

# Bernadeta Niesporek-Szamburska

---

## Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii

---

Postscriptum Polonistyczne nr 2(16), 155-166

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii

### Wprowadzenie

Wraz z rosnącą migracją młodych ludzi i zwiększającą się liczbą małżeństw mieszanych zagadnienie dwujęzyczności nabiera coraz większego znaczenia. Władanie kilkoma językami wskazywane jest przez badaczy jako wielkie dobrodziejstwo. Najbliższe otoczenie cieszy się, że dziecko, które w sposób naturalny rośnie w kontakcie z dwoma językami, w łatwy sposób osiągnie kompetencję posługiwania się nimi. Jak jednak pisze Ewa Lipińska, „nieodzownym warunkiem stawania się dwujęzycznym nie jest opanowanie języka docelowego, ale – zachowanie i rozwój języka ojczystego” (Lipińska 2002, 110)<sup>1</sup>. Odnosi się to zarówno do kompetencji posługiwania się językiem pierwszym, który dziecko dobrze znało, zanim przyjechało do kraju docelowego, jak też do języka ojczystego rodziców (lub jednego z rodziców), który dziecko urodzone w kraju docelowym poznaje równoległe do języka otoczenia. Zadanie nauczania się języka rodziców czy dziadków lub

---

<sup>1</sup> Dwujęzyczność będzie rozumiana w opracowaniu za Ewą Lipińską jako szczególny przypadek znajomości dwóch języków: umiętność posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i w języku drugim (por. Lipińska 2003). Na temat dwujęzyczności por. też: Bloomfield 1935; Beardsmore 1982; Cieszyńska 2003; Cummins, Swain 1986; Iluk 2000; Mackey 1957; Skutnabb-Kangas 1981.

zachowania i rozwijania języka pierwszego niejednokrotnie przysparza wielu problemów. Aby dwujęzyczność była prawdziwym bogactwem, dziecko potrzebuje wyjątkowego wsparcia: ze strony bliskich, rodziny, a także szkoły.

Prezentowane opracowanie odnosi się do badania, które pracownicy Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego przeprowadzili w 2011 roku na prośbę nauczycieli Szkoły Polskiej w Luton-Dunstable w Anglii. Szkoła zajmuje się – jako jedna z wielu podobnych – sobotnią nauką dzieci pochodzenia polskiego, których tysiące – w różnym wieku – przybywają na Wyspy Brytyjskie ze swymi rodzicami. Duża ich część urodziła się już na Wyspach lub pochodzi z emigracji wcześniejszej, z rodzin polskich lub mieszanych. Obecność uczniów w Szkole Polskiej świadczy o tym, że przynajmniej po części rodzice zdają sobie sprawę z roli języka polskiego – zwykle pierwszego – w przyszłym życiu ich dzieci, a także z faktu, że jak wspomniano, korzystne jest władanie dwoma językami, choć nie przychodzi ono samo z siebie. Już na początku można sobie zadać pytanie: czy kontakt z językiem polskim w sytuacjach domowych i udział w zajęciach sobotniej szkoły wystarcza do utrzymania/rozwinięcia znajomości języka pierwszego? Normalną koleją rzeczy jest, że z czasem rówieśnicy (także ich język) stają się dla dzieci ważniejsi od rodziców, a w szkole polskiej przebywają one zaledwie kilka godzin w tygodniu.

## Opis badań

Samo badanie warto przedstawić w szerszym kontekście, świadczy on bowiem o zaangażowaniu nauczycieli badanych uczniów. We wspomnianej szkole (Luton-Dunstable) z inicjatywy dyrektora Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego Jolanty Tambor oraz nauczycielki Szkoły Polskiej Elżbiety Grabskiej-Moyle odbywały się kilkakrotne konferencje i warsztaty doskonalące dla nauczycieli języka polskiego prowadzone przez pracowników Wydziału Filologicznego UŚ. Jesienią 2011 roku uczniowie Szkoły Polskiej przyjechali wraz ze swymi nauczycielami na wycieczkę polonistyczną do Krakowa<sup>2</sup>. Była to 10-osobowa grupa młodych ludzi pochodzenia polskiego w wieku od 14 do 17 lat (z przewagą 16-latków), z których część uro-

---

<sup>2</sup>Młodzież przyjechała pod opieką Elżbiety Grabskiej-Moyle i Mariana Biskupskiego, dyrektora Szkoły Polskiej w Luton-Dunstable.

działa się w Anglii, zaś pozostała, urodzona w Polsce, mieszkała w Anglii od dwóch do czterech lat. Cała grupa przygotowywała się do egzaminu GCSE (General Certificate in Secondary Education) z języka polskiego, a w kolejnym roku miała przystąpić do matury z języka polskiego (egzamin nosi nazwę General Certificate of Education – Advanced Level, zwany w skrócie A-Level). Z tej przyczyny nauczycielka chciała zweryfikować sprawność uczniów w zakresie posługiwania się językiem polskim. Z tego też względu nie zajmowaliśmy się wtedy ich kompetencją językową odnoszoną do języka angielskiego.

Struktura testu sprawdzającego, zbliżona do struktury egzaminu GCSE i europejskich testów certyfikacyjnych, obejmowała: rozumienie ze słuchu (30 minut)<sup>3</sup>, czytanie (rozumienie tekstów, 45 minut) – z pytaniami i odpowiedziami po polsku, poprawność gramatyczną (60 minut), pisanie (po polsku, 100 minut), mówienie (15 minut)<sup>4</sup>.

Oczywisty jest fakt, że wyniki badanej grupy nie mogą stanowić podstawy do żadnych uogólnień, jednak pewne wnioski są na tyle interesujące, że uznałam je za wartę częściowego przedstawienia w charakterze badania pretestowego. Jak już powiedziano, w skład badanej grupy wchodził:

- młodzi ludzie urodzeni w Anglii – i niezależnie od deklaracji składanych przez nich samych o pierwszym języku polskim<sup>5</sup> – od narodzin poddani totalnej immersji w języku i kulturze angielskiej (grupa I – 5 osób),
- uczniowie, którzy 12–14 lat spędzili w Polsce, a więc tam właśnie, w środowisku jednojęzycznym – polskim zakończył się u nich (w wieku 6–7 lat) pewien etap rozwoju – opanowali podstawy języka ojczystego w procesie nabywania, a także częściowo podstawy wiedzy o nim – w procesie uczenia się podczas systematycznej nauki szkolnej<sup>6</sup> – grupa II.

---

<sup>3</sup> Pytania były jednak zadawane w języku polskim (podczas egzaminu GCSE pytania zadawane są w języku angielskim), oczekiwano też odpowiedzi w języku polskim.

<sup>4</sup> Egzamin A-Level składa się z dwóch części. Część I trwa 2,5 godziny i obejmuje: czytanie ze zrozumieniem, tłumaczenie tekstu z polskiego na angielski, wypracowanie (co najmniej 200 słów). Część II trwa 3 godziny i obejmuje: tłumaczenie tekstu z angielskiego na polski, wypracowanie na temat literacki (co najmniej 200 słów), wypracowanie na temat nieliteracki (co najmniej 200 słów).

Wśród lektur do egzaminu znajdują się utwory Stefana Żeromskiego (*Wierna rzeka, Rozdźbią nas kruki, wrony...*). Por.: <http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/Paulina-Zale%C5%9Bny-Przygotowanie-uczni%C3%B3w-do-egzaminu-GCSE-2014.pdf> [dostęp: 5.05.2014].

<sup>5</sup> Dwóch badanych braci podało, że pierwszym językiem jest angielski, języka polskiego zaczęli się uczyć w wieku 7 lat w polskiej szkole. Osiągnęli oni najsłabsze wyniki w grupie.

<sup>6</sup> Od wielu lat systematyzowanie wiedzy o języku odbywa się na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum.

Ta druga grupa zdążyła pewnie opanować także polski język niestandardowy (język subkultur), poznała język literatury w dość szerokim wymiarze, podczas gdy pierwsza знаła najczęściej jedynie polski język potoczny – komunikacyjny, tzw. domowy (używany w sytuacjach domowych). Druga grupa mogła jednak – już w czasie przebywania w Anglii (od 2 do 4 lat) – stracić więź z językiem pierwszym, mogło u nich dojść do tzw. wyparcia – w wywiadach pięcioro uczniów przybyłych z Polski wspomina o wysmiewaniu ich języka czy też natrząsaniu się ze słabej znajomości języka angielskiego przez rówieśników. Kontakt z językiem otoczenia, który zazwyczaj cieszy się wyższym prestiżem, jest o wiele szerszy, trwa dłużej w ciągu dnia, a to działa na niekorzyść języka ojczystego. Tymczasem warunkiem dwujęzyczności jest nie tylko opanowanie języka otoczenia, ale też progresja języka ojczystego (Lipińska 2002)<sup>7</sup>.

Określenie sprawności w języku polskim badanych uczniów mogłoby więc rzucić nieco światła na zjawisko bilingwizmu.

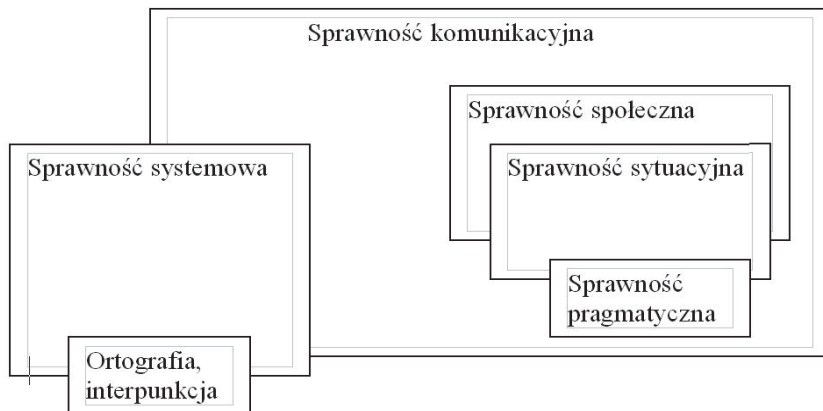
### Sprawność językowa

Zacznijmy od przywołania definicji sprawności językowej: według badaczy polskich to kluczowa kategoria określająca w szkole zadania i cele, to też „szczególny rodzaj umiejętności wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna” (Żydek-Bednarczuk 2002, 119). To pojęcie niejednoznaczne, uszczegółowione przez Stanisława Grabiasa, który w sprawności – nazwanej komunikacyjną, wyodrębnił kategorie: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (por. Grabias 1994). W teorii glotto-dydaktycznej sprawność, rozumiana jako struktura hierarchiczna, oparta jest na wzajemnie podporządkowanych planach: „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii jest nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne – przedwerbalne, a najniżej formy werbalne. (...) Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej” (Dakowska 2008, 79). W ujęciu S. Grabiasa w sprawności społecznej wyodrębniono później sprawność socjo-

---

<sup>7</sup> Por. też metaforę dwóch lilii wodnych wyrastających z jednego mocnego korzenia, który jest niewidoczny pod wodą. Przerwana więc pomiędzy J1 i J2 symbolizowana jest także pozornie pięknymi, lecz w istocie słabymi kwiatami bez korzenia (Skutnabb-Kangas 1981).

kulturową – istotną dla poznania kolejnych języków<sup>8</sup>. Przejrzysty model sprawności – z perspektywy uczenia języka, uwzględniający miejsce dla umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych dziecka, które nie wchodzą w zakres sprawności językowej<sup>9</sup>, przedstawiła Urszula Żydek-Bednarczuk (por. schemat 1).



Schemat 1. Model sprawności językowej (za: Żydek-Bednarczuk 2002, 122)

Sprawność językowa w takim ujęciu nawiązuje do sprawności eksperta na „poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu (...), w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu (...), na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest (...), wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi” (Dakowska 2008, 81). W takim rozumieniu, wskazanym także w opracowaniach normatywnych, poprawność jest częścią składową sprawności językowej, a precyzyjnie – sprawności systemowej. Jest to bowiem „umiejętność poprawnego wypowiedania się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka” (Żydek-Bednarczuk 2002, 122). Tę sprawność badanych chciałabym ukazać bardziej szczegółowo.

<sup>8</sup>Niezbędną, kiedy chodzi o poznawanie języka drugiego i dalszych. Ostatnio glottodydaktycy zwracają także uwagę na sprawność międzykulturową. Por. Byram, Zarate 1997; także Żydek-Bednarczuk 2012.

<sup>9</sup>Jako że nie należą do systemu, choć podlegają szkolnemu ocenianiu pod względem sprawności. Por. Markowski 1999.

## Wyniki badań

Test rozwiązywany przez młodych Polaków z Anglii został zaplanowany na poziomie średnim (B1–B2). Polski uczeń – absolwent gimnazjum, by go zdać, powinien uzyskać ponad 50% punktów. Jego koledzy z Anglii wykonali go na poziomie nieco niższym – 44,5%, jednak należy zaznaczyć, że sprawność w pisaniu została – na prośbę nauczycieli z Anglii – oparta na lekturze *Rozdziobią nas kruki, wrony...*, której rozumienie całkowicie różniło się z możliwościami uczniów<sup>10</sup>. Z tej przyczyny ani jeden z nich nie otrzymał za rozwinięcie tego tematu 50% punktów. W pozostałych częściach testu wyniki były zdecydowanie wyższe.

Ciekawe okazuje się porównanie wyników uczniów z obu wydzielonych środowisk (urodzonych w Anglii i przybyłych tam w wieku kilkunastu lat). Choć wydawałoby się, że odpowiedzi uczniów przybyłych z Polski powinny być trafniejsze, wyniki wskazują (por. tabela 1), że ogólnie sprawność językowa uczniów z obu środowisk nie różni się w sposób diametralny. Na 95 punktów możliwych do zdobycia uczniowie urodzeni w Anglii zdobyli średnio prawie 40 punktów – jedynie o 5 punktów mniej niż uczniowie przybyli z Polski, a mediana w grupie tych pierwszych jest nawet wyższa (U = 46, P = 43<sup>11</sup>). Młodzi ludzie z pierwszej grupy byli też nieco lepsi w rozumieniu tekstu słuchanego, uzyskali również zbliżone wyniki podczas mierzenia sprawności pisania.

Największa różnica w poziomie wykonania zadań dotyczyła sprawności systemowej oraz rozumienia tekstu czytanego. Przyjrzyjmy się dokładniej sprawności systemowej badanych uczniów. Część testu poświęcona wiedzy o języku polegała na wykonaniu sześciu zadań. Były to działania dotyczące wyboru/utworzenia gramatycznie poprawnej formy lub struktury. Zadania te w większości były umieszczone w tekstach stanowiących spójną całość. Ich celem było bowiem sprawdzenie umiejętności zastosowania wiedzy o strukturze języka objawianej najpełniej na poziomie tekstu. Kolejne działania sprawdzały więc: umiejętność użycia strony biernej; zamiany mowy

---

<sup>10</sup> Znajduje się ona na liście branej pod uwagę przez Centrum Egzaminacyjne Polskiej Macierzy Szkolnej za Granicą jako tzw. podstawa do tematu literackiego – także w roku 2014, por. <http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/AQA-2685-W-SP-14.pdf> [dostęp: 4.06.2014].

<sup>11</sup> Oznaczenia: U – I grupa – uczniowie urodzeni w Anglii; P – II grupa – uczniowie przybyli z Polski.

niezależnej na zależną; postawienia pytania o określoną (podkreśloną) część zdania; zamiany formy czasownika w tekście (bezokolicznika na tryb przypuszczający [a] i czasownika na odpowiedni imiesłów [b]); utworzenia wyrazów złożonych odpowiadających podanej definicji; wreszcie – sprawdzały umiejętność uzupełnienia frazeologizmów (wybór spośród dystraktorów) i podania ich znaczenia.

Tabela 1. Sprawność językowa – ogólne zestawienie wyników (źródło: opracowanie własne)

Lp.	Uczeń	Rozumienie ze słuchu (maks. – 10 p.)	Sprawność systemowa (maks. – 40 p.)	Rozumienie czytanego tekstu (maks. – 15 p.)	Pisanie (maks. – 30 p.)	Razem (maks. – 95 p.)
1	Maks (U)	9	24	12	13	58
2	Joanna (U)	10	21	11	12	54
3	Ola (U)	8	18	11	9	46
4	Szymon (U)	5,5	7	6	3	21,5
5	Dariusz (U)	4	6,5	7	2	19,5
	<b>Suma punktów/średnia/%</b>	<b>36,5/ 7,3/ 73%</b>	<b>76,5/ 15,3/ 38,25%</b>	<b>47/ 9,4/ 62,6%</b>	<b>39/ 7,4/ 24,6%</b>	<b>199/ 39,8/ 41,9%</b>
6	Iza (P)	8	31	14	14	67
7	Marcin (P)	8	12,5	14	11	45,5
8	Monika (P)	5	20	10	8	43
9	Sylwia (P)	7	12	11	4	34
10	Martyna (P)	6	14	11	3	34
	<b>Suma/średnia/%</b>	<b>34/ 6,8/ 68%</b>	<b>89,5/ 17,9/ 44,75%</b>	<b>60/ 12/ 80%</b>	<b>40/ 8/ 26,6%</b>	<b>223,5/ 44,7/ 47,1%</b>

W tej części testu młodzi ludzie uzyskali od 6,5 do maksymalnie 31 punktów (na 40 punktów możliwych do zdobycia), przy czym w grupie dzieci urodzonych w Anglii był to rozkład: od 6,5 do 24 punktów, a w grupie uczniów przybyłych z Polski – od 12 do 31 punktów. Średni rezultat wynosił w pierwszej grupie 15,3 punktów, a w drugiej – 17,9 punktów (czyli odpowiednio 38,25% oraz 44,75% możliwych do zdobycia punktów), jednak mediana wskazuje na prawie identyczne wyniki – wynosi bowiem odpowiednio: 18 i 20 punktów. Istotny jest też rozkład wiedzy i umiejętności analitycznych uczniów w poszczególnych zadaniach (por. tabela 2).



Tabela 2. Sprawność systemowa badanych uczniów (źródło: opracowanie własne)

Zadanie	Liczba punktów za zadanie	Średnia liczba punktów i % uzyskane przez ucznia w każdej z grup		Średnia liczba i % uzyskane przez ucznia (w obu grupach)
		U	P	U i P
Użycie strony biernej	5	1,6 (32%)	1,6 (32%)	1,6 (32%)
Użycie mowy zależnej i niezależnej	5	4 (80%)	3,6 (72%)	3,8 (76%)
Pytanie o części zdania	5	2,1 (42%)	2,6 (52%)	2,35 (47%)
Zamiana bezokolicznika na tryb przypuszczający	6	2,6 (43,3%)	3,4 (56,6%)	3 (50%)
Zamiana czasownika na odpowiednie imiesłowy	5	1,5 (30%)	1,95 (39%)	1,725 (34,5%)
Utworzenie wyrazów złożonych	6	1,5 (25%)	2,1 (35%)	1,8 (30%)
Uzupełnienie i objaśnienie frazeologizmów	8	2,0 (25%)	2,6 (32,5%)	2,3 (28,75%)
<b>Razem</b>	<b>40</b>	<b>15,3 (38,25%)</b>	<b>17,85 (44,63%)</b>	<b>16,6 (41,5%)</b>

Najsłabiej w obu grupach wypadło zadanie związane z rozpoznawaniem frazeologizmów (zadanie zamknięte z wyborem dystraktorów) – wykonane poprawnie w 25% w grupie I i 32,5% w grupie II. Taki stan jest zrozumiały w sytuacji, w której wiadomo o badanych, że nie są zanurzeni na co dzień w polskie środowisko językowe. Może natomiast nieco dziwić jedynie niewielka przewaga grupy II, bo z frazeologizmami poddanymi rozpoznaniu: *zbijać bąki*, *klamka zapadła*, *biały kruk* (poza trudniejszym *midasonym złotem* pochodzenia mitologicznego) dzieci te musiały się wcześniej zetknąć w polskiej szkole. Jak widać, brak codziennych kontaktów z językiem mógł wpłynąć na słabą kompetencję w zakresie frazeologii.

Kolejne słabo rozwiązane zadanie (w grupie I – 25%, w grupie II – 35%) polegało na tworzeniu wyrazów złożonych. Wymagało ono z kolei znajomości reguł polskiego słowotwórstwa i umiejętności logicznego myślenia. To jedyne zadanie, którego wykonanie było wyjęte z kontekstu (choć poda-

no przykład wykonania). Ten fakt mógł oddziaływać negatywnie na odnalezienie właściwego rozwiązania. Uczniowie (z I i II grupy) nie podali poprawnych odpowiedzi do następujących definicji w zadaniu 6<sup>12</sup>:

- ..... – ten, kto pisze dramaty
- ..... – figura geometryczna, która ma równoległe wszystkie boki
- ..... – chorobliwy wstręt do światła.

Poprawnie natomiast rozwiązali następujące przykłady:

- ..... – ktoś, kto ma 18 lat
- ..... – coś, co służy do wyciągania korków z butelki
- ..... – coś, co służy do mierzenia ciśnienia.

Wśród błędnych rozwiązań w grupie II znalazły się natomiast:

- \*dramatolog – ten, kto pisze dramaty;
- prostokąt, kwadrat – figura, która ma równoległe wszystkie boki;
- pełnoletni, maturzysta – ktoś, kto ma 18 lat.

Wyniki przedstawione w tabeli 2 wyraźnie też wskazują, że młodzi ludzie (z obu grup) najlepiej poradzili sobie z tymi zadaniami, które nawiązywały do struktur języka mówionego. Na przykład z zadaniem 2 o poleceniu:

Proszę zamienić tekst na mowę zależną według wzoru. Wzór: Kasia: – Jak zwykle nikt nic nie umie. Mowa zależna: Kasia mówi, że jak zwykle nikt nic nie umie.

– wszyscy uczniowie poradzili sobie dobrze – na 76%; nawet nieco lepiej ci urodzeni w Anglii. Jak jednak deklarowali prawie wszyscy badani, w ich domach mówi się po polsku, a więc struktury dialogowe i relacjonowanie czyichś wypowiedzi w mowie zależnej pojawiają się stosunkowo często w wypowiedziach domowych. I dzieci taką polszczyznę przyswajają oraz utrwalają.

Badani znacznie gorzej radzili sobie z tymi strukturami, które charakteryzują polszczyznę pisaną, jak użycie imiesłowów czy strony biernej. Domowe nabywanie sprawności językowej rzadko obejmuje czytanie i pisanie, a nauka

---

<sup>12</sup> Polecenie do zadania 6: *Proszę utworzyć wyraz złożony odpowiadający podanej definicji. Przykład: czterdziestolecie – jubileusz z okazji 40 lat.*

w sobotniej szkole może nie wystarczyć do zadowalającego opanowania języka ogólnego, w tym – struktur języka pisanego. Jeśli dziecko na co dzień otoczone jest przez wypowiedzi w języku angielskim, nauczyciel przez kilka godzin w tygodniu nie dokona cudu. Dlatego w obu grupach słabo wypadło zadanie 1:

Proszę przeredagować podkreślone zdania, używając strony biernej.  
Przykład: Adam Mickiewicz pisał „Pana Tadeusza” od 1832 roku. –  
„Pan Tadeusz” był pisany przez Adama Mickiewicza od 1832 roku.

Uczniowie z obu grup uzyskali tu średnio jedynie 1,6 punktu za odpowiedzi (32%). Nawet ci z grupy II – przy zastosowaniu poprawnej, biernej konstrukcji, popełniali błędy, stosując niewłaściwy czasownik przy transformacji zdania: *Utwór ukazał się drukiem w Paryżu w 1834 roku.* Np.:

\*W 1834 roku w Paryżu utwór został ukazany (ukazał się) drukiem.

Częściej jednak uczniowie pod wpływem języka drugiego tworzyli transformacje w rodzaju:

\*Geneza utworu wyjaśniona sama „Epilog”.  
(Dla zdania: „W »Epilogu« poeta sam wyjaśnił genezę utworu”).

Na podobnym poziomie (choć nieco lepiej w grupie II) wypadło zadanie 4b, polegające na przeredagowaniu tekstu przez zamianę podkreślonych czasowników na odpowiednie imiesłowy. Uczeń miał także, jeśli to było konieczne, wprowadzić zmianę w konstrukcji zdań i interpunkcji. Jak zwykle badanym podano przykład:

**Kiedy rozmyślał** o Stachu, pannie Łęckiej, niesamowitych studentach, marzycielach, Warszawie i Paryżu, przypominam sobie o czymś istotnym... – **Rozmyślając** o Stachu, pannie Łęckiej, niesamowitych studentach, marzycielach, Warszawie i Paryżu...

Odpowiedzi uczniów nie spełniły kryteriów poprawności, np. uczennice z II grupy napisały: *\*przeczytając* lub *przeczytać* albo *kiedy przeczytałam* zamiast *przeczytawszy*. Zaś badani z grupy I użyli w tym zadaniu form: *\*utworząc* zamiast *tworząca*, *pozwalając* zamiast *pozwalający*. Imiesłowy należą do formacji trudnych także dla polskiego ucznia, głównie ze względu na konstrukcje składniowe – wypowiedzenia złożone, w których się ich używa. Utworzenie imiesłowów, zwłaszcza przymiotnikowych, nie następuje większych trudności

uczniowi gimnazjum, jeśli mu się poda wzór. Tej kompetencji nie mieli już jednak młodzi respondenci, którzy spędzili w Polsce około 13 lat swego życia.

Brak sprawności w grupie I łatwiej wytłumaczyć immersją, brakiem dostatecznej ilości czasu podczas nabywania języka pierwszego/ojczystego. Braki językowe grupy II (przyjezdnych) mogą świadczyć o regresji nabytych wcześniej kompetencji (można się jedynie domyślać ulomnej postaci języka drugiego, czyli ogólnie efektu póljęzyczności – Lipińska 2002). A utrata języka jest właściwie nie do nadrobienia. Wszyscy badani przyznawali się w wywiadzie do utrzymywania kontaktu z rodziną w kraju, wyeliminowanie języka ojczystego może zaś zaburzać i ograniczać komunikację i wzajemne zrozumienie między pokoleniami. Jak widać bowiem z tego niewielkiego badania, środki językowe, którymi dysponują młodzi ludzie, mogą być niewystarczające do wyrażania czegoś więcej niż prosta, codzienna komunikacja, jak np.: emocje, życzenia, uczucia, niepokoje itd.

Jak wspomniałam na początku, to niewielkie badanie, które tutaj opisałam, nie może być podstawą do żadnych poważnych uogólnień, jednak na jego podstawie łatwo można stwierdzić, w jak krótkim czasie może dojść do regresji języka. W odniesieniu do badanych uczniów przybyłych z Polski czas ten można określić na 2–4 lata. Z kolei najsłabsze wyniki dwóch chłopców urodzonych w Anglii, którzy, jak wynika z wywiadu, najpóźniej rozpoczęli naukę języka ojczystego rodziców, zdają się potwierdzać tezę, że przesuwanie granicy rozpoczęcia nauki języka ojczystego może zamknąć drogę do bilingwizmu, a na pewno znacząco ją utrudnić. Okazało się bowiem, że język etniczny, wyjściowy, nie tylko nie przeszkadza w opanowaniu i rozwijaniu języka docelowego, ale przyczynia się do efektywnego jego opanowania (por. Dulay, Burt, Krashen 1982). Jak widać, wysiłek włożony w wychowanie dzieci zmierzających ku dwujęzyczności musiałby być ze strony najbliższego otoczenia, rodziny – w przypadku niektórych z nich – zdecydowanie bardziej intensywny. Bez treningu i ćwiczeń jeden z języków może zniknąć bez śladu. Dzieci uczą się szybko, ale równie szybko zapominają. Lepiej też nakłaniać „dzieci do nauki polskiego, niż jej zaniechać, bowiem łatwiej jest budzić język ze stanu uśpienia, niż nadrabiać zaległości całego życia w wieku dorosłym – bez większych szans na sukces” (Lipińska 2002).

#### Literatura

- Beardsmore H.B., 1982, *Bilingualism. Basic Principles*, Clevedon.  
Bloomfield L., 1935, *Language*, London.

- Byram M., Zarate G., 1997, *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*, w: Byram M., Neuner G., Zarate G., eds., *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg.
- Cieszyńska J., 2003, *O dwujęzyczności polskich dzieci w Austrii*, „Język Polski”, z. 2.
- Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in education*, New York.
- Dakowska M., 2008, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dulay H., Burt M., Krashen S., 1982, *Language two*, New York.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Iluk J., 2000, *Nauczenie bilingwalne: modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice.
- Lipińska E., 2002, *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny”, z. 4.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Mackey W.F., 1957, *The description of bilingualism*, „Journal of the Canadian Linguistic Association”, No 3.
- Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Skutnabb-Kangas T., 1981, *Bilingualism or not. The Education of Minorities*, Clevedon.
- Żydek-Bednarczuk U., 2002, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: Synowiec H., red., *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10).

### The efficiency in Polish of bilingual young people of Polish origin living in England

The author presents the results of a small survey into the Polish language skills of students of Polish origin residing in England. She starts by determining their level of language skills, then she compares the overall competences of young people born in England to those who came to the country a few years ago (competences are in terms of listening, reading comprehension and writing). The author analyzes in detail the results of the test and the effectiveness of the language teaching systems. The results allow her to draw a number of conclusions: the importance of bilingualism for children, that there is a rapid reduction in Polish language skills among adolescents who have come from Poland as well as the observation that for many children born overseas it is now too late to become fluent in their mother tongue.

**Keywords:** bilingualism, language competence, language regression, semi-lingualism