



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej

Author: Monika Pakura, Małgorzata Wronka-Szybko

Citation style: Pakura Monika, Wronka-Szybko Małgorzata. (2020). Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), „Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym : perspektywa nauczyciela i ucznia” (S. 133-146). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.

Monika Pakura
Małgorzata Wronka-Szybko

Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie czynników motywacyjnych mających wpływ na naukę języka polskiego wśród dzieci wywodzących się ze społeczności romskiej, a także związków pomiędzy wpływem środowiska a nauką tego języka. Aby lepiej zrozumieć stosunek romskiej mniejszości etnicznej do nauki języka polskiego, dyskusji zostaną poddane takie czynniki jak pochodzenie etniczne Romów, ich kultura, tradycje, język oraz role społeczne. Część badawcza będzie skoncentrowana na analizie wyników ankiety przeprowadzonej na grupie uczniów romskich, co pozwoli wysunąć wnioski dotyczące postaw i zaangażowania Romów w naukę języka polskiego. W konsekwencji analizie zostanie poddany również stosunek emocjonalny Romów wobec języka polskiego, a także ich postawa związana z wypełnianiem obowiązku szkolnego.

Słowa kluczowe: motywacja, romska mniejszość etniczna, język polski jako obcy, dwujęzyczność

Potykaçąc się, można zająć daleko;
nie wolno tylko upaść i nie podnieść się.

Johann Wolfgang von Goethe

Wstęç

Znajomość języków obcych stała się nieodzownym elementem dzisiejszego świata. Coraz częściej można spotkać ludzi dwu- lub wielojęzycznych, co najczęściej wiąże się z ich dwu- lub wielokulturowością. Dotyczy to m.in. społeczności romskiej, której tradycja i język ścierają się z kulturą i mową krajów zamieszkiwanych przez jej członków.

Niniejszy artykuł ma na celu analizę czynników motywujących dzieci romskie do nauki języka polskiego, który jest dla nich drugim językiem, wykorzystywanym do kontaktów z Polakami. W związku z tym należy zadać pytanie o stosunek Romów do języka polskiego i ich motywację do jego nauki. Poddanie pod dyskusję podstawowych aspektów organizacyjnych romskiej społeczności, kultury, tradycji i języka pozwoli na szerszą interpretację składników stanowiących o ich tożsamości etnicznej. O ile jednak badania nad romską mniejszością etniczną stają się coraz bardziej popularne, to skupiają się one zwykle na historii Romów, ich pochodzeniu, tradycjach, a także formach skierowanej do nich pomocy społecznej. Kwestie językowe, a szczególnie obszar dotyczący nauki języka polskiego jako drugiego, wydaje się tematem wymagającym nieustannych uzupełnień. Motywacja do nauki języka polskiego jako języka większości wśród tak specyficznej grupy etnicznej, jaką są Cyganie¹, stała się zatem głównym celem badawczym niniejszego artykułu. Przeprowadzone badania na grupie uczniów romskich pozwolą zrozumieć ich stosunek do języka polskiego oraz powody, dla których decydują się na jego naukę, osiągając zwykle poziom średniozaawansowany, umożliwiający im względnie poprawną komunikację werbalną (PAKURA, 2019).

1. Przesłanki teoretyczne

Etymologia wyrazu *motywacja* pochodzi od łacińskiego czasownika *mo-vere*, co oznacza ‘poruszać, wprawiać w ruch’, a także od *se movere*, czyli ‘gotować się do czegoś, zabierać się do czegoś, wzruszać, wywoływać, powo-

¹ Mimo że określenie *Cygan* konotuje negatywne skojarzenia, a powstałe od niego wyrazy w słownikach tłumaczy się kłamstwem (*cyganić* – pot. ‘oszukiwać’, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/cyganić.html> [dostęp: 11.11.2020]), nazw *Rom* oraz *Cygan* będziemy używać zamiennie. Wśród badaczy, a także w grupach romskich, wiele uwagi poświęca się temu tematowi – wciąż pozostaje on kwestią sporną. Cyganolog i etnolog Adam Bartosz podkreśla, że określenie *Rom* modne jest wśród młodego pokolenia mniejszości i wiąże się z poprawnością polityczną. W jego opinii nazwa ta funkcjonuje głównie w języku urzędowym, oficjalnym. Podobne zdanie na ten temat ma Edward Dębicki, poeta romski, który sam nazywa siebie Cyganem, podkreślając, że *Rom* to dla niego obce słowo. Z tą opinią zgadzają się również inne znane osoby pochodzenia romskiego (np. Karol Parno Gierliński), jednak na ogół Cyganie uważają, że sami siebie mogą tak nazywać. W społeczeństwie większościowym nazwa ta budzi pejoratywne emocje, w związku z czym niektórzy zastępują ją bardziej grzecznościową formą *Rom*. Nasze przekonania, czyli osób, które posiadają doświadczenie w pracy z dziećmi romskimi i ich rodzinami, zdecydowanie każą traktować określenie *Cygan* w sposób neutralny. Liczne stereotypy – również językowe – nie mają więc żadnego wpływu na wykorzystywanie w niniejszym artykule, ale również w mowie w ogóle, obu wspomnianych pojęć.

dować' (GASIUL, 2007: 222). Motywacja ma zatem charakter dynamiczny oraz pobudzający do pewnych działań i aktywności, w związku z czym, cytując Paula Thomasa Younga, może być definiowana jako „proces wzbudzający działania, utrzymujący je w toku i regulujący ich przebieg” (WEJNER, 2010: 180).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne definicje interesującego nas terminu, jednak zgodnie ze słowami Abrahama Masłowa, „nie znaleziono, jak dotąd, dobrej behawioralnej definicji motywacji” (MASŁOW, 1986: 30), która uwzględniałaby wszystkie aspekty motywujące człowieka do działania. Niemniej jednak, aby choć w niewielkim stopniu przybliżyć znaczenie tego terminu, warto przywołać kilka definicji. Za Marshalllem Jonesem należy przyjąć, że motywacja sprowadza się do sposobu, w jaki zachowanie jest inicjowane, ożywiane, podtrzymywane, a także do tego, na co jest ukierunkowane i w jaki sposób zostaje zahamowane (MCCLELLAND, 1987: 4). Z kolei Gerd Mietzel definiuje motywację jako „szereg świadomych przekonań i wartości, na które początkowo wywierają wpływ najwcześniejsze doświadczenia zgromadzone w sytuacjach związanych z osiągnięciami i cechy bezpośredniego środowiska, np. liczba sukcesów czy porażek” (MIETZEL, 2002: 254). W jego opinii motywacja jest zatem zależna od różnorodnych doświadczeń i czynników.

Badania nad motywacją doprowadziły nie tylko do sformułowania wielorakich definicji pojęcia, lecz także do utworzenia licznych teorii, wśród których znajdują się również te nawiązujące do wpływu czynników wewnętrznych i zewnętrznych na kształtowanie się zachowania człowieka. W tym miejscu należy wskazać teorię autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana, która łączy zaspokajanie podstawowych potrzeb z określonymi celami wyznaczonymi przez człowieka. Autorzy teorii określają ludzkie potrzeby, takie jak autonomia, kompetencja i relacje z innymi, jako główne i podstawowe źródła, których zaspokojenie pozwala na prawidłowe funkcjonowanie (DECI, RYAN, 2000). Z kolei, jak wskazuje Ewa Wójtowicz, „deficyty na tym polu powiązane są z negatywnymi stanami emocjonalnymi, powodują pasywność jednostki, obniżenie zadowolenia z życia oraz wzmacniają tendencję do alienacji” (WÓJTOWICZ, 2014: 33). Oznacza to, że ludzie szukają sytuacji, które pomogłyby im w zaspokojeniu ich potrzeb, a tym samym unikają okoliczności, które utrudniałyby osiągnięcie zadowalającego poziomu satysfakcji. Przeprowadzone badania² potwierdziły, że potrzeby wskazane przez Deciego i Ryana

² Badania dotyczące wpływu czynników sytuacyjnych na poziom motywacji zostały opisane m.in. przez: Eisenbergera, Pierce'a i Camerona, 1999: *Effects of reward on intrinsic motivation – Negative, neutral and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)*. “Psychological Bulletin” 125 (6), s. 677–791; Leppera, Henderlonga i Gingrasa, 1999: *Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation – Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)*. “Psychological Bulletin” 125 (6), s. 669–676; Ryana, Hutę i Deciego, 2008: *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia*. “Journal of Happiness Studies” 9 (1), s. 139–170.

mają charakter naturalny i podlegają czynnikom sytuacyjnym, wpływającym na motywację zewnętrzną i wewnętrzną człowieka (CHRUPAŁA-PNIAK, GRABOWSKI, 2016).

W środowisku szkolnym zaspokojenie potrzeb, na które wskazuje teoria autodeterminacji, jedynie częściowo przekłada się na osiągnięcie motywacji wewnętrznej, gdyż motywacja ta „ma charakter emocjonalny, a nie poznawczy. Natomiast motywacja do nauki jest czynnością, której celem jest opanowanie wiedzy oraz umiejętności, które ta czynność ze sobą niesie. Stąd też [...] »motywacja do nauki« nakłada się na »orientację na uczenie się« oraz »orientację na opanowanie materiału«” (JANICKA, 2008: 68). Poziom motywacji wewnętrznej jest w związku z tym zależny od „całkowicie autonomicznej (autodeterminowanej), immanentnej motywacji uruchamianej afektywnie” (CHRUPAŁA-PNIAK, GRABOWSKI, 2016: 340–341), która jest zmienna i uwarunkowana wpływem środowiska społecznego. Natomiast motywacja zewnętrzna ucznia jest według Deciego rozpatrywana w kontekście:

- 1) wspierania autonomii bądź przejawiania postawy kontrolującej;
- 2) wspierania poczucia kompetencji lub podkreślania niekompetencji;
- 3) wsparcia emocjonalnego czy też jego braku (DECI, cyt. za: WILD, 2001).

Elke Wild rozszerza ten podział o kolejne dwa czynniki:

- 1) środowisko uporządkowane lub środowisko chaotyczne;
- 2) środowisko stymulujące bądź brak stymulacji ze strony środowiska (CHRUPAŁA-PNIAK, GRABOWSKI, 2016, cyt. za: WILD, 2001).

Oznacza to, że istotny wpływ na motywację ucznia mają zarówno rodzina, jak i nauczyciele, którzy wzmacniają lub osłabiają poziom jego zaangażowania, a tym samym – motywacji. Biorąc pod uwagę wymienione czynniki motywujące, zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne, można stwierdzić, że motywacja ucznia jest procesem wieloaspektowym, na który mają wpływ jego potrzeby, wewnętrzny stosunek do przedmiotu oraz środowisko, w którym się wychowuje i przebywa na co dzień.

2. Środowisko a motywacja: krótki opis społeczeństwa romskiego

Aby zrozumieć stosunek i motywację dzieci romskich do nauki języka polskiego, należy bliżej przyjrzeć się społeczeństwu, w którym się wychowują i z którego czerpią wzorce. To właśnie otoczenie rodzinne w największej mierze kształtuje ich postawy względem polskiej kultury, tradycji i języka, a także ma wpływ na ich motywację do pracy, nauki i zdobywania wiedzy.

Pierwsze informacje o Cyganach zasiedlających tereny Europy sięgają 1100 roku, podczas gdy pojawienie się Romów na ziemiach Polski zostało

odnotowane w roku 1357 (FICOWSKI, 2000). Mimo że początkowo ich obecność w miejscach, w których się osiedlali, była przyjmowana z entuzjazmem, z czasem „nieustabilizowany tryb życia, jaki prowadzili, zaczął powodować konflikty w ówczesnym systemie aksjologicznym i gospodarczym. Srogie represje miały przekonać Cyganów do przyjęcia określonych europejskich wartości, czyli po prostu do wyrzeczenia się cygańskości” (JAGIELLO, 1995, cyt. za: MIRGA, GHEORGHE, 1997: 17). Jednak tradycja, kultura, zwyczaje, historia oraz język Romów przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie były tak głęboko zakorzenione w ich rodzinach, że wszelkie próby zmiany stylu romskiego życia zwykle kończyły się niepowodzeniem. Pozbawieni praw i nieakceptowani przez społeczeństwo Romowie musieli samodzielnie szukać środków do życia, co zwykle wiązało się z oferowaniem usług wróżbiarskich, zbieraniem jałmużny lub kradzieżami (BARTOSZ, 2008). Dzieci uczyły się od starszych, zachowując przy tym podział obowiązków charakterystyczny dla ich społeczności: chłopcy przyuczali się do gry na instrumentach, a dziewczyny od najmłodszych lat dbały o gospodarstwo domowe.

Mimo prób osiedlenia Cyganów ich koczowniczy tryb życia na przestrzeni wieków nie ulegał znacznym zmianom aż do momentu wdrożenia przymusowej polityki asymilacyjnej w 1964 roku. Wiązało się to nie tylko ze spadkiem liczby wędrujących Romów, lecz także z próbami zachęcania ich do pracy zarobkowej. Wywołało to jednak odwrotny skutek, gdyż „zakaz wędrowania sprawił, że dawne romskie zawody i profesje zaczęły znikać, a oporni na zmiany Cyganie albo poświęcali się nowemu zajęciu zarobkowemu, albo zajmowali się kradzieżą i pasożytnictwem” (PAKURA, 2019). Obecnie na kwestie związane z zatrudnieniem „w dużej mierze wpływ ma niski stopień edukacji wśród tej ludności oraz mała motywacja w kierunku jej uzyskiwania” (KUPCZYK, 2012: 160).

Mimo że po II wojnie światowej na ziemiach polskich został wprowadzony obowiązek szkolny dla Romów, ta grupa społeczna w dalszym ciągu pozostawała jedną z najgorzej wykształconych. Wiązało się to głównie z barierą językową, gdyż młodzi Cyganie byli zobligowani uczęszczać do szkół publicznych, gdzie jedynym językiem nauczania był język polski. Powodowało to niechęć do chodzenia do szkoły oraz całkowity spadek motywacji do nauki. Dzieci romskie miały trudności nie tylko z przyswojeniem materiału, lecz również z podstawową komunikacją w języku polskim zarówno z nauczycielami, jak i z innymi uczniami. Co więcej, rodzice nie byli w stanie im pomóc w nauce ze względu na własny brak edukacji oraz niewystarczającą znajomość języka polskiego. Nowa sytuacja, brak wsparcia ze strony najbliższych oraz niezajomość języka spowodowały, że dzieci romskie postrzegały naukę jako przykry obowiązek, a nie możliwość uzyskania lepszych perspektyw na przyszłość. Romowie traktowali szkołę jak coś, co mogło zagrozić ich tożsamości. Jak pisze Małgorzata Różycka, „działania uniformizujące szkoły stawały się zagrożeniem wartości wyniesionych z domu, zatem szkoła, a co za tym idzie szeroko rozu-

miana edukacja, była odbierana przez Romów jako zamach na cygańszczyznę” (RÓŻYCKA, 2009: 25).

Choć obecna sytuacja dotycząca edukacji społeczności romskiej uległa znacznej poprawie, a placówki szkolne, w których uczą się Cyganie, starają się troszczyć o uczniów romskiej mniejszości etnicznej, tworząc środowisko dążące do integracji i poszanowania różnic kulturowych, stosunek Romów do obowiązku szkolnego i nauki nadal bywa negatywny. Zdarza się, że „rodzice romscy boją się, że chodzenie do szkoły spowoduje asymilację ich dzieci i odejście od romskości, czyli że zostaną one spolonizowane” (ANDRASZ, 2009: 46).

Brak motywacji do nauki może wywodzić się zatem ze strachu przed utratą własnej tożsamości, a także przed uprzedzeniami na tle etnicznym, z jakimi mogą spotkać się dzieci romskie idące do polskiej szkoły. „Powodem może być również to, że edukacja dla części Romów nie stanowi wartości, nie jest wyznacznikiem życia społecznego, tym samym nie identyfikują jej oni ani z mądrością (ta bardziej kojarzy im się z życiowym doświadczeniem), ani z wykształceniem, którego brak zdecydowanie ogranicza wizję własnego rozwoju” (PAKURA, 2019). Co więcej, kluczowym problemem w procesie nauczania okazuje się również ograniczona znajomość języka polskiego wśród romskiej mniejszości etnicznej. Wynika to z faktu, że do momentu pójścia do szkoły młodzi Cyganie nie mają możliwości rozwijania języka społeczeństwa większościowego, w domach bowiem posługują się głównie językiem *romani*, który podtrzymuje tożsamość romskiej mniejszości etnicznej. W jego obrębie tworzą się systemy wartości i relacje, których doświadcza dziecko. Język polski pozostaje więc językiem drugim, zawsze w jakimś stopniu obcym.

Istotne jest również to, że większość dzieci romskich nie chodzi do przedszkola, które mogłoby umożliwić im rozwijanie umiejętności językowych poprzez kontakt z rówieśnikami oraz poznawanie różnych form zabawy. Skutkuje to tworzeniem bariery językowej oraz nieznaną liter i cyfr, które dzieci polskie mają przyswojone, rozpoczynając edukację szkolną.

Odniesienie sukcesu w szkole staje się zatem wyzwaniem dla młodych Cyganów, którzy muszą nie tylko przyswoić obowiązujący materiał, lecz także nauczyć się żyć w dwóch przestrzeniach językowych. Są oni osobami dwujęzycznymi, przy czym drugi język zostaje im niejako narzucony za sprawą regulacji prawnych państwa polskiego, które nakłada na nich obowiązek szkolny. W związku z tym, aby funkcjonować w społeczeństwie polskim, Romowie muszą przyswoić język oficjalny na poziomie pozwalającym im na swobodą komunikację i możliwość ukończenia szkoły. Warto w tym miejscu zastanowić się, czy kontakt ze społeczeństwem polskim oraz możliwość zdobycia wykształcenia, a co za tym idzie – większych szans w przyszłości na znalezienie pracy zarobkowej, są wystarczającą motywacją do nauki języka polskiego przez dzieci romskie. Prowadzone przez Monikę Pakurę badania

dowodzą, że znajomość języka polskiego wśród tych dzieci plasuje się zwykle na poziomie B1³. Oznacza to, że są one w stanie zrozumieć „znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej [społeczności romskiej – przyp. autorek] spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc.” (COSTE et al., 2003: 33). Za pomocą prostych przekazów dzieci romskie są w stanie komunikować się w języku polskim. Braki występują raczej w kwestii płynności wypowiedzi czy poprawności gramatycznej i ortograficznej. Biorąc pod uwagę fakt, że język polski jest dla Romów drugim językiem, który nie jest nauczany i pielęgnowany w domach rodzinnych, dzieci romskiej mniejszości etnicznej opanowują go na zadowalającym poziomie. Warto jednak zastanowić się, dlaczego ich umiejętności językowe nie są rozwijane i opanowywane w stopniu bardziej zaawansowanym.

Przeprowadzone przez nas badania na grupie dzieci romskich pozwolą odpowiedzieć na pytanie, czy trudności w opanowaniu języka polskiego na wyższym poziomie wynikają z braku motywacji i stosunku Romów do nauki tegoż języka, czy też powodów ich ograniczeń należy szukać gdzie indziej.

3. Motywacja uczenia się języka polskiego przez dzieci romskie: wyniki badań

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone na grupie 15 dzieci romskich uczęszczających do IV klasy szkoły podstawowej. Dla jak najwyższej wartości merytorycznej badania wybrano czwartoklasistów jako grupę badawczą, ponieważ u młodszych dzieci społeczności romskiej (uczniowie klas I–III) powszechnie występują problemy z czytaniem i pisanem, co mogłoby utrudnić przeprowadzenie badania. Wśród starszych uczniów występuje natomiast niska frekwencja. Celem badania było ustalenie, jaką rolę odgrywa język polski w życiu dzieci romskich, jaki mają do niego stosunek oraz czy przejawiają motywację do jego nauki.

Każdy z respondentów zaznaczył znajomość trzech języków: romskiego, polskiego i angielskiego. Jedna osoba wymieniła również język niemiecki, ponieważ „uczy się go w szkole”. Kolejność wypisanych języków nieznacznie różniła się: 13 uczniów w pierwszej kolejności wypisało język romski, jeden

³ Badania przeprowadzone na grupie dzieci romskich z trzecich i czwartych klas szkoły podstawowej z wykorzystaniem *Testu sprawności językowej i komunikacyjnej* stworzonego na potrzeby rozprawy doktorskiej oraz *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie* autorstwa Ewy Haman i Krzysztofa Fronczyka. Uzyskane wyniki odniesiono do poziomów językowych określonych w ESOKJ i *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*.

respondent – język polski oraz jeden – język angielski⁴. Zdecydowana większość dzieci na pytanie o to, jakie znają języki, w pierwszej kolejności wymieniła język *romani*, co świadczy o tym, że jest to ich język pierwszy, bliski – język otoczenia, w którym dorastają. Owa bliskość związana jest przede wszystkim z faktem, że uczniowie poznają go bez przymusu. Zagłębiając się w jego struktury, nie wiedzą jeszcze o istnieniu języka większościowego, język romski traktując tym samym jako jedyny, a więc ten, który kreuje ich rzeczywistość i tworzy świadomość.

Zdaniem glottodydaktyk Jolanty Tambor „język jest czynnikiem bardzo istotnym, zajmującym jedno z czołowych miejsc w hierarchii czynników konstruujących tożsamość” (TAMBOR, 2006: 19). Tożsamość z kolei to samoidentyfikacja jednostki zależna od przemian kulturowych, ładu społecznego oraz zmian ekonomiczno-politycznych (LUBECKA, 2005). To również relacja ze społeczeństwem, w którym jednostka powstaje i funkcjonuje, oraz odnajdywanie z nim cech wspólnych.

Tezę, zgodnie z którą język romski jest bliższy uczniom romskim niż pozostałe znane im języki, potwierdzają odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące tego, który z języków poznali oni jako pierwszy. W tym przypadku również prawie wszyscy (14 uczniów) wskazali na język mniejszości, niebędący językiem wyuczonym instytucjonalnie. Automatycznie przyjmuje on rolę języka pierwszej socjalizacji, a więc tego poznawanego w kręgu rodzinnym. W przypadku Romów staje się on medium, które gwarantuje hermetyczność grupy, oraz czymś, co stanowi o istnieniu romskiej mniejszości etnicznej. Dzieci uczą się go od urodzenia głównie w formie ustnej⁵ od swoich bliskich, w związku z czym wraz z językiem dziadkowie i rodzice przekazują im kulturę, obyczaje i tradycje społeczności, do której należą. Można tym samym język *romani* nazwać swoistym archiwum kulturowym społeczeństwa romskiego, w którym przekazywane są normy, wartości, sposoby postępowania i światopogląd. W opinii językoznawców – Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali – „język pozwala społeczności zrozumieć siebie jako jedność, ponieważ przez długie trwanie wytwarza znamienne dla danej społeczności sposoby określania i nazywania świata [...]. Język ma tę właściwość, że potrafi w perspektywie długiego trwania, ponad czasem, ale i ponadprzestrzennie, zapewnić społeczności

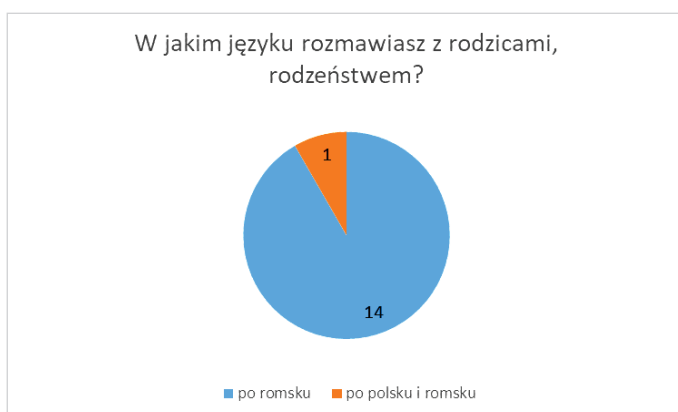
⁴ W kwestii języka angielskiego warto zwrócić uwagę na czynniki fałszujące, a mianowicie moją obecność po dwóch latach przerwy w klasie, w której uczyłam tego języka. Uczniowie skojarzyli mnie z prowadzonymi wcześniej lekcjami, co mogło mieć wpływ na podanie przez każdego z nich informacji o znajomości języka angielskiego.

⁵ Zdecydowana większość dorosłych Romów to osoby niepiśmienne; język romski przekazywany jest bowiem drogą ustną z pokolenia na pokolenie. Uczniowie nie mają świadomości dotyczącej zasad i pisowni rządzących tym językiem. Wykorzystują go w kontaktach prywatnych na podstawie tego, co usłyszeli i czego nauczyli się w środowisku mniejszości.

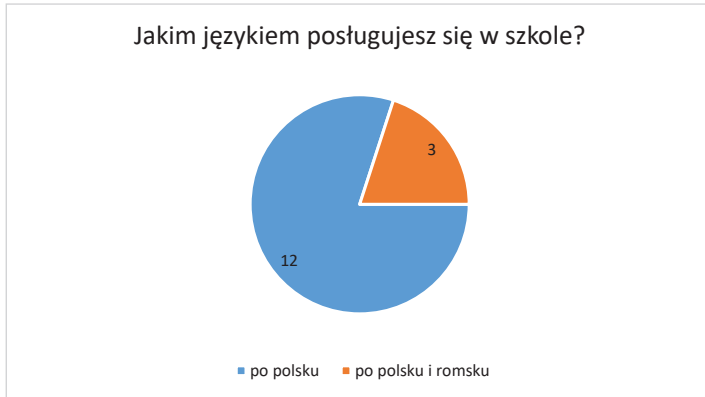
pielęgnowanie praktyk przekazywanych z pokolenia na pokolenie” (WARCHAŁA, SKUDRZYK, 2010: 29–30).

Trzecie pytanie ankiety miało pokazać, który z języków – polski czy romski – jest łatwiejszy do opanowania. Dzieci miały uzasadnić swoją odpowiedź. Mimo że 11 dzieci udzieliło odpowiedzi, iż łatwiejszy jest język *romani*, a 4 wybrało oba języki, jedynie 3 osoby uzasadniły ten wybór. Wszystkie wskazały na fakt, że „są Romami i znają go od dziecka”, w związku z czym „język ten jest dla nich łatwy”. Analiza odpowiedzi nie tylko wskazuje na fakt, że uczniowie romskiej mniejszości etnicznej posługują się *romani* i poznają go szybciej niż język polski, ale może także sugerować, że respondenci czują się jednością, częścią większej grupy, jakiejś całości, w związku z czym identyfikują się z mniejszością etniczną zdecydowanie silniej niż z krajem większości, chociaż urodzili się i żyją właśnie w Polsce.

Odpowiedzi na pytania czwarte, piąte oraz szóste, związane z używaniem języka romskiego w domu i poza nim (w szkole, w sklepie, u lekarza) (wykresy 1., 2. i 3.), są silnie związane ze zjawiskiem dwujęzyczności oraz dyglosji, przez którą rozumiemy – za Fergusonem – wykorzystywanie dwóch odmian języka (wysokiej i niskiej). Zdaniem badacza jest to sytuacja językowa, w której oprócz podstawowych dialektów istnieje bardzo rozbieżna, wysoce skodyfikowana (często gramatycznie bardziej złożona) odmiana (FERGUSON, 1959, cyt. za: LIPIŃSKA, 2003: 128). Wariant wysoki wyuczony jest instytucjonalnie – jak dodaje FISHMAN (1991) – w trakcie formalnej edukacji; odmiana niska, nieskodyfikowana, najczęściej przekazywana jest w formie ustnej. W przypadku języków polskiego i romskiego oraz romskiej sytuacji językowej można dostrzec różne funkcje obu języków, odmianę niską i wysoką, a także fakt, że język polski występuje w odmianie mówionej i pisanej, a język mniejszości jedynie w wariacie ustnym.

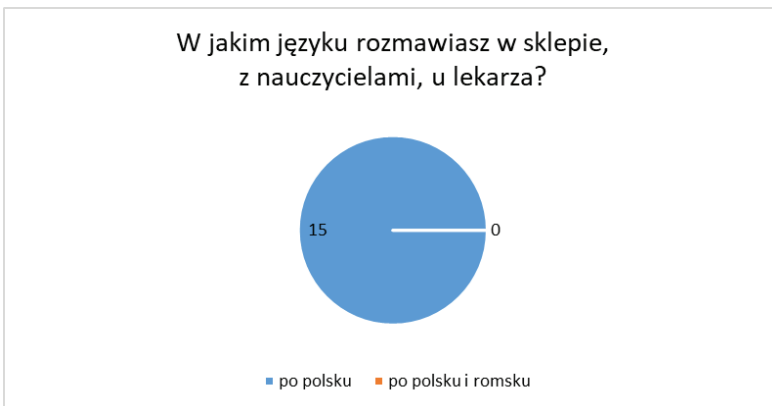


Wykres 1. Wykorzystywanie języków przez dzieci romskie w domu
Źródło: Badania własne.



Wykres 2. Wykorzystywanie języków przez dzieci romskie w szkole
Źródło: Badania własne.

Fakt, że zdecydowana większość uczniów romskich odpowiedziała, iż w domu porozumiewa się w języku *romani* (14 respondentów), a w szkole (13 osób) i w sytuacjach oficjalnych (wszyscy respondenci) głównie w języku polskim, świadczy nie tylko o sytuacji dyglosyjnej, ale również o wspomnianym już zjawisku dwujęzyczności. Potwierdzają to słowa Angus Fräsera, który mówił, że „romani to język wyjątkowo dynamiczny. Każdy, kto się nim posługuje, jest, poza okresem wczesnego dzieciństwa, dwujęzyczny” (FRASER, 2001: 222).



Wykres 3. Wykorzystywanie języków przez dzieci romskie
poza domem i szkołą
Źródło: Badania własne.

Przyjmując, że oba wspomniane terminy są bliskie znaczeniowo (lecz nie tożsame), zasadne wydaje się przyjęcie koncepcji, zgodnie z którą dzieci

romskie żyją i funkcjonują w sytuacji dyglosji z bilingwizmem. Połączenie obu typów językowego funkcjonowania pozwala stwierdzić, że Romowie to grupa etniczna posługująca się językiem polskim w sytuacjach oficjalnych, natomiast językiem społeczeństwa mniejszościowego – wśród osób bliskich, w środowisku romskim, w kontaktach z Romami. Język rodzimy (L1) staje się więc językiem bliskiego otoczenia, codziennym, prymarnym, a język polski (L2) – urzędowym, publicznym, poznawanym dopiero w momencie wejścia w zinstytucjonalizowany etap życia.

Kolejne pytania ankiety odnosiły się do przekonania respondentów o przydatności języka polskiego i określenia poziomu jego znajomości. Respondenci w większości uznali, że język polski jest potrzebny (11 uczniów), z czego 2 wyraziło przekonanie (w odpowiedzi na pytanie ósme, dotyczące określenia stopnia znajomości języka polskiego), że posługuje się nim bardzo dobrze, 11 – że dobrze, pozostałych 2 – że średnio. W odczuciu uczniów (co wynika z odpowiedzi na pytanie dziewiąte: *Dlaczego uczysz się języka polskiego?*) „język ten jest ważny ze względu na kolegów i koleżanki, z którymi można się porozumiewać”, a także na instytucję szkoły, „w której trzeba poznać i opanować materiał”. Wśród odpowiedzi pojawiały się również następujące: „bo muszę”, „bo mieszkam w Polsce”, „by umieć się wysłowić”, „by się czegoś nauczyć”, „bo mam koleżanki Polki”. Odpowiedzi romskich czwartoklasistów sugerują, że polska szkoła, miejsce zamieszkania oraz nawiązywanie kontaktów z Polakami i komunikacja z nimi to te aspekty, które stanowią źródło motywacji nauki języka polskiego. Wszystkie z wymienionych czynników: szkoła, znajomi, komunikacja stają się powodami, dla których uczniowie romskiej mniejszości etnicznej doceniają wartość drugiego języka. W ich opinii język większościowy jest istotny, ponieważ umożliwia porozumiewanie się, stając się tym samym czynnikiem warunkującym komunikację międzyludzką i zdobywanie wiedzy.

Ostatnie pytanie ankiety było jej swoistym podsumowaniem i określało stosunek dzieci romskich do języka polskiego. Respondenci mieli powiedzieć, czy lubią ten język, a jeśli tak, to dlaczego. Wszyscy uczniowie odpowiedzieli twierdząco. Jedyne jedna osoba nie uzasadniła swojego wyboru, pozostali natomiast tłumaczyli to następująco: „język ten jest ładny i super”, „bo lubię mówić z nauczycielkami”, „bo nie sprawia mi problemu i z każdym mogę się dogadać”, „ponieważ jest potrzebny w Polsce”, „ponieważ jest łatwy”, „bo jak pójde do pracy, to będę umieć [mówić – przyp. autorki] po polsku”, „bo podoba mi się polski”. Pozytywne opinie czwartoklasistów na temat języka polskiego oraz ich uzasadnienia dowodzą, że istnieją możliwości, by rozwijać i doskonalić sprawności językowe i komunikacyjne dzieci romskich.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych wśród uczniów jednej z zabrzańskich szkół podstawowych wskazują, że dzieci romskie są w stanie jasno wskazać motywację do nauki języka polskiego. Każdy z respondentów jest przekonany o potrzebie uczenia się tego języka i o jego wartości. Potwierdza to zasadność pracy z tymi dziećmi zarówno w szkole, jak i poza nią, słuszność inwestowania czasu, wprowadzania ciekawych rozwiązań i metod pracy, a także dostosowywania określonego materiału do potrzeb i możliwości tych uczniów.

Niestety warunki, w jakich dorastają młodzi Romowie, a także ich językowe wychowanie często utrudniają proces przyswajania drugiego języka i znacznie go spowalniają. Występujący wśród starszego pokolenia analfabetyzm rodziców, niedocenianie wartości edukacji, niesprawowanie kontroli nad dziećmi w kwestii nauki, często lekceważący stosunek do obowiązku szkolnego stają się powodem przejmowania przez dzieci romskie już w okresie szkolnym opinii dorosłych Romów na temat nauki i powodują powielanie ich zachowań. Początkowa motywacja i chęć przyswajania wiedzy z czasem zdają się zanikać. Brak wsparcia w tym zakresie ze strony osób dorosłych, autorytetów rodzinnych, powoduje spadek chęci i niedostrzeżenie sensu doskonalenia języka większościowego.

Istotny wydaje się fakt, że uczniowie romscy edukację rozpoczynają najczęściej dopiero w szkole, brak im zatem przygotowania przedszkolnego, które w dużej mierze ułatwiłoby im nabywanie języka polskiego. Wcześniejsze rozpoczęcie nauki w placówce oświatowej w znacznym stopniu pomogłoby dzieciom przyswajając pozytywne wzorce komunikacyjne, rozwinęłoby słownik czynny oraz bierny i dało podstawy do nauki języka w szkole. Istnieje szansa, że wtedy dzieci te nie doświadczałyby tak często porażek edukacyjnych zarówno w postaci niezadowolających ocen, jak i powtarzania klas. Co więcej, gdyby uczniowie mniejszości otrzymywali dostateczne wsparcie i motywację w domu, prawdopodobnie ich edukacja nie kończyłaby się (co ma miejsce bardzo często) na szkole podstawowej, ponieważ ponadpodstawowe placówki dawałyby im przygotowanie do zawodu i większe możliwości w znalezieniu pracy. Niezwykle ważne są więc postawa dorosłych wobec języka kraju, w którym żyją, a także fakt, że „powinni oni nieustannie zwracać uwagę na styl wyrażania się dziecka, na to, jakich używa słów i sformułowań” (BAUMGARTNER, 2008: 54).

Nauka języków obcych, posługiwanie się nimi w trakcie codziennej komunikacji i swobodne ich wykorzystywanie w sytuacjach oficjalnych wydają się obecnie drogą do sukcesu. Droga ta jednak często wymaga poświęceń, pracy i systematyczności. W przypadku każdego dziecka, które się uczy (nie tylko

języków), ważna jest również motywacja, jakiś czynnik dający siłę do nauki, mobilizujący do działania, podtrzymujący owo działanie. Dzieci romskie – jak same określają – lubią się uczyć języka polskiego, bo w ich odczuciu jego znajomość jest niezbędna w kraju, w którym mieszkają. Respondenci dostrzegają w nim szansę na swobodną komunikację i właściwe funkcjonowanie w szkole. Uczniowie w odpowiedziach na pytania ankiety podkreślają, że język ten daje im możliwość nauki, warto zatem zastanowić się, w jaki sposób podtrzymać ich motywację do przyswajania języka polskiego jako drugiego oraz jak pracować nad motywacją ich rodziców, dzięki którym sukcesy językowe dzieci mogłyby stać się kolejnym bodźcem do rozwijania sprawności językowej i komunikacyjnej w języku społeczeństwa większościowego.

Bibliografia

- ANDRASZ E., 2009: *Edukacja w życiu Romów i jej wpływ na poczucie własnej tożsamości*. W: B. WEIGL (red.): *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 44–49.
- BARTOSZ A., 2008: *Poznajemy historię Romów*. Szczecinek: Związek Romów Polskich.
- BAUMGARTNER B., 2008: *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- CHRUPAŁA-PNIAK M., GRABOWSKI D., 2016: *Skala motywacji wewnętrznej i zewnętrznej do pracy (WEIMS-PL). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale*. „Psychologia Społeczna” 113 (38), s. 339–355.
- COSTE D., NORTH B., SHEILS J., TRIM J., 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: CODN.
- DECI E.L., RYAN R.M., 2000: *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and well-being*. “American Psychologist” 55, s. 68–78.
- GASIUL H., 2007: *Teorie emocji i motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- FICOWSKI J., 2000: *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*. Gdańsk: Interpress.
- FISHMAN J.A., 1991: *Bilingual education*. Amsterdam–Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- FRASER A., 2001: *Dzieje cyganów*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- GHEORGHE N., MIRGA A., 1998: *Romowie XXI wieku. Studium polityczne*. Kraków: Universitas.
- JANICKA M., 2008: *Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych z województwa lubelskiego)*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 61–74.
- KUPCZYK A., 2012: *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
- LIPIŃSKA E., 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- LUBECKA A., 2005: *Tożsamość kulturowa Bergitka Roma*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- MASŁOW A., 1986: *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- MCCLELLAND D.C., 1987: *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mietzel G., 2002: *Psychologia kształcenia*. Tłum. A. UBERTOWSKA. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- PAKURA M., 2019: *Sprawność językowa i komunikacja dzieci romskich. Wielokulturowość a dyglosja*. [Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego].
- RÓŻYCKA M., 2009: *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*. W: B. WEIGL (red.): *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 12–31.
- TAMBOR J., 2006: *Mowa Górnślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WARCHAŁA J., SKUDRZYK A., 2010: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.
- WEJNER T., 2010: *Jak rozwijać motywację, aby uzyskać lepsze wyniki w nauce?* W: B. NIEMIERKO, M.K. SZMIGEL (red.): *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Kraków: Grupa Tomami, s. 179–186.
- WILD E., 2001: *Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern*. „Zeitschrift für Pädagogik“ 47 (4), s. 481–499.
- WÓJTOWICZ E., 2014: *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 3 (19), s. 29–37.

Motivation for learning the Polish language on the example of Roma minority

Abstract: The aim of this study is to demonstrate the motivating factors for learning the Polish language among children coming from Roma minority. To better comprehend Romas' attitudes towards Polish, as well as the process of its acquisition, we discuss factors such as Romas' ethnic origin, their culture, traditions, language and social roles. The research analyses the results of the survey, which was conducted in the group of Roma pupils. The children's answers allow for drawing conclusions about their attitude and motivation for learning Polish. Consequently, the paper investigates Romas' approach towards compulsory schooling and their motivation for learning in general.

Key words: motivation, Roma minority, Polish as a foreign language, bilingualism