

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

2/2014

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

2/2014

ISSN 2197-8565



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dirksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

Redakcja: Magdalena Telus, Anna Zinserling, Jolanta Karbowska,
Ruth U. Henning

Korekta: Anna Zinserling

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska, Anna Zinserling

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565

Mijający kolejny rok działalności Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego kończymy jak 2013 wydaniem następnego numeru związkowego pisma „**Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland**”. Ostatnie miesiące obfitowały w krajach niemieckojęzycznych w dydaktyczne wydarzenia. We wrześniu odbył się we Fryburgu Bryzgowijskim 5. kongres *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen*, na którym po raz pierwszy obradowała polska sekcja językowa (część referatów zamieścimy w roczniku nr 3/2015), a w listopadzie gospodarzem międzynarodowej konferencji „Język – kultura – dydaktyka. Przegląd nowych tendencji w glottodydaktyce języka polskiego” był Wiedeń. W tym roku odbyły się również trzy mniejsze konferencje poświęcone polsko-niemieckiej dwujęzyczności (jedna z nich zorganizowana przez Związek na granicy Polski i Niemiec w Bad Muskau) oraz podjęto kilka społecznych inicjatyw na rzecz utworzenia polsko-niemieckich przedszkoli (we Frankfurcie nad Odrą – szkoły podstawowej). Organizacje i gremia polonijne: Rada Polonijna przy Konsulacie Generalnym RP w Kolonii i II Kongres Organizacji Polskich w Niemczech też uczyniły tematem swoich obrad język polski – jako język pochodzenia i język obcy. Zagadnienie dwujęzyczności, któremu poświęcamy niniejszy numer, okazuje się zatem na czasie i zapewne nie raz będziemy je jeszcze poruszać.

Artykuły w rubrykach: **Ekspertyzy, Dydaktyka, Projekty i Szkoła** to teksty wystąpień Koleżanek i Kolegów na konferencji w Bad Muskau zatytułowanej **Zweisprachigkeit: das Verbindende und das Trennende**. Informację **Z Polski**, uzyskaną od doradców d/s dwujęzyczności ze Śląska Opolskiego, publikujemy z konieczności w wyjątkowym skrócie. Ideę kampanii „Dwa to więcej niż jeden!”, metody jakimi promuje się w Polsce naukę języka niemieckiego oraz rozwiązania organizacyjne, możliwe dzięki finansowemu wsparciu rządu RFN, opisano jednak wyczerpująco na stronach internetowych.

W bieżącym numerze pisma zamieszczamy teksty 20 autorów, prezentujące różne aspekty dwujęzyczności i różne podejścia teoretyczne. Uzupełniają one bogatą bibliografię publikacji na temat wielojęzyczności, choć omawiają tylko jedną parę języków, polski i niemiecki, w której polski jest przeważnie językiem pochodzenia/językiem dziedzicznym. To przypadek statystycznie najczęstszy, ponieważ znajomość polszczyzny nabywanej w Niemczech poza domem rodzinnym nie spełnia na ogół kryteriów dwujęzyczności. Stąd większość artykułów, niezależnie od tego, czy dotyczą dwujęzyczności dzieci czy dorosłych, zawiera uwagi na temat pochodzenia, kultury i tożsamości osób dwujęzycznych. Dyskusje na konferencji też toczyły się wokół tej problematyki. Zgodzono się, że rodzice nie doceniają zwykle pożytku, jaki płynie z dwujęzyczności i niedostatecznie dbają o dwujęzyczne/dwukulturowe wychowanie dzieci. Odczuwa się również brak pomocy psychologicznej

i logopedycznej dla rodzin, a w środowisku edukatorów i w niemieckich instytucjach dwujęzyczność migrantów oraz związane z nią szanse/problemy rzadko znajdują zrozumienie.

*Poszukując praktycznych rozwiązań nauczyciele i lektorzy doszli do wspólnej konkluzji dydaktycznej, którą warto brać pod uwagę w pracy z osobami polskiego pochodzenia – kiedy się uczy takie osoby, trzeba kłaść szczególny nacisk na rozwijanie sprawności czytania i pisania. Obie sprawności należą do umiejętności zaniedbywanych, lecz niezbędnych do osiągnięcia pełnej kompetencji językowej. Posługiwanie się poprawną i bogatą polszczyzną nie jest możliwe bez ich opanowania. Dział **Metody** poświęcamy zatem głównie czytaniu. Nowatorskie podejście do nauki czytania, zalecanej od najmłodszego wieku, prezentuje ekspertyza prof. Cieszyńskiej-Rożek. Pozostałe dwa artykuły ukazują, jakie przyjemności umysłowe mogą czerpać z lektury cudzoziemcy studiujący polonistykę.*

*Mamy nadzieję, że bieżący numer pisma stanie się źródłem inspiracji intelektualnej także dla naszych Czytelników, a przykłady dobrych praktyk (rubryka **Projekty**) zachęcą ich do działania na rzecz polsko-niemieckiej dwujęzyczności.*

Konsulatowi Generalnemu Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii i Pełnomocnikowi Rządu Federalnego d/s Kultury i Mediów składamy podziękowania za dofinansowanie niniejszego numeru w wersji online http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2014/12/polski_w_niemczech.pdf.

Wszystkie osoby fizyczne i prawne, które chciałyby wesprzeć projekt pisma, prosimy o wpłaty dowolnej wysokości na konto Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte z dopiskiem: Polski w Niemczech.

Nasz bank:

Berliner Volksbank

IBAN: DE97 1009 0000 2210 0330 01, BIC/SWIFT: BEVODEBB

Ewa Lipińska

DWUJĘZYCZNOŚĆ POKOLENIA POLONIJNEGO – JAK JĄ ZDOBYĆ I ZACHOWAĆ

EMIGRACJA

W XXI wieku najczęściej mamy do czynienia z indywidualną (nie zbiorową), dobrowolną (nie przymusową)¹ emigracją z powodów ekonomicznych (nie politycznych), częściej do krajów kontynentalnych niż zamorskich².

Osoby dorosłe tworzące pierwsze *pokolenie emigracyjne*³ są światopoglądowo, kulturowo i językowo mocno związane ze starym krajem. Ich potomstwo nazywa się *pokoleniem polonijnym*, jeśli urodziło się za granicą, albo *zerowym*⁴, jeśli opuściło swój kraj wraz z rodzicami. Terminy te oddają zróżnicowanie drugiej generacji emigrantów, która nie jest tak jednolita jak poprzednia (pokolenie rodziców) i jak następna (pokolenie dzieci), co widać przede wszystkim w znajomości języka i kultury ojczystej oraz identyfikacji etnicznej. Inaczej bowiem wygląda integracja osób urodzonych poza krajem, zanurzonych w miejscowym żywiole językowym i kulturowym, a inaczej tych, które przyszły na świat w Polsce. Dużą rolę odgrywa przy tym ich wiek: im jednostka młodsza, tym łatwiej akceptuje otaczającą ją rzeczywistość, często nie zdając sobie sprawy ze zmiany, jaka zaszła w jej życiu, im jest starsza – tym ma głębsze poczucie tożsamości narodowej, lepszą znajomość rodzimego języka i kultury oraz większą świadomość zmian zachodzących w jej życiu.

1 Decyzję o wyjeździe z kraju podejmują osoby dorosłe (rodzice), ich dzieci znajdują się więc na emigracji przymuszonej.

2 Szerzej o typach emigracji zob. Lipińska 2007.

3 O nazewnictwie grup emigracyjnych zob. Dubisz 1989.

4 Termin ten wprowadziła w swej autobiografii Eva Hoffman, *Zagubione w przekładzie*, 1995.

ZNAJOMOŚĆ DWU JĘZYKÓW A DWUJĘZYCZNOŚĆ

Za granicą następuje zderzenie natywnego⁵ języka imigrantów z językiem miejscowym. Może to prowadzić do *dwujęzyczności* lub do *znajomości dwu języków*. Zjawiska te znacząco⁶ się różnią, co pokazują poniższe definicje.

Znajomość dwu języków to:

- kompetencja w języku ojczystym i/lub obcym nieadekwatna do wieku i statusu społecznego danej osoby,
- opanowanie tylko niektórych sprawności,
- używanie języka obcego niezbyt często, tylko w pewnych sytuacjach, nie ze wszystkimi uczestnikami aktu komunikacji, w niezbyt swobodny sposób,
- bliższy kontakt z kulturą rodzimą niż lokalną.

Pojęcie to wpisuje się w *różnojęzyczność*, rozumianą jako „jedna całościowa kompetencja komunikacyjna, obejmująca wszystkie doświadczenia językowe i kulturowe człowieka, a więc język ojczysty oraz języki inne – zarówno nabywane, jak i nauczane, które nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów” (ESOKJ 2003, 16).

Dwujęzyczność to:

- opanowanie przez daną osobę dwu języków w takim samym stopniu, w jakim opanowują je odpowiadający jej wiekowo i społecznie rodzimi użytkownicy języka,
- opanowanie wszystkich sprawności w języku ojczystym i innym,
- częste i swobodne używanie obu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji,
- bliski kontakt z obydwojema kulturami i możliwość ich doświadczania (doznawania).

Bilingwizm nie jest nikomu dany raz na zawsze, dlatego należy go chronić. „Osiągnięta dwujęzyczność nie jest cechą stałą, nabytą już na całe życie. Jest raczej dynamicznym procesem, w ciągu którego może dojść do całkowitej lub częściowej utraty jednego z języków. W tym procesie istotną rolę odgrywają czynniki zewnętrzne, ale przede wszystkim osobowość, temperament, nieświadome i świadome motywacje, indywidualne priorytety osoby dwujęzycznej. Zwykle przegrywa w pojedynku języków ten słabszy, on ulega czasem zapomnieniu” (Warchoń-Schlottmann 1994, 216).

JAK OSIĄGNĄĆ BILINGWIZM?

W przypadku dorosłych warunkiem dwujęzyczności jest opanowanie języka kraju przyjmującego (i, co oczywiste, pielęgnowanie języka etnicznego), a w przypadku dzieci i młodzieży – zachowanie i rozwój polszczyzny.

5 Natywny, czyli ojczysty, pierwszy, etniczny. Szerzej zob. np. Lipińska, Seretny 2012.

6 Szerzej zob. Lipińska 2003, 2007, 2012.

Za granicą po pewnym czasie zaczyna brakować słów i zwrotów w języku pierwszym, jego użytkownicy wtrącają więc wyrazy obce. Niekiedy czynią to ze snobizmu i/lub dlatego, że są przeświadczeni o wyższym prestiżu języka kraju osiedlenia. Tę mieszaną – wzbogaconą często o elementy języków innych grup etnicznych, pozostających w kontakcie z polskimi imigrantami – nazywa się *językiem polonijnym*, który znacząco odbiega od standardowej polszczyzny, utrudniając jej transmisję i rozwój. Dodatkowym problemem jest to, że poza granicami Polski ulega ona swoistemu zamrożeniu, nie dotrzymując kroku naturalnemu rozwojowi języka zarówno w postaci standardowej, jak i w socjolektach. Często zdarza się, że ktoś, kto w swoim przekonaniu mówi po polsku lub tak określa sposób komunikowania się swoich dzieci, w rzeczywistości używa *języka polonijnego*, a to blokuje drogę do dwujęzyczności. Jest wprawdzie zjawiskiem wartościowym i pożądanym, bo m.in.

- umożliwia kontakty z ludźmi z innych kultur,
- ułatwia uczenie się następnych języków,
- pozwala na wykonywanie funkcji pośredników (mediatorów) interkulturowych,
- zapewnia szersze horyzonty myślowe i większą otwartość na świat,
- daje szansę lepszej pracy oraz więcej możliwości zatrudnienia,
- uczy tolerancji,

nał jednak spotyka się opinie, że język etniczny przeszkadza w opanowaniu i rozwijaniu języka docelowego. Zaprzeczają temu badania, zaś w literaturze fachowej podkreśla się raczej ścisły związek między zachowaniem i rozwijaniem rodzimego języka a pozytywnym wpływem bilingwizmu na rozwój umysłowy i postępy w nauce szkolnej dziecka. Porzucenie J_1 i/lub przejście na J_2 stanowi zagrożenie dla dwujęzyczności.

STADIA ROZWOJU CZŁOWIEKA A POZNAWANIE JĘZYKA (JĘZYKÓW)

Fazy rozwoju I – III

Zdaniem Erika Eriksona⁷ każdy człowiek od urodzenia do pójścia do szkoły, czyli do ok. 6. roku życia, przeżywa trzy fazy rozwoju psychospołecznego:

- I. stadium niemowlęce (od urodzenia do 8. miesiąca),
- II. wczesne dzieciństwo (od 8. miesiąca do 3 lat),
- III. wiek zabawy (3 – 6 lat).

W rozwoju dziecka i jego języka znaczący jest przełom II i III fazy, czyli wiek około trzech lat, kiedy kończy się okres uczenia się mowy, a zaczyna gotowość do podjęcia nauki. Mniej więcej w tym okresie dziecko opanowuje podstawy języka (złożoność gramatyczna wypowiedzi staje się niemal taka sama jak w potocznej mowie dorosłych, chociaż nadal występują błędy).

7 Szerzej zob. np. Mostwin 1995, Erikson 1982, Czykwin, Misiejuk 2002, Lipińska 2003.

„W bardzo krótkim czasie – około 3 lat – małe dzieci dokonują postępu od wypowiedzenia pierwszego słowa w wieku ok. 12 miesięcy do płynnej, poprawnej gramatycznie mowy. Bez żadnych specjalnych ćwiczeń dzieci zdolne są przyswoić sobie praktyczną znajomość gramatyki i składni (łączenia morfemów według pewnych systematycznych reguł) do momentu osiągnięcia wieku 4,5 roku. Jednocześnie gwałtownie rozwija się ich zdolność rozumienia znaczenia słów i zdań (semantyka)” (Birch, Malim 1997, 56-57).

Stadium niemowlęce (zaufanie w przeciwieństwie do nieufności) jest nie tylko istotne dla rozwoju mowy, lecz także dla ufego zdomowienia się dziecka w świecie. Danuta Mostwin (1995) podkreśla, że jeśli na obczyźnie matka boi się nowej rzeczywistości i sama nie ma zaufania do otaczającego ją świata (wśród świeżych imigrantek nie są to bynajmniej rzadkie uczucia), przekazuje te emocje dziecku⁸.

O wzajemną więź należy dbać jeszcze przed urodzeniem dziecka, a po jego urodzeniu dużo doń mówić, ponieważ pobudza to dziecko do artykulacji, a także dlatego, że noworodki imitują nie tylko dźwięki, lecz również wymowę, intonację i melodię głosu matki (Czykwin, Misiejuk 2002, 110). W późniejszym okresie życia – jak wiadomo – nie udaje się tego nadrobić. Tak przejawia się afektywna strona języka, która ma istotne znaczenie dla „ufnego zdomowienia się przez dziecko w świecie” (tamże).

Wczesne dzieciństwo (autonomia w przeciwieństwie do wstydu i wątpliwości) jest, jak pisze Mostwin, etapem formowania się fizycznej autonomii i dumy z niezależności. W tym czasie dla dzieci bardziej widoczne i odczuwalne stają się wprowadzanie oraz egzekwowanie „dyscypliny” domowej i zasad kindersztuby, co nieraz im dokucza i skłania je do buntu, szczególnie wtedy, gdy zaobserwują, że rodzice innych dzieci są bardziej tolerancyjni i/lub mniej surowi⁹.

„Jeśli rodzice są zbyt restryktywni i surowi, skazują dziecko na koncentrowanie swojej uwagi przede wszystkim na sprostaniu nakazom i zakazom, odwracają ją od niego samego. Taki stan skłania do rezygnowania z własnych dążeń i indywidualnej autoekspresji i w konsekwencji generuje poczucie nieadekwatności, niepełnowartościowości i lekceważenia własnych potrzeb i doznań” (Czykwin, Misiejuk 2002, 113).

W II fazie dzieci rozwijają umiejętność imitowania dźwięków. Nie rozróżniają przy tym języków i powtarzają wszystkie słowa, które pochodzą od osób z ich otoczenia lub z telewizyjnych/radiowych/komputerowych bajek, gier, piosenek, wierszyków, wyliczanek i zabawek dźwiękowych. Bodźce tego typu warto dostarczać dzieciom żyjącym poza krajem,

8 Autorka jest zdania, że wiele osób w niemowlęctwie nie rozwiązało podstawowego problemu życiowego, jakim jest konflikt między ufnością do siebie i świata a jej brakiem albo niezupełnie sobie z tym problemem poradziło, co mocno i niekorzystnie rzutuje na owo „ufne zdomowienie się w świecie”.

9 W wielu krajach obserwuje się, że w polskich rodzinach obowiązują dość restrykcyjne reguły, co często wynika z lęku dorosłych przed innym, nieznanym im sposobem wychowania, kontrastującym z modelem, jaki znają z własnej młodości.

również po to, aby oswajały się ze zróżnicowanymi tembrami głosów, sposobami intonacji i polskiej wymowy. Należy jednak mieć świadomość, że maluchy są zdolne do naśladowania każdej mowy – także wadliwej, np. jąkania się. Pozostawienie ich pod opieką kogoś, kto używa gwary, *języka polonijnego* lub obcego może przynieść niepożądane skutki.

W wieku zabawy (inicjatywa w przeciwieństwie do poczucia winy) – wzrasta sprawność lokomocyjna i intelektualna, m.in. doskonalenie i wzbogacanie języka. Rozwija się wówczas wyobraźnia, dzieci chętnie słuchają bajek i legend opowiadanych lub czytanych przez dorosłych. Należy spożytkować tę ciekawość i jak najczęściej im/z nimi czytać, tak aby mogły obserwować tekst i ilustracje. W tym wieku maluchy ochoczo deklamują wierszyki, tańczą, śpiewają i występują publicznie. Nierzadko w ten sposób biorą udział w polskim życiu za granicą, nieświadomie opanowując język i ojczyste obyczaje.

Przedszkolaki bardzo lubią się bawić z innymi dziećmi. Sprzyja to ćwiczeniu komunikacji werbalnej, opanowywaniu ról społecznych oraz przygotowaniu ich do wykonywania zadań, które należą do świata dorosłych (Czykwin, Misiejuk 2002, 119). Organizowanie dziecięcych zabaw daje także okazję do spotkań rodziców, którzy na emigracji mogą stanowić dla siebie grupę wsparcia.

Dla cztero-/sześciolatnego dziecka rodzice są wyrocznią i dlatego łatwo im kierować zainteresowaniami swoich pociech (również zainteresowaniem szeroko rozumianą polskością). W tej fazie życia dzieci odkrywają świat i mogą dostrzec współistnienie dwu języków – *domowego* i *miejscowego*. Rodzą się pytania i wątpliwości związane z „innością”¹⁰ własną i rodziny. Wskazane jest udzielanie dzieciom wyjaśnień, gdyż mimo młodego wieku wiele rozumieją i zapamiętują.

Przyswajanie a uczenie się (acquisition vs learning)

Przyjmuje się, że mniej więcej do 3. roku życia dziecko *przyswaja* (nabywa) język, a potem się go *uczy*. Nie oznacza to rozgraniczania tych procesów – wskazuje raczej na moment, od którego zaczynają się one na siebie nakładać. Zobaczmy, czym się te procesy różnią.

Język jest *przyswajany*:

- nieświadomie, w sposób bezpośredni,
- w zakresie komunikacji słuchowo-ustnej,
- bez planu, formalnych instrukcji, bez pomocy nauczyciela i bez kontroli (testów),
- w naturalnym otoczeniu, wśród społeczności, dla której dany język jest językiem etnicznym.

10 Źródłem informacji na własny temat stają się dla dziecka osoby z otoczenia i osoby nieznane, co pozwala mu budować samoświadomość m.in. dzięki porównaniom, np.: jestem wyższy niż..., słabszy od..., jestem inny od..., mówię inaczej niż...

W ten sposób – na zasadzie „łapania” (*picking up*) – wszystkie dzieci opanowują podstawy języka rodzimego. Jest to sposób bardzo skuteczny, a przez swoją naturalność – łatwy i „bezbolesny”. Nieświadome przyswajanie jest charakterystyczne także dla *języka drugiego* czyli nie-rodzimego/nie-swojego, który ma status prawny w kraju osiedlenia. To właśnie *język edukacji* powoli zaczyna dominować, stając się stopniowo *językiem funkcjonalnie pierwszym* (Cieszyńska 2006). Język ojczysty traci natomiast prymat i przesuwa się na pozycję między językiem ojczystym a obcym, pełniąc funkcję *języka ojczystego jako drugiego*¹¹. Nazewnictwo i funkcje języków, którymi posługują się polskie dzieci za granicą, np. w Niemczech, ilustruje poniższa tabela.

NIEMIECKI	drugi/funkcjonalnie pierwszy
POLSKI	ojczysty/pierwszy (domowy)
	odziedziczony/ojczysty jako drugi
HISZPAŃSKI	obcy

Przyswajanie *języka drugiego* równocześnie (symultanicznie) z *językiem ojczystym* następuje u małych dzieci w okresie poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej. Jest to ten sam proces, wspólny dla obu języków. Nauka języka przypomina natomiast zgłębianie innych przedmiotów szkolnych takich jak matematyka, biologia czy historia.

Uczenie się:

- obejmuje wszystkie sprawności językowe,
- przebiega w sposób formalny, zaplanowany i kontrolowany,
- odbywa się w warunkach „sztucznych” (w szkole lub na kursach).

Do momentu pójścia do przedszkola lub szkoły¹² dzieci osiedleńców odbierają lokalny świat jako obcy (Laskowski 2009), nieoswojony. Wychowywane według innych zasad, na innych niż rówieśnicy bajkach, piosenkach czy wierszykach i w odmiennych warunkach kulturowych, na progu edukacji przeżywają podwójny szok. Pierwszy jest wspólny wszystkim dzieciom i polega na znalezieniu się w obcym miejscu bez rodziców i rodzeństwa.

Drugi to efekt zderzenia z innością socjokulturową i językową. Jego konsekwencją może być specyficzne zachowanie się małych imigrantów, którzy bywają dziwnie cisi, wyłączeni i zamknięci w sobie albo przeciwnie – uparci, agresywni, niechętni do zabawy czy nauki. Ich frustracji spowodowanej brakiem rozumienia i zrozumienia nie pojmują często ani nauczyciele (jeśli nie mają odpowiednich kwalifikacji), ani rodzice. O tym okresie rozwoju

11 Nazywa się go również językiem odziedziczonym (*heritage language*), używanym w środowisku domowym imigrantów, którzy rzadko osiągają w nim pełną kompetencję, gdyż zazwyczaj „przełączają” się na język kraju osiedlenia. Wspomina się o nim przeważnie w kontekście edukacji w szkołach polskich za granicą, gdzie przekazuje się dziedzictwo kulturowe, do którego język oczywiście należy. Szerzej zob. np. Lipińska, Seretny 2012.

12 W zależności od decyzji rodziców i/lub systemu edukacji w danym kraju. W podobnej sytuacji znajdują się również dzieci, które nie znają obcego języka i przenoszone są ze szkoły w Polsce bezpośrednio do nowej szkoły za granicą.

pisze Mostwin (1995, 54)¹³: „Dzieci pochodzenia polskiego dotychczas miały styczność z dwoma językami, które koegzystowały przyjaźnie. Teraz mogą powstać konflikty. Dzieci – zbyt młode, niedojrzałe, aby zrozumieć wartość użytkową, a bardziej jeszcze emocjonalną, języka rodziców – buntują się. (...) W tym okresie dzieci pochodzenia polskiego (a także innego niż anglosaskie) nieraz wracają do domu zapłakane, gdyż zostały upokorzone. Nazwisko na „ski” albo „icz”, połączone ze stereotypową oceną Polaka, wyśmiane w klasie, zachwiało ich wiarę w samych siebie. Ignorancja nauczycieli i ślepa, dziecinna okrutność kolegów może stłumić spontaniczny zachwyt dla świata i obalić niewzruszone dotychczas autorytety rodziców”.

Fazy rozwoju IV – V

Wiek szkolny (sprawność działania w przeciwieństwie do poczucia niższości) – IV faza rozwojowa, trwająca umownie od 6. do 12. roku życia – jest czasem stopniowego doskonalenia umiejętności mówienia, czytania i pisanie oraz myślenia. W tym okresie dziecko świadomie zaczyna się uczyć. W 9. i 10. roku życia pojawia się głębokie odczuwanie własnego „ja” oraz krytycyzm w stosunku do wychowawców i rodziców (ale nie wobec samego siebie). Omawiane stadium rozwoju człowieka – to ostatni okres silnego związku dziecka z rodzicami, uznawania ich autorytetu, podporządkowania się ich woli. Pod koniec tej fazy następuje uwalnianie się z tych zależności, co może doprowadzić do konfliktu między tym, co polskie, a tym, co „tutejsze”, nowe i nie zawsze akceptowane przez bliskich.

Adolescencja (tożsamość w przeciwieństwie do tożsamości rozchwianej¹⁴) – V faza – oznacza koniec dzieciństwa i początek dorosłości. Nastolatki spędzają z rówieśnikami więcej czasu niż – jak dotąd – z rodziną, są bardziej zamknięci i nie zwierają się dorosłym ze swoich kłopotów, rozterek czy wątpliwości. Wtedy o wiele trudniej ich do czegoś przymusić. Zaczynają krytycznie oceniać „dziwactwa” swoich rodziców i odczuwać niedogodność życia na pograniczu ich świata, którego nigdy nie poznali lub nie pamiętają oraz świata własnego dzieciństwa/młodości (Mostwin 1995, 41).

AKWIZYCJA JĘZYKÓW W MŁODYM WIEKU

Dla dzieci nabywanie języka (języków) jest rzeczą naturalną, uczą się ich o wiele łatwiej niż dorośli¹⁵. Wynika to z szybkiego rozwoju biologicznego i umysłowego człowieka oraz przewagi pamięci mechanicznej nad logiczną¹⁶. Młody mózg jest jeszcze niedojrzały, funk-

13 Rzecz dotyczy Stanów Zjednoczonych, ale odnosi się do wielu innych krajów, w których osiedlają się Polacy.

14 Wg Mostwin (1995) – tożsamość skryształizowana w przeciwieństwie do tożsamości rozproszonej.

15 Określa się, że biegłość w mówieniu w języku drugim rozwija się w ciągu 1,5 roku, a w pisaniu po upływie około 4 lat.

16 Pamięć mechaniczna polega na przyswajaniu pewnych treści bez ich rozumienia, bez dostrzegania między nimi związku, bez ich kojarzenia. Pamięć logiczna oznacza umiejętność sensownego wiązania elementów i dostrzegania

cje jego półkul nie do końca zlateralizowane¹⁷. Wiek 9 – 11 lat, kiedy ustaje plastyczność mózgu, uznaje się za graniczny, jeśli chodzi o możliwość opanowania wszystkich aspektów języka, szczególnie zaś idealnej, identycznej jak u *native speakers*, wymowy, akcentu i intonacji. Ten okres życia jest najdogodniejszy dla emigrowania, ponieważ dziecko zna już wystarczająco dobrze *język ojczysty*, a jednocześnie może jeszcze perfekcyjnie nabyć *język drugi* i nauczyć się go w sposób sukcesywny. Trzeba również pamiętać, że wczesny wiek charakteryzuje się dużą chłonnością, ciekawością świata, silną motywacją w kontaktach z otoczeniem, brakiem zahamowań np. przy wypowiadaniu się w innym języku. Warto więc to wykorzystać w przekazywaniu najniższym wartości narodowych – kultury, języka i obyczajów.

ZACHOWANIE POLSKOŚCI POZA POLSKĄ

W zachowaniu polskości poza Polską istotną rolę odgrywają:

- dom,
- polskie szkoły,
- kontakty z polską rodziną/z polskimi rówieśnikami,
- środowisko polonijne,
- religia.

W dalszej części artykułu omówione zostaną trzy pierwsze elementy.

Dom

W domu, czyli w „grupie pierwotnej”, przekazuje się język i kulturę przodków oraz wiedzę o świecie, normy i wartości. Dorośli powinni potwierdzać swoją postawą, że polszczyzna stanowi dla nich wartość rodzinną i narodową, rozmawiać ze sobą po polsku, w tym języku zwracać się do dzieci i wymagać, aby te również tak odpowiadały. Należy także unikać mieszania języków. Nierzadko dorośli porozumiewają się ze sobą i z dziećmi językiem kraju osiedlenia (często jego ułomną formą) myśląc, że przyspieszy to jego opanowanie. O ile jednak starsi teoretycznie mogą powrócić do używania swojego języka¹⁸, o tyle dzieci nie mają już takiej możliwości.

„Zadziwia krótkowzroczność rodziców polskich, którzy w zezwalaniu na mieszanie języków, a potem przejściu na niemiecki nie dostrzegają zarzewia potencjalnego konfliktu pokoleń, rozczarowań i nieporozumień w przyszłości, wedle zasady: dwa języki, dwa światy.

w nich całościowej struktury.

17 Lateralizacja to ustabilizowanie się przewagi lewej lub prawej półkuli mózgowej. Ma to znaczenie w procesie nauczania, gdyż każda półkula pełni określone funkcje. Szerzej zob. np. Lipińska 2003.

18 Teoretycznie, gdyż w praktyce będą go używać w znanej z przeszłości, a więc nieco innej wersji.

Oni sami, którzy nigdy nie osiągną takiej kompetencji w niemieckim jak ich dzieci, za parę lat nie będą dla nich odpowiednimi partnerami pod względem językowym” (Warchoń-Schlottmann 1994, 203).

Dzieci przejmują błędy popełniane przez matkę/ojca wynikające z niedoskonałej znajomości języka docelowego albo/i pewnego dnia uświadamiają sobie, że same lepiej go znają niż rodzice. Grozi to podważeniem ich autorytetu, a nawet utratą kontaktu emocjonalnego, ponieważ swobodna rozmowa na każdy temat staje się niemożliwa. Nowy język nie wystarcza do wyrażania uczuć, co ma nieodwracalne skutki dla wzajemnych relacji.

„Politowanie budzą matki, które łamaną i źle akcentowaną angielszczyzną rozmawiają ze swymi maluchami, pozbawiając je w ten sposób znajomości języka polskiego. Matki te nie zastanawiają się nad tym, że gdy ich dzieci pójdą do szkół i dobrze opanują angielski, zobaczą, jak język ten brzmi w ustach matki czy ojca i mogą stracić szacunek do rodziców. Mniej czy więcej świadomie zaczną ich uważać za ludzi niewykształconych, a nawet ograniczonych. Poza tym nie wyobrażam sobie, jak rodzice komunikujący się z dziećmi tylko w świeżo nabytym i nieopanowanym języku obcym, mogą się naprawdę z dziećmi porozumieć. Mam na myśli tak naprawdę, do głębi. Jak przekazują im swoją wiedzę, poglądy na świat, swą troskę o nie, nadzieję, dumę z nich, a nawet jak okazują zwykłą, codzienną miłość. Bo przecież *my darling son* nigdy nie zastąpi naszego ciepłego *synu*, *dziecko moje kochane*” (Serejska-Olszer 2001, 166).

Na emigracji dbałość o prawidłowy rozwój języka dzieci wymaga od rodziców dwukrotnie więcej pracy, wysiłku i czasu. Pomoc dziadków (zarówno tych, którzy są na miejscu, jak i tych, którzy pozostają w Polsce) bywa kluczowa, choć czasem niedoceniana. Im mniej znają język kraju osiedlenia (albo im lepiej ukrywają, że go znają), tym większa szansa na porozumiewanie się z wnukami po polsku¹⁹. Oprócz tego przekazują oni rodzinne i narodowe tradycje, wzmacniając u młodego pokolenia poczucie przynależności do dwóch kultur.

W zachęcaniu dzieci do komunikowania się po polsku można postępować zgodnie ze strategią²⁰:

- osoby (krewny używający polskiego, np.: matka, ojciec, dziadkowie),
- miejsca (przestrzeń, w której się go używa: w kuchni, w jadalni, w salonie),
- czasu (pora, kiedy obowiązuje: podczas posiłków, w niedziele, itp.).

W przypadku transmisji języka rodzimego – podobnie jak w innych działaniach wychowawczych – ważna jest przede wszystkim konsekwencja.

19 Dziadków mogą zastąpić w tej roli starsze i młodsze osoby z sąsiedztwa albo ze środowiska polonijnego np. „przyszwane” ciotki, opiekunki, kuzyni.

20 Szerzej zob. Lipińska 2003, 49.

Szkoły polskie (SzP)

Emigrując, rodzice nie w pełni zdają sobie sprawę z tego, że:

- wybierają kraj docelowy nie wiedząc, czy odczucia dzieci w stosunku do nowego języka i nowej kultury będą pozytywne czy negatywne,
- podejmują decyzję o uczestniczeniu w życiu Polonii lub odseparowaniu się od polskiej diaspory i asymilacji z nowym środowiskiem (łącznie z odrzuceniem języka ojczystego i kultury),
- podejmują decyzję, czy i jak będą kultywować rodzimą kulturę i język ojczysty,
- postanawiają, czy dzieci będą chodzić do polskiej szkoły.

Uczęszczanie do polskiej szkoły na obczyźnie (bez względu na jej status i poziom nauczania) ma duże znaczenie ze względu na integrację środowiskową (minimalizowanie poczucia inności). Dzieci spotykają w niej rówieśników przeżywających podobne problemy z tożsamością, dojrzewaniem, polsnością. Tam poznają wspólne dziedzictwo kulturowe, uczą się języka literackiego (nie *domowego*) w zakresie wszystkich sprawności, a więc także czytania i pisania. Na ich zachowanie i rozwój wpływa już nie tylko rodzina, ale także nauczyciele i inni uczniowie.

Wbrew obiegowej opinii dzieci lubią chodzić do polskich szkół, co potwierdzają badania m.in. Roberta Dębskiego (2009) w Australii oraz Ewy Lipińskiej i Anny Seretny (2012) w USA. Na pytanie: „Dlaczego chodzisz do polskiej szkoły?”, odpowiadają, że wymagają tego rodzice, że przyczyną jest polskie pochodzenie, że są ciekawi polskiej kultury i historii, że chcą (lepiej) poznać język. Jest im on potrzebny do komunikacji z dziadkami i polskimi przyjaciółmi; wielu młodych ludzi chce zdawać z niego maturę i upatruje w jego znajomości szansę na przyszłość (atut m.in. na rynku pracy).

Transmisja języka wymaga współpracy rodziców (domu) z nauczycielami (szkołą). Wobec nauki dzieci w SzP rodzice przybierają różne postawy, wśród których dominują trzy nastawienia:

- negatywne: brak kontaktu z polonijnymi placówkami oświatowymi (w przypadku, gdy rodzice całkowicie asymilują się z nowym społeczeństwem i odrzucają polsność lub gdy sami uczą swoje dzieci w domu),
- pozytywne: zachęcanie dzieci do uczęszczania do SzP, częste kontakty z nauczycielami, uczestnictwo w życiu szkoły,
- obojętne: zmuszanie dzieci do uczestnictwa w zajęciach, ale i brak własnego zaangażowania.

Dość często zdarza się postawa trzecia. Rodzice oczekują wprowadzić od dzieci postępów w nauce polskiego, ale zapominają, że ekspozycja na język polski w szkole trwa tylko kilka godzin tygodniowo, czego nie sposób porównać z całodobowym, wieloletnim kontaktem z polszczyzną w warunkach naturalnych, za co właśnie oni ponoszą odpowiedzialność. Ponadto większość rodziców wykazuje zainteresowanie nauką i sprawowaniem swoich

dzieci w lokalnych szkołach, a takie nierównomierne traktowanie przez nich szkół (brak zainteresowania nauką w SzP) może sugerować młodym ludziom, że szkoła polska jest mniej ważna.

Kontakty rówieśnicze i rodzinne

Do rodziców należy inicjowanie, ułatwianie/umożliwianie kontaktów rówieśniczych czy rodzinnych, rzeczywistych i wirtualnych. Szczególne znaczenie ma spędzanie wakacji w Polsce wśród kuzynów i kolegów/koleżanek, samodzielne wyjazdy dzieci na kolonie, obozy itp.²¹ oraz komunikacja elektroniczna (w formie mówionej i pisanej), która pomaga w nawiązywaniu lub podtrzymywaniu nowych znajomości. Zalety takiego korzystania z Internetu opisuje Robert Dębski. Jego zdaniem wpływa ono bardzo korzystnie na poziom znajomości polszczyzny, przybliża kulturę i język polski w wydaniu krajowym (nie *polonijnym*), a tym samym umożliwia kontakt z językiem współczesnym, potocznym i rówieśniczym. Jest to niezwykle ważne, ponieważ – jak już wspomniano – poza macierzystym żywiołem język kosztuje i nie rozwija się w wariantach środowiskowych i/lub zawodowych, których młodym ludziom najbardziej brakuje w komunikacji z rówieśnikami.

E-maile, czaty, blogi pomagają także wydatnie w realizacji projektów korespondencyjnych – rodzinnych i międzyszkolnych. W projektach rodzinnych (Dębski 2009) biorą udział: polskie dziecko, rodzice i inne współpracujące z nimi osoby. Autor przedstawia dom 10-letniej dziewczynki, która początkowo pisze ze swoim ojcem (z jego inicjatywy) opowiadania. Fragmenty przesyłają sobie drogą mailową, a ojciec koryguje popełniane przez córkę błędy. Po pewnym czasie dziewczynka zaczyna samodzielnie opracowywać dla rodziny w Polsce reportaże filmowe i komentuje je po polsku. Różnorodność tematyczna wymaga używania słów i terminów spoza języka *domowego*. Podczas odsłuchiwania komentarzy dziewczynka zauważa swoje błędy w wymowie (uwagę zwracają jej rodzice) i stara się je poprawiać. Na kolejnym etapie rodzice podsuwają jej adresy portali internetowych dla dzieci. Po przezwyciężeniu początkowych trudności językowych ich córka nawiązuje krótkotrwałą korespondencję z Polką, a po jej zakończeniu – z pomocą mamy lub taty – paromiesięczną wymianę listowną z nową koleżanką. Dziewczynka zaczyna pewniej pisać po polsku, pokonuje wstyd z powodu popełniania błędów, uczy się wyrażen używanych przez rówieśników w Polsce oraz słów związanych z polską szkołą. Następnym krokiem jest założenie rodzinnego bloga. Zamieszczane regularnie posty są ilustrowane zdjęciami z podróży oraz uroczystości rodzinnych. To zachęca dziecko do korespondencji mailowej z babcią. Z biegiem czasu dziewczynka coraz rzadziej korzysta z technicznej i językowej pomocy rodziców, a po kolejnym kilkumiesięcznym pobycie w Polsce, podczas którego odświeża kontakty z kuzynami i zdobywa trzy nowe przyjaciółki, w pełni się usamodzielnia. Po powrocie do Australii koresponduje z rówieśnikami chętnie i bez niczyjej pomocy.

21 Taki rodzaj wypoczynku jest także organizowany w wielu miejscach osiedlenia. Najczęściej są to obozy harcerskie, a także zgrupowania czy festiwale zespołów tanecznych i muzycznych, do których należą młodzi Polacy.

„Na początku projektu Agnieszka posługiwała się językiem polskim niemal wyłącznie w domu, w kontaktach z rodzicami i sporadycznie z siostrą oraz polskimi gośćmi i z dziadkami w Polsce przez telefon. W chwili zakończenia projektu Agnieszka używa poczty tradycyjnej, elektronicznej, telefonu, bloga oraz filmów na płytach DVD, aby utrzymać kontakty w języku polskim z rodziną i przyjaciółmi w Polsce. Ma bogatą sieć społeczną osób, z którymi może się kontaktować za pomocą języka polskiego i często staje przed koniecznością zwiększania swojego zasobu językowego, aby móc rozmawiać po polsku na różne tematy, również te, które są osadzone w polskich realiach” (Dębski 2009, 177).

Przedstawiony wyżej projekt rodzinny, który trwał około 4 lat, ukazuje ogrom zaangażowania rodzicielskiego. Realizowany w Australii, gdzie o polskość znacznie trudniej niż w Europie, powinien zachęcać do naśladowania w każdej sytuacji emigracyjnej.

Korespondencyjne projekty międzyszkolne przy użyciu mediów elektronicznych polegają na współpracy szkół/klas z Polski i z zagranicy²², które np. pracują nad jakimś wspólnym zadaniem. Głównym celem projektu „Moja Australia, moja Polska”, który też opisuje Dębski, było porównanie przez uczniów różnych aspektów życia w obu krajach. Korespondencja odbywała się po polsku, umożliwiając młodym ludziom z antypodów posługiwanie się językiem związanym z pełnieniem innych ról społecznych niż te znane z domu. Korzystali na tym uczniowie z obu krajów, jednak o wiele większy pożytek językowy odniosła grupa spoza Polski. Miała bowiem okazję zetknąć się z językiem potocznym, rówieśniczym – za granicą trudniej dostępnym. W projekcie ważną rolę odgrywa zawsze nauczyciel oraz uczniowie tworzący zespół. Od nich zależy, czy po jego zakończeniu kontakt się nie urwie i czy będzie podtrzymywany indywidualnie lub grupowo.

W obydwu typach projektów – rodzinnych i międzyszkolnych – najistotniejsza jest relacja rówieśnicza oraz autentyczność sytuacji komunikacyjnej. Postęp techniczny niezaprzeczalnie im sprzyja.

„Istnieją przekonujące dowody na to, że komunikatory elektroniczne pomagają w nawiązywaniu kontaktów między członkami tej samej grupy etnicznej, niekiedy nawet przyczyniając się do wzmocnienia poczucia przynależności i tożsamości.” (Dębski 2009, 93)

ZAKOŃCZENIE

Osiągnięcie dwujęzyczności przez *pokolenie polonijne* sprowadza się do kultywowania i rozwijania polszczyzny adekwatnej do wieku, statusu społecznego i pełnionych ról społecznych oraz do dbałości o przekaz kulturowy. Nie jest to zadanie łatwe, a rezultaty tym mniej pewne, im dalej od Polski. Powodzenie zależy od tego, czy rodzice są świadomi, co niesie decyzja o opuszczeniu kraju i jakie są jej konsekwencje dla polskości. Świadomość tę można pogłębiać, prowadząc akcję informacyjną (np. w konsulatach, instytucjach

22 Szczegółowy opis zob. Dębski 2009.

oświatowych, parafiach), rozprawdzając odpowiednie materiały opracowane przez specjalistów, tworząc w polskich skupiskach grupy wsparcia lub zakładając fora internetowe.

Polskość *pokolenia polonijnego* daje się zachować, o czym świadczy wiele przypadków opisanych, a także nieodnotowanych w literaturze fachowej. Stopień opanowania języków wyjściowego i docelowego można mierzyć za pomocą specjalnie opracowanych testów biegłości²³. Precyzyjne określanie poziomu znajomości obu języków jest potrzebne i ważne, gdyż może wskazać deficytowe obszary w kompetencji ich użytkowników i – co bardzo istotne – umożliwić czuwanie nad polsnością, która jest wyznacznikiem dwujęzyczności.

Bibliografia

- Birch A., Malim T., 1997, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków
- Czykwin E., Misiejuk D., 2002, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok
- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków
- Dubisz S., 1989, *Polonia i jej język*, w: H. Rybicka-Nowacka, J. Porayski-Pomsta (red.), *Wybór materiałów z konferencji: Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, w: *Polonistyka*, nr 4, s.12-35
- Erikson E., 1982, *The Life Cycle Completed*. Pl. 2002, *Dopełniony cykl życia*, Poznań
- ESOKJ, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwo CODN, Warszawa
- Hoffman E., 1989, *Lost in Translation. A Life in a New Language*. Pl. 1995, *Zagubione w przekładzie*, Londyn
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków
- Lipińska E., 2006a, *Polskość młodzieży polonijnej*, w: M. Nadolski, W. Rybczyński (red.), *Polonia i Polacy w Unii Europejskiej*, Pułtusk, s. 131-141
- Lipińska E., 2006b, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 19-28
- Lipińska E., 2007, *Między „emigracją” a „Polonią” – pierwsze pokolenie polonijne*, w: *Prace Filologiczne*, t. LIII, Warszawa, s. 355-363
- E. Lipińska, 2009, *Sprawdzian stopnia opanowania języka drugiego i poziomu znajomości języka ojczystego u dzieci na emigracji*, *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 74-86

23 Szczegółowy opis zob. Lipińska 2009, 2013.

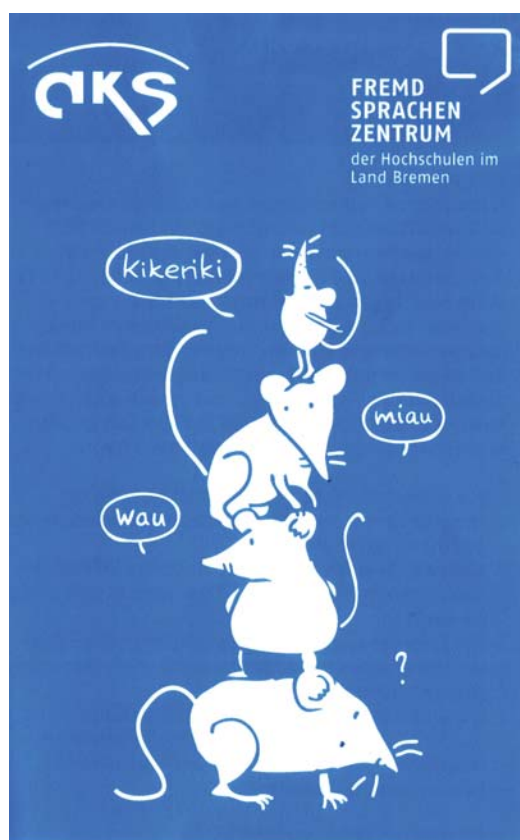
Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków

Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków

Mostwin D., 1995, *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*, Wydawnictwo KUL, Lublin

Serejska-Olszer K., 2001, *Polczyzna z oddali. Język polski w anglojęzycznym świecie*, Poznań

Warchoł-Schlottmann M., 1994, *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*, (niepublikowana) rozprawa doktorska, Kraków



5. BREMER SYMPOSION 20.–21. FEBRUAR 2015

INHALT UND VIELFALT

NEUE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DAS
SPRACHENLERNEN UND -LEHREN AN HOCHSCHULEN

PLENARVORTRÄGE

Why language acquisition research matters
Prof. Dr. Manfred Pienemann (Universität Paderborn)

Transparency and coherence in learning processes:
on the interplay of "shallow" and "deep" structures
in ELP-oriented pedagogy
Prof. Dr. Viljo Kohonen (Universität Tampere, Finnland)

Wie kann aus Sprachlernforschung Sprachlehrpraxis
werden? Fragen – Konzepte – Beispiele
Prof. Dr. Hans Krings (Universität Bremen)

ARBEITSGRUPPEN

1A. Lernprozesse zwischen Steuerung und Autonomie
Leitung: Dr. Sigrid Behrent, Dr. Christoph Nickenig

1B. Lernprozesse zwischen Steuerung und Autonomie
Leitung: Dr. Maike Engelhardt, Dr. Kevin Haines

2. Lernprozesse – individuell und kooperativ
Leitung: Dr. Petra Gekeler, Dr. Ruth Tobias

3. Lernprozesse und Medien
Leitung: Irmgard Wanner, Dr. Davide Schenetti

4. Lernprozesse und fachliche Inhalte
Leitung: Dr. Elke Rößler, Dr. Andreas Hettiger

5. Lernprozesse und Kompetenzorientierung
Leitung: Dr. Astrid Buschmann-Göbels, Jacqueline May

In einer eigenen Sektion stellen internationale Verlags-
häuser neue Produkte und Materialien vor.

PODIUMSDISKUSSION

Was ist eigentlich spezifisch bei Sprachlernprozessen
im Hochschulkontext?

Leitung: Prof. Dr. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)



Jagoda Cieszyńska-Rożek

STYMULACJA ROZWOJU SYSTEMU JĘZYKOWEGO DZIECI DWU- I WIELOJĘZYCZNYCH. PROPOZYCJE TECHNIK KOMUNIKACYJNYCH

Język i funkcje poznawcze

Współczesne teorie na temat nabywania systemu językowego akcentują zarówno aspekt kulturowy, jak i biologiczny tego procesu. Przyswajanie języka dokonuje się w przekazie społecznym, ale podstawą jest biologiczny program rozwoju wszystkich funkcji poznawczych i motorycznych. Takie stanowisko ma zasadnicze znaczenie dla diagnozowania rozwoju i stymulowania systemu językowego dzieci bilingwalnych. Trzeba też podkreślić, że funkcjonowanie w języku/w językach to nie tylko sposób postrzegania, kategoryzowania i opisywania świata, lecz również, a może przede wszystkim forma współdziałania w społeczności.

Przyswajanie języka dokonuje się na biologicznych podstawach rozwoju motorycznego oraz naśladownictwa, wymagającego prawidłowego działania neuronów zwierciadlanych/lustrzanych (Bauer 2006), a także w procesie kształtowania się percepcji słuchowej i wzrokowej, w zabawie i podczas nabywania umiejętności społecznych. Im szybciej kształtują się podstawy neurobiologiczne, tym wcześniej dziecko wyzwała intencje komunikacyjne i buduje system językowy. Warto równocześnie podkreślić, że od poziomu rozumienia i użycia języka zależy dalszy rozwój wszystkich funkcji poznawczych. To wzajemne powiązanie biologii i języka silnie akcentują współcześni neurobiolodzy, powołując się na wyniki badań neuroobrazowania mózgu (Vetulani 2011, Small, Vorgan 2011, Spitzer 2013).

Korelacje między rozwojem motorycznym, społecznym, poziomem niewerbalnych możliwości intelektualnych a rozwojem systemu językowego dostrzegają również językoznawcy. J. Rączaszek-Leonardi konstatuje: „Od pewnego czasu można zaobserwować osłabienie

tendencji do traktowania umysłu jako zbioru modułów, na rzecz organizacji bardziej plastycznej, w której współdziałanie podsystemów jest ściślejsze, a granice między nimi (w tym na przykład granice między ściśle językowym «słownikiem umysłowym» a wiedzą pojęciową) – mniej wyraźne” (Rączaszek-Leonardi 2011, 24).

Dzięki użyciu nowych wyrazów i struktur gramatycznych kształtuje się kompetencja językowa dziecka, wyznaczająca poziom myślenia, który z kolei wpływa na porządek wypowiedzi i pozwala na skuteczną komunikację. Samodzielne formułowanie zdań gramatycznie poprawnych to aktywne budowanie intelektu, bowiem „wszelkie myślenie to mówienie sobie” (Gadamer 1983, 386).

Nie sposób mówić o poznawaniu świata, nie odwołując się do rozwoju systemu językowego. Rozumienie i użycie języka rozwija dziecięce funkcje poznawcze i społeczne, one zaś decydują o coraz wyższym poziomie języka. Posługiwanie się przez dziecko symbolem językowym zmienia całkowicie jego spostrzeganie świata. Bez języka można budować jedynie reprezentacje sensomotoryczne, natomiast „dzieci, które umieją komunikować się w sposób symboliczny z innymi istotami intencjonalnymi, są w stanie wykroczyć poza te proste, oparte na doświadczeniu jednostkowym reprezentacje” (Tomasello 2002, 130).

Nabywając język właściwy dla danej kultury, dziecko uczy się oglądać z różnych perspektyw osoby, przedmioty, zachodzące między nimi relacje i zdarzenia. Nazwy kategoryzują, uwalniają poznawanie od bezpośredniej percepcji, pozwalają orzekać o tym, czego nie ma w polu widzenia. Im precyzyjniejszy język, tym łatwiej dziecko tworzy abstrakcyjne kategorie osób, przedmiotów i sytuacji, odwołuje się do przeszłości i przyszłości, rozumie analogie i metafory.

Proces akwizycji systemu językowego jest nieodłącznie związany z aktywnością i kreatywnością dziecka. Bardzo wcześnie, bo jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia, dziecko zaczyna konstruować wypowiedzi, które nie są prostym powtórzeniem fraz usłyszanych od dorosłych. Korzysta ze znanych słów i zwrotów, tworząc analogiczne konstrukcje, „które stanowią pogwałcenie zasad morfologicznych czy syntaktycznych. (...) Dziecko dowodzi w ten sposób, że zamiast po prostu odtwarzać materię języka, zdolne jest do uchwycenia jego formy” (Cassirer 1998, 355).

Nabywanie języka w sytuacji dwujęzyczności

Dziecko dwujęzyczne uczy się języków prowadząc dialog. Dwujęzyczność należy więc rozumieć jako czynnik rozwoju jednostki, poszerzenie jej intelektualnych i osobowych możliwości, a zarazem impuls do zmian w obrazie świata większości językowej, która stykając się z osobą dwujęzyczną i jej językiem ojczystym, może dostrzec coś, czego do tej pory nie widziała (coś, co było dla niej niedostępne, choć nie znaczy, że obiektywnie nie istniało).

Pisał o tym Gadamer: „Językowe uwarunkowanie naszego doświadczenia świata nie oznacza żadnej wyłączonej perspektywy; jeśli przez wkraczanie w obce światy językowe przewyciężamy uprzedzenia i ograniczenia naszego wcześniejszego doświadczenia świata, to nie oznacza to wcale, że opuszczamy i negujemy własny świat. Jako podróżnicy wracamy do domu z nowymi doświadczeniami. Jako emigranci wszelako, którzy już nie wracają, nie możemy zupełnie zapomnieć” (Gadamer 1983, 407).

Anna Wierzbicka, będąca osobą wielojęzyczną, zwraca uwagę na fakt, że „znaczenia poszczególnych słów z różnych języków nie przystają do siebie (...), odzwierciedlają i przekazują określony sposób życia i określony sposób myślenia charakterystyczny dla danej społeczności (czy danej wspólnoty językowej) oraz są absolutnie bezcenne jako klucz do kultury danego narodu dla tych, którzy pragną ją zrozumieć” (Wierzbicka 2007, 21). Ten aspekt otwierania się na inne kultury ma we współczesnym świecie ogromne znaczenie.

Gadamer uważa, że nie jesteśmy skazani na obraz świata wykreowany przez nasz język. Przeciwnie, optymistycznie zapewnia nas: „Wszelako w każdej tradycji prezentuje się zawsze świat ludzki, tj. językowo ukonstytuowany. Jako językowo ukonstytuowany, każdy taki świat jest sam z siebie otwarty na każde możliwe wejście i tym samym na każde rozszerzenie własnego obrazu świata, a odpowiednio do tego jest dostępny dla innych” (Gadamer 1983, 406).

Obserwowane u niektórych dzieci trudności indywidualne w nabywaniu dwóch języków etnicznych lub etnicznego i drugiego mogą wynikać z:

- zakłócenia w formowaniu się dominacji stronnej,
- czasu „zanurzenia” w obu językach,
- czynników dziedzicznych,
- warunków socjoekonomicznych,
- typu dwujęzyczności (klasyczna, pierwszego pokolenia),
- stanu nieustannego rozproszenia uwagi (*continuous partial attention*) wskutek działania wysokich technologii (Carr 2012, Spitzer 2013),
- zaburzeń rozwoju funkcji poznawczych o różnej etiologii.

Dwujęzyczność może pozytywnie wpłynąć na kształtowanie się funkcji poznawczych dziecka, jeśli opanowało ono przynajmniej jeden język na poziomie swych rówieśników – rodzimych użytkowników języka. Badacze problemu formułują najczęściej tezę, że bilingwizm przyczynia się do rozwoju intelektualnego dziecka tylko wówczas, „gdy oba języki są równoprawne, gdy nie występują reakcje obronne przeciw jednemu, odczuwanemu przez dziecko jako «gorszy» (...), gdy rodzice potrafią wzbudzić w dziecku szacunek do własnego dziedzictwa kulturowego i własnego języka” (Laskowski 2007, 79).

Wyniki badań prowadzonych wśród dzieci dwujęzycznych potwierdzają tezę D. I. Slobina, że język wpływa na wszystkie procesy poznawcze, nie tylko na kształtowanie się pojęć (Slobin 2003). Nie dziwi więc postulat, żeby rodzice posługiwali się w rozmowie z dzieckiem

swoim językiem etnicznym. Jest to istotne ze względu na zasady przyswajania języka, ale przede wszystkim z powodów emocjonalnych. Rodzice nie tylko uczą dzieci języka, lecz także je wychowują. Formowanie przekonań etycznych i postaw moralnych u potomstwa nie może przebiegać bez przekazów werbalnych, choć oczywiście na nich nie poprzestaje. „Uczucia w mózgu, który potrafi klasyfikować świat językowo i kategoryzować przeżycia za pomocą słów, będą inne niż w mózgu, który tego nie potrafi” (Le Doux 2000, 35).

Emigranci powinni konsekwentnie i świadomie uczyć się języka etnicznego, szczególnie wtedy, gdy wydłuża się czas komunikacji w języku kraju osiedlenia. Badania poziomu języka obcego używanego przez emigrantów i języka etnicznego używanego przez ich dzieci uświadamiają konieczność innego niż dotychczas spojrzenia na problem bilingwizmu. (Cieszyńska-Rożek 2013).

Język to nie tylko źródło poznania, lecz także podstawowy wymiar tożsamości i umacniania więzi społecznych. Jest ważnym wymiarem bycia z drugim człowiekiem i bycia w świecie. Wczesne dzieciństwo niesie doświadczenia, które ujawniając się w wieku dojrzałym, wpływają na kształtowanie skutecznej lub niesatysfakcjonującej komunikacji z innymi ludźmi.

Szczególnie na obczyźnie wspólnota językowa z rodzicami i możliwość nawiązania pełnego kontaktu z dziadkami i kuzynami w kraju jest warunkiem kształtowania się tożsamości, którą nazywam „sklejoną” (Cieszyńska-Rożek 2013). Brak etnicznego języka powoduje pęknięcie, które czasem nie pozwala odnaleźć swojej drogi życiowej i stwarza poczucie pustki, utrudniając lub uniemożliwiając przyjmowanie ról oraz osiągnięcie pełni rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Problemy komunikacyjne z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym negatywnie wpływają na proces wychowania, przekazywania wartości duchowych i kulturowych.

Aspekt poznawania świata i budowania więzi uczuciowych w rozmowie podkreśla także Ricoeur, który pisze, że jedynie dialog, łącząc w sobie mówienie i słuchanie, doprowadza do pełnego porozumienia (Ricoeur 1989). Język staje się wtedy nie tylko narzędziem komunikacji, przekazywania znaczeń, lecz także aktem wzajemnego zrozumienia i doświadczania świata drugiej osoby. Bez tego aktu zrozumienia przekaz kulturowy jest powierzchowny lub zupełnie niemożliwy. Język odgrywa istotną rolę w procesie zakorzeniania, zbliżania, budowania więzi, choć jednocześnie stwarza dystans między ludźmi.

Język etniczny dzieci emigrantów jest, można powiedzieć, potencjalny, niemal całkowicie zależny od rozmów prowadzonych w domu. Nie chodzi jedynie o mówienie w znaczeniu wydawania poleceń i stwierdzania faktów, ale o rozmowę z pełną naprzemiennością ról. Słowa w języku etnicznym nie są wyłącznie etykietami uformowanych już pojęć, które dziecko nabywa w żłobku lub przedszkolu w języku kraju zamieszkania. Każdy język ma wpływ na budowanie reprezentacji poznawczych, które kształtują się tak, jak na to pozwala struktura języka. „Porównanie różnych języków ujawnia, że nie istnieją dokładne

synonimy. W dwóch różnych językach odpowiadające sobie terminy rzadko odnoszą się do tych samych przedmiotów lub działań. Obejmują rozmaite, przenikające się wzajemnie dziedziny, ofiarowując nam wielobarwne widoki i zmienne perspektywy naszego doświadczenia” (Cassirer 1998).

Problemy dzieci emigrantów z opanowaniem języka etnicznego wymagają przygotowania skutecznych programów stymulujących i odejścia od stereotypowego myślenia, że dziecko może samo nauczyć się mówić językiem rodziców tak jak jego rówieśnicy w kraju. W sytuacji emigracyjnej język etniczny należy traktować jak język drugi, czasem nawet obcy (Miodunka 2010a). Oznacza to przyswajanie języka w warunkach naturalnych (w domu, podczas wyjazdów do rodziny) i nauczanie go (przez rodzica i nauczyciela) (Miodunka 2010b).

Zaskakuje fakt, że dzieci emigrantów wybierają język kraju przyjmującego jako funkcjonalnie pierwszy, czasem jeszcze przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej. Dzieje się tak, ponieważ rodzice nie rozumieją konieczności zwiększania liczby i jakości wypowiedzi w języku etnicznym kierowanych do dzieci, które żyją na obczyźnie. „Jeśli ktoś (...) nie posługuje się wszystkimi sprawnościami w każdym z dwu języków jak odpowiedni jednójęzyczni użytkownicy tych języków, ale jednak używa wymiennie dwu języków, to wówczas jest przykładem nie dwujęzyczności a znajomości języka obcego/drugiego” (Miodunka 2011a). Używanie w rozmowach z dziećmi języka kraju osiedlenia nierzadko generuje błędy leksykalne, gramatyczne i prozodyczne, a także problemy emocjonalne.

Rodzice emigranci często mylnie sądzą, iż najważniejsze jest zwiększanie zasobu leksykalnego dzieci dwujęzycznych, a nie praca nad systemem syntaktycznym języka. Powinno się jednak kłaść nacisk przede wszystkim na umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych, jako że „zdanie (...) jest nowym bytem (...), całością nieredukowalną do sumy swych części” (Ricoeur 1989). Nie wystarczy zatem znajomość słownictwa, aby rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych.

W istocie należy uznać dialog z drugą osobą za główną metodę budowania systemu językowego w umyśle dziecka. „Odwołamy się tu do ontologicznego pierwszeństwa dyskursu mającego źródło w aktualności zdarzenia, w przeciwieństwie do czystej potencjalności systemu (...). Tylko przekaz daje językowi aktualność, a dyskurs funduje samo istnienie języka, ponieważ tylko odrębne i każdorazowo niepowtarzalne akty dyskursu aktualizują kod” (Ricoeur 1989, 76). Oznacza to, iż język etniczny na obczyźnie powinien się kształtować podczas rozmowy, dialogu. Nie wystarczy **mówić** do dzieci, trzeba z nimi **rozmawiać**.

Obserwacja funkcjonowania dzieci dwujęzycznych na obczyźnie prowadzi do pesymistycznych refleksji na temat sposobności i czasu prowadzenia rozmów w języku etnicznym. Przede wszystkim, większość dzieci już w drugim roku życia, zanim opanuje język etniczny rodziców/matki/ojca, rozpoczyna edukację przedszkolną. Oznacza to, iż rozmowy w języku

etnicznym ograniczone są do chwil przed wyjściem do przedszkola (poranny pośpiech niekorzystny dla procesu uczenia się) i czasu wieczornego, po powrocie do domu (zmęczenie dziecka i obowiązki domowe rodziców, kontakt z wysokimi technologiami). Język, jaki się wówczas pojawia, jest kodem szybkiej, kolokwialnej komunikacji. Rodzice kierują do dzieci wypowiedzi w języku kraju osiedlenia lub mieszają oba systemy tłumacząc, że dziecko lepiej zrozumie polecenie w języku, w którym uczy się w przedszkolu i szkole. Nawet gdy rodzice zwracają się do dzieci w języku etnicznym, dzieci odpowiadają im po francusku, angielsku czy niemiecku, co powoduje natychmiastowe przełączenie kodu u dorosłych. Dlatego należy spojrzeć na kształtowanie języka etnicznego jak na uczenie/uczenie się języka drugiego, co oznacza zastosowanie jednocześnie dwóch metod:

- naturalnej (słuchanie mowy otoczenia) – **dziecko uczy się mowy**,
- edukacyjnej (nauczanie języka metodą powtarzania słów, zwrotów i nauka czytania ze zrozumieniem) – **dziecko jest nauczane języka** (przez rodzica, nauczyciela, logopedę).

Zaniechanie świadomego wspierania języków (etnicznego i kraju osiedlenia) bywa przyczyną braku kompetencji w jednym lub w obu językach, co negatywnie wpływa na przebieg edukacji i perspektywę życiową dzieci emigrantów. Jeśli – oprócz kłopotów z rozdzielaniem kodów – dołączą się jeszcze problemy rozwojowe (zaburzenia słuchu fonemowego, wady wymowy, zagrożenie dysleksją lub dysleksją), to dziecko może nigdy nie ujawnić swojego potencjału intelektualnego.

W utrudnionej sytuacji uczenia się, jaka jest udziałem dzieci emigrantów, warto wspomagać samodzielne budowanie wypowiedzi gramatycznie poprawnych, zapoznając dzieci z kodem pisanym. Tylko wówczas, gdy dziecko styka się z tekstem pisanym, uczy się rozumieć przekazy językowe bez odwoływania się do konsytuacji zyskuje dostęp do wiedzy utrwalonej w piśmie przez pokolenia. Pismo pozwala zatrzymać w przestrzeni kartki słowa, których brzmienie trwa zbyt krótko. Tekst daje dziecku sposobność powrotu do poprzedniego zdania, gdy chce zrozumieć treść wypowiedzi.

Prowadząc badania mogłam zaobserwować, że dzieci w wieku od drugiego do czwartego roku życia nie chcą komunikować się z rodzicami w języku etnicznym. Przyczyny tego są różnorodne, do najczęstszych należą:

- brak konsekwencji w stosowaniu strategii osoby lub strategii miejsca,
- konieczność szybkiego opanowania języka rówieśników w przedszkolu,
- niechęć do wymuszanego przez rodziców powtarzania (rodzicielskie polecenia „powiedz”, „powtórz”),
- opóźniony proces lateralizacji, powodujący zaburzenia słuchu fonemowego, nieprawidłowa aktywność lewej półkuli, dominującej w przetwarzaniu informacji językowych,
- przewaga stymulacji prawopółkulowych (wysokie technologie: telewizja, komputer, zabawki dźwiękowe),

- zbyt krótki czas słuchania wypowiedzi w języku etnicznym kierowanych wprost do dziecka,
- zagrożenie dysleksją (problemy w przetwarzaniu linearnym, sekwencyjnym),
- wady wymowy.

Motywację do mówienia w języku etnicznym mają jedynie te dzieci, których rodzice posługują się nim nie tylko w sytuacjach codziennych, domowych, lecz także na ulicy, w sklepie, w środkach lokomocji. W rodzinach z klasycznym modelem dwujęzyczności (matka i ojciec mają odmienne języki etniczne) dziecko musi powziąć przekonanie, że oba języki są dla rodziców równie ważne. Wzajemny szacunek współmałżonków dla swych języków jest podstawowym warunkiem budowania dwujęzyczności potomstwa.

Rola wczesnej nauki czytania w kształtowaniu się systemu językowego dzieci dwujęzycznych

Badając system językowy małych dzieci we Francji, Wielkiej Brytanii, Austrii i Szwajcarii, miałam okazję obserwować spontaniczne naśladowanie sylab „odczytywanych” przez maskotkę-zwierzátko¹. Atrakcyjne, kolorowe ilustracje w książeczkach serii *Kocham czytać/Ich liebe Lesen*, angażując uwagę dziecka, stawały się inspiracją do powtarzania **łatwych** wypowiedzi (sylaby). W przypadku braku mowy lub zakłóceń w procesie jej nabywania, pismo zajmuje pozycję prymarną, a zapisany wyraz inicjuje użycie języka. **Powtórzone/przeczytane** słowo, staje się stopniowo słowem spontanicznie **wypowiadanym**. Wiele dzieci chętniej „czytało” (powtarzało odczytywane przeze mnie sylaby, wyrażenia dźwiękonaśladowcze i wyrazy) niż samodzielnie mówiło w języku rodziców/rodzica.

Ricoeur podkreśla, że dyskurs wymaga utrwalenia w piśmie, bo bez tego szczególnego zatrzymania w czasie znika jako zdarzenie. Dlatego filozof twierdzi: „los dyskursu zostaje związany z *littera*, nie zaś z *vox*” (Ricoeur 1989, 101). To właśnie zapis, ucieleśniając język, daje dzieciom bilingwalnym możliwość dotarcia do struktury fonemowej, leksykalnej i syntaktycznej wypowiedzi.

W perspektywie czasowej tekst nabiera donioślejszego znaczenia niż w zamierzeniu twórcy. Znajomość gramatyki umożliwia uczenie się nowych treści z zapisów innych użytkowników języka. „Dzięki pismu człowiek i jedynie człowiek ogarnia świat, a nie tylko sytuację” (Ricoeur 1989, 110). Człowiek czytający ma możliwość przetwarzania świata, rozumienia go, ponownego odtwarzania, a nawet tworzenia.

Nauka czytania jest częścią holistycznych oddziaływań stymulujących rozwój funkcji poznawczych małych dzieci. W sytuacji dwujęzyczności, zagrożenia dysleksją czy innych zaburzeń komunikacji językowej pismo ułatwia budowanie systemu językowego. Dzieje się

1 Badania prowadzone w ramach badań własnych i statutowych od 2001 roku do dziś na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

tak, ponieważ w zapisie ujawnia się to, co w mowie jest jedynie potencjalne. Dochodzi, jak mówi Ricoeur, do „oddalenia znaczenia od zdarzenia” (Ricoeur 1989, 97), co oznacza, że dzięki pismu można zatrzymać w czasie i przenieść w przestrzeni wszystkie wydarzenia – również te, w których ani czytelnik ani piszący nie uczestniczyli.

„Czytanie stanowi *pharmakon*, «lekarstwo», dzięki któremu znaczenie tekstu zostaje «ocalone» od obcości wynikającej z oddalenia i usytuowane w nowej bliskości, która zarazem znosi i zachowuje dystans kulturowy i sprawia, że cudze staje się własne, przyswojone” (Ricoeur 1989, 120). Wartość czytania to nie tylko ocalenie tekstów, które dają czytelnikowi wiedzę, lecz także budowanie jego umiejętności społecznych i kulturowych.

Znajomość języka umożliwia człowiekowi bycie w ekumenie i uczenie się dzięki współdziałaniu i instruowaniu. Dlatego, gdy na początku drogi życiowej dziecka opanowanie tych umiejętności nie przebiega bez zakłóceń, konieczne staje się stymulowanie rozwoju systemu językowego. Zasadniczą funkcję w tych oddziaływaniach pełni nauka czytania.

Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®

Termin „Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®” odnosi się do mózgowej organizacji funkcji językowych, uwzględnia bowiem procesy symultaniczne, charakterystyczne dla przetwarzania informacji w prawej półkuli mózgu oraz linearne procesy sekwencyjne, za które odpowiedzialna jest lewa półkula. Asymetria półkulowa dotyczy nie tylko rodzaju opracowywanego przez mózg materiału, lecz także sposobu jego porządkowania. Innymi słowy – lewą i prawą półkulę charakteryzuje odmienna strategia w przetwarzaniu informacji zmysłowych i językowych.

Lewa półkula przetwarza informacje w sposób analityczny (sekwencyjny), w wyniku percepcji poszczególnych elementów. Analityczno-sekwencyjne systematyzowanie materiału jest ściśle uzależnione od upływającego czasu. Kolejność elementów musi uwzględniać ich uporządkowanie w czasie (wzajemne następstwo).

Prawa półkula przetwarza informacje globalnie (syntetycznie) dzięki całościowemu i jednoczesnemu (symultanicznemu) analizowaniu wszystkich cech bodźca. Strategia holistyczna nie zależy więc od przebiegów czasowych. Na przykład globalne rozpoznanie wyrazu następuje jednocześnie (symultanicznie), właśnie w strukturach prawej kory (Cieszyńska-Rożek, 2013).

Cechą tej specjalizacji jest współdziałanie w dynamicznym systemie, gdzie każdy element ma wyznaczoną rolę. Współpraca obu półkul mózgowych polega na wzajemnym wybiórczym blokowaniu aktywności jednej półkuli przez drugą. Oznacza to, że półkula lewa, specjalizująca się w opracowywaniu informacji językowej, blokuje w tej aktywności półkulę prawą, która kontroluje pracę lewej półkuli, gdy chodzi np. o przetwarzanie bodźców

przestrzennych. Specjalizacja ta umożliwia prawidłowy przebieg zlateralizowanych czynności mózgu. Odpowiednia stymulacja rozwoju funkcji poznawczych dziecka ułatwia stopniowe przejmowanie przez lewą półkulę zadań językowych. Uwalnia to prawą półkulę od wykonywania zadań linearnych i poprawia jej funkcjonowanie w innych dziedzinach.

Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania® opracowano tak, że każde dziecko o poziomie intelektualnym w granicach normy lub lekkiego obniżenia sprawności intelektualnej może nauczyć się w ten sposób czytać. Ucząc się czytać, przyswoi sobie nie tylko wymowę, lecz także fleksję i składnię.

Książeczki z serii *Kocham czytać/Ich liebe Lesen* biorą pod uwagę etapy rozwoju mowy i możliwości percepcyjne dzieci; wprowadzają je w świat pisma, uwzględniając stopień trudności artykułowanych głosek i zróżnicowanie ich obrazów graficznych.

Nauka czytania sprawia, że dzieci, powtarzając paradygmaty (zestawy) sylab, przestają kontrolować własną wymowę i szybko uczą się prawidłowej artykulacji. Za każdym razem powinno się zachęcać do czytania, a nie do mówienia, co powoduje odmienne nastawienie dziecka do wypowiedzi językowych. Właśnie w czytaniu najłatwiej dochodzi się do realizacji zgodnych z normą. Z takiego sposobu korzysta się także w nauce języków obcych.

Najlepszy czas na poznawanie kodu pisanego to początek przedszkola. Kilkuletnie dziecko bardzo żywo interesuje się światem liter. Chętnie uczestniczy w zajęciach, na których uczy się tego kodu. Dlatego warto rozpoczynać naukę czytania jak najwcześniej, zanim dziecko odkryje w szkole, że czytanie jest trudną sztuką. Dzieci sześciolletnich pismo już tak nie intryguje. Otworzył się przed nimi sekretny świat komputerów i język pisany wydaje im się niepotrzebny, chociaż to właśnie dzięki szybkiemu czytaniu ze zrozumieniem można korzystać z Internetu, szybko wyszukiwać wiadomości i skutecznie uczyć się języków obcych. Z tego też powodu, ucząc dzieci czytania, od początku powinno się je przygotować do aktywnego (twórczego) czytania z pełnym rozumieniem treści. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy w pierwszym etapie nauki dziecko nie będzie się skupiało na rozpoznawaniu graficznych wzorów liter, lecz uczyło się rozumienia znaczeń.

Wczesna nauka czytania wpływa na kształtowanie się asymetrii półkulowej, potrzebnej do właściwego, prawidłowego opracowywania informacji językowych. Badania neurobiologiczne dowiodły, że wszechstronna stymulacja językowa, przede wszystkim nauka czytania i pisanie, sprzyja stopniowej dominacji lewej półkuli w procesach werbalnych (językowych), co jest niezbędnym warunkiem szybkiego czytania ze zrozumieniem, a w konsekwencji skutecznego uczenia się.

Warto uczyć czytania zgodnie z chronologią rozwoju pisma w dziejach ludzkości. Od symultanicznych całości (samogłoski, wykrzyknienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze, rzeczowniki rozpoznawane globalnie), do linearnych sekwencji (zapis sylabiczny, następnie alfabetyczny). Od głośnego czytania – do poznawania tekstów w samotności.

Podstawy teoretyczne Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® da się syntetycznie ująć w następujących punktach:

1. Respektowanie wyników badań neurobiologicznych – to sylaba, a nie fonem, jest najmniejszą jednostką percepcyjną.
2. Uczenie czytania przez poznawanie znaczeń, a nie rozpoznawanie liter, uwzględnianie naturalnych mechanizmów językowych (samogłoski odczytywane w izolacji, spółgłoski tylko w sylabach).
3. Korzystanie z wyników badań neuropsychologicznych, dotyczących intermodalnych powiązań słuchowych, wzrokowych i motorycznych.
4. Uwzględnianie wiedzy na temat funkcji symultanicznych (całościowych, prawopółkulowych) i sekwencyjnych (linearnych, lewopółkulowych) oraz struktur umożliwiających przesyłanie informacji między półkulami mózgu (*corpus callosum*).
5. Korzystanie z wiedzy na temat etapów i sposobów uczenia się.
6. Powtórzenie sekwencji rozwoju mowy dziecka (od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, do wyrazów i zdań).
7. Naśladowanie 3 etapów nabywania systemu językowego: **powtarzania, rozumienia, nazywania** (samodzielnego czytania).
8. Powtórzenie przy ustalaniu etapów nauki czytania kolejności stadiów rozwoju pisma (od całości: samogłoska, wyraz rozpoznawany globalnie, poprzez zapis sylabiczny, do alfabetycznego).
9. Rozpoczęcie od zadań prawopółkulowych.
10. Uznanie czytania za funkcję prymarną, pisanie za sekundarną.
11. Stosowanie na użytek dzieci w wieku przedszkolnym wielkich liter i czcionki bezszeryfowej.

Język pisany poznawany przez małe dzieci, musi mieć cechy języka mówionego i być dla nich zrozumiały. Dlatego język w książeczkach jest prosty, codzienny, a obrazki pełne koloru i ekspresji. Na świat przyrody patrzy się z perspektywy małego dziecka, które traktuje zwierzęta jak istoty nie tylko odczuwające, lecz i myślące. Daje to ogromne możliwości wywoływania pozytywnych emocji i empatii u przedszkolaka. To bardzo istotny aspekt nauki czytania, która powinna nie tylko przekazywać wiedzę, ale także wychowywać.

Wbrew powszechnym mniemaniom dziecko nie rozwija się samodzielnie. Nigdy tak nie było, ale tempo rozwoju współczesnego świata właśnie teraz wyraźnie nam ten fakt uświadamia. Dziecko poza społecznością, pozbawione kreacji językowej, nie mogłoby rozwijać swojej aktywności zabawowej, poznawczej i twórczej. Współczesne teorie kognitywne (psychologiczne, filozoficzne i językoznawcze) przypisują środowisku, szczególnie silnemu oddziaływaniu języka (mówionego i pisanego) aktywną rolę w procesach poznawczych.

Poznanie świata urzeczywistnia się w środowisku kształtowanym przez rodziców i nauczycieli dziecka. Im bardziej rozbudowany zasób słownictwa dziecka, im większe jego umiejętności językowe, tym lepsze szanse na rozwój funkcji poznawczych.

Wczesna nauka czytania stwarza doskonałą okazję do formowania intelektu. Czytanie rozbudza wyobraźnię, niezwykle ważną w kreatywnym myśleniu. Przewaga stymulacji obrazami, typowa dla współczesnej kultury, zmusza dla przeciwwagi do świadomego i wielokrotnionego oddziaływania językowego (Small, Vorgan 2011, Carr 2012, Spitzer 2013) – tym bardziej, że bodźce wizualno-przestrzenne przetwarzane są przez struktury mózgowe prawej półkuli, natomiast sekwencyjność języka w optymalny sposób tylko przez lewą półkulę. Jest to źródłem stosunkowo dużych trudności, jakie mają współczesne dzieci z opanowaniem czytania ze zrozumieniem, mimo obserwowanej akceleracji (przyśpieszenia rozwoju) w odniesieniu do przetwarzania obrazów. Innymi słowy, dzieciom „karmionym” telewizyjnym obrazem łatwiej przychodzi nauczyć się posługiwania komputerem, tabletem, video czy telefonem komórkowym niż językiem.

W nauce czytania każdego nowego elementu języka można wyróżnić trzy etapy:

- **powtarzanie** – naśladowanie nauczyciela/logopedy, czytającej pacynki/zwierzątka, drugiego dziecka pełniącego rolę nauczyciela,
- **rozumienie** – podawanie/pokazywanie zapisanych samogłosek, wykrzykników, wyrażeń dźwiękonaśladowczych, sylab i wyrazów odczytywanych przez uczącego, czytającą pacynkę, dziecko pełniące rolę nauczyciela,
- **samodzielne nazywanie** – czytanie napisu: wskazanego, wylosowanego, wyjętego z pudełka lub wyciągniętego z woreczka.

Przygotowanie do nauki linearnego czytania polega na opanowaniu czterech umiejętności, za które odpowiada głównie prawa półkula mózgu:

- rozpoznawania samogłosek,
- rozpoznawania wykrzykników,
- rozpoznawania wyrażeń dźwiękonaśladowczych,
- globalnego rozpoznawania kilkunastu wyrazów.

Nauka czytania samogłosek, wykrzykników, wyrażeń dźwiękonaśladowczych oraz rozpoznawanie wyrazów (np. imion dzieci) przynosi dość szybkie efekty, ponieważ te wypowiedzenia są przetwarzane i globalnie zapamiętywane przede wszystkim w prawej półkuli mózgu. Ten etap przygotowawczy ma na celu wzbudzenie zainteresowania mową i piśmem, stymulowanie myślenia symbolicznego i rozumowania przez analogię. Czytanie prawopółkulowe uczy dzieci koncentracji i uwagi, podnosi wiarę we własne możliwości oraz motywuje do podejmowania nowych zadań.



Oto przykładowe strony z pierwszego i drugiego zeszytu serii *Ich liebe Lesen*.

Źródło: *Ich liebe Lesen*

Przygotowaniem do czytania lewopółkulowego jest poznawanie paradygmatów, czyli zestawów sylab. Poniżej przykłady paradygmatów ze spółgłoskami: h, l i b.



Źródło: *Ich liebe Lesen*

Umiejętność dekodowania sylab pozwoli dziecku w przyszłości poznać znaczenie każdego nowego wyrazu. Możliwe będzie wówczas czytanie zgodne z mechanizmami lewopółkulowymi, niezależne od globalnego rozpoznawania słów. Tylko umiejętność linearnego czytania warunkuje sukces edukacyjny, także w uczeniu się języków obcych.

Dziennik wydarzeń

Ważną techniką wspomagającą kształtowanie systemu językowego małych dzieci jest prowadzenie Dziennika wydarzeń, czyli czytanie/powtarzanie zapisanych przez dorosłego sytuacji, w których uczestniczyło dziecko. Dzięki temu udaje się wielokrotnie powracać do tego samego zdarzenia oraz sensu użytych słów i zwrotów. Mówienie o sobie motywuje w szczególnie sposób, pozwala dziecku zapomnieć, jak mówi, a myśleć jedynie o tym, o czym mówi². Podczas wspólnego czytania dzieje się jeszcze coś niezwykle ważnego. Dziecko zaczyna rozumieć, że można zapisać wszystkie słowa, które się pomyśli, i można odczytać słowa, które powstały w umyśle drugiej osoby. To fascynujące odkrycie pozwala dzieciom odczuć magię języka pisanego. Wyzwolona w ten sposób aktywność dziecka pomaga nie tylko kształtować jego językową świadomość, lecz także stymulować uwagę słuchową, słuch fonemowy oraz linearne przetwarzanie języka. Dziecko może odczuć ważną dla rozwoju intelektualnego radość z tworzenia nowych słów.

Zapis codziennych wydarzeń w formie rysunku i tekstu pozwala też na dokonanie aktu, który Ricoeur (1989) nazywa „oznaczeniem samego siebie”, czyli na odnalezienie się w świecie w porządku językowym. Dziennik „mówi” w imieniu dziecka i razem z dzieckiem. Na

2 Przykłady zapisów w Dziennikach wydarzeń dzieci dwujęzycznych można znaleźć w prowadzonym przez dr E. Ławczys blogu: www.dwujezycznosc.blogspot.com

początku tej techniki teksty utrwała dorosły, dzięki czemu może pojawić się dialog – akt rozmowy urzeczywistnia się w zapisie.

Koncepcja zapisywania zdarzeń z życia dziecka bierze pod uwagę najważniejsze warunki nabywania języka. Są to:

- budowanie sceny wspólnej uwagi³,
- odbieranie intencji komunikacyjnej drugiej osoby,
- odwracanie ról w aktach komunikacji,
- zdobywanie umiejętności rozumienia pytań i samodzielnego ich zadawania.

Historie opowiadane na kartach Dziennika wymagają użycia imienia, a więc trzeciej osoby liczby pojedynczej. Nazwanie bohatera zapisu imieniem dziecka, z którym prowadzi się terapię, pozwala budować jego tożsamość w świecie językowym. „Przywilej imion własnych nadawanych istotom ludzkim bierze się z pełnionej później przez imiona własne roli w potwierdzaniu tożsamości i bycia sobą tych istot” (Ricoeur 2003, 50). Imię dziecka zapisuje się z zamiarem zaznaczenia jego indywidualności. Jest to istotna wartość psychologiczna tej techniki, nie mniejsze znaczenie ma też oczywiście naśladowanie sposobu, w jaki małe dziecko formułuje pierwsze wypowiedzi o sobie samym. W odróżnieniu od imion własnych, zaimki, jak podkreśla Ricoeur (2003), nie mają stałego desygnatu, oznaczają za każdym razem inne osoby i rzeczy. Dlatego opanowanie ich, a szczególnie ich odmiana przysparza uczącym się języka polskiego wiele kłopotów, co widać w wypowiedziach dzieci dwujęzycznych, dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego i uczniów niesłyszących.

Zapis w Dzienniku: „Janek je lody”, pozwala na dokonanie jednocześnie dwóch transpozycji, z perspektywy dziecka i z perspektywy partnera dialogu. Do prymarnego zapisu w trzeciej osobie liczby pojedynczej mogą dochodzić w przyszłości nowe zapisy, kiedy dziecko będzie na nie gotowe poznawczo: „Jem lody” (ja) i „Jesz lody” (ty). W ten sposób można uzupełniać paradygmat odmiany, choć za każdym razem jest to ta sama osoba (z perspektywy mówcy i odbiorcy). Ricoeur (2003) mówi o zjawisku podwójnego przypisania bez podwójnego odniesienia. Orzeczenie w trzech formach, pierwszej, drugiej i trzeciej osoby odnosi się do tego samego bytu. To ułatwia nie tylko opanowanie paradygmatu odmiany czasownika. Pomaga też uczyć znaczeń, co jest szczególnie istotne, gdy terapeuta wprowadza czasowniki abstrakcyjne.

Aby dziecko mogło nauczyć się reguł językowych, odmiany czasownika oraz myślenia przyczynowo-skutkowego, powinno przede wszystkim dostrzegać zachodzące wokół niego zmiany. Właśnie z powodu porządkowania temporalności bardzo ważne jest prowadzenie Dziennika z dziećmi bilingwalnymi. Dla dzieci wielojęzycznych pisanie Dziennika ma dodatkowy wymiar tworzenia obrazu własnej osoby. Poczucie ciągłości pozwala im go budować tak jak tożsamość.

3 Termin M. Tomasello.

Skuteczne komunikowanie się – warunek uczenia się języka – można osiągnąć na początkowym etapie tylko za pomocą programowania języka.

Podstawy teoretyczne techniki Dzienników wydarzeń to:

- podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego,
- koncepcja centrów zainteresowań (Miodunka 2010b).

Przyswajanie języka zależy w dużej mierze od kontekstu społecznego i komunikacyjnego. Rozumienie powtarzających się cyklicznie sytuacji, takich jak: posiłki, odwiedziny u dziadków, zajęcia u logopedy, wyjścia na basen, zakupy, ułatwia przyswojenie językowych określeń na te sytuacje.

Matki dzieci bilingwalnych podkreślały, że pisanie Dziennika w dwóch językach pozwalało dzieciom radzić sobie emocjonalnie z sytuacją w żłobku czy przedszkolu, w której przekazy językowe były dla nich początkowo niezrozumiałe.

Dziennik wydarzeń jako technika stosowana w metodzie krakowskiej spełnia następujące funkcje:

- buduje tożsamość i świadomość własnych doznań,
- porządkuje linearne odczucie czasu,
- poszerza słownictwo i uczy stosowania reguł odmiany i składni,
- uczy sytuacyjnie rozumienia pytań,
- motywuje do zadawania pytań,
- uczy rozumienia sytuacji w powiązaniu z werbalnym przekazywaniem znaczeń,
- buduje intencjonalność,
- uczy systemu językowego w użyciu,
- umożliwia skuteczny odbiór i przekazywanie informacji,
- uczy nazywania emocji własnych i emocji uczestników zdarzenia,
- oswaja z symbolicznymi rysunkami,
- wyrabia umiejętność prowadzenia dialogu,
- kształtuje świadomość socjokulturową,
- pozwala wracać do przeżyć i powtórnie o nich mówić,
- rozwija kompetencję komunikacyjną.

Wychodząc od wypowiedzi będących w użyciu w danej grupie społecznej, dziecko buduje wraz z dorosłym system językowy. Zasady logopedyczne, które są podstawą techniki pisania dzienników brzmią:

- przyswajanie języka zależy od kontekstu społecznego i komunikacyjnego,
- ważne jest zrozumienie różnic znaczeniowych między wyrazami i całymi wypowiedziami w zależności od kontekstów,
- poznawanie słów i reguł rządzących ich użyciem musi się opierać na kreatywnych działaniach uczących się,

- uwzględnienie czynnika indywidualnego i emocjonalnego wpływa na efektywność uczenia się.

Codzienny zapis, na który potrzeba 15-20 minut, wprowadza do sposobu bycia z własnym dzieckiem pewien ład. Taki rytuał daje poczucie bezpieczeństwa obojgu uczestnikom dialogu utrwalonego w piśmie. Dzieci, gdy tylko poznają tę formę zabawy z dorosłym, same się domagają takiego spędzania czasu, co niekiedy stanowi jedyny przejaw ich intencji komunikacyjnej. Dziecko, które nie mówi, przynosi zeszyt lub pokazuje na półkę, gdzie leży Dziennik. W ten sposób prosi o nowy zapis lub o powtórne opowiadanie minionych zdarzeń. Są to początki samodzielnego budowania wypowiedzi, zrazu niejęzykowych, z czasem ujęzykowionych.

Bibliografia

- Bauer J., 2006, *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis Spiegelneurone*, München
- Carr N., 2012, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Warszawa
- Cassirer E., 1998, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa
- Cieszyńska-Rożek J., 2010, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, w: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków, s. 18-36
- Cieszyńska-Rożek J., 2013 *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków
- Gadamer H.-G., 1979, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa
- Gadamer H.-G., 1983, *Prawda i metoda*, Kraków
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków
- Le Doux J., 2000, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Poznań
- Miodunka W. T., 2010a, *Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców. Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej*, w: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków, s. 7-17
- Miodunka W. T., 2010b, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: J. S. Gruchała, H. Kurek, *Silva Rerum Philologicarum*, Kraków, s. 119-131
- Miodunka W. T., 2011a, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, w: *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, Zeszyt LXVI, Kraków, s. 57
- Miodunka W. T., 2011b, *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, w: *LingVaria VI/ 1(11)*, s. 179-204
- Rączaszek-Leonardi J., 2011, *Zjednoczeni w mowie. Względność językowa w ujęciu dynamicznym*, Warszawa

Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa

Slobin D. I., 2003, *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*, w: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków

Small G., Vorgan G., 2011, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań

Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk

Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa

Vetulani J., 2011, *Piękno neurobiologii*, Kraków

Wierzbicka A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa



EXPOLINGUA Berlin

ist die führende internationale Messe für Sprachen und Kulturen
im deutschsprachigen Raum.

Informieren Sie sich über mehr als 50 Sprachen und erhalten Sie aus erster Hand
Hinweise und Tipps rund ums Fremdsprachenlernen und -lehren.

Nächster Termin: 20.-21. November 2015, 10:00 – 18:00 Uhr

Ort: RHWK Friedrichstraße 176 – 179, 10117 Berlin – Mitte

Joanna Błaszczak, Marzena Żygis

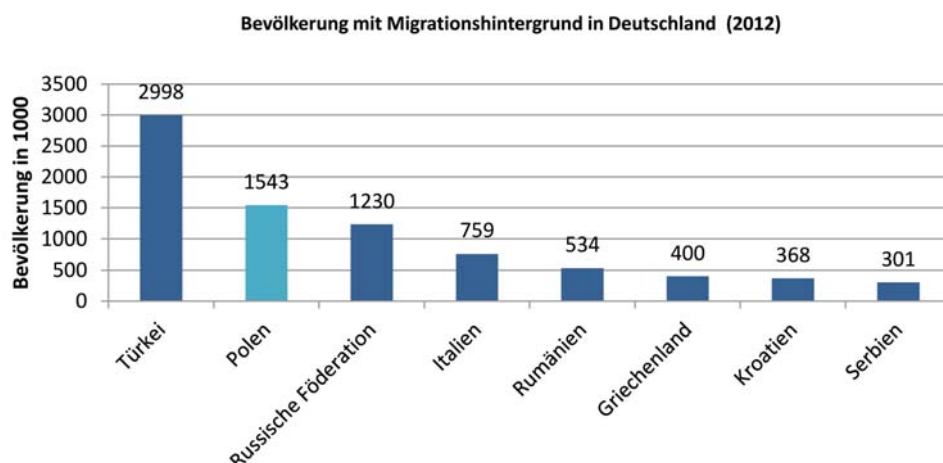
BIN ICH DEUTSCHER ODER POLE? EINE STUDIE ÜBER NATIONALE IDENTITÄT DER DEUTSCH-POLNISCHEN KINDER UND JUGENDLICHEN IN BERLIN

1. Einleitung

Das Bundesministerium des Inneren, Referat Migration und Integration geht davon aus, dass „von den in Deutschland lebenden Menschen annähernd jede fünfte Person (etwa 16 Millionen) einen Migrationshintergrund hat,¹ darunter 8,5 Millionen Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit“ (BMI 2011, 21). Zusätzlich zu den Personen mit Migrationshintergrund machen die in Deutschland lebenden 7,2 Millionen Ausländer 8,8 % der Gesamtbevölkerung aus.² „Nach *Bildung in Deutschland* (2010) haben in Ballungsräumen wie Frankfurt, München und Stuttgart mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, Tendenz steigend“ (Krifka 2014, 1). Allein in Berlin, der Stadt, die für die vorliegende Arbeit von primärem Interesse ist, gibt es jetzt 457.806 Immigranten aus 190 verschiedenen Ländern. Im Kontext unserer Studie ist es wichtig zu bemerken, dass Personen mit polnischem Migrationshintergrund einen erheblichen Anteil an den Migranten haben. Wie die folgende Grafik verdeutlicht, gibt es über 1,5 Millionen Polinnen und Polen in Deutschland. Sie bilden die größte Gruppe nach den türkischen Migranten.

1 Vom Migrationshintergrund spricht man, wenn „1. die Person nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder 2. der Geburtsort der Person außerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt und eine Zuwanderung in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erfolgte oder 3. der Geburtsort mindestens eines Elternteiles der Person außerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt sowie eine Zuwanderung in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erfolgte“ (Paragraph 6, Absatz 2 der Verordnung zur Erhebung der Merkmale des Migrationshintergrundes, BMJ, 2010).

2 Unter dem rechtlichen Begriff des Ausländers versteht man „alle in Deutschland lebenden Personen, die ausschließlich einen ausländischen Pass besitzen. Zuwanderer mit ausschließlich deutschem Pass sowie Doppelstaatler und ihre Nachkommen gelten nicht als Ausländer“ (Ausländerstatistik/Ausländerzentralregister (AZR)/das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)). Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*, 2009.



Quelle: Statistisches Bundesamt, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*, 2012

Noch eine Zahl ist für unsere Studie von besonderer Bedeutung. Laut Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2013) haben 43% der Kinder unter 6 Jahren in Berlin einen Migrationshintergrund.

Mit Sicherheit kann man also konstatieren, dass immer mehr Menschen in Deutschland mehrsprachig sind. Wenn man mit Le Page und Tabouret-Keller (1985) davon ausgeht, dass Sprache und Identität des Sprechers nicht zu trennen sind, stellt sich die Frage, wie sich eine Person fühlt, wenn sie gleichzeitig Wurzeln in zwei oder mehreren Sprachen besitzt.³ Dieser Frage sind wir in einer Studie nachgegangen, in der wir zweisprachige deutsch-polnische Kinder an einigen deutsch-polnischen Berliner Schulen befragt haben. Die zentrale Fragestellung lautet, ob sich die Kinder eher polnisch oder eher deutsch oder vielleicht sowohl polnisch als auch deutsch (oder weder das eine noch das andere) fühlen.⁴ Untersucht werden die Faktoren, die sich positiv bzw. negativ auf die gefühlte Nationalität der Kinder auswirken. Besonderes Augenmerk gilt der Frage, ob Mehrsprachigkeit als wünschenswert und positiv oder doch eher als störend und negativ bewertet wird, und ob der Muttersprache eine besondere Rolle zukommt.

2. Die Studie

Die Studie wurde anhand von Fragebögen durchgeführt. Die insgesamt 166 Fragen sind in 5 thematische Blöcke aufgeteilt. Der Studie liegen 48 beantwortete Fragebögen zugrunde.

³ Dass Sprache/Sprechen Mittel (zum Ausdruck) der Identität sind, scheint Konsens zu sein; siehe die Diskussion dazu in u.a.: de Saussure 1931/1916, Bühler 1976/1933, Coseriu 1974, Wandruszka 1979, Ágel 1997, Feilke 1993 u. 1996, Schmidt 1999, Kresić 2006.

⁴ Zu bemerken ist allerdings, dass Sprache nur „ein Identitätsfaktor unter anderen“ ist, d.h. eine bikulturelle Identität kann sich auch ohne Bilingualität herausbilden (Varro 1997, 132).

Im Folgenden stellen wir ausgewählte Ergebnisse unserer Untersuchung dar, mit dem Ziel, den Einfluss verschiedener Parameter auf die gefühlte Nationalität einer genaueren Betrachtung zu unterziehen.

2.1. Datenüberblick

An unserer Studie nahmen insgesamt 48 Kinder und Jugendliche teil. 48% der Informanten waren männlich. Das Alter der Personen variiert zwischen 9 und 18 Jahren, wie in Abbildung 1 dargestellt. 58% unserer Befragten wurden in Deutschland, 38% in Polen und 2% in anderen Ländern geboren, vgl. Abb. 2.

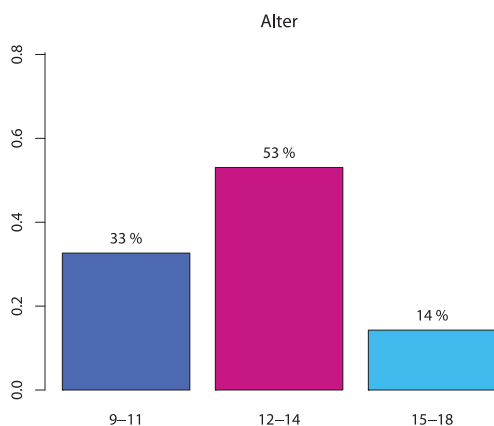


Abb. 1. Alter der Informanten

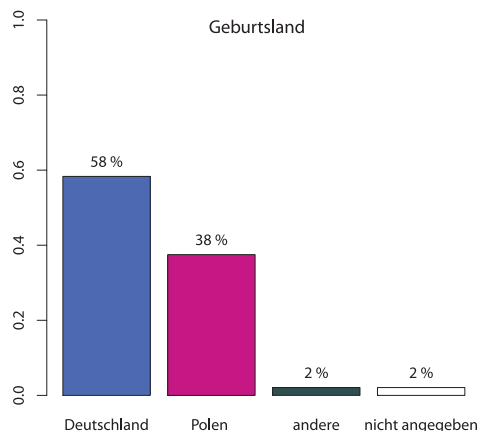


Abb. 2. Geburtsland

Die meisten Informanten lebten seit ihrer Geburt in Deutschland (51%), 27% verbrachten in Deutschland mehr als 5 Jahre und 22% der Befragten lebten seit weniger als 5 Jahren in Deutschland, vgl. Abb. 3. Interessanterweise sind 37% der befragten Personen in einem anderen Land als Deutschland oder Polen aufgewachsen. Das stellt Abbildung 4 dar.

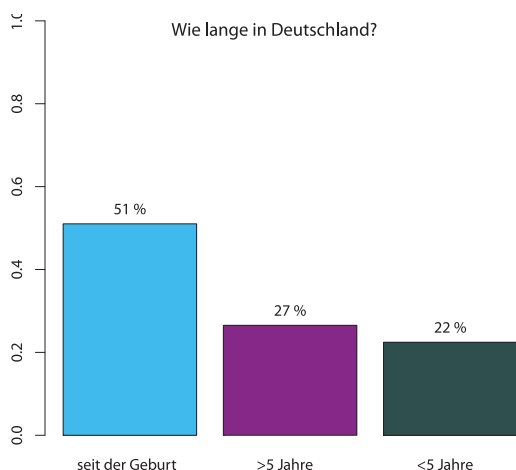


Abb. 3. Aufenthaltsdauer

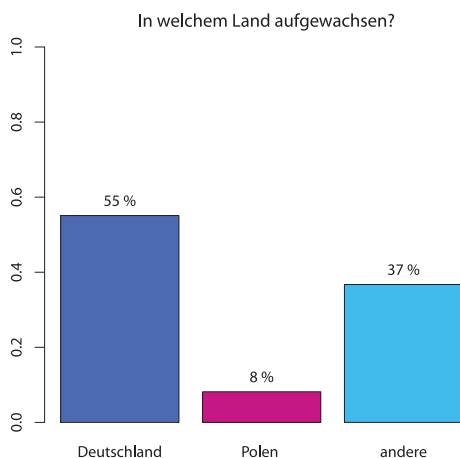


Abb. 4. Land des Aufwachsens

94% der Mütter von unseren Informanten waren polnischer Herkunft, vgl. Abb. 5. Das scheint kein Zufall zu sein und steht im Einklang mit den Beobachtungen von Jańczak: „Die dominierende Paarkonstellation, wenn es um Eheschließungen zwischen Polen und Deutschland geht, [ist] eine polnische Frau und ein deutscher Mann (...) (87%)“ (Jańczak 2013, 52). Für die meisten Befragten in unserer Studie waren aber beide Elternteile Polen. Wie aus Abbildung 6 hervorgeht, sind 69% der Väter polnisch, 21% deutsch und 10% anderer Herkunft.

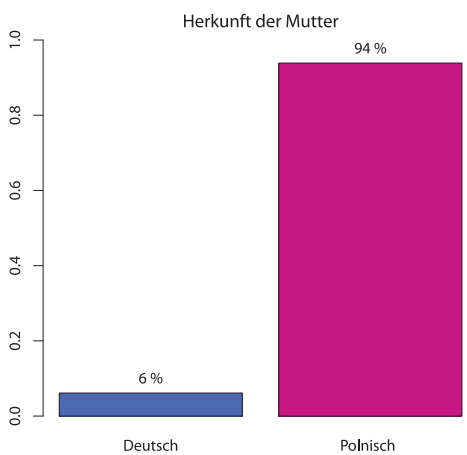


Abb. 5. Herkunft der Mutter

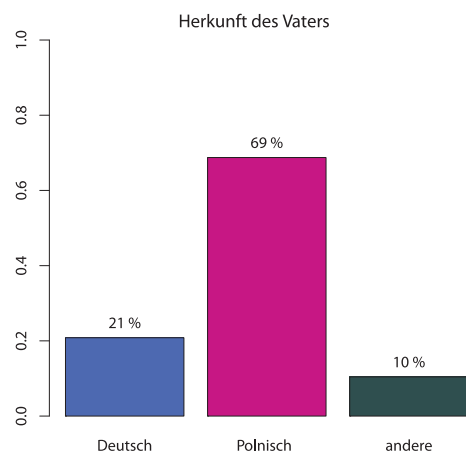


Abb. 6. Herkunft des Vaters

Die Herkunft der Verwandten und Bekannten geht aus den Abbildungen 7 und 8 hervor. Die Verwandten von 47% unserer Informanten sind ausschließlich polnischer Herkunft, während 45% der Befragten deutsche und polnische Verwandten angeben. 84% der Befragten haben sowohl einen deutschen als auch polnischen Bekanntenkreis.

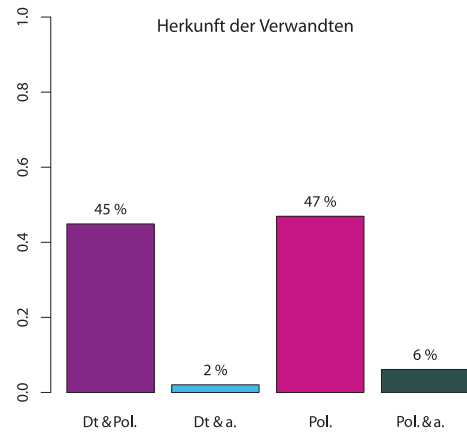


Abb. 7. Herkunft der Verwandten

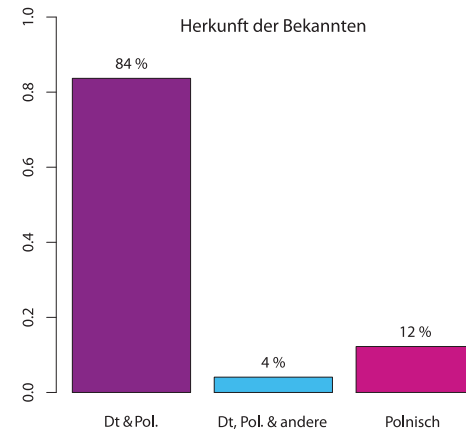


Abb. 8. Herkunft der Bekannten

Als Muttersprache nennen 59% Polnisch und nur 16% Deutsch, 24% der befragten Schüler/innen haben das Gefühl, zwei Muttersprachen zu haben, nämlich Deutsch und Polnisch, vgl. Abb. 9.

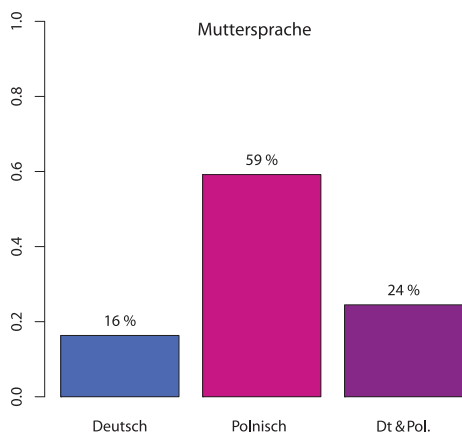


Abb. 9. Muttersprache

Es zeigt sich auch, dass sich die Sprachfähigkeiten der Befragten in beiden Sprachen wesentlich voneinander unterscheiden, vgl. Abb. 10 und 11. Sehr gute Sprachfähigkeiten im Polnischen wurden von 53% der Schüler berichtet, während nur 27% der Befragten ihr Deutsch als sehr gut bezeichneten. 51% der Schüler empfanden ihr Deutsch als gut, während Polnisch auf gutem Niveau zu sprechen von 37% der Befragten angegeben wurde.

Obwohl die in den Abbildungen 10 und 11 dargestellten Antworten subjektive Einschätzungen wiedergeben, zeigen sie doch, dass unsere Informanten nicht das Gefühl haben, beide Sprachen sehr gut zu beherrschen. Daraus kann man schließen, dass nicht alle befragten Schüler/innen bilinguale Sprecher sind, wenn man hier die etwas konservativere Definition des Bilingualismus zugrunde legt: „the equal and perfect knowledge of two languages” (Grosjean 2014, 12).⁵ Die Art der Schwierigkeiten in beiden Sprachen wurde auch erfragt und es zeigt sich, dass die Grammatik die meisten Probleme bereitet: 35% nennen Probleme mit der deutschen und 24% mit der polnischen Grammatik. Jeweils 10% berichten über Probleme bei der deutschen und polnischen Aussprache. Orthographie scheint weniger problematisch zu sein. Allerdings haben 41% diese Frage überhaupt nicht beantwortet.

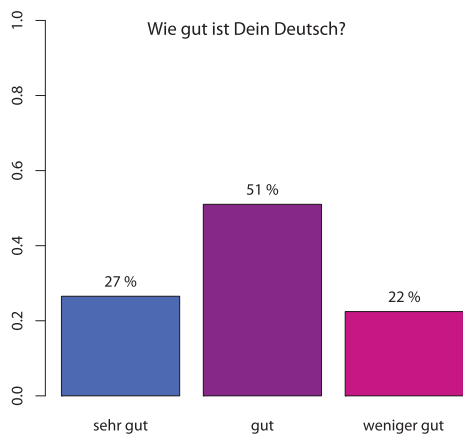


Abb. 10. Sprachfähigkeiten im Deutschen

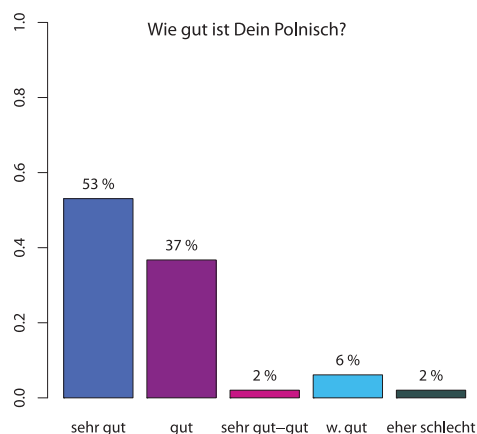


Abb. 11 Sprachfähigkeiten im Polnischen

⁵ In der neueren Forschung geht man eher von einer anderen, modernen Definition des Bilingualismus aus. Bilingualismus wird nicht mehr (oder wenigstens nicht ausschließlich) im Sinne „perfekter Beherrschung von zwei Sprachen” („proficiency”) verstanden, sondern auch im Sinne von „Sprachgebrauch”. Grosjean definiert bilinguale Sprecher als solche „who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (Grosjean 2008, 2010, 2014, 2). Für eine detaillierte Diskussion von Bilingualismus (auch im Zusammenhang mit Bikulturalität) siehe Grosjean (2013, 2014).

Trotz verschiedener genannter Schwierigkeiten in beiden Sprachen haben 78% der Befragten keine Probleme damit, zwischen den beiden Sprachen zu wechseln. Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass die große Mehrheit die Zweisprachigkeit als etwas Positives empfindet. Wie aus Abbildung 12 deutlich hervorgeht, würden 94% auf keinen Fall nur eine Sprache sprechen wollen.

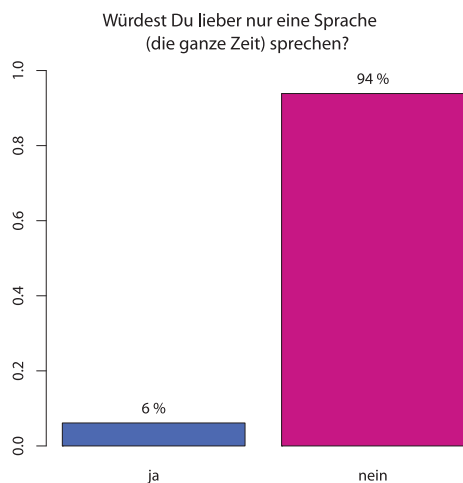


Abb. 12. Ein- oder Mehrsprachigkeit

Da Sprache und Sprachfähigkeit eine wichtige Rolle in der vorliegenden Studie einnehmen, haben wir auch gefragt, ob es wichtig sei, sprachlich nicht aufzufallen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 13 dargestellt. Für 57% der Befragten spielt es keine Rolle, ob man z.B. durch fremdsprachlichen Akzent auffällt. Dieses Ergebnis bestätigt sich auch dadurch, dass 65% der Befragten angeben, sie würden ihre polnische Herkunft durch ihre Aussprache zeigen, obwohl sie Deutsch akzentfrei sprechen (oder sprechen könnten)⁶, vgl. Abb. 13. In der Tat verwenden sie zum Beispiel das typisch polnische, rollende „r“, um ihre polnische Identität/Herkunft zu demonstrieren.

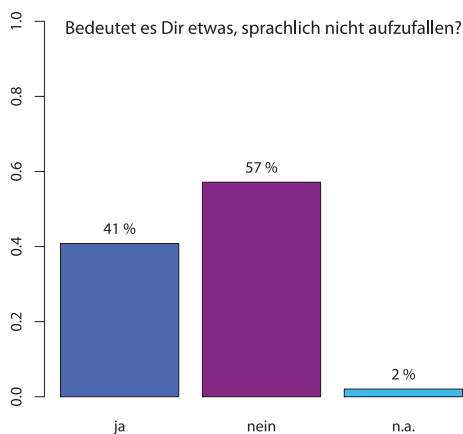


Abb. 13. Auffälligkeit durch die Sprache

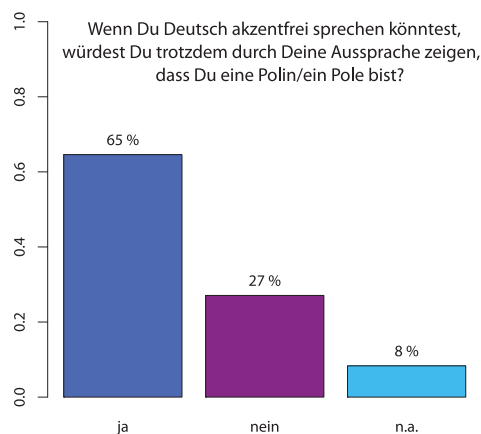


Abb. 14. Sprache und Identität

Da die Studie sich auch mit Fragen der nationalen Identität beschäftigt, haben wir nach dem Pass der Schüler/innen gefragt. Es zeigt sich, dass 49% einen deutschen und 37% einen polnischen Pass besitzen. 8% dagegen haben eine doppelte Staatsbürgerschaft, vgl. Abb. 15. Darüber hinaus waren wir auch an der Frage interessiert, ob sie gerne einen

⁶ Die Frage „Wie gut gelingt es Dir, Deutsch akzentfrei zu sprechen“ wurde von 48% der Schüler mit „sehr gut“ und von 40% mit „gut“ beantwortet.

anderen Pass hätten. Die Mehrheit (78%) verneint dies, nur 14% zeigen sich mit ihrer gegenwärtigen Staatsbürgerschaft unzufrieden, vgl. Abb. 16.

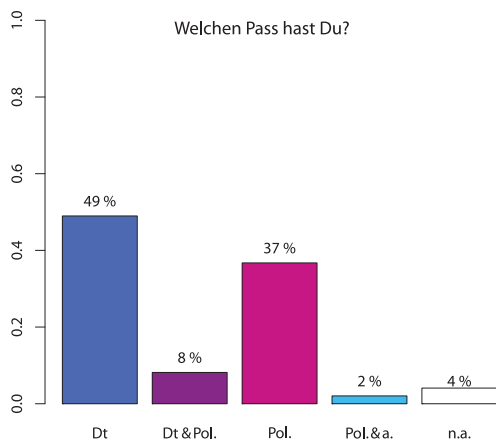


Abb. 15. Staatsangehörigkeit

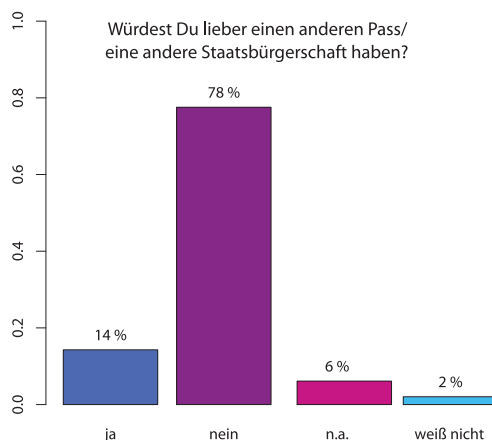


Abb. 16. Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Staatsbürgerschaft

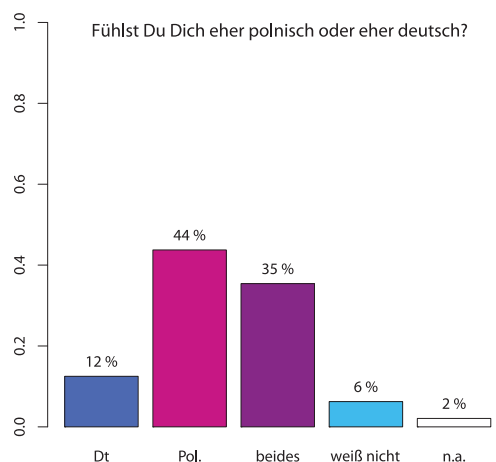


Abb. 17. Nationale Identität

Schließlich haben wir gefragt, ob sich die Teilnehmer/innen an unserer Studie mehr polnisch oder deutsch fühlen. Die meisten Antworten fallen zugunsten des Polnischen (44%) aus, beinahe ein Drittel der Befragten fühlt sich sowohl polnisch als auch deutsch, nur 12% fühlen sich deutsch und 6% sehen sich nicht in der Lage zu bestimmen, ob sie sich polnisch und/oder deutsch fühlen, vgl. Abb. 17.

2.2. Faktoren, die die gefühlte Nationalität determinieren

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, von welchen Faktoren die gefühlte Nationalität (vgl. Abb. 17) abhängig ist. Um dies herauszufinden, haben wir folgende Faktoren untersucht: (i) Muttersprache, (ii) Geburtsland, (iii) Aufenthaltsdauer in Deutschland, (iv) Herkunft der Mutter, (v) Herkunft des Vaters, (vi) Herkunft der Bekannten, (vii) Herkunft des/der besten Freundes/in, (viii) Herkunft des Verwandten, (ix) Sprachfähigkeiten im Deutschen, (x) Sprachfähigkeiten im Polnischen und (xi) Staatsangehörigkeit.

Die Relation zwischen gefühlter Nationalität und den oben genannten Parametern haben wir statistisch mit Hilfe des Pearson Tests bzw., wo es notwendig war, zusätzlich mit

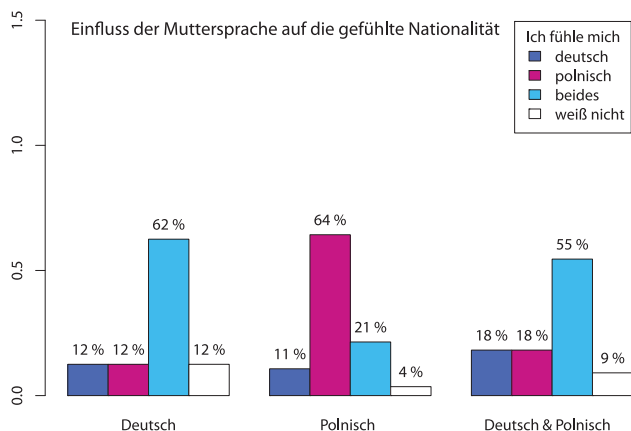


Abb. 18. Die Relation zwischen der Muttersprache und der gefühlten Nationalität

fühlen sich polnisch. Von denen, die beide Sprachen als ihre Muttersprachen angeben, fühlen sich 55% deutsch und polnisch. Die Abhängigkeit zwischen Muttersprache und gefühlter Nationalität ist signifikant ($\chi^2 = 11.5216$, $df = 6$, Fisher Test $p < .05$).

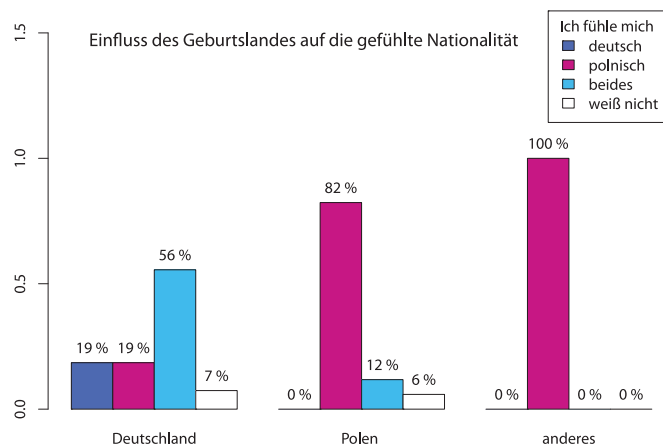


Abb.19. Die Relation zwischen dem Geburtsland und der gefühlten Nationalität

Faktoren neben dem Geburtsland die nationale Identität bestimmen. Schließlich fühlen sich diejenigen polnisch, die weder in Polen noch in Deutschland geboren sind. Der Anteil dieser Personen ist jedoch sehr klein (2% wie bereits in der Abb. 2 dargestellt). Insgesamt zeigt sich, dass die Relation zwischen Geburtsland und gefühlter Nationalität höchst signifikant ist ($\chi^2 = 19.3941$, $df = 6$, Fisher Test $p < .001$).

Auch die Länge der Aufenthaltsdauer in Deutschland spielt eine Rolle bei der Identitätsbestimmung. Generell lässt sich beobachten, dass je kürzer die Befragten in Deutschland lebten (und höchstwahrscheinlich je länger sie in Polen lebten), desto häufiger fühlen sie sich polnisch. 90% derer, die weniger als 5 Jahre in Deutschland

der Fischer Test-Korrektur untersucht.

In der Abbildung 18 wird die Abhängigkeit zwischen Muttersprache und gefühlter Nationalität dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich von den Informanten, die Deutsch als ihre Muttersprache angeben, 62% als deutsch und polnisch empfinden. 64% derjenigen mit polnischer Muttersprache

Wir sind auch der Frage nachgegangen, inwiefern das Geburtsland einen Einfluss auf die gefühlte Nationalität hat, vgl. Abb. 19. 82% derjenigen, die in Polen geboren sind, fühlen sich auch polnisch. Die in Deutschland Geborenen fühlen sich aber nicht unbedingt deutsch. Im Gegenteil fühlen sich 56% von ihnen sowohl deutsch als auch polnisch, was darauf hindeutet, dass andere

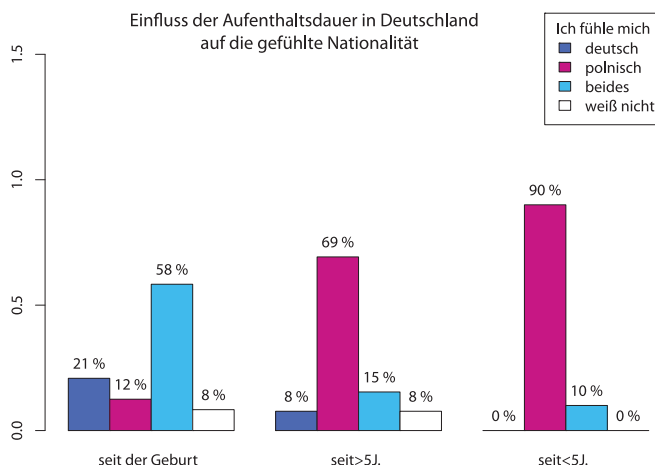


Abb. 20. Die Relation zwischen der Aufenthaltsdauer und der gefühlten Nationalität

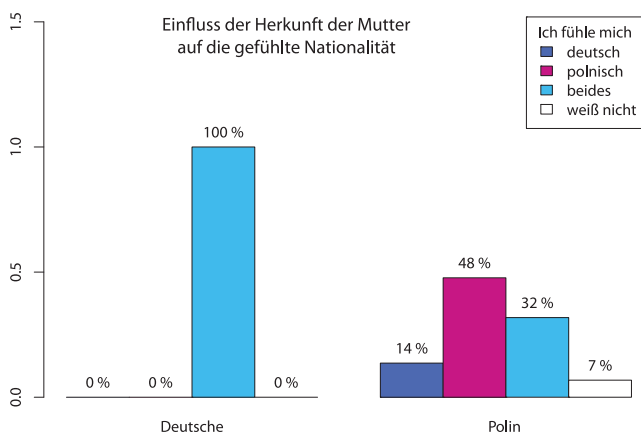


Abb. 21. Die Relation zwischen der Herkunft der Mutter und der gefühlten Nationalität

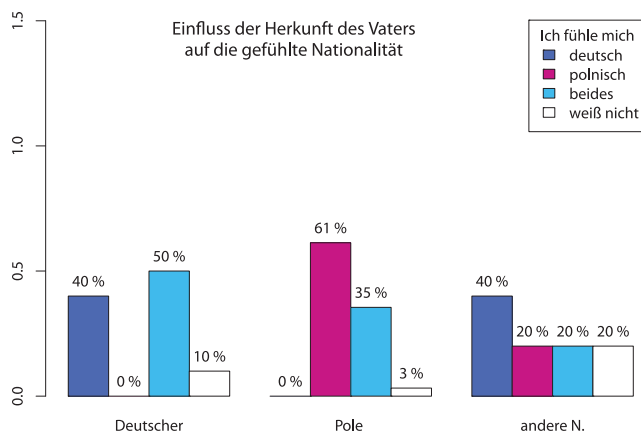


Abb. 22. Die Relation zwischen der Herkunft des Vaters und der gefühlten Nationalität

verbrachten, geben polnisch als ihre gefühlte Nationalität an. Das steht im Kontrast zu einer eher kleineren Prozentzahl der Informanten – 12% – die sich polnisch fühlen, auch wenn sie seit ihrer Geburt in Deutschland leben. Von denjenigen, die seit mehr als 5 Jahren in Deutschland leben, fühlen sich 69% polnisch. Die Relation zwischen Aufenthaltsdauer in Deutschland und gefühlter Nationalität erwies sich als höchst signifikant ($\chi^2 = 22.197$, $df = 6$, Fisher Test $p < .001$).

Weiterhin haben wir untersucht, ob die Herkunft der Mutter bzw. des Vaters die gefühlte Nationalität beeinflussen. Die Ergebnisse sind entsprechend in den Abbildungen 21 und 22 dargestellt.

Einerseits gibt es keine signifikante Abhängigkeit zwischen Herkunft der Mutter und gefühlter Nationalität, andererseits ist jedoch eine signifikante Abhängigkeit zwischen Herkunft des Vaters und gefühlter Nationalität festzustellen ($\chi^2 = 22.606$, $df = 6$, Fisher Test $p < .0001$). Diese Diskrepanz kann man wohl darauf zurückführen, dass 94% unserer Informanten eine polnische Mutter (vgl. Abb. 5) haben. Aus diesem Grund sollte man dieses Ergebnis

nicht überbewerten. 61% derjenigen, deren Väter Polen sind, fühlen sich polnisch, 50% derjenigen, deren Väter deutsch sind, fühlen sich deutsch und polnisch.

Außer der Herkunft der Eltern wurde auch die Herkunft der Bekannten untersucht. 50% derjenigen, die deutsche, polnische und andere Bekannte (d.h. Bekannte anderer Herkunft als deutsch und polnisch) haben, fühlen sich gleichermaßen deutsch und polnisch, während die verbleibenden 50% sich ausschließlich deutsch fühlen. 60% der Befragten, die nur polnische Bekannte haben, fühlen sich polnisch. Diejenigen, die sowohl deutsche als auch polnische Bekannte haben, fühlen sich deutsch und polnisch (40%), polnisch (45%), deutsch (12%), und die verbleibenden 2% können oder wollen ihre Nationalität nicht bestimmen. Statistisch betrachtet ist diese Relation signifikant ($\chi^2 = 15.9711$, $df = 6$, Fisher Test $p < .05$).

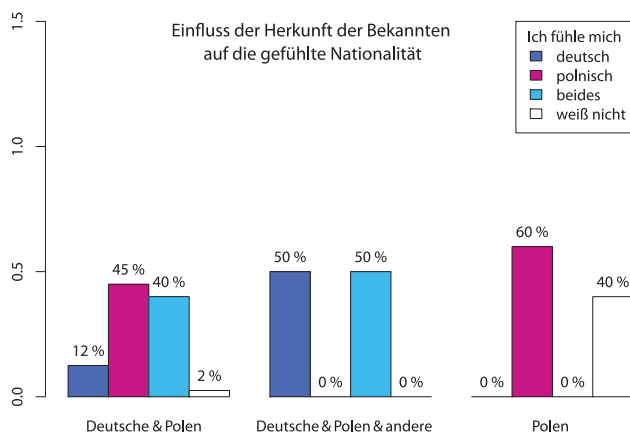


Abb. 23. Die Relation zwischen der Herkunft der Bekannten und der gefühlten Nationalität

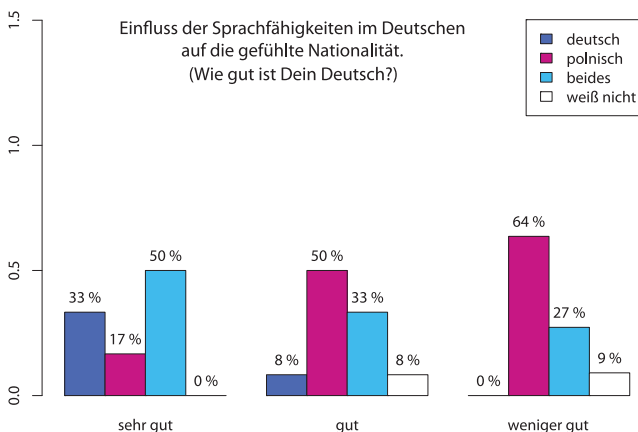


Abb. 24. Die Relation zwischen den Sprachfähigkeiten im Deutschen und der gefühlten Nationalität

Darüber hinaus haben wir auch den Einfluss der Herkunft des/r besten Freundes/in sowie der Verwandten auf die gefühlte Nationalität untersucht. Beide Faktoren haben sich als signifikant erwiesen (bester Freund: $\chi^2 = 38.0399$, $df = 18$, Fisher Test $p < .0131$; Verwandte: $\chi^2 = 15.907$, $df = 9$, Fisher Test $p < .05$).

Die Abhängigkeiten zwischen dem Grad der Beherrschung der deutschen/polnischen Sprache und der gefühlten Nationalität sind entsprechend in den Abbildungen 24 und 25 dargestellt.

Die Relation zwischen Sprachfähigkeit im Deutschen und gefühlter Nationalität erweist sich als nicht signifikant. Es ist jedoch wichtig zu bemerken, dass nur 9.3% unserer Daten diese Relation widerlegen ($\chi^2 = 10.8584$, $df = 6$, Fisher

Test $p = .0928$). Was die Relation zwischen Sprachfähigkeit im Polnischen und gefühlter Nationalität angeht, zeigen unsere Daten eine signifikante Abhängigkeit ($\chi^2 = 22.055$, df

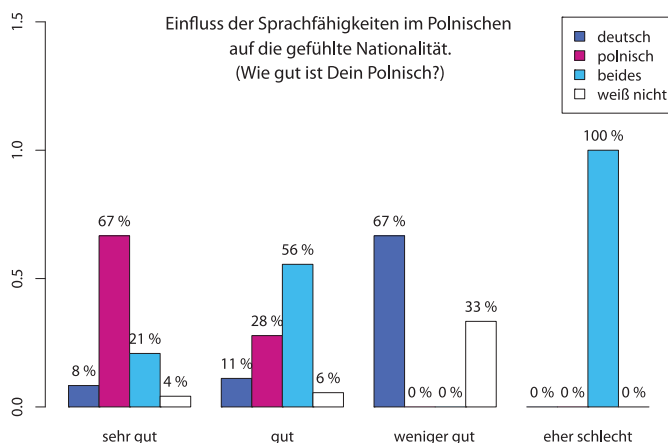


Abb. 25. Die Relation zwischen den Sprachfähigkeiten im Polnischen und der gefühlten Nationalität

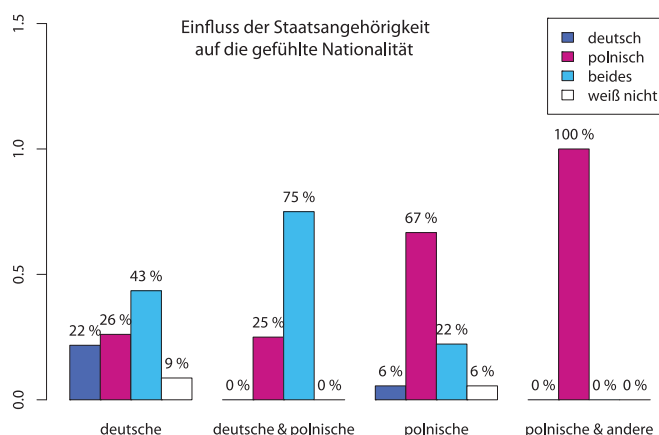


Abb. 26. Die Relation zwischen der Staatsangehörigkeit und der gefühlten Nationalität

= 9, Fisher Test $p < .01$). So zum Beispiel geben 67% derjenigen, die ihr Polnisch als sehr gut bezeichnen, polnisch als ihre Nationalität an. Das steht im Kontrast zur Gruppe derer, die ihr Polnisch als gut bezeichnen. Hier fühlen sich nur 28% der Befragten polnisch. Schließlich gibt es keine Informanten, deren Polnisch weniger gut oder eher schlecht war, die gleichzeitig polnisch als ihre gefühlte Nationalität angegeben hätten.

Zuallerletzt haben wir die Relation zwischen Staatsangehörigkeit und gefühlter Nationalität untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Relation statistisch nicht signifikant ist ($\chi^2 = 11.4109$, $df = 9$, Fisher Test $p = .1655$).

Signifikante Faktoren	Nicht signifikante Faktoren
Muttersprache ($p < .05$)	Herkunft der Mutter ($p = .1955$; unbalancierte Daten?)
Geburtsland ($p < .001$)	Staatsangehörigkeit ($p = .1655$)
Aufenthaltsdauer ($p < .001$)	Sprachfähigkeiten im Deutschen ($p = .09285$)
Herkunft des Vaters ($p < .0001$)	
Bester Freund ($p < .05$)	
Herkunft der Verwandten ($p < .05$)	
Herkunft der Bekannten ($p < .05$)	
Sprachfähigkeiten im Polnischen ($p < .01$)	

Tabelle1. Faktoren, die Einfluss auf die gefühlte Nationalität (nicht) haben

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse unserer Untersuchung, indem sie zeigt, welche Faktoren einen signifikanten und welche einen nicht signifikanten Einfluss auf die gefühlte Nationalität haben.

3. Schlussfolgerungen

Im vorherigen Abschnitt wurden die wichtigsten Faktoren genannt, die die gefühlte Nationalität (nicht) mitbestimmen. Abschließend soll hier diskutiert werden, welche Konsequenzen unsere Beobachtungen für die *Ich*-Identität haben, wobei ein besonderer Augenmerk auf die Sprache gelegt wird.

In ihrem Buch stellt Kresić (2006) einen postmodernen Paradigmenwechsel in Identitätstheorien fest. Das eigene Selbst wird nicht länger als eine einheitliche und gleich bleibende Größe wahrgenommen, vielmehr rücken Facettenreichtum und Wandelbarkeit des eigenen „Ichs“ in den Vordergrund. Es geht nicht mehr um sichere, weltanschauliche Überzeugungen und Normvorstellungen; heutzutage werden vor allem Ambivalenzen wahrgenommen, man sucht nach Orientierung und stellt dabei herkömmliche Werte und Normen in Frage. Dieser Prozess der Herausbildung der eigenen Identität ist keineswegs mit dem Erreichen des Erwachsenenalters abgeschlossen. Vielmehr wird die Identität eines Menschen als lebenslanges und offenes Projekt konzipiert. Kresić (2006) spricht in diesem Zusammenhang von multipler Identität. Das Selbst wird als ein multiples, flexibles und dynamisches Phänomen verstanden: eine Art Patchwork (Keupp et al. 1999) oder Pastiche (Gergen 2002). So begreift sich Kresić als ein multiples Selbst, das verschiedene „Ichs“ umfasst: Kresić als Kroatisch-Stämmige, Kresić als Mutter, Kresić als Anglistin und nicht zuletzt Kresić als Fußballfan. Eine Facette des multiplen „Ich“ kann die gefühlte Nationalität sein. Unsere Studie zeigt, dass auch diese Facette durchaus komplex ist, denn wie in Abschnitt 2 diskutiert wurde, bestimmen mehrere Faktoren die gefühlte Nationalität.

Wie anfangs konstatiert, spielt die Sprache eines Menschen eine wichtige Rolle für seine Identifikation/Identität. In der Fremdsprachenforschung führt man seit den 80er Jahren Untersuchungen zur Interdependenz zwischen Zweitsprachenerwerb/Bilingualismus und Identität durch (Gumperz 1982, Heller 1987, Norton 2000). Man kommt dabei zu dem Schluss, dass mit einer neuen Sprache eine neue (Teil-)Identität erworben wird. Mit anderen Worten: „Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. (...) In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen“ (Mead 1973, 330f.).

Man darf aber nicht vergessen, dass im gesamten Prozess des Sprachenlernens die Erstsprache niemals vernachlässigt werden sollte, denn sonst könnte leicht ein Gefühl aufkeimen, dass man keine Sprache mehr auf muttersprachlichem Niveau beherrscht: Statt Multilingualismus kann so etwas wie Semilingualismus entstehen (Cummins 1979,

Apeltauer 2001, Gagarina 2014). In unserer Studie konnten wir feststellen, dass 8% der untersuchten Kinder ihr Polnisch als „schlecht“ und 53% als „sehr gut“ bezeichnen (vgl. Abb. 11). Nur 27% der Kinder bezeichnen ihr Deutsch als „sehr gut“ (vgl. Abb. 10). Auf lange Sicht kann dies besorgniserregende Folgen haben, denn „im Gegensatz zum monolingualen Erwerb [vollzieht sich] im bilingualen Erwerb parallel zum Sprachaufbau der Erstsprache auch der Abbau, wenn der Input nicht ausreichend ist. So kommt es, dass die Mehrheit der mehrsprachigen Menschen keine muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen erreicht“ (Gagarina 2014, 22).^{7,8}

Die Muttersprache sollte noch aus einem anderen wichtigen Grund nicht vernachlässigt werden. In der Forschung unterscheidet man zwischen Kommunikationssprache und Identifikationssprache (Hüllen 1992). Während die erstere der Realisierung praktischer Kommunikationsabsichten dient, zu der die Sprecher/innen soziale und psychische Distanz haben, versteht man unter der letzteren die Muttersprache, der gegenüber man eine hohe emotionale Verbundenheit und Loyalität entwickelt. Folglich kann ein mangelndes bzw. mangelhaftes Kompetenzgefühl zu Identitätsproblemen (zur emotionalen Störung) führen. In unserer Studie hat die deutliche Mehrheit der befragten Schüler/innen (65%) angegeben, dass sie – auch wenn sie Deutsch akzentfrei sprechen/sprechen könnten – trotzdem durch ihre Aussprache (z.B. durch ein „gerolltes r“) zeigen würden, dass sie Polen sind (vgl. Abb. 14). Trotzdem wird Mehrsprachigkeit durchweg positiv bewertet. Die Frage „Würdest Du lieber eine Sprache sprechen?“ wurde von 94% der befragten Kinder mit klarem „nein“ beantwortet (vgl. Abb. 12). Dieses Ergebnis ist umso erfreulicher, als – wie in Abschnitt 2 beobachtet – die befragten deutsch-polnischen Schüler/innen durchaus sprachliche Probleme im Deutschen und/oder Polnischen haben (vgl. Abb. 10 und Abb. 11 sowie die Diskussion dazu in Abschnitt 2.1.).⁹

Diese Beobachtung steht im Einklang mit einem breiteren Trend in Europa. Der *Eurobarometer Survey on Europeans and their languages* (European Commission 2006) zeigt, dass 56% der befragten Personen, die in einem EU-Land leben, zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens noch eine Sprache sprechen; 28% der Befragten geben an, dass sie zwei Sprachen neben der Muttersprache beherrschen (zit. nach Gagarina et al.

7 Laut Hoffmann (1991, 21) sind „[t]rue ambigual speakers (...) very rare creatures“.

8 Brehmer u. Chachór (2012, 308) zeigen, wie ein derartiger Abbau der Sprachkompetenzen tatsächlich aussieht. Z. B. während im Standardpolnischen in periphrastischen Zukunftsstrukturen nur imperfektive/unvollendete Vollverben (Infinitive oder sog. I-Partizipien) erlaubt sind (vgl. *będą spędzać* versus* *będą spędzić* '(sie) werden verbringen [unvollendet]/*[vollendet]', werden solche – im Standardpolnischen sonst unerlaubten Formen – von polnischen Migranten in Deutschland sehr wohl verwendet (vgl. *będą spędzić* '(sie) werden verbringen[vollendet]').

9 In bestimmten Situationen kann eine Sprache Vorrang haben. So ist z. B. Polnisch dominant beim Beten. 65% der befragten Schüler, die gläubig sind, beten ausschließlich in polnischer Sprache, worin sich auch ihre hohe emotionale Verbundenheit mit dieser Sprache zeigt.

2012, 4).¹⁰ Dass Sprachenlernen unwichtig ist, finden nur 8% der befragten EU-Bürger. Diese Entwicklung lässt erwarten/hoffen, dass sich die Kenntnis mehrerer Sprachen in einer positiveren Einstellung gegenüber anderen Nationen widerspiegeln wird. Sprachen sind und bleiben der Schlüssel zur gegenseitigen Verständigung weltweit, oder – um die berühmte Maxime Goethes zu bemühen – der Mensch „soll alle Sprachen lernen, damit ihm zu Hause kein Fremder unbequem, er aber in der Fremde überall zu Hause sei“.

Danksagung

Wir danken Christian Diamond, Stefanie Jannedy, Manfred Krifka, und Tiner Oezcelik für die gemeinsamen Diskussionen und ihre Kommentare zur Studie. Ein herzlicher Dank gilt auch allen Schüler/innen, die an der Studie teilgenommen haben.

Die Studie wurde vom BMBF (Grant Nr. 01UG1411 an Marzena Żygis) finanziell unterstützt.

Quellen und Literaturverweise

Ágel V., 1997, *Ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft die Sprache?*, in: A. Kertész (Hg.), *Metalinguistik im Wandel. Die „kognitive“ Wende in Wissenschaftstheorie und Linguistik*, Lang, Frankfurt am Main u.a, S. 57-97

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2013, *Statistisches Jahrbuch*, https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/produkte_jahrbuch.asp

Apeltauer E., 2001, *Bilingualismus – Mehrsprachigkeit*, in: G. Helbig et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, de Gruyter, Berlin, New York, S. 628-638

Bildung in Deutschland 2010, Bildung in Deutschland 2012, im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, <http://www.bildungsbericht.de>

BMI – Bundesministerium des Inneren, Referat Migration und Integration, 2011, *Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland*

BMJ – Bundesministerium der Justiz, 2010, *Verordnung zur Erhebung der Merkmale des Migrationshintergrundes: Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung – MighEV* vom 29.09.2010, BGBl. 1, 1.372-1.373

Brehmer B., Chachór A., 2012, *The formation and distribution of the analytic future tense in Polish-German bilinguals*, in: C. Gabriel, K. Braunmüller (Hg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, Benjamins, Amsterdam, S. 297-314

Bühler K., 1976/1933, *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main

Coseriu E., 1974, *Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels*, Wilhelm Fink, München

10 Nur in sechs der EU-Mitgliedsstaaten (Ungarn, Irland, Italien, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich Großbritannien und Nordirland) gab die Mehrheit der Befragten (56–66%) an, dass sie keine Fremdsprache/n kennen.

- Cummins J., 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, in: Review of Educational Research, Nr. 49, S. 222-251
- Feilke H., 1993, *Sprachlicher Common Sense und Kommunikation. Über den „gesunden Menschenverstand“, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens*, in: Der Deutschunterricht, VI, S. 6-21
- Feilke H., 1996, *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Gagarina N., 2014, *Die Erstsprache bei Mehrsprachigen im Migrationskontext*, in: S. Chilla, S. Haberzettl (Hg.), *Mehrsprachigkeit*, Reihe Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen, Bd. 4, Elsevier, München, S. 19-37
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J., 2012, *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives [Part I]*, in: ZAS Papers in Linguistics 56, Berlin
- Gergen K. J., 2002, *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*, Kohlhammer, Stuttgart
- Grosjean F., 2008, *The bicultural person: A short introduction*, in: F. Grosjean (Hg.), *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford, New York, S. 213-220
- Grosjean F., 2010, *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press, Cambridge MA
- Grosjean F., 2013, *Bilingualism: A short introduction*, in: F. Grosjean, P. Li (Hg.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Wiley-Blackwell, Malden MA, S. 5-25
- Grosjean F., 2014, *Bicultural bilinguals*, in: International Journal of Bilingualism, published online, 1.04.2014, DOI: 10.1177/1367006914526297
- Gumperz J. J. (Hg.), 1982, *Language and Social Identity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Heller M., 1987, *Language and Identity*, in: U. Ammon et al. (Hg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (HKS 3.1.)*, de Gruyter, Berlin, New York, S. 780-784
- Hoffmann C., 1991, *An Introduction to Bilingualism*, Longman, London
- Hüllen W., 1992, *Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit*, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Nr. 20, S. 298-317
- Jańczak B. A., 2013, *Deutsch-polnische Familien: Ihre Sprachen und Familienkulturen in Deutschland und Polen*, Petr Lang Verlag, Frankfurt am Main
- Keupp H., Ahbe T., Gmür W., Höfer R., Kraus W., Mitzscherlich B., Straus F., 1999, *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Rowohlt, Reinbek b. Hamburg
- Kresić M., 2006, *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*, Iudicium, München
- Krifka M., 2014, *Einleitung*, in: M. Krifka, J. Błaszczak, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt (Hg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer*, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, S. 1-11
- Le Page R. B., Tabouret-Keller A., 1985, *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Mead G. H., 1973, *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Norton B., 2000, *Identity and Language Learning*, Pearson Education, Harlow u.a.

de Saussure F., 1931/1916, *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, de Gruyter, Berlin

Schmidt S. J., 1999, *Blickwechsel. Umriss einer Medienepistemologie*, in: G. Rusch, S. J. Schmidt (Hg.), *Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 119-145

Statistisches Bundesamt, 2009, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*

Statistisches Bundesamt, 2012, Fachserie 1, Reihe 2.2.

Varro G., 1997, *Sprachen und Identitäten*, in: G. Varro, G. Gebauer (Hg.), *Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, S. 161-176

Wandruszka M., 1979, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, Piper & Co, München, Zürich

TESTUJ SWÓJ POLSKI
TEST YOUR POLISH
SŁOWNICTWO 1
V O C A B U L A R Y
Justyna Krztoń

- ISBN: 978-83-60229-60-6
- cena: 33,60 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
SŁOWNICTWO 2
V O C A B U L A R Y
Justyna Krztoń

- ISBN: 978-83-60229-61-3
- cena: 33,60 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
GRAMATYKA 1
GRAMMAR
Renata Szpiigel

- ISBN: 978-83-60229-62-0
- cena: 33,60 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
GRAMATYKA 2
GRAMMAR
Renata Szpiigel

- ISBN: 978-83-60229-63-7
- cena: 33,60 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
CZYTANIE
READING
Justyna Krztoń

- ISBN: 978-83-60229-64-4
- cena: 33,60 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
SŁUCHANIE
LISTENING
Justyna Krztoń

- ISBN: 978-83-60229-65-1
- cena: 37,80 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
FONETYKA
PHONETICS
Ewa Potaczek

- ISBN: 978-83-60229-66-8
- cena: 33,60 zł (z VAT)

TESTUJ SWÓJ POLSKI
W PRACY SŁOWNICTWO
V O C A B U L A R Y
Justyna Krztoń

- ISBN: 978-83-60229-67-5
- cena: 33,60 zł (z VAT)

Małgorzata Małolepsza

OSOBY POLSKIEGO POCHODZENIA NA LEKTORACIE JĘZYKA POLSKIEGO: SPECYFICZNE PROBLEMY DYDAKTYCZNE I JĘZYKOWE

Wstęp

W tytule artykułu używam ogólnego określenia „osoby polskiego pochodzenia” ze względu na rozbudowaną terminologię i różne parametry uwzględniane przez badaczy przy opisywaniu zjawiska dwujęzyczności (Woźniakowski 1982, Kurcz 2007, Michalewska 1991, Lipińska 2003, Cieszyńska 2006). W żargonie lektorskim stosuje się jednak często określenie „dwujęzyczny” lub po niemiecku *Muttersprachler*¹ na określenie osoby, która oprócz języka niemieckiego posługuje się (niezależnie od stopnia biegłości) językiem przyswojonym w domu (od rodziców lub dziadków). Już sam fakt używania takiego określenia świadczy o potrzebie odróżnienia tej grupy studentów od osób uczących się JPJO². Niestety, w szkołach wyższych, ze względu na ograniczenia organizacyjne, obie te grupy (tak różne pod względem sytuacji wyjściowej, potrzeb i wynikających z nich celów dydaktycznych) uczestniczą w tych samych zajęciach językowych.

Problemy organizacyjne

Siatka godzin lektoratu języka polskiego na Uniwersytecie w Getyndze przewiduje 3 lata (6 semestrów) nauki języka polskiego. W semestrze zimowym proponuje się kursy, które mają doprowadzić studentów do poziomów: A1+ (kurs semestralny wraz z kursem inten-

1 *Muttersprachler* – rodzimy użytkownik języka.

2 JPJO – język polski jako obcy.

sywnym w czasie ferii), A2+, B1+, a w semestrze letnim zajęcia, których celem jest osiągnięcie poziomów: A2, B1, B2, C1/C2 (*Korrektives Polnisch*³).

Semestr zimowy	Semestr letni
A1+ ok. 120 godz. lekc. (kurs semestralny + kurs intensywny)	A2 ok. 80 godz. lekc.
A2+ ok. 80 godz. lekc.	B1 ok. 80 godz. lekc.
B1+ ok. 56 godz. lekc.	B2 ok. 40 godz. lekc.
	C1/C2 ok. 28 godz. lekc. (<i>Korrektives Polnisch</i>)

Zajęcia dla osób polskiego pochodzenia prowadzone są, niestety, tylko na poziomie C1/C2, tylko w semestrze letnim i w małym wymiarze godzin. Kierując studentów do odpowiedniej grupy, mam zatem do wyboru tylko trzy (w semestrze zimowym) lub cztery (w semestrze letnim) poziomy zaawansowania. Efektem tego jest niehomogeniczność grup zarówno pod względem poziomu, jak i języka wyjściowego uczestników zajęć. Biorą w nich udział Niemcy, studenci z innych krajów (najczęściej słowiańskich) i osoby polskiego pochodzenia. Utrudnia to prowadzenie zajęć, a nakreślenie jednolitych celów nauczania i ich osiągnięcie staje się o wiele większym wyzwaniem na lektoracie zagranicznym niż na kursie w Polsce. Na sytuację tę zwraca uwagę m.in. Ewa Lipińska (Lipińska 2005, 84).

Określanie poziomu zaawansowania osób polskiego pochodzenia

Wśród osób polskiego pochodzenia można zaobserwować bardzo duże zróżnicowanie pod względem **kompetencji komunikacyjnej** – od poziomu A1 do C1, C2 trafia się bardzo rzadko. Zwraca na to uwagę Roman Laskowski, pisząc, że „stopień biegłości w opanowaniu języka ojczystego reprezentowany przez poszczególnych użytkowników języka w diasporze podlega drastycznemu zróżnicowaniu, poczynając od prawie doskonałego opanowania języka wyniesionego z domu rodzicielskiego, a kończąc na pełnej jego utracie” (Laskowski 2009, 85).

Podobnie jest w przypadku sprawności językowych. Ogromne różnice widać zarówno między osobami, jak i w stopniu opanowania przez daną jednostkę poszczególnych sprawności. Najlepiej opanowana sprawność to rozumienie ze słuchu, druga w kolejności to mówienie, trzecia – rozumienie tekstu pisanego, a ostatnia – pisanie. Bardzo rzadko zdarzają się studenci, którzy opanowali wszystkie sprawności jednakowo dobrze. Jeżeli tacy w ogóle się do mnie zgłaszają, są zwykle na poziomie B2 i C1. Nie zawsze chcą uczestniczyć w kursie, często proszą tylko o wystawienie zaświadczenia o znajomości języka polskiego (zaświadczenie o znajomości języka obcego innego niż angielski jest im potrzebne np. do uzyskania dyplomu, do stypendium albo po to, żeby dołączyć je do podania o pracę). Największą grupą, która chce się uczyć polskiego, są osoby na poziomie B1 w zakresie

3 *Korrektives Polnisch* (język polski wyrównawczy) – zajęcia dla osób polskiego pochodzenia.

sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ale poniżej tego poziomu, jeśli chodzi o rozumienie tekstu pisanego i pisanie. Warto wspomnieć, że dla większości osób polskiego pochodzenia (niezależnie od ich poziomu zaawansowania) charakterystyczna jest duża płynność wypowiedzi, której często towarzyszy także poprawna wymowa i intonacja. Może to prowadzić do mylnej globalnej samooceny lub sprawiać wrażenie, że dana osoba mówi biegle po polsku. Takie odczucia mają często studenci w grupach uczących się JPJO, do których dołączają osoby polskiego pochodzenia. Niejednokrotnie wywiera to negatywny wpływ na dalszy proces dydaktyczny⁴. Podejmując temat **płynności wypowiedzi**, należy przypomnieć omówione w ESOKJ⁵ działania komunikacyjne i strategie językowe w odniesieniu do planowania wypowiedzi, jej kompensacji, a także monitorowania i korekty. Studenci polskiego pochodzenia zakwalifikowani na poziom B1 i wyższy mają pod tym względem duże braki. Według ESOKJ, jeśli chodzi o planowanie wypowiedzi, uczący się już na poziomie A2 „potrafi przypomnieć sobie i przeciwłożyć zestaw odpowiednich słów i wyrażań, które ma opanowane”. W zakresie kompensacji na poziomie B1 uczący się „umie zastosować proste słowo oznaczające coś podobnego do tego, co chce wyrazić”, „umie zdefiniować cechy czegoś konkretnego, czego nazwy nie potrafi sobie przypomnieć”, na poziomie B2 „potrafi użyć omówienia i parafrazy, by pokryć braki leksykalne i strukturalne”. Na poziomie B1 uczący się umie monitorować i korygować wypowiedzi, jako że „potrafi powtórnie rozpocząć swoją wypowiedź, stosując odmienną taktykę komunikacji, w sytuacji załamania się porozumienia” oraz „umie poprawiać strukturalne i leksykalne pomyłki, które prowadzą do nieporozumienia”. Na poziomie B2 „umie poprawiać swoje przejęzyczenia i błędy (...). Potrafi rozpoznawać swoje «ulubione błędy» i stale monitorować własną wypowiedź pod ich kątem”, osiągnąwszy poziom C1 „potrafi się wycofać przy napotkanej trudności komunikacyjnej i przeformułować swój przekaz bez zakłócania toku wypowiedzi”. (ESOKJ 2003, 67). Osoby polskiego pochodzenia, niezależnie od ogólnego poziomu biegłości językowej, często opanowały ww. umiejętności w stopniu niewielkim lub nie opanowały ich wcale, dlatego zastępczo stosują przełączanie kodów (wprowadzanie cytatów wyrazowych, frazeologicznych, kończenie zdania po niemiecku itp.).

Niski poziom **kompetencji socjolingwistycznej** osób polskiego pochodzenia stanowi prawdopodobnie jeden z kluczowych problemów w ich nauczaniu. Wydawałoby się, że gdy ktoś przyswaja język w warunkach naturalnych, kompetencja ta powinna się u niego rozwijać równocześnie i niejako automatycznie. W przypadku dzieci emigrantów ogranicza się ona jednak bardzo często tylko do sfery prywatnej i to ściśle domowej, u osób tych zauważa się deficyty w zakresie sfery publicznej, zawodowej, edukacyjnej. Jeśli chodzi o sferę prywatną, studenci mają bogaty zasób słownictwa, opanowują gramatykę potrzebną do komunikacji w obrębie tej sfery, znają także wyznaczniki relacji społecznych,

4 Piszę o tym w dalszej części artykułu, w podrozdziale „Studenci polskiego pochodzenia na zajęciach JPJO – spostrzeżenia praktyka”.

5 Europejski System Opisu Kształcenia Językowego.

ale w ich kompetencji leksykalnej z trzech pozostałych sfer można odnotować duże braki. Nierzadko zdarza się również, że studenci myślą rejestry wypowiedzi – nieformalny z neutralnym i formalnym.

Zgodnie z zaleceniami Rady Europy na temat **stosowności socjolingwistycznej** na poziomie B1 uczący się „potrafi wyrażać i rozumieć **szeroki zakres** funkcji językowych, używając najczęstszych form ich wyrazu w **neutralnym** rejestrze wypowiedzi. Ma świadomość najważniejszych konwencji grzecznościowych i potrafi zgodnie z nimi postępować. Ma świadomość i potrafi poszukiwać **oznak** wskazujących na najistotniejsze różnice między własną a obcą społecznością w zakresie obyczajów, tradycji, postaw, przekonań i wartości” (ESOKJ 2003, 109). W propozycjach programowych dotyczących nauczania JPJO już na poziomie A1 w katalogu zagadnień stylistycznych pojawia się rozróżnienie między stylem formalnym i nieformalnym (Programy Nauczania JPJO. Poziomy A1 – C2, 2011, 22). W katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowawczych w punkcie 4. „Nauka i praca” wymienia się relacje „profesor – student, nauczyciel – uczeń” (Programy Nauczania JPJO. Poziomy A1 – C2, 2011, 25). Tymczasem studenci polskiego pochodzenia, mówiąc po polsku, „przenoszą językowo” sytuację domową i nieformalną na zajęcia. Z jednej strony, słyszymy czysto polskie sformułowania potoczne, z drugiej zaś, sformułowania będące wynikiem interferencji z języka niemieckiego i wpływu niemieckiej kultury.

Poziom zaawansowania studentów w zakresie **kompetencji lingwistycznej** określam, używając parametrów i skal biegłości ESOKJ, standardów wymagań egzaminacyjnych (Państwowe Egzaminacje Certyfikacyjne z JPJO, Standardy wymagań egzaminacyjnych, 2003) oraz propozycji programowych w nauczaniu JPJO (Programy nauczania JPJO Poziomy A1 – C2, 2011). Znajomość podsystemów języka (wymowy, ortografii, słownictwa i gramatyki) określam na podstawie rozmowy ze studentem oraz wykonanych przez niego zadań pisemnych. U osób polskiego pochodzenia daje się stwierdzić, podobnie jak w przypadku kompetencji komunikacyjnej, ogromne zróżnicowanie poziomów (od A1 do C1, C2 występuje sporadycznie). Widać je szczególnie wyraźnie w obszarze kompetencji gramatycznej i leksykalnej. W badaniach nad bilingwizmem zwraca się uwagę na fakt, iż mamy tu „do czynienia nie z jednym systemem językowym reprezentowanym przez różne indywidualne idiolekty, lecz z zespołem idiolektów poszczególnych rozmówców, znacząco różniących się między sobą zarówno gramatycznie, jak i leksykalnie”. Ich „nosiciele wprawdzie opanowali język ojczysty rodziców w stopniu wystarczającym dla celów komunikacyjnych, jednocześnie ich sprawność językowa jest w różnym stopniu ograniczona, wykazują oni różnego typu błędy w posługiwaniu się tym językiem, nierzadko dają dowody językowej nieporadności” (Laskowski 2009, 85-86). Opisując proces przyswajania języka polskiego w warunkach bilingwalnych, Roman Laskowski dochodzi do wniosku, że „bardzo silne ograniczenie sfery posługiwania się językiem polskim przynosi w rezultacie daleko idące zaburzenia w procesie przyswajania przez drugie pokolenie imigrantów języka rodziców.

Zaburzenia dotyczą nie tylko słownictwa, najłatwiej ulegającego obcym wpływom, ale również systemu gramatycznego i fonologicznego” (Laskowski 2009, 130).

Błędy popełniane przez osoby polskiego pochodzenia

Najczęstsze błędy popełniane przez obcokrajowców omawia szerzej Anna Dąbrowska (Dąbrowska 2004, 105-136), natomiast język polonijny w Niemczech analizują w swoich rozprawach – habilitacyjnej i doktorskiej – Maria Teresa Michalewska (Michalewska 1991) i Małgorzata Warchoń-Schlottmann (Warchoń-Schlottmann 1994). Ciekawe i cenne z punktu widzenia glottodydaktyki byłoby dokładne zanalizowanie i porównanie wyników ich badań, a następnie wykorzystanie wniosków do celów dydaktycznych. Perspektywy takie otworzy z pewnością finalizowany w tym roku projekt badawczy *Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der unvollständigen deutsch-polnischen Zweisprachigkeit*, który realizuje zespół naukowców z uniwersytetów we Fryburgu i we Wrocławiu (prof. dr J. Besters-Digler, prof. dr A. Dąbrowska, dr G. Krajewski).

Poniżej przedstawię **przykładowe błędy** popełniane przez osoby polskiego pochodzenia w wypowiedziach dotyczących **sfery edukacyjnej**⁶.

Błędy z zakresu kompetencji socjolingwistycznej:

- błędne używanie form powitania i pożegnania: *Cześć! Pa!* (zamiast *Dzień dobry! Do widzenia!* w kontakcie formalnym),
- niepoprawne używanie form adresatywnych: *Pani Małolepsza!* w mailu: *Szanowna Pani Małolepsza, Droga Pani Małolepsza!* (w konspekcie referatu: *Lektor: Małgosia Małolepsza*),
- słownictwo związane z konwencjami grzecznościowymi stosowane nieadekwatnie do sytuacji formalnej: *dzięki, spoko, dobra*,
- używanie poufatego rejestru wypowiedzi zamiast formalnego: *No dobra, co dalej? OK, lecimy dalej!*

Błędy z zakresu kompetencji leksykalnej:

- nieświadome wprowadzanie do wypowiedzi „fałszywych przyjaciół”: *docent* (wykładowca), *gimnazjum* (liceum), *studium* (studia), *seminarium* (zajęcia, ćwiczenia), *studiuję sport*,
- kalki językowe: *zameldować się na egzamin, na kurs* (zapisać się, zgłosić się), *praca domowa* (praca zaliczeniowa, semestralna), *moi rodzice żyli i chodzili do szkoły w Warszawie, czy może mi pani wystawić świstek* (zaliczenie)?,
- zapożyczenia: *menza* (stołówka),

6 Przykłady pochodzą z ustnych i pisemnych wypowiedzi moich studentów.

- przełączanie kodów, cytaty i wtręty językowe: *na uni (na uczelni), nie byłem na lekcji, bo miałem termin u innego profesora, muszę iść do Prüfungsamt(u), ale nie wiem, kiedy mają Sprechstunde, nie byłem jeszcze u Beratera od studiów,*
- neologizmy: *w czasie ferii pobywałem w Polsce,*
- rozszerzanie pola znaczeniowego wyrazów – z zakresu dotyczącego życia szkolnego na zakres związany ze studiami: *nauczyciel, pan (wykładowca), lekcja (zajęcia, ćwiczenia), klasówka (test, egzamin), tornister (plecak, torba), przedmiot (kierunek studiów).*

Błędy z zakresu kompetencji gramatycznej:

- błędne używanie aspektu: *będę zdać egzamin, będę napisać zadanie,*
- błędne stosowanie rodzaju męsko- i niemęskoosobowego w czasie przeszłym: *inni kolegi tego nie lubili, studenci robili, dzieci pisali, moje koleżanki byli zadowolone,*
- błędy w odmianie rzeczownika i przymiotnika (mianownik I. mn. r. męskoosobowy): *kolegi, studenty, pracownicy, dziadki,*
- błędy w deklinacji (np. zastępowanie miejscownika dopełniaczem): *myślę o wiele zawodów po studiów, przeszkodzić w tym planu, jeszcze nie myślałem o referatu,*
- błędy składniowe (w zakresie konstrukcji przyimkowych, rekcji czasownika): *Na uni jechałem z rowerem. To jest książka od Mickiewicza. Przeczytałem artykuł od Adama Michnika. Było mi to za dużo. Cieszę się na nas. Cieszę się dla ciebie. Byłem w Polsce za (przez) dwa tygodnie w wakacje. Jadę na ekskursję dla dwa dni. Jestem w trzecim semestrze mojego studium.*
- niepoprawne tworzenie trybu warunkowego („język dziecka”): *Jak by zdałem egzamin, się by cieszyłem.*

Wyżej wymienione błędy powtarzają się u większości osób polskiego pochodzenia, prawie niezależnie od poziomu ich kompetencji komunikacyjnej. Są to błędy typowe dla tej grupy, a rzadko lub prawie wcale nie popełniane przez osoby uczące się JPJO.

Zagadnienia stopnia zaawansowania i popełnianych błędów z zakresu kompetencji fonologicznej i ortograficznej są bardzo ciekawe, a także ważne z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej, cechuje je jednak niezwykła złożoność. Wymagają pogłębionej analizy z uwzględnieniem parametrów takich jak: ograniczenia związane z wadami wymowy, dysortografią, wpływami gwarowymi, itp. Z tego powodu zrezygnowałam z omawiania ich w tym artykule.

Wnioski dotyczące poziomu biegłości językowej osób polskiego pochodzenia

Zróżnicowanie poziomów zaawansowania w obrębie grupy osób polskiego pochodzenia powoduje kierowanie tych osób na różne kursy JPJO w zależności od tego, jakimi kompetencjami mogą się wykazać. Decydujący wpływ ma kompetencja lingwistyczna – spełnianie standardowych wymagań z zakresu znajomości JPJO na poszczególnych poziomach biegłości. Dołączenie do kursu osób polskiego pochodzenia/dwujęzycznych może

pozytywnie lub negatywnie odbić się na ich postęпах i na pracy w heterogenicznej grupie. Zależy to od wielu czynników: poziomu zaawansowania, charakteru uczących się i dynamiki grupy. Wydaje się, że najefektywniejsze byłoby uczenie osób polskiego pochodzenia oddzielnie i stworzenie dla nich specjalnego programu nauczania, uwzględniającego ich deficyty i potrzeby. Na razie jednak, ze względów organizacyjnych (siatka godzin), jest to niestety na Uniwersytecie w Getyndze niemożliwe.

Osoby polskiego pochodzenia mają duże braki w zakresie kompetencji leksykalnej i socjolingwistycznej – zwraca na to uwagę m.in. Jagoda Cieszyńska (Cieszyńska 2006, 171), podkreślając konieczność rozwijania u dzieci emigrantów obu tych kompetencji.

Studenci na poziomie ogólnym B2/C1 nie opanowali niektórych z podstawowych elementów kompetencji socjolingwistycznej przewidzianych już na poziom A1. Tacy studenci nie zdają sobie sprawy, że łamią normy językowe ani nie czynią tego celowo. Nie potrafią też robić tego świadomie ani wyczuć, kiedy inni łamią te normy w sposób zamierzony (koledzy z kursu, prowadzący zajęcia, autorzy wypowiedzi pochodzących z tekstów autentycznych używanych na zajęciach), realizując „indywidualne cele komunikacyjne”, takie jak „osiągnięcie efektu humorystycznego, nadanie swej wypowiedzi specjalnego nacisku, dramatyzmu i innych efektów ekspresywnych” (W. Woźniakowski 1982, 21). Duża płynność, a czasami bezbłędna niemal wymowa i intonacja występują równocześnie z ekstremalnym brakiem poprawności i precyzności wypowiedzi – np. płynność na poziomie B1/B2, a kompetencja gramatyczna A1/A1+. Zjawisko to jest niejako „odwrotne” do obserwowanego wśród uczących się JPJO – w tej grupie szczególnie na początkowych etapach nauki widać opór przed płynnym mówieniem, spowodowany chęcią unikania błędów. Praca dydaktyczna polega w tym przypadku na pokonywaniu tego oporu. Heterogeniczność grupy utrudnia realizację celów dydaktycznych. Potoki błędnych wypowiedzi autorstwa osób polskiego pochodzenia negatywnie wpływają na postępy pozostałych studentów. Między uczącymi się JPJO i osobami z polskimi korzeniami nie ma czasem zrozumienia (w sensie dosłownym i przenośnym) ze względu na różnice w zasobie słów i w kompetencji gramatycznej. Poprawianie błędów jest utrudnione, nawet jeśli stosuje się różne techniki proponowane przez glottodydaktyków (Komorowska 2009, 175-181). W swojej praktyce lektorskiej spotkałam się u kursantów kilka razy ze **zjawiskiem półjęzyczności** (o różnym natężeniu). Osoby te, mimo ogromnego zaangażowania, motywacji, dodatkowej indywidualnej pracy ze mną, a także akceptacji i pomocy ze strony swych grup, osiągały niestety minimalne postępy.

Problemy z adekwatną oceną własnych umiejętności, zaburzenia intuicji językowej

Studenci polskiego pochodzenia często nieadekwatnie oceniają własne umiejętności, nawet jeśli korzystają z tak pomocnych wskaźników samooceny jak ESOKJ. Ich rodzice

mówią językiem (bardzo) potocznym, polonijnym, socjolektami, gwara, mają określony (niekoniecznie rozbudowany) repertuar językowy, różny poziom wykształcenia i rozmaite zainteresowania; mieszkając za granicą nie poszerzają i nie uzupełniają swojego zasobu słownictwa w takim stopniu jak Polacy mieszkający w Polsce (Woźniakowski 1982, 33-34). Studenci funkcjonują zatem w pewnej społeczności bilingwalnej, w której najważniejsza jest pragmatyczna i komunikacyjna funkcja języka, a przełączanie kodów, tworzenie neologizmów, przejmowanie niemieckiego słownictwa zdarza się bardzo często; panuje także powszechna tolerancja dla błędu. Jagoda Cieszyńska zauważa, że język kraju osiedlenia staje się dla emigrantów nierzadko „językiem funkcjonalnie pierwszym” (Cieszyńska 2006, 154), a ich dzieci „posługują się podczas rozmów z rodzicami przede wszystkim kodem działania, rzadko kodem refleksji” (Cieszyńska 2006, 153). Podobne spostrzeżenia ma badacz polsko-szwedzkiego bilingwizmu Roman Laskowski (Laskowski 2009, 76-78). Taka sytuacja utrudnia studentom realistyczną ocenę własnej biegłości językowej. Ich samoocena jest albo zbyt niska (brak pewności siebie), albo zbyt wysoka (brak poczucia popełniania błędu). Stanisław Grabias, przywołując teorię Chomsky’ego (Grabias 1997, 34), wymienia jako jeden z jej komponentów akceptabilność czyli „zdolność rodzimego użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za poprawną”. Zdolność ta jest u studentów polskiego pochodzenia zaburzona, gdyż nie przyjmują za normę polszczyzny ogólnej i skłonni są uznawać za poprawne wszystkie wypowiedzi potoczne, nawet te zawierające błędy językowe. Brak intuicji językowej lub występowanie intuicji niepełnej, niewłaściwej, nie odnoszącej się do polszczyzny ogólnej, poważnie utrudnia proces dydaktyczny. Można sformułować wniosek, że w porównaniu do uczących się JPJO studenci polskiego pochodzenia są w „gorszej” sytuacji, bo ci pierwsi, nie mając co do polskiego żadnej intuicji językowej, wprawdzie „nie czują”, że robią błąd, ale przynajmniej o tym „wiedzą” (co bezpośrednio łączy się z dalszą motywacją do nauki i osiąganymi przez nich postępami).

Brak intuicji i wysoka akceptabilność może wywoływać u osób polskiego pochodzenia „niedowierzanie”, gdy lektor koryguje ich błędy. Mogą one „buntować się” przeciw poprawianiu tych błędów, a nawet kwestionować kompetencje lektora. Jest to w jakimś stopniu zrozumiałe, bo skoro studenci mówią językiem odziedziczonym, to mają do niego stosunek bardzo emocjonalny (Lipińska, Seretny 2012, 21). Waldemar Woźniakowski zauważa, że „regularne i konsekwentne używanie języków społeczności bilingwalnej w określonych sytuacjach społecznych prowadzi do powstania trwałych asocjacji między poszczególnymi językami z jednej strony, a charakterystycznymi dla nich sytuacjami z drugiej. Asocjacje te obejmują wartości przypisywane sytuacjom w odczuciu społecznym” (Woźniakowski 1982, 24). Osoby polskiego pochodzenia, które nabyły język w sytuacjach domowych, podświadomie przypisują używaniu języka polskiego ogromną wartość uczuciową. Rozmowy rodziców często ilustrują trudności, problemy i doświadczenia emigracji, są więc silnie nacechowane emocjonalnie. Na skutek owej emocjonalności język polski staje się dla dzieci i młodych ludzi pewnego rodzaju „świętością”. Mówiąc po polsku, osoby te uaktywniają swoją sferę uczuciową – „czują” język polski, uznają go za swój język

ojczysty; język stanowi część ich tożsamości (Cieszyńska 2006, 86). „Czuając” język, są głęboko przekonane, że ich wypowiedzi są poprawne. Ponieważ bliscy akceptują ich błędy, nie poprawiają ich, albo sami „tak mówią”, osoby polskiego pochodzenia czują, że ich tożsamość jest w jakimś sensie „atakowana” czy „podważana”. Następuje bolesne odczucie „ich” języka polskiego, które może wywołać duże emocje i zawód.

Motywacja i oczekiwania związane z kursem języka polskiego

Kiedy pytam studentów polskiego pochodzenia o ich motywację do nauki polskiego, otrzymuję zwykle jedną lub kilka z wymienionych niżej odpowiedzi: otrzymanie punktów kredytowych ECTS, kontakty z rodziną w Polsce, ogólne zainteresowanie Polską, chęć doskonalenia znajomości języka polskiego, język jest częścią tożsamości, konieczność kontaktu z językiem przed wyjazdem do Polski (stypendium, praktyka) lub po powrocie, zachowanie, zwiększenie szans na rynku pracy, wyrzuty sumienia, presja rodziny. Ostatnie dwa powody zapisania się na kurs polskiego podają czasem osoby, które, paradoksalnie, cechuje nieuświadomiona fosylizacja – zadowolenie z osiągniętego już stopnia opanowania języka. Studenci polskiego pochodzenia bardzo często mają nierealne oczekiwania wobec kursu, pragną osiągnąć natychmiastowy efekt przy minimalnym nakładzie pracy. Myślą, że po semestrze czy roku nauki opanują pisanie na takim samym poziomie jak w języku niemieckim, osiągną poziom biegłości Polaków mieszkających w Polsce, nie będą popełniali żadnych błędów ortograficznych ani gramatycznych. Niestety, rzadko dostrzegają bezpośredni związek między postępami w nauce a obowiązkowością, własną pracą, zaangażowaniem, regularnym wykonywaniem ćwiczeń. Niewykluczone, że jest to spowodowane ich doświadczeniem z dzieciństwa, kiedy nabywali język polski spontanicznie, naturalnie i nie musieli „nic robić”. Tacy studenci nie rozumieją różnicy między przyswajaniem języka a jego uczeniem się (Lipińska, Seretny 2012, 25).

Studenci polskiego pochodzenia na zajęciach JPJO – spostrzeżenia praktyka

Wiedza socjokulturowa ogranicza się u osób polskiego pochodzenia zwykle do sfery prywatnej. Osoby te na ogół nie zdają sobie z tego sprawy i są przekonane, że posiadają pełną wiedzę o kulturze, kraju i polskim społeczeństwie.

Wrażliwość interkulturowa (poziom akceptacji dwukulturowości): studenci posługują się czasem stereotypowymi uogólnieniami na temat Polski albo formułują generalne wnioski na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu lub z wizyt u rodziny w kraju. Ten obraz Polski (i/albo Niemiec) jest w skrajnych przypadkach negatywny.

Uczestnictwo w zajęciach często wywołuje duże napięcie emocjonalne i zachowania, za którymi kryje się przesadne pragnienie akceptacji, chęć zwrócenia na siebie uwagi albo popisania się znajomością języka polskiego. Przeciwnie, ale też skrajne zachowania to:

zamknięcie się, wycofanie, niechęć do wypowiadania się, unikanie kontaktu, separowanie się od grupy (czy przyczyny tkwią w trudnym procesie integracji i przykrych doświadczeniach wyniesionych ze szkół niemieckich?).

Przenoszenie sytuacji domowej na zajęcia przejawia się w zachowaniach nieadekwatnych do sytuacji formalnej lub do pozycji rozmówcy, takich jak: zwracanie się w formie oficjalnej do kolegów, a po imieniu/na „ty” do lektorki, całowania prowadzącej zajęcia w rękę lub w policzki (np. przy powitaniu lub przy pierwszym spotkaniu po wakacjach – po semestrze nauki). Wchodzenie w „społeczne role trwałe” odbywa się niezgodnie z przyjętymi regułami – role z kontaktów nieoficjalnych przenoszone są na oficjalne, a role ze stosunków równorzędnych na pozycje nierównorzędne. W interakcyjnej „situacji rytualnej” (zajęcia), w której reguły zachowań ustalone są instytucjonalnie (Grabias 1997, 253-256), osobom polskiego pochodzenia trudno się odnaleźć. Jest to złożony problem i wynika z ich braków w zakresie kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej, a także z odwróconego układu ról w rodzinie. Pisz o tym Jagoda Cieszyńska, zwracając za Hanną Rylke uwagę na fakt, że „dzieci emigrantów, opanowując w pełni język nowego kraju, przyjmują na siebie rolę tłumaczy”, co „narusza naturalny porządek wychowania”. Zdarza się też, że „bezradność i niedoskonałość językowa rodziców jest zagrożeniem dla dziecka” (Cieszyńska 2006, 76). Lekceważący stosunek do umiejętności językowych rodziców, a w rezultacie brak szacunku dla osób starszych może być nieświadomie przenoszony na zajęcia z języka polskiego i wywoływać negatywną postawę wobec prowadzącego (zaburzenie funkcji autorytetu).

„Przekonanie” studentów do siebie odgrywa na zajęciach z osobami polskiego pochodzenia ogromną rolę. Są one częściej nieufne wobec lektora, dlatego ustalenie właściwych relacji może mu zabrać więcej czasu niż w przypadku osób uczących się JPJO.

Wpływ obecności osób polskiego pochodzenia na **postępy językowe i dynamikę grupy** może być:

- **pozytywny** – kiedy szczególnie w grupach mieszanych dochodzi do wymiany doświadczeń i „zasobów” językowych (w zakresie słownictwa, języka mówionego/potocznego/oficjalnego, poprawności, znajomości struktur językowych i świadomego ich stosowania, znajomości terminologii gramatycznej, płynności, precyzyjności wypowiedzi); kiedy wzajemna akceptacja błędów przeradza się we wzajemną akceptację osób i różnych charakterów, a poczucie własnej wartości poszczególnych uczestników kursu wzrasta; kiedy studenci pracują w atmosferze wzajemnego zaufania, coraz większej motywacji i chęci do nauki,
- **negatywny** – kiedy w obu grupach narasta lęk przed popełnieniem błędu (wymowa, gramatyka), który może prowadzić do wycofania się; kiedy pojawia się niepotrzebna rywalizacja, wyśmiewanie, wytykanie błędów, ale też mimowolne przejmowanie ich od innych. Negatywne/wrogie nastawienie wobec siebie obu grup może powodować

utratę wiary we własne siły, obniżenie/zanik motywacji, zniechęcenie, negatywny stosunek do języka polskiego, rezygnację z uczestnictwa w zajęciach.

Postępy osób polskiego pochodzenia: osoby te często twierdzą, że nie robią postępów. Wiąże się to bezpośrednio z ich oczekiwaniami wobec kursu (mniej lub bardziej realnymi). Rozczarowanie negatywnie wpływa na motywację. Inni studenci, zaczynający naukę od niższego poziomu, także ci, którzy mają problemy z wymową i niemiecki akcent, robią większe postępy, chętnie uzupełniają braki, uczą się nowego materiału i ostatecznie osiągają wyższy poziom biegłości. W przypadku studentów polskiego pochodzenia dobre rezultaty daje nakłanianie ich do regularnego czytania tekstów oryginalnych, dzięki czemu rozwijają nie tylko sprawność rozumienia, lecz także mówienia i pisanie. Dodatni wpływ na osiągane wyniki ma też autoanaliza i samodzielna refleksja nad procesem uczenia się języka polskiego.

Propozycje dydaktyczne

Wynikiem moich doświadczeń, obserwacji i lektur są następujące propozycje dydaktyczne:

- uświadomienie studentom polskiego pochodzenia, na czym polega kształcenie językowe, pokazywanie im, na jakim są naprawdę poziomie zaawansowania i uświadamianie, że kwestia kompetencji językowej jest złożona, w czym pomocne mogą być parametry ESOKJ, tabele samooceny oraz tabele dla poszczególnych sprawności i kompetencji,
- pokazywanie studentom ich mocnych stron i braków, uświadomienie, że mimo iż nazywają język polski językiem ojczystym i mają do niego emocjonalny stosunek, używają go w sposób ograniczony, a także że stał się dla nich językiem funkcjonalnie drugim (Cieszyńska 2006, 154), informowanie o występowaniu zjawiska dyglosji w społecznościach bilingwalnych,
- na przykładzie różnych rodzajów tekstów zwracanie uwagi na istnienie wielu rejestrów i stylów językowych, uczulanie na problem różnorodnych ról, w jakich występują uczestnicy procesu komunikacji, a także odgrywanie tych ról,
- stawianie przed uczącymi się realistycznych celów, uświadamianie, że od pewnego poziomu zaawansowania, aby robić postępy, trzeba mieć intensywny kontakt z językiem i kulturą danego kraju i spędzić w nim dłuższy czas, motywowanie do wyjazdu do Polski (na kurs wakacyjny, praktykę, stypendium semestralne lub roczne, studia podyplomowe itd.),
- poruszanie zagadnień dotyczących emigracji, tożsamości, zagadnień interkulturowych (Lipińska, Seretny 2012, Programy nauczania JPJO A1 – C2 2011, 112),
- uzupełnianie braków i poszerzanie słownictwa z zakresu sfery publicznej, zawodowej i edukacyjnej,
- ćwiczenia translacyjne – tłumaczenie różnych tekstów lub ich fragmentów (użytkowych, prasowych, literackich) z języka polskiego na niemiecki (stopień trudności

tekstów należy dopasować do stopnia zaawansowania studentów), różnicowanie znaczeń, stylów, pokazywanie podobieństw i różnic w strukturach języka polskiego i niemieckiego, odwoływanie się do intuicji językowej w języku niemieckim (uwrażliwienie językowe),

- praca projektowa, podejście zadaniowe (Dębski 2009, ESOKJ 2003, Janowska 2010, Janowska 2013, Małolepsza 2013, Trębska-Kerntopf 2013), podkreślanie autonomii uczącego się (Komorowska 2001),
- przygotowywanie streszczeń wybranych artykułów prasowych (ustne, pisemne), lektura tekstów literackich (Czerkies 2006, Czerkies 2012, Dąbrowska, Pasięka 2005),
- skłanianie do autorefleksji na temat błędów popełnianych w wypowiedziach ustnych i pisemnych (Lipińska 2002), wyrabianie samodyscypliny, systematyczności,
- „zanurzanie” w języku – filmy, radio, piosenki, telewizja, artykuły prasowe, Internet,
- prowadzenie przez najlepszych studentów zajęć dodatkowych dla studentów z niższych grup.

Bibliografia

Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków

Czerkies T., 2006, *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach JPJO (przegląd niektórych stanowisk i propozycje)*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 70-77

Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu JPJO (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków

Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości JPJO*, Kraków

Dąbrowska A., Pasięka M., 2005, *Metody pracy z tekstem w nauczaniu JPJO*, w: D. Michułka, K. Bakuta (red.), *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, Wrocław

Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków

Elbis R., 2007, *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, w: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk

ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa

Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin

Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego*, Kraków

Janowska I., 2013, *Jak uczyć języka polskiego? Tradycyjnie czy zadaniowo? Proces adaptacji materiałów dydaktycznych do zasad podejścia zadaniowego*, w: J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin

- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa
- Kurcz I., 2007, *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*, w: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków
- Lipińska E., 2002, *O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 58-65
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków
- Lipińska E., 2005, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i na obczyźnie*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków
- Małolepsza M., 2013, *Biegłość językowa i nauczanie osób dwujęzycznych w kontekście ESOKJ*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin
- Michalewska M. T., 1991, *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, rozprawa habilitacyjna, Kraków
- Państwowe Egzamininy Certyfikacyjne z JPIO, *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003, Warszawa
- Programy nauczania JPIO. Poziomy A1 – C2*, 2011, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków
- Rylke H., 1999, *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?*, WSiP, Warszawa
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków
- Snow E. C., 2005, *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk
- Trębska-Kerntopf A., 2013, *Metody aktywizujące w glottodydaktyce polonistycznej – opis metody projektu*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin
- Warchoń-Schlottmann M., 1994, *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*, (niepublikowana) rozprawa doktorska, Kraków
- Woźniakowski W., 1982, *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*, Wrocław

Izabela Maria Błaszczuk

DER GEBRAUCH DES KONDITIONALS BEI *HERITAGE SPEAKERN* DES POLNISCHEN IN DEUTSCHLAND

Das Polnische in Deutschland

Laut Mikrozensus der BRD aus dem Jahr 2011 leben etwa 1,5 Millionen Menschen polnischer Herkunft in Deutschland. Polen stellen eine der größten Immigrantengruppen, nach Personen mit türkischem oder russischem Hintergrund. Wie viele der Personen bilingual sind und wie gut sie das Polnische beherrschen, ist schwer statistisch zu erfassen, doch eins ist klar: Die meisten Immigranten der zweiten und dritten Generation, die hier fortan als *heritage speaker*¹ bezeichnet werden, gebrauchen das Polnische nicht als Primärkode. Daraus resultieren Veränderungen im Sprachgebrauch im Vergleich zum Standardpolnischen. Eine Übersicht über die Phänomene, die allgemein bei polnisch-deutschen Bilingualen (nicht speziell Heritage Speakern) auftreten können, findet sich bei Michalewska (1991), Mazur (1993) sowie Nagórko (1997). Diese Beschreibungen bieten einen guten Überblick über den Sprachgebrauch des Polnischen in Deutschland, sie sind jedoch unvollständig. Es fehlt auch eine systematische Analyse der Einzelphänomene. Um Ursachen und das System hinter den Erscheinungsformen zu verstehen, sind Untersuchungen der Einzelphänomene wichtig. Die erste ausführliche Analyse, speziell zur morphologischen Integration aktueller lexikalischer Transfers aus dem Deutschen bei polnisch-deutschen Bilingualen, lieferte Brehmer (2008). Hierauf folgten Brehmer und Czachór (2012) mit der Untersuchung der Formation und

1 Die Begriffe *heritage language* und *heritage speaker* sind noch relativ neu und werden in erster Linie in der US-amerikanischen linguistischen Literatur verwendet, auch wenn sie nun in Europa langsam Einzug finden. Als Heritage Speakers werden die Kinder von Immigranten bezeichnet, also die 2. oder 3. Generation, die vom frühen Kindesalter an bereits in einem bi- bzw. multilingualen Umfeld aufgewachsen sind. Die dominante Sprache des Heritage Speakers ist die Umgebungssprache, z.B. wäre dies im Falle eines polnisch-deutschen Bilingualen, der in Deutschland lebt, eben Deutsch. Die Sprachfähigkeiten der 2. Generation von Sprechern erreichen meist nicht das Niveau eines monolingualen Muttersprachlers; im Bereich der Phonologie sind Heritage Speaker aber oftmals besser als L2-Lerner. Benmamoun, Montrul, Polinsky (2013) siedeln die Heritage Speaker daher irgendwo in der Mitte auf einem Kontinuum zwischen L1 und L2 an; auch wenn natürlich unter den Heritage Speakern große Unterschiede in Bezug auf die Sprachfertigkeit vorliegen können.

Distribution analytischer Futurformen, Brehmer und Rothweiler (2012) zum Erlernen von Genus bei bilingualen Kindern, Anstatt (2013) zu Aspekt, maskulinen Genus-Subkategorien sowie zur Belebtheit und Błaszczuk (2013) zur Verwendung des Demonstrativums *ten* sowie des Zahlworts *jeden*.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Gebrauch des Konditionals bei Heritage Speakern. Bei der Analyse von 60 Interviews aus dem Hamburg Corpus of Polish in Germany (HamCoPoliG)² stieß ich auf einige Unterschiede im Gebrauch des Konditionals zwischen Heritage Speakern und Monolingualen in Polen. Dieses Phänomen wurde in der Literatur bis dato nicht erwähnt. Ich möchte vorausschicken, dass die meisten Unterschiede formaler Art sind. Im vorliegenden Beitrag werde ich kurz die Ergebnisse der Analyse vorstellen und auf die interessantesten Phänomene verweisen, die bei der untersuchten Gruppe der Heritage Speaker des Polnischen in Deutschland auftreten. Eine statistische Auswertung oder gar generelle Aussagen sind aufgrund der begrenzten Datenbasis nicht möglich und werden daher nicht getroffen; Gleiches gilt für hypothetische Annahmen in Bezug auf den Einfluss des Deutschen. Vor der Darstellung der Untersuchungsergebnisse werden in zwei kurzen Abschnitten das Verständnis vom Konditional des Polnischen als Modus und der Forschungsstand zum Gebrauch des Konditionals bei Bilingualen erläutert.

Der Konditional im Polnischen

Da der Beitrag in erster Linie darauf abzielt, die Ergebnisse der Analyse und den Sprachgebrauch des Konditionals bei Heritage Speakern des Polnischen in Deutschland darzustellen, wird auf eine ausführliche Diskussion des Begriffs Modus verzichtet. Modus verstehe ich hier als morphologische Kategorie zum Ausdruck der Modalität. Modalität wiederum kann auf unterschiedliche Art und Weise versprachlicht werden, durch lexikalische, prosodische, aber auch syntaktische und eben morphologische Mittel wie den Modus. Durch die Wahl des Modus drückt der Sprecher im Polnischen seine Einstellung zum kommunizierten Inhalt (Proposition) aus. Als Marker des Konditionals im Polnischen wird hier die Partikel *-by* verstanden. Der Konditional im Polnischen wird verwendet, um die Aussage als möglich, wahrscheinlich, kontrafaktisch bzw. unreal oder als Bedingung darzustellen. Zudem hat der Konditional im Polnischen auch eine subjunktive Funktion. Bartnicka et al. (2004, 426ff.) unterscheiden drei Funktionen des Konditionals, abhängig davon, ob er im Haupt- oder Nebensatz auftritt. Wenn der Konditional sowohl im Haupt-, als auch im Nebensatz vorkommt, drückt er eine Bedingung oder eine Möglichkeit aus, Beispiel: *Gdybym miał gitarę, to bym na niej grał*. Der Konditional im Hauptsatz stellt den kommunizierten Inhalt der Aussage als virtuellen Sachverhalt dar, dies beinhaltet auch Wünsche (vgl. Optativ-Funktion), Beispiele: *Mógłby grać na gitarze, bo ma talent.* /

2 Näheres zum Hamburger Korpus des Polnischen in Deutschland und zur Zusammenstellung der Probanden im WWW unter URL <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/h8-korpus/public/index.html> (Zugang: 26.09.2014).

Gdybym tylko miał pieniądze na gitarę! Tritt der Konditional allein im Nebensatz auf, wird er nicht nur semantisch, sondern auch syntaktisch³ gefordert (vgl. Bartnicka et al. 2004, 427). Hier besitzt der Konditional im Polnischen eine verbindende, also eine subjunktive Funktion, Beispiel: *Rodzice dali mu pieniądze, żeby kupić sobie gitarę.*

Forschungsstand zum Konditionalgebrauch bei Heritage Speakern/Bilingualen

Die Literatur zum Gebrauch von Konditionalformen bei Bilingualen ist schnell abgearbeitet. Silva-Corvalán (1994, 86ff.) bemerkt bei ihrer Untersuchung des Spanischen in den Vereinigten Staaten einen Rückgang der Subjunktivformen. Dass ein Satz untergeordnet oder der kommunizierte Inhalt der Aussage hypothetisch ist, drücken die Bilingualen oft mit lexikalischen Mitteln aus. Montrul (2009, 248) stellt bei ihrer Untersuchung fest, dass spanisch-amerikanische Bilinguale in den USA nicht nur die Formen nicht korrekt bilden (können), sondern dass auch die Subjunktivformen nicht verstanden werden. Ihre Untersuchung zeigt zudem, dass der Konditional eher Veränderungen unterliegt als der Aspekt (Montrul 2009, 248). Polinsky (2006, 234) erwähnt bei der Beschreibung des Russischen in den USA das Fehlen der Partikel *-by*. So verwenden die Bilingualen *čto* anstatt *čtoby*. Ebenfalls beobachtet Polinsky einen nachlassenden Gebrauch der Konditionalformen. Bereits 1995 bemerkt er (Polinsky 1995, 104), dass polnisch-amerikanische Bilinguale in den Vereinigten Staaten die Konditionalformen, die einen virtuellen Sachverhalt darstellen, durch Indikativformen ersetzen.

Der Gebrauch des Konditionals bei Heritage Speakern in Deutschland

Grundlage für die Beschreibung des Gebrauchs des Konditionals bei polnischen Heritage Speakern stellt – wie bereits in der Einleitung erwähnt – die Untersuchung der Interviews aus dem HamCoPoliG dar. Für folgende Phänomene lassen sich Beispiele finden: In Aussagen, die eine Bedingung oder Möglichkeit ausdrücken, tritt die Partikel *-by*, wie bereits oben erwähnt, als Marker des Konditionals auf. Bei der untersuchten Gruppe der Heritage Speaker lässt sich beobachten, dass diese Partikel in manchen Fällen weggelassen wird. Diese Aussparungen finden sich bei den Heritage Speakern sowohl in Haupt-, als auch in Nebensätzen. Hierzu ein Beispiel aus dem HamCoPoliG:

1) *To Ø mi brakowało chyba coś, jakbym tam mieszkała.*

Statt des Konditionals wird der Indikativ verwendet, wie im folgenden Beispielsatz:

2) *Może, jeżeli ja bym żyła za tysiąc lat, to może będę żyła w gronie, nie wiem, moich klonów.*

Es finden sich Belege dafür, dass Heritage Speaker in einfachen Hauptsätzen, die Irrealis oder Potentialis ausdrücken, die Partikel *-by* an den Anfang des Satzes stellen, wie im folgenden Satz aus dem analysierten Korpus:

3 In der polnischen Linguistik ist umstritten, ob die Sätze mit den Subjunktionen, die sich mit der Partikel *-by* verbinden, zu den Konditionalformen gezählt werden sollen; vgl. dazu Puzynina (1971) oder Bańko (2002).

3) *By było na przykład łatwiej, gdyby tata jej trochę pomagał.*

Die Partikel *-by* ist hier keine Subjunktion, sondern ein Enklitikon und darf im Standardpolnischen daher nicht an den Anfang des Satzes gestellt werden. In einfachen wie komplexen Sätzen, in Haupt- wie in Nebensätzen, lässt sich zudem eine Variation der Formen feststellen:

4) *Chciałam bym.*

5) *By się ucieszyłam!*

Im ersten Fall wird die Personalendung doppelt markiert, im zweiten Beispiel wurde die Personalendung nicht an die Partikel *-by* angehängt, sondern verblieb beim Verb. In untergeordneten Sätzen, in denen die Partikel eine subjunktive Funktion erfüllt, wird die Partikel *-by* im Standardpolnischen obligatorisch an die Subjunktion angehängt. Die Analyse der HamCoPoliG zeigte, dass die Heritage Speaker dies nicht als obligatorische Verbindung ansehen und die Partikel von der Subjunktion trennen:

6) *Dla ziemi bym sobie życzyła, że już by nie było żadnych ludzi.*

Im HamCoPoliG ließen sich auch Beispiele dafür finden, dass die Position der Subjunktion im Satz weniger stabil ist:

7) *..., takie tabletki żeby brać.*

Wie oben angedeutet, finden sich auch Beispiele dafür, dass die Partikel in den untergeordneten Sätzen von den Heritage Speakern weggelassen wird. Interessanter ist jedoch die Beobachtung, dass in untergeordneten Sätzen eine Doppelung der Partikel *-by* auftreten kann:

8) *nie wiem, jakby to można by było jeszcze poprawić.*

Hier liegt die Vermutung nahe, dass eine Doppelung dann auftritt, wenn die Partikel nicht nur aus syntaktischen, sondern auch aus semantischen Gründen verlangt wird. Anhand der vorliegenden Belege lassen sich zahlreiche Hypothesen aufstellen. Das Material reicht jedoch nicht aus, um sie zu bestätigen. Weitere empirische Studien sind vonnöten, um die Ursachen für die hier dargestellten Veränderungen beim Gebrauch der Konditionalformen zu beschreiben. Daher bleibt es vorerst bei einer deskriptiven Analyse der Sprachdaten.

Fazit

Der Beitrag liefert ein erstes, jedoch nicht erschöpfendes, Bild vom Gebrauch der Konditionalformen bei Heritage Speakern des Polnischen in Deutschland. Generelle Aussagen können nicht getroffen werden. Anhand der Zusammenstellung lassen sich aber gewisse Tendenzen festhalten. So lässt sich bei den Heritage Speakern des Polnischen in Deutschland ebenso wie bei den Heritage Speakern des Russischen in den USA eine Tendenz zur Weglassung der Partikel *-by* feststellen, sowohl in Haupt-, als auch in Nebensätzen. Wie bei den Untersuchungen zum Spanischen in den USA gibt es Anzeichen für einen Schwund der Konditionalformen, die auch bei den polnischen Heritage Speakern in einigen Fällen durch Indikativformen ersetzt werden. Ebenfalls zeigen sich semantische und pragmatische Unterschiede wie im Falle der Verwendung der Partikel *-by* als Enklitikon. Wie auch schon in den anderen Untersuchungen fanden sich zudem Beispiele für die

Variation der Form zum Beispiel im Fall der Personalendung. Bei der Untersuchung der Sprachdaten aus dem HamCoPoliG fanden sich Belege für die Doppelung der Partikel *-by*, aber auch dafür, dass die Stellung der Subjunktion im Nebensatz bei Heritage Speakern freier ist als im Standardpolnischen.

Quellen und Literaturverweise:

Anstatt T., 2013, *Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische Grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen*, in: S. Kempgen et al. (Hg.), *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress*, Minsk, München, S. 15-25

Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa

Bartnicka B. et al., 2004, *Grammatik des Polnischen*, München

Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M., 2013, *Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics*, in: *Theoretical Linguistics* 2013 (39), S. 129-181

Błaszczuk I. M., 2013, *Der Gebrauch des Demonstrativums ten und des Zahlwortes jeden durch polnischsprachige Bilinguale in Deutschland – ein Fall von kontaktinduzierter Grammatikalisierung?*, in: J. Besters-Dilger, U. Schöller (Hg.), *Slavischer Sprachkontakt. Beiträge zum gleichnamigen Workshop für Studierende und Promovierende*, Freiburg i.B., S. 71-90, http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/9232/pdf/eBook_Slavischer_Sprachkontakt.pdf

Brehmer B., 2008, *Morphologische Integration aktueller lexikalischer Transfers aus dem Deutschen bei polnisch-deutschen Bilingualen*, in: B. Brehmer et al. (Hg.), *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag*, Hamburg, S. 57-74

Brehmer B., Czachór A., 2012, *The formation and distribution of the analytic future tense in Polish-German bilinguals*, in: K. Braunmüller, Ch. Gabriel (Hg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, Amsterdam, S. 297-314

Brehmer B., Rothweiler M., 2012, *The acquisition of gender agreement marking in Polish. A study of bilingual Polish-German speaking children*, in: K. Braunmüller, Ch. Gabriel (Hg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, Amsterdam, S. 81-100

Mazur J., 1993, *Język polski jako narzędzie komunikacji przesiedleńców z Polski do RFN*, in: S. Gajda (Hg.), *Języki słowiańskie wobec współczesnym przemian w Europie*, Opole, S. 65-74

Michalewska M. T., 1991, *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, Kraków

Montrul S., 2009, *Incomplete acquisition of Tense-Aspect and Mood in Spanish heritage speakers*, in: *The International Journal of Bilingualism* 13 (2), S. 239-269

Nagórko A., 1997, *Język polski w Niemczech*, in: S. Dubisz (Hg.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, S. 174-187

Polinsky M., 1995, *Cross-Linguistic Parallels in Language Loss*, in: *Southwest Journal of Linguistics* 14 (1 u. 2)

Polinsky M., 2006, *Incomplete acquisition: American Russian*, in: *Journal of Slavic Linguistics* 14, S. 192-265

Puzynina J., 1971, *Jeden tryb czy dwa tryby? Problem form trybu przypuszczającego w języku polskim*, in: *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* (29), S. 131-139.

Silva-Corvalán C., 1994, *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*, Oxford

Urszula Biermann, Agnieszka Skwarek

NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO PRZEZ LITERATURĘ. KONCEPCJA ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH W ŚWIELE ZAŁOŻEŃ *NEW LITERACIES*

Czytanie i rozumienie tekstu to niezbędny element studiów filologicznych

– wbrew oczywistości tego stwierdzenia i powszechnej świadomości, że umiejętność czytania i pisania jest niezmiernie ważna, coraz mniej studentów potrafi czytać i interpretować dłuższe, bardziej złożone teksty literackie. Studentom czytającym literaturę w języku obcym sprawia to jeszcze większą trudność, dlatego warto pracować z tekstem literackim już na etapie nauki samego języka.

Czytanie a założenia *new literacies*

Teksty literackie są nie tylko świetnym materiałem do nauki języków obcych w swej warstwie lingwistycznej, lecz także nieodzownym elementem edukacji, jeśli student/czytelnik ma sobie wyrobić własne spojrzenie na literaturę i otaczający go świat, nabrać dobrych przyzwyczajeń czytelniczych i nauczyć się skutecznej komunikacji w nowoczesnym społeczeństwie. Propagowanie literatury jest więc obowiązkiem nauczyciela języka obcego, który w ten sposób dostarcza studentom wartościowych wzorców językowych. Podobne założenia przyjmuje teoria *new literacies*, która, kładąc nacisk na korzystanie z nowych technologii w edukacji i komunikacji międzyludzkiej, podkreśla zarazem wagę umiejętności odczytywania i interpretowania treści oraz dzielenia się zaczeniami. Studenci uczący się języka obcego muszą tak posługiwać się tekstami, aby móc „pojmować znaczenia, krytycznie myśleć i – wymieniając myśli – tworzyć nowe idee”¹. Ogólna koncepcja *new*

1 „...to gain meaning, think critically and communicate thoughtfully to construct new ideas.”, cyt. za: K. F. Malu, *Exploring children's picture story books with adult and adolescent EFL learners*, w: *English Teaching Forum*, vol. 51, 3/2013, s. 12.

literacies nie dotyczy wprowadzie tekstów i przekazów w formie drukowanej, jednak daje się zastosować również do tekstów literackich.

Dla współczesnego młodego czytelnika, obracającego się w multimedialnym, wirtualnym i zagonionym świecie, tradycyjne czytanie tekstu bywa procesem żmudnym, wymagającym koncentracji i refleksji, niejednokrotnie kończącym się niepowodzeniem. Czytanie należy więc uatrakcyjnić, tym bardziej, gdy odbywa się w języku obcym i ma na celu jednoczesny rozwój kompetencji językowych. Wieloraka recepcja zwiększa szansę na trwałą akwizycję języka, dlatego zatem nie włączyć do zajęć literatury i nie dążyć do kilku celów naraz: doskonalenia umiejętności czysto językowych, rozwijania kompetencji międzykulturowych i wyrabiania nawyku czytania?

Edukacja językowa przez literaturę powinna rozwijać umiejętności krytycznego myślenia i analizowania, a także rozpoznawania kontekstów kulturowych, społecznych, obyczajowych i historycznych. Powinna być swoistym „learning by doing”, czyli uczeniem się „na własnej skórze”.

Jakie teksty?

Powyższe cele przyświecały także autorkom artykułu, które starały się je realizować, prowadząc przez ostatnie lata różne zajęcia fakultatywne: *Zdobywanie „Piaskowej Góry” – warsztaty literackie z elementami translatoryki*², *Literatura jako wehikuł kultury – projekt reporterski na podstawie „Obwodu głowy” Włodzimierza Nowaka*³, *Literatura na głos*⁴ oraz *Biografia jako gatunek literacki – projekt wielojęzyczny*.

W zajęciach uczestniczyli studenci filologii polskiej jako obcej i germanistyki międzykulturowej w Collegium Polonicum w Słubicach. Byli to w większości obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego, pochodzący z Rosji, Ukrainy, Kazachstanu, Białorusi i Niemiec.

Poszczególne kursy miały odmienne cele dydaktyczne, a omawiana literatura różniła się gatunkowo, koncepcja wszystkich zajęć zakładała jednak użycie autentycznych tekstów literackich, bez adaptowania ich do poziomu językowego odbiorców. Dla studenta filologii uczącego się języka obcego takie teksty są bardzo wartościowe, ponieważ poza walorami

2 U. Biermann, A. Skwarek, *Zdobywanie Piaskowej Góry – warsztaty ze studentami filologii polskiej jako obcej*, w: *Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, K. Filipowicz-Tokarska, P. Chojnowski (red.), Słubice 2012, s. 147-157.

3 U. Biermann, A. Skwarek, *Literatura faktu jako wehikuł kultury*, w: *Metoda projektów w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, K. Filipowicz-Tokarska (red.), Słubice 2013, s. 195-206.

4 Koncepcja została zaprezentowana podczas konferencji naukowej pt. „Literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego” w dniach 27-28 kwietnia 2014r. w Collegium Polonicum w Słubicach.

treściowymi niosą wyraźny przekaz kulturowy i prezentują niezwykle bogactwo języka. Czytana wspólnie na zajęciach literatura okazywała się formą spotkania różnych kultur.

Pytanie, które towarzyszyło planowaniu poszczególnych kursów brzmiało zawsze: jak czytając ze studentami na poziomie językowym B1/B2 autentyczny tekst literacki, który musi stanowić dla nich duże wyzwanie, nie poprzestać wyłącznie na warstwie językowej i przekazać coś więcej, np. kontekst kulturowy, rozbudzić zamiłowanie do literatury, wykształcić dojrzałego czytelnika, a przede wszystkim zmniejszyć jego dystans do lektury, czyli obawę, że „sobie nie poradzę”. Stopień trudności tekstu nie był dla nas głównym kryterium jego „przydatności”, dlatego czytanie niektórych utworów, niełatwych nawet dla rodzimego użytkownika języka, stawało się swoistym pojedynkiem, walką z tekstem.

Czytanie bez walki

Sformułowanie „walka z tekstem” odnosi się, po pierwsze, do trudu, jaki musi włożyć nauczyciel, aby zachęcić młodego czytelnika do sięgnięcia po literaturę. Bywa to często frustrujące dla obu stron. Dlatego zadaniem prowadzącego zajęcia jest odpowiednie „opakowanie” tekstu, zareklamowanie go, zgodnie z duchem czasu, za pomocą współczesnych mediów i odwołanie się do osobistych doświadczeń czytelnika. Nauczyciel przygotowuje studenta/czytelnika do lektury, pozwalając mu zbadać kontekst i samemu się w nim odnaleźć, umożliwia mu samodzielne interpretowanie oraz krytyczne spojrzenie na tekst i jego otoczenie. Na tym etapie student może korzystać z dotychczasowej wiedzy, aby umieścić tekst w szerszej przestrzeni literackiej i znaleźć odniesienia do przeczytanych wcześniej utworów. W ten sposób wiedza, którą wnosi, i wiedza, którą zdobywa, łączą się i ułatwiają swobodniejsze czytanie tekstu w języku obcym.

Określenie „walka z tekstem” oznacza również trudności natury lingwistycznej, które młody czytelnik musi pokonać podczas lektury. Przemyślane przez nauczyciela i zindywidualizowane przygotowanie do czytania pomaga mu zrobić pierwszy krok i bez obawy sięgnąć po tekst, wzbudzając zaś ciekawość, wzmacnia jego wewnętrzną motywację. Czyta on nie dlatego, że musi, lecz dlatego, że chce, i dzięki temu zdobywa czytelnicze doświadczenie. Tekst zaczyna postrzegać jako pewną całość, a nie zlepek wyrazów lub zdań, które najpierw należy dokładnie przetłumaczyć i zanalizować. Aby domyślić się znaczenia nowych słów, czytelnik taki zdecydowanie częściej i bez polecenia prowadzącego odwołuje się do kontekstu.

Przygotowanie (warm-up)

Zgodnie z teorią *new literacies* na każdym ze wspomnianych wyżej kursów faza przygotowania składała się zawsze z następujących elementów: oglądu (*viewing*), uświadamiania

sobie (*representing*), krytycznego myślenia (*critical thinking*) i nowych idei (*constructing new ideas*)⁵.

Zależało nam szczególnie na tym, aby stworzyć otoczenie, w którym każdy student odnalazłby doświadczenia swoje lub swoich bliskich. Taka personalizacja umożliwiała czytanie wybranych pozycji nie jak obowiązkowej lektury, lecz jak tekstu, w który każdy chce się zagłębić i ma do niego osobisty stosunek.

Kurs *Piaskowa Góra* rozpoczął się od studenckich referatów dotyczących kontekstu powieści, a więc osoby autorki (Joanna Bator) i jej tłumaczki (Esther Kinsky) oraz miejsca i czasu, w którym rozgrywa się akcja powieści (Wałbrzych w czasach PRL). Dyskutowaliśmy również wielokrotnie o przeżyciach studentów i doświadczeniach ich krewnych w okresie socjalizmu.

Projekt reporterski zaczęliśmy od napisania tekstu na temat Słubic. Studenci stworzyli własną wersję reportażu Włodzimierza Nowaka *Adam z Ewką żyli w Raju*, z którego najpierw przeczytali tylko kilka początkowych zdań. W ten sposób mogli przekazać własne wrażenia i doświadczenia ze Słubic, w których mieszkali już od paru miesięcy. Kolejnym zadaniem na etapie przygotowywania się do lektury reportażu był list do Włodzimierza Nowaka z zaproszeniem autora do Słubic i prośbą o podzielenie się doświadczeniem pisarskim.

Na kursie *Biografia jako gatunek literacki* uczestnicy przeprowadzali analizę literaturoznawczą tego gatunku oraz zastanawiali się nad regułami rządzącymi pisaniem biografii. Punktem wyjścia była postać Marlene Dietrich, bohaterki książki Angeliki Kuźniak *Marlene*. Przygotowanie do lektury okazało się ważne, ponieważ większość uczestników kursu słabo знаła tę artystkę. Studenci musieli dowiedzieć się, jakie zdanie mają o niej ich krewni, po czym oglądali fragmenty jej filmów i dokumentów biograficznych, słuchali piosenek, czytali teksty o jej życiu, zwiedzili muzeum kinematografii w Berlinie, a nawet zapalili znicz na jej grobie, co dla niektórych okazało się silnym emocjonalnym przeżyciem.

Na zajęciach *Literatura na głos* lekturę też zawsze poprzedzało jakieś wprowadzenie: prezentacja, dyskusja, spotkanie autorskie lub fragmenty filmów. Określało ono kontekst kulturowo-historyczny czytanych później na głos tekstów różnego gatunku: dzienników, opowieści reporterskiej oraz blogów literackich.

Dlaczego na głos?

Idea czytania na głos nie jest niczym nowym, a w Polsce ma już tradycję dzięki działalności fundacji ABC XXI Cała Polska Czyta Dzieciom⁶, która od ponad dziesięciu lat realizuje

5 Za K. F. Malu, w: *Exploring children's picture story books with adult and adolescent EFL learners*, w: English Teaching Forum, vol. 51, 3/2013, s. 12..

6 <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/> (dostęp: 13.08.14).

różnorodne projekty i upowszechnia czytelnictwo. Czytania na głos nie powinno się kojarzyć wyłącznie z obrazem rodzica czytającego na dobranoc swoim pociechom. Fundacja pod kierunkiem prof. Ireny Koźmińskiej prowadzi od 2013 r. kampanię Mądra Szkoła Czyta Dzieciom⁷ skierowaną przede wszystkim do uczniów, bo, jak mówi w wywiadzie⁸ pani profesor, „głośne czytanie i rozmowy o książce” to fundament edukacji.

Ogromną rolę czytania na głos podkreśla również dr Jane Davies z Uniwersytetu w Liverpool. W eseju pt. *The Reading Revolution*⁹ autorka proponuje czytać literaturę na głos na zajęciach uniwersyteckich. Jej zdaniem jest to technika, która ułatwia studentom zrozumienie i zagłębienie się w tekst w wyniku osobistego, a zarazem wspólnego przeżycia. Podczas zajęć czytają oni tekst w języku ojczystym i na bieżąco go komentują. Zadają pytania i podejmują dyskusję oraz dzielą się swoimi przeżyciami. Davies wykorzystała doświadczenia zebrane na uniwersytecie i założyła organizację The Reader Organisation, której celem jest „wspólne czytanie jako praktyczny sposób poprawy samopoczucia, umacniania wspólnoty i zwiększania przyjemności płynącej z czytania”. Organizacja tak oto opisuje swoją działalność: „Umożliwiamy ludziom kontakt z wielką literaturą. Osiągamy to przede wszystkim dzięki nowatorskiej formule wspólnego czytania, spotkania się co tydzień w małych grupach i słuchania czytanej na głos poezji lub opowiadań. Ludzie dzielą się wtedy myślami i doświadczeniami, rodzą się więzi osobiste i społeczne”¹⁰.

Model przedstawiony przez dr Jane Davies zainspirował nas do zaprojektowania kursu *Literatura na głos* i przeniesienia koncepcji wspólnego czytania na grunt edukacji językowej.

Przez 10 spotkań przy kawie i w swobodnej atmosferze czytaliśmy razem ze studentami na głos fragmenty trzech książek: *Papuszy* Angeliki Kuźniak, *Dzienników* Agnieszki Osieckiej i *Blogotonów* Ingi Iwasiów. Czytanie rozpoczął student, który akurat miał na nie ochotę. Szybko się okazało, że wszyscy się do tego garnęli. Zachęcała ich możliwość nieskrępowanej dyskusji i wypowiedzenia własnego zdania, atmosfera akceptacji, wyzbycie się lęku z powodu ewentualnej oceny, wyśmiania, krytyki czy wręcz odrzucenia. Z każdym przeczytanym fragmentem grupa stawiała się sobie coraz bliższa. Należy przypomnieć, że czytanie i dyskusja odbywały się w języku obcym, studenci mieli więc do pokonania barierę językową. Dla nich „walka z tekstem” była początkowo znacznie trudniejsza niż dla czytelnika literatury w języku ojczystym. Głośne, wspólne czytanie pozwalało każdemu prowadzić swoisty dialog z samym sobą, z innymi uczestnikami oraz z tekstem. Nawet osoby bardzo nieśmiałe, niepewne swoich umiejętności językowych, aktywnie uczestniczyły w czytaniu

7 <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/madra-szkola-czyta-dzieciom> (dostęp: 13.08.14).

8 http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,15317710,Obywatel_czytelnik.html (dostęp: 13.08.14).

9 J. Davies, *The Reading Revolution*, w: *Stop what you're doing and read this!*, wydanie elektroniczne.

10 <http://www.thereader.org.uk/> (dostęp: 13.08.14).

i w dyskusji. Dla wielu z nich zajęcia te miały dodatkowy wymiar – stały się okazją do przezwyciężenia słabości, przemyślenia doświadczeń i uświadomienia sobie emocji.

Jakie korzyści?

Czytanie na głos doskonale przyczyniło się do rozwinięcia umiejętności językowych studentów będących na poziomie B2, a nawet B1.

Wzbogacanie leksyki odbywało się w bardzo naturalny sposób. Studenci nie tylko swobodnie pytali o znaczenia nieznanych słów, lecz nawzajem je sobie tłumaczyli, umieszczając w różnych indywidualnych kontekstach i nierzadko analizując ich etymologię.

Nie można też nie doceniać fonetycznego aspektu czytania na głos. Głośnie i publicznie artykulacja jest dla niektórych osób uczących się języków obcych ogromnym wyzwaniem. Na zajęciach *Literatury na głos* studenci mogli natomiast nie tylko usłyszeć kolegów i się z nimi porównać, lecz także pokonać obawy, zaakceptować siebie i swój głos, a wreszcie odkryć przyjemność z wyrażania własnego „ja” w obcym języku.

Studenci analizowali także przy okazji lektury pisownię, utrwalając znajomość reguł polskiej ortografii, a pośrednio doskonaląc umiejętność pisania. Największą korzyścią wyniesioną z zajęć była jednak umiejętność mówienia i prowadzenia naturalnej dyskusji w języku obcym. Umiejętność z punktu widzenia glottodydaktyki tym cenniejsza, że dyskusja toczyła się spontanicznie, prowadzona przez studentów, którzy wyrażali w niej samych siebie, nie przyjmując żadnych określonych ról i poglądów. Dyskusja stała się integralną częścią wszystkich zajęć, a niekiedy dominowała nawet nad czytaniem. Nie kłóciło się to wcale z założeniami kursu, przeciwnie – sprzyjało temu, że dialog z tekstem stawał się intensywniejszy. Jednocześnie umacniało wiarę studentów we własne możliwości, co jest nieodzowne w nauce języka obcego. Umiejętność swobodnego mówienia, którą studenci zawdzięczają przede wszystkim atmosferze wolności słowa i ekspresji, wpływa dodatnio na ich przyszłą edukację językową, a także na zdolność krytycznego myślenia i wielopłaszczyznowego postrzegania świata. Spojrzenie przez pryzmat innych kultur i norm społecznych odpowiada również założeniom *new literacies* – nowego podejścia do interakcji i komunikacji.

Znamienny jest fakt, że to sami studenci zwrócili uwagę na zalety czytania na głos, które zmieniło ich podejście do nauki języka obcego i posługiwania się językiem polskim oraz uwolniło od lęku przed zmierzeniem się z trudnym tekstem. Droga do pełnej autonomii w uczeniu się i używaniu języka obcego stanęła dla nich otworem. W ankietach przeprowadzonych na koniec kursu studenci podkreślali, że zajęcia zachęciły ich do samodzielnej pracy nad własnym rozwojem językowym, uświadomiły im, jak przyjemne i satysfakcjonujące może być czytanie literatury oraz jak można się „wciągnąć” w lekturę, mimo iż teksty literackie stanowią często wielkie wyzwanie.

Kiedy na głos?

Czytanie na głos może stanowić podstawę kursu językowo-kulturowego, inspirować do dyskusji i determinować ćwiczenia fonetyczno-leksykalne albo być jednym z kilku elementów zajęć, na tyle jednak ważnym, żeby w programie kursu mieć zagwarantowane własne miejsce. Tak było np. na kursie *Biografia jako gatunek literacki – projekt wielojęzyczny*, kiedy czytanie na głos uzupełniało ćwiczenia na rozumienie tekstu i zachęcało do rozpoczęcia dyskusji. W kursie tym brali udział między innymi studenci, którzy wcześniej uczestniczyli w zajęciach *Literatury na głos* i mieli już doświadczenie wspólnego głośnego czytania. Dla nich czytanie było czymś naturalnym, po prostu techniką ułatwiającą pracę z tekstem zarówno w warstwie znaczeniowej, jak i językowej, natomiast studentom, którzy pierwszy raz zetknęli się z nim na zajęciach, głośne czytanie wyraźnie pomagało formułować wypowiedzi. Wspólne czytanie integrowało także grupę i prowadziło do „bezbolesnej” aktywizacji wszystkich uczestników zajęć. Grupa osiągała przez to ten sam poziom komunikacji, spełniając postulaty koncepcji *new literacies*: dzielenia się, współpracy i współuczestniczenia w doświadczeniu.

Refleksyjne i świadome czytanie pierwszorzędnej literatury to z pewnością wyzwanie i dla studentów i dla nauczycieli. Dylemat dydaktyka – jak pracować z tekstem literackim, żeby studenci chcieli go przeczytać, zrozumieć i przedyskutować, a jednocześnie nie pozbawić go wartości estetycznej, proponując ćwiczenia czysto językowe – nie znalazł do tej pory zadowalającego rozwiązania. Mamy nadzieję, że przedstawione w artykule koncepcje kursów zainspirują czytelników do własnych prób odpowiedzi na to pytanie.

Polsko-Niemiecka Inicjatywa Rodzicielska
Wspierania Dwujęzyczności we Frankfurcie nad Mennem
 zaprasza 21.03.2015 na jednodniową konferencję pt.

Nauczanie języka polskiego dzieci dwujęzycznych w wieku 7-14 lat

W programie m.in.

- Wprowadzenie do zagadnienia dwujęzyczności – teoria a rzeczywistość
- Programy nauczania i podręczniki dla dzieci emigracyjnych
- Zagadnienia logopedyzacji
- Rozwijanie sprawności mówienia na zajęciach z dziećmi dwujęzycznymi
- Wykorzystanie technik pisania kreatywnego oraz praca z utworem literackim na lekcjach języka polskiego jako obcego/drugiego

Więcej informacji na stronie www.krasnale.de

Agnieszka Zgrzywa

O UWAŻNOŚCI PRZY CZYTANIU LITERATURY

Uwaga! Pytamy bardzo szybko i oczekujemy natychmiastowych odpowiedzi!

- Jaki kolor ma śnieg?
- Biały.
- A sufit w tej sali?
- Biał.
- A serek, taki serek twarożek?
- Biał!
- A zęby, jaki mają kolor?
- Biał!
- A cukier?
- Biał!
- Sól?
- Biał!
- A co pije krowa?

Proszę, niech Państwo przyznają się sami przed sobą – jak odpowiedzieli Państwo na ostatnie pytanie? Być może, gdy pytania są zapisane, łatwiej nie dać się podejść. Gdy zostają tylko wypowiedziane, i w dodatku w szybkim tempie, oddziałują inaczej, a pytana osoba niemal zawsze odpowiada: „Mleko!” i cieszy się, że nie rozpędziła się i nie powiedziała, jak wcześniej: „Biał”. A tymczasem, niestety, uległa nieubłaganej sugestii, bo przecież: co pije krowa?...

Podobnymi zagadkami rozpoczęłam warsztaty zatytułowane *O uważności przy czytaniu literatury*, które prowadziłam w październiku 2013 roku w Collegium Polonicum w Słubicach. Adresowane były do wolnych słuchaczy, głównie do polskich licealistów, a także do studentów obcokrajowców – jako uzupełnienie zajęć z obowiązkowego przedmiotu *Lektura tekstów w języku polskim* na kierunku filologia polska jako obca.

„Uważność” to pojęcie modne ostatnio w psychologii. Mówi się o niej w związku z terapią, która, zalecając spokojną koncentrację na tym, co dzieje się tu i teraz, ma wyciszyć pacjenta i przywrócić mu poczucie harmonii. W metodzie terapeutycznej nie chodzi wcale o inną „uważność” niż ta, której wymaga czytanie literatury. Jeśli nie chcemy pominąć niczego ważnego, **koncentracja** na tekście jest przecież równie niezbędna. Od czego więc zaczynać lekturę? Oczywiście, od pozostawienia za sobą wszelkich rozproszeń. Pierwsze zagadki – jak ta o krowie – które zadałam wybranym osobom, to pułapki, w które bardzo trudno nie wpaść. Miały uzmysłwić słuchaczom, że wystarczy jakiś element rozpraszający, na przykład odpowiednie tempo i umiejętna zmyłka, aby odwrócić naszą powierzchowną uwagę; skłonność do schematyczności myślenia i dążenie do przewidywalności na ogół nie pozwalają nam dostrzegać istoty rzeczy.

Innym testem sprawdzającym uważność studentów jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, było zawieszenie kartki z sentencją na drzwiach sali, przed którą wszyscy czekali. Kartkę w podobnych eksperymentach należy zawsze umieszczać nie na widocznym miejscu, lecz tam, gdzie wzrok zwykle nie pada, w taki jednak sposób, żeby spostrzegawczy człowiek mógł ją zauważyć – na przykład przykleić ją na drzwiach nisko nad podłogą. Na arkuszu formatu A4 napisałam zdanie: „Miłość Ci wszystko wybaczy”. Kiedy spytałam uczestników warsztatów, kto zauważył kartkę i napis, okazało się, że dostrzegła ją tylko jedna osoba. Bystry chłopak – niewątpliwie z predyspozycjami na uważnego czytelnika – potrafił powiedzieć, co było na kartce. Nie dał się też zwieść sugestii, jakoby widniejący na niej napis różnił się jedną literką: „Miłość Ci wszystko wypaczy”. Reszta audytorium nie wiedziała w ogóle, o czym mówimy. Oczywiście, poprosiłam słuchacza, żeby wyszedł i sprawdził, czy się nie myli. To proste działanie miało przekonać studentów, że warto zwracać uwagę na **detal**.

„Koncentracja” i „detal” to hasła, które określają dwa pierwsze warunki, jakie należy spełnić, aby móc trafnie rozpoznawać. Za każdą dobrze wykonaną pracę kryje się, jak wiadomo, pewna wiedza albo przynajmniej świadomość, że taka wiedza istnieje i że można jej szukać. Kiedy w literaturze natkniemy się na fragment brzmiący odbitym echem, inny od pozostałych, który wywoła nasze zastanowienie, powinniśmy sprawdzić, czy nie jest to cytát albo aluzja do tekstu, do jakiegoś dzieła artystycznego lub elementu kultury.

Lilie

Same dzioby.

W krzyku bab, milicji.

Niosę.

Dzień.

Noc. Pootwieraly się:

zabiją (zbrodnia to niesłychana) pana!

Jeżeli w wierszu Mirona Białoszewskiego¹ nie zwróci naszej uwagi tytuł – wprost z ballady Mickiewicza – to słowa wzięte w nawias muszą już obudzić naszą czujność. Ten drobny zabieg – zastosowanie nawiasu – paradoksalnie wydobywa słowa z tekstu. Zauważamy, że w krótkim utworze brzmią one trochę dziwnie, anachronicznie, nawet z egzaltacją. Rozbijają tok wypowiedzi, a w dodatku tworzą natrętny, dokładny rym, którego nie sposób puścić mimo uszu. Są jakby nie z tej bajki, nie z historii o kwiatach, które ktoś niósł podczas ulicznych zamieszek. „Krzyki”, „baby”, „milicja” stanowią prymitywny kontrast zarówno do tytułowego kwiatu, jak i do jego symboliki. Gdyby czytelnik wpisał w wyszukiwarkę Google znajomo brzmiące wyrażenie „zbrodnia to niestychana”, od razu wpadłby na trop Mickiewicza. Wszystko jedno zresztą, czy użyje Internetu, czy własnej pamięci, wzbogacając interpretację **skojarzenie** podpowie mu właśnie pewnego rodzaju uważność.

Czy słowa Mickiewicza mają w tym kontekście jakieś specjalne znaczenie? Być może należałoby zinterpretować oba utwory porównawczo, skupić się nie tylko na wspólnym rekwizycie, jakim są lilie, lecz także na znaczeniu słowa „zbrodnia” (biorąc pod uwagę moment historyczny obecny w wierszu Białoszewskiego). Utwór poetycki trzeba analizować – brzmi to śmiesznie, ale traktuję rzecz poważnie – od pierwszego do ostatniego wersu². W przypadku wiersza Białoszewskiego może to być jeszcze ciekawsze niż zazwyczaj. Domyślanie się treści i sensu utworu staje się niezwykle emocjonujące, gdy prowadzący warsztaty odsłania przed audytorium wers po wersie, czasami tylko pojedyncze słowa. Odkrywanie zakodowanej w tym krótkim wierszu sytuacji lirycznej krok po kroku, zaczynając od tytułu, a kończąc na kontekście historycznym (milicja) i na symbolice kwiatu, może dostarczyć prawdziwej satysfakcji. Skupianie uwagi na pojedynczych słowach czy frazach i związana z tym praca wyobraźni dają zaskakujące efekty interpretacyjne. Jeden z uczestników warsztatów wyłożył np. sens wiersza następująco: „Zło świata dzieje się poza nami, a my robimy wszystko, aby się odurzyć i spać, i o nim nie myśleć. Nie trzeba pani, co zabiła pana”. Ciekawe, prawda?

Ćwiczenie, w którym nowe treści odkrywaliśmy wers po wersie, a w zdaniu w nawiasie domyśliliśmy się aluzji, uzmysłowiło wszystkim, jak ważna jest **forma** dzieła literackiego.

Kolejne zadanie całkowicie nas o tym przekonało. Podzieliłam uczestników warsztatów na małe grupki i rozdałam wszystkim karteczki, na których widniało jedno zdanie: Niech Pan przyjdzie do mnie w czwartek.

Starałam się, żeby żadna warsztatowa podgrupa nie widziała kartek innego zespołu. Następnie poleciłam, aby uczestnicy zastanowili się w swoich grupach, kto może być

1 Z tomu *Rozkurz*, PIW, Warszawa 1980, s. 145.

2 Żeby uświadomić sobie, jak ważna jest kolejność wersów, wystarczy zaproponować uczestnikom warsztatów jej zmianę, a następnie spróbować zinterpretować powstały w ten sposób nowy utwór. Moje zapatrywania na temat analizy i interpretacji pojedynczych tekstów poetyckich ujęłam kiedyś w zbiór zaleceń, zob.: <http://www.poetaibasn.pl/zajecia-z-baczynskiego/27-zajecia-7-10-2011.html> (dostęp: 19.08.2014).

autorem tych słów i w jakich okolicznościach napisane zostało to zdanie. Odpowiedzi na moje pytania były bardzo konkretne, wyobrażenia studentów zadziałała bezbłędnie. Konsternację wzbudziło jednak to, że odpowiedzi, choć udzielane przez grupy z pełnym przekonaniem, były całkiem inne: „Pani do pana sto lat temu!”, „Dyrektor do podwładnego!”, „Dziecko, które pomaga detektywowi – do tego detektywa!”. Szybko się wyjaśniło, że rozbieżności wywołała różna forma zapisu. Pisałam ręcznie, ale powiedzmy, że zdania na kartkach wyglądały mniej lub bardziej podobnie do poniższych:

Niech Pan przyjdzie do mnie w czwartek.

Niech Pan przyjdzie do mnie w czwartek.

NIECH PAN PRZYJDZIE DO MNIE W CZWARTEK.

Niech Pan przyjdzie do mnie w czwartek.

Niech Pan przyjdzie do mnie w czwartek,

Zadanie nie było oczywiście trudne, ponieważ forma graficzna rzuca się w oczy i od razu implikuje skojarzenia. Zwykle jednak to nie krój czcionki decyduje o dodatkowych sensach zdania, lecz raczej układ tekstu, jego konstrukcja, budowa zdań, dobór słów, wyrazistość jakiejś formy, częstotliwość występowania pewnej figury stylistycznej...

Uważność czytelników, a ściślej ich reakcję na formę tekstu, miało również sprawdzić kolejne zadanie. Zapytałam mianowicie, który z komunikatów wyświetlanych na ekranie pochodzi z pewnej pasjonującej powieści:

Zakopane – pyszne? Ten zsymp? E, na pokaz!

„DOŚĆ GRÓŻB FUZJĄ”, KLNE, „PYCH I MAŁŻEŃSTW”!



Prawdę mówiąc, spodziewałam się, że ktoś rozpozna ostatni rząd symboli. Tymczasem obecni na sali zachowali się jak bohaterowie opowiadania, z którego zaczerpnęłam tę oryginalną linię (*Tańczące sylwetki* Artura Conan Doyle’a) i podejrzewali, że narysowało ją dla żartu dziecko. Tymczasem w rzeczywistości powieściowej jest to kod, który ukrywa groźną treść. Nie zdradzę, w jaki sposób Sherlock Holmes potrafił zamienić symbole na litery, nadmienię tylko, że oprócz swych zwyczajnych-nadzwyczajnych zdolności dedukcyjnych musiał jeszcze przywołać wiedzę o charakterystycznych cechach języka angielskiego. Zdanie zbudowane z tańczących postaci okazuje się więc właściwym rozwiązaniem literackiej zagadki, a treść dwóch pierwszych fraz zupełnie nieistotna, choć nasza fantazja aż rwie się do tego, by dobudować do nich jakąś historię. Pierwsze zdania nie zostały wyrwane z kontekstu fascynującej opowieści, mimo to przyjrzyjmy się im uważnie – czy ich forma

nie jest zastanawiająca? Są jakieś niezgrabne, źle się je wymawia, w każdym jak klejnocik połyskuje słowo dziwaczne, zresztą przypadkowo pochodzące z tej samej rodziny wyrazów: anachroniczna przydawka „pyszne” i nieistniejąca w rzeczywistości liczba mnoga od rzeczownika „pycha”... Te zdania zaczerpnęłam z książki Stanisława Barańczaka *Pegaz zdębiał*³. Mistrz eksperymentów językowych zabawił się w pierwszym przypadku tworzeniem palindromu (czy raczej palindromadera, jak go żartem nazywa), tzn. zdania, które czytane na wspak ma tę samą treść. Drugie zdanie poeta lingwista złożył po prostu ze wszystkich liter polskiego alfabetu (żadna się nie powtarza!). Czasami tekst może być czymś innym niż się wydaje, dlatego do atrybutów uważności warto jeszcze dodać **podejrzliwość**.

Fraszka Jana Kochanowskiego *Raki*, w której opiewane rymem zalety kobiet po przedstawieniu słów w wersie zmieniają się w wady (również rymowane), jest niestety za trudna nawet dla Polaków, a coś dopiero dla obcokrajowców. Istnieje jednak inny ciekawy wiersz⁴, przedrukowywany kiedyś w tajnych gazetkach, a w latach 90. ubiegłego wieku opublikowany w „Przekroju”. Do powszechnego obiegu wszedł w chwili napięcia politycznego, prawdopodobnie w 1939 roku. Przedstawiłam ten utwór uczestnikom warsztatów i zapytałam, czy ktoś dostrzega w nim coś szczególnego.

I. Runą i w łunach spłoną pożarnych
krzyże kościołów, krzyże ofiarne,
i w bezpowrotnym zgubi się szlaku
z lechickiej ziemi Orzeł Polaków.

II. O, słońce jasne, wodzu Stalinie,
niech sława twoja nigdy nie zginie,
niech jako orłów prowadzi z gniazda
Rosja i z Kremla płonąca gwiazda.

III. Na ziemskim globie flagi czerwone
będą na chwałę grały jak dzwony.
Czerwona Armia i wódz jej Stalin
odwiecznych wrogów swoich obali.

IV. Zaćmisz się rychło w czarnej godzinie,
Polsko, a twoje córki i syny,
wiara i każdy krzyż na mogile
u stóp nam legną w prochu i pyłe.

Jako przykład poezji zaangażowanej jest to niezaprzeczalnie mocny utwór, ale też od razu trochę podejrzany. Trudno uwierzyć, by w języku polskim powstał kiedykolwiek tak żarliwie antypolski tekst. Podejrzany jest ten gorliwy patos, hiperboliczne wizje, pompatyczne porównania. Żeby docenić kunszt i przewrotność tej gorliwości, ubranej zresztą w całkiem zgrabną liryczną formę, należy po prostu przeczytać tekst po raz drugi, łącząc pierwszy wers I zwrotki z pierwszym wersem strofy III, II i IV, i kontynuować lekturę następnych wersów w tej samej kolejności. Złożą się wtedy (jeśli poprawimy niektóre znaki interpunkcyjne) w zupełnie inne strofy.

3 Stanisław Barańczak, *Pegaz zdębiał*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1995.

4 Autorem jest prawdopodobnie Zbigniew Turek. Jak zwykle w przypadku literatury w obiegu popularnym, a tym bardziej tajnym, poszczególne wersje utworu trochę się między sobą różnią. Przytoczony tutaj tekst zaczerpnęłam ze źródła internetowego, nie podaję jednak dokładnego adresu, bo nie jest jedyny ani też najbardziej wiarygodny. Może kiedyś jakiś dociekliwy badacz dotrze do oryginału.

Gdybym użyła języka teorii, musiałabym powiedzieć, że prośba o uważność przy czytaniu tekstu literackiego jest po prostu apelem o to, by nie dawać wiary wyłącznie informacji stematyzowanej (temu, co się mówi) i zwracać baczniejszą uwagę na informację implikowaną (zaszyfrowaną, wynikającą z pozatreściowych przesłanek, z tego, w jaki sposób się ową treść przekazuje)⁵. Informacja implikowana może podważyć wiarygodność stematyzowanej. Bezbłędnie rozpoznajemy ją intuicyjnie np. w ironii, mimo iż treść komunikatu jest przeciwna. Przykłady z dziedziny poezji już mamy, pokażmy, że i w prozie nie należy bez zastrzeżeń ufać narratorowi...

Analiza wybranych i ułożonych w nieprzypadkowy sposób fragmentów powieści Wiesława Myślińskiego *Pałac*⁶ stanowiła kolejne zadanie uczestników warsztatów. Mieli scharakteryzować sylwetkę bohatera na podstawie cytatów udostępnianych nie jednocześnie, lecz jeden po drugim. Wypowiedzi kolejnych zespołów uzupełniały i pogłębiały opis postaci.

Fragment powieści	Pierwsze uwagi na temat sylwetki bohatera
1. O, przepraszam cię, drogi hrabio. Nawet sobie porozmawiać nie możemy spokojnie, jak przystało znajomym. A byłoby o czym. O, byłoby o czym. Życia przecież tyle. Nazbierało nam się. Nazbierało. Z rok już chyba nie widzieliśmy się. Tak, tak, będzie prawie rok. Pomyśl, cały rok bez mała minął, a jakbym co dopiero wczoraj rękę twoją ścisnął. Zaraz, gdzie to było? No, gdzieśmy się to widzieli wtedy? Gdzie na kartach? Nie, na kartach nie. Nie grasz przecież. Czy może grasz? Już nie pamiętam. A może u wód? U wód to też chyba nie ty byłeś. Gdzieś na balu? Ale gdzie? No, pamięcią to ja nigdy nie grzeszyłem. Wybacz, hrabio. Pamięć, że tak powiem, nie miała ze mnie nigdy wielkiego pożytku. Cha! Cha! Cha!	Jest kimś wysoko urodzonym, arystokratą, panem, księciem; jest pewny siebie, nonszalancki; demonstruje swoją wyższość...
2. A więc, drodzy państwo, czyż pozwolimy, abyście się wśród nas nudzili. Niech nam wszyscy żyją! O, damy, damy, niech nam żyją! I pięknieją! Tak jest! I pięknieją! A może ktoś nam pokaże, jak to się dawnymi laty piło. Kwartami, kochani. Jednym duszkiem. No, więc kto spróbuje kwartą. Hej, przynieś no tu kwartę. Więc kto? Kto się znajdzie taki? Jest taki wśród nas? Czyżbyśmy już tak upadli, że i dla honoru nikt się nie odważy? Nawet dla honoru, nikt? Daję charta, jeśli ktoś zechce honor nasz ratować. Najszybszego charta z mojej psiarni. Tu już nie o picie chodzi, panowie. Zważcie to. Mało charta, to dam konia. Najpierwszego konia ze swojej stadniny. Najczyściejszej	Ma fantazję, dla zabawy potrafi wiele zrobić, nie licząc się z ludźmi. Podpuszcza ludzi, lubi zakłady, ponosi go fantazja. Chwali się swoim majątkiem...

5 Kategorie te opisała Aleksandra Okopień-Sławińska w książce *Semantyka wypowiedzi poetyckiej*.

6 Wiesław Myśliński, 1988, *Pałac*, GLOB, Warszawa. Strony odpowiednich cytatów: 66, 84, 37, 44-45.

Fragment powieści	Pierwsze uwagi na temat sylwetki bohatera
krwi. Burza koń. Płomień koń. Koń wyniosłość. Dam dwa konie. Dam z kareta. Ze stangretem. A stangret mocny i posłuszny. Nie używa słów, tylko się kłania. Dam ziemi łan. No, kto? Dziesięć łanów! Las! Łąkę dam! Może ty, hrabio? Dam kanarki moje. Wszystkie. Wszystkie. No, więc kto? Dam najurodziwszą dwórkę. Dam dziewicę. Świętą. Warkocze jej pszenne powrósła. Oczy jej dwie śliwy z młodziutkiego szczepia, jeszcze szrenią zasnuła. Szyja jej z topoli, strzelista. Aż się nie chce myśleć, że się kiedyś spierzchnie albo wole ją zeszpeci.	
3. I żebym prawdziwszy był na każdym obrazie, niż jestem. Prawdziwszy. Pamiętaj. I na każdym podpiszesz u góry, że to jaśnie pan. Ale ja ci powiem, że gruby mam być, mam być gruby. Dwa podbródki niech mi nad kołnierzem wiszą. Policzki krew z mlekiem. A przede mną obie moje ręce pulchne, białe. I żebym w fotelu się nie mieścił. Koń pode mną żeby się ugiął. Koła u powozu żeby się wrzynały w ziemię aż po osie, kiedy będę jechał. I niech mówią o mnie. Taki gruby, to jak mu ma być źle na świecie. A jak będę siebie oglądał, to żeby mnie duma rozpierała, że to ja. Że wszystko to ja. I żebym był wszędzie kędzierzawy. Aby mogli mi zazdrościć. O, nie dał ci, Jakubie, Bóg majątku, ale włosy dał ci. Niech mnie panny za te włosy mierzwią i niech się rozniecać będą. A gdy spałbym, to sen mój nad głową niech mi się unosi. A w tym śnie. Cóż w tym śnie? Chyba coś zbożnego namalujesz. Nie wypada, żeby jaśnie pan miał sny nieczyste. Może jak w kościele klęczę przed głównym ołtarzem. Na widoku Boga, ludzi, wszystkich świętych. A dokoła mówią, taki pan, a modli się jak wszyscy. Taki pan, a usta mu w modlitwach nie ustają. Oczy jego zamknięte w pokorze. Dusza w zasłuchaniu. Taki pan, a znak krzyża ręką czyni, jak i człowiek. Przed podniesieniem, a i to się chyli. W dłoniach uniesionych trzyma skrucę swoją. O, popatrzcie, nawet w piersi się bije. Może nawet do win się przyznaje. Taki pan.	Ma jaśniepańskie pragnienia, uważa, że bycie grubym jest znakiem majątku i władzy, przesadza we wszystkich żądaniach, kształtuje swój napuszony wizerunek według własnych wyobrażeń, chce być podziwiany...
4. Pełen bólu, że ją widzę, że jest moja, szedłem do niej, tylko do niej, że śpiewałem do niej, śpiewałem aż od samej karczmy, całą drogę, przez noc ciemną, przez wyjące psy i ludzi pobudzonych. Z mrocznego kąta struchlałą ją wywlekam. Ona do mnie. Znowużeś pijany. To ja ją po pysku. Wszystkimi rękami. Bez litości. Po całej izbie. Eh, prąłbym ci ją, prąłbym, jak chłopcy swoje baby piorą. A nie dałbym ani Boga wezwać, ani westchnąć. Mało tego, to na dwór z siekierą	Mówi o swojej żonie... ale jak?

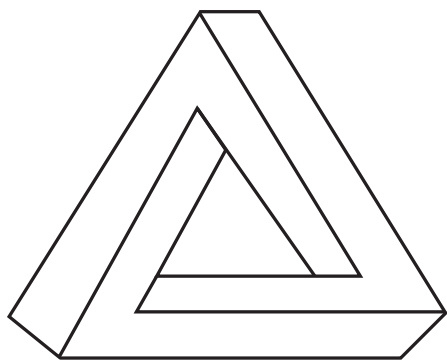
Fragment powieści	Pierwsze uwagi na temat sylwetki bohatera
za nią, że zabiję, zabiję, niech raz to się skończy. Ona do nóg mi się łąsi, ręce składa przede mną, że już nigdy, przenigdy, a sarnie jej oczy w kałużach toną, w stawach, w jeziorach, poświęta z nich zostaje. To ja lampę ze ściany, na cały płomień, i pod twarz jej podstawiam, i tym łzom jej przyświecam. Za rękę ją wściekle łapię. Chodź, pójdziemy. Czuję chrzęst jej drobnych palców w mojej dłoni. Chodź, pójdziemy. I wyciągam ją na dwór. I lecimy gdzieś w noc ciemną, głuchą. Ja na przedzie, ona za mną z włosami rozwianymi, z płaczem, złym przeczuciem targana, lecz posłuszna jak stworzenie. Gdzież my to lecimy? Gdzież, mój Boże, my lecimy. O, już wiem, gdzie lecimy, na rozstaje, pod krzyż. I tam ją na kolana, i przysięgaj, suko.	

Jeżeli uczestnicy warsztatów nie dostrzegli niczego podczas czytania pierwszych fragmentów i skupili się na wyszukiwaniu u bohatera jaśniepańskich cech, to ten ostatni cytat powinien ich otrzeźwić. Jakież z niego jaśnie pan, skoro traktuje żonę jak brutalny chłop? A i ona odzywa się do niego w niejaśniepański sposób. Każdy następny fragment tekstu dostarcza coraz więcej wskazówek, że tego monologu nie należy wbrew pozorom przypisywać arystokracie. Wystarczy skupić uwagę na doborze słów i na sposobie mówienia bohatera. W tekście nr 1 zastanawia nas przesada, z jaką bohater demonstruje swoją wyższość – takie zachowanie może przecież sygnalizować coś innego, np. ukrywać kompleksy albo niechęć wobec rozmówcy. Drugi fragment, choć pozornie stanowi egzemplum jaśniepańskiej fantazji, w rzeczywistości dokumentuje wybuch fantazji chłopskiej. Nawet jeśli czytelnik zakłada, że jaśnie pan woli pić trunki kwartami, a nie z kryształowego pucharu, to w oczy rzuca się fałszywa wyniosłość bohatera, jego duma z urojonych dóbr. Może go też zdemaskować utajony podziw dla stangreta, który „nie używa słów, tylko się kłania”, albo metafory w opisie dwórki. Jakież to pan porównałby jej włosy do pszenicznego powróśla zamiast do złota, szyję do topoli zamiast do łabędzia, oczy do młodych śliw zamiast do gwiazd czy słodkich migdałów? Takie zestawienia zdradzają niezwykłą wręcz znajomość realiów, ale nie dworskich, lecz wiejskich. A fragment o malarzu? Cóż, tam nawet bohater zdradza swoje chłopskie imię, a w pewnym momencie zupełnie się zapomina i ujawnia swoją rzeczywistą kondycję... Tak naprawdę jest chłopem, który tylko udaje pana i wyobraża sobie, jak by się czuł, gdyby pałac należał do niego.

Zwykle uczestnicy warsztatów dobrze się bawią w trakcie znajdowania wszystkich tych szczegółów, świetnie ukrytych w emocjonalnym monologu. Wykonywanie tego ćwiczenia wiąże się jednak z trudnościami ze zrozumieniem słów, które wyszły już z użycia. Gdyby proza Myśliwskiego okazała się za trudna, trzeba sięgnąć po inne utwory; ja korzystam z tych, które stanowiły jeszcze moje studenckie i doktoranckie fascynacje. Nie mniej

ciekawe może być przeanalizowanie np. postaci głównego bohatera powieści Antoniego Libery *Madame* – wystarczy umiejętnie dobrany mały fragment, na podstawie którego czytelnicy mają stwierdzić, czy bohater to postać prawdopodobna, czy też zamierzona projekcja idealna autora (niekoniecznie trzeba to rozstrzygać, ważna jest dyskusja). W powieści Pawła Huelle *Weiser Dawidek*, w której autor konstruuje świat przedstawiony za pomocą odniesień do Ewangelii, można ich szukać w różnych scenach, takich jak np. wspólny posiłek dzieci przed odejściem Weisera. Analogie do Ostatniej Wieczerzy nasuwają się również osobom obojętnym religijnie. Oczywiście, możemy czytać tę powieść nieuważnie, nie dostrzegając wszystkich paraleli. Jeżeli potraktujemy ją wyłącznie jako ciekawą, przygodową reminiscencję z dzieciństwa (i tak zawsze mitologizowanego), to też będziemy czerpać przyjemność z tej lektury. Ale czy czegoś nie stracimy?

Koronnego dowodu na to, że uważność przy czytaniu jest konieczna, dostarcza interpretacja krótkiego opowiadania Julio Cortáзара *Ciągłość parków*. Uważność nie pozwala odbiorcy zagubić się w fabularnym toku i sprawia, że zrozumienie konstrukcji tekstu staje się łatwiejsze. Nie jest jednak łatwe, ponieważ autor miesząc plany nadawczo-odbiorcze, skonstruował swoje dzieło na zasadzie literackiej... figury niemożliwej.



Ach, ta genialna autorska wynalazczość! Istnieją nawet kryminały, w których zabójcą okazuje się narrator! Przypomnijmy chociażby książki dwóch znakomitych autorek – Agathy Christie i Olgi Tokarczuk⁷. Uważność czytelnika powinna go w porę ostrzegać przed podstępami narratora, który podaje informacje w taki sposób, aby ukryć to, co ma do ukrycia. A coś dopiero, gdy mordercą w kryminale ma się okazać... sam czytelnik?! Jestem przekonana, że nawet i to jest w pewien szczególny, niebezpośredni sposób możliwe...⁸

Uważność przy czytaniu tekstu literackiego uważam w każdym razie za rzecz ze wszech miar godną polecenia i wartą kształcenia. W kontakcie z literaturą cenne jest: zwracanie uwagi na szczegóły, koncentracja na tym, co można stwierdzić z pewną dozą czytelniczej pewności oraz podejrzliwość inspirująca do poszukiwań. Powinniśmy o tym pamiętać nawet wtedy, gdy analiza utworu nie przynosi żadnych rewelacyjnych odkryć, a tylko przypomina tę historię o kształceniu szpiega, którą cytuję za Wojciechem Pięciakiem z „Tygodnika

7 Mam na myśli kryminał Agathy Christie *Zabójstwo Rogera Ackroyda* (ang. *The Murder of Roger Ackroyd*) i powieść Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych*.

8 Wiele moich tego typu dywagacji i poszukiwań zaczęło się na zajęciach z teorii literatury prowadzonych przez prof. Przemysława Czaplińskiego na filologii polskiej UAM. Jestem mu wdzięczna za inspiracje i za odkrycie przed nami wielu ciekawych tekstów m.in. *Ciągłości parków* Cortáзара.

Powszechnego”: „Instruktor wsadza kursanta do auta i wyjeżdżają z Berlina, powiedzmy w kierunku Drezna. Nagle instruktor zatrzymuje samochód. Wsiadają. Nauczyciel pyta adepta sztuki szpiegowskiej: «Powiedz, co widzisz». Uczeń rozgląda się i mówi: «Z prawej strony jest łąka, pasie się na niej owca». «Żle – powiada instruktor. – Prawidłowa odpowiedź powinna brzmieć: na 149. kilometrze drogi krajowej z Berlina do Drezna po prawej stronie stoi na łące zwierzę, które wygląda jak owca, i z mojej strony jest biała»”⁹.

Epilog warsztatów *O uważności przy czytaniu literatury* rozegrał się za drzwiami sali Collegium Polonicum, w której się odbywały. Czy pamiętają Państwo kartkę o treści „Miłość Ci wszystko wybaczy”, zawieszoną na tychże drzwiach? Uczestnicy warsztatów po wyjściu na korytarz ze zdumieniem ujrzeni, że sentencja różni się jednak dźwięcznością jednej literki (b/p)! Zauważyli też, że obok tej kartki, nie wiadomo, jakim czarodziejskim sposobem, pojawiła się druga. Głosiła ona: „Nigdy nie ufaj za dużo swojej uważności!”. Ech, ta autorska przewrotność!...

9 Wojciech Pięciak, *Szpiedzy naszych czasów*, w: Tygodnik Powszechny, 11.07.2010, nr 28 (3183).
Zob. <http://tygodnik.onet.pl/swiat/szpiedzy-naszych-czasow/xfqc4> (dostęp: 21.08.2014).



Uznawanie kwalifikacji zawodowych w Niemczech

Od 1 kwietnia 2012 roku obowiązuje w Niemczech nowa ustawa dot. uznawania zagranicznych kwalifikacji zawodowych, tzw. *Anerkennungsgesetz*.

Kwalifikacje nauczycielskie zdobyte w Polsce nie są uznawane automatycznie z mocy prawa, lecz w trybie indywidualnego postępowania. Osoby zainteresowane uznaniem kwalifikacji mogą złożyć wniosek, który właściwy urząd powinien rozpatrzyć w ciągu 3 miesięcy.

Szczegółowe informacje na temat podstaw prawnych, procedury i wymaganych dokumentów, a także wykaz odpowiednich urzędów we wszystkich krajach związkowych można znaleźć na stronie internetowej:

www.anerkennung-in-deutschland.de

Wioletta Banaszak

MNEMOTECHNIKEN IM UNTERRICHT POLNISCH ALS FREMDSPRACHE

Als Dozentin für Polnisch als Fremdsprache wurde mir von meinen KursteilnehmerInnen sehr oft die Frage gestellt, nach welchen Methoden sie lernen sollten, um die schwierigen polnischen Vokabeln und die komplizierte Grammatik zu behalten. Sie meinten das Lernmaterial wolle nicht in ihrem Kopf bleiben. Obwohl ich den Unterricht immer kreativ zu gestalten versuchte und interessantes Lernmaterial vorbereitete, wusste ich nicht wirklich, was ich ihnen antworten sollte.

Seit ich eine Gedächtnisschule besucht habe, ist das anders. Dort konnte ich alle wichtigen Mnemotechniken kennen lernen wie beispielsweise: gute Wiederholung, Kennwortmethode, Loci-Methode, Assoziationskette, Eselsbrücke, Schlüsselwortmethode und Notizen in Form von Mind-Mapping anfertigen. Ich habe erfahren, wie das Gedächtnis funktioniert, welche Bedeutung visuellen Lernmaterialien und den Farben im Lernprozess zukommt und wie wichtig Entspannung und Konzentration sind. Diese Erkenntnisse erweisen sich für die didaktische Arbeit als sehr nützlich.

Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass Sprache ohne Gedächtnis nicht möglich ist. Der Erwerb der Muttersprache im Kindesalter wird als Aufbau eines bestimmten sprachlichen Spurensystems im Langzeitgedächtnis verstanden. Diese muttersprachlichen Engramme verstärken sich durch ständige Benutzung, weil das Gedächtnis zugleich als dynamischer Speicher wirkt. Ein Mensch besitzt die Fähigkeit, Begriffe zu speichern und emotionale Sachverhalte zu verbalisieren. Etwa mit dem sechsten Lebensjahr ist die Ausbildung des muttersprachlichen Spurensystems relativ abgeschlossen. Das betrifft vor allem die phonologische Seite der Sprache. Mit zunehmendem Alter nimmt diese Fähigkeit ab. Der Erwerb einer Fremdsprache verlangt den Aufbau eines fremdsprachigen Spurensystems im Gedächtnis. Beim Erwachsenen dient das muttersprachliche System als Basis. Die einzelnen Sprachen und ihre gespeicherten Inhalte sind nicht schubfachartig, sondern interferiert im Gedächtnis angeordnet. Bei der Reproduktion der Gedächtnisinhalte kommt es

zur Interferenz, also zur wechselseitigen Übernahme von lexikalisch-grammatischen oder syntaktischen Erscheinungen. Wenn sie sich in den verschiedenen Sprachen gleichen, und die Übernahme nicht zu Fehlern führt, erhöht sich die Lernleistung (positiver Transfer, Gruhn 1984, 77ff.).

Für das Gedächtnis ist besonders die Frage wichtig, wie sprachliche Informationen (Wörter und Sätze) vom Gedächtnis aufgenommen und gespeichert werden, und welche Faktoren eine stabile Kodierung fördern. Es gibt viele Faktoren, die das Gedächtnis beeinflussen und seine Leistung bestimmen. Die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses hängt auch vom Gesamtzustand des menschlichen Organismus ab. Ermüdung und Erschöpfung schränken die Verfügbarkeit des Gedächtnisses ein. Wichtig für Verarbeitung und geordnete Speicherung des Gelernten im Langzeitgedächtnis ist vor allem ausreichender Schlaf, der einen hohen Grad der Konzentration ermöglicht. Mangelnde Erholung wirkt sich auf die Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses aus. Erwünscht wäre auch körperliche Aktivität (Sport), entsprechende Ernährung und eine allgemein gesunde Lebensweise. Die Techniken, die ebenfalls große Bedeutung beim Fremdsprachenerwerb haben, möchte ich im Folgenden kurz beschreiben.

Was sind Mnemotechniken? In der Fachliteratur kann man diverse Definitionen für die Bezeichnung Mnemotechnik finden. Aus diesem Überblick geht hervor, dass Mnemotechniken Methoden sind, die einem Menschen dabei helfen, Informationen dauerhaft im Langzeitgedächtnis zu speichern und dadurch das Erinnerungsvermögen deutlich zu stärken.

Die Gedächtniskunst hat ihren Ursprung in der Antike. Als viele Menschen weder lesen noch schreiben konnten, mussten sie ihr Gedächtnis stärker einsetzen als heute. Erzählungen, Märchen, Geschichte, Lieder und Fakten wurden vor allem mündlich von einer Generation an die nächste weitergegeben. Die Überlieferung war reich an Bildern und dadurch einprägsam. Die Kunst appellierte fast ausschließlich an das visuelle Gedächtnis. Eine der ältesten Methoden, die zugleich am besten dokumentiert ist, ist die Loci-Technik/-Methode, damals als *ars memoria* bezeichnet, heute bekannt als antike Mnemotechnik oder Ortsassoziation. Bei der Loci-Technik verbinden die Redner ihre Gedanken mit einem bekannten Ort oder Gebäude. Die Methode beruht auf dem Prinzip der bildlichen Assoziation.

Fast alle Mnemotechniken bauen auf Bildvorstellungen auf. Abstrakte Wörter und Begriffe lassen sich besser behalten, wenn man sie in Bilder umsetzt. Man denkt sich ein konkretes, anschauliches Bild aus und kann so die schwierigsten Vokabeln, Begriffe und Informationen aufnehmen. Diese Bilder bleiben auf Anhieb im Gedächtnis haften und damit auch die abstrakten Daten, die man zuvor mit ihnen assoziiert hat. Je alberner, je grotesker die Vorstellung ist, umso besser merkt man sich die Informationen – denn

das Prägnante, Ungewöhnliche prägt sich schneller und leichter als das Gewöhnliche ein (Geisselhart et al. 2001, 12f.).

Die Vorstellungskraft einzusetzen ist Voraussetzung der Visualisierung. Die Visualisierung, auch Veranschaulichung genannt, ist eine optische Unterstützung des gesprochenen Worts. Mit Hilfe von Symbolen, Schrift, Bildern und Farben wird das gesprochene Wort ergänzt. Visualisierungen können dazu dienen,

- Begriffe, Zeichnungen, Skizzen zu gestalten,
- Assoziationen, Begriffe usw. zu sammeln und zu sortieren,
- Zusammenhänge durch Bilder und Graphiken zu veranschaulichen,
- kreative Bilder entstehen zu lassen,
- anhand eines Schaubildes ein ganzes Thema zu entfalten,
- Ergebnisse der Diskussion oder Gruppenarbeit festzuhalten (Gugel 1997, 75).

Es wurde nachgewiesen, dass diese visuelle Vorstellungskraft das Gedächtnis enorm unterstützt. Die visuelle Methode dient nicht nur zum Abrufen einzelner Fakten (zum Beispiel Vokabeln beim Erlernen einer Fremdsprache). Sie kann auch Informationen oder Sachverhalte in der Erinnerung festigen, wenn es gelingt, die Bilder mit einer passenden Geschichte zu verknüpfen (Ashcraft et al. 2000, 66ff.).

Wiederholung

Die einfachste und plausibelste Methode, sich etwas einzuprägen, ist die Wiederholung. Durch Wiederholung wird die Erinnerung an das Gelernte gestärkt. Man greift sehr oft zu dieser Technik, wenn die neu erlernten Informationen noch nicht abrufbar sind. Ohne Wiederholung oder praktische Anwendung geht der Weg zu diesen Informationen verloren. Damit die Wiederholung erfolgreich ist, sollte man sie durch eine oder mehrere Mnemotechniken unterstützen. Das Erinnern läuft nach folgendem Muster ab: Der Mensch erinnert sich an den Stoff der Anfangs- und Endphase einer Lernperiode besser als an die Informationen des mittleren Teils. Dann behält man besser, was besonders interessant, merkwürdig und auffallend ist. Deshalb ist es so wichtig, beim Lernen fantasievolle Verknüpfungen herzustellen und die Wiederholung auf das zu konzentrieren, was behalten werden soll. Ein Mensch ist in der Lage 20 bis 50 Minuten lang seine Erinnerungsfähigkeit auf hohem Niveau zu halten. Darum lohnt es sich, bei einer längeren Lernphase eine kurze Pause zu machen. Um den gewünschten Informationen den Weg ins Langzeitgedächtnis zu ermöglichen, sollte man neu Erlerntes einige Minuten nach der Lerneinheit wiederholen und es nach einigen Stunden noch einmal gedanklich durchgehen. Kurz vor dem Schlafen sollte die letzte Wiederholung erfolgen, weil das Gehirn die Informationen während des Schlafs noch einmal selbst verarbeitet und ordnet. Um den Stoff im Gedächtnis zu behalten, sollte man ihn nach einer Woche, nach zwei Wochen und nach einem Monat noch einmal wiederholen. Durch regelmäßiges Wiederholen wer-

den die gelernten Elemente im Langzeitgedächtnis verankert und sind dauerhaft abrufbar (Stenger 2004, 77).

Assoziationskette

Die Assoziationstechnik spielt eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Gedächtnisleistung, deshalb ist sie die Grundlage aller Gedächtnistricks. Diese Mnemotechnik basiert auf der Erfahrung, dass ein Mensch sich schneller und besser an Informationen erinnert, wenn sie untereinander verknüpft sind. Zu jeder neuen Information wird eine bildhafte Vorstellung entwickelt. Diese bildliche Vorstellung wird wiederum mit der bildlichen Vorstellung der nächsten Information assoziiert. So baut man eine Assoziationskette auf, in der der Abruf eines Elements automatisch die Erinnerung an das nächste Element hervorruft. Die Methode eignet sich besonders bei seriellem Lernen, wenn Reihen von Informationen zu erinnern sind (Metzig, Schuster 2006, 66f.). Beim Erlernen einer Reihenfolge sollte der Lernende am Anfang der Wortliste stehen. Wenn wir unsere Person mit dem ersten Element verbinden, ist es viel leichter, sich an das Element zu erinnern, z.B. sollten wir folgende Liste behalten: *Bildschirm, Marienkäfer, Kaktus, Blumentopf, Bank, Honig, Reiher, Wüste*. *Ich stehe vor einem Bildschirm. Auf dem Bildschirm krabbelt ein Marienkäfer. Der Marienkäfer fliegt auf einen Kaktus. Der Kaktus wächst in einem Blumentopf. Der Blumentopf fällt auf eine Bank. Auf der Bank klebt Honig. Der Honig wird vom Reiher aufgepickt. Der Reiher fliegt in die Wüste.*

Auf diese Weise kann man zahlreiche Wortlisten behalten. Die bildhafte Vorstellung erhöht die Merkfähigkeit. Je übertriebener, ungewöhnlicher und lebhafter diese Vorstellung ist, desto besser. Man sollte nur zwei Elemente – Begriffe miteinander verknüpfen. Diese Mnemotechnik wird nicht nur beim Lernen benutzt, sondern auch im Alltag, wenn man sich z.B. eine Einkaufsliste oder einen Tagesplan merken will. Bei der beschriebenen Technik wie auch bei den anderen Methoden sollten keine Vorstellungen entwickelt werden, die Gewaltakte beinhalten. Unser Gehirn neigt nämlich dazu, Elemente zu vergessen, die uns unangenehm sind.

Eselsbrücke

Die Eselsbrücke (lateinisch *pons* = Brücke und *asinus* = Esel) ist ein Hilfsmittel, das dazu dient, uns vom Ufer des Unvermögens und Unwissens auf die Seite des Vermögens und Wissens zu führen. Die Techniken, Gelerntes im Gedächtnis zu verankern, benutzen verschiedene Wege, vor allem stützen sie sich auf spielerische Formen. Weinrebe und Jansen (1990, 49f.) erwähnen Merkhilfen wie: gleiche Buchstaben, Reim und Rhythmus, Anfangsbuchstaben, Wort zu Wort, formale Ähnlichkeiten, Kunstworte, Skizzen, räumliche Zusammenhänge, Sprachspiele und Körpergefühl. Zwei Beispiele: *Das „k“ und „g“ vertragen sich nicht mit dem „e“* oder *Końcówka „uje“ się nie kreskuje*.

Loci-Methode

Auch diese Merktechnik beruht auf bildhafter Vorstellung. Durch die Verbindung der Begriffe mit bestimmten Orten werden die rechte und die linke Gehirnhälfte angesprochen und so prägen sich die Begriffe besser ein. Die Anzahl der Orte hängt vom Lernenden ab, genauer gesagt davon, wie viele Orte er/sie heranziehen möchte. Hier ein Beispiel für zehn Orte – markante Stationen auf meinem Weg zur Arbeit: 1. Auto, 2. Lebensmittelgeschäft, 3. Bushaltestelle, 4. Restaurant, 5. Post, 6. Kirche, 7. Markt, 8. Schule, 9. Kreuzung und 10. Grenzübergang. Bei jedem Ort gibt es einen zusätzlichen Platz zur Verstärkung, z.B. im Auto ist es das Versteck für die Autopapiere. Wenn wir uns als erstes den Begriff Brot merken möchten, sollten wir uns Brot in diesem Versteck vorstellen und darüber hinaus all unsere Sinne in diesen Prozess einbeziehen: Wie sieht das Brot aus, wie riecht es, was empfinde ich bei der Berührung. Kopf, Stirn, Augen usw. können dabei einbezogen werden.

Schlüsselwortmethode

Die Schlüsselwortmethode besteht darin, ein Fremdwort mit einem Wort aus der Muttersprache oder einer anderen bekannten Sprache, das ähnlich klingt, zu verbinden. Dieses ähnlich klingende Wort ist das Schlüsselwort. Danach wird ein mentales Bild generiert, in dem das Schlüsselwort mit der Übersetzung des Fremdworts interagiert (Stork 2003, 121). Wenn beispielsweise ein Deutscher das polnische Wort *barszcz* (Rote-Beete-Suppe) behalten möchte, sollte er das Wort *barszcz* mit einem Wort der Muttersprache verbinden, z.B. mit einem Barsch und dann ein mentales Bild herstellen, in dem das Schlüsselwort *Barsch* mit dem Fremdwort *barszcz* verbunden wird, z.B. ein Barsch, der in einer Rote-Beete-Suppe schwimmt.

Bei diesem mnemotechnischen Verfahren ist folgendes wichtig (Stork 2003, 120):

- die akustische Ähnlichkeit des Fremdworts mit dem Schlüsselwort,
- das Schlüsselwort sollte sich für eine visuelle Vorstellung eignen, die eine Verbindung zwischen dem Schlüsselwort und der Übersetzung herstellt,
- das Schlüsselwort sollte sich von den anderen Wörtern unterscheiden.

Wortkärtchen

Das Anfertigen von Wortkärtchen, bzw. einer Wortschatzkartei ist eine Strategie zum Vokabeln lernen. Hinweise zur Anwendung dieser Strategie gibt Bohn (1999, 102). Der Autor empfiehlt, jede neue Vokabel mit Hinweisen zur Grammatik und in Redewendungen auf eine Karteikarte zu schreiben. Auf der Rückseite sollte man ihre Äquivalente in der Muttersprache notieren. Ich meine jedoch, dass auch bei der Übersetzung Bilder einbezogen werden sollten. Die Wortkärtchen kann man in eine Schachtel legen. Wörter, die man

sich nicht einprägen kann, sollten aussortiert werden. Ein Lernender sollte sich einige Zeit nur mit dem Lernen der Vokabeln beschäftigen. Bei der Wiederholung dieser Vokabeln zu einem späteren Zeitpunkt rät Bohn (1999, 102):

- sinngemäß zueinander passende Wörter zusammenzusuchen,
- zu jeder der gewählten Karten (mündlich und/oder schriftlich) Sätze bilden,
- vielleicht sogar eine Geschichte erfinden,
- neue und alte Karten gemeinsam wiederholen.

Mit der Wortschatzkartei kann man mit anderen gemeinsam lernen und sich zu einer bestimmten Thematik gegenseitig abfragen.

Mind-Mapping

Tony Buzan entwickelte das Mind-Mapping in den 70er Jahren des 20. Jhs. Auf einer Tafel oder in einem Notizbuch wird das Thema oder der Ausgangsbegriff aufgeschrieben und umrandet. Die zentralen Aspekte des Themas werden in Form von geraden oder verzweigten Linien dargestellt. Auf diesen Linien werden einzelne Schlüsselwörter aufgeschrieben. Als Begriffe sind so oft wie möglich Symbole, wie z.B. Piktogramme, Pfeile, geometrische Figuren, Zeichnungen, Ausrufe- und Fragezeichen sowie selbstdefinierte Sinnbilder zu benutzen. Sie werden schneller aufgenommen und regen das Weiterdenken an. Zentrale Begriffe, Linien und Felder können farbig bzw. graphisch markiert werden. Dabei sollten die Hauptlinien deutlich hervortreten (Gugel 1997, 80f.). Unter Berücksichtigung der Kapazitätsgrenze des Kurzzeitgedächtnisses sollte man nicht mehr als sieben Hauptlinien benutzen (Metzig, Schuster 2006, 119).

Körperbewegung

Es ist wünschenswert, dass der Lernprozess von einer Bewegung begleitet wird. Die Anwendung dieser Methode ist besonders für den kinästhetischen Lerntypus wichtig: Je mehr Sinneskanäle wir benutzen, desto deutlicher wird die Spur im Gedächtnis. Die Methode kann man auf verschiedene Weisen anwenden:

- Gestik,
- Mimik,
- Schreiben in der Luft,
- Körperbewegung,
- Schreiben mit dem Finger auf dem Rücken,
- Pantomime.

Warum ist die Körperbewegung beim Lernen so relevant? Um die Frage zu beantworten, möchte ich auf die Untersuchungsergebnisse von Vernon A. Magnesen (nach Dryden, Vos 2003, 100) verweisen. Wir lernen:

- 10% aus dem, was wir lesen,

- 20% aus dem, was wir hören,
- 30% aus dem, was wir sehen,
- 50% aus dem, was wir sehen und hören,
- 70% aus dem, was wir sprechen,
- 90%, aus dem, was wir sprechen und tun.

Diese Prinzipien werden von der ganzheitlichen Sprachlehrmethode *Total Physical Response* angewandt.

Nicht alle Methoden fand ich im Polnischunterricht hilfreich (z.B. die Kennwortmethode, die aus diesem Grund nicht beschrieben wurde). Die Mnemotechniken sind kein Ziel an sich, denn der Unterricht ist kein Gedächtnistraining, ihre Anwendung bringt aber Abwechslung und beeinflusst das Tempo des Lernens. Lehrer/Dozenten müssen freilich die Techniken selbst ausreichend beherrschen, um sie in der Unterrichtsstunde richtig anwenden zu können. Auf jeden Fall lohnt es sich, die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten den KursteilnehmerInnen zu vermitteln.

Literatur:

Ashcraft M., Benjafield J., Harrington T., Innes B., Pickering A., 2000, *Gedächtnistraining. Neue Wege zur Steigerung der Gedächtnisleistung*, Christian Verlag, München

Bohn R., 1999, *Probleme der Wortschatzarbeit*, Goethe-Institut, München

Dryden G., Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań

Geisselhart R. R., Burkart Ch. unter Mitarb. von Zerbst M., 2001, *Gedächtnis ohne Grenzen: die beste Methode, Gedächtnisleistung und Kreativität durch Visualisierung massiv zu steigern*, Oesch Verlag, Zürich

Gruhn W., 1984, *Sprachen lernen – (k)ein Problem?*, Urania-Verlag, Leipzig, Jena, Berlin

Gugel G., 1997, *Methoden – Manual I: „Neues Lernen“: Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung*, Beltz, Weinheim, Basel

Metzig W., Schuster M., 2006, *Lernen zu lernen: Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, Springer, Berlin u.a.

Stenger Ch., 2004, *Warum fällt das Schaf vom Baum? Gedächtnistraining mit der Jugendweltmeisterin*, Campus Verlag, Frankfurt, New York

Stork A., 2003, *Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*, Gunter Narr Verlag, Tübingen

Weinrebe H. M. A., Jansen V., 1990, *Eselsbrücken für Schnellmerker. Wie Sie nie mehr vergessen, was Sie schon immer behalten wollten*, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau

Chcesz korzystać z nowoczesnych metod nauczania?

Poznaj kwartalnik „IT w Edukacji”!

Zamów roczną prenumeratę
za jedyne 98 zł!

Każdy numer to kilkadziesiąt praktycznych artykułów, a w nich m.in.:

- gotowe scenariusze lekcji
- opisy aplikacji i metod ich wykorzystania w trakcie lekcji
- testy i wskazówki dotyczące konfiguracji sprzętu
- przykłady wdrożeń projektów informatycznych w szkołach



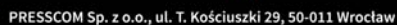
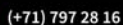
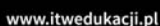
www.itweducacji.pl



zamów online



**pobierz formularz
zamówienia**



Księgarnia internetowa



Ewa Banachowicz

RODZICE WOBEC DWUJĘZYCZNOŚCI. Polsko-Niemiecka Inicjatywa Rodzicielska Wspierania Dwujęzyczności we Frankfurcie nad Menem

Inicjatywa

Deutsch-polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit e.V. – to stowarzyszenie pożytku publicznego założone w 2007 roku przez rodziny polskie i polsko-niemieckie we Frankfurcie nad Menem. Do jego statutowych celów należy pielęgnowanie i nauka języka polskiego, doradztwo w dziedzinie dwu- i wielojęzyczności, a przede wszystkim otwarcie polsko-niemieckiego przedszkola. Stowarzyszenie organizuje m.in. cotygodniowe spotkania nazywane na wzór niemiecki Mini Klubami oraz sobotnie lekcje języka polskiego. Inicjatywa może się obecnie pochwalić zajęciami dla ośmiu grup dzieci przedszkolnych i pięcioma klasami szkolnymi. Najmłodszym proponujemy m.in. Klub Mamy i Malucha, a gimnazjalistom – warsztaty edukacyjne. Organizujemy imprezy okolicznościowe i spotkania informacyjne dla rodziców, promujemy czytelnictwo w ramach kampanii „Cała Polonia Czyta Dzieciom” i publikujemy różnorodne informacje na temat dwujęzyczności na naszej stronie internetowej www.krasnale.de. Stowarzyszenie utrzymuje się ze składek członkowskich i datków, udział w kursach jest płatny, co pozwala pokryć koszty honorariów nauczycielskich oraz korzystania z pomieszczeń. O powodzeniu Inicjatywy decyduje głównie ogromne zaangażowanie wielu rodzin gotowych działać na rzecz nauczania języka polskiego i dwujęzyczności.

Dzieci

Większość dzieci, które biorą udział w zajęciach, urodziła się w Niemczech, polski jest dla nich językiem odziedziczonym, tylko nieliczne z nich posługują się polszczyzną równie biegle jak ich rówieśnicy w Polsce. Dzieci mówią po polsku i po niemiecku, ale poziom języka

zależy od obszaru życia, którego dotyczy komunikacja. Jeśli polskojęzyczni rodzice stosują zasady wychowania dwujęzycznego, to dzieci nie mają na ogół problemów z polskim jako językiem zarezerwowanym dla rodziny i niemieckim jako językiem otoczenia. W mieszanych rodzinach idealny jest oczywiście model „jeden rodzic – jeden język”. Niestety, postulaty teoretyczne nie znajdują należytego odbicia w rzeczywistości.

Rodzice

Dzieci na naszych kursach pochodzą ze związków polsko-niemieckich i wielojęzycznych, tradycyjnie mamy też sporo przedstawicieli starszej i młodszej emigracji. Propagowanie przez Inicjatywę dwujęzyczności wywołuje często konsternację wśród rodziców, którzy albo mają o bilingwizmie mgliste pojęcie, albo znają jego negatywne strony. Po kilku latach pracy w środowisku polsko-niemieckim stworzyliśmy swoistą typologię postaw rodzicielskich. Kategoryzacja ta dużo mówi o polonijnych rodzicach, chociaż nazwy typologiczne traktujemy z przymrużeniem oka.

Najliczniejsza grupa to „wierzący niepraktykujący” – widzą pozytywne strony bilingwizmu, biorą udział w kursach i w życiu stowarzyszenia, ale ulegają zniechęceniu, gdy muszą praktykować dwujęzyczność „na co dzień”, tzn. z żelazną konsekwencją rozmawiać z dzieckiem po polsku i z nim pracować. Rodzice tacy wprawdzie „wierzą” w zalety dwujęzyczności, szybko jednak porzucają praktykę. Grupa ta utożsamia znajomość języka wyłącznie z rozumieniem ze słuchu i mówieniem, do pozostałych sprawności nie przywiązuje natomiast wagi.

Drugi typ to „sceptyk”, czyli rodzic bywający na zajęciach, ale raczej dla samej przyjemności (swojej lub dziecka), który z powątpiewaniem odnosi się do ryzykownego w jego oczach pomysłu komunikowania się z dzieckiem wyłącznie po polsku. Nawet jeśli taka osoba interesuje się tematem dwujęzyczności, to nauka polskiego oznacza dla niej niepotrzebne dziwactwo. Te rodziny uczestniczą jednak z zamiłowaniem w imprezach polonijnych.

Ciekawy jest kolejny typ, nazwany przez nas „inwestorem”. Trafia się zazwyczaj w małżeństwach wielojęzycznych, dla których znajomość polskiego to bardziej realizacja dyrektywy UE o docelowej znajomości trzech języków (1 + 2) niż przekonanie wychowawcze dotyczące własnego dziecka. Polski jest po prostu jednym z wielu języków, które mały obywatel Europy powinien znać.

Do ostatniej grupy, małej, ale bardzo widocznej, należą „edukatorzy”, czyli opiekunowie oddani idei dwujęzyczności i do jej wymagań dopasowujący rytm funkcjonowania rodziny. Są przykładnie konsekwentni, posługują się poprawną polszczyzną, niekiedy zwlekają nawet z posłaniem dziecka do miejscowego przedszkola, żeby nie uległo wpływom – postrzeganego jako naturalne zagrożenie – języka niemieckiego. To najczęściej małżeństwa polsko-niemieckie, w których niemiecki partner świetnie mówi po polsku i uznaje polski za język domowy.

Chodźmy na szpilplac

Rodzice często uzasadniają przyjęcie którejś z omówionych wyżej postaw. Do koronnych argumentów należy twierdzenie, że dziecko powinno się najpierw nauczyć niemieckiego, obawa, że język polski od narodzin wywoła problemy komunikacyjne lub emocjonalne, a także pogląd, że dwa języki to dla małego człowieka zbyt duże obciążenie. Otwarcie przyznają się też do lęku przed izolacją społeczną albo towarzyską w przypadku używania przez nich języka polskiego. „Grzechem głównym” rodziców jest oczywiście brak konsekwencji w mówieniu po polsku, nagminne mieszanie języków, czasami bardzo kreatywne posługiwanie się „nowomową” polsko-niemiecką. Dzieci mają niewielki kontakt z polszczyzną literacką i dorastają w przekonaniu, że wzajemne przenikanie się obu języków jest zjawiskiem naturalnym. W momencie pójścia dziecka do szkoły pojawia się kolejny problem, czyli nauka czytania i pisania, wymagająca regularnego uczestnictwa w lekcjach, odrabiania zadań domowych i ewentualnie rezygnacji z innych zajęć pozaszkolnych. Motywowanie dzieci i pomaganie im w tej nauce to już wyzwanie dla najbardziej wytrwałych.

Z wyżej wymienionych powodów dzieci często nie chcą mówić po polsku i trudno je do tego zachęcić, ponieważ język polski nie łączy się w ich odczuciu z niczym pozytywnym i cennym. Zaniedbują wtedy naukę czytania i pisania, ubożeje ich słownictwo. Przytaczam tu głównie przykłady zaniedbania polszczyzny, choć jest oczywiście mnóstwo sytuacji odwrotnych, w których praca przynosi efekty i dzieci świetnie mówią po polsku. Zwiększa to ich poczucie wartości, a z wiekiem pozwala odkrywać z rosnącą pasją zalety i tajniki dwujęzyczności.

Nasz warsztat

Kilkuletnia „praca u podstaw” pozwala nam udzielać rodzinom dwujęzycznym porad na podstawie zdobytego doświadczenia. Nie ma w nich niczego odkrywczego, ale na regularne i usystematyzowane zdobywanie odpowiedniej wiedzy jest aktualnie popyt. Nasze zalecenia to przede wszystkim reguła „jeden rodzic – jeden język”, a także uświadamianie rodzicom, że bilingwizm jest zjawiskiem dynamicznym, związanym m.in. z rozwojem mowy u dzieci i indywidualnymi predyspozycjami. Rodzic musi być konsekwentny, a zarazem cierpliwy, otwarty na potrzeby i ograniczenia dziecka. W każdej sytuacji jest dla swojej pociechy mistrzem, bo dwujęzyczność to nie tylko edukacja, lecz przede wszystkim element wychowania i emocjonalnej więzi z dzieckiem. Wyznając etos pracy, czyli systematycznej i wymagającej poświęceń nauki, staramy się jednocześnie pokazać, że Polska jest krajem atrakcyjnym, a język polski – bogaty, czasem zabawny, dostarczający swoim użytkownikom dużo korzyści i satysfakcji.

Co nas boli?

Jako inicjatywa rodzicielska staramy się dawać poczucie wspólnoty i wspieramy rodziców, którzy pozostają często samotni na polu „dwujęzycznej bitwy”. Nie da się jednak ukryć, że brak systemowego wsparcia ze strony rządu polskiego i zrzucanie odpowiedzialności za nauczanie języka polskiego na organizacje społeczne dają się nam we znaki. Zaplecze dydaktyczne jest niewystarczające, materiały edukacyjne niedostosowane do realiów emigracyjnych, pomoc logopedyczna mniej niż znikoma – w tych dziedzinach wsparcie nauczycieli i rodziców wydaje się najbardziej potrzebne. Działając na terenie Hesji, natrafiamy także na brak woli ze strony niemieckiej, a bez upowszechnienia języka polskiego w lokalnym systemie oświatowym, dzieci nie mogą otrzymać świadectwa dwujęzyczności.

Uwagi końcowe

Bilingwizm to jeden z elementów dwukulturowości, w której dorastają dzieci czujące się zarówno Polakami, jak i Niemcami. W dzisiejszej Europie nie musimy podejmować dramatycznych wyborów związanych z przynależnością narodową, ale powinniśmy stworzyć kolejnemu pokoleniu silne podstawy polsko-niemieckiej tożsamości. Dlatego na koniec zacytuję niemieckiego socjologa Ulricha Becka, który celnie podsumował rolę rodziny w wychowaniu dzieci emigracyjnych: „Ludzie, którzy mają dwie tożsamości albo mieszaną tożsamość, mogą porównywać, znają jeden i drugi sposób życia, nie są przytłoczeni tożsamością narodową. Ich tożsamość rodzinna staje się ważniejsza niż narodowa i potrafią patrzeć na świat na dwa sposoby jednocześnie”¹.

1 *Inny punkt widzenia*, 10.01.2014, TVN 24, www.tvn24.pl/inny-punkt-widzenia,37,m/ulrich-beck,386462.html

Claudia Müller

ZWEI KITAS – BEGEGNUNG, SPRACHE, NACHBARSCHAFT. Zur Zusammenarbeit zwischen dem Städtischen Kindergar- ten in Łęknica und der Kindertageseinrichtung des Vereins Turmvilla in Bad Muskau



Fot. Claudia Müller

Die Idee

Im äußersten Nordosten von Sachsen, direkt an der Grenze zu Polen liegt Bad Muskau, eine Kleinstadt mit etwa 3.000 Einwohnern. Der Verein Turmvilla ist hier Träger des Soziokulturellen Zentrums Turmvilla und führt kulturelle und soziale Projekte durch. Bad Muskau und Umgebung sind ländlich geprägt. Der Wegzug vieler Menschen in den 1990er

Jahren hat die Bevölkerungsstruktur nachhaltig geprägt. Hinzu kommt die Lage an der Grenze, die bis heute noch nicht von allen als Chance gesehen und genutzt wird.

Seit Beginn seines Bestehens ist die internationale Jugendarbeit ein bedeutendes Standbein der inhaltlichen Arbeit des Vereins. Grenzüberschreitendes Denken und Handeln gehören zum Selbstverständnis. Als der Verein 2003 die Trägerschaft für die Kindertageseinrichtung Bad Muskau übernahm, war es ein logischer Schritt, auch im Kindergartenbereich deutsch-polnische Projekte durchzuführen. Die Zusammenarbeit mit dem Städtischen Kindergarten Łęknica in Polen begann. Endlich kam man auch der Vision ein Stück näher, alltäglich und vom frühen Kindesalter an den Kontakt mit den polnischen Nachbarn intensiver zu gestalten. Wo, wenn nicht im Kindergarten, können Kinder gelebte städtische Nachbarschaft so vielseitig erfahren.

Begegnungen alltagsnah

Im Städtischen Kindergarten Łęknica traf die Idee auf offene Ohren und Herzen. Regelmäßige Treffen einer Begegnungsgruppe gehörten schnell zum Alltag beider Einrichtungen. Bis heute treffen sich etwa 14tägig jeweils sieben Kinder aus Łęknica und Bad Muskau, um einen gemeinsamen Vormittag zu verbringen. Auf dem Programm stehen Spiele, die das Kennenlernen und den Abbau von Hemmnissen zum Ziel haben. Die Kinder arbeiten an einem gemeinsamen Thema und gehen auf Entdeckungsreise in die Umgebung. Für sie gehören diese Treffen schon zur Normalität. Frühere Vorbehalte gegenüber den Kindern des Nachbarlandes sind nicht mehr zu hören.

Zwei Mal im Jahr treffen sich beide Kindergärten zu Projekttagen, an denen traditionelle Feste begangen werden, wie das Marzanna-Fest zum Frühlingsanfang, der Kindertag oder eine Weihnachtsbastelwerkstatt. Für alle diese Treffen ist die Unterstützung der Eltern wichtig.

Familien beider Städte finden eine Möglichkeit zur Begegnung beim wöchentlichen Tandem-Kurs für Eltern mit Kindern. Es wird gemeinsam gespielt, gesungen, getanzt, erzählt. Die Eltern aus Bad Muskau und Łęknica nutzen bei einer Tasse Kaffee die Gelegenheit zum Austausch. So lernen Kinder und Erwachsene die Sprache der Nachbarn fast nebenbei und sehr erfolgreich.

In den Jahren der Zusammenarbeit beider Kindergärten ist es zu einer schönen Tradition geworden, sich gegenseitig zu den Familienfesten einzuladen.

Die Begegnungsprojekte werden überwiegend vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk und dem Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung finanziert.

Die Sprache des Nachbarn

Beide Kindertageseinrichtungen verfolgen das Ziel, die sprachliche Grenze möglichst zu beseitigen. Auch wenn das ein langer Weg ist, sieht man doch erstaunliche Erfolge. In beiden Kitas werden nach Möglichkeit Muttersprachler eingesetzt. Die Anerkennung von Bildungsabschlüssen im Nachbarland ist hier auch 25 Jahre nach dem Mauerfall ein nur schwer zu überwindendes Hemmnis. Nach langem bürokratischen Aufwand gelang es 2011 in Bad Muskau eine polnische Pädagogin fest einzustellen. Zusätzlich führen weitere polnische Muttersprachler Sprachangebote für Kinder durch.

In Łęknica konnte dank einer Förderung aus Mitteln des Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung von Oktober 2012 bis Juni 2014 eine zusätzliche Stelle für deutschsprachige Betreuung eingerichtet werden. In der Gruppe der damals Vierjährigen arbeitete eine Erzieherin aus dem Kindergarten Bad Muskau gemeinsam mit einer polnischsprachigen Erzieherin nach dem Prinzip „Eine Person – eine Sprache“. Bereits nach einigen



Fot. Claudia Müller

Wochen verstanden die Kinder die täglich wiederkehrenden Redewendungen im Deutschen. Spiele und Angebote wurden von der deutschen Erzieherin methodisch so vorbereitet, dass sie mit viel Mimik, Gestik und anschaulichem Material gut zu verstehen waren. Die Kinder zeigten erstaunliche Offenheit und Begeisterung für die Angebote in deutscher Sprache. Nach etwa einem halben Jahr konnten sich die meisten Kinder in deutscher Sprache vor-

stellen und begrüßen. Nach etwa einem Jahr begannen sie deutsche Worte in ihre polnischen Sätze einzubauen, teils fügten sie dabei die grammatischen Wortendungen ihrer Muttersprache an, ein oft anzutreffendes Phänomen.

Das Projekt wurde von Dr. Thomas Vogel und Elena Dormann vom Sprachenzentrum der Viadrina-Universität in Frankfurt/Oder wissenschaftlich begleitet. Etwa vierteljährlich besuchten sie die Gruppe, beobachteten die sprachliche Entwicklung der Kinder und gaben Empfehlungen für die weitere Arbeit. Bei jedem Treffen im Kindergarten berichteten sie auch den Eltern vom Verlauf des Projekts.

Motiviert durch ihre Kinder wollen zunehmend auch Eltern die Nachbarsprache erlernen. Bei mehreren eintägigen Sprachkursen kommen Erwachsene aus beiden Städten zusammen. Am Vormittag beschäftigen sie sich in getrennten Gruppen mit dem Wortschatz der jeweils anderen Sprache. Thematisch geht es dabei um das Einkaufen, die eigene Arbeit oder die eigene Familie. Nach einem landestypischen Mittagessen wird dann das Erlernte in den gemeinsamen Tandemgruppen in kleinen szenischen Darstellungen ausprobiert.

Herausforderungen

Die Zusammenarbeit der beiden Kindertageseinrichtungen in Łęknica und Bad Muskau zählt zu den wenigen Projekten in der gesamten deutsch-polnischen Grenzregion, die solch eine Kooperation erfolgreich aufgebaut haben. Die Schwierigkeit besteht noch immer darin, Projekte dauerhaft finanzieren zu können, und sie trotz eines zeitlich äußerst eng bemessenen Personalschlüssels in Kindergärten und Schulen zu ermöglichen. Die jeweiligen Antragstellungen und Abrechnungen sowie umfangreiche Vorbereitungen kosten viel Zeit und Kraft. Noch immer fehlt dafür auf deutscher und polnischer Seite das politische Verständnis. Die Frage, warum in den Grenzregionen die großen Chancen des frühen Erlernens der Nachbarsprachen so leichtfertig verpasst werden, bleibt daher auch weiterhin unbeantwortet.

Grit Mehlhorn

WPŁYW RODZINY I SZKOŁY NA POSŁUGIWANIE SIĘ JĘZYKIEM POLSKIM JAKO JĘZYKIEM POCHODZENIA PRZEZ UCZNIÓW DWUJĘZYCZNYCH

Wstęp

Prezentowany niżej projekt badawczy nosi tytuł „Języki pochodzenia – rosyjski i polski – jako kapitał w kontekście szkolnym. Wpływ rodziny i szkoły na posługiwanie się językiem pochodzenia przez uczniów z tłem migracyjnym”¹. Przedmiotem badań jest potencjał, którym dysponują uczniowie dwu- lub wielojęzyczni, i możliwości korzystania z niego na zajęciach lekcyjnych. Badamy dwujęzyczną młodzież w wieku 12-13 lat, wychowującą się w Niemczech oraz jej rodziców. Badania prowadzimy w trzech ośrodkach miejskich: w Hamburgu, Lipsku i Berlinie.

W artykule przedstawione zostaną pierwsze ustalenia z badań (projekt niedawno się rozpoczął i na ostateczne wyniki trzeba jeszcze poczekać) w rodzinach polskojęzycznych. Język rosyjski nie będzie brany pod uwagę. Po naszkicowaniu tła teoretycznego, założeń wyjściowych i głównych pytań badawczych, omówimy cel i przebieg badań, natomiast w drugiej części przeanalizujemy materiał z wybranych wywiadów.

Język polski jako język pochodzenia

Podstawowe terminy fachowe, którymi posługujemy się w badaniach to: *język pochodzenia* i *osoba mówiąca językiem pochodzenia*. Oba wywodzą się z języka angielskiego (*heritage languages*, *heritage (language) speaker*). W literaturze angloamerykańskiej mianem *heritage speakers* określa się dwujęzycznych użytkowników języka mniejszości etnicznej,

1 Wspólny projekt uniwersytetów w Greifswaldzie (kier. Bernhard Brehmer) i w Lipsku (kier. Grit Mehlhorn) finansowany przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych. Okres realizacji: 2013-2016 r.

których znajomość języka pierwszego i/lub rodzinnego bywa bardzo zróżnicowana – od poziomu wyłącznie receptywnych kompetencji w języku pierwszym aż do poziomu dwujęzyczności zrównoważonej. Typowym przedstawicielem *osób posługujących się językiem pochodzenia* jest według Benmamoun, Montrul, Polinsky (2011) ktoś, kto urodził się poza ojczyzną rodziców lub opuścił ich kraj przed ukończeniem ósmego roku życia. Takie dziecko w kontaktach w rodzinie używa języka pochodzenia, natomiast na ogół komunikuje się, a przynajmniej pewnie się czuje, w języku otoczenia (w naszym przypadku jest to niemiecki). To poczucie pewności, które wynika z dominacji językowej, wzrasta, gdy dziecko idzie do szkoły. Traci na tym język rodzinny. Ograniczony input w języku pochodzenia wynika stąd, że używa się go do komunikacji wyłącznie w określonych kontekstach – w domu i z niewielką liczbą osób. Dlatego w polszczyźnie uczniów dwujęzycznych, wychowanych w Niemczech, i w polszczyźnie ich jednojęzycznych rówieśników w Polsce dają się zauważyć istotne różnice. Mogą one wynikać m.in.:

- ze stopniowej utraty języka (*language attrition*), czyli zanikania umiejętności już zdobytych,
- z niepełnego opanowania języka pochodzenia (zasób polskiego słownictwa ogranicza się do sfery życia codziennego, na skutek kształcenia dzieci tylko po niemiecku język edukacji i słownictwo przedmiotów szkolnych są im nieznane),
- ze zmian w polszczyźnie rodziców od kilkunastu lat przebywających poza Polską (input językowy dzieci odzwierciedla te zmiany).

Wśród uczniów, którzy uczestniczą w naszym projekcie, można wyodrębnić następujące grupy:

- urodzonych w Niemczech i od początku dorastających w dwóch językach pierwszych,
- używających języka polskiego jako pierwszego, a niemieckiego jako drugiego (od momentu przyjazdu do Niemiec, a najpóźniej od pójścia do szkoły),
- dorastających w Niemczech i posługujących się najpierw niemieckim jako językiem otoczenia (język pochodzenia, czyli polski przyswojony od rodziców jest dla nich językiem drugim).

Badani

Wywiady przeprowadzamy z uczniami wychowywanymi dwujęzycznie, w chwili gdy w szkole rozpoczynają naukę drugiego języka obcego. Znają już niemiecki i polski, od kilku lat uczą się angielskiego (jako pierwszego języka obcego), a w siódmej klasie podejmują naukę kolejnego języka, np. francuskiego, łaciny, rosyjskiego lub polskiego (w berlińskich szkołach mogą się uczyć polskiego jako języka obcego). Na tym etapie edukacji można już zatem mówić o wielojęzyczności. W Berlinie polskojęzyczni uczniowie mają dodatkowo możliwość uczęszczania na lekcje języka polskiego jako języka pochodzenia, organizowane m.in. przez Polskie Towarzystwo Szkolne „Oświata”. Nasi respondenci to polskojęzyczni uczniowie siódmych klas, którzy:

- chodzą na zajęcia z języka polskiego jako języka pochodzenia,

- uczęszczają na lekcje języka polskiego jako obcego,
- nie biorą udziału w żadnych instytucjonalnych zajęciach z polskiego.

W badaniach uwzględniamy także:

- rodziców uczniów (czasami dalszych członków rodziny lub polskojęzycznych przyjaciół),
- nauczycieli polskiego jako języka obcego i języka pochodzenia,

co pozwala ustalić, jaki wpływ na znajomość polskiego oraz na nastawienie do języka pochodzenia ma rodzina, otoczenie i szkoła.

Sądzymy, że dzięki temu z badań wyłoni się wielowymiarowy obraz wielojęzyczności i jej uwarunkowań.

Pytania badawcze

Ważnym celem projektu jest rozpoznanie sytuacji językowej w rodzinach uczniów. Badamy nie tylko język polski, lecz także niemiecki. Interesują nas szczególnie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie warunki w odniesieniu do języka rodzinnego i języka niemieckiego mają w domu użytkownicy języka pochodzenia? Czy przeważa dwujęzyczność zrównoważona, czy też któryś z języków jest mocniejszy/słabszy?
- Czy nierównowaga między poszczególnymi kompetencjami językowymi ujawnia się tylko w jednym czy we wszystkich językach?
- Czy kontakt językowy w języku pierwszym i/lub w języku drugim powoduje jakieś zmiany? Jeżeli tak, to jakie i co przede wszystkim modyfikuje?
- Jakie preferencje językowe wykazują uczniowie? Czy stosują strategię przełączania kodu językowego (*code-switching*)? Jeśli tak, jaka jest funkcja tej strategii?
- Kto, czy i jak koryguje błędy? Czy dzieci poprawiają się same?
- Jakie znaczenie ma input w obu językach (jego siła i jakość) dla poziomu językowego uczniów? Czy jest skorelowany z innymi czynnikami wpływu?
- Czy dzieci uczą się czytać i pisać po polsku także poza lekcjami polskiego jako języka pochodzenia lub języka obcego (alfabetyzacja w języku pochodzenia)?
- Czy w swej produkcji językowej – w języku polskim i niemieckim – uczniowie uwzględniają odmienne rejestry, np. język codzienny lub język edukacji?

Zakładamy, że znajomość języka pochodzenia i wiedza o kulturze polskiej stanowią duży potencjał/kapitał intelektualny, dlatego chcemy ustalić, w jakim stopniu uczniowie i rodzice zdają sobie z tego sprawę, a więc:

- W jakim stopniu uczniowie są świadomi wartości/potencjału języka polskiego w kontekście szkolnym (np. w odniesieniu do nauki innego języka obcego)? Jak ważne miejsce zajmuje język polski w życiu pozaszkolnym i w planowaniu przyszłości?
- Czy ocena wartości polskiego się zmienia? Jeżeli tak, to z jakich powodów?

- Czy udział w lekcjach języka pochodzenia wywiera wpływ na tę ocenę? Czy takie lekcje sprzyjają bardziej świadomej nauce?
- Czy udział w lekcjach polskiego jako języka obcego też wpływa na wartościowanie? W jakim stopniu udział w tych zajęciach zwiększa pewność metajęzykową w odniesieniu do języka pochodzenia?
- Jak oceniają język pochodzenia rodzice? Co robią dla niego i dla zwiększenia jego potencjału? Jaką rolę odgrywają (jedno- lub dwujęzyczni) przyjaciele i koledzy szkolni?

Interesuje nas również, jak korzysta się z kapitału języka i kultury pochodzenia, tzn.:

- W jakich kontekstach szkolnych uczniowie mogą wykorzystywać swoje kompetencje w zakresie języka i kultury pochodzenia, np. na jakich lekcjach? Czy i jak nauczyciele odwołują się do dotychczasowej wiedzy uczniów?

Mając na uwadze nauczanie języków obcych w szkole, chcielibyśmy się dowiedzieć:

- Czy nauka języka angielskiego lub drugiego języka obcego wpływa w jakiś sposób na język polski? Czy dzięki nauce języków obcych uczniowie bardziej świadomie używają struktur języka pochodzenia?
- Czego dzieci z polskimi korzeniami mogą się nauczyć na lekcjach języka polskiego jako obcego?

Na pierwszy rzut oka ostatnie pytanie brzmi trochę zaskakująco. Nauczanie języka obcego zaczyna się jednak zawsze od podstaw, dlatego nie można zakładać, że z lekcji dla początkujących wszyscy uczniowie (z różną znajomością języka) odniosą ten sam pożytek. Nasuwają się więc kolejne pytania:

- Jaką korzyść, jeśli chodzi o poszczególne kompetencje językowe, można odnieść – zdaniem uczniów i nauczycieli – z udziału w lekcjach polskiego jako języka pochodzenia lub języka obcego? Czego nie należy oczekiwać od tych form zajęć? I jak najlepiej korzystać z potencjału, którym dysponują uczniowie?

Kolejne interesujące nas zagadnienie to postępy uczniów w obu językach – polskim i niemieckim. Dlatego przeprowadzamy z nimi po dwa wywiady (w odstępie roku) i każdego ucznia poddajemy w klasie siódmej i ósmej testom diagnostycznym. Chcemy w ten sposób znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakich kompetencji i rejestrów językowych dotyczą obserwowane zmiany: progresja, stagnacja lub regresja?
- Czy transfer z innych znanych języków zmienia się jakościowo i/lub ilościowo?
- Czy rodzice zauważają zmiany w języku swoich dzieci? Jeśli tak, to czy dostrzegają przyczynę tych zmian?
- Jakie znaczenie dla poziomu kompetencji w badanych językach mają: wiedza metajęzykowa oraz metody uświadamiające, a jakie porównania językowe?
- Jak lekcje polskiego jako języka pochodzenia lub języka obcego wpływają na poziom kompetencji językowych uczniów? Jaka metodyka jest najskuteczniejsza w nauczaniu polskiego jako języka pochodzenia?

- Jakie postępy w nauce języka pochodzenia robią uczniowie dwujęzyczni w porównaniu ze swoimi kolegami, którzy uczą się języka polskiego od podstaw?

Tło teoretyczne

W odróżnieniu od procesu przyswajania sobie mowy przez dzieci, rozwój języka pochodzenia i wielojęzyczność nie zostały jeszcze wystarczająco zbadane. Podjęto wprowadzić szereg badań na temat języka niemieckiego jako drugiego, które odnoszą się m.in. do dzieci polskojęzycznych, ale językowi polskiemu jako językowi pochodzenia nie poświęcano dotąd uwagi. W slawistycznych badaniach lingwistycznych, w badaniach kontaktów językowych i wielojęzyczności, a także w dydaktyce języków słowiańskich widać jednak rosnące zainteresowanie językami pochodzenia oraz ich użytkownikami. Relacje językowe i rodzinne w polsko-niemieckich rodzinach w Niemczech i w Polsce analizuje np. Jańczak (2013) na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród dwujęzycznych małżonków. Są to ciekawe badania, ale ukazują tylko perspektywę dorosłych. Problematyką dwujęzyczności dzieci zajmuje się Rabiej (2013). Wymienia ona czynniki, które z punktu widzenia polskojęzycznych dzieci dorastających w Anglii, Australii i USA przemawiają za lub przeciw zajęciom z polskiego jako języka pochodzenia. W Niemczech tego typu badania dopiero się zaczynają (por. Lagner 2013, Mędra 2013).

W naszym projekcie przyjmujemy założenie, że wielojęzyczność – w całej jej złożoności i zmienności – można opisać tylko wtedy, gdy weźmie się pod uwagę różne wpływające na nią jednocześnie czynniki: lingwistyczne, emocjonalne i właściwe językom obcym (por. Hufeisen 2003; 2005). Wychodzimy od psycholingwistycznego modelu akwizycji mowy, tzw. dynamicznego modelu wielojęzyczności (por. Herdina & Jessner 2002) – najlepiej nadającego się do analizy przypadków w badaniach longitudinalnych². Uwzględnia on czynniki indywidualne i czynnik czasu, dzięki czemu można pokazać, że w ramach tej samej konstelacji językowej diachroniczne zmiany kompetencji językowych zachodzą nie tylko w przypadkach indywidualnych, w zależności od fazy życia danej osoby, ale również w odniesieniu do wielojęzycznej grupy. Nasuwa się ciekawe teoretycznie pytanie, czy zmiany te zachodzą, gdy w biografii szkolnej danej osoby pojawia się nowy język i czy zmienia się wtedy także status nabytego wcześniej języka/języków. Zgodnie z dynamicznym modelem wielojęzyczności, odpowiedź na to pytanie musi brać pod uwagę nie tylko językowy rozwój uczniów, lecz także ich cechy osobowościowe i społeczne wpływające na ten rozwój.

2 Badania longitudinalne (inaczej podłużne) to badania prowadzone przez dłuższy czas za pomocą tych samych metod. Umożliwiają one śledzenie i opisywanie rozwoju jednostki, stałych i zmiennych cech osobniczych, w tym także kompetencji językowych.

Przebieg badań

Przyjęte w projekcie założenia teoretyczne zdecydowały o metodzie badawczej. Prowadzimy badania longitudinalne, które dzielą się na kilka etapów. W pierwszej połowie roku odwiedzamy rodziny respondentów, składając każdej z nich po pięć około dwugodzinnych wizyt. Wywiady przeprowadzają zawsze dwie osoby – jedna z dzieckiem, druga z którymś z rodziców, najczęściej z matką dziecka.³ Przed właściwym wywiadem dziecko i rodzic wypełniają krótką ankietę z pytaniami o dane socjodemograficzne. Wywiad z matką prowadzimy zawsze w języku polskim, z dzieckiem – w języku, w którym pewnie się czuje (najczęściej po niemiecku). W czasie kolejnych czterech wizyt przeprowadzamy testy diagnostyczne (ich omówienie wykracza poza ramy tego artykułu). Wywiady i testy z uczniami planujemy powtórzyć po 12 miesiącach. Druga połowa roku zarezerwowana jest w projekcie na wywiady z nauczycielami polskiego jako języka pochodzenia i jako języka obcego.

W wywiadach pytamy każdego ucznia o jego biografię językową, posługiwanie się różnymi językami, nastawienie do nich, a także o formy i cele kształcenia językowego, jakie stawia przed nim rodzina. Wszystkich respondentów prosimy również o samoocenę ich kompetencji językowych. Powtórzenie badania za rok ma dostarczyć informacji o longitudinalnym rozwoju wielojęzycznych umiejętności uczniów. Spodziewamy się, że zestawienie powyższych informacji da nam w rezultacie szczegółowe i wszechstronne portrety językowe uczniów, co pozwoli zarówno na charakterystykę jednostek, jak i całej grupy. Chcemy też ustalić, czy wielojęzyczność uczniów odbierana jest przez otoczenie jako dodatkowa wartość i systematycznie wykorzystywana (np. na lekcjach języka polskiego). Zaprojektowane w ten sposób badania powinny się przyczynić do rozwoju dydaktyki dwu- i wielojęzyczności, przede wszystkim w odniesieniu do lekcji języka pochodzenia i języka obcego. Rodzicom uczniów wielojęzycznych zamierzamy natomiast pokazać, jak podejmowane przez nich decyzje wpływają na wykorzystanie wielojęzycznego potencjału ich dzieci.

Portret językowy Ani

Przykład uczennicy Ani ilustruje, jak dzieci i rodzice mogą postrzegać i oceniać wielojęzyczność (celowo pomijamy w tej charakterystyce aspekt rzeczywistej znajomości języka polskiego).

Ania ma dwanaście lat, urodziła się w Niemczech i chodzi do siódmej klasy gimnazjum. Oboje rodzice są Polakami, ojciec przyjechał do Niemiec 25, matka 15 lat temu. Językiem rodzinnym Ani jest polski, językiem otoczenia – niemiecki. Przed pójściem do przedszkola

3 Wywiady przeprowadziły w Berlinie: Joanna Burkhardt i Joanna Ziemia, ich transkrypcją zajęły się w Lipsku: Anne Mühlich i Marta Wyspiańska.

Ania mówiła głównie po polsku. Od szkoły podstawowej dominuje u niej język niemiecki. Od siedmiu lat Ania chodzi raz w tygodniu na zajęcia z polskiego jako języka pochodzenia, które nazywa „polską szkołą”. Jeździ do niej autobusem po długim dniu w „niemieckiej” szkole (do szóstej klasy na zajęcia woził ją i jej brata ojciec). W „niemieckiej szkole” Ania wybrała francuski jako drugi język obcy, angielskiego jako pierwszego języka obcego uczy się od trzeciej klasy. Dziewczynka mówi w wywiadzie, że lubi języki i podkreśla swoją uprzywilejowaną pozycję w porównaniu z jednojęzycznie dorastającymi koleżankami i kolegami, ponieważ we własnej ocenie nauka języków przychodzi jej łatwiej.

Język polski w otoczeniu Ani

Z rodzicami Ania rozmawia częściej po polsku, o sprawach szkolnych czasami po niemiecku, z młodszym bratem – najczęściej po niemiecku, dzieci miesza jednak oba języki. Dziadkowie Ani przyjeżdżają często w odwiedziny ze Szczecina i rozmawiają z wnukami tylko po polsku. Kiedy dzieci były małe, dużo im opowiadali. Ania spędza wiele czasu z babcią, emerytowaną nauczycielką polskiego. Babcią poprawia jej błędy i robi to, zdaniem Ani, w sposób zrozumiały. Dziewczynka ma dużą rodzinę w okolicach Szczecina i na Śląsku. Krewni z obu stron odwiedzają ją w Berlinie kilka razy w roku. Ferie i wszystkie święta Ania spędza w Polsce, wtedy mówi tylko po polsku. Według niej, kiedy jest w Polsce, jej polski natychmiast się poprawia. Niektórzy członkowie rodziny też mieszkają w Niemczech. Z kuzynami dziewczynka porozumiewa się po niemiecku. W „niemieckiej szkole” wszystkie lekcje są po niemiecku, w czasie wolnym Ania używa tego języka w kontaktach z koleżankami. Na lekcji polskiego rozmowa z nauczycielką toczy się po polsku, ale koledzy z „polskiej szkoły” rozmawiają między sobą po niemiecku. Oglądając telewizję, telefonując czy rozmawiając przez skype’a, Ania używa obu języków w równym stopniu. Nauczyciel gry na pianinie rozmawia z nią po polsku. Ania czyta książki prawie wyłącznie po niemiecku, jedynie fragmenty *Biblii* czyta czasami po polsku. Z wakacji i ferii wysyła rodzinie kartki pisane po polsku.

Zalety dwujęzyczności z punktu widzenia Ani

Ania pozytywnie ocenia swoją dwujęzyczność. Podkreśla, że zna jeden język więcej niż inni i jest zdania, że pomaga jej to w nauce języków obcych. Twierdzi, że dzięki językowi polskiemu rozumie czasem obce słowa lub niemieckie archaizmy na lekcjach innych przedmiotów, w przeciwieństwie do swoich kolegów. Jako przykład podaje słowo „szpital” z lekcji historii oraz internacjonalizmy z lekcji francuskiego. Ania opowiada, że rozumie trochę rozmowy Rosjan, np. w tramwaju. Ma świadomość, że jest to możliwe dzięki znajomości polskiego, inne (niemieckojęzyczne) dzieci nie rozumiałyby w tej sytuacji tyle co ona. Ania jest dumna z tego, że uczy się czterech języków i chciałaby jeszcze rozpocząć

naukę włoskiego. W swojej klasie Ania jest jedyną uczennicą z polskimi korzeniami. Jej nauczyciele wiedzą o tym i czasami się na nie powołują.

Spojrzenie Ani na własną dwujęzyczność

Ania opowiada, że „w Polsce wszyscy mówią, że pochodzę z Niemiec, a tutaj wszyscy mówią, że jestem z Polski”. Znalazła jednak wyjście z tej sytuacji i zawsze odpowiada, że jest dwujęzyczna. Na pytanie, czy czuje się bardziej Polką czy Niemką, skłania się raz do jednej, raz do drugiej odpowiedzi. Podkreśla, że czuje się jednakowo dobrze w Niemczech, jak w Polsce, a w końcu dodaje: „Pół na pół.”. Oba języki należą w równej mierze do jej życia, co ocenia jako bogactwo. Z uwagi na znajomość polskiego w każdej chwili może wyjechać do Polski, a dzięki niemieckiemu nie ma żadnych problemów w Niemczech.

Samoocena Ani

W ankiecie Ania określa swoje kompetencje językowe jako bardzo dobre – zarówno w języku niemieckim, jak i polskim. Zaznacza jednak, że jej niemiecki jest lepszy. W trakcie wywiadu wymienia konkretne trudności z polską gramatyką, wymową i ortografią, np. problemy z wymową zmięczonych spółgłosek i pisownią „rz” i „ż”.

Korygowanie błędów językowych przez dziadków i rodziców

W polskiej gramatyce Ania sprawia kłopoty m.in. koniugacja czasownika „iść” w czasie przeszłym. Dziewczynka przypomina sobie, że takie błędy poprawiają jej dziadkowie. Z wywiadu wynika, że szczególnie babcia stara się, aby poprawiać ją od razu i w sytuacjach, które dziewczynka będzie mogła zapamiętać. Babcia prosi także Anię, żeby jeszcze raz „ładnie” to samo powtórzyła. Czasami poprawiają córkę rodzice. Ania nie przejmuje się zbyt swoimi błędami, uważając je za coś normalnego. Przyznaje, że jej polski znacznie się poprawił dzięki „polskiej szkole” i optymistycznie zakłada, że dalsze uczestnictwo w zajęciach będzie przynosić coraz lepsze efekty, a jej poziom w języku polskim i niemieckim wkrótce się wyrówna.

Kompetencje językowe Ani w oczach matki

Matka Ani jest dumna z dwujęzyczności córki i porównuje Anię do dzieci innych polskich rodziców, którzy nie przywiązywali tyle wagi do nauki polskiego. Dzieci te z trudem porozumiewają się po polsku. Ania chodziła również na zajęcia wyrównawcze z niemieckiego dla dzieci dwujęzycznych, przez co wzbogaciła drugi język. Kiedy Ania jest w Polsce, zdarza jej się powiedzieć w towarzystwie innych dzieci coś „naiwnego”, ponieważ uczyła się języka polskiego przede wszystkim od rodziny. Matka zdaje sobie sprawę, że język córki różni

się od języka jej rówieśników z Polski, ale jest dumna, że Ania potrafi się dobrze porozumieć z krewnymi. Matka podkreśla starania Ani w szkole i dostrzega, że dziewczynka robi postępy w niemieckim, o trudnościach Ani z fachowym niemieckim jedynie napomyka. Stara się regularnie wysyłać Anię na lekcje polskiego, mimo obciążenia, jakim są dla niej kolejne trzy godziny lekcji. Matka (podobnie zresztą jak córka) mówi o presji wywieranej przez „niemiecką” szkołę, w której uzyskiwanie dobrych ocen stanowi warunek kontynuacji nauki w gimnazjum. Oprzeć się temu naciskowi i regularnie uczestniczyć w dodatkowych lekcjach polskiego nie przychodzi Ani łatwo. Na pytanie o jej znajomość języka matka odpowiada, że Ania buduje proste zdania, słownictwo ma ograniczone, ale potrafi się komunikować. Matka okazuje z tego powodu zadowolenie, zauważa również poprawę w języku niemieckim, choć sama nie potrafi ocenić niemieczyny córki i kieruje się głównie stopniami (na ogół dobrymi), które Ania uzyskuje w szkole. Przytacza zdanie nauczycieli, że korzystne dla znajomości obu języków byłoby, gdyby Ania więcej czytała.

Lekcje języka polskiego z perspektywy Ani

Ania twierdzi, że mimo dodatkowych zadań domowych i późnej popołudniowej pory chętnie chodzi do „polskiej szkoły”. Jest tam najmłodsza w grupie, ale często zgłasza się do odpowiedzi. Podczas wywiadu pokazuje gruby segregator z materiałami lekcyjnymi i dziwi się, jak wiele tematów przerabiała już na zajęciach, np. wybrane zagadnienia z historii Polski czy mitologii greckiej, a nawet przepisy kulinarne. Ania opowiada też z entuzjazmem o olimpiadach z języka polskiego i konkursach poezji (sama napisała po polsku wiersz *Oda do szkoły* i recytowała go w klasie). Podkreśla, że dzięki lekcjom języka polskiego poznała np. reguły ortograficzne i wzbogaciła słownictwo, które się jej przydaje w życiu codziennym. Ania nie czyta po polsku żadnych książek, kontakt z polskimi lekturami ma tylko na lekcjach. W trakcie wywiadu streszcza np. powieść *Ten obcy*, którą uczniowie czytali we fragmentach w klasie. Po lekcji pożyczyła jednak od nauczycielki książkę, aby przeczytać ją do końca w domu.

Lekcje języka polskiego z perspektywy matki

Matka opowiada, że w wieku przedszkolnym Ania chodziła do „szkółki sobotniej”, czyli na zajęcia językowe przy polskiej parafii, a w szkole podstawowej rozpoczęła naukę w „Oświacie”. Matka chwali zaangażowanie nauczycieli i różnorodność oferty kulturalnej „Oświaty”, z której dzieci chętnie korzystają. Ona sama regularnie chodzi na wywiady, ma dobry kontakt z nauczycielką i zachęca inne rodziny do udziału w imprezach i uroczystościach polonijnych.

Zdaniem matki, na zajęciach z języka polskiego dzieci dużo piszą i czytają polską literaturę. Nauczycielki są wyrozumiałe i prowadzą przyjemne zajęcia, tak aby nie przeciążać dzieci po długim dniu w niemieckiej szkole. Według niej, wielką szansą dla Ani jest możliwość

zdawania w „Oświacie” egzaminu z języka polskiego, który uprawnia do podjęcia studiów w Polsce.

Podsumowanie

Nasze dotychczasowe rozmowy z uczniami potwierdziły opisaną już w literaturze fachowej obserwację, że dzieci i młodzież uważają wielojęzyczność i wielojęzyczne dorastanie za coś ważnego, a zarazem normalnego i oczywistego. Ich doświadczenia związane z dwu- lub wielojęzycznością bywają jednak niespójne. Czasami postrzegają siebie jako osoby kompetentne i mające przewagę językową np. nad rodzicami lub dziadkami, gdy pomagają im w komunikacji z niemieckim otoczeniem, kiedy indziej – w niemieckiej szkole i podczas wizyt w Polsce – muszą sobie radzić z deficytami językowymi i odczuwają językową niższość. Czytanie i pisanie, które w życiu codziennym nie odgrywa takiej roli jak sprawność mówienia, przysparza im trudności i demotyduje. Świadomość własnych braków zderza się też niejednokrotnie z oczekiwaniami rodziców i nauczycieli. Samoocena dwujęzycznych uczniów zależy od tego, z kim się porównują: z rodzicami, rodzeństwem, kolegami ze szkoły i przyjaciółmi, rówieśnikami, którzy są jedno- lub dwujęzyczni. Równie duże znaczenie dla oceny własnej znajomości języka pochodzenia ma opinia innych, szczególnie rodziców i nauczycieli, a także jej wyraz w postaci uzyskiwanych w szkole wyników.

Decydujące czynniki wpływu

Omawiając na powyższym przykładzie wpływ rodziny i szkoły na posługiwanie się językiem polskim jako językiem pochodzenia, trzeba zwrócić uwagę na następujące czynniki sprzyjające dwujęzyczności Ani:

- **Wiek** – Ania urodziła się w Niemczech i dzięki temu mogła uczyć się dwóch języków równolegle, niemal od urodzenia.
- **Pochodzenie rodziców** – oboje rodzice są Polakami, język polski jest językiem rodzinnym.
- Stały **kontakt** z krewnymi i przyjaciółmi w Polsce – cała rodzina często i chętnie jeździ do Polski, Ania utrzymuje znajomości i przyjaźnie z wieloma osobami polskojęzycznymi, co podnosi w jej oczach wartość użytkową języka polskiego.
- **Nastawienie rodziców** do dwujęzyczności – ze względu na więź rodziców z krajem język polski odgrywa w życiu rodziny ważną rolę, matka Ani uważa się za Polkę i choć teraz mieszka w Berlinie, nie wyklucza możliwości powrotu do Polski; oboje rodzice są też pozytywnie nastawieni do nauczycielki polskiego i prowadzonych przez nią zajęć.
- **Lekcje języka pochodzenia** – uczą polskiego i generalnie języka edukacji oraz czytania i pisanie, w systematyczny sposób, co z reguły nie udaje się rodzicom; na tych lekcjach Ania ma poczucie spełnienia i chętnie na nie uczęszcza.

- **Nauczyciel** – wyrozumiałość i umiejętność motywowania do nauki, dobre przygotowanie zajęć, przydatność przekazywanej wiedzy. W odróżnieniu od niektórych innych dzieci Ania może sprawdzać swoje wiadomości podczas częstych wizyt w Polsce.
- **Cechy osobowościowe** – otwartość, optymizm i brak zahamowań z powodu popełnianych błędów.
- **Warunki zewnętrzne** – dorastanie w metropolii, w której mieszka wiele dzieci dwu- i wielojęzycznych, a „różnorodność” nie jest niczym niezwykłym. W Berlinie dzięki licznej grupie Polaków jest więcej kursów języka polskiego jako języka pochodzenia (nie tylko dla uczniów szkół podstawowych) niż w mniejszych miastach lub na wsi.

Przypadek Ani doskonale ilustruje wpływ rodziny i szkoły na posługiwanie się przez uczniów dwujęzycznych językiem polskim jako językiem pochodzenia. Ten wyjątkowo pozytywny przykład nie stanowi jednak powszechnego wzorca. Sytuacja w innych badanych rodzinach często znacznie się od niego różni.

Bibliografia

- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M., 2013, *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics*, w: *Theoretical Linguistics*, 39, S. 129-181
- Herdina P., Jessner U., 2002, *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon
- Hufeisen B., 2003, *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lerner-externe Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*, w: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8: 2/3, S. 97-109
- Hufeisen B., 2005, *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*, w: Hufeisen B., Lutjeharms M. (Hg.), 2005, *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*, Narr, Tübingen, S. 9-18
- Jańczak B. A., 2013, *Deutsch-polnische Familien: Ihre Sprachen und Familienkulturen in Deutschland und in Polen*, Peter Lang, Frankfurt am Main
- Lagner P., 2013, *Anspruch und Wirklichkeit: Herkunftssprachlicher Unterricht am Beispiel des Polnischen in Hamburg*, Universität Hamburg, Magisterarbeit
- Mędra D., 2013, *Tożsamość językowa oraz kulturowa dzieci polskich migrantów w rodzinach mono- i bilingwalnych – projekt pracy badawczej*, w: *Polski w Niemczech* 1, 2013, S. 94-97
- Polinsky M., Kagan O., 2007, *Heritage Languages: In the ‚Wild‘ and in the Classroom*, w: *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), S. 368-395
- Rabiej A., 2013, *Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą?*, w: *Języki Obce w Szkole* 3, 2013, S. 48-53

Marek Bilski, Agnieszka Korman

DER BILINGUAL-BINATIONALE DEUTSCH-POLNISCHE BILDUNGSGANG AM AUGUSTUM-ANNEN-GYMNASIUM IN GÖRLITZ

Im Jahre 2002 lernten die ersten SchülerInnen im bilingual-binationalen deutsch-polnischen Bildungsgang an der Annenschule (heute Augustum-Annen-Gymnasium) in Görlitz. Man könnte sagen, durch seine geografische Lage sei Görlitz für ein solches Projekt geradezu prädestiniert. Das mag stimmen! Görlitz ist aber nicht die einzige Stadt an der deutsch-polnischen Grenze und ein vergleichbares Bildungsangebot gibt es trotzdem nach wie vor nirgends sonst – das in Görlitz konzipierte Modell bleibt bundesweit einmalig. Ausschlaggebend ist hier also nicht die geografische Lage, sondern das Bewusstsein, dass interkulturelle Bildung und Erziehung wichtig sind. Dass die Görlitzer Stadtväter das verstanden haben, sieht man übrigens nicht nur im Augustum-Annen-Gymnasium: In Görlitz wird Polnisch an allen Schultypen angeboten und im Schuljahr 2013/2014 lernten insgesamt 1.260 SchülerInnen die Nachbarsprache. Wie Oberbürgermeister Siegfried Deinege bei der Unterzeichnung der neuen Verwaltungsvereinbarung im Februar 2014 feststellte, erweisen sich die vielen Polnisch lernenden Görlitzer Kinder als ein Pluspunkt beim weiteren Ausbau der guten Beziehungen. Solch eine Einstellung trägt zum Erfolg des bilingual-binationalen Profils wesentlich bei.

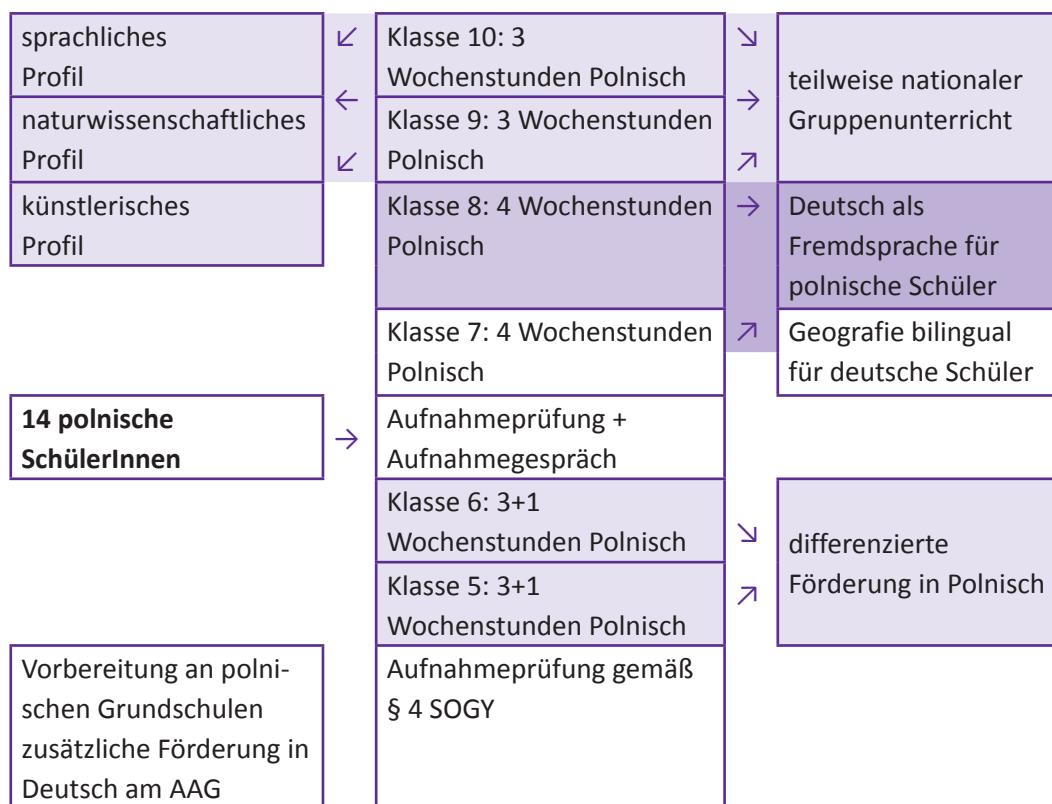
Grundlage für die Einrichtung und Durchführung des Bildungsgangs war die Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Regionalschulamt Bautzen, dem Niederschlesischen Kuratorium für Bildungswesen in Wrocław, der Stadtverwaltung Zgorzelec und der Stadt Görlitz vom 8. Oktober 2001. Nach mehr als zehnjähriger erfolgreicher Arbeit wurde am 5. Februar 2014 eine neue Verwaltungsvereinbarung unterzeichnet, in der die bisherigen Erfahrungen, entstandene Probleme und neue Konzeptionsvorstellungen berücksichtigt sind.

Die geltenden Lehrpläne wurden überarbeitet und den Anforderungen bilingualer Bildung angepasst, sodass sowohl die Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen, als auch

die Anforderungen des Sächsischen Schulgesetzes berücksichtigt werden. Die angestrebten Ziele der bilingualen Bildung am Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz lauten:

- intensives und vertieftes Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache,
- Integration von Themen zur polnischen Geschichte, Literatur und Geografie in den Unterricht nach sächsischem Lehrplan,
- Stärkung der Bilingualität der SchülerInnen durch bilinguale Module in verschiedenen Sachfächern,
- Erhöhung der Qualität der Ausbildung in Polnisch durch Muttersprachler, sprachliche Qualifizierung deutscher Lehrkräfte sowie die Entwicklung von eigenen Lernmitteln,
- Sensibilisierung der SchülerInnen für Geschichte, Kultur und Gesellschaft des Partnerlandes,
- Entwicklung von sozialer und interkultureller Kompetenz der SchülerInnen, Entwicklung von Akzeptanz und Respekt gegenüber dem Nachbarn, Entwicklung des europäischen Gedankens und Vorbereitung der jungen Menschen auf ein Leben in einer erweiterten Europäischen Gemeinschaft,
- Verbesserung der beruflichen Chancen in der Region,
- anspruchsvolle Ausbildung mit hoher Qualität im Bildungsgang.

Für die deutschen SchülerInnen beginnt die Vorbereitung auf die Ausbildung im bilingual-binationalen Bildungsgang bereits ab Klassenstufe 5; sie beruht hauptsächlich auf intensivem Erlernen der Nachbarsprache (vgl. *Schema 1. Struktur des Bildungsgangs – Sekundarstufe I*). Obwohl Polnisch an allen Grundschulen in Görlitz unterrichtet wird, sind Polnischkenntnisse keine Voraussetzung für die Aufnahme in die bilinguale Klasse. Die SchülerInnen werden nach bestandem schriftlichen Test und einem Gespräch aufgenommen. Beim Aufnahmeverfahren geht es weder um Überprüfen des Wissens der Kandidaten noch um Sprachkenntnisse. Vielmehr geht es um die Fähigkeit der SchülerInnen intensiv Fremdsprachen zu lernen, kreativ zu denken und sich aufgeschlossenen neuen Problemen zu stellen. In jedem Schuljahr werden höchstens 14 deutsche Kinder in die bilinguale Klasse aufgenommen, in den ersten zwei Jahren (Klasse 5 und 6) werden sie in kleinen Gruppen unterrichtet und können so intensiv Polnisch lernen (4 Wochenstunden). Die Vorbereitung auf das Weiterlernen in der binationalen Klasse umfasst auch andere Fächer (vor allem Geografie und Biologie), in denen die SchülerInnen mit dem polnischen Fachwortschatz konfrontiert werden. Parallel zum regulären Schulunterricht findet das Projekt „Moje miasto Zgorzelec/Görlitz“ statt. Es wird in Zusammenarbeit mit der Grundschule Nr. 2 in Zgorzelec durchgeführt und ermöglicht den SchülerInnen direkten Kontakt zu ihren polnischen Altersgenossen. Am Ende der Klasse 6 sind die deutschen SchülerInnen in der Lage, relativ frei mit ihren künftigen polnischen MitschülerInnen zu kommunizieren und am Geografieunterricht teilzunehmen, der für sie ab Klassenstufe 7 auf Polnisch stattfindet.



Schema 1. Struktur des Bildungsganges – Sekundarstufe I

In der gleichen Zeit (Klasse 5 und 6) bereiten sich die polnischen SchülerInnen auf das künftige Lernen in der bilingualen Klasse vor, indem sie intensiv Deutsch lernen. Um ihnen diese Aufgabe zu erleichtern, wurde am Augustum-Annen-Gymnasium ein von Deutschlehrern des Gymnasiums geleiteter Vorbereitungskurs eingerichtet. Die Teilnahme an diesem Kurs ist fakultativ und keine Bedingung für die Aufnahme. Die polnischen KandidatInnen werden nach bestandener Prüfung aufgenommen. Sie umfasst einen Deutsch-Test auf der Niveaustufe A1/A2, eine mündliche Prüfung in Deutsch sowie ein Aufnahmegespräch in der Muttersprache. Ein wichtiges Element ist auch ein gutes Zeugnis der polnischen Grundschule, das einen Überblick über die Lernpotentiale der Prüflinge ermöglicht. Auch in diesem Fall werden in jedem Schuljahr höchstens 14 SchülerInnen in die bilinguale Klasse aufgenommen.

Ab Klasse 7 lernen Deutsche und Polen gemeinsam in der bilingual-binationalen Klasse; im gesamten bilingualen Bildungsgang werden gegenwärtig über 80 SchülerInnen unterrichtet. In der ersten Phase (Klasse 7) lernen sie gemeinsam in den Fächern Mathematik, Chemie, Biologie, Sport, Musik, Kunst und Informatik. Die Fächer Geschichte und Physik werden in nationalen Gruppen unterrichtet. Getrennt wird bis zum Ende der Klasse 10 auch Geografie unterrichtet – für die deutschen SchülerInnen auf Polnisch und für die polnischen SchülerInnen auf Deutsch. Deutsch lernen die polnischen Jugendlichen in den

Klassen 7 und 8 zuerst in einer nationalen Gruppe als Fremdsprache und ab Klasse 9 zusammen mit den deutschen SchülerInnen gemäß den sächsischen Lehrplänen. Polnisch wird bis zum Ende der Klasse 12 immer in nationalen Gruppen unterrichtet – für die deutschen SchülerInnen als Fremdsprache und für die polnischen als Muttersprache gemäß den polnischen Lehrplänen und mit polnischen Lehrwerken. In den ersten 4 Jahren wird auch Englisch in nationalen Gruppen unterrichtet, denn die deutschen SchülerInnen haben bereits in der Grundschule Englisch gelernt, während die polnischen Jugendlichen nicht selten erst in der Klasse 7 mit dem Englischunterricht anfangen. (vgl. Tabelle 1. *Stundentafel für den bilingual-binationalen Bildungsgang, Sekundarstufe I*)

Fach / Klasse	5	6	7	8	9	10
Muttersprache PL/DE	5	4	4	4	4	4
Religion/Ethik	2	2	2	2	2	2
Geografie	2	2	3	1	1	2
Geschichte	1	2	2	2	2	2
GRW	0	0	0	0	2	2
Partnersprache PL/DE	4	4	4	4	3	3
Englisch	4	4	4	3	3	3
Mathematik	5	4	4	4	4	4
Informatik	2/2	1/1	1/1	1/1	Profil	Profil
Physik	0	2	2	2	2	2
Chemie	0	0	1	2	2	2
Biologie	2	2	2	1	2	2
Sport	3	3	2	2	2	2
Musik	1	1	1	2	1	1
Kunst	1	1	1	1	1	1
Ergänzungsunterricht	1	1	0	0	0	0
Profilunterricht	0	0	0	3	3	3
Gesamt	33	33	33	34	34	35

gemeinsamer Unterricht
Unterricht in nationalen Gruppen
bilingualer Unterricht

Tabelle 1. *Stundentafel für den bilingual-binationalen Bildungsgang, Sekundarstufe I*

Das Erlernen der polnischen/deutschen Sprache soll sich nicht auf die Schule beschränken. Eine Reihe von Projekten, begrenzt auf ein Schuljahr, dienen dem Kennenlernen des Nachbarlandes, seiner Menschen, Kultur und Geschichte. Darüber hinaus fährt die jeweilige 7. Klasse des Bildungsgangs zu Beginn des Schuljahrs für eine Woche in ein Schullandheim der Region, damit sich deutsche und polnische SchülerInnen untereinander und mit dem

Klassenleiter vertraut machen können. Das Betriebspraktikum in Klassenstufe 9 soll in Betrieben und Einrichtungen des Nachbarlands stattfinden.

In der Sekundarstufe II wird die bilingual-binationale Klasse – wie alle anderen Klassen – aufgelöst und die SchülerInnen besuchen die bereits in der Klasse 10 ausgewählten regulären Kurse (vgl. Tabelle 2. *Studentafel für den bilingual-binationalen Bildungsgang, Sekundarstufe II*). Im Unterschied zu anderen SchülerInnen wählen diejenigen aus der ehemaligen bilingual-binationalen Klasse nicht 2 sondern 3 Leistungskurse (je 5 Wochenstunden), darunter obligatorisch Polnisch, das auch Prüfungsfach ist. Damit ist das Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz die einzige Schule in der Bundesrepublik Deutschland, an der deutsche SchülerInnen obligatorisch das Abitur im Fach Polnisch auf Grundkurs- oder Leistungskursniveau ablegen. Der Schwierigkeitsgrad der Reifeprüfung in Polnisch entspricht der Niveaustufe B2/C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Die Abiturprüfung im Fach Polnisch für polnische SchülerInnen erfolgt auf dem Niveau einer Fremdsprache, die Prüfung im Fach Deutsch legen sie aber auf muttersprachlichem Niveau ab, da es sich um ein deutsches Regelabitur handelt.

LK 1	Deutsch / Mathematik		5
LK 2	Polnisch	Englisch / Geschichte / Physik	5
LK 3	Englisch / Geschichte / Physik	Polnisch	5
gk	Mathematik / Deutsch		4
gk	Kunst / Musik		2
gk	Englisch		2/0
gk	Geschichte		2/0
gk	Deutsch-polnische Beziehungen		2
gk	GRW / Geografie		2
gk	Physik 2/0		2/0
gk	Chemie / Biologie		2/0
gk	Religion / Ethik		2
gk	Sport		2

LK – Leistungskurs, gk – Grundkurs

Tabelle 2. *Studentafel für den bilingual-binationalen Bildungsgang, Sekundarstufe II*

Ein interessantes und sowohl in Deutschland als auch in Polen einmaliges Angebot in der Sekundarstufe II ist das Fach „Deutsch-polnische Beziehungen“. Weil dieses Fach allen SchülerInnen zugänglich ist, wird es nur auf Deutsch, aber abwechselnd von einer deutschen und einer polnischen Lehrerin unterrichtet.

Nach bestandenem Abitur erhalten die SchülerInnen aus der bilingual-binationalen Klasse nicht nur ein sächsisches Abiturzeugnis, sondern auch ein Zertifikat über den Abschluss des bilingualen Bildungsgangs, d.h. einer vertieften gymnasialen Ausbildung.

Der dargestellte Bildungsgang ist sicher noch nicht vollkommen und es bedarf weiterer Arbeit, neuer Konzeptionen, Ergänzungen oder Änderungen. (Ab dem Schuljahr 2014/2015 wird z.B. für die polnischen Schüler der Klassenstufe 9 das Fach „Polnische Geschichte“ in der Muttersprache eingeführt.) Es ist aber zweifellos ein sehr interessantes Bildungsangebot, ein gutes Beispiel für interkulturelle Bildung sowie ein wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung der deutsch-polnischen Beziehungen.

Quellenverzeichnis

Neumann F., *Stand und Perspektiven des bilingualen/binationalen Bildungsganges am Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz 2010* (nicht veröffentlicht)

Spaniel-Weise D., *Evaluation des binationalen-bilingualen deutsch-polnischen Bildungsganges am Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz. Bericht zum Abiturjahrgang 2011-12* (nicht veröffentlicht)

Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Kuratorium für Bildung in Wrocław, der Stadtgemeinde Zgorzelec, der Sächsischen Bildungsagentur und der Stadt Görlitz über die Zusammenarbeit bei der Gestaltung eines binational-bilingualen deutsch-polnischen Bildungsganges am Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz vom 5. Februar 2014 (nicht veröffentlicht)

Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Regionalschulamt Bautzen, der Stadt Görlitz, dem Niederschlesischen Kuratorium für Bildungswesen, dem Landkreis Zgorzelec und der Stadt Zgorzelec über die Zusammenarbeit bei der Umsetzung des binationalen-bilingualen deutsch-polnischen Bildungsganges am Gymnasium Anneschule Görlitz vom 8. Oktober 2001 (nicht veröffentlicht)

<http://www.anne-augustum.de/pl/index.html> (letzter Abruf: 19.08.2014)

http://www.goerlitzer-anzeiger.de/goerlitz/kultur/10377_goerlitz--schulabschluesse-in-deutschland-und-polen-anerkannt.html (letzter Abruf: 05.02.2014)

Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz

Mündliche Abiturprüfung Schuljahr 2011/2012

Fach / Kurs: Polnisch als Fremdsprache / Grundkurs

Prüfender Fachlehrer: Marek Bilski

Zugelassene Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Thema / Aufgabenstellung

Bez CK jesteś zerem

1. Proszę w 3-4 zdaniach streścić tekst.
2. Proszę za pomocą przykładów z tekstu udowodnić, że piszące artykuł licealistki akceptują w swoim gronie jedynie koleżanki używające markowych ubrań i kosmetyków.
3. Autorka tekstu uważa, że gdyby znów musiała wrócić do liceum, byłaby skończona. Czy podziela Pani/Pan tę opinię? Proszę uzasadnić swoje zdanie, a następnie – na podstawie własnych doświadczeń – omówić wpływ wyglądu zewnętrznego i sposobu ubierania się na to, jak odbierają nas inni.

Wypowiedź na wybrany temat (jeden temat do wyboru)

1. Niektórzy młodzi ludzie lubią spędzać swoje wakacje samotnie, inni wolą przebywać wówczas w towarzystwie rodziców lub przyjaciół. Proszę przedstawić i uzasadnić swoje stanowisko w tej sprawie.
2. Proszę w 3-4 zdaniach opisać poniższą fotografię. Wiele ludzi ogranicza dziś swoje życie kulturalne do przypadkowych wizyt w kinie. Czy uważa Pani/Pan, że w tej sytuacji obecność sztuki w życiu człowieka jest jeszcze w ogóle potrzebna? Proszę przedstawić i uzasadnić swoje stanowisko w tej sprawie.



<http://polskalokalna.pl/galerie/galeria/otwarcie-galerii-sztuki-polskiej-xix-wieku/zdjecie/duze,1327043,2>

Bez CK jesteś zerem

Mowa była o jednym z prestiżowych liceów – społecznym, dwujęzycznym, z kilkudziesięcioletnią tradycją. Kształci się w nim na najwyższym poziomie, a jego absolwenci to ludzie odnoszący sukcesy w życiu zawodowym, nie tylko w kraju, ale i za granicą. Artykuł, nad którym pracowały dziewczyny, przedstawiał je jednak w zupełnie innym świetle.

Pierwsze zdanie tworzonego przez nie tekstu brzmiało: *„Jeżeli nie masz nic od CK, to jesteś zerem. W naszej szkole żadna dziewczyna nie nosi plecaka, bo to oznacza, że jest gorsza.”* Gdybym znów musiała wrócić do liceum, byłabym skończona. *„Dziewczyny noszą tylko buty na obcasie. Jedyne buty na płaskiej podeszwie, jakie są akceptowane, to EMU. Nawet bieliznę trzeba mieć markową, bo przecież jak już się będziesz przebierać w szatni przed wfem, to wszyscy zobaczą, co masz na sobie. Jak nie będzie przynajmniej od CK lub HB, to będą się z Ciebie śmiać.”* Oczywiście przyszła kolej i na kosmetyki. *„Perfumy to najlepiej Chanel no 5”* – trochę dziwny wybór, zapach jak wiadomo jest dość ciężki, dobrze sprawdza się wieczorem podczas wyjścia do teatru, ale na co dzień? Zdecydowanie nie. *„Markowy lakier do paznokci, mimo zakazu ich malowania – ale kto by się nim przejmował?”* W tym miejscu przytoczyły też całą masę innych kosmetyków, jakie są im niezbędne do pielęgnacji, ale wymienianie ich zajęłoby zbyt dużo miejsca. Zaczęliśmy się tylko zastanawiać, jak to jest, że nasza skóra jeszcze trzyma się na miejscu, a oczy nie zniknęły pod toną zmarszczek. Swoją drogą, po co gimnazjalistce krem na zmarszczki?

Źródło: <http://anormalday.blog.pl/2012/02/06/bez-ck-jestes-zerem/>

(245 wyrazów)

Objaśnienia do tekstu:

wers 10: byłabym skończona	– ich wäre erledigt
wers 18: cała masa	– eine Menge
wers 21: pod toną	– unter einer Menge von
wers 21: swoją drogą	– hier: übrigens

Augustum-Annen-Gymnasium
Görlitz

Schuljahr **2010/11**

**Schriftliche Prüfung (Klausur)
Leistungskursfach Polnisch**

– V O R A B I T U R –

Material für den Prüfungsteilnehmer

Allgemeine Arbeitshinweise

Ihre Arbeitszeit (einschließlich der Zeit für Lesen und evtl. Auswählen von Aufgaben) beträgt **270 Minuten**.

Die Prüfungsarbeit besteht aus den zu bearbeitenden Teilen A und B.

Teil	A	Tekst
	A 1	Zadania do tekstu
	A 2	Wypracowanie
Teil	B	Streszczenie

1. Die Reihenfolge für die Bearbeitung der Aufgaben ist freigestellt. Bei der Textproduktion dürfen nicht mehr als vier aufeinander folgende Wörter unverändert aus der Vorlage übernommen werden. Zitate sind als solche zu kennzeichnen.
2. Die einzelnen Aufgabenteile sind deutlich sichtbar zu kennzeichnen und voneinander zu trennen.
3. Der Gesamtumfang der Textproduktion (A1+A2) soll **mindestens 500 Wörter** betragen. Die Wörteranzahl ist bei jeder Aufgabe anzugeben.
4. Bei der Sprachmittlung ist zu beachten, dass zusätzliche, z.B. in Klammern angegebene Bedeutungsvarianten, nicht in die Wertung eingehen.

Erlaubte Hilfsmittel:

- ein- und zweisprachige Wörterbücher
- Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung

Prüfungsinhalt

Teil A: Text

Chemia na talerzu

Marcin Wyrwał

Zawarte w żywności składniki chemiczne są dopuszczone do spożycia. Problem polega na tym, że nikt nie wie, jak działają na człowieka, jeśli je wszystkie połączyć. A lista powodowanych chemią chorób jest długa – ostrzega dr Paweł Grzesiowski.

Marcin Wyrwał: Z najnowszych badań wynika, że przeciętny Polak spożywa rocznie 2 kg środków chemicznych, co stanowi równowartość trzech pudełek proszku do prania. Naprawdę jest aż tak źle?

Dr Paweł Grzesiowski: Autorzy cytowanej publikacji poczynili pewne wstępne założenia, przez co mogli dokonać takich wyliczeń, ale nie uwzględnili różnic w sposobie odżywiania między wsią a miastem.

Ci majętni z miast odżywiają się lepiej?

Wręcz przeciwnie. Im większe miasto i bogatszy obywatel, tym więcej kupuje wysoko przetworzonej żywności wyprodukowanej w masowych wytwórniach. A to co bardziej przetworzone, z natury zawiera więcej chemii. Wszystkie chemiczne dodatki do żywności powinny być zgodne z prawem i z normami, wtedy mają nie szkodzić.

Czyli wszystko w porządku, bo produkty z półek w supermarketach są dopuszczone do spożycia.

Niestety, nie jest to takie proste, ponieważ nie ma takich badań, które wykazują bezpośredni związek mieszanin różnych dodatków chemicznych zawartych w żywności z naszym zdrowiem.

Jakie choroby serwuje nam zawarta w pożywieniu chemia?

Ich lista jest długa: otwierają ją wszelkie dolegliwości przewodu pokarmowego, od prostej zgagi po nowotwory żołądka i jelita grubego. Najwięcej pracy z chemią mają wątroba, nerki i układ moczowy, a także układ odporności, który w odpowiedzi na zagrożenie może zareagować alergią.

Przytoczę skład powszechnie dostępnego w sklepach napoju pomarańczowego: kwas cytrynowy, kwas jabłkowy, kwas askorbinowy, pektyny, mączka chleba świętojańskiego, guma arabska, ester glicerolu i żywicy roślinnej, acesulfam K, aspartam, cyklaminy sodu, sorbinian potasu, benzoian sodu, betakaroten. Co pan sądzi na temat takiego soku?

Ja takiego „soku” nie kupię – przecież to oczywiste, że nie jest to napój ze świeżych owoców. Lepiej kupić wodę i dodać zagęszczonego soku z własnej spiżarki.

Jakimi kryteriami kieruje się pan wybierając produkty w sklepie?

Etykieta to podstawa mojej decyzji. Każdy produkt oficjalnie dostępny w polskim sklepie musi mieć skład chemii zgodny z przepisami oraz normami. Najlepsza zasada to kupować produkt zawierający naturalne składniki, maksymalnie pięć składników na produkt i jak najmniej nieznanych, obco brzmiących E.

Których składników z etykiet powinniśmy szczególnie się wystrzegać?

Oficjalne dodatki w ilościach dopuszczalnych nie są niebezpieczne dla zdrowia. Oczywiście, o ile nie są spożywane w różnych produktach jednocześnie. Te najczęściej stosowane to pochodne kwasu benzoesowego, sorbowego, związki siarki, azotu i aspartam.

Które produkty w supermarkecie możemy uznać za bezpieczne?

Za najbezpieczniejsze uznajemy świeże produkty pochodzące z certyfikowanych gospodarstw, mrożonki, susze, a także koncentraty.

W jakim stadium rozwoju człowieka chemia jest dla niego najgroźniejsza?

Najgroźniejsza jest chemia dla organizmów w okresie rozwoju. Szczególną ostrożność muszą zachować kobiety w ciąży, matki karmiące piersią oraz rodzice dzieci i młodzieży. A tu czyha sporo pułapek, ot choćby słodczyce, chipsy, wysoko słodzone napoje, sosy i tym podobne.

Zostańmy jeszcze przy dzieciach, które jak wiemy, uwielbiają chipsy, batony, colę. Co mogą tam znaleźć?

Sól, cukier, kwas fosforowy, utwardzacze, guma arabska – to składniki niekorzystnie wpływające na rozwój dziecka, przede wszystkim prowadzą do rozwoju otyłości, zaburzeń gospodarki węglowodanowej, co może prowadzić do rozwoju cukrzycy, kamicy nerkowej, zaburzeń przewodu pokarmowego, stłuszczeń wątroby.

A jak chemia w jedzeniu wpływa na wskaźniki otyłości, które jak wiemy, drastycznie idą w górę?

Większość dodatków chemicznych nie zawiera nadliczbowych kalorii, jednak jeśli chemia kryje w produkcie zwiększoną zawartość węglowodanów lub tłuszczów, to przyczynia się do zwiększenia ryzyka otyłości i cukrzycy. Z kolei nadmiar związków sodu może prowadzić do rozwoju nadciśnienia i chorób układu krążenia.

Lekarze alarmują, że w kwestii otyłości podążamy „amerykańskim szlakiem”. Około 20 proc. Amerykanów ma cukrzycę typu drugiego, mówi się, że z powodu chemii w żywności. W filmie dokumentalnym „Food Inc.” znajduje się wymowna scena, w której prowadzący spotkanie z Amerykanami mężczyzna zadaje pytanie: „Kto z was ma choćby jedną osobę w rodzinie, która choruje na cukrzycę?”. Wszyscy podnoszą ręce. Czy nas czeka to samo?

Nie mam wątpliwości, że przejmując zachodni styl życia, w tym nawyki żywieniowe oparte o fast foody, idziemy w tym samym kierunku, a ponieważ dzieje się to bardzo szybko, to efektów możemy doczekać się w ciągu najbliższych 20 lat.

<http://zdrowie.onet.pl/profilaktyka/chemia-na-talerzu,2,3795970,special-art.html> (gekürzt)

25.11.2010, 11:44

(672 wyrazy)

Objaśnienia do tekstu:

wers 1:	dopuszczony do spożycia	– zum Verzehr zugelassen
wers 15:	wysoko przetworzona żywność	– stark verarbeitete Lebensmittel
wers 31:	układ odporności	– Immunsystem
wers 52:	wystrzegać się	– vermeiden
wers 88:	wymowny	– ausdrucksvoll

A 1 Zadania do tekstu**25 BE**

Proszę w oparciu o tekst „Chemia na talerzu” scharakteryzować niebezpieczeństwa wynikające ze spożywania wysoko przetworzonej żywności oraz możliwości przeciwdziałania im, a także ocenić własne nawyki żywieniowe.

A 2 Wypracowanie**25 BE**

Proszę wybrać jeden z poniższych tematów.

- 2.1 *Witam cię kartek szelestem,
tytułem na pierwszej stronie,
witam! (...)
Kiedy ci smutno będzie,
kiedyś samotny, chory;
bez przyjaciela –
ja z tobą pójdę wszędzie,
poprzez zimowe wieczory,
w kraje wesela. (...)
Ja tobie słowem, jak kluczem,
w cudowny sposób otworzę
pałace czarów.*

Odnosząc się do fragmentu wiersza „Książka” Edwarda Szymborskiej oraz własnych doświadczeń, proszę wyjaśnić, dlaczego warto czytać książki.

- 2.2 Psycholog Andrzej Winkler uważa, że cywilizacja XX wieku będzie rozpoznawalna jako *cywilizacja nałogów, uzależnień czy innych sposobów na manipulację nastrojem*. Czy zgadza się Pani/Pan z tym twierdzeniem? Proszę przedstawić swoją opinię w formie rozprawki.

Erreichbare BE-Anzahl

A1	Inhaltliche Reichhaltigkeit und Textstruktur	10 BE
	Sprachliche Korrektheit	10 BE
	Ausdrucksvermögen und Textfluss	5 BE
A2	Inhaltliche Reichhaltigkeit und Textstruktur	10 BE
	Sprachliche Korrektheit	10 BE
	Ausdrucksvermögen und Textfluss	5 BE

Erreichbar 50 BE

Teil B: Streszczenie

Zadanie do tekstu:

Proszę na podstawie tekstu „Risiko Einsamkeit: Wer gute Freunde hat, lebt länger” napisać do gazetki szkolnej artykuł na temat wpływu ograniczenia więzi międzyludzkich na kondycję fizyczną i psychiczną człowieka w dobie Internetu.

Risiko Einsamkeit: Wer gute Freunde hat, lebt länger

Verzicht auf Zigaretten, Bewegung und eine gesunde Ernährung – um lange zu leben, unternehmen Menschen viel. Doch reicht das aus? Allem Anschein nach nicht. Denn soziale Isolation schadet der Gesundheit ebenso wie Rauchen oder Übergewicht.

Menschen sind soziale Wesen. Sie sind auf Beziehungen angewiesen, auf Gedankenaustausch, Zuneigung, Trost und Verständnis. Doch der moderne Lebensstil in westlichen Gemeinschaften lässt soziale Netzwerke bröckeln, immer mehr Menschen werden zu Einzelgängern. Dabei ist der Mangel an sozialen Beziehungen auch für die Gesundheit eine Gefahr.

Der Risikofaktor Einsamkeit sei in etwa so groß wie der vom Rauchen, und er übertreffe viele andere Risikofaktoren wie Übergewicht oder Bewegungsmangel, sagen die Psychologen Julianne Holt-Lunstad und Timothy Smith von der Brigham Young University im US-Staat Utah. Die Wissenschaftler haben gemeinsam mit einem Kollegen 148 Studien mit insgesamt über 308.000 Menschen analysiert, die sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialen Netzwerken und dem Sterberisiko beschäftigen. Demnach haben Menschen mit einem guten Freundes- und Bekanntenkreis gegenüber Menschen mit einem geringen sozialen Umfeld im Schnitt eine um 50 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit alt zu werden.

Fehlen soziale Bindungen, hat dies ähnlich negative Auswirkungen auf die Gesundheit wie bekannte Risikofaktoren, haben Holt-Lundstad und Smith ermittelt. Isolation ist demnach genauso schädlich wie das Rauchen von 15 Zigaretten täglich. Einsamkeit hat denselben negativen Effekt auf die Gesundheit wie Alkoholismus und ist sogar doppelt so schädlich wie Fettleibigkeit.

„Dass fehlende soziale Beziehungen ein Risikofaktor für einen frühen Tod sind, ist weder bei Gesundheitsbehörden noch in der Öffentlichkeit bekannt genug”, meinen die Wissenschaftler, die ihre Daten im Journal „Plos Medicine” veröffentlichen. Sie fordern daher ein Umdenken: Ärzte und andere Gesundheitsexperten sollten das soziale Umfeld ebenso ernst nehmen wie Tabakkonsum, Ernährung und Sport.

Positiver Effekt unabhängig vom Alter

Die Studien hatten die Menschen im Schnitt über 7,5 Jahre hinweg beobachtet, das Durchschnittsalter der Studienteilnehmer betrug 64 Jahre. Die Daten zeigten allerdings lediglich, ob Menschen

sozial integriert waren. Ob die Beziehungen gut oder schlecht waren, ließ sich daraus nicht ablesen. Wäre die Qualität der Beziehungen mit in die Analyse eingeflossen, könnte der positive Effekt von sozialen Netzwerken auf die Gesundheit sogar noch viel größer sein, vermuten die Wissenschaftler.

Die positive Auswirkung blieb auch bestehen, wenn man Alter, Geschlecht und sozialen Status berücksichtigte. Da der Zusammenhang von sozialem Umfeld und Sterblichkeit altersunabhängig sei, sollten Ärzte nicht nur einen Blick auf das Umfeld älterer Menschen werfen, meinen die Autoren. Den größten Effekt aller gemessenen Faktoren hatte die allgemeine soziale Integration, am wenigsten ausschlaggebend war, ob die Menschen allein oder mit anderen zusammen lebten.

Doch warum wirkt sich ein starkes soziales Umfeld positiv auf die Gesundheit aus? Die Forscher vermuten, dass sozial aktive Menschen auch mit ihrer eigenen Gesundheit verantwortungsbewusster umgehen. „Wenn jemand mit einer Gruppe vernetzt ist und sich für andere Menschen verantwortlich fühlt, überträgt sich das auf den Umgang mit sich selbst“, sagt Holt-Lunstad. „Man passt besser auf sich auf und geht weniger Risiken ein.“ Einige Studien hätten gezeigt, dass Kontakte auch das Immunsystem stärken.

Jede Art, das soziale Umfeld zu verbessern, werde sowohl die Überlebensfähigkeit als auch die Lebensqualität verbessern, schließen die Autoren. Gesundheitsvorsorge sollte daher auch das soziale Befinden betrachten, Mediziner sollten Sozialkontakte und Kliniken soziale Netzwerke für Patienten fördern. „Beziehungen erachten wir als Menschen für selbstverständlich“, sagt Studienautor Smith. „Wir sind wie Fische, die das Wasser gar nicht bemerken. Diese Kontakte sind jedoch nicht nur psychologisch wichtig, sie wirken sich auch direkt auf unsere Gesundheit aus.“

<http://www.stern.de/gesundheit/risiko-einsamkeit-wer-gute-freunde-hat-lebt-laenger-1587869.html>

(566 wyrazów)

Erreichbare BE-Anzahl		
B	Inhalt und Textstruktur	10 BE
	Sprache	10 BE
Erreichbar		20 BE



Jan Miodek

W MIĘDZYCZASIE CIESZĘ SIĘ NA TO

O dwóch konstrukcjach mających ciągle niepewny status poprawnościowy wśród użytkowników języka chciałbym dzisiaj napisać, zwłaszcza że zarówno oni, jak i ortoepiczni teoretycy odbierają je jako niepotrzebne polszczyźnie germanizmy. Ja zaś, nie wykluczając wpływu języka niemieckiego, konsekwentnie ich bronię, bo uznaję je za bezdyskusyjnie przydatne w codziennej komunikacji.

Pierwszą z nich jest wyrażenie „w międzyczasie”. Co to jest „międzyczas”? – pyta wielu rodaków zaniepokojonych statusem logiczno-ontologicznym tej formy, choć od czasów Einsteinowskiej „czasoprzestrzeni” i pod tym względem międzyczas chyba się broni. Jeśli już, to „międzyczasie” – przekonywał z kolei przed laty prof. Doroszewski, przywołując serię rzeczowników rodzaju nijakiego: Międzygórze, Zagórze, Międzylesie, Zalesie, Międzywodzie, Międzyrzecze, Zamoście, na co można odpowiedzieć ciągiem wariantowych postaci rodzaju męskiego: Zagóra, Zalas, Międzyrzecz, Zamość. Poza wszystkim, twierdził warszawski językoznawca, zawsze zamiast wyrażenia „w międzyczasie” można użyć formy „tymczasem”.

I z tym sądem trudno się zgodzić. „Tymczasem” i „w międzyczasie” to przecież nie synonimy! Pierwszy z tych wyrazów przywołujemy, gdy wyrażamy jednoczesność dziania się czegoś, np.: „odpoczywaj, a ja tymczasem przygotuję obiad”; „dziewczynki bawiły się skakanką, tymczasem chłopcy grali w piłkę”. Jeśli natomiast, dajmy na to, o godzinie dwunastej mam zebranie, a o szesnastej wizytę u dentysty, to – wchodząc w temporalną lukę między tymi dwoma terminami – mogę powiedzieć, że „w międzyczasie zjem obiad”, a to „w międzyczasie” w żadnym wypadku nie może być zastąpione wariantem „tymczasem”! Nie bójmy się więc konstrukcji „w międzyczasie” i nie poprzedzajmy jej ubezpieczającym „w tak zwanym”, co robi wielu rodaków!

Powiedzmy wreszcie i to, że żadna już siła nie wyeliminuje międzyczasu z języka sportowego, w którym funkcjonuje on w znaczeniu „czas zawodnika uzyskany na pewnym odcinku trasy wyścigu” – tak jak nic nie wyruguje z języka szachistów niedoczasu – „końcowej fazy

partii, w której jednemu lub obu z grających grozi przegrana wskutek niewykonania przewidzianej regulaminem liczby ruchów w określonym czasie” (a i w języku ogólnym coraz częściej ktoś mówi o niedoczasie, „gdy brakuje mu czasu, gdy się spieszy z wykonaniem czegoś, czego nie zrobił w odpowiednim terminie”).

Przejdźmy do zwrotu „cieszyć się na coś”, który wiele osób uznaje za niepotrzebny dublet połączenia „cieszyć się z czegoś”, doszukując się w nim ponadto kalki niemieckiego *sich auf etwas freuen* (*auf* = *na*). Osobom tym zwykle nie wystarczają obfite cytaty świadczące o ugruntowaniu się w polszczyźnie „cieszenia się na coś” (np. u Jarosława Iwaszkiewicza: „Podwieczorek, na który tak się cieszył, znudził go”, u Tadeusza Brezy: „Cieszył się na ten moment, kiedy zostanie w mieszkaniu sam”, u Jana Parandowskiego: „Troskliwie ładowano łupy zdobyczne, ciesząc się na myśl, jakie one uczynią wrażenie w ojczyźnie”). Trzeba im wyraźnie uzmysławiać, że cieszenie się z czegoś dotyczy przyczyny teraźniejszej radości, np. „cieszę się z wakacji” (które właśnie trwają), cieszenie się na coś natomiast – radości **przyszłej**, np. „cieszę się na wakacje” (które dopiero nadejdą).

Jeśli więc nawet język niemiecki miał swój udział w upowszechnieniu się składni z przyimkiem „na”, to bez wątpienia była ona systemowo potrzebna, wypełniając istotną lukę struktury gramatyczno-znaczeniowej języka polskiego.

I takie funkcjonalne podejście do zjawisk wzajemnych polsko-innojęzycznych relacji wszystkim rodakom od lat przedkładałam.

Magdalena Telus

„FIKSUJEMY KARY, CZARDŻUJEMY MAŁO” – PROWOKACYJNIE O DWUJĘZYCZNOŚCI

Powyższy tytuł to reklama warsztatu samochodowego w pewnej kanadyjskiej gazecie polonijnej i – rzecz jasna – cios w serce polonisty. O ile jednak dyskwalifikacja takiego tekstu jest oczywista, o tyle jej uzasadnienie już nie takie proste. Tekst spełnia warunek funkcjonalności, bo przekazuje intencje komunikacyjne właściciela warsztatu i jest zrozumiały dla odbiorcy (przedstawiciela Polonii kanadyjskiej), a przy tym informuje go o wspólnej z nadawcą przynależności społecznej. Realizując uzus językowy kanadyjskiej społeczności polonijnej (łączenie angielskojęzycznych tematów z polskimi końcówkami fleksyjnymi), cytowane ogłoszenie spełnia także warunek zgodności ze zwyczajem społecznym.

Wydaje się, że w dyskusji na temat języka polskiego jako języka pochodzenia nie może zabraknąć krytycznego spojrzenia na rolę tożsamości narodowej w określaniu perspektyw i formułowaniu ocen. W literaturze przedmiotu nierzadko uznaje się migrantów za swoistych strażników czystości języka polskiego na obczyźnie, których pierwszorzędnym życiowym zadaniem jest „czuwanie nad polskością”. Tej ostatniej warto, ba, należy poświęcić czas wolny: swój, dziecka, współmałżonka, dziadków; wokół tego celu emigrant powinien organizować życie rodzinne. Mieszanie języków jawi się „grzechem rodziców”, zadziwia używanie języka kraju osiedlenia w sferze uczuć. Mówiąc za monachijskim socjologiem Ulrichem Beckiem, podejście takie to metodologiczny nacjonalizm, w imię interesu narodowego odmawiający emigrantom autonomii w ich wyborach językowych.

Zauważmy, że inną miarą mierzymy kompetencje studentów, uczących się języka polskiego jako obcego, inną zaś – studentów z polskim jako językiem pochodzenia. Podczas gdy tych pierwszych premiuje się za samą chęć nauki i zgodnie z podejściem komunikacyjnym zaleca się im, aby po prostu jak najwięcej mówili po polsku, tych drugich postrzega się przez pryzmat deficytów, odchyień, stopniowej utraty, zaniku. Przekładanie kompetencji językowej na skuteczność działania w duchu ESOKJ umniejsza wprawdzie znaczenie błędów językowych, ale ta „taryfa ulgowa” działa tylko w odniesieniu do pierwszej grupy

uczących się. Studenci polskiego pochodzenia muszą się zmierzyć z idealnym mówcą/odbiorcą Noama Chomsky’ego, język polski to dla nich „korzenie”, które mają ich zatrzymać w kulturowej przestrzeni pochodzenia etnicznego. Może, odchodząc od tożsamościowej mantry, warto spojrzeć na język polski tej grupy bardziej jak na „skrzydła”, jak na język, który niezależnie od tła biograficznego, stwarza nowe możliwości działania w Europie?

Z tej perspektywy nauka języka polskiego jako języka pochodzenia różniłaby się od nauki języka polskiego jako obcego jedynie tym, że zakładałaby konieczność stworzenia *specjalnej glottodydaktyki dla heritage speakers*. Zadaniem takiej dydaktyki byłoby nie „wyrównywanie braków”, lecz systematyczne rozwijanie ogromnego potencjału osób z polskim rodowodem – bez ubolewania nad stanem ich polszczyzny. Podstawę tej dydaktyki stanowiłyby szeroko zakrojone badania, finansowane nie z wyproszonych tu i ówdzie przez pełnych poświęcenia polonistów (raczej polonistki) środków projektowych, lecz z budżetu RP w ramach długofalowej polskiej polityki językowej za granicą, zgodnej z zaleceniami polityki wielojęzyczności UE. Szkoły polskie jako profesjonalne Instytuty Języka Polskiego mniej byłyby wtedy zajęte pielęgnowaniem związków z Ojczyzną, ale za to dysponowałyby metodami, laboratoriami językowymi i etatami. A mówiąc o języku polskim, nie musielibyśmy padać na kolana. Nie musielibyśmy też używać trybu przypuszczającego.¹

1 „Zasowniki w trybie przypuszczającym mówią o czynnościach nierealnych, które nie odbywają się w żadnym czasie, ale są pomyślane jako możliwe.” w: P. Bąk, *Gramatyka języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987, s. 351.

Iwona Michael

BĄDŹ COOL I UCZ SIĘ POLSKIEGO!

Można uczyć się polskiego „krok po kroku”¹, zaczynając od pierwszych słów: „Dzień dobry!”². Można krzyczeć „Hurra!”³ po każdym kolejnym etapie zgłębiania tajników polszczyzny, można ustawić się na „starcie”⁴, aby najpierw uzbroić się w „survival Polish”, a potem biec już w grupie „beginner Polish”⁵. Zachęt do nauki języka polskiego nie brakuje.

Jakiś czas temu dowiedzieliśmy się również, że „polski jest cool”! Taki oto tytuł nosi podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1, który ukazał się w roku 2013, a firmowany jest przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej KUL – Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Wreszcie książka z tej zasłużonej dla popularyzacji języka i kultury polskiej instytucji obchodzącej w tym roku (2014) czterdziestolecie działalności!

Autorki: Ewa Piotrowska-Rola i Marzena Porębska, lektorki z długoletnim doświadczeniem, zaproponowały osobom rozpoczynającym „przygodę” z językiem polskim serię składającą się z Książki studenta, płyty CD, Zeszytu ćwiczeń z kluczem oraz Książki nauczyciela – bogatego zbioru różnorodnych dodatkowych materiałów, zawierającego także klucz do Książki studenta, transkrypcję nagrań oraz DVD.

Książka studenta podzielona jest na 24 rozdziały zasadnicze, do których dołączono dwie lekcje okolicznościowe: „Boże Narodzenie” i „Wielkanoc”, oraz lekcję wprowadzającą

1 Iwona Stempek, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz, 2012, *Polski krok po kroku. Seria podręczników do nauki JPJO*, Glossa, Kraków.

2 Aleksandra Janowska, Magdalena Pastuchowa, 1999, *Dzień dobry*, Wyd. Śląsk, Katowice.

3 Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, 2010, *Hurra! Po polsku 1, Prolog*, Kraków.

4 Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska, 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Klub Dialogu, Warszawa.

5 Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska, 2013, *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A1*, Klub Dialogu, Warszawa.

(m.in. z polskim alfabetem i podstawowymi poleceniami pojawiającymi się w książce). Jak zaznaczają autorki, „dobór i kolejność wprowadzania materiału gramatycznego są podporządkowane praktyce językowej”. Dążenie do jak najszybszego osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej widać wyraźnie w całym podręczniku, należy jednak podkreślić, że jest poparte solidnym i systematycznym rozbudowywaniem struktury gramatycznej. Zgodnie z zasadą komunikacyjności pierwszym omawianym przypadkiem jest (ze względu na jego frekwencyjność) biernik liczby pojedynczej, a potem liczby mnogiej (nie zaś narzędnik, jak w większości innych podręczników). Wiele zzasowników wymaga użycia właśnie tego przypadku, dlatego dopiero po bierniku studenci poznają narzędnik, dopełniacz itd. Zarówno materiał gramatyczny, jak i leksykalny wprowadza się i utrwała metodą spiralną – uznawaną na tym etapie poznawania języka za najbardziej efektywną.

Zakres tematyczny obejmuje obszary typowe dla tego poziomu zaawansowania. Pierwsze lekcje: 1. *Dzień dobry*, 2. *Dzień dobry! Co słychać?*, 3. *Skąd jesteś?*, 4. *Co to jest? Kto to jest?* – łagodnie wprowadzają w meandry języka polskiego, wyposażają uczącego się w podstawowe słownictwo i zwroty. Następne przeprowadzają go w przestrzeń publiczną: 5. *Przepraszam, gdzie jest hotel?*, 6. *Co dla państwa?*, 7. *Zakupy*.

Kolejne rozdziały zachęcają do interakcji z innymi, nawiązania kontaktu, opowiedzenia o sobie: 8. *Czy lubisz tańczyć?*, 9. *Co lubisz jeść? Co lubisz pić?*, 10. *Kim jesteś?*, 11. *Co dzisiaj robisz?*, 12. *O której jest lekcja polskiego?*, 13. *Moja rodzina*, 14. *Idziesz czy jedziesz?*, 15. *Czego nie lubisz?*, 16. *Co robiłeś wczoraj wieczorem?*, 17. *Gdzie jesteś?*

Dalsze – umożliwiają rozmowę: 18. *Jaka będzie pogoda?*, pozwalają na wyrażenie prośby: 19. *Proszę mówić po polsku!*, ułatwiają pogawędkę na takie tematy jak: 20. *Ile książek przeczytałeś?*, 21. *Lubisz podróżować?*, 22. *Co się komu podoba?*, 23. *Zdrowie i samopoczucie*, by w końcu wybiec w przyszłość: 24. *Jutro pójdziemy do kina*. Dobór tematów, a przede wszystkim ich realizacja czyni tę serię uniwersalną, jeśli chodzi o wiek odbiorców.

Niewątpliwą zaletę książki stanowi przejrzysta struktura lekcji. Każdy rozdział podzielono na podrozdziały, ich liczba zależy od tematu. Punktem wyjścia są najczęściej krótkie dialogi lub rysunki/zdjęcia wprowadzające nowe słownictwo. Dalej następuje wyszczególnienie najważniejszych konstrukcji zdaniowych z lekcji (*STRUKTURA), opatrzonych komentarzem gramatycznym ujętym w ramki (*GRAMATYKA). Liczne ćwiczenia automatyzujące i utrwalające poznane zagadnienia dopełniają całości. Za bardzo cenne, bo systematyzujące wiedzę, należy uznać tabele. Tabelaryczne zestawienia pojawiają się przy okazji nowych konstrukcji lub informacji gramatycznych, pokazując np. dwa lub trzy przypadki obok siebie (porównanie końcówek) albo wszystkie koniugacje razem. Bardzo praktycznym rozwiązaniem jest umieszczenie tabel gramatycznych również na końcu książki.

Ewa Piotrowska-Rola i Marzena Porębska udowadniają, że od początku nauczania języka polskiego można korzystać z wielu autentycznych materiałów. Daje to studentom poczucie zanurzenia w języku polskim, umacnia ich przekonanie o efektywności nauki i motywuje

do dalszej pracy. W podręczniku znajdziemy m.in.: wizytówki, kursy walut, slogany, diagramy, fragmenty ulotek, menu z restauracji/kawiarni, bilety, repertuary kin, rozkłady jazdy, tablice odlotów i przylotów itp. Czasami ta „rzeczywistość” mrozi nawet krew w żyłach, jak np. nazwa pizzy... *In vitro* (s. 105).

Dołączone do książki nagrania na płycie CD mają imitować naturalne sytuacje komunikacyjne i być użyteczne z punktu widzenia praktyki językowej. Słuchając ich, ma się jednak poczucie pewnej sztuczności. Wynika ono nie tyle z treści dialogów, co z ich „aktorskiej” interpretacji. To szczegół wymagał jeszcze dopracowania.

Polecenia do ćwiczeń podane są w języku polskim, ale towarzyszą im symbole graficzne, które ułatwiają zrozumienie. Przy wyjaśnieniach gramatycznych obok polskich nazw przypadków, liczb, rodzajów itd. autorki podają również ich angielskie odpowiedniki. Uważam to za całkowicie uzasadnione, ponieważ jako lektorzy nie zawsze mamy do czynienia z osobami, które chcą się uczyć polskich terminów gramatycznych, nie wydaje się to także konieczne. Niewątpliwym atutem omawianego podręcznika jest kompletny kurs fonetyki języka polskiego z nagraniami inspirowanymi książką Barbary Karczmarczyk *Wymowa polska z ćwiczeniami* (2012). Ćwiczenia fonetyczne wieńczące każdy rozdział to ogromna pomoc w nauce. Bez prawidłowej wymowy nie zawsze zostanie się przecież zrozumianym.

Zeszyt ćwiczeń pomyślany jako uzupełnienie i wzbogacenie Książki studenta zawiera na końcu klucz do zadań, co również sprzyja samodzielnej pracy.

Lektorów ucieszy na pewno Książka nauczyciela. Na blisko 400 (!) stronach autorki zebrały różnorodne zadania, dołączając plansze, symbole, rysunki itp., które wystarczy skopiować lub wyciąć, żeby wykorzystać na kursie. Są to te same symbole i rysunki co w Książce studenta i w Zeszycie ćwiczeń, a więc dostosowane do koncepcji poszczególnych lekcji. Zaproponowane ćwiczenia umożliwiają interesujące, niekiedy zabawne wprowadzanie i utrwalanie materiału – zarówno gramatycznego, jak i leksykalnego. Na początku znajdziemy ogólne opisy 18 schematów/reguł, na których opierają się proponowane gry i zabawy (m.in. bingo, domino, nieme kino, lotto, ćwiczenia typu *role-play* itd.), a przy konkretnych zadaniach oddzielne, bardziej szczegółowe komentarze. Do książki dołączona została płyta DVD z prezentacją wybranych ćwiczeń. Ułatwia ona zrozumienie instrukcji, pozwala także obserwować, jak na poszczególne propozycje reagują studenci. Pojawiają się tutaj jednak drobne usterki, np. w lekcji 3. *Skąd jesteś?* znajdują się rysunki symbolizujące różne kraje: Big Ben, wieża Eiffla, tancerka flamenco, kobieta w kimono, cerkiew Wasyla Błogosławionego na Placu Czerwonym, Statua Wolności, Koloseum, kobieta z dwoma kufłami piwa w charakterystycznym stroju bawarskim (Dirndl). Kim jednak jest mężczyzna przedstawiony na ostatnim rysunku? Okazuje się, że to Chopin, a więc Polska! Niestety, bez odpowiedzi Ewy Piotrowskiej-Roli, nie da się tego odgadnąć. Większość ćwiczeń w Książce nauczyciela (podobnie zresztą jak w Książce studenta) polega na wielokrotnym powtarzaniu określonych konstrukcji czy słów, w myśl zasady *repetitio est mater*

studiorum. Można odczuwać pewien niedosyt, jeśli chodzi o ćwiczenia otwarte, pozwalające studentom na większą swobodę wypowiedzi, stymulujące do spontanicznego wejścia w sytuacje komunikacyjne.

Książki do nauki języków obcych otwierają przed uczącymi się nową przestrzeń kulturową i zachęcają do jej poznania. Jest tak również w przypadku omawianej serii. Oprócz typowych tematów obecnych w podręcznikach do JPJO, jak np. święta i ich tradycje, autorki wprowadzają wiele nowych elementów. Wśród atrakcyjnych turystycznie miast znalazł się wreszcie Lublin. To ważny krok w promocji Polski, warto bowiem kierować uwagę cudzoziemców na południowo-wschodnie regiony kraju, które mimo iż piękne i bardzo interesujące, są niestety często pomijane. Zwyczaje i upodobania Polaków przybliżają zawarte w książce zestawienia i statystyki, informują o tym: *Co Polak lubi robić w wolnym czasie?* (s. 89), *Co najczęściej jedzą Polacy?* (s. 196), *Czy rodzina jest ważna dla Polaków?* (s. 157), *Czy i jak często uczestniczą Polacy w życiu kulturalnym?* (s. 175), przytaczane są nawet dane na temat bezrobocia (s. 117) itp. Szkoda tylko, że nie zawsze podaje się źródło tych informacji. W serii pojawia się poza tym cała plejada znanych Polaków. Do najczęściej przywoływanych w podręcznikach nazwisk: Chopin, Wałęsa, Wojtyła, Szymborska, Wajda, Skłodowska-Curie dołączają też aktorzy: Andrzej Seweryn, Maria Seweryn, Krystyna Janda, Marian i Bartosz Opania; sportowcy: siostry Radwańskie, Jakub Błaszczykowski, Otylia Jędrzejczak, Kamil Stoch; pisarze: Dorota Masłowska, Paweł Huelle, Andrzej Stasiuk; muzycy: Krzysztof Penderecki, Tomasz Stańko, Urszula Dudziak, Rafał Blechacz, Anna Maria Jopek, Kazik Staszewski i inni.

Czy warto zatem sięgnąć po książkę *Polski jest cool* Ewy Piotrowskiej-Roli i Marzeny Porębskiej? Jak najbardziej! Seria spełnia z pewnością wymogi dobrego podręcznika do nauki JPJO na poziomie A1. Zarówno lektorzy, jak i studenci dostają do rąk dobrze skonstruowany skrypt i ciekawy zestaw materiałów, dzięki czemu mogą rozwijać wszystkie sprawności językowe: mówienie, rozumienie, pisanie i czytanie.



Recenzowana pozycja

Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porębska, 2012-2013, *Polski jest cool*, Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1, Książka nauczyciela, Książka studenta, Zeszyt ćwiczeń, Wyd. Episteme, Lublin

Marlena Jankowska-Bulla

GRZECZNOŚĆ I GLOTTODYDAKTYKA

Książka Anny Żurek *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia* podejmuje bardzo ważny i aktualny w kształceniu językowym obcokrajowców temat grzeczności językowej.

Etykieta to nieodłączny element codziennych interakcji międzyludzkich. Styka się z nią każdy np. w akcie komunikacji, kiedy staje przed problemem wyboru najwłaściwszego zwrotu. Dla rodzimych użytkowników języka wybór jest stosunkowo prosty, ponieważ zachowania grzecznościowe (werbalne i niewerbalne) przyswajają sobie systematycznie. W trudniejszej sytuacji są cudzoziemcy. Aktów etykietałnych uczą się zwykle na lekcjach języka obcego lub dopiero podczas pobytu w danym kraju, dlatego potrzebna jest refleksja nad nauczaniem reakcji językowych o charakterze grzecznościowym.

Na rynku wydawniczym przybywa w ostatnich latach publikacji poświęconych problemowi grzeczności językowej (zarówno artykułów naukowych, jak i książek). Autorzy analizują również akty etykietałne osób uczących się języka polskiego (np. Kinga Sybille Schmidt¹ w rozprawie doktorskiej o kompetencji komunikacyjnej Niemców). W odróżnieniu od innych autorów, Anna Żurek nie ogranicza się do jednej grupy narodowościowej, lecz bada równocześnie polszczyznę cudzoziemców z kilku odmiennych kręgów językowo-kulturowych. Umożliwia jej to całościowe ujęcie problematyki grzeczności językowej, a zarazem ukazanie całej złożoności tego zjawiska.

Publikacja składa się ze wstępu, dwóch zasadniczych części: teoretycznej i analitycznej oraz wniosków końcowych. Część teoretyczna to dwa rozdziały: pierwszy, dotyczący miejsca grzecznościowych aktów mowy w badaniach nad językiem, i drugi, poświęcony kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej w językoznawstwie oraz glottodydaktyce.

1 K. S. Schmidt, 2004, *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, Pułtusk.

W trzecim rozdziale autorka omawia kwestie metodologiczne, a w czwartym prezentuje materiał empiryczny. Do pracy dołączony jest aneks, bibliografia i indeks nazwisk.

We wstępie Anna Żurek akcentuje rolę grzeczności w kształtowaniu relacji międzyludzkich. Stwierdza, że uprzejmość uwarunkowana jest kulturowo (wymienne używa słów grzeczność, uprzejmość i etykieta) i podkreśla znaczenie etykiety w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Niepowodzenia komunikacyjne przytrafiają się obcokrajowcom nie tylko z powodu ich ograniczeń językowych, lecz także wskutek nieznamomości reguł konwersacyjnych. W procesie akwizycji języka obcego opanowują oni najczęściej gotowe frazy (dotyczy to szczególnie pierwszego etapu nauki), nie zawsze świadomi, kiedy i jak używać konkretnej formy grzecznościowej. Etykieta należy zatem do zjawisk z pogranicza języka i kultury, które wymagają badań o charakterze interdyscyplinarnym.

Pierwszy rozdział zarysowuje aktualny stan badań nad grzecznością. Autorka koncentruje się na pracach, które pośrednio lub bezpośrednio wpłynęły na jej sposób rozumienia grzecznościowych aktów mowy, uwzględniając przede wszystkim literaturę w języku angielskim i polskim. Dokonuje przeglądu najważniejszych współcześnie teorii grzeczności językowej i przybliża polskiemu czytelnikowi badania Robina Lakoffa, Geoffreya N. Leecha, Penelope Brown i Stephena Levinsona oraz małżeństwa Rona i Suzanne W. Scollon. Nie pomija istotnej dla tej perspektywy badawczej idei kooperacji Paula Grice'a ani metafory twarzy Ervinga Hoffmana, omawia też wyniki prac czołowych polskich badaczy etykiety: Małgorzaty Marcjanik i Kazimierza Ożoga. Wreszcie, bardzo krótko przedstawia ujęcie glottodydaktyczne, zasadnicze dla jej wyводу.

W drugim rozdziale zajmuje się kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną w językoznawstwie i glottodydaktyce. W części poświęconej językoznawstwu odwołuje się do powszechnie znanych teorii: kompetencji językowej Noama Chomsky'ego oraz kompetencji komunikacyjnej Della Hymesa. Chronologicznie prezentuje prace na temat kompetencji komunikacyjnej, mniej znane, lecz ważne z punktu widzenia glottodydaktyki: Christiny B. Paulson, Michaela Canale'a i Merrill Swain oraz Lyle'a F. Bachmana. Zasadniczą część tego rozdziału autorka poświęca modelowi językowej sprawności komunikacyjnej, który opracowała z myślą o własnych celach badawczych. Umożliwia on, jak pisze (s. 52), „interpretację zachowań grzecznościowych osób uczących się języka polskiego jako obcego”. Model ten łączy w sobie sprawności językowe (gramatyczną i leksykalną) oraz sprawności komunikacyjne (pragmatyczną, socjolingwistyczną i socjokulturową). Nadaje się do analizowania zjawisk językowych, a zarazem stanowi ciekawe rozwiązanie glottodydaktyczne, z którego mogą też korzystać inni badacze i praktycy.

Zagadnieniom metodologii poświęcony jest rozdział trzeci. Cel badań to „zdiagnozowanie faktycznego stanu procesu uczenia się aktów grzeczności językowej u obcokrajowców” (s. 57), czyli odpowiedź na pytanie, jak w codziennej komunikacji realizowane są akty etykietałne przez osoby uczące się języka polskiego. Autorkę interesuje również, czy

etykieta językowa obcokrajowców jest zbliżona – a jeśli tak, to jak bardzo – do etykiety rodzimych użytkowników języka polskiego. Z codziennej komunikacji Anna Żurek wybrała pięć najczęstszych aktów: powitanie, pożegnanie, podziękowanie, przeprosiny i prośbę, które mają zasadnicze znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania w środowisku polskojęzycznym, występują na każdym etapie akwizycji języka polskiego i są odnotowane w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*². Biorąc je za podstawę, opracowała następnie test diagnostyczny. Badani mieli napisać krótkie dialogi odnoszące się do wspomnianych aktów etykietałnych w kontakcie oficjalnym i nieoficjalnym. Połowa dialogów uwzględniała kontekst uniwersytecki (relację „profesor-student” lub „student-student”), pozostałe teksty – inne sytuacje z życia codziennego. Materiałem porównawczym były wypowiedzi rodzimych użytkowników języka polskiego zebrane za pomocą tego samego testu diagnostycznego oraz wypowiedzi zaczerpnięte z publikacji Małgorzaty Marcjanik³. Anna Żurek nie informuje czytelnika, jak przeprowadzała test. Prawdopodobnie polecenia sformułowała nie w języku ojczystym respondentów, lecz w języku polskim, można jednak przyjąć, że były zrozumiałe i nie wpłynęły negatywnie na ostateczny wynik testu.

Dialogom brakuje trochę autentyzmu, na co zwraca uwagę sama autorka (s. 63). Lepiej byłoby rejestrować wypowiedzi w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, ponieważ uczący się języka obcego, szczególnie początkujący, nie piszą tego, co powiedzieliby spontanicznie. Wypowiedzi pisemne są zwykle dokładniej przemyślane i pozbawione elementu autentyczności. Autorka twierdzi wprawdzie: „ograniczyłam się do zbadania sprawności mówienia, a dokładniej rzecz ujmując – do umiejętności skutecznego przekazywania informacji oraz umiejętności komunikowania intencji w języku polskim przez obcokrajowców” (s. 53), ale wypowiedzi pisemne trudno uznać za sprawność mówienia. Odgrywanie scenek z testu (tylko przez cudzoziemców lub przez cudzoziemców i rodowitych Polaków) oraz utrwalanie wypowiedzi na nośniku dźwięku dałoby prawdopodobnie lepsze wyniki, choć i taka metoda nie jest bez wad.

Respondentami byli obcokrajowcy (300 osób), studenci na poziomie progowym, średnio zaawansowanym i zaawansowanym, którzy uczyli się polskiego w różnych ośrodkach w Polsce i za granicą. Imponuje rozmach badań przeprowadzonych aż w dziewięciu krajach poza Polską i w trzech grupach językowych: słowiańskiej, germańskiej i romańskiej.

Deskryptywno-kontrastywna analiza zebranego materiału to rozdział czwarty – najobszerniejsza i najważniejsza część książki. Schemat prezentacji każdego z pięciu wybranych aktów etykietałnych jest identyczny. Najpierw autorka opisuje dany akt, przytaczając ustalenia znane z literatury przedmiotu (głównie polskojęzycznej) i określając jego

2 I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej., A. Seretny, P. Turk (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Praca zbiorowa, Kraków.

3 M. Marcjanik, 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.

miejsce w teście diagnostycznym. Drugi etap to analiza formalnojęzykowa wyników testu. Realizacje werbalne form grzecznościowych zestawione zostały w tabeli, która ukazuje ich procentowy udział w poszczególnych grupach obcokrajowców i w obu typach kontaktu: oficjalnym i nieoficjalnym. Szczegółowe omówienia każdej realizacji językowej uzupełniają przykłady zaczerpnięte z wypowiedzi respondentów. Niestety, autorka nie dzieli swych respondentów na grupę osób badanych w Polsce i za granicą, co uniemożliwia sformułowanie dalszych wniosków na temat wpływu miejsca akwizycji języka na językowe relizacje form grzecznościowych. Prezentację poszczególnych aktów etykietałnych kończy analiza pragmatycznojęzykowa. Autorka dostrzega w tych aktach, złożonych zwykle z aktu głównego i pobocznego, strategie grzecznościowe. Samo pojęcie językowych strategii grzecznościowych nie jest w glottodydaktyce czy w szeroko pojętym językoznawstwie nowe i badacze chętnie po nie sięgają. Anna Żurek powołuje się przede wszystkim na Małgorzatę Marcjanik.

Wyniki analizy prezentuje zarówno w formie tabelarycznej, jak i w formie wykresu. Forma wykresu niezbyt do mnie przemawia, ale „wizualizacja” danego aktu etykietałnego jest na pewno interesującym pomysłem, który umożliwia syntetyczne ujęcie zagadnienia (w szczególności porównanie poszczególnych grup respondentów).

Ostatnia część zasadniczego rozdziału publikacji zawiera opis błędów językowych i leksykalnych, jakie pojawiły się w teście diagnostycznym. Autorka zachowała oryginalną pisownię i wybrała około 2000 błędów. Błędy językowe to przede wszystkim: złe użycie czasownika, przymiotnika i rzeczownika, rzadziej przysłówka, zaimka, przyminka oraz konstrukcji składniowej. Błędy leksykalne polegają głównie na używaniu wyrazów niezrozumiałych lub mających inne znaczenie, na wprowadzaniu obcego słownictwa i błędnej frazeologii. Błędy zostały zilustrowane przykładami i odpowiednio skomentowane. Gdyby autorka zdecydowała się na inną metodologię i nie zbierała wypowiedzi pisemnych, nie byłoby tej części książki oraz bogatego materiału do kolejnych badań w dziedzinie nauczania języka polskiego jako obcego (m.in. badań błędów w zależności od miejsca i sposobu przyswajania języka).

We wnioskach końcowych czytelnik znajdzie jeszcze porównanie aktów etykietałnych cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka, a także praktyczne wskazówki dla osób uczących się języka polskiego i dla nauczycieli. Wzór testu diagnostycznego i metryczki respondentów oraz zestawienia statystyczne (częściowo zamieszczone już w rozdziale czwartym) stanowią ostatni aneks. Bogaty materiał, wnikliwa analiza i wnioski autorki, które mogą inspirować kolejnych badaczy języka, glottodydaktyków i wszystkich zainteresowanych nauką polskiego to niewątpliwie atuty omówionej wyżej pracy.

Recenzowana pozycja

Anna Żurek, 2008, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask

Katarzyna Czech

KAMPAGNE ZUR FÖRDERUNG DER DEUTSCH-POLNISCHEN ZWEISPRACHIGKEIT

Seit 2010 realisiert das Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit in Opole im Auftrag des Verbandes der deutschen sozial-kulturellen Gesellschaften in Polen eine Kampagne zur Stärkung der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit. Ihr Ziel sind Aktivitäten und Maßnahmen, die sich sowohl an die deutsche Minderheit als auch an die polnische Mehrheit richten. Die parallele polnische bzw. deutsche regionale Identität und die Zweisprachigkeit sollen in dieser Region keinesfalls als sich ausschließende Werte verstanden werden. Vielmehr kann vor allem der jungen Generation die Möglichkeit geboten werden, bilingual aufzuwachsen und damit Fähigkeiten zu erlangen, die ihr zukünftig privat und beruflich von Vorteil sein können. Um diese Vorteile sowohl Kindern, Eltern und Lehrern als auch der lokalen Verwaltung näherzubringen, werden u. a. Beratertreffen an Schulen, Experten- und Familientreffen sowie populärwissenschaftliche Konferenzen und Schulungen organisiert. Um schnellstmöglich auf Fragen und Probleme reagieren zu können, haben wir im Rahmen der Kampagne eine Beratungsstelle eingerichtet. Mit unserem Berater kann jeder per Telefon oder E-Mail Kontakt aufnehmen. Besonders am Herzen liegt uns, das Angebot für Kinder und Jugendliche interessant und der Altersgruppe entsprechend zu gestalten. Wir organisieren regelmäßig Wettbewerbe, bei denen es nicht nur um sprachliches und kulturelles Wissen geht, sondern auch um die Kreativität der TeilnehmerInnen. Zur Förderung der Zweisprachigkeit bei Schulkindern geben wir ein deutsch-polnisches Magazin unter dem Titel *KEKS für die Pause / na przerwę* mit vielen Geschichten, Rätseln und Comics heraus, um so den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Neben dem Magazin für Kinder gibt das Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit im Rahmen der Kampagne auch zahlreiche Informationsmaterialien heraus, die für Eltern, Lehrer, Schulleiter und auch andere interessierte Personen geeignet sind. Darüber hinaus verfügt die Kampagne über eine eigene Homepage www.bilingua.haus.pl auf der auf aktuelle Projekte und wichtige bildungspolitische Maßnahmen hingewiesen wird.

AUTORZY / AUTOREN

Ewa Banachowicz: lektorka języka polskiego jako obcego we Frankfurcie nad Menem, założycielka i przewodnicząca stowarzyszenia Deutsch-polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit e.V.

Wioletta Banaszak: nauczycielka języka polskiego jako obcego i języka niemieckiego jako języka drugiego w Regionale Schule w Lößnitz.

Urszula Biermann: prowadzi zajęcia z języka niemieckiego i literaturoznawstwa na filologii polskiej jako obcej i germanistyce międzykulturowej w Collegium Polonicum w Ślubicach.

Marek Bilski: nauczyciel języka polskiego jako obcego i ojczystego w Augustum-Annengymnasium w Görlitz, współautor podręcznika *Ein Jahr in Polen? Selbstverständlich!*.

Joanna Błaszczak: dr hab., kieruje Pracownią Językoznawstwa Ogólnego i Porównawczego na Uniwersytecie Wrocławskim. Jej zainteresowania badawcze to psycholingwistyka i języki naturalne.

Izabela Maria Błaszczyk: asystentka w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Ratyzbonie. Przygotowuje pracę doktorską na temat polskojęzycznych *heritage speakers* w Niemczech.

Jagoda Cieszyńska-Rożek: psycholog i logopeda, profesor w Katedrze Logopedii i Zaburzeń Rozwoju Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, autorka *Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania*®, dyrektor merytoryczny Centrum Metody Krakowskiej.

Katarzyna Czech: doradca d/s dwujęzyczności w Domu Współpracy Polsko-Niemieckiej (biuro w Opolu).

Marlena Jankowska-Bulla: lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Bochum i w VHS, doktorantka na Uniwersytecie Warszawskim.

Agnieszka Korman: nauczycielka w Augustum-Annengymnasium w Görlitz, koordynatorka profilu dwujęzycznego, współautorka podręcznika *Ein Jahr in Polen? Selbstverständlich!*.

Ewa Lipińska: dr hab., zajmuje się metodyką nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego oraz badaniami Polonii, pracuje w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.

Małgorzata Małolepsza: lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Getyndze, współautorka serii podręczników *Hurra! Po polsku* i podręcznika *Polski w pracy*.

Grit Mehlhorn: slawistka, profesor Uniwersytetu w Lipsku, kieruje Katedrą Dydaktyki Języków Słowiańskich. Zajmuje się również dydaktyką DaF i problematyką wielojęzyczności.

Iwona Michael: lektorka języka polskiego jako obcego w Berlinie (m.in w Sprachenzentrum Berlinek), przez wiele lat prowadziła zajęcia w Szkole Języka i Kultury Polskiej KUL.

Claudia Müller: pedagog społeczny, pracuje w stowarzyszeniu Turmvilla e.V., gdzie odpowiada za projekty językowe oraz programy dla dzieci, młodzieży i rodzin.

Jan Miodek: prof., dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, członek Komitetu Językoznawstwa PAN i Rady Języka Polskiego, popularyzator wiedzy o języku polskim.

Agnieszka Skwarek: anglistka, lektorka języka polskiego jako obcego, prowadzi zajęcia literaturoznawcze na filologii polskiej jako obcej i germanistyce międzykulturowej w Collegium Polonicum w Słubicach.

Magdalena Telus: lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Kraju Saary, prezes Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego.

Agnieszka Zgrzywa: adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UAM, pracuje w Collegium Polonicum w Słubicach, gdzie prowadzi zajęcia dla studentów filologii polskiej ze specjalizacją język polski jako obcy.

Marzena Żygis: dr hab., pracuje w Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) w Berlinie i na Uniwersytecie Humboldtów. Zajmuje się fonetyką i fonologią języków naturalnych.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od Redakcji / In eigener Sache

Ekspertyzy / Expertisen

5 // Ewa Lipińska / Dwujęzyczność *pokolenia polonijnego* – jak ją zdobyć i zachować

19 // Jagoda Cieszyńska-Rożek / Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych. Propozycje technik komunikacyjnych

35 // Joanna Błaszczak, Marzena Żygis / Bin ich Deutscher oder Pole? Eine Studie über nationale Identität der deutsch-polnischen Kinder und Jugendlichen in Berlin

Dydaktyka / Didaktik

51 // Małgorzata Małolepsza / Osoby polskiego pochodzenia na lektoracie języka polskiego: specyficzne problemy dydaktyczne i językowe

64 // Izabela Maria Błaszczyk / Der Gebrauch des Konditionals bei *Heritage Speakern* des Polnischen in Deutschland

Metody / Methoden

69 // Urszula Biermann, Agnieszka Skwarek / Nauczanie języka obcego przez literaturę. Koncepcja zajęć językowych w świetle założeń *new literacies*

76 // Agnieszka Zgrzywa / O uważności przy czytaniu literatury

86 // Wioletta Banaszak / Mnemotechniken im Unterricht Polnisch als Fremdsprache

Projekty / Projekte

94 // **Ewa Banachowicz** / Rodzice wobec dwujęzyczności. Polsko-niemiecka inicjatywa rodzicielska wspierania dwujęzyczności we Frankfurcie nad Menem

98 // **Claudia Müller** / Zwei KITAS – Begegnung, Sprache, Nachbarschaft. Zur Zusammenarbeit zwischen dem Städtischen Kindergarten in Łęknica und der Kindertageseinrichtung des Vereins Turmvilla in Bad Muskau

101 // **Grit Mehlhorn** / Wpływ rodziny i szkoły na posługiwanie się językiem polskim jako językiem pochodzenia przez uczniów dwujęzycznych

Szkoła / Schule

112 // **Marek Bilski, Agnieszka Korman** / Der bilingual-binationale deutsch-polnische Bildungsgang am Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

127 // **Jan Miodek** / W międzyczasie cieszę się na to

Dyskusja / Diskussion

129 // **Magdalena Telus** / „Fiksujemy kary, czardzujemy mała” – prowokacyjnie o dwujęzyczności

Recenzje / Rezensionen

131 // **Iwona Michael** / Bądź COOL i ucz się polskiego

135 // **Marlena Jankowska-Bulla** / Grzeczność i glottodydaktyka

Z Polski // Aus Polen

139 // **Katarzyna Czech** / Kampagne zur Förderung der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit

140 // Autorzy / Autoren

Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung ist zweisprachig. Zweisprachigkeit und folglich die Fähigkeit zum „Umschalten“ zwischen den Codes kann als konstitutiv für die sprachliche Verwurzelung des Menschen in der Welt angesehen werden. Indessen jedoch bildet die Vorstellung von *einer* Muttersprache oft genug die Grundannahme der politischen Diskussion über Sprachen und der Unterrichtspraxis europäischer Bildungsinstitutionen. Mehr oder minder bewusst geht auch die Forschung davon aus. Hat es damit zu tun, dass wir Sprache mit der nationalen/ethnischen Identität verbinden und in der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit allen politischen Bekundungen zum Trotz die Gefährdung dieser Identität sehen? Und: Ist die Verbindung zwischen Sprache und Identität unausweichlich? Die Beiträge der vorliegenden zweiten Ausgabe von *Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland* stellen klar, dass Zweisprachigkeit einen Gewinn darstellt. Die methodischen Vorschläge, wie sich dieser Gewinn steigern lässt, sind auf die Förderung der Kompetenzen Lesen und Schreiben ausgerichtet.