

Błażej Osowski

Uniwersytet Karola, Praga

Stosunek nauczycieli do tematyki gwarowej w polskiej szkole

Obecność lub absencja zagadnień w podstawie programowej bezpośrednio rzutuje na tematykę przekazywaną na lekcjach. Tych dotyczących kwestii gwarowych jest niewiele. Pomimo znikomej obecności tematyki gwarowej w podstawie programowej należy uznać ją za zagadnienie ważne, ponieważ gwara jest jednym z istotnych czynników kształtujących realnie lub deklaratywnie lokalną tożsamość. Można zatem zadać pytanie, czy nauczyciele we własnym zakresie próbują realizować treści gwarowe. Czy odczuwają potrzebę zapoznania swoich uczniów z taką tematyką? Jaki mają stosunek do gwary? Skąd czerpią wiedzę o niej? Aby zebrać informacje na ten temat, przygotowano ankietę internetową adresowaną do nauczycieli.

Słowa kluczowe: dialektologia, ankieta, podstawa programowa, edukacja regionalna.

Rola szkoły w życiu społeczeństwa jest nie do przecenienia. To miejsce, gdzie młody człowiek nie tylko zdobywa wiedzę, ale także kształtuje się jego charakter i zainteresowania. Obecność lub absencja zagadnień w podstawie programowej bezpośrednio rzutuje na tematykę przekazywaną na lekcjach. Tych dotyczących kwestii gwarowych jest niewiele. Uwaga skupia się na polszczyźnie ogólnej, a praca na rzecz poprawności języka polskiego wśród dzieci i młodzieży już od okresu dwudziestolecia międzywojennego nie brała pod uwagę językowego dziedzictwa gwar (por. Mlekodaj, 2018, s. 205). W okresie PRL-u żaden „z ówczesnych programów języka polskiego nie umieszczał wśród swoich celów otwartej walki z gwara, w codziennej jednak praktyce szkolnej polonista dokładał wszelkich starań, aby uczniowie wyzbywali się jej cech ze swojej mowy” (Mlekodaj, 2020, s. 263). Chwilowo sytuacja polepszyła się po 1989 r., kiedy gwara znalazła swoje miejsce w ramach ścieżek regionalnych, z którymi wiązano duże nadzieje (Kowalikowa, 2004). Te jednak po pewnym czasie zostały zniesione. Pomimo znikomej obecności tematyki gwarowej w podstawie programowej należy uznać ją za zagadnienie ważne, ponieważ gwara jest jednym z istotnych czynników kształtujących realnie lub deklaratywnie lokalną tożsamość.

W obecnej podstawie (PP) wspomina się o dialektyzacji i korzystaniu ze słowników gwarowych. W podstawie programowej dla szkoły podstawowej (SP), liceum ogólnokształcącego (LO), technikum (T) i – w mniejszej mierze – szkoły branżowej (SB) podkreśla się, że zadaniem szkoły jest wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, regionalnej i etnicznej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego – są to więc potencjalnie tematy, które mogłyby dotyczyć gwary. Problemem jest jednak, że powyższe sformułowania pojawiają się na poziomie ogólnych deklaracji, nie mają natomiast odwzorowania w zagadnieniach szczegółowych.

Można zatem zadać pytanie, czy nauczyciele we własnym zakresie próbują realizować treści gwarowe. Czy w ogóle odczuwają potrzebę zapoznania swoich uczniów z taką tematyką? Jaki mają stosunek do gwary? Skąd czerpią wiedzę o niej? w centrum mojego zainteresowania znajdują się zatem nauczyciele, których rola w procesie nauczania jest znacząca. Ich wiedza, stosunek do zagadnienia, poglądy mogą rzutować i kształtować postawy podopiecznych. Nie mniej ważni są uczniowie, dlatego też cel badania to poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania i ogólniej rozpoznanie, czy tematyka gwarowa obecna jest w polskich szkołach, jaki stosunek do niej mają nauczyciele i uczniowie.

Aby zebrać informacje na ten temat, przygotowano ankietę internetową dostępną 14.03–14.05.2024 adresowaną do nauczycieli¹. Ankieta dystrybuowa-

¹ Podobne badanie występowania elementów regionalnych w nauce języka czeskiego przeprowadził zespół brneńskich dialektologów (Šimecková i in., 2023–2024).

na była za pomocą fanpage'y związanych z edukacją, np. *Poloniści na czasie, Nauczycielki nauczyciele poloniści, germaniści Niedersachsen i Niemcy* oraz przez wiadomości mailowe kierowane do nauczycieli studiujących filologię polską na studiach zaocznych w Poznaniu w roku 2023/2024 lub innych, znanych mi osobiście. Odpowiedzi udzieliło 50 osób, co daje możliwość pewnych uogólnień. Należy jednak pamiętać, że są to osoby, które zechciały wziąć udział w badaniu. Zakładać więc można, że podejmowana tematyka chociaż w jakimś stopniu je interesuje. Nie możemy natomiast określić wielkości tej grupy wobec zbiorowości wszystkich nauczycieli.

Pierwszych kilka pytań miało charakter metrykalny – ich celem było pozyskanie podstawowych informacji na temat ankietowanych. I tak 43 osoby to nauczyciele języka polskiego, trzy – języka angielskiego, jedna przebywa na urlopie dla poratowania zdrowia i trzy nie udzieliły odpowiedzi. Znacząco przeważają nauczyciele ze szkół w Wielkopolsce (63 %), ale reprezentowane są również inne województwa: lubuskie, łódzkie, małopolskie, mazowieckie, opolskie, podkarpackie, śląskie, warmińsko-mazurskie, zachodniopomorskie. Nieco ponad połowa ankietowanych (58,3 %) mieszka w tej samej miejscowości, gdzie pracuje. Interesowały nas także związki między badanymi a miejscem pracy. Dla 37,5 % jest to miejscowość rodzinna, a 22,9 % mieszka w miejscu swojej pracy już długo, choć nie jest to miejscowość rodzinna, 8,3 % wskazało, że pochodzą z niej rodzice lub dziadkowie, 10,4 % – pochodzi z niej mąż (partner) lub żona (partnerka) odpowiadającego, 2,1 % – skończyło w danej miejscowości szkołę średnią, wreszcie 29,2 % wybrało odpowiedź „To tylko miejsce pracy”. Dane te uważamy za istotne, ponieważ związek emocjonalny z miejscowością, w której się pracuje, może wpływać na znajomość lokalnej kultury, w tym języka, i chęć zapoznania z nią uczniów.

Większość badanych (72,3 %) pracuje w szkole podstawowej, 27,7 % – w liceum ogólnokształcącym, po 2,1 % – w technikum i szkole branżowej I stopnia. Jedna osoba pracuje w szkole prywatnej, pozostałe w publicznych.

W ankiecie wzięło udział 46 kobiet, dwóch mężczyzn oraz dwie osoby, które nie podały odpowiedzi w pytaniu o płeć.

Na pytanie „Czy Pani / Pana zdaniem w podstawie programowej dla etapu edukacji, na którym Pani / Pan uczy, zawarto...” 55,1 % ankietowanych wybrało odpowiedź „wystarczającą ilość tematów związanych z gwarą”, jedna osoba zaznaczyła, że tematów tych jest zbyt dużo, a 40,8 % – że zbyt mało. Jedna osoba sprecyzowała, że „Zwyczajnie ich nie ma”, a inna, że „Podstawa programowa nie określa liczby tematów, to od nauczyciela zależy liczba godzin

Niestety, z wynikami ich pracy zapoznałem się dopiero po przeprowadzeniu własnego badania, tak więc ankiety i odpowiedzi, choć dotyczą podobnego zagadnienia, są tylko częściowo porównywalne.

realizacji, ale oczywiście czasu na gwarę jest za mało przy innych ważnych do omówienia zagadnieniach².

W tym miejscu warto nadmienić, że punktów, w których podstawa programowa wprost wymienia zagadnienia związane z gwarami, jest niewiele. W SP mowa o tym, że uczeń „wyróżnia środowiskowe i regionalne odmiany języka”, a na wyższych poziomach edukacji uczeń „rozpoznaje rodzaje stylizacji (archaizacja, dialektyzacja, kolokwializacja, stylizacja środowiskowa, biblijna, mitologiczna itp.) oraz określa ich funkcje w tekście” (LO, T), „posługuje się słownikami ogólnymi języka polskiego oraz słownikami specjalistycznymi (np. etymologicznymi, frazeologicznymi, skrótów, gwarowymi), także w wersji on-line” (LO, T). Te treści nauczyciel jest zobowiązany przedstawić uczniom.

W podstawie programowej zawarto także punkty, które nie odnoszą się bezpośrednio do gwar, ale przy dobrej woli nauczyciela można by o nich wspomnieć, ponieważ uczeń powinien m.in. rozwijać swoje „zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych” (SP), poznaje życie kulturalne swojego regionu (SP), „dostrzega zróżnicowanie słownictwa, w tym rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu” (SP)³, „określa funkcje języka: [...] społeczną (budowanie wspólnoty regionalnej, środowiskowej, narodowej)” (LO, T), „włącza się w życie kulturalne szkoły, regionu (LO, T)”. Problematykę tę warto w szkole poruszać, tym bardziej że wśród zadań stawianych nauczycielom przez podstawę programową SP jest motywacja do poznawania kultury własnego regionu oraz dziedzictwa narodowego.

W następnym pytaniu oddano głos tym osobom, które wybrały opcję: „w szkole jest niewystarczająca ilość tematów związanych z gwarą”, i poproszono je o podzielenie się swoimi spostrzeżeniami, czego według nich brakuje w podstawie programowej. Odpowiedzi udzieliło 18 osób. Wskazywano ogólnie, że tematów gwarowych w szkole nie ma lub jest mało: *w zasadzie o gwarze nie ma nic. To tylko znikome wzmianki; w klasach 4–6 praktycznie nie ma elementów dialektologii; Ogólnie jest o stylach. Brakuje zgłębienia tematu konkretnej gwary.* Powtarzały się także odpowiedzi o braku czasu na realizację tematów gwarowych, np. *Zbyt duża ilość zagadnień nie pozwala skupić się na terytorialnych odmianach języka.* Inny ankietowany wskazał, że o pomijaniu tematów gwarowych decyduje ich rzadkie pojawianie się na egzaminach umożliwiających kontynuację nauki w kolejnym stopniu edukacji. Tym samym nauczyciele dysponujący ograniczoną liczbą lekcji zmuszeni są

² Wypowiedzi ankietowanych przytaczam w postaci oryginalnej; poprawiono jedynie literówki.

³ Co ciekawe. wymienione zostają terminy naukowe, archaizmy i kolokwializmy, ale nie gwaryzmy czy regionalizmy.

do operacjonalizowania omawianych zagadnień – skupiają się na tych, które częściej pojawiają się na testach kompetencji, maturach itp.

Kilka osób wskazało na niedostępność tekstów gwarowych (brakuje „Omówienia tekstów gwarowych przypisanych do własnego regionu”, „tekstów z elementami gwary”), przy czym nie do końca wiadomo, czym dla odpowiadających są wspomniane teksty. Czy chodzi o teksty gwarowe w rozumieniu językoznawców, czyli transkrypcje autentycznych wypowiedzi gwarowych, czy też teksty wykorzystujące gwarę, a więc teksty artystyczne, użytkowe itp. Z elementami stylizacji. Wydaje się, że w każdym z tych przypadków problemem w przedstawieniu gwary w szkole i jej analizowaniu jest tworzywo języka mówionego. Praktyka szkolna operuje głównie tekstami literackimi lub innymi utrwalonymi w formie pisanej, postać mówiona gwary sprawia nauczycielom kłopoty, można by rzec, natury technicznej. Mowę trudniej uchwycić, wskazać na konkretny przykład, składniowo jest ona też trudniejsza w percepcji⁴. Rozwiązaniem tej kwestii są nagrania gwarowe z załączoną transkrypcją, które znaleźć można chociażby w serwisie gwarypolskie.uw.edu.pl.

Ponadto nauczyciele zwracają uwagę na konieczność prezentowania gwary na szerszym tle: jako elementu kultury lokalnej (brakuje „zajęć na temat spuścizny kulturowej regionu”) lub słowiańskiej („Na omówienie zjawiska gwary poświęca się stanowczo za mało czasu. Dobrze byłoby, aby uczniowie mogli poznać mowę «swoich ojców», tak samo jak powinni poznać mitologie Słowian”), jako zagadnienia związanego ze świadomością językową, a nawet nauczania gwary („Nauki określeń gwarowych, trochę jak nauki języka obcego – podawanie określenia do danego słowa z gwary. Podawanie większej ilości informacji dotyczących tradycji lokalnych, pozn[añ]skich”). Wskazywano także na potrzebę zapoznania uczniów z podstawowymi cechami gwarowymi („Poza poznaniem słownictwa środowiskowego brak nauczania z zakresu kultury lokalnej – podstawowego słownictwa czy cech regionu”, brakuje „Elementów gwary regionalnej, porównania wschodniej i zachodniej części kraju, cech gwary poznańskiej, ze względu na region w którym mieszkamy”). Warto za ostatnią przytoczoną wypowiedzią podkreślić, że przekazywanie informacji o gwarze musi koncentrować się na terenie najbliższym uczniom. Jednocześnie kładzie to na barki nauczyciela dodatkowy obowiązek zapoznania się z lokalnymi realiami, co w przypadku osób przeprowadzających się, pracujących w nowym środowisku jest dodatkowym utrudnieniem.

⁴ Najprawdopodobniej z tego samego powodu aż 95 % czeskich nauczycieli pracuje z tekstami gwarowymi, a tylko 50,5 % wykorzystuje nagrania (Šimecková i in., 2023–2024, s. 114).

Ze względu na naukową rzetelność odnotować należy, że dwie osoby uznały, iż tematyka gwarowa w podstawie programowej jest zbędna. Nie rozwinęły jednak swych odpowiedzi w dłuższą wypowiedź.

W kolejnym pytaniu chcieliśmy się dowiedzieć, czy nauczyciele realizują dodatkowo, spoza podstawy programowej, treści dotyczące gwar. Pozytywnie odpowiedziały 33 osoby. Wyróżnia się tu grupa odpowiedzi zaznaczających, że opowiadanie o gwarze jest reakcją na zachowanie uczniów, np.

Zależy od klasy i zainteresowania uczniów. Ostatnio: Gwara w kabarecie; Zdarzyło się raz - nowy uczeń w klasie przeprowadził się ze Śląska i często używał gwary śląskiej, więc była okazja do poszerzenia wiedzy; Jeśli uczniowie są zainteresowani odmianami języka, to robimy dodatkową lekcję. Ani ja, ani moi uczniowie nie posługujemy się gwarą regionalną, bo takowa na styku łódzkiego i wielkopolskiego jest znikoma.

Liczne są także przykłady, gdy to nauczyciel inicjuje tematykę gwarową, co najczęściej wynika z jego własnych zainteresowań, np.

Jestem członkiem zespołu folklorystycznego, więc często przekazuję uczniom pewne informacje na temat kultury regionu, na lekcji wychowawczej zorganizowałam zajęcia z haftu szamotulskiego, zachęcam do udziału w konkursie Godejma po naszymu; Często wplatam różne ciekawostki z tego zakresu, opowiadam, odpowiadam, pokazuję, jak niektóre rzeczy związane z językiem zmieniały się na przestrzeni lat i jak działają dzisiaj w gwarze; wraz z uczniami zagłębiamy się w słownictwo gwarowe z terenu Wielkopolski, Poznania, a także uczymy się słownictwa gwary jarocińskiej. Czytamy teksty gwarowe, tworzymy lekcje dotyczące tychże zagadnień. W tym roku klasa IV przygotowała słowniczek gwary jarocińskiej - każdy uczeń stworzył jedno hasło. W ramach Tygodnia Języka Polskiego (wydarzenie zorganizowane po feriach – obchody Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego) odczytaliśmy fragmenty „Księcia Szaranka”.

Trzecia grupa motywacji związana jest z czynnikami pragmatycznymi. Uczniowie biorą udział w różnego rodzaju konkurach, w których sprawdzana jest wiedza z zakresu dialektologii lub znajomość gwary, np. konkurs wiedzy o Wielkopolsce, festyn *Każmierska Pyrlandia*, konkurs *Godejma po naszymu*. Niebagatelną rolę odgrywa też Dzień Języka Ojczystego (21 lutego), który często jest pretekstem do przedstawienia różnorodnych zagadnień lingwistycznych.

Jak widać, lista aktywności nauczycieli – dodajmy dodatkowych, niezwiązanych z wymogami podstawy programowej – jest długa i bardzo zróżnicowana. A to jedynie niektóre przykłady. Ponadto, ankietowani łączą wiadomości

o środowiskowych i terytorialnych odmianach polszczyzny, czytają wraz z uczniami lektury w gwarze poznańskiej, zapoznają się z materiałami audio i wideo, wykorzystują materiały wytworzone w czasie projektów naukowych, w tym tych organizowanych przez środowisko naukowe, odnoszą się do zagadnień polityki językowej (pojęcie etnolektu, status kaszubskiego i śląskiego), przedstawiają twórców regionalnych, tworzą słownik nazw gwarowych.

W kolejnym pytaniu chcieliśmy poznać osobiste motywacje nauczycieli, dla których decydują się na dodatkowy wysiłek zapoznania uczniów z tematyką gwarową. Część ankietowanych wskazywała na podobne odpowiedzi jak w poprzednim pytaniu, część jednak poruszyła wątki wcześniej niewymienione. Motywacje w tej grupie mają przede wszystkim indywidualny charakter i związane są z wyznawanym systemem wartości, w którym gwara postrzegana jest w kategoriach dziedzictwa kulturowego, które należy znać i pielęgnować, np.

Uważam, że jest cenna kulturowo, językowo i nie można dopuścić, aby zaginęła; Uważam, że należy pielęgnować spuściznę naszych przodków, aby nie utracić tego bogactwa, młodzież powinna znać tradycje regionu, z którego się wywodzi, aby przekazywać i szczyć się tym wśród znajomych w Polsce i na świecie, przekazywać kolejnym pokoleniom; Realizuję dodatkowy temat, ponieważ uczniowie często wstydzą się mówić gwarą, a ja uważam, że to tak, jakby znali inny język i staram się ich do tego przekonać; Uczniowie powinni znać gwarę orawską.

Wyodrębnia się tu grupa odpowiedzi związanych ze zróżnicowaniem językowym Polski, które także traktowane jest jako wartość:

Robię to, ponieważ uważam, że warto rozwijać świadomość ludzi na temat zróżnicowania języka; Przede wszystkim dla szerzenia świadomości o gwarze i wyjątkowości każdego regionu, poza tym zależy mi na świadomości językowej uczniów.

Dla niektórych nauczycieli gwara jest hobby, przedmiotem zainteresowania lub mają do niej stosunek emocjonalny, chcą więc zapoznać podopiecznych ze swoimi pasjami, co jak podkreśla wiele badań, ułatwia transfer wiedzy (por. Day, 2008), np.

Bo jest ona świadectwem kultury. No i jestem etnolingwistką; Interesuję się szeroko rozumianą ludowością w muzyce i sama zbieram i śpiewam pieśni ludowe z różnych regionów Polski; Bo lubię gwarę.

Kolejna seria pytań dotyczyła organizacji procesu nauczania. Pierwsze z nich służyło zebraniu informacji na temat tego, czy tematyka gwarowa omawiana jest na osobnych lekcjach, czy przy okazji innych zagadnień. Od-

powiedzi udzieliło 29 ankietowanych. Wyniki były dość wyrównane: 10 osób zaznaczyło, że organizuje osobne lekcje (*Do tego roku pracowałam z podręcznikami „Między nami” wyd. GWO i tam w 8 klasie są 2 (?) tematy związane z odmianami języka*), 7 ankietowanych wskazało, że tematyce gwarowej nie poświęca oddzielnych godzin, lecz porusza ją przy okazji innych tematów, np. przy omawianiu lektur, 5 osób w końcu stwierdziło, że wybór formy zajęć uzależniony jest od warunków, zainteresowania uczniów, rozkładu tematów – np. *Jest osobna lekcja na zapoznanie z polskimi dialektami, przy okazji innych lekcji zwracam uwagę na różne aspekty.*

Na pytanie o materiały, z jakich korzystają nauczyciele przy przygotowaniu lekcji o gwarze, udzielono 31 odpowiedzi. Najczęściej (18 razy) pojawiały się wskazania na źródła internetowe (w tym YouTube, kompendium wiedzy o polskich gwarach dialektologia.uw.edu.pl, portal regionalny z omówieniem cech gwary <https://regionwielkopolska.pl/kultura-ludowa/gwara>, fora służące wymianie doświadczeń). Ponadto wymieniano materiały ze studiów (głównie z zajęć z dialektologii i historii języka polskiego), materiały starszych, bardziej doświadczonych kolegów z pracy, różnego rodzaju wydawnictwa (z używanymi w danej szkole podręcznikami na czele, ale też słowniki gwarowe, zeszyt ćwiczeń *Wielkopolska – moja mała ojczyzna*, zbiory tekstów typu *Blubry Staroego Marycha*, *Lokomotywa* Tuwima w wersji śląskiej, *Mały Książę* w gwarze poznańskiej). Pojedynczo podawano następujące odpowiedzi:

materiały organizowane przez dom kultury oraz zespół folklorystyczny, wiedza zdobyta od starszych członków społeczności; Nagrania. Zapisy. Uczniowie wymieniają się doświadczeniem z domu. Tworzymy quizy itp.; Pamiętam wypowiedzi teścia - poznaniaka, dla którego to naturalny spotów wypowiedzenia się; prezentacja multimedialna; Przy omawianiu gwary rodzimej: z własnych zasobów, pieśni z rejonu Wielkopolski, Oskara Kolberga (legandy).

Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, nauczyciele w dużej mierze zdani są na samych sobie, co zresztą 8 ankietowanych wyraziło wprost, pisząc, że korzysta z własnych materiałów. Pomimo istnienia dostępnego online kompendium *Dialekty i gwary polskie* pod red. H. Karaś niewiele osób potwierdziło jego wykorzystanie. Wśród bardziej popularnych odpowiedzi wymienić można podręczniki, jednakże należy pamiętać, że informacja o zróżnicowaniu „regionalno-gwarowym” jest w nich zazwyczaj pobieżna lub pomijana (Karaś, 2016, s. 85). Jest to też pewna autorska wizja, która nie zawsze przedstawia informacje obiektywnie i rzetelnie. Z kolei notatki ze studiów służyć mogą usystematyzowaniu lub przypomnieniu podstawowych informacji, jednak nie zawierają sposobów ich atrakcyjnego przekazania, a to jak wiadomo, odgrywa

ważną rolę w przyciągnięciu uwagi ucznia. Lepiej tę funkcję spełniają materiały audio, wideo i internetowe, jednak w gąszczu różnorodnych treści online problem stanowi ich odnalezienie i dotarcie do nich. Podsumowując tę część rozważań, należy podkreślić, że nauczyciele zmuszeni są w dużej mierze do dodatkowego wysiłku poszukiwania materiałów, które mogliby wykorzystać na lekcjach o gwarze. Ten dodatkowy trud jest często jednym z czynników zniechęcających do podejmowania omawianej tematyki na lekcji.

Kolejna seria pytań dotyczyła tego, jak nauczyciele oceniają stosunek uczniów do gwary. Badani najczęściej wskazywali zaciekawienie (18 razy). Źródła tego uczucia są zróżnicowane – tematyka gwarowa *to dla nich [uczniów] nowość; fascynuje ich to, że dla niektórych ludzi słowa, których oni używają, są nieznane*. Wzbudzenie postawy emocjonalnej wobec przekazywanych treści jest jednym ze sposobów na ich lepsze utrwalenie, toteż nauczyciele wykorzystują ten efekt, by zachęcić podopiecznych do pracy na lekcji: *Uczniowie są zainteresowani, z chęcią słuchają nagrań różnych gwar i dialektów, wykonują ćwiczenia polegające na przekształceniu tekstu gwarowego na język ogólny*. Efekt nowości nie trwa jednak długo i zapał uczniów dość szybko mija: *Uczniowie są zainteresowani różnicami w słownictwie [...]. Jednak dwie lekcje na ten temat to dla nich wystarczająco*. Tu oczywiście można zadać pytanie, czy podejście uczniów do gwary różni się jakoś znacząco w stosunku do innych tematów. Być może umiejętność skoncentrowania się na określonym temacie przez uczniów jest wyzwaniem, przed którym stają współcześnie nauczyciele, omawiając jakiegokolwiek zagadnienie.

Inną emocją ujawniającą się na lekcjach o gwarze jest rozbawienie (10 wskazań). Może być to wesoły śmiech, przejaw zaangażowania i zabawy (*czasami się śmieją, ale pozwalają się „wkręcić” w działania i mają pozytywne podejście do zajęć*), śmiech jako swoista reakcja na nowe (*Jest dla nich śmieszna, ponieważ na co dzień nie mają doświadczenia z gwarami*) aż po śmiech jako sygnał dystansu (*Uważają te lekcje za zabawne, niepoważne*).

Ostatnią postawą, która pojawiała się nieco częściej, jest zaskoczenie⁵. Okazuje się, że uczniowie

znają osoby mówiące w specyficzny sposób, podają przykłady, chętnie dzielą się własnymi doświadczeniami językowymi z podróży w różne zakątki Polski, potrafią przywołać współczesne piosenki z tekstem zawierającym gwary.

⁵ Koresponduje to z inną postawą wobec gwary stwierdzoną w okolicach Ostrowa Wielkopolskiego – gwara postrzegana jest w kategoriach egzotyczności. Jest odmienna, rzadka, niecodzienna, zagadkowa, ale też niezrozumiała czy trudna (Osowski, 2019, s. 140).

Lekcje o gwarze często destereotypizują tę odmianę języka, pokazując ją jako równorzędną z polszczyzną ogólną. Równie ważne jest zwrócenie uwagi na to, że gwara nie jest błędnym sposobem mówienia:

Są przede wszystkim zdziwieni, że regionalizmy nie są błędami językowymi. Samą gwarę traktują z jednej strony jako coś ciekawego, wartościowego, a z drugiej jako temat wstydlivy, gdyż uważają, że używanie gwary świadczy o słabym wykształceniu.

Zdziwienie uczniów wynika często z niezrozumienia gwary, dla wielu z nich jest to obca odmiana języka (*Lubią takie tematy, choć często jej nie rozumieją*), z tego też względu u części uczniów tematyka gwarowa nie wywołuje żadnej reakcji (*W zasadzie nijak, nie wiedzą, czym jest gwara*).

Wśród przeważającej liczby reakcji pozytywnych pojawiła się także jedna negatywna: *Nie lubią*. Zarówno w przypadku uczniów przybierających postawę negatywną, obojętną jak i pozytywną kluczowe wydaje się podejście nauczyciela. To on staje się swoistym wzorcem w zakresie teorii (przekazywanie wiedzy obiektywnej, wolnej od indywidualnych, stygmatyzujących ocen) i praktyki (używania słów gwarowych czy regionalnych), por. *Gdy zobaczą, że ja nie wstydzę się mówić gwarą, to wówczas chętnie wymieniają spostrzeżenia. Sprawdzają, czy w ten sam sposób nazywamy pewne rzeczy*.

Wśród elementów sprawiających uczniom kłopot na lekcjach gwary wymieniana jest przede wszystkim wspomniana już wcześniej nieznamość gwary, co uznać można za problem systemowy (nieznajomość gwary jako odmiany języka oraz jej cech). Uczniowie nie znają słownictwa i wymowy gwarowej, w związku z czym mają problemy ze zrozumieniem tekstów (zwłaszcza w ich mówionej postaci: *Zrozumienie ze słuchu gwary mówionej (kiedy puszcza nagranie, to często nie rozumieją, o czym jest mowa)*). Niemniej, także wersja pisana sprawia problemy w odczytaniu. Rozwiązaniem są oczywiście zapisy posługujące się nie fonetyczną transkrypcją szczegółową, lecz uproszczoną, która stosowana jest przez dialektologów coraz częściej (por. *Dialekty i gwary polskie*, słowniki J. Kąsia, H. Pelcowej czy z serii Wielkopolskich słowników regionalnych). Trzeba jednak zaznaczyć, że część uczniów ma także problemy z odczytaniem tekstów w zapisie uproszczonym, ponieważ odbiegają one od ich codziennych przyzwyczajęń ortograficznych. Innym zagadnieniem jest występowanie w wypowiedzi gwarowej wyrazów homonimicznych z polszczyzną ogólną. W takiej sytuacji uczeń zwykle odczytuje tekst w jego znaczeniu ogólnopolskim, nie zaś gwarowym. Części uczącym się problemy sprawia sama istota zjawisk gwarowych, tj. ich zróżnicowanie w przestrzeni geograficznej. Nawet jeśli uczeń zna cechy własnej gwary, to gwary z innych terenów są dla niego obce i trudne do przyswojenia (*Zwykle nie rozumieją znaczenia słów i związków wyrazowych z innych gwar*

i dialektów). W sytuacji takiej należałoby budować wiedzę dialektologiczną w szkole stopniowo, najpierw wprowadzając informacje o najbliższym terenie, następnie w szerszym planie, dotyczące innych dialektów. To jednak wymaga od nauczyciela wygospodarowania większej liczby jednostek lekcyjnych oraz ich zaplanowania na różnych etapach edukacji.

Uczniowie nie znają także terminologii dialektologicznej, a ta dla amatora wydawać się może skomplikowana i nieprzejrzysta (por. nazwy cech: *asynchroniczna wymowa spółgłosek wargowych miękkich, wymowa dyftongiczna, pluralis maiestaticus*). Także coraz mniejsza znajomość języka niemieckiego obniża kojarzenie części leksyki gwarowej mającej swe źródło w tym właśnie języku. Odmienność tworzywa językowego, duża liczba różnic z polszczyzną ogólną, źródło wielu zjawisk w procesach historycznych oraz leksykalizacje i liczne wyjątki powodują, że nawet jeśli tekst gwarowy zostaje przyswojony przez ucznia, to ma on problemy z myśleniem syntetyzującym, uogólnieniem przykładów występujących w konkretnych wypowiedziach w zjawiska językowe, por.

Zapamiętanie cech. Potrafią powtórzyć, radzą sobie z fonetyką, lubią tłumaczyć znaczenie wyrazu lub go poszukać, ale trudno im potem, nawet na podstawie licznych przykładów znaleźć cechy wspólne.

Inną wyrazistą grupę stanowią problemy aksjologiczne – gwara wartościowana jest jako gorsza odmiana języka, np. *Uważają, że znajomość gwary to coś, co ich ośmiesza*. Powraca problem postrzegania gwary nie jako odrębnej odmiany języka, lecz zniekształconej polszczyzny ogólnej. W tej perspektywie elementy gwarowe traktowane są jako błąd, co dla uczniów ma wymiar praktyczny (*Czy pisanie gwarą w wypracowaniu może zostać uznane jako błąd / gdzie jest granica?*). Pojawiły się także głosy sygnalizujące postawy purystyczne wśród uczniów (*Niezrozumiale dla nich jest to, że w naszym języku można używać określeń brzmiąco obco, jakby mieszanie dwóch języków*).

Kolejna seria pytań dotyczyła aktywności pozalekcyjnych nauczycieli i uczniów. Na pytanie *Czy w Pani / Pana szkole organizowane są jakieś aktywności związane z gwarą, np. konkursy recytacji, konkursy wiedzy, koło zainteresowań?* odpowiedziało 40 osób (w tym 8 – *nie*, pozostali wymienili przykłady). Powtarzał się w Amatorski Konkurs Gwarowy *Godejma po naszymu* organizowany w Szamotułach, do którego kilkoro nauczycieli wypełniających ankietę przygotowywało swoich podopiecznych. Wspomniano także *miejski konkurs wiedzy o gwarze poznańskiej, do którego uczniowie przygotowują się z rodzicami* czy konkurs *Śląskie beranie*. W niektórych szkołach działalność upowszechniająca gwarę jest bardziej zorganizowana i poza okazjonalnym udziałem w konkursach istnieją też stałe formy organizacji pracy, np.

Uczniowie biorą udział w konkursie miejskim organizowanym przez stowarzyszenie w naszym mieście [Kętrzyn, woj. warmińsko-mazurskie] oraz w kl. 7 i 8 mają koło języka polskiego i podczas tych lekcji wg ich zainteresowań realizuje się więcej lekcji o gwarze, dialekcie; Kółko regionalne; koło zainteresowań; mamy stałą gazetkę z wyrazami gwarowymi i ich wyjaśnieniem, bywały gwarowe konkursy recytatorskie, czasami organizowałam projekt.

Dobłą okazją do promocji zagadnień językoznawczych, w tym dialektologicznych, jest Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, o który wspomniano parokrotnie, oraz różnego rodzaju formy współpracy z uniwersytetem.

Jak wynika z zestawienia odpowiedzi na pytanie 11 i 12 (aktywności w swojej szkole, aktywności w innych szkołach), nauczyciele angażują się, co oczywiste, głównie w działania organizowane w macierzystych jednostkach. Niemniej, wymieniono także 13 działań spoza własnej szkoły służących popularyzacji gwary, np.

sąsiednia szkoła w Bukówcu Górnym organizowała konkurs recytatorski gwary bukowieckiej, obecnie zajmuje się tym stosowne stowarzyszenie (nie szkoła bezpośrednio); Konkurs gwarowy organizowany przez jedną z kościańskich szkół; konkurs recytatorski w gwarze śląskiej; w pobliskim mieście (Kętrzyn) odbywa się konkurs krasomówczy gwary regionalnej „Mazurzenie po kętrzyńsku” dla uczniów szkół podstawowych – w tym roku będzie po raz 15-szy.

Choć jak widać z powyższego przeglądu, formy aktywności pozalekcyjnej nauczycieli są bardzo zróżnicowane i interesujące, to jednak tylko 11 zadeklarowało, że bierze w nich czynny udział⁶. Nie jest to pozytywna wiadomość, biorąc pod uwagę, że treści dialektologiczne w szkole wprowadzane są głównie na zajęciach dodatkowych. Niemniej, należy podkreślić, że nauczyciele pomimo tego i tak odnoszą spore sukcesy, angażując dzieci i młodzież w pozalekcyjne aktywności. Na pytanie 14 (*Jaki jest stosunek uczniów do tego typu wydarzeń?*) udzielono 25 odpowiedzi, poza pięcioma w większości podkreślających pozytywny stosunek uczniów do wspomnianych form aktywności. Oczywiście, nie jest tak, że angażuje się cała klasa, udział biorą tylko chętni uczniowie. W przypadku konkursów dodatkową stymulacją jest rywalizacja i możliwość zdobycia nagrody (*Dzieci lubią wygrywać w konkursach wiedzy*). Pedagodzy zdają sobie sprawę, że pozalekcyjne zajęcia o gwarze mają wymiar nie tylko pragmatyczny, lecz także społeczny, np. *są ciekawe,*

⁶ Ponadto jedna osoba uczestniczyła w tych wydarzeniach dawniej, a jedna udziela się „jako członek zespołu folklorystycznego”, nie zaś jako nauczyciel.

bezpośrednio budują postawę patriotyczną (kontekst małej ojczyzny), mogą być ciekawą formą dialogu międzypokoleniowego.

Materiały, z których korzystają nauczyciele, przygotowując uczniów do pozalekcyjnych zajęć o gwarze, w większości pokrywają się z tymi, wykorzystywanymi do przygotowania lekcji. Są to źródła internetowe, publikacje (*Książki Marka Szoltyska; Słowniki, „Mowa mieszkańców Poznania”, własne zbiory pieśni*), nagrania, notatki ze studiów, działy regionalne bibliotek. *Novum*, które tu się pojawia, to materiały udostępniane przez stowarzyszenie organizujące konkurs (Kętrzyn), twórczość artystyczna samych nauczycieli (*autorskie teksty pisane przez jedną z nauczycielek – Kaźmierz, woj. wielkopolskie*) oraz większy udział uczniów i ich rodziców (*Uczniowie sami się przygotowują; Rodzice przygotowują*). Z jednej strony własne poszukiwania materiałów na pewno przyczyniają się do wzmocnienia związku emocjonalnego z przyswajanymi treściami, z drugiej strony skoro sami nauczyciele mają problem z dostępem do odpowiednich materiałów, to tym bardziej uczniowie i rodzice, którzy gwarą na co dzień się nie zajmują.

Kolejne kilka pytań sprawdzić miało, czy u uczniów występują cechy gwarowe (por. dawniej liczne prace na ten temat, z nowszych – Marciniak-Firadza, 2019). Odpowiedzi pozytywne i negatywne podzieliły się równo po połowie (po 22 osoby). Ponadto po jednym ankietowanym odpowiedziało: „czasami tak”, „niekiedy z gwary poznańskiej”, „u niektórych uczniów”, dwie osoby wskazały, że „bardzo rzadko”. Najczęściej są to cechy leksykalne (20 odpowiedzi) i fonetyczne (19), rzadziej fleksyjne (10), semantyczne (9) czy składniowe (8). Nauczyciele ocenili, że na przestrzeni lat cech gwarowych na wszystkich wymienionych poziomach języka ubyło w mowie uczniów.

Nauczyciele, określając sposób reakcji na zauważone u uczniów cechy gwarowe, najczęściej piszą, że podchodzą do tego „neutralnie”, „zwyczajnie”, mają „pozytywny stosunek”. Inne odpowiedzi są bardziej rozbudowane i świadczą o wspierającej, ale też świadomej postawie (*Zwracam uwagę na stosowanie normy wzorcowej, ale wyrażam też zainteresowanie i próbuję dowiedzieć się, skąd elementy gwary w języku uczniów*). Nie oceniają gwary, wskazują na jej sfery użycia

Informuję, że wyraz jest gwarowy i można go użyć w mowie potocznej, ale już np. w wypracowaniu (jeśli nie jest reprezentatywny dla cech wypowiedzi bohatera lub narrator w całości się nim nie posługuje) – nie.

Nauczyciele nie zapominają oczywiście o swojej głównej roli, do której są zobowiązani przez podstawę programową, tj. przekazania normy polszczyzny ogólnej – por.

Akceptuję, choć sama gwary na lekcji nie używam. Jeśli są to zmiany fonetyczne, to w niektórych sytuacjach poprawiam; Wskazuję, że jest

to gwara. Podaję inne określenia na tę samą rzecz (z innych gwar). Wskazuję wersję ogólną; Przypominam często uczniom o normie ogólnej, jaką powinniśmy się posługiwać (u nas najczęściej pojawia się forma gramatyczna „dla...” w połączeniu z celownikiem), jednak w codziennej pracy z uczniami nie poprawiam ich. Słówek gwarowych w ogóle nie poprawiam.

Zdarzają się też nauczyciele, którzy sami posługują się gwarą, co na pewno w oczach uczniów podnosi prestiż tej odmiany i nie spycha jej do pozycji języka wstydlivego:

Rozmawiamy gwarą w luźnych rozmowach; czasem sama posługuję się gwarą wielkopolską, by coś (żartobliwie) wyjaśnić, zwrócić na coś uwagę, a nawet przywołać uczniów „do porządku” np. mówię: NIE WYCZYMIĘ z wami, albo: NIE LOTEJ (nie biegaj).

Jedna z nauczycielek podała nawet, że sama uczy się gwary od uczniów, ale na lekcji prosi o mówienie w języku polskim. Być może jednak wpływ na taką postawę miała lokalizacja szkoły, w której pracuje (Mechnica w woj. opolskim).

Pocieszające jest, że większość nauczycieli cechuje postawa akceptacji, tolerancji i życzliwości wobec uczniów posługujących się gwarą. Są to zachowania szczególnie godne pochwały, jeśli zestawić je ze świadectwami uczniów szkół francuskich (Blanchet & Clerc Conan, 2022, ss. 16–24).

Interesowała nas także reakcja innych uczniów na cechy gwarowe kolegów. Ponad ¾ respondentów (32) wybrało odpowiedź „Nie reagują, ponieważ nie zauważają tego typu niuansów językowych”. Zdecydowanie rzadziej wybierano odpowiedź „Na zasadzie zabawy językowej również używają form gwarowych”. Dwukrotnie zaznaczono „Wyśmiewają taką osobę”, a pojedynczo wskazano:

w środowisku szkolnym ciężko to stwierdzić, bo raczej używają podobnego języka „szkolnego”, zapewne jest to bardziej widoczne w środowisku domowym; dość swobodnie posługują się zarówno gwarą, jak i językiem ogólnopolskim; w większości są niejako „dwujęzyczni” w ww. kontekście; Nie reagują, bo są z nimi osłuchani; Dla nas to norma. Nikt nikogo nie wyśmiewa, pielęgnowujemy gwarę i mówimy nią.

Aż 24 osoby oceniły, że na przestrzeni lat stosunek uczniów do gwary się nie zmienił, 8 – że zmienił się na pozytywny, 2 – że na negatywny. Niektórzy ankietowani spróbowali dać bardziej pogłębioną diagnozę. Według nich rywalem gwary współcześnie jest nie tylko polszczyzna ogólna, lecz także

język angielski (*uczniowie są tolerancyjni, ale też nie powielają dobrowolnie elementów gwarowych, aktualnie wolą korzystać z wyrażen anglojęzycznych*).

Ostatnia seria pytań dotyczyła przygotowania do nauczania zagadnień gwarowych. 23 osoby oceniły, że w czasie studiów nauczycielskich zostały odpowiednio przygotowane do przekazania uczniom zagadnień związanych z gwarą. Tyle samo udzielono odpowiedzi negatywnych: 8 osób wybrało odpowiedź „zagadnienia gwarowe nie zostały omówione”, 7 – „zagadnienia gwarowe zostały omówione niedokładnie”, 6 – „w edukacji nie uwzględniono specyfiki terenu (nie uczono o gwarach terenu, w którym pracuję)”, 2 – „nie uwzględniono zmienionej sytuacji językowej na wsi i w Polsce, przekazano mi przestarzały stan wiedzy”.

Liczba osób, które zapoznały się z tematyką gwarową w ramach zajęć z dialektologii i zajęć z historii języka z elementami dialektologii jest zbliżona (odpowiednio 23 i 20). W sytuacji, gdy program studiów nie oferuje wystarczającej liczby godzin dialektologii, studenci poszukują tej tematyki na zajęciach fakultatywnych (9 odpowiedzi) lub w ogóle się z nią nie zapoznają (6). Ostatnia z możliwości ma fatalne skutki: wiedza stereotypowa, nieaktualna, niechęć wobec podejmowania tematu gwary w edukacji szkolnej. Z kolei osoby zainteresowane zmuszone są do dodatkowego wysiłku i poszukiwania pozaprogramowych form organizacji, jak koła naukowe, seminaria, zajęcia z pokrewnych dziedzin (regionalizm, etnolingwistyka).

Ostatnie pytanie ankiety brzmiało: „Czy w czasie studiów lub wcześniejszej nauki spotkał/a się Pan/i z negatywnymi opiniami na temat gwary?” Zdecydowana większość (37 osób) odpowiedziała negatywnie. Niemniej, 8 osób zaznaczyło, że opinie takie wygłaszali nauczyciele w szkole podstawowej, 7 – w szkole średniej i ponadpodstawowej. Dwukrotnie wskazano na profesorów szkoły wyższej.

W ramach podsumowania należy podkreślić raz jeszcze trud, jaki nauczyciele wkładają w przygotowanie lekcji o tematyce gwarowej. Wielu z nich zdaje sobie sprawę, że gwara jest częścią dziedzictwa kulturowego zarówno w wymiarze regionalnym, jak i narodowym. Muszą zmagać się z brakiem pomocy dydaktycznych dostosowanych do specyfiki miejsca, w którym pracują oraz z krzywdzącym gwarę stereotypem piętnującym tę odmianę jako mowę osób niewykształconych. W podstawie programowej treści dialektologicznych jest – ogólnie rzecz ujmując – niewiele, dlatego nauczyciel uczący o gwarze robi to najczęściej nie ze względu na podstawę programową, ale pomimo niej, poświęcając swój czas i energię na znalezienie ciekawych materiałów i przygotowanie lekcji interesującej dla uczniów. Remedium na ten stan powinny być dwie rzeczy: wprowadzenie do podstawy programowej konkretnych treści nauczania związanych z gwarą (treści ogólne, deklaratywne już są, brak szczegółów mówiących, jak te pierwsze miałyby zostać zrealizowane, np.

rozróżnienie regionalizm – gwaryzm, znajomość takich cech gwarowych jak mazurzenie, fonetyka międzywyrazowa, podwyższenia i obniżenia artykulacji samogłosek, zróżnicowanie samogłosek nosowych i akcentu w gwarach) oraz wprowadzenie tematyki gwarowej do testów i egzaminów kończących poszczególne etapy edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Blanchet, Ph. & Clerc Conan, S. (2022). Je n'ai pas osé ouvrir la bouche... *Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Lambert-Lucas.
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Przeł. T. Kościuczuk. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Karaś, H. (2016). Jak chronić ginące gwary i dialekty? *Knowledge. Education. Law. Management* 14, 79–86.
- Kowalikowa, J. (2004). Język a edukacja regionalna. W A. Mlekodaj (Red.), *Edukacja regionalna na Podtatrze. Ścieżki i manowce* (ss. 7–16). Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Marciniak-Firadza, R. (2019). Cechy fonetyczne o podłożu gwarowym w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej (kl. 1–6). *Rozprawy Komisji Językowej*, 67, 219–238. <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/15>
- Mlekodaj, A. (2018). Tekst gwarowy w szkole. *Język. Religia. Tożsamość*, 17, 203–222.
- Mlekodaj, A. (2020). Dialog nie zawsze serdeczny (z historii relacji: gwara – szkoła). W B. Osowski i in. (Red.), *Język w regionie, region w języku* (ss. 247–272). Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Osowski, B. (2019). Między wyjątkowością a wstydem. Świadomość językowa mieszkańców powiatu ostrowskiego. *Gwary Dziś*, 11, 135–144.
- PP – *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/> (2.08.2024).
- Šimecková, M., Kozlová, T., Kubeček, F., & Ireinová, M. (2023–2024). Regionální prvky ve výuce českého jazyka. *Ceský jazyk a literatura*, 3, 110–116.

Teachers' Attitude Towards the Topic of Dialects in Polish Schools

The inclusion or exclusion of topics in the core curriculum directly influences the content covered in lessons, with dialect-related issues receiving limited attention. Despite their marginal role in the curriculum, dialects are significant in shaping local identity, whether genuinely or symbolically. This raises questions about whether teachers independently integrate dialectal content into their lessons, their perceived need to acquaint students with such topics, their attitudes toward dialects, and the sources of their knowledge. To explore these questions, an online survey was conducted among teachers.

Keywords: dialectology, school, core curriculum, teachers' perspectives.