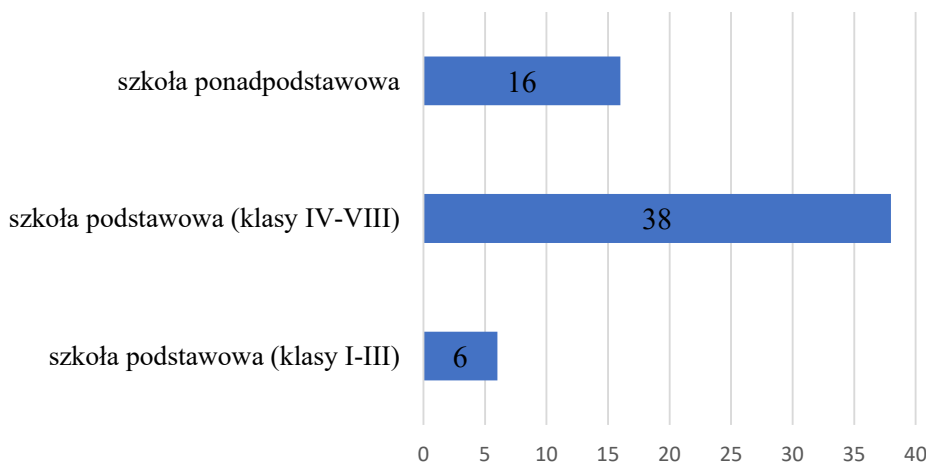


- Liczba nauczycieli uczących więcej niż 1 przedmiotu
- Liczba nauczycieli uczących 1 przedmiotu

Źródło: opracowanie własne

Jako czynnika warunkującego poziom glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej nie uwzględniono również typu szkoły związanego z podziałem na poziomy edukacji, ponieważ aż 15 nauczycieli (1/3 badanych) w roku szkolnym 2022/2023 uczyło na różnych poziomach edukacji.

Wykres 3. Miejsce pracy nauczyciela



Źródło: opracowanie własne

W badaniu zastosowano metodę wywiadu kwestionariuszowego, tzn. respondenci odpowiadali ustnie na zadawane im pytania. Mieli nieograniczony czas na odpowiedź, mogli wrócić do pytań, które sprawiały im problem,

a przykłady ilustrujące dane zagadnienia były wydrukowane. Badani odpowiedzieli na 17 pytań<sup>9</sup> z zakresu gramatyki funkcjonalnej odnoszącej się do zagadnień z poziomu A1, tj.:

- fleksji werbalnej (np. dlaczego czasownik *studiować* odmienia się *studiuję, studiujesz*, a nie *studiowam, studiowasz?*),
- fleksji imiennej (np. dlaczego przymiotnik *niebieski* ma końcówkę fleksyjną *-i*, a przymiotnik *dobry* *-y?*),
- składni (np. dlaczego mówimy: *Ania jest sympatyczną dziewczyną* (narzędnik), ale *Ania to jest sympatyczna dziewczyna* (mianownik)?).

Wybór takiej metody uwarunkowany był przede wszystkim dwoma czynnikami. W badaniu glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej studentów specjalizacji glottodydaktycznej, przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego (Gaze, Karasek 2019), wykorzystano metodę kwestionariusza ankietowego (nie wywiadu), co spowodowało, że część pozyskanych odpowiedzi była niepełna, a tym samym niemiarodajna (nie było wiadomo, czy wynika ona z nieznajomości zasad gramatyki funkcjonalnej, czy może ze względów technicznych jest zbyt skrótowa – np. brak miejsca na wyczerpującą odpowiedź, zmęczenie respondentów, skrót myślowy). Przy wywiadzie takie odpowiedzi również się pojawiały, ale wtedy respondenci byli proszeni o rozwinięcie odpowiedzi lub zadawano dodatkowe pytanie (najczęściej było to proste zdanie „dlaczego tak?”). Co więcej, taka sytuacja jest przecież dość częsta na lekcji jpjo/d, kiedy to uczeń dopytuje czy prosi o doprecyzowanie. Drugim czynnikiem wpływającym na wybór takiej metody było „zmęczenie” nauczycieli ankietami. Wstępne rozmowy pokazały, że nauczycieli w ostatnim czasie byli proszeni o wypełnienie bardzo wielu kwestionariuszy i prośba o rozwiązanie kolejnego mogła zostać zignorowana lub potraktowana nieodpowiednio starannie. Wywiad ponadto pozwalał na zweryfikowanie samodzielności udzielanych odpowiedzi. Mimo że metoda ta wymagała większego nakładu pracy i była dużo bardziej czasochłonna, to pozwoliła zebrać dużą liczbę odpowiedzi, a materiał jest bardziej wiarygodny i miarodajny.

## 5. WYNIKI WYWIADU KWESTIONARIUSZOWEGO

Ze względów objętościowych zostaną przedstawione jedynie wybrane wyniki oraz dane liczbowe uśredniające najważniejsze zagadnienia, np. dystrybucję końcówek poszczególnych przypadków. Kwestionariusz otwierało pytanie dotyczące dystrybucji końcówek przymiotnika w rodzaju męskim

<sup>9</sup> Lista wszystkich pytań znajduje się w aneksie zamieszczonym na końcu artykułu.



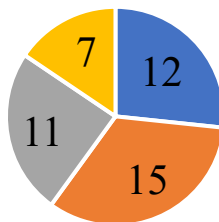
w mianowniku liczby pojedynczej: *Dlaczego przymiotnik niebieski ma końcówkę fleksyjną „-i”, a przymiotnik dobry „-y”?*. 20 osób odpowiedziało poprawnie, 11 udzieliło odpowiedzi częściowo dobrej (zwykle była to odpowiedź zbyt szeroka: „po spółgłoskach tylnojęzykowych *k, g, h/ch* piszemy *i*”). 10 osób udzieliło odpowiedzi błędnej (np. *bo to inny rodzaj, bo niebieski jest kolorem, bo odnoszą się do innych kategorii semantycznych, „niebieski” jest wyjątkiem*), a 4 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Jest to jedna z podstawowych zależności w dystrybucji końcówek przypadków. Co więcej, nie dotyczy ona tylko rodzaju męskiego przymiotnika w mianowniku liczby pojedynczej. Przecież w innych przypadkach (np. w narzędniku – „ładnym” a „niebieskim”) „*y*” też jest zastępowane przez „*i*”. Dziwi więc duży odsetek odpowiedzi błędnych i niepełnych.

Dwa pytania odnosiły się do zagadnień składniowych związanych z mianownikiem i narzędnikiem. Na pytanie, *dlaczego mówimy Ania jest sympatyczną dziewczyną (narzędnik), ale Ania to jest sympatyczna dziewczyna (mianownik)*, 12 osób udzieliło właściwej i wyczerpującej odpowiedzi, ponad połowa badanych (24) udzieliła odpowiedzi częściowo poprawnej (najczęściej ankietowani odwoływali się do pytań przypadków *kim/kto*, co uznano za częściowo poprawne, ponieważ większość ankietowanych pracuje z uczniami z Ukrainy, dla których językiem pierwszym jest język słowiański opierający się na deklinacji; gdyby jednak odnieść te odpowiedzi do grup niesłowiańskich, to byłyby one niepoprawne), a 9 osób odpowiedziało niepoprawnie (np. *czasownik „jest” narzuca konstrukcję przymiotnikową, po „to” występuje bezokolicznik, mianownik używany jest w zdaniach bezpodmiotowych, mianownik występuje w równoważnikach zdań*). Dużo gorsze wyniki pojawiały się przy pytaniu, w którym należało rozstrzygnąć, *dlaczego w zdaniu Ania jest miła przymiotnik postawiony jest w mianowniku, a w zdaniu Ania jest miłą dziewczyną występuje narzędnik*. Tylko 7 osób udzieliło właściwej odpowiedzi, 15 częściowo poprawnej, ale niepełnej, aż 13 osób odpowiedziało niewłaściwie (*bo miły to cecha charakteru, bo to orzeczenie słowno-imienne, bo zdanie „Ania jest miła” jest zdaniem pojedynczym, bo w zdaniach nierozwiniętych używa się mianownika, bo w równoważnikach zdań konieczny jest mianownik*), a 10 nie umiało udzielić żadnej odpowiedzi. Jak widać, zagadnienia składniowe powodują jeszcze większe problemy niż sama fleksja. Niepokoi ponadto kolejny fakt – odpowiedzi błędne często wskazują na nierozumienie podstawowych pojęć językoznawczych, często z poziomu szkoły podstawowej (równoważnik zdania, zdanie pojedyncze). Można zatem przypuszczać, że poziom świadomości lingwistycznej ankietowanych (nie glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej) czy poziom znajomości gramatyki opisowej na poziomie szkoły podstawowej (nie gramatyki funkcjonalnej) również byłby niski i wskazywał na wiele braków.

Zasadę negacji dopełnienia bliższego postawionego w bierniku (dlaczego mówimy: *Ania lubi pizzę* (biernik), ale *Michał nie lubi pizzy* (dopełniacz)?<sup>10</sup>) umiało wskazać tylko 12 respondentów, 14 osób dokonało daleko idącego uogólnienia (*zawsze po „nie” stawiamy dopełniacz*), 17 osób wyjaśniło tę zależność niewłaściwie (np. *zdania różnią się podmiotem, mamy inny rodzaj, uwarunkowane jest to szykiem zdania*), 2 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Odpowiedzi nieprawidłowe wzbudzają olbrzymi niepokój, wydaje się, że lepsze byłoby stwierdzenie „nie wiem”, czyli nieudzielenie żadnej informacji niż wprowadzanie w błąd uczącego się.

Zagadnienia z zakresu fleksji imiennej i składni pokazały, że nauczyciele dość słabo radzą sobie z tymi zagadnieniami. Uśrednione wyniki<sup>11</sup> prezentują się następująco:

Wykres 4. Fleksja imienna – uśrednione wyniki



- pełne wytłumaczenie
- niepełne wytłumaczenie/częściowo poprawne
- błędne wytłumaczenie
- brak wytłumaczenia

Źródło: opracowanie własne

27% badanych umiało udzielić prawidłowej, pełnej odpowiedzi. 33% udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej lub wytłumaczenie było niepełne. Należy tutaj podkreślić, że uwzględniano jako odpowiedzi częściowo poprawne te, które odwoływały się do pytań przypadków, a tym samym mogły być czytelne dla dzieci ukraińskich; dla osób z pierwszym językiem niestowiańskim byłyby one niezrozumiałe. Aż 24% odpowiedzi było błędnych. Absurdalność niektórych odpowiedzi wskazuje na brak elementarnej wiedzy z zakresu gramatyki opisowej na poziomie szkoły podstawowej oraz bardzo niskiej refleksji

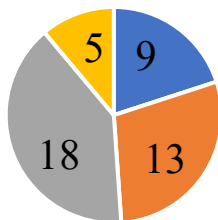
<sup>10</sup> Oczekiwano prostego wyjaśnienia – negacja biernika wymusza dopełniacz, czyli *lubię pierogi* (+B), *nie lubię pierogów* (+D).

<sup>11</sup> Dotyczące pytań 1–8 z aneksu.

glottodydaktycznej (a może i nawet braku tejże). W 16% przypadków nie udzielono żadnej odpowiedzi, co – wobec dużej częstotliwości odpowiedzi błędnych – może być lepszą strategią.

Druga część pytań<sup>12</sup> odnosiła się do przyimków i ich dystrybucji strukturalnej (połączenia z czasownikami ruchu i statycznymi) oraz semantycznej (połączenia odpowiednich przyimków z grupami rzeczowników określających miejsca zamknięte, otwarte, wyspy, akweny, góry, osoby etc.). Na pytanie, dlaczego mówimy: *Kasia pojechała na grzyby* (biernik), ale *Kasia była na grzybach* (miejscownik)?, 8 osób odpowiedziało właściwie, 6 udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej (np. *jest się na czymś*), ponad połowa odpowiedzi (24) była zła (np. *zależy to od aspektu czasownika, związane jest to ze stroną czasownika, bo to czynność nieskończona, bo czasownik dokonany*), 7 osób nie udzieliło odpowiedzi. Nieco inne wyniki osiągnięto w pytaniu o to, dlaczego mówimy: *poszedłem do restauracji*, ale *poszedłem na obiad*. 9 osób odpowiedziało właściwie, 19 udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej (zwykle ankietowani nie umieli zaklasyfikować „obiadu” do „akcji/wydarzenia”, więc padały odpowiedzi, że „to nie miejsce”, „to nie konkretne miejsce”, „nie możemy zapytać o obiad gdzie”), 15 osób odpowiedziało źle (np. *miejsce zawsze łączy się z przyimkiem „do”, „obiad” to wyjątek, słowa te różnią się rodzajem, obiad jest określony, a restauracja nie*), 2 osoby nie umiały udzielić odpowiedzi na to pytanie. Uśrednione wyniki dotyczące dystrybucji przyimków prezentuje poniższy wykres:

Wykres 5. Dystrybucja przyimków – uśrednione wyniki



- pełne wytłumaczenie
- niepełne wytłumaczenie/częściowo poprawne
- błędne wytłumaczenie
- brak wytłumaczenia

Źródło: opracowanie własne

<sup>12</sup> Pytania od 9 do 12.

Jak widać, stosunek odpowiedzi poprawnych/częściowo poprawnych do niepoprawnych/braku odpowiedzi jest w zasadzie 1:1. Odpowiedzi poprawnych i częściowo poprawnych jest o 10% mniej niż w przypadku fleksji imiennej. Zagadnienie to nastęrczało badanym najwięcej problemów. Wydaje się również, że najlepiej świadczy o braku glottodydaktycznej refleksji nad językiem. Podobne wyniki osiągnięto, badając studentów (a zatem adeptów) specjalizacji nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego (Gaze, Karasek 2019). Dystrybucja przyimków nie jest kłopotliwa dla rodzimych użytkowników polszczyzny, a zatem nie stanowi ona przedmiotu refleksji nie-ekspertów. Nie dziwi więc fakt, że refleksja natury glottodydaktycznej, a zatem zmuszającej do spojrzenia na język jeszcze inaczej, na jego najmniejsze elementy, jest na najniższym poziomie.

Trzecia część pytań odnosiła się do problemów z zakresu fleksji werbalnej i obejmowała zagadnienia z zakresu koniugacji w czasie terażniejszym, iteratywności i aspektu. W pytaniach, które wymagały zauważenia różnych typów koniugacyjnych, badani radzili sobie bardzo dobrze. Na pytanie, dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownika *studiować* jako: *ja studiowam, ty studiowasz*, 14 osób odpowiedziało właściwie, 29 osób udzieliło poprawnej, ale niepełnej odpowiedzi (zwykle badani nie odnosili się do konkretnych typów koniugacyjnych), 2 osoby odpowiedziały źle (*cudzoziemiec pomylił czasy, cudzoziemiec pomylił aspekt*).

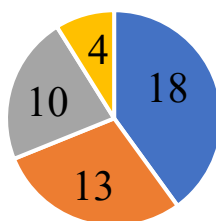
Trochę gorzej wypadło pytanie, dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć „Ty bioresz prysznic rano?”, w którym należało zauważyć przeniesienie form w obrębie jednego czasownika (*biorę, bierzesz*), a nie między typami koniugacji. 18 osób odpowiedziało prawidłowo, ale tylko 9 osób udzieliło odpowiedzi częściowo poprawnej, co zapewne uwarunkowane jest tym, że jeśli ktoś zauważył mechanizm błędu, to umiał go opisać. 15 osób udzieliło odpowiedzi niepoprawnej (np. *pomieszal koniugacje, przeniósł schemat odmiany z innej koniugacji, skontaminował czasowniki, nie zrozumiał czasownika*), a 3 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi.

Najlepiej wypadło pytanie, w którym należało zauważyć i opisać czasowniki iteratywne (dlaczego mówimy: *Zawsze jeżdżę do szkoły autobusem, ale dzisiaj jadę tramwajem*, a nie: *dzisiaj jeżdżę tramwajem*). Aż 29 osób odpowiedziało poprawnie, 11 udzieliło odpowiedzi niepełnej (najczęściej odnieszono jedynie czasownik *jeździć* do rutyny, nie potrafiiono odnieść do jakiegś kategorii czasownika *jechać*). 5 odpowiedzi było błędnych (np. *czasowniki różnią się aspektem, jechać to czasownik dokonany, jeżdżę nie jest w czasie terażniejszym*). Najgorzej natomiast w tej części zagadnień badani radzili sobie z aspektem. Na pytanie dlaczego mówimy: *Od pierwszej do drugiej jadłem obiad (a nie zjadłem)?* 12 respondentów odpowiedziało właściwie, 5 udzieliło

odpowiedzi niepełnej, 20 odpowiedziało źle (np. *czynność skończona, czynność trwa do teraz, różny aspekt, różny tryb*), 8 osób nie umiało udzielić odpowiedzi na to pytanie.

Uśrednione wyniki w pytaniach dotyczących fleksji werbalnej prezentują się następująco:

Wykres 6. Fleksja werbalna – uśrednione wyniki



- pełne wytłumaczenie
- niepełne wytłumaczenie/częściowo poprawne
- błędne wytłumaczenie
- brak wytłumaczenia

Źródło: opracowanie własne

Ta część ankiety wypadła najlepiej. 40% odpowiedzi było prawidłowych, a ponad 1/3 (33%) – prawidłowych lub częściowo prawidłowych. 22% (nieco ponad 1/5) to odpowiedzi niewłaściwie. Tak jak w przypadku dwóch wcześniejszych części odpowiedzi te świadczą o nieznanym poziomie gramatyki opisowej języka polskiego na podstawowym poziomie. Mylone są ze sobą kategorie: czasu, strony, trybu czy aspektu. W 16% przypadków nie udzielono żadnej odpowiedzi, co stanowi najmniejszy odsetek w analizowanych częściach. Wyniki te nie dziwią. Wydaje się, że kategorie gramatyczne czasownika, a zarazem prawa nimi rządzące, pojawiają się w wielu językach obcych (nie tylko słowiańskich), a tym samym są uzmysławiane przez badanych. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że świadczą one o istnieniu uniwersalnej glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej. Nauczyciele umieją dostrzec tę zależność w przykładach z języka polskiego.

## 6. ANKIETA ZADOWOLENIA

Ciekawe spostrzeżenia poczyniono dzięki krótkiej ankiecie zadowolenia, którą przeprowadzono na chwilę przed rozpoczęciem badania i zaraz po nim. Respondent miał za zadanie określić swój poziom zadowolenia na dziesięciopunktowej skali. Tylko u 6 badanych poziom zadowolenia się nie zmienił, a u 39 zmalał. Średnia różnica poziomu zadowolenia wynosiła aż 4,5 punktu. Jako najczęstsze powody wymieniano: zmęczenie (15), uświadomienie sobie braków (12), ból głowy (8), zła pogoda (4). Na pewno ważne jest, że badani zdali sobie sprawę z braków wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu i że wywołało to u nich spadek zadowolenia (wydaje się, że wtedy nauczyciele ci będą chcieli te braki uzupełnić, a tym samym zdobyć odpowiednie kompetencje do uczenia jppo/d). Warto jednak zauważyć, że ok. 40% wszystkich odpowiedzi było złych (lub ich nie było), a zatem to ok. 18 badanych (lub więcej) powinno wskazać jako najważniejszy czynnik spadku zadowolenia uświadomienie sobie braków. 6 ankietowanych nie przyznało się do własnych braków w tym zakresie.

## 7. PODSUMOWANIE

Badanie pokazało bardzo duże braki wśród nauczycieli szkół publicznych uczących języka polskiego jako obcego, głównie uchodźców z Ukrainy. Uśrednione wyniki pokazują, że 40% wszystkich odpowiedzi stanowiły te niepoprawne lub nauczyciele nie umieli w ogóle odpowiedzieć na postawione pytania. Tym bardziej jest to wynik niepokojący, że większość odpowiedzi błędnych wskazywała, że nauczyciele mają problem z gramatyką opisową na poziomie szkoły podstawowej. Respondenci nie rozumieją elementarnych terminów i je mylą, gdy odnoszą je do materiału językowego. Część odpowiedzi była wręcz absurdalna, co nie może wynikać tylko z nieznajomości czy pomylenia zagadnienia gramatycznego. Chciałbym zaryzykować tezę, że część błędnych odpowiedzi uwarunkowana była tym, że nauczyciele nie umieją przyznać się do niewiedzy. Myślą, że straciliby twarz. Wołają więc odpowiedzieć niewłaściwie. Jest to bardzo niepokojąca sytuacja, ponieważ może ona destrukcyjnie wpływać na proces akwizycji językowej uczniów z doświadczeniem migracji. Na pojawienie się odpowiedzi absurdalnych mógł mieć wpływ tzw. efekt respondencki (*respondent bias*) (Mayntz, Holm, Hübner 1985, s. 147–155). Respondentami byli w większości nauczyciele z długoletnim stażem pracy, u których demaskowanie niewiedzy przez młodszego od nich przeprowadzającego badanie

mogło wywołać niechęć wobec badania. Odpowiedzi poprawne i częściowo poprawne stanowiły 60% wszystkich odpowiedzi, ale odpowiedzi pełne stanowiły tylko 29%. Taka sytuacja pokazuje, że konieczne jest kształcenie nauczycieli w zakresie nauczania języka polskiego jako nierodzimego. Nie mam tutaj na myśli tylko studiów podyplomowych. Wszak te funkcjonują już od dawna na wielu państwowych i prywatnych uczelniach. Warto pomyśleć nad rozwiązaniem systemowym. Na studia podyplomowe zapiszą się tylko ci, którzy chcą zająć się nauczaniem jppo/d w większym wymiarze godzin. Tak naprawdę każdy nauczyciel uczący w polskiej szkole wcześniej czy później będzie miał do czynienia z uczniem z doświadczeniem migracji, dla którego powinno się zindywidualizować metody, uwzględniając te wypracowane przez glottodydaktykę polonistyczną. Odpowiednie opanowanie języka edukacji szkolnej wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli, a nie tylko tego, z którym dziecko ma dodatkowe godziny języka polskiego. Może warto więc wprowadzić elementy metodyki nauczania języka polskiego jako nierodzimego jako moduł obowiązkowy dla specjalności nauczycielskich. Tak jak obowiązkowe w takich modułach są, bez względu na nauczany przedmiot, psychologia, pedagogika czy emisja głosu, tak obowiązkowe powinny być podstawy metodyki języka polskiego jako nierodzimego.

## BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., 2012, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 10(20), s. 9–20.
- Bugański M., 2007, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
- Gaze M., Karasek M., 2019, *Świadomość lingwistyczna (przyszłych) lektorów języka polskiego jako obcego – kilka uwag o znajomości fleksji imiennej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 139–148. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.08>
- Gębał P.E., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 10, s. 37–49.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej* [STJ], Warszawa.
- Gruca F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 1, s. 3–35.
- Maćkowiak K., 2005, *Historyczna świadomość językowa w badaniach lingwistycznych*, „Język Polski”, z. 1, s. 1–7.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P., 1985, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa.
- Perużyńska I., 2005, *Świadomość językowa studentów filologii polskiej Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku*, „Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska”, z. 4, s. 215–233.

- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Polański K. (red.), 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* [EJO], Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Słaby-Góral I., 2014, *Nauczyciel uczy się przez całe życie*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 229–249.
- Szober S., 1937, *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, Warszawa.
- Zgółka T., 1996, *Warstwy świadomości językowej*, w: E. Sękowska (red.), *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, Warszawa, s. 13–19.

#### Netografia:

- <https://300gospodarka.pl/news/uchodzczy-z-ukrainy-w-polsce-liczba> [17.04.2023].
- <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/minister-edukacji-kolejne-200-300-tys-dzieci-ukrainskich-w-polskich-szkolach> [17.04.2023].
- <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z> [17.04.2023].
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [17.04.2023].

## ANEKS

1. Dlaczego przymiotnik *niebieski* ma końcówkę fleksyjną „-i”, a przymiotnik *dobry* „-y”?
2. Dlaczego w bierniku mówimy: *Jan ma komputer* (zerowa końcówka fleksyjna), ale *Jan ma syna* (kończówka „-a”)?
3. Dlaczego mówimy: *Ania jest sympatyczną dziewczyną* (narzędnik), ale *Ania to jest sympatyczna dziewczyna* (mianownik)?
4. Dlaczego mówimy: *Ania jest miła* (mianownik), ale *Ania jest miłą dziewczyną* (narzędnik)?
5. Dlaczego mówimy: *Ania lubi pizzę* (biernik), ale *Michał nie lubi pizzy* (dopełniacz)?
6. Jak wytłumaczyć dystrybucję form zaimka osobowego „on” w bierniku: *jego* (*Jego lubię, bo jest moim przyjacielem*), *go* (*Nie lubię go, bo mnie zawiódł*), *niego* (*Czekam na niego od pięciu minut*)?
7. Dlaczego mówimy: *27 lat*, ale *42 lata*.
8. Dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć: *Jan jest dobrą mężczyzną*?
9. Dlaczego mówimy: *Kasia pojechała na grzyby* (biernik), ale *Kasia była na grzybach* (miejsownik)?
10. Dlaczego mówimy: *Magda opalala się nad rzeką* (narzędnik), ale *Magda poszła nad rzekę* (biernik)?
11. Dlaczego mówimy: *poszedłem do szkoły*, ale *poszedłem na boisko*?
12. Dlaczego mówimy: *poszedłem do restauracji*, ale *poszedłem na obiad*?



13. Dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownik *studiować* jako: *ja studiowam, ty studiowasz*?
14. Dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownik *pisać* jako: *ja pisam, ty pisasz*?
15. Dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć *Ty bioresz prysznic rano*?
16. Dlaczego mówimy: *Zawsze jeżdżę do szkoły autobusem, ale dzisiaj jadę tramwajem* (nie: *dzisiaj jeżdżę tramwajem*)?
17. Dlaczego mówimy: *od pierwszej do drugiej jadłem obiad* (a nie: *zjadłem*)?