

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I ODZIEDZICZONEGO NA UKRAINIE I W NORWEGII. ZARYS PROBLEMATYKI

Levchuk P.

Instytut Sławistyki PAN

Stapor M. E.

Oslo Metropolitan University

Opis stanu nauczania języka polskiego w porównywanych krajach rozpoczyna się od porównania motywacji do nauki języka polskiego w tych krajach oraz ogólnego przeglądu motywacji do nauki języka polskiego w różnych krajach świata. Mimo, że Polacy stanowią najliczniejszą grupę obcokrajowców w Norwegii, motywację do nauki języka zostały przedstawione w tym badaniu po raz pierwszy. Motywy uczenia się języka polskiego na Ukrainie są zróżnicowane i przedstawione na podstawie badań Heleny Krasowskiej i Pawła Levchuka, którzy osobno prowadzili badania socjolingwistyczne i doszli do podobnych wniosków. Po przedstawieniu przyczyn, autorzy przechodzą do opisu sytuacji nauczania języka polskiego na Ukrainie, gdzie można dostrzec takie możliwości jak – szkoły z nauczaniem w języku polskim, zajęcia fakultatywne, nauczanie języka polskiego jako obcego w szkołach, kursy językowe w szkołach prywatnych oraz lektoraty na uniwersytetach. Polski staje się jednym z najpopularniejszych języków obcych, a jego prestiż wśród innych języków obcych stale rośnie. W Norwegii język polski jest nauczany w szkole sobotniej, jako zajęcia lektoratowe na uniwersytecie i w szkołach państwowych, jeśli placówka jest zainteresowana prowadzeniem zajęć języka migrantów. Nauka języka jest bardziej związana ze świadomością polskiego pochodzenia wśród młodszego pokolenia lub zainteresowaniem językiem. Podsumowując, autorzy zwracają uwagę na fakt, że motywację do nauki języka i jego realny stan bardzo często zależą od prestiżu języka i możliwości ekonomicznych, jakie język ten daje osobom posługującym się nim. Dla Ukraińców to szansa na pracę i edukację w kraju Unii Europejskiej, który jest pierwszym krajem od granicy z Ukrainą. Dla Norwegów polskiego pochodzenia jest to powrót do dziedzictwa przodków lub zainteresowanie językiem obcym, które jest możliwe dla każdego języka.

Słowa kluczowe: *Język polski w Ukrainie, język polski w Norwegii, język odziedziczony.*

Левчук П., Стапор М. Е. Навчання польської мови як іноземної та успадкованої в Україні й Норвегії. Нариси проблеми. У пропонованій студії порушено одну з актуальних у соціолінгвістиці проблем – вивчення особливостей опанування польською мовою як успадкованою. Об'єктом дослідження постає стан вивчення польської мови як успадкованої у двох країнах – Україні і Норвегії. Передусім зауважено, що стан викладання польської мови у порівнюваних країнах починається від порівняння мотивації вивчення польської мови у цих країнах, а також від загального огляду мотивації вивчення польської мови у різних країнах світу. З опертям на праці лінгвістів, хто вже порушував ці питання (зокрема, мотиви вивчення польської мови в Україні досліджували Гелена Красовська та Павло Левчук), а також на спостереження, які лише наітовхують на певні узагальнення (мотиви вивчення польської мови в Норвегії, незважаючи на найбільшу репрезентативність поляків серед іноземців, у статті представлено вперше), здійснено спробу окреслити часткові і загальні мотиви вивчення польської мови як успадкованої.

Описано умови й можливості викладання польської мови в кожній з аналізованих країн. Зокрема, в Україні – це школи з викладання польською мовою, факультативи, вивчення польської мови як іноземної у школах, на мовних курсах та в університетах; у Норвегії – суботні школи, лекторат в університеті та у мовних школах. Зазначено, що польська мова стає однією з найпопулярніших іноземних мов, а її престиж серед інших іноземних мов постійно зростає; вивчення мови здебільшого пов'язане з усвідомленням польського походження серед молодого покоління або зацікавленням мовою.

Наголошено, що мотиви вивчення мови та її реальний стан дуже часто залежать від престижу мови та економічних можливостей, які мова дає тому, хто нею володіє: для українців це можливість праці та освіти у Польщі – країні Європейського Союзу, яка є першою країною від кордону з Україною; для норвегів польського походження це повернення до спадщини предків або зацікавлення мовою, котре притаманне різним мовам світу.

Ключові слова: *польська мова в Україні, польська мова в Норвегії, успадкована мова.*

Levchuk P., Stapor M. E. Teaching Polish as a foreign and heritage language in Ukraine and in Norway. The article raises one of the topical problems of modern sociolinguistics – a research into the peculiarities of learning Polish as an inherited language. The object of the study is the state of learning Polish as an inherited language in two countries – Ukraine and Norway. First of all, it is noted that the state of teaching Polish in the compared countries begins with a comparison of motivation for learning Polish in these countries, as well as with a general overview of motivation for learning Polish in different countries of the world. Based on the works of linguists who have already raised these issues (in particular, motivation for learning the Polish language in Ukraine was studied by Helena

Krasowska and Pawel Lewczuk), as well as on observations that only prompt certain generalizations (motivation for learning Polish in Norway, despite the fact that Polish migration in Norway constitutes the largest group of foreigners in Norway, is presented in the article for the first time) an attempt is made to outline partial and general motives for learning Polish as an inherited language.

The conditions and possibilities of teaching Polish in each of the countries under consideration are described. In particular, in Ukraine, there are Polish-speaking regular classes, optional courses, studying Polish as a foreign language in schools, language courses and universities; in Norway the Polish language is taught in Saturday/supplementary schools, at language schools, and at universities as a lecture and language course. It is noted that learning a language there is perceived among the younger generation more as a fact of their identity, the awareness of having Polish roots, and the interest in learning a language in general.

The authors of the article emphasize that motivation to learn Polish and its state very frequently depend on the prestige of the language and the economic opportunities it offers to its learners/speakers. For Ukrainians, it is a possibility to work and study in the EU country. For Norwegians of Polish origin, it is a return to their heritage or interest in learning a foreign language that is inherent in any language.

Key words: Polish language in Ukraine, Polish language in Norway, heritage language.

Problem badawczy oraz uzasadnienie aktualności prowadzenia badań.

Nauczanie języka polskiego w świecie dynamicznie rozwija się. Można to zaobserwować na przykładzie egzaminów certyfikacyjnych, które są przeprowadzane w różnych krajach świata. Rozwijają się także badania na temat nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i oddziedziczonego. Naszym celem jest przedstawienie zarysu problematyki oraz pokazanie funkcjonowania nauczania polszczyzny w Ukrainie oraz Norwegii. Są to kraje, gdzie rozwój funkcjonowania języka polskiego nieustannie potrzebuje opisu.

Analiza stanu badań. Obecność Ukraińców w Polsce oraz języka polskiego na Ukrainie staje się normalnością i przestaje zaskakiwać socjologów, politologów i językoznawców. Jest to grupa dominująca na polskim rynku pracy, która jest dobrze zauważalna. Poloniści nadal prowadzą badania nad językiem polskim na Ukrainie. Wśród najnowszych prac można wymienić badania nad językiem polskim w Stryju (A. Pawlaczyk [12]), Iwano-Frankiwsku (O. Pelekhata [13; 14]), Strzelczyskach (E. Dzięgiel [1]), kompetencji uczniów szkół z polskim językiem wykładowym na Ukrainie (Zielińska [20], L. Korol [5], L. Shevchuk [15]). Pojawiają się również prace porównawcze dotyczące stanu badań nad leksyką najmłodszych uczących się języka polskiego na Ukrainie i w Stanach Zjednoczonych (por. B. Jędryka [4]).

Badacze zdecydowanie rzadziej zwracają uwagę na Norwegię, chociaż obecność Polaków w tym kraju trudno nie zauważyć. Polacy stanowią najlichnieszszą grupę imigrantów mieszkających w Norwegii. Według najnowszych badań przeprowadzonych przez norweski urząd statystyczny (SSB) to największa grupa imigrantów na terytorium Norwegii [17]. Ukazanie funkcjonowania polskiej diaspory w Norwegii jest sprawą wartą uwagi, ze względu na jej rozmiar i złożoność. Polacy stanowią 18% wszystkich grup imigrantów.

Prezentacja materiału badawczego. Podstawowym zagadnieniem, na które należy zwrócić uwagę jest motywacja do nauki języka polskiego. Motywy różnią się w zależności od kraju, w którym prowadzony jest lektorat lub nauka w szkole polskiej czy sobotnio-niedzielnej, środowiska etnicznego uczących się (częściej naukę polskiego wybierają osoby polskiego pochodzenia), planów życiowych itd. Równocześnie trzeba zakładać, że wśród motywów wyboru polszczyzny

znajduje się zwykle jeden główny i kilka (dwa-trzy) motywów drugorzędnych. Aby pokazać, jak wygląda kwestia motywacji w różnych krajach, odwołujemy się do danych pochodzących z Ukrainy oraz z USA. Wybór Stanów Zjednoczonych nie jest przypadkowy. Jest to kraj odległy od opisywanych w artykule, lecz systematycznie badany przez polskich językoznawców. Trzeba zauważyć, że dane dotyczące USA odnoszą się do uczniów pobierających naukę w szkołach polskich, a nie w uniwersytecie, odbijają jednak prawdziwe motywacje badanych uczniów w wieku od 14–15 po 17–18 lat [10, 50]. Potwierdza to jeden z motywów uczenia się polskiego w szkole z powodu przymusu ze strony rodziców. Ewa Lipińska podaje następujące motywy:

- 1) chęć zachowania lub poprawienia znajomości języka polskiego;
- 2) kontynuacja nauki języka polskiego (z Polski lub z poprzednich lat);
- 3) względy pragmatyczne (zdawanie polskiej matury);
- 4) przymus ze strony polskich rodziców;
- 5) indywidualna chęć dobrej znajomości języka polskiego i mówienia płynnie po polsku;
- 6) język komunikacji z polskimi rówieśnikami;
- 7) poczucie tożsamości etnicznej [9, 83].

W USA pojawia się motyw komunikacji po polsku z polskimi rówieśnikami, kolegami ze szkół prowadzących wymianę z Polską czy z polską rodziną. To bardzo ważna motywacja, potwierdzająca chęć integracji z ludźmi, których się lubi i ceni, z którymi warto podtrzymywać kontakt, ucząc się ich języka. Jeśli kontakty z tymi ludźmi mają wysoką temperaturę emocjonalną, mogą się zmienić w motywacje wpływające na decyzje życiowe zainteresowanych [3, 91–92]. To przypomina typologię uczestników zajęć polonistycznych, którą zaproponowała Katarzyna Dziwirek w 2001 roku, dzieląc ich na:

- studentów polskiego pochodzenia, reprezentujących trzecią lub czwartą generację polonijną i poszukujących korzeni;
- młodych Amerykanów wchodzących w osobiste związki z Polakami, grupę tzw. narzeczonych;
- studentów, których rodzice wyemigrowali z Polski, tzw. *heritage speakers* ;
- sławistów potrzebujących drugiego lub trzeciego języka słowiańskiego;

• przedstawiciele różnych dyscyplin studiów, przygotowujących magisteria lub doktoraty związane z Polską [2, 32].

Tę typologię K. Dziwirek podsumowała, pisząc o najnowszych wtedy tendencjach:

Wyraźnie zmniejszyła się liczba studentów zainteresowanych poszukiwaniem korzeni i pracujących nad magisteriami i doktoratami o Polsce. Grupy „narzeczonych” i slawistów pozostają mniej więcej tak samo liczne. Natomiast grupa dzieci emigrantów wyraźnie się powiększa. Można sobie wyobrazić, że w tej sytuacji uczenie staje się coraz trudniejsze [2, 33–35].

W przypadku Ukrainy badania dotyczyły młodzieży i studentów, ale w badanych grupach przeważali studenci. Porównanie motywacji wyraźnie pokazuje, że najsilniejszą motywację do nauki języka polskiego mają licealiści i studenci z Ukrainy, którzy wśród swoich motywów podają najpierw chęć uczenia się i studiowania w Polsce, potem chęć wyjazdu do Polski i pracy w naszym kraju, także chęć zamieszkania w Polsce na stałe i przyjęcia polskiego obywatelstwa. Podane motywacje znajdują pełne pokrycie w rzeczywistości, ponieważ wśród zdających egzaminy certyfikatowe w celu uzyskania polskiego obywatelstwa na pierwszym miejscu są zwykle Ukraińcy, stanowiący od 35 do 45 procent wszystkich zdających. Taką samą prawidłowość widać w przypadku studentów zagranicznych na polskich uczelniach, wśród których studenci ukraińscy stanowią ponad 50 procent wszystkich studiujących [3, 91–92]. Helena Krasowska przedstawia następujące motywy:

- 1) chęć uczenia się i studiowania w Polsce (licealiści);
- 2) chęć wyjazdu (okresowego) do Polski;
- 3) chęć podjęcia (stałej) pracy w Polsce;
- 4) chęć zamieszkania w Polsce;
- 5) chęć uzyskania polskiego obywatelstwa;
- 6) polski jednym z języków oficjalnych UE; studia w Polsce to studia w Europie; język prestiżowy;
- 7) język polskich przodków (babci, pradiadka);
- 8) język łatwy, ładny, bogaty [6, 600–614].

Zaproponowane przez Krasowską motywy w ramach badań empirycznych znajdują potwierdzenie w badaniach ankietowych prowadzonych przez Levchuka (por. [8, 107–111]).

Pełnie inaczej sytuacja wygląda w Norwegii, gdzie brakuje odpowiednich badań. Z prowadzonych przez Monikę Stapor badań wynika, że największą motywacją jest posiadanie polskiego partnera – 65% studentów ma dziewczynę lub żonę z Polski. Tylko jedna kobieta ma męża Polaka. 29% uczy się języka polskiego dla przyjemności. Chęć nauki podjęli po wizytach w Polsce. Nie jest to dla nich język przydatny, uczą się go, gdyż stanowi dla nich wyzwanie. Jest to pierwszy język słowiański, którego się uczą. Tylko 6% studentów ma polskich krewnych – matkę lub rodzinę żony [16, 50].

Nauczanie języka polskiego na Ukrainie

Po odzyskaniu przez Ukrainę niepodległości stało się możliwe kultywowanie polskości w miejscowościach zamieszkałych przez Polaków. Wówczas powstały szkoły z polskim językiem nauczania – najpierw w Mościskach, potem dwie we Lwowie i jedna w Gródku Podolskim. W obwodzie lwowskim są jeszcze dwie szkoły podstawowe z polskim językiem nauczania w

Strzelcach (klasy od I do IX) i Łanowicach (klasy od I do IV). We wspomnianych wyżej szkołach w roku szkolnym 2016/2017 uczyło się ponad 1200 uczniów (por. P. Levchuk [8, 41]).

Istnieją także klasy z polskim językiem nauczania – dwie w obwodzie chmielnickim (w Szepletówce i Kamieńcu Podolskim), dwie w obwodzie żytomierskim (w Żytomierzu i Dowbyszu) oraz jedna w Iwano-Frankiwsku, dawnym Stanisławowie (por. W. Miodunka, J. Tambor [11, 102]).

Ważnym miejscem, gdzie można nauczyć się języka polskiego, są oddziały towarzystw kultury polskiej rozproszone po całym kraju. Organizacje polonijne są zrzeszone w Związku Polaków na Ukrainie oraz w Federacji Organizacji Polskich na Ukrainie. Należy też wspomnieć o nowym typie stowarzyszeń, najczęściej nazywanych centrami kulturowo-edukacyjnymi, które powstały w ciągu ostatnich lat. Te nowe organizacje nie należą do żadnych związków ani federacji polskich, pozostają niezależne i idą własną drogą. Często można spotkać się z opinią, że te centra wystawiają zaświadczenia o działalności na rzecz polskiej kultury, które potem są honorowane w konsulatach RP przy ubieganiu się o Kartę Polaka.

Język polski rozwija się jako język obcy, który cieszy się szczególnym zainteresowaniem osób niepolskiego pochodzenia. Z wyliczeń Levchuka wynika, że w roku szkolnym 2019/2020 co najmniej 424 szkoły państwowe na Ukrainie oferowały naukę języka polskiego jako obcego w formie zajęć obowiązkowych (drugi język obcy) lub fakultatywnych [8, 45]. W swoich licznych wystąpieniach autor podaje, że jest to liczba zaniziona, która potrzebuje weryfikacji. Na uczelniach wyższych lektoraty języka polskiego są prowadzone na minimum 52 uniwersytetach [8, 45–46]. Warto wspomnieć, że powstają nowe kierunki polonistyczne, można wspomnieć o młodej polonistyce w Mikołajowie oraz otwarciu studiów polonistycznych w Równem i Czerniowcach.

Rozwój nauczania języka polskiego na Ukrainie jest wyraźnie widoczny w egzaminach certyfikatowych. Ośrodki ukraińskie biorą aktywny udział w organizacji państwowych egzaminów. W Łucku istnieją nawet dwa ośrodki egzaminacyjne, co nie zawsze można spotkać nawet w Polsce, Poza Łuckiem egzaminy były przeprowadzone we Lwowie, Stryju, Iwano-Frankiwsku, Winnicy, Mikołajowie, Dnieprze (dawnym Dniepropietrowsku), Kijowie i Żytomierzu.

Jednocześnie należy wspomnieć, że na Wschodzie Ukrainy jest odczuwalne wyraźnie zapotrzebowanie na lektorów i nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wspominał o tym Konsul Generalny RP w Charkowie pan Piotr Stachańczyk w ramach Polskich Dni w Berdiańsku pod koniec września 2021 roku.

Nauczanie języka polskiego w Norwegii

W krajach skandynawskich nauczanie języka i kultury polskiej może odbywać się na trzech płaszczyznach:

1. Nauczanie języka polskiego jako ojczystego w lokalnych systemach edukacyjnych.
2. Nauczanie języka polskiego, historii i geografii Polski w polonijnych szkołach społecznych.
3. Kształcenie uzupełniające w Szkolnych Punktach Konsultacyjnych przy Ambasadach RP.

Warto w kilku słowach opisać, jakie były początki nauczania języków obcych w Norwegii.

Nauczanie języków ojczystych w Królestwie liczy zaledwie 50 lat. Próby zapoczątkowano około 1970 roku. Dwa lata później w Oslo wprowadzono do szkół pierwszy program nauczania, dostosowany do potrzeb uczniów-imigrantów. Stworzono specjalne klasy dla dzieci nieznających języka norweskiego. Celem tych jednostek było efektywne nauczanie uczniów, aby po krótkim czasie mogli uczestniczyć w zajęciach razem ze swoimi norweskimi kolegami. Niestety, ze względu na brak wystarczającej ilości kadry nauczycielskiej, nie każde imigranckie dziecko mogło uczęszczać na takie zajęcia. Sytuacja uległa zmianie w 1976 roku, gdy Parlament Europejski przekazał Norwegii dodatkowe środki finansowe na nauczanie języków ojczystych. W tym czasie liczba imigrantów w Królestwie zaczęła intensywnie rosnąć i zapewnienie nauczania języka ojczystego wszystkim uczniom-imigrantom stało się dla Norwegii dużym wyzwaniem. W tym czasie organizacja nauczania języka mniejszości leżała w obowiązku gminy. W następnych latach podejście to uległo zmianie – obecnie każda szkoła samodzielnie może podejmować decyzje, czy chce udzielać wsparcia, czy nie. Wiele szkół w stolicy zdecydowało się przeznaczyć wszystkie dodatkowe środki na naukę dzieci-imigrantów języka norweskiego. Ci uczniowie, którzy korzystają z edukacji podstawowej i średniej w języku innym niż norweski, mają prawo do specjalnego nauczania do momentu, w którym osiągną poziom wiedzy wystarczający do nauki według regularnego programu nauczania w języku norweskim. Jeśli to konieczne, uczniowie ci mają również prawo do nauki języka ojczystego i edukacji dwujęzycznej. Głównym celem takiego kształcenia jest pomoc uczniom w lepszym opanowaniu języka norweskiego, a także rozwój czterech sprawności (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie) w jego języku ojczystym. Dzięki takim działaniom wzrasta wrażliwość międzykulturowa, która rozwija tożsamość ucznia i dwujęzyczność w perspektywie porównawczej.

Organizacja nauczania języka polskiego jako ojczystego w Norwegii

Według Ustawy o Szkolnictwie dzieciom imigranckim przysługuje prawo do nauki języka ojczystego w szkole podstawowej i gimnazjum, jeśli ich poziom norweskiego jest niewystarczający do podjęcia kształcenia w tym języku. Jeśli nie osiągną one pełnej biegłości w trakcie szkolnej edukacji, przysługuje im również prawo do dwujęzycznego szkolenia zawodowego. Odpowiedzialność spoczywa na gminie. Jej zadaniem jest przydzielenie uczniowi-imigrantowi nauczyciela posługującego się językiem norweskim i polskim, który umożliwi mu poznanie nowego języka, przy pomocy jego języka ojczystego.

W Norwegii nauczanie języka ojczystego w różnych gminach wygląda rozmaicie, wszystko zależy od sytuacji finansowej placówki. Główne wytyczne można ująć w dziewięciu punktach:

1. Zatrudniani nauczyciele nie muszą posiadać wykształcenia polonistycznego i uprawnień nauczycielskich.
2. Nauczanie ma miejsce w szkole, do której chodzi uczeń.
3. Nauczanie odbywa się w trakcie zajęć lekcyjnych.
4. Liczba godzin nauki języka ojczystego nie jest określona.
5. Nie jest podana liczba uczniów biorących udział w zajęciach.
6. Można nauczać w sposób indywidualny.
7. Przedmiot Język ojczysty nie jest wpisywany na świadectwo. (por. [18]).

Typy zajęć z języka polskiego prowadzone w Norwegii

W celu obrazowego przedstawienia rodzajów zajęć z języka polskiego, z jakimi można się spotkać w Norwegii, wszystkie dane zostały ujęte w formę tabelki i zaprezentowane poniżej:

Badania wskazują, że nauczyciele w Norwegii zatrudnieni jako tzw. morsmålslærer w zdecydowanej większości nie są polonistami i nie mają odpowiednich

	Zajęcia pozalekcyjne przez cały czas nauki w szkole podstawowej	Odpłatne w sobotnich szkołach społecznych
Liczba uczniów	Brak danych	ok. 700
Tendencja	rosnąca	rosnąca
Wiek uczniów	7–14 lat	6–18 lat
Rok szkolny	od około 15 sierpnia do ok. 24 czerwca	początek września – do ok. 20 czerwca
Liczba lekcji	1–2 godzin w tygodniu	ok. 10 godzin w miesiącu
W jakie dni tygodnia?	dni nauki szkolnej w czasie godzin lekcyjnych lub po zajęciach	zajęcia prowadzone w systemie sobotnym
Warunki, jakie musi spełnić uczeń	język polski powinien być używany w codziennych kontaktach ucznia; uczeń jest zobowiązany do aktywnego uczestnictwa w zajęciach	uczeń musi mówić po polsku
Program nauczania	nauczanie języka polskiego opiera się o Læreplan i morsmål for språklige minoritetet.	program oparty na programie nauczania MEN-u dla szkół polonijnych
Główne cele nauczania	zachowanie i rozwijanie umiejętności językowych, pogłębianie wiedzy o języku ojczystym, wzmacnianie tożsamości narodowej oraz rozwijanie tożsamości bilingwalnej	zachowanie i rozwijanie umiejętności językowych, pogłębianie wiedzy o języku ojczystym, wzmacnianie tożsamości narodowej

Obowiązek gmin	każda szkoła przyjmująca dziecko ma obowiązek poinformowania go o możliwościach nauki języka polskiego; rodzice mają prawo do oficjalnej informacji o nauczaniu języka ojczystego, zgłaszając chęć nauki języka ojczystego dyrektorowi szkoły lub bezpośrednio gminie	nauczycieli zatrudniają szkoły/organizacje, które zarządzają instytucjami
Kadra pedagogiczna	gminy zatrudniają nauczycieli; nie prowadzi się doskonalenia nauczycieli przedmiotu	w szkołach pracują nauczyciele, którzy mają wykształcenie kierunkowe

kwalifikacji do nauczania języka polskiego, dlatego często zajęcia przypominają nauczanie norweskiego, przy użyciu języka polskiego. Niekiedy zajęcia odbywają się kosztem innych, co może prowadzić do frustracji zarówno uczącego się, jak i rodziców."

Joanna Wójtowicz w artykule *Potrzeby nauczycieli polonijnych w zakresie doskonalenia zawodowego* wymienia oczekiwania względem nauczyciela pracującego za granicą. Ważne jest, by potrafił:

- rozpoznawać potrzeby uczniów, rozumiał psychologiczne uwarunkowania procesu uczenia się i rozwoju osobowości;

- umiejętnie określał cele nauczania i wychowania uczniów;

- potrafił projektować sytuacje edukacyjne, w których uczniowie mają okazję samodzielnie się uczyć, rozwijać własne zdolności i zainteresowania;

- wspierać wzajemne zrozumienie w zespole uczniowskim, wpływał na kształtowanie postaw uczniów;

- analizować uwarunkowania własnych działań dydaktycznych i wychowawczych;

- inicjować działania wpływające na podnoszenie jakości pracy szkoły [19, 203].

J. Wójtowicz przedstawiła wyniki badań ankietowych z 2006 roku, przeprowadzonych w: Argentynie, Francji, Kazachstanie, Niemczech, Norwegii i na Litwie. Wzięło w nich udział 228 osób. Dotyczyły one potrzeb doskonalenia kompetencji nauczycieli polonijnych. Nauczyciele uczący języka polskiego w Norwegii wskazali, że chcą rozwijać swoją kompetencję metodyczną (47%), w podobnym zakresie przedmiotową (29%) i psychologiczną (24%). W zakresie metodyki najbardziej podkreślają potrzeby: tworzenia modyfikacji programów (96%); stosowania różnorodnych metod nauczania (96%); indywidualizacji procesu nauczania (83%); doboru materiałów do zajęć (78%); stosowania technicznych środków nauczania (74%); oceniania osiągnięć uczniów (70%); formułowania celów lekcji (65%); diagnozowania potrzeb uczniów (65%); przygotowania pomocy dydaktycznych (57%). W zakresie wiedzy przedmiotowej nauczyciele polonijni pracujący w Norwegii oczekują informacji na temat:

1. Dziedzictwa narodowego i kultury polskiej (87%).
2. Bieżących wydarzeń kulturalnych (65%).
3. Geografii Polski (61%).
4. Historii Polski (57%).
5. Nowości dotyczących polskiego filmu (57%).
6. Religii (26%).

17% nauczycieli chciałoby poszerzyć swoją wiedzę z literatury polskiej, słownictwa współczesnego,

literatury współczesnej, teorii tłumaczenia, a 4% – w zakresie ortografii. Jeśli zaś chodzi o psychologię, to wszyscy nauczyciele pragnęliby doskonalić kompetencje w zakresie psychologii rozwojowej, 78% – wpływ ruchu i aktywności na uczenie się, a 70% byłoby zainteresowanych tematyką motywacji w uczeniu. Joanna Wójtowicz jest zdania, że tak wysokie wskaźniki potrzeb wynikają z faktu, iż w Norwegii dopiero od 2004 roku są przeprowadzane szkolenia metodyczne i nauczyciele polonijni nie otrzymali jeszcze tak dużego wsparcia, jak nauczyciele w innych krajach, które mają dłuższą praktykę w organizacji szkoleń doskonalących [19, 209].

Wnioski oraz perspektywy badawcze. Sytuacja języka polskiego w Ukrainie niewątpliwie będzie zmieniona, głównie z powodu wojny. Polszczyzna zaczyna być językiem powszechnie znanym, głównie wśród kobiet i dzieci, które przyjechały, często krótkoterminowo, do Polski. Z pewnością, konieczność migracji doprowadziła do potrzeby nauki języka polskiego przez Ukraińców do niebywałej wcześniej skali. Dążenia Ukrainy do członkostwa w Unii Europejskiej spowoduje zwiększenie zainteresowaniem się językiem graniczącego państwa unijnego.

Na podstawie powyższych analiz dotyczących nauczania języka polskiego w Norwegii można wysnuć następujące wnioski:

1. Mimo faktu, iż Polacy stanowią największą grupę emigrantów zamieszkujących Norwegię, nauczanie języka polskiego nie cieszy się obecnie popularnością. Aczkolwiek mając na uwadze najmłodsze pokolenie, można przypuszczać, że perspektywie najbliższych lat sytuacja ta ulegnie zmianie.

2. Emigracja polska w Norwegii wzrasta z roku na rok, co daje podstawy do przypuszczeń, że za kilka lat szkoły polskie będą miały większą liczbę uczniów. Doprowadzi to do zwiększenia zapotrzebowania na nauczycieli polonijnych.

3. Z każdym rokiem będzie przybywać dzieci pochodzenia polskonorweskiego, stąd też pojawi się potrzeba na specjalne szkolenia dla nauczycieli z zakresu wielokulturowości.

4. Lepsza znajomość języka norweskiego u nauczycieli umożliwi im bardziej efektywną pracę z uczniami. Będą w stanie w większym stopniu zapobiegać szerzeniu się transferu negatywnego z języka norweskiego na język polski.

5. Obecnie bardziej popularne jest nauczanie języka polskiego dzieci na poziomie szkolnym niż młodzieży i dorosłych na poziomie uniwersyteckim.

Porównanie sytuacji nauczania języka polskiego również miejscowych nauczycieli w Norwegii. Warto zacząć namawia do większego zainteresowania kształceniem stawiać nie tylko na ilość lecz także na jakość nauczania.

LITERATURA

1. Dzięgiel E. Dwujęzyczność polsko-ukraińska w Strzelczyskach na Ukrainie (na przykładzie młodzieży i najstarszego pokolenia). *Socjolingwistyka*. 2020. T. XXIXV. S. 245–260.
2. Dziwirek K. Nauczanie polskiego na poziomie uniwersyteckim w Seattle. *Postscriptum*. 2001. T. 1–2. S. 33–39.
3. Gębal P & Miodunka W. Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Warszawa : PWN, 2020. 425 s.
4. Jędryka B. O potrzebie badania kompetencji leksykalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dydaktyce języka polskiego za granicą (na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Ukrainy). *Poradnik Językowy*. 2022. T. 1. S. 167–195.
5. Korol L. Narodowo-kulturowa i językowa tożsamość uczniów polskich szkół na Ukrainie. *Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego*. 2019. T. 67. S. 121–130. URL: <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/9>
6. Krasowska H. Nauczanie języka polskiego na Ukrainie południo-wschodniej. *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy* / (red.) J. Tambor. T. V: W kręgu (glotto) dydaktyki / (red.) A. Achtelek, K. Graboń. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018. S. 600–614.
7. Levchuk P. Ukrainian, Polish and Russian trilingualism among Ukrainians of non-Polish origin living in Poland. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 2019. Vol. 19. Article 1988. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.1988>
8. Levchuk P. Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2020. 298 s.
9. Lipińska E. Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej. *Poradnik Językowy*. 2015. T. 8 (727). S. 73–89.
10. Lipińska E. & Seretny A. Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2012. 232 s.
11. Miodunka W., Tambor J. i in. Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. *Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 2018. 338 s.
12. Pawlaczek A. Społeczne uwarunkowania kompetencji językowej przedstawicieli mniejszości polskiej w Stryju. *Socjolingwistyka*. 2021. T. 35. S. 227–239.
13. Pelekhata O. The current status of the Polish language in Ivano-Frankivsk (formerly Stanislaviv). *Cognitive Studies | Études cognitives*. 2020. Vol. 20. Article 2272. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2272>
14. Pelekhata O. Elementy biografii językowych przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej na pograniczu: Iwano-Frankiwnsk (dawny Stanisławów). *Poradnik Językowy*. 2022. T. 1. S. 89–108.
15. Shevchuk L. Revising the use of differentiation in text-based tasks in the context of Ukrainian–Polish bilingualism. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 2021. Vol. 21. Article 2468. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2468>
16. Stapor M. Poles in Norway. The view of present diaspora [niepublikowana praca magisterska]. Jagiellonian University (Poland). 2014.
17. Statistisk sentralbyrå. Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (online). 2021. URL: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
18. Unia Nordycka. 2012. URL: http://unianordycka.com/unianordycka/wp-content/uploads/2012/10/NUOP_Gotowy_Raport-2-10-12.pdf (4.01.2022).
19. Wójtowicz J. Potrzeby nauczycieli polonijnych w zakresie doskonalenia zawodowego. *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy* / (red.) K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumaska. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2006. S. 201–216.
20. Зелінська М. Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови Західних областей України : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2018. 287 с.

REFERENCE

21. Dzięgiel, E. (2020). Dwujęzyczność polsko-ukraińska w Strzelczyskach na Ukrainie (na przykładzie młodzieży i najstarszego pokolenia) [Polish-Ukrainian Bilingualism in Strzelczyska in Ukraine (among the Youth and the Oldest Generation)]. *Socjolingwistyka*, XXIXV, 245–260 [in Polish].
22. Dziwirek, K. (2001). Nauczanie polskiego na poziomie uniwersyteckim w Seattle [Teaching Polish at university level in Seattle]. *Postscriptum*, 1–2, 33–39 [in Polish].
23. Gębal, P & Miodunka, W. (2020). Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego [Didactics and methodology of teaching Polish as a foreign and second language]. Warszawa: PWN [in Polish].
24. Jędryka, B. (2022). O potrzebie badania kompetencji leksykalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dydaktyce języka polskiego za granicą (na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Ukrainy) [The need to research the lexical competence of early school-age children in Polish language teaching abroad (on the example of the United States of America and Ukraine)]. *Poradnik Językowy*, 1, 167–195 [in Polish].
25. Korol, L. (2019). Narodowo-kulturowa i językowa tożsamość uczniów polskich szkół na Ukrainie [The national, cultural, and linguistic identity of Polish school students in Ukraine]. *Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego*, 67, 121–130 [in Polish]. Retrieved from: <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/9>
26. Krasowska, H. (2018). Nauczanie języka polskiego na Ukrainie południo-wschodniej [Teaching Polish in South-Eastern Ukraine]. *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy* / (red.) J. Tambor. T. V: W kręgu (glotto) dydaktyki / (red.) A. Achtelek, K. Graboń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 600–614 [in Polish].

27. Levchuk, P. (2019). Ukrainian, Polish and Russian trilingualism among Ukrainians of non-Polish origin living in Poland. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 19, article 1988. Retrieved from: <https://doi.org/10.11649/cs.1988>
28. Levchuk, P. (2020). Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia [Ukrainian-Russian-Polish trilingualism of Ukrainian people of non-polish descent]. Kraków: Księgarnia Akademicka. Retrieved from: <https://doi.org/10.12797/9788381382854> [in Polish].
29. Lipińska, E. (2015). Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej [Attitudes of the youth from the Polish community abroad towards their mother tongue and ethnical identity]. *Poradnik Językowy*, 8 (727), 73–89 [in Polish].
30. Lipińska, E. & Seretny, A. (2012). Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej [Between native and foreign languages. Teaching and learning a language inherited from the example of the Chicago diaspora of the Polish diaspora]. Kraków: Księgarnia Akademicka [in Polish].
31. Miodunka, W., Tambor, J. i in. (2018). Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnostyka – stan – perspektywy [Teaching and promotion of the Polish language in the world. Diagnostics – state – prospects]. Katowice: Wydawnictwo UŚ. Retrieved from: <https://doi.org/10.31261/OA.2018.0001> [in Polish].
32. Pawlaczyk, A. (2021). Społeczne uwarunkowania kompetencji językowej przedstawicieli mniejszości polskiej w Stryju [Social determinants of the linguistic competence of Polish minority representatives in Stryi (the Lviv region)]. *Socjolingwistyka*, 35, 227–239 [in Polish].
33. Pelekhata, O. (2020). The current status of the Polish language in Ivano-Frankivsk (formerly Stanislaviv). *Cognitive Studies | Études cognitives*, 20, article 2272. Retrieved from: <https://doi.org/10.11649/cs.2272>
34. Pelekhata, O. (2022). Elementy biografii językowych przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej na pograniczu: Iwano-Frankiwsk (dawny Stanisławów) [Elements of language biographies of residents of the Polish national minority on the borderland: Ivano-Frankivsk (formerly Stanisławów)]. *Poradnik Językowy*, 1, 89–108 [in Polish].
35. Shevchuk, L. (2021). Revising the use of differentiation in text-based tasks in the context of Ukrainian–Polish bilingualism. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 21, article 2468. Retrieved from: <https://doi.org/10.11649/cs.2468>
36. Stapor, M. (2014). Poles in Norway. The view of present diaspora [niepublikowana praca magisterska]. Jagiellonian University, Poland.
37. Statistisk sentralbyrå (2021). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (online). Retrieved from: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
38. Unia Nordycka (2012). Retrieved from: http://unianordycka.com/unianordycka/wp-content/uploads/2012/10/NUOP_Gotowy_Raport-2-10-12.pdf (4.01.2022).
39. Wójtowicz, J. (2006). Potrzeby nauczycieli polonijnych w zakresie doskonalenia zawodowego [Needs of Polish diaspora teachers in the field of professional development]. *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy* / (red.) K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumska. Kraków : Księgarnia Akademicka, 201–216 [in Polish].
40. Zelińska, M. (2018). Kompetencja komunikacyjna młodych użytkowników języka polskiego zachodnich obwodów Ukrainy [The Communicative Competence of Young Polish Speakers of the Western Regions of Ukraine] : monografia. Drohobycz : Posvit [in Ukrainian].