

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

4/2016

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

4/2016

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,

Agnieszka Jezierska-Wiśniewska

Korekta: Anna Zinserling

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565



Konsulat Generalny
Rzeczypospolitej Polskiej
w Kolonii

Projekt współfinansowany w ramach funduszy polonijnych
Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej

Czwarty numer pisma „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland” jest jak zwykle zapisem wydarzeń glottodydaktycznych minionego roku i częściowym sprawozdaniem z działalności Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego. Podejmuje aktualne w nauczaniu języków tematy oraz ważne dla naszego środowiska kwestie organizacji nauczania i polityki językowej.

W 2016 r. Związek był jednym z realizatorów projektu Język polski w Niemczech – tożsamość, konsolidacja, perspektywa, dofinansowanego przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej ze środków budżetowych przeznaczonych na współpracę z Polonią i Polakami za granicą. Projekt miał na celu wsparcie placówek oświaty polonijnej (głównie szkół społecznych), podniesienie standardów nauczania i promocję języka polskiego we wszystkich krajach związkowych RFN. Po raz pierwszy w konkursie ofert wygrała koncepcja kompleksowych działań, koordynowanych przez jeden ośrodek i obejmujących całe Niemcy oraz wszystkie organizacje oświatowe. W niniejszym numerze zamieszczamy teksty trzech niezależnych ekspertów projektu.

Przemysław Gębał podsumowuje doświadczenia organizacyjne, zebrane podczas realizacji projektu, ocenia koncepcję, a zarządzającym edukacją doradza konsekwentne instytucjonalizowanie działań. Małgorzata Małyska zwraca uwagę na jakość oferty edukacyjnej, proponując standaryzację i dostosowanie programów nauczania do ram programowych kształcenia uzupełniającego dla Szkolnych Punktów Konsultacyjnych lub Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą. Z kolei Władysław Miodunka omawia znaczenie postaw rodzicielskich w procesie nauczania. Jego zdaniem, sukces dydaktyczny zakłada współpracę z rodzicami i przekonanie ich do idei kształcenia dzieci w polszczyźnie i po polsku.

*Edukacja polonijna oraz uczenie dzieci i młodzieży, któremu poświęciliśmy w 2016 r. więcej uwagi niż dotychczas, wiąże się nierozdzielnie z kwestią dwujęzyczności, dydaktyki języka pochodzenia i języka drugiego. Ten kompleks zagadnień omawiamy w rubryce **Dyskusja** oraz częściowo w dziale **Metody i Szkoła**. Zajmujemy się kształceniem wielojęzycznym zarówno na poziomie dydaktyki, jak i decyzji politycznych (np. ustalenia koalicyjne w Dolnej Saksonii). Przyglądamy się zwłaszcza sytuacji w heskim systemie szkolnym, która od lat nosi znamiona kryzysowej, choć władze lokalne spełniły ostatnio część postulatów polskiej społeczności i wzbogaciły ofertę edukacyjną o naukę języka polskiego jako języka pochodzenia.*

W tym numerze pisma większy nacisk kładziemy na język dziedziczny, co nie oznacza jednak wyrugowania tematyki języka polskiego jako obcego. Działania dydaktyczne i promocyjne w tym obszarze wzmacniają, jak wiemy, pozycję języka pochodzenia i odwrotnie – silna pozycja języka pochodzenia podnosi jego wartość także w oczach „obcych” użytkowników. W rubryce **Ekspertyzy** renomowani autorzy z Niemiec i z Polski przytaczają argumenty za nauką polskiego jako języka obcego, wskazując na bliskość leksykalną polszczyzny i innych języków europejskich oraz podpowiadając cudzoziemcom, jak zdobyć certyfikaty językowe. Wyjątkowo aktualna wydaje się ekspertyza Urszuli Sajkowskiej, która podejmuje temat kształcenia językowego i kompetencji językowych w kontekście wzmożonych migracji. Autorka przedstawia doświadczenia i wnioski wynikające z projektów integracyjnych adresowanych do cudzoziemców w Polsce. Łączą one różne perspektywy: perspektywę polityki społecznej i rynku pracy z perspektywą interkulturową. Nowatorskie podejście kulturoznawcze prezentuje Piotr Kajak. Akafanowskie nauczanie języków obcych/języka polskiego brzmi dość tajemniczo – warto sprawdzić, na czym polega, jakich ma zwolenników i jakie odśłania horyzonty. Intrygującą onomastyczną przygodę zapowiada również profesor Jan Miodek – tym razem nasz językowy przewodnik po Dolnym Śląsku.

W rubryce **Materiały** zamieszczamy jak zwykle informacje o najnowszych podręcznikach albo ciekawe przykłady zadań i ćwiczeń wydobytych z lektorskich szuflad lub segregatorów. Tym razem **Materiały** zastępują dział recenzji, z którego wyjątkowo musieliśmy zrezygnować, ponieważ objętość pisma nie pozwoliła na druk wszystkich nadesłanych do Redakcji tekstów. Ostatnie trzy artykuły przedstawiają **Projekty** – wszystkie zrealizowane w Niemczech, a więc bliskie rzeczywistości, w której działają nasi czytelnicy. Mamy nadzieję, że zainspirują Państwa do dalszych działań dydaktycznych.

Konsulatowi Generalnemu Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii składamy podziękowania za zaangażowanie na rzecz naszego środowiska oraz pomoc finansową dla pisma.

Wszystkie osoby fizyczne i prawne, gotowe wesprzeć projekt rocznika, prosimy o wpłaty dowolnej wysokości na konto Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte z dopiskiem: Polski w Niemczech. Listę darczyńców opublikujemy w następnym numerze.

Nasz bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97 1009 0000 2210 0330 01, BIC: BEVODEBB

**Klára Jágrová, Irina Stenger,
Tania Avgustinova, Roland Marti**

POLSKI TO JĘZYK NIESKOMPLIKOWANY? THEORETISCHE UND PRAKTISCHE INTERKOMPREHENSION DER 100 HÄUFIGSTEN POLNISCHEN SUBSTANTIVE

Ausgangssituation¹ und Motivation

Ein Text in einer unbekannten Sprache wird erst durch das Vorhandensein von Bekanntem verständlich. Das Vorhandensein von Internationalismen oder auch Wörtern mit gemeinsamer Etymologie und Bedeutung ist ausschlaggebend für das Phänomen der Interkomprehension – der Fähigkeit, eine verwandte, aber unbekannte Sprache zu verstehen, ohne sie jedoch aktiv zu beherrschen (vgl. z.B. Doyé 2005). Dies ist in der Praxis je nach Nähe der Sprachen mehr oder weniger erfolgreich innerhalb einer Sprachgruppe möglich, etwa zwischen dem Tschechischen und Slovakischen (Nábělková 2007, Golubović 2016) oder zwischen Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch und Serbisch (Gooskens, Golubović 2015, Golubović 2016). Dasselbe Prinzip funktioniert, jedoch nicht gleichermaßen unkompliziert, zwischen dem Polnischen und anderen slavischen Sprachen (ibid.). Auch eine sprachfamilienübergreifende Interkomprehension durch Rückgriff auf Internationalismen und Entlehnungen oder Wörter mit gemeinsamer etymologischer Herkunft (vgl. EuroComSlav und die *Sieben Siebe*; Mehlhorn 2014) ist längst Thema sprachvergleichender und fremdsprachendidaktischer Forschung geworden (Mehlhorn 2014, Doyé 2008, Ollivier 2007, Klein, Reissner 2006). Filomena Capucho (2002, übersetzt und zitiert nach Mehlhorn 2014) versteht Interkomprehension „nicht nur als ein

1 Der vorliegende Beitrag wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zur slavischen Interkomprehension durchgeführt. Das Ziel des Gesamtprojekts ist die Beschreibung und informationstheoretische Modellierung der Prozesse, die während des Lesens in der Interkomprehension zwischen den slavischen Sprachen stattfinden. Das Projekt *IN-COMSLAV – Mutual Intelligibility and Surprisal in Slavic Intercomprehension* ist ein Teilprojekt des DFG-geförderten SFB 1102 – *Information Density and Linguistic Encoding* an der Universität des Saarlandes.

Resultat linguistischen Transfers zwischen Sprachen derselben Familie, sondern als ein Resultat von Transferstrategien im Rahmen eines allgemeinen Interpretationsprozesses, der jeder kommunikativen Aktivität unterliegt“. Dieser Artikel stellt eine Weiterführung einer vorhergehenden Studie dar, die die vergleichende Bestimmung der lexikalischen (auf den Wortschatz bezogenen) und orthographischen Distanz (aktuelle Konvention der Verschriftlichung) zwischen slavischen Sprachen zum Ziel hatte. Die in jener Studie gemessenen linguistischen Distanzen sollen Prädiktoren dafür sein, wie schwierig es für slavische Lesende ist, eine andere slavische Sprache zu lesen und zu verstehen, wobei die beiden Ebenen Lexik und Orthographie getrennt betrachtet werden. Die Weiterführung dieser Studie besteht darin, dass die Methoden der sprachlichen Distanzmessungen nicht nur innerhalb der slavischen Sprachfamilie angewandt werden, sondern auch über ihre Grenzen hinaus. Eine solche sprachfamilienübergreifende Messung soll ein Interkomprehensionsszenario repräsentieren, bei dem z.B. Lesende mit Deutsch als L1 versuchen Polnisch zu verstehen – eine Situation, wie sie auch zu Beginn des Polnisch-Unterrichts an deutschen Bildungseinrichtungen auftreten könnte. Konkret ist hier die Fragestellung: Was sind die empirischen Voraussetzungen dafür, dass Interkomprehension im Polnischunterricht in Deutschland funktioniert? Welche Schlüsse erlauben die Methoden und Resultate linguistischer Distanzmessungen auf das Polnische? Gibt es für das Polnische eventuell sogar sprachliche Voraussetzungen, die Vorteile gegenüber anderen potentiell zu erlernenden Sprachen darstellen und ein Argument für die Wahl des Polnischen als L2/L3/LX wären?

Der Gebrauch von Internationalismen und verwandtem Vokabular ist außerdem eine der Grundvoraussetzungen dafür, dass moderner Fremdsprachenunterricht von Anfang an in der Zielsprache stattfinden kann. Es wird davon ausgegangen, dass die zwischensprachliche Ähnlichkeit nicht nur ein entscheidender Faktor für den Erfolg der Interkomprehension ist (Golubović 2016, Gooskens 2007), sondern auch den Fremdspracherwerb erleichtert, wobei Lernende gezielt auf bereits vorhandenes Wissen in einer Sprache zurückgreifen und aufbauen können (Mehlhorn 2014, Ringbom, Jarvis 2007).

Wir demonstrieren die Methoden und Ergebnisse lexikalischer und orthographischer Distanzmessungen des Polnischen gegenüber anderen Sprachen. Anschließend präsentieren wir die Resultate einer Pilotstudie mit einem bezüglich der Sprachkenntnisse sehr heterogenen Sample an Versuchspersonen, deren Aufgabe es war, polnische Internationalismen und Kognaten (Def. unten) mit gemeinsamer indoeuropäischer Herkunft möglichst korrekt in ihre Sprache zu übersetzen. Wir vergleichen die Resultate der Studie hinsichtlich der Art der Stimuli sowie des Sprachenrepertoires der Versuchspersonen.

Methode: Schritt 1 – Messung der lexikalischen Distanz zwischen Sprachen

Für die vorliegende Studie wurden die 100 häufigsten Substantive des Polnischen aus einer online frei verfügbaren korpusbasierten Frequenzliste² (Grupa Technologii Językowych G4.19 Politechniki Wrocławskiej 2016) manuell extrahiert und in drei für die slavischen Untergruppen repräsentative Sprachen (Bulgarisch, Russisch und Tschechisch)³ sowie ins Englische, Deutsche und Lateinische übersetzt. Auf Grundlage der sich ergebenden parallelen Listen für jedes Sprachenpaar wurde die lexikalische Distanz pro Sprachenpaar anhand des Anteils der Nichtkognaten der beiden Sprachen zueinander gemessen, sowie in einem zweiten Schritt die orthographische Distanz mit Hilfe des Levenstein-Algorithmus. Die lexikalische und orthographische Distanz zweier Sprachen soll vorhersagen, wie erfolgreich monolinguale Lesende bei der Entzifferung der gegebenen einzelnen Wörter in einer unbekannten, aber verwandten Sprache sind (Heeringa et al. 2013, vgl. Séguy 1973). Dabei sind die lexikalischen Distanzmaße immer Prädiktoren für das Leseverstehen von monolingualen Lesenden, d.h. das bekannte Vokabular der Lesenden entspricht immer nur dem Vokabular einer Sprache (meist der Muttersprache) und nicht dem Vokabular mehrerer Sprachen, wie es bei multilingualen Lesenden der Fall wäre.

Als Übersetzungen der extrahierten Substantive wurden, wenn möglich, immer Kognaten gewählt. Unter Kognaten verstehen wir etymologisch verwandte Wörter mit gleicher Wurzel. Wir unterscheiden dabei nicht zwischen ererbtem Wortschatz oder Lehnwörtern. Sogenannte *falsche Freunde* wurden nicht als gültige Übersetzungen zugelassen. Unter *falschen Freunden* verstehen wir hierbei Kognaten, die in keinem Kontext gegenseitige Übersetzungen darstellen. Unsere Definition von Kognaten beinhaltet jedoch durchaus partielle Kognaten, das heißt, sie müssen in zumindest einem Kontext gegenseitige Übersetzungen sein. Wenn mehr als ein Kognat als Übersetzungsvariante existiert, wurde das Wort mit der geringsten orthographischen Distanz als Übersetzung gewählt (vgl. Jágrová et al. in Druck, s. auch Methode von Heeringa et al. 2013, 103). Dies soll so gut wie möglich den Verständnisprozess während der Interkomprehension wiedergeben: Lesende erkennen Kognaten der Fremdsprache und assoziieren diese mit Kognaten in einer ihnen bekannten Sprache.

2 Die Frequenzliste des Polnischen basiert auf Korpusmaterial mit einem Umfang von insgesamt ca. 1,8 Milliarden Tokens, darunter der IPI PAN Korpus, Korpus Rzeczypospolitej, die polnische Wikipedia (Backup-Version von 2010) sowie eine umfangreiche Sammlung von Onlinedokumenten (Broda und Piasecki 2016).

3 Wir stellen die diesen Messungen zugrundeliegenden übersetzten Listen unter <http://www.coli.uni-saarland.de/~tania/incomslav.html/> (CC-NC-SA) zur Verfügung. Ein Zugangscode wird auf Anfrage zugesandt.

Methode: Schritt 2 – Messung der orthographischen Distanz von Kognatenpaaren

Die orthographische Distanz gibt Auskunft darüber, wie unterschiedlich Wortpaare zweier verwandter Sprachen geschrieben werden. Sie wird mit Hilfe des Levenstein-Algorithmus berechnet (Heeringa et al. 2013, Golubović 2016, Jágrová et al. in Druck). Die Grundannahme hierbei ist, dass je unterschiedlicher die zu vergleichenden Kognaten geschrieben werden, umso höher ist die orthographische Distanz und umso schwerer ist es folglich, die Kognaten als solche zu entziffern bzw. sie zu verstehen (vgl. Gooskens 2007, Vanhove 2015).

Abbildung 1 illustriert als Beispiel die Bestimmung der orthographischen Distanz des Polnischen *temat* zu seiner deutschen Übersetzung *Thema*. Zur Bestimmung der Distanz werden die Konsonanten- und Vokalbuchstaben beider Wörter jeweils in der gleichen Spalte aligniert. Bei der Levenstein-Distanz handelt sich um ein Maß für das Löschen, Einfügen oder Austauschen von Buchstaben eines Wortes, sodass man ein anderes Wort erhält. Jede dieser Operationen kostet 1. So zum Beispiel kostet das Einfügen des *h* in *Thema* 1 und das Löschen des *t* von *temat* nochmal 1. Die Kosten für die Alignierung dieses Wortpaares betragen also 2. Dies wird durch die Anzahl der Spalten (6) der Alignierung dividiert. Das Wortpaar hat demzufolge eine orthographische Distanz von 33%:

Spalten	1	2	3	4	5	6	LD
Original PL	t		e	m	a	t	
Übersetzung DE	T	h	e	m	a		
Kosten	0	1	0	0	0	1	2/6 = 0.33

Abb. 1. Beispiel für die Berechnung der Levenstein-Distanz von Kognaten

Anteil der Internationalismen im Polnischen und in anderen Sprachen

Wie hoch ist der Anteil der Internationalismen unter den häufigsten polnischen Substantiven und werden diese überhaupt von anderssprachigen Personen als solche identifiziert? Wir haben den Anteil der Internationalismen unter den 100 häufigsten Substantiven des Polnischen mit dem des Bulgarischen, Russischen und Tschechischen (gesonderte Listen der 100 häufigsten Substantive für jede Sprache) verglichen (Jágrová et al. in Druck). Unter Internationalismen verstehen wir Lehnwörter mit meist lateinischem oder griechisch-lateinischem Wortstamm, die in einem Großteil der Weltsprachen existieren. Diesen Daten zufolge beträgt der Anteil an Internationalismen unter den häufigsten Substantiven des Polnischen 18%, im Bulgarischen 17%, im Russischen sowie im Tschechischen 14% – das Polnische hat also keinen signifikant höheren Anteil an Internationalismen unter den häufigsten Substantiven als die anderen drei slavischen Sprachen.

Des Weiteren sind diejenigen Wörter, die eine gemeinsame etymologische Herkunft mit anderen indoeuropäischen Sprachen aufweisen (entweder als urverwandte oder als Lehnwörter), in der Liste enthalten. Unter den 100 häufigsten polnischen Substantiven finden sich folgende Internationalismen (blau) und Kognaten mit indoeuropäischer Etymologie und gleicher Bedeutung in mindestens einem Kontext (hellblau):

Original	Übersetzungen					
PL	D	ENG	LAT (ROM)	CS	RU ⁴	BG
dzień	Tag	day	dies	den	den´	den
oko	Auge	eye	oculus	oko	oko	oko
ustawa	Statut	statute	statutum	statut	ustav	ustav
dom	Haus	house	domus	dům	dom	dom
komisja	Kommission	commis- sion	commissio	komise	komissiâ	komisiâ
stan	Zustand	state	status	stav	stan	stan
minister	Minister	minister	minister	ministr	minister	ministăr
projekt	Projekt	project	proiectum	projekt	proekt	proekt
rząd	Ordnung	order	ordo	řád	râd	red
rzecz	Sache	thing	lat. res*	věc	veš´	veš
sytuacja	Situation	situation	situation (frz.)	situace	situaciâ	situaciâ
cel	Ziel	aim	destinatio	cíl	cel´	cel
grupa	Gruppe	group	groupe (frz.)	grupa	gruppa	grupa
informa- cja	Information	informa- tion	informatio	informace	informaciâ	informaciâ
rada	Rat	council	consilium	rada	sovet	săvet
ojciec	Vater	father	pater	otec	otec	otec
firma	Firma	firm	firmare (Verb)	firma	firma	firma
woda	Wasser	water	aqua	voda	voda	voda
system	System	system	systema	system	sistema	sistema
gmina	Gemeinde	commu- nity	communis	komuna	kommuna	komuna
drzwi	Tür	door	ianua	dveře	dver´	vrata
problem	Problem	problem	problema	problém	problema	problem
mężczy- zna	Mann	man	homo	muž	mužčina	măž

4 Die Transliteration erfolgt gemäß ISO 9:1986.

Original	Übersetzungen					
PL	D	ENG	LAT (ROM)	CS	RU ⁴	BG
bank	Bank	bank	banc (frz.)	banka	bank	banka
szkoła	Schule	school	schola	škola	škola	škola
procent	Prozent	percent	pro centum	procento	procent	procent
numer	Nummer	number	numerus	číslo	nomer	nomer
punkt	Punkt	point	punctus	bod	punkt	punkt
program	Programm	program- me	program- ma	program	program- ma	programa
możliwość	Möglichkeit	possibility	possibilitas	možnost	vozmo- žnostʹ	vážmo- žnost
matka	Mutter	mother	mater	matka	matʹ	majka
noc	Nacht	night	nox	noc	nočʹ	noš
pieniądze	Penunze, Pfennig	penny	pecunia	peníze	denʹgi	pari
decyzja	Entschei- dung	decision	decisio	rozhodnutí	rešenie	rešenie
temat	Thema	theme	thema	téma	tema	tema
akcja	Aktion, Aktie	action	actio	akce	akciâ	akciâ
miesiąc	Monat	month	mensis	měsíc	mesâc	mesec
lex. Distanz	66%	67%	69%	10%	20%	27%
Ø orth. Dist.	47%	54%	46%	29%	28%	25%
nur Internat.	24%	33%	36%	17%	18%	16%
nur indo- europ.	70%	78%	60%	41%	40%	34%
Ø orthographische Distanz inkl. panslavische Kognaten ⁵ :				34%	34%	33%

Tab. 1. Internationalismen (blau) und Kognaten mit gemeinsamer indoeuropäischer Etymologie (graublau) innerhalb der 100 häufigsten Substantive des Polnischen mit ihren Übersetzungen; unten: Angaben zu lexikalischen und orthographischen Distanzen der Sprachen zum PL; die orthographischen Distanzen zum BG und RU wurden zu den nach ISO 9:1986 transliterierten Wortpaaren, wie sie in den Spalten stehen, berechnet

Unter den 100 häufigsten polnischen Substantiven beträgt der Anteil an Wörtern, die Kognaten mit gemeinsamer Bedeutung und indoeuropäischer Etymologie in den oben

⁵ Hier sind die Distanzmaße aller Kognaten der drei slavischen Sprachen mit dem Polnischen gemeint, die aus der Liste der 100 häufigsten Substantive des PL übersetzt wurden (Jágrová et al., in Druck).

genannten Sprachen haben (inklusive Internationalismen) 35%. Wenn man die Methode zur Bestimmung der lexikalischen Distanz innerhalb einer Sprachfamilie auch sprachfamilienübergreifend anwenden würde und davon ausgeht, dass Kognaten mit gemeinsamer indoeuropäischer Etymologie von Lesenden der anderen Sprache verstanden werden, ergäbe sich daraus eine lexikalische Distanz des Polnischen zum Deutschen (Polnisch gelesen von einer Deutsch sprechenden Person) von 66% (von den 37 Kognaten in Tabelle 1 haben *rzecz*, *dom* und *decyzja* keine Kognaten im Deutschen → 34 verbleiben). Die linguistischen Distanzmaße sollen als Prädiktoren dafür dienen, wie verständlich polnische Texte für Leser anderer Sprachen sind, die Polnisch nie gelernt haben. Die Hypothese hier ist, dass Personen, die beispielsweise eine romanische Sprache beherrschen, Wörter mit lateinischen Wurzeln (Internationalismen und Wörter mit gemeinsamer indoeuropäischer Herkunft und gleicher Bedeutung) erfolgreicher verstehen können als beispielsweise Personen, die weder eine romanische noch slavische Sprache beherrschen. Das wäre z.B. beim Wort *dom* (*Haus*) der Fall – dieses Wort hat keine korrekten Kognatenübersetzungen im Deutschen oder Englischen, aber es ist Kognat zum Lateinschen *Domus*. Wörter wie *woda* (*Wasser*) oder *oko* (*Auge*) sollten von allen Personen, die Kenntnisse in mindestens einer Sprache der indoeuropäischen Sprachfamilie haben, mehr oder weniger gut verstanden werden, wobei Personen mit slavischen Sprachkenntnissen bei diesen Wörtern aufgrund der geringeren Distanz (orthographisch und morphologisch) zu den ihnen bekannten Kognaten einen deutlichen Vorteil haben sollten.

Der potentielle lexikalische Vorteil multilingualer LeserInnen

Eine weitere hieraus resultierende Hypothese ist, dass sich mit dem Sprachenrepertoire von Lesenden auch das Repertoire an bekanntem Wortschatz summiert. Im Vergleich zu Lesenden, die nur eine Sprache beherrschen (lexikalische Distanzwerte in Spalte „Monolinguale“, Tabelle 2), können Bilinguale eventuelle Verständnislücken durch ein größeres lexikalisches Repertoire abdecken. Das könnte man anhand der Beispiele aus Tabelle 1 wie folgt veranschaulichen: Ein deutscher Leser versteht das polnische *decyzja* (*Entscheidung*) nicht, da es im Deutschen kein Kognat mit derselben Übersetzung gibt. Wenn dieser deutsche Leser aber außerdem noch Englisch beherrscht, kann er auf sein mentales Lexikon zugreifen und wird *decyzja* richtig verstehen. Dies ließe sich als eine Verringerung der lexikalischen Distanz formulieren, und zwar verringert sich der Anteil der Nichtkognaten des deutschen monolingualen Lesers durch die Kenntnis des Englischen von 66 auf 65 von Nichtkognaten unter den 100 Substantiven. Dasselbe Prinzip wird mit allen anderen Sprachen als funktionierend angenommen, in denen es ein Kognat zu *decyzja* gibt, also auch für Lesende, die Latein oder eine andere romanische Sprache beherrschen. Eine andere slavische Sprache würde beim Verständnis von *decyzja* demnach nicht weiterhelfen. Daraus ergeben sich weitere lexikalische Distanzen des Polnischen gegen-

über anderen Sprachen (zu interpretierende Richtung: Polnisch gelesen von Personen mit einem bestimmten Repertoire an Sprachen):

	Monolinguale		Bilinguale		Trilinguale		Multilinguale	
PL gelesen von	CZ	10%	LAT+CZ	6%	CZ+RU+BG	8%	ENG+CZ+RU+BG	
	RU	20%	ENG+CZ	7%	D+LAT+RU	16%	D+ENG+CZ+RU	7%
	BG	27%	CZ+RU		D+ENG+RU		D+ENG+CZ+BG	
	D	66%	CZ+BG	8%	ENG+LAT+RU	17%		
	ENG	67%	D+CZ		LAT+RU+BG			
	LAT	69%	LAT+RU	17%	ENG+RU+BG	18%		
			ENG+RU	18%	D+RU+BG			
			D+RU		D+LAT+BG	22%		
			RU+BG	20%	ENG+LAT+BG	23%		
			LAT+BG	24%	D+ENG+BG			
			ENG+BG	26%				
			D+BG	27%				
			D+LAT	63%				
			D+ ENG	65%				
			ENG+LAT	66%				

Tab. 2. Modell lexikalischer Distanzen des Polnischen für LeserInnen mit unterschiedlichen Sprachenrepertoires; In den Spalten *Tri-* und *Multilinguale* sind nur diejenigen Distanzmaße angeführt, die eine Verringerung der Distanz durch eine zusätzliche Sprache darstellen (z.B. die Distanz LAT+CZ kann durch keine andere zusätzliche Sprache verringert werden)

Pilotstudie: Welche der polnischen Internationalismen und Kognaten können LeserInnen ohne Kontext verstehen?

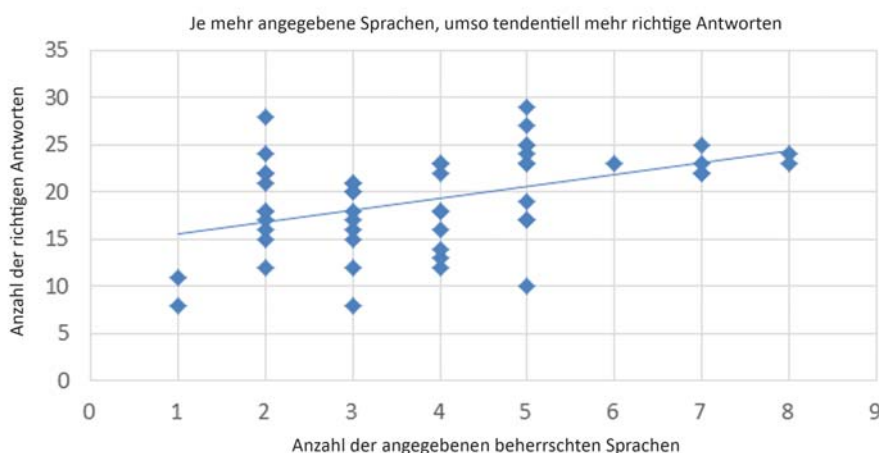
Um herauszufinden, welche der polnischen Internationalismen und Kognaten mit gemeinsamer Etymologie tatsächlich von Lesenden ohne Polnischkenntnisse richtig verstanden werden, wurde eine Pilotstudie mit 50 Teilnehmenden Versuchspersonen durchgeführt. Ihnen wurde ein Fragebogen (Ausdruck auf Papier – siehe Blatt im Anhang) mit der Aufgabenstellung zur freien Übersetzung vorgelegt. Das Sample der Versuchspersonen war hierbei sehr heterogen: Die Befragten haben unterschiedliche Sprachkenntnisse und unterschiedlichen Bildungsstand. Ein Großteil der Befragten waren Studierende; Geschlecht und Alter der Personen wurde nicht abgefragt. Zwei der Befragten gaben an, bereits einmal Polnisch gelernt zu haben. Ihre Ergebnisse werden gesondert betrachtet und fließen nicht in die Berechnungen in Tabelle 3 oder Diagramm 1 ein.

Zum Zeitpunkt der Pilotstudie war die aktuelle Frequenzliste des Polnischen noch nicht online verfügbar, sodass wir eine weniger repräsentative Frequenzliste aus einem kleine-

ren Korpus⁶ erstellt haben. Deshalb unterscheidet sich das Material der Befragung von den Wörtern in Tabelle 1 wie folgt: Im Fragebogen tauchen nicht auf: *system* (System), *drzwi* (Tür), *bank* (Bank), *procent* (Prozent), *numer* (Nummer), *punkt* (Punkt), *możliwość* (Möglichkeit), *noc* (Nacht), *temat* (Thema). Stattdessen wurden abgefragt: *prezydent* (Präsident), *policja* (Polizei), *szpital* (Krankenhaus), *prezes* (Vorsitzender), *film* (Film), *teren* (Terrain), *szef* (Chef). Der Fragebogen mit den entsprechenden korrekten deutschen Antworten befindet sich im Anhang.

Ergebnisse

Die Rolle des Sprachenrepertoires der Versuchspersonen



Diagr. 1. Die Anzahl der von den Testpersonen angegebenen beherrschten Sprachen im Verhältnis zur Anzahl der richtigen Antworten (von insgesamt 36 Stimuli)

Diagramm 1 zeigt das Verhältnis der von den Versuchspersonen angegebenen beherrschten Sprachen zur Anzahl der von diesen Personen angegebenen korrekten Übersetzungen der polnischen Substantive. Es ist eine positive Korrelation zu verzeichnen, was auf einen lexikalischen Vorteil bi- und multilingualer Lesender hindeuten könnte.

Die Rolle der Wörter: Internationalismen vs. Wörter indoeuropäischen Ursprungs

Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen aller Teilnehmenden an der Pilotstudie bietet sich eine Auswertung der Ergebnisse unter gesonderter Betrachtung der beiden Gruppen von Wörtern im Fragebogen an: Internationalismen vs. Wörter indoeuropäischen Ursprungs.

6 Aus dem manuell annotierten Subkorpus des Polnischen Nationalkorpus.

	# Personen	Anteil korrekter Antworten	
		INT	INDO
ALLE	48	0,80	0,27
ROM	31	0,79	0,29
D	32	0,75	0,20
SLAV	31	0,80	0,31

Tab. 3. Anteile der korrekten Antworten für INTERNATIONALISMEN sowie Wörter mit INDOEUROPÄISCHER ETYMOLOGIE getrennt betrachtet; Angaben für ALLE Versuchspersonen, und solche mit angegebener Kenntnis mindestens einer ROMANISCHEN oder SLAVISCHEN Sprache sowie des DEUTSCHEN

In Tabelle 3 zeichnet sich deutlich ab, dass ungeachtet des sprachlichen Repertoires der Testpersonen die Internationalismen häufiger korrekt übersetzt wurden als die Wörter mit indoeuropäischer Etymologie. Diese Ergebnisse gehen mit den gemessenen orthographischen Distanzen (Tabelle 1) einher: Internationalismen haben in allen Sprachen eine weitaus geringere orthographische Distanz zueinander als die Kognaten mit gemeinsamer indoeuropäischer Etymologie. In Tabelle 4 sind die Häufigkeiten der korrekten, unkorrekten und fehlenden Angaben der Stimuli dargestellt, wobei alle unkorrekten Antworten angegeben sind. Die in Tabelle 3 als Internationalismen betrachteten Stimuli sind hellblau hinterlegt (linke Spalte).⁷

PL Stimuli	korrekt	unkorrekt	unkorrekte Übersetzungen	# keine Angabe
program	48	0	-	0
film	47	0	-	1
policja	47	1	political	1
informacja	46	0	-	2
problem	46	0	-	2
grupa	45	0	-	3
projekt	45	0	-	3
prezydent	44	0	-	4
minister	44	3	priest; parliament; administrator	1
akcja	44	1	Aqua	14
szkoła	43	2	Kohle (2)	3
firma	43	3	fest; offices; signature	2
woda	41	0	-	7
dom	37	8	Dom/Kathedrale/Kirche/собор (sobor) (6); nach Hause; Herr	3

7 Antwort einer Versuchsperson, die bereits Polnisch gelernt hatte und sonst in der Auswertung nicht inbegriffen ist.

PL Stimuli	korrekt	unkorrekt	unkorrekte Übersetzungen	# keine Angabe
sytuacja	34	3	Student (2); стая (staâ)	12
komisja	32	4	Kommissar (2); shirt (2)	12
oko	32	4	öko(-logisch) (2); Umwelt; um; Fenster ⁷	12
szpital	31	5	test; specialist; magazine; bedroom; ask	12
szef	31	5	cook (4); Senf	12
matka	24	10	Mathematik (mathematisch) (7); Matte; uter; cat	14
dzień	22	5	Bier (2); Jeans; zehn; zwölf	21
miesiąc	17	11	message (3); Musik (2); Mission (2); Milch; mies; museum; мышьяк (myś'âk)	20
decyzja	12	16	Kind(er) (6); ten (4); desetina (2); Dezernat (2); Diskussion; Der zieht's ja.	20
tysiąc	11	6	Tür (2); father (2); Thymian; тусовка (tusovka)	30
ojciec	9	11	Objekt (7); baby (2); check; oasis	28
cel	9	24	Zelle (11); das Ganze (4); Salz (4); Himmel (3) ⁷ ; Kelch; room; village	15
rada	6	22	Arbeit (7); (Fahr-)Rad (5); happy (5); radio (2); Radar (2)	20
pieniądz	6	18	Peanuts (3); Kleinigkeit (2); Stück (2); Piano-Jazz; Fuß; Pfennig; Pianist; ween; week; singer; пияница (piâni-ca); fünfzehn; drink; peignoir	24
ustawa	5	14	Institution (5); ústava (2); Universität (2); (Bus-)halte-stelle (2); tired(-ness) (2); Mund	29
stan	5	16	Wohnung (6); Stand [2] (3); room (2); stan [CS: Zelt] (2); Stein; Satz; Stan (Name); Verfassung; city	27
mężczyzna	3	16	Medizin (2); menšina (2); moonlight (2); Messe (2); menstrual period; Milchkuh; otčizna; Wechselstube; Schwester; Nachricht; boloto; zarplata	29
gmina	3	11	(gemeine) Frau (3); dark(-ness) (3); tvár; sportzal; queen; kmín; handful	34
rząd	2	8	(give) birth (2); Rat; rat [ENG: Ratte]; rad; Rad; Schloss; Dorf	38
rzecz	1	13	Wort (2); speech (4); Sache; Rezept; Rest; Rektor; cut; zajac; rezak	34
prezes	1	25	Prozess (14); present (4); jetzt (2); Presse (2); Präsenz; Fortschritt; knife	22

Tab. 4. Anzahl der korrekten, unkorrekten und fehlenden Übersetzungen (sortiert nach der Häufigkeit korrekter Übersetzungen) sowie Angabe der unkorrekten Übersetzungen; bei den unkorrekten Übersetzungen sind verschieden-sprachige Antworten in der Reihenfolge angegeben, in der die häufigsten falschen Antworten mit derselben Bedeutung gegeben wurden; bei gleicher Anzahl wurde die deutsche Übersetzung gewählt

Auch die in Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Internationalismen tendenziell häufiger korrekt übersetzt werden als Kognaten mit gemeinsamer indoeuropäischer Etymologie. Dies hängt sicherlich mit der größeren orthographischen Distanz dieser Kognaten im Vergleich zu den Internationalismen zusammen. In Tabelle 3 sind die orthographischen Distanzmaße der Internationalismen im Vergleich zu denen der Kognaten mit gemeinsamem indoeuropäischem Ursprung angegeben.

Polnisch an der Universität heute

Welche Rückschlüsse lassen sich aus den Erkenntnissen der Interkomprehensionsforschung nun bezüglich des Polnischunterrichts in Deutschland ziehen? Bis vor einiger Zeit war der Polnischunterricht an Universitäten vorrangig an Slavistikstudierende gerichtet. Diese haben meist bereits eine andere Slavine an der Universität gelernt (oder beherrschten sie schon vorher) und konnten deshalb auf bestehendem Wissen aufbauen. Für diesen Spracherwerb wären die Daten innerhalb der slavischen Sprachfamilie als Prädiktoren anwendbar – je nach anderer beherrschter slavischer Sprache wäre der darauf aufbauende Erwerb des Polnischen mehr oder weniger einfach, da sich auf mehr vorhandene Gemeinsamkeiten aufbauen ließe.

Gegenwärtig hat sich die Situation etwas gewandelt: An Universitäten, an denen Slavistik als Studienfach nicht (mehr) angeboten wird, findet Polnischunterricht, wenn überhaupt, im Rahmen des Lehrangebots der Sprachenzentren statt, wie auch am Sprachenzentrum der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Die Lernenden sind dann keine Slavistikstudierenden, sondern Studierende unterschiedlicher, auch nicht-geisteswissenschaftlicher, Studiengänge. Sie verfügen folglich nicht immer über Kenntnisse in einer weiteren Slavine. Das sprachliche Repertoire der Studierenden umfasst stattdessen Deutsch, Englisch, oft auch das Französische oder Lateinische, abhängig davon, welche 2. oder auch 3. Fremdsprache in der Schule unterrichtet wurde oder welchen sprachlichen Hintergrund die Familie hat. Unter den Studierenden in Polnisch-Sprachseminaren finden sich auch diejenigen Studierenden, deren Eltern Polen sind – diese haben erfahrungsgemäß keine Probleme mit der Lexik, sondern eher mit der Orthographie und der Grammatik, wie die Praxis zeigt.

Die Methoden der EuroCom Interkomprehensionsdidaktik (*Die Sieben Siebe*, Zybatow 1999) basieren auf der Brückensprache Russisch und bauen auf Wissen der traditionellen slavischen Philologie auf, sind also für die Zielgruppe der klassischen Slavistikstudierenden gedacht. Es besteht also eine gewisse Diskrepanz zwischen dem klassischen Interkomprehensionsansatz, der von einer slavischen Brückensprache ausgeht, und der gegenwärtigen Situation, in der nur wenige der Studierenden auf einer slavischen Brückensprache aufbauen können. In der traditionellen Slavistik wurde bzw. wird meist auf einer Meta-Ebene über Fremdsprachen in der Muttersprache der Studierenden

unterrichtet, d.h. es werden grammatische und orthographische Regeln der Sprachen auf Deutsch dargelegt.

Die moderne Fremdsprachendidaktik verfolgt einen anderen Ansatz: Die Unterrichtssprache ist von Anfang an die zu erlernende Sprache und der Unterricht ist stärker auf Kommunikation und Interaktion ausgerichtet, wobei unterschiedliche Methoden angewandt werden, um Hör- und Leseverstehen sowie Sprech- und Schreibfähigkeiten gezielt zu fördern. Um einen Unterricht von Anfang an in der Zielsprache zu ermöglichen, müssen Lernende auf ihren bereits vorhandenen Kenntnissen anderer Fremdsprachen aufbauen lernen. Das bedeutet in der hier gegebenen Situation, dass der Aufbau auf vorhandenem Sprachwissen auch sprachgruppenübergreifend stattfindet, konkret aus dem Deutschen und Englischen auf das Polnische. Dabei wird Lernenden gezielt bewusstgemacht, dass sie diese Strategie auch auf andere Sprachen anwenden können. Diese Erfahrung der Interkomprehension kann eine große Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen sein.

Diskussion und weiterführende Betrachtungen

Ob die Distanzmaße tatsächlich geeignete Prädiktoren für die Interkomprehension sind, wird erst aus der Auswertung repräsentativer empirischer Daten zuverlässig erkennbar sein. Wir führen eine Reihe webbasierter Experimente durch, in denen unsere Hypothesen getestet werden. Diese sind bald unter <http://intercomprehension.coli.uni-saarland.de> zu finden.

Literatur

Broda B., Piasecki M., 2011, *Parallel, Massive Processing in SuperMatrix – a General Tool for Distributional Semantic Analysis of Corpora*, in: International Journal of Data Mining, Modelling and Management, Nr. 5/1, S. 1-19

Doyé P., 2005, *Intercomprehension*, in: *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, Reference study, Manuskript, Strasbourg, Council of Europe

Doyé P., 2008, *Der Faktor Sprachverwandtschaft in der Interkomprehension*, in: Doyé, P. (Hg.), *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, S. 215-33

Golubović J., 2016, *Mutual intelligibility in the Slavic language area*, Doctoral dissertation, University of Groningen

Golubović J., Gooskens C., 2015, *Mutual intelligibility between West Slavic and South Slavic languages*, in: Russ Linguist, Nr. 39, S. 351-73

Gooskens C., 2007, *The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages*, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Nr. 28/6, S. 445-67

Heeringa W., Golubović J., Gooskens C., Schüppert A., Swarte F., Voigt S., 2013, *Lexical and orthographic distances between Germanic, Romance and Slavic languages and their relationship*

to geographic distance, in: Gooskens C., van Bezooijen R. (Hg.), *Phonetics in Europe: Perception and Production*, Frankfurt a. M., S. 99-137

ISO 9, 1986, *Documentation – Transliteration of Slavic Cyrillic characters into Latin characters*, 1988, in: *Documentation and information* (ISO standards handbook 1), 3rd edition, ISO, Genève

Jágrová K., Stenger I., Marti R., Avgustinova T., in Druck, *Lexical and Orthographic Distances between Czech, Polish, Russian, and Bulgarian – a Comparative Analysis of the Most Frequent Nouns*, in: *Language Use and Linguistic Structure. Olomouc Modern Language Series*, Palacký University Olomouc

Klein H., Reissner C., 2006, *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, Aachen

Mehlhorn G., 2007, *From Russian to Polish: Positive Transfer in Third Language Acquisition*, in: ICPhS XVI, <http://icphs2007.de/conference/Papers/1709/1709.pdf>. Letzter Zugang: 14.11.2016

Mehlhorn G., 2014, *Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Nr. 19/1, S. 148-68

Nábělková M., 2007, *Closely-related languages in contact: Czech, Slovak, „Czechoslovak“*, in: *International Journal of the Sociology of Language*, Nr. 183, S. 53-73

Ollivier C., 2007, *Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues*, in: Capucho F., Martins A., Degache Ch., Tost M. (Hg.): *Diálogos em Intercompreensão*, Lisbonne, S. 59-73

Ringbom H., Jarvis S., 2007, *The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, in: Ringbom H. (Hg.): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters LTD

Séguy J., 1973, *La dialectométrie dans l'Atlas linguistique de la Gascogne*, in: *Revue de Linguistique Romane*, Nr. 37, S. 1-24

Stenger I., Jágrová K., Fischer A., Avgustinova T., in Druck, *„Reading Polish with Czech Eyes“ or „How Russian Can a Bulgarian Text Be?“: Orthographic Differences as an Experimental Variable in Slavic Intercomprehension*, in: Kosta P., Radeva-Bork T. (Hg.), (Arbeitstitel) *Current developments in Slavic Linguistics. Twenty years after*

Vanhove J., 2015, *The Early Learning of Interlingual Correspondences Rules in Receptive Multilingualism*, in: *International Journal of Bilingualism*, http://homeweb.unifr.ch/VanhoveJ/Pub/papers/Vanhove_CorrespondenceRules.pdf. Letzter Zugang: 11.07.2016

Zybatow L., 1999, *Die Interkomprehension am Beispiel der slawischen Sprachen. Zur Übertragbarkeit des EuroCom-Konzepts romanischer Mehrsprachigkeit auf die slawischen Sprachen*, in: Kischel G., Gothsch E. (Hg.), *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, FernUniversität Hagen, S. 67-87

Zybatow L., 2002, *Slawistische Interkomprehension und EuroComSlav*, in: Kischel G. (Hg.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, Hagen, 9.-10. November 2001, S. 313-27

Korpus

Lista frekwencyjna 2016, Grupa Technologii Językowych G4.19 Politechniki Wrocławskiej. <http://www.nlp.pwr.wroc.pl/narzedzia-i-zasoby/zasoby/lista-frekwencyjna>. Letzter Zugang: 15.09.2016

Anhang: Fragebogen

Welche Sprachen kennen Sie? Kreuzen Sie bitte an oder ergänzen Sie weitere!

☐ Deutsch ☐ Englisch ☐ Französisch ☐ Russisch ☐ Latein

☐ andere:

Welche Sprachen haben Sie außerdem jemals gelernt?

.....

Die folgenden polnischen Wörter gehören zu den häufigsten Substantiven im Polnischen. Sie sind entweder **Internationalismen** oder etymologisch verwandt mit einigen Wörtern aus dem Deutschen, Englischen oder Lateinischen. Bitte versuchen Sie, die folgenden Wörter zu übersetzen.

PL	Übersetzung
minister	Minister
dom	Haus
szkoła	Schule
ustawa	Gesetz
rada	Rat
dzień	Tag
firma	Firma
rząd	Ordnung, Regierung
komisja	Kommission
oko	Auge
stan	Zustand
program	Programm
prezydent	Präsident
sytuacja	Situation
grupa	Gruppe
woda	Wasser
policja	Polizei
informacja	Information

PL	Übersetzung
pieniądz	Penunzen (Geld)
miesiąc	Monat, Mond
problem	Problem
mężczyzna	Mann
ojciec	Vater
rzecz	Sache
decyzja	Entscheidung
projekt	Projekt
gmina	Gemeinde
akcja	Aktion
cel	Ziel
tysiąc	Tausend
matka	Mutter
szpital	Krankenhaus
prezes	Vorsitzender
film	Film
teren	Terrain
szef	Chef

Iwona Janowska, Barbara Stolarczyk

CERTYFIKACJA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH¹

To częsta sytuacja na niemieckich uczelniach: student ze znajomością języka polskiego na poziomie C1, z polskim tłem biograficznym, stara się o dopuszczenie do egzaminu z języka polskiego UNICert I, ponieważ jego uczelnia nie oferuje certyfikatu na wyższym poziomie. Student oficjalnie deklaruje potrzebę usystematyzowania wiedzy gramatycznej, ale w rzeczywistości zakłada „odsiedzenie” na kursie wymaganej liczby godzin. Certyfikat poniżej poziomu kompetencji jest lepszy niż brak jakiegokolwiek poświadczenia znajomości języka – z pewnością na potencjalnych pracodawcach wywiera korzystniejsze wrażenie niż informacja, że ktoś nauczył się polskiego w domu.

Poświadczenie znajomości języka splota się z kwestią jego statusu i ma konsekwencje praktyczne: dopiero certyfikacja decyduje o wartości języka na rynku pracy. Z tego powodu możliwość poświadczenia znajomości języka polskiego i jej „umocowanie” w niemieckich strukturach edukacyjnych zasługują na dokładne omówienie. Poniżej przedstawiamy trzy systemy certyfikacji: UNICert® (dla szkolnictwa wyższego), TELC Język Polski Szkoła B1/B2 (dla szkolnictwa ponadpodstawowego) oraz najbardziej uniwersalny system egzaminów polskiej Państwowej Komisji ds. Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

UNICert® – cele i funkcje

UNICert®, system nauczania języków obcych i poświadczenia ich znajomości wprowadzono na uczelniach niemieckich w 1992 roku. Sieć ośrodków UNICert® tworzą akademickie centra oraz instytuty języków obcych, skupione w organizacji parasolowej AKS (*Arbeitskreis der Sprachenzentren*). Za sprawy naukowe odpowiada komisja UNICert®. Organizacja

1 Niemiecka, lekko zmieniona wersja artykułu ukaże się w: *Die Neueren Sprachen*, Jg. 4 (2015, w druku).

ma dwie siedziby – w Dreźnie i Getyndze². Ofertę adresuje do studentów i pracowników niemieckich i zagranicznych szkół wyższych. Obecnie akredytację³ ma 55 instytucji.

UNICert® służy ujednolicaniu systemu poświadczania ogólnej i specjalistycznej znajomości języków obcych oraz wyznacza standardy jakości uniwersyteckiego kształcenia językowego. Cele te, zapisane w ramowym regulaminie, są ważne przy (re)akredytacji instytucji/ośrodków, które chcą należeć do UNICert® lub już do niego należą (por. Leder 2010, 18). Akredytowane ośrodki tworzą profesjonalną sieć nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym; oprócz kompetentnych partnerów przy opracowywaniu i rozwijaniu własnych koncepcji kształcenia, zyskują także „[...] znak jakości świadczący o ich randze oraz mogą zaoferować studentom cenny produkt, uznawany nie tylko w danej instytucji” (Voss 2010, 2).

Specyfika szkół wyższych, należących do systemu UNICert®, wpływa zarówno na jego formę organizacyjną, jak i na treści edukacji językowej. Warto zwłaszcza przypomnieć, że:

- „UNICert® jest typową ofertą dla szkolnictwa wyższego, ponieważ korzystają z niej wyłącznie wyższe uczelnie i uniwersytety,
- nauczycielami i egzaminatorami są nauczyciele akademicki,
- grupę docelową stanowią studenci,
- warunki ramowe określają odpowiednie dla szkół wyższych cele i formy kształcenia oraz egzaminowania UNICert®” (Stracke 2010, 25).

Nauczanie oraz formaty egzaminacyjne są dostosowane do uczących się w szkołach wyższych, kompetencja językowa zaś ma obejmować „(...) sytuacje w szkolnictwie wyższym o charakterze ogólnonaukowym, zawodowym bądź sytuacje wymagające znajomości języka specjalistycznego (...), związane z danym kierunkiem studiów, zarówno na niemieckiej, jak i zagranicznej uczelni, na której wykłady odbywają się w poznawanym języku. W jej zakres wchodzi także znajomość zagadnień interkulturowych oraz kulturowych uwarunkowań w danym kraju” (Ramowy regulamin UNICert® 2012/14)⁴. UNICert® uwzględnia również „wymogi językowe konkretnych zawodów akademickich, tak w kraju, jak i za granicą” (tamże).

2 Dalsze informacje: <http://www.UNICert-online.org/de/was-ist-UNICert>.

3 Por. <http://www.UNICert-online.org/de/akkreditierte>.

4 Należy zwrócić w tym miejscu uwagę na znaczenie UNICert® dla mobilności akademickiej, np. w ramach programu Erasmus lub praktyki.

Struktura kształcenia UNICert®

Kształcenie UNICert® jest w zasadzie czterostopniowe (certyfikat UNICert® Basis przewidziano tylko dla języków słowiańskich i innych niż indoeuropejskie), a poziomy odpowiadają poziomom Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ):

- UNICert® Basis (znajomość podstawowa, potrzebna w bezpośredniej komunikacji – odpowiada poziomowi A2 ESOKJ),
- UNICert® I (samodzielne użycie języka w sytuacjach codziennej komunikacji – odpowiada poziomowi B1 ESOKJ),
- UNICert® II (samodzielne użycie języka w komunikacji w środowisku akademickim – odpowiada poziomowi B1 ESOKJ),
- UNICert® III (znajomość języka, wystarczająca do podjęcia studiów uniwersyteckich za granicą, a także opanowanie języka specjalistycznego – odpowiada poziomowi C1 ESOKJ),
- UNICert® IV (znajomość języka porównywalna z kompetencjami rodzimego użytkownika języka z cenzusem akademickim oraz opanowanie języka specjalistycznego – odpowiada poziomowi C2 ESOKJ).

Do opisu poziomów dołączony jest klucz godzinowy (określona liczba godzin tygodniowo w semestrze i liczba semestrów, niem. *Semesterwochenstunden*, angl. *semester week hours*)⁵. Liczba godzin znacznie się różni w zależności od języka i ośrodka kształcenia. Dla języków słowiańskich komisja UNICert® ustaliła większą liczbę jednostek lekcyjnych: co najmniej 16 *semester week hours* dla osiągnięcia poziomu UNICert® I (10 *semester week hours* – UNICert®Basis + 6 *semester week hours* UNICert® I) oraz 12 *semester week hours* dla kolejnych poziomów⁶. Egzamin można zdawać po każdym poziomie kształcenia lub zbiorczo (tylko w przypadku dwóch pierwszych poziomów). Egzamin na dwóch ostatnich poziomach mają charakter specjalistyczny. Kształcenie na każdym poziomie, zwłaszcza na poziomie UNICert® III i IV, powinno być nauczaniem komunikacyjnym, skierowanym na działanie i uwzględniającym realne sytuacje.

Komisja UNICert® nie proponuje żadnych gotowych formatów egzaminacyjnych. Wypracowanie koncepcji i przeprowadzenie egzaminów należy do akredytowanej instytucji.

5 Jest to liczba 45-minutowych jednostek lekcyjnych, które przypadają na dany przedmiot. Jeśli np. do osiągnięcia jednego z poziomów UNICert konieczne jest zaliczenie 3 semestrów po 4 godz. lekcyjne, mówi się o 12 *semester week hours*.

6 Por. http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_basis_nov_2010.pdf.

Język polski w systemie UNICert®

Nauczanie języka polskiego w systemie UNICert® oferuje obecnie 16 niemieckich uczelni (zob. tabela poniżej), najwięcej poziomów – Uniwersytet Europejski Viadrina we Frankfurcie nad Odrą i Uniwersytet w Passau. Nie na wszystkich uczelniach „podaż” egzaminów zależy od rzeczywistego „popytu”.

Uczelnie		UNICert® Basis	UNICert® I	UNICert® II	UNICert® III	UNICert® IV
1	Europejski Uniw. Viadrina	+	+	+	+	
2	Uniw. w Passau		+	+	+	+
3	OTH Amberg-Weiden	+	+	+		
4	Uniw. w Magdeburgu		+	+	+	
5	Uniw. Humboldtów w Berlinie	+	+			
6	Uniw. Kraju Saary	+	+			
7	Uniw. Ruhry w Bochum	+	+			
8	Uniw. w Bremie	+	+			
9	Uniw. w Norymberdze-Erlangen	+	+			
10	TU Freiberg	+	+			
11	FH Hof	+	+			
12	Uniw. w Poczdamie		+	+		
13	Uniw. w Ratyzbonie		+	+		
14	Uniw. w Greifswaldzie	+				
15	Uniw. w Lipsku		+			
16	TU Darmstadt		+			

Tab. 1. Egzaminy UNICert® oferowane przez niemieckie uczelnie

Liczba wydanych certyfikatów z polskiego w porównaniu z liczbą certyfikatów z angielskiego i języków romańskich nie jest wysoka. Do dziś (semestr letni 2016) wystawiono w sumie 1 700 świadectw potwierdzających znajomość polszczyzny⁷. Dla języka angielskiego jest to liczba 25 razy większa, dla hiszpańskiego 10 razy, a dla rosyjskiego 2,5 raza.

7 Tylko świadectwa zarejestrowane w komisji UNICert®. Dziękujemy p. Skorubski z biura UNICert® w Dreźnie za udostępnienie danych.

Język	UNICert® Basis	UNICert® I	UNICert® II	UNICert® III	UNICert® IV	Suma
Polski	158	945	333	262	2	1 700

Tab. 2. Certyfikaty UNICert® z języka polskiego wystawione do czerwca 2016

Polski zalicza się do „małych” języków, dlatego im wyższy poziom jego znajomości, tym skromniejsza oferta w ośrodkach egzaminacyjnych i niższa liczba wystawionych świadectw.

Egzaminy UNICert® z języka polskiego a gwarancja jakości

Komisja UNICert® opracowuje plan ramowy i wytyczne dla akredytowanych ośrodków, podczas (re)akredytacji przeprowadza ich kontrolę oraz zapewnia sieć kontaktów, do-
roczne warsztaty, spotkania regionalne itp., nie oferuje natomiast zestandaryzowanych formatów egzaminacyjnych, co w przypadku tak „małego” języka jak polski nie daje gwarancji jakości.

16 listopada 2012 roku, w przeddzień 13. warsztatów UNICert® na Uniwersytecie Georga Augusta w Getyndze, Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego zorganizował spotkanie lektorek z dwunastu akredytowanych ośrodków, poświęcone egzaminom UNICert® z języka polskiego. Koleżanki z Darmstadt, Magdeburga, Bremy i Frankfurtu nad Odrą przedstawiły formaty egzaminacyjne dla poziomów UNICert® I, II i III, wywołując żywą dyskusję, która zakończyła się konkluzją, iż w przypadku języka polskiego trudno mówić o wspólnych standardach i porównywalności poszczególnych egzaminów.

Wynika to między innymi stąd, że liczba *semester week hours*, wymaganych na uczelniach do zaliczenia danego poziomu kształcenia, jest różna. Dla UNICert® I (UNICert® Basis nie było jeszcze wtedy w ofercie) liczba ta wahała się od 10 do 26 (!). Taka rozbieżność uniemożliwia porównywanie jakichkolwiek wyników. Jeśli chodzi o formaty egzaminacyjne, to wśród koleżanek panowała zgoda jedynie co do podziału egzaminu na dwie części: pisemną i ustną. Części egzaminu pisemnego miały natomiast odmienne nazwy i odnosiły się do różnych treści. Inaczej sprawdzano poszczególne kompetencje, w niektórych formatach trafiała się rozbudowana część gramatyczna. Egzaminy ustne⁸ też nie były do siebie podobne ani pod względem struktury, ani treści. Jedne polegały na swobodnej rozmowie na temat egzaminowanego i jego środowiska, inne na opisie obrazka i wypowiedzeniu kilku uwag dotyczących zilustrowanej sceny, jeszcze inne korzystały ze scenariusza, w którym zaprojektowano sytuacje komunikacyjne.

8 Dotyczy głównie najczęstszego UNICert® I (patrz wyżej).

Jak w tej rzeczywistości zapewnić porównywalność certyfikatów znajomości języka polskiego i co począć z takimi kryteriami, jak: weryfikowalność, rzetelność, uczciwość i przejrzystość?

Weryfikowalność jest w przypadku egzaminów podstawowym kryterium jakości (Grotjahn, Kleppin 2015, 50). Egzamin, który je spełnia, sprawdza to, co miał sprawdzić. UNlcert® powinien sprawdzać kompetencje językowe w codziennych sytuacjach komunikacyjnych z życia akademickiego. Drugie kryterium – rzetelność – jak pokazuje praktyka, trudniej jest spełnić. Wprawdzie komisja UNlcert® ustala, że każdy egzamin musi przeprowadzać dwóch egzaminatorów, jednak na egzaminach z polskiego nie zawsze się tego przestrzega⁹. Brak też jednolitych i jednoznacznych zasad oceniania, systematycznego skalowania ocen oraz wymiany informacji między egzaminatorami, które są nieodzowną gwarancją rzetelności. Niewielka liczba specjalistów od polskiego w ośrodkach egzaminacyjnych oznacza, że UNlcert® z tego języka przygotowują i przeprowadzają na ogół ci sami lektorzy, którzy mieli zajęcia ze studentami. Fakt, że znają egzaminowanych, może, choć nie musi, utrudniać sprawiedliwą ocenę. Grupy uczących się polskiego są zazwyczaj małe, dlatego zmniejsza się w nich dystans społeczny między lektorem a studentem. „Dobra”, kameralna atmosfera na kursie motywuje wprawdzie do nauki, ale czasem osłabia obiektywizm. Przejrzystości egzaminów sprzyjają wyraźne kryteria oceny i procedury, których należy przestrzegać. Przygotowując studentów do egzaminu (także do jego konkretnego formatu), lektor informuje, według jakich kryteriów zostanie oceniona ich praca. Studenci powinni mieć w nią wgląd, by w razie potrzeby móc się odwołać od wyniku egzaminu.

Niedociągnięcia w systemie UNlcert® dałoby się przynajmniej częściowo usunąć, a postulaty spełnić, gdyby zmieniły się materialne i organizacyjne warunki pracy lektorów. Tylko nieliczne osoby, odpowiedzialne za przygotowanie i przeprowadzenie egzaminów z języka polskiego, mają stałe zatrudnienie, a przy umowie-zleceniu za dodatkową pracę poza pensum dydaktycznym z reguły nie dostaje się wynagrodzenia¹⁰. Różna liczba godzin, przewidziana w programach na kształcenie studentów, i brak odpowiednich materiałów dydaktycznych dostosowanych do ich potrzeb sprawiają, że przygotowanie egzaminu tak, aby odpowiadał treści kursu i standardom UNlcert®, wymaga od lektorów dużego wysiłku, nie pozostawiając im wiele czasu na doskonalenie zawodowe czy udział w warsztatach lub spotkaniach regionalnych. Niestabilna sytuacja zawodowa uczących ogranicza też kolegalną wymianę doświadczeń, niezbędną przy wprowadzaniu wspólnych standardów.

Mimo wszystko warto dokładać starań, aby UNlcert® zasłużył na „znak jakości” również w przypadku języka polskiego. Obecnie najważniejsza wydaje się współpraca między

9 Przeważnie z powodów finansowych.

10 Umowa o dzieło (tzw. *Lehrauftrag*) z reguły uzależnia wysokość wynagrodzenia od liczby godzin dydaktycznych, do których nie wlicza się czasu spędzonego na przygotowaniu i sprawdzeniu egzaminów, doradztwie, kwalifikowaniu kandydatów na odpowiednie kursy oraz organizacji wycieczek i wydarzeń edukacyjnych poza uczelnią.

poszczególnymi ośrodkami kształcenia i między lektorami. Pierwszy krok zrobiono już w Getyndze, następne zależą od samych zainteresowanych.

Egzamin TELC Język Polski Szkoła B1/B2 – cele i struktura

TELC GmbH – The European Language Certificates – z siedzibą we Frankfurcie nad Menem szczyci się ponad czterdziestoletnim doświadczeniem w przygotowywaniu testów, przeprowadzaniu egzaminów i certyfikowaniu znajomości języków obcych. Oferuje ponad 70 egzaminów językowych, zarówno z języka ogólnego, jak i zawodowego, a także specjalne egzaminy dla osób uczących się arabskiego, polskiego i tureckiego. W 10 językach europejskich przeprowadza egzaminy na wszystkich poziomach ESOKJ. Działa w ok. dwudziestu krajach europejskich i ma ok. 3 300 ośrodków egzaminacyjnych na całym świecie. Proponuje standaryzowane formaty egzaminacyjne, przygotowywane zawsze w ten sam sposób (zob. schemat poniżej).

praca autorska	↓
opiniowanie	↓
redakcja	↓
testowanie	↓
ocena statystyczna	↓

Schemat 1. TELC – etapy przygotowania egzaminu, źródło: *Prüferqualifizierung*, TELC GmbH

TELC wysyła materiały egzaminacyjne do ośrodków, które otrzymały jego licencję z centrali we Frankfurcie. Ośrodek odpowiada za przeprowadzenie egzaminu, natomiast po jego zakończeniu odsyła arkusze egzaminacyjne do sprawdzenia i oceny w TELC¹¹.

Egzaminy TELC składają się z dwóch części: pisemnej i ustnej. Część pisemną ocenia się w centrali, „produkcję tekstu pisanego” i „produkcję ustną” oceniają specjalnie przeszkoleni egzaminatorzy i „oceniający” (*Bewerterinnen/Bewerter*)¹². Licencję egzaminatora lub oceniającego może uzyskać każdy zainteresowany po spełnieniu określonych warunków. Jest ona ważna przez 3 lata, potem trzeba ją odnowić po odbyciu specjalnego szkolenia.

TELC ma rozbudowaną sieć centrów egzaminacyjnych i licznych egzaminatorów, działa w Niemczech i niemal całej Europie, proponuje też określone standardy. To wiąże się z kosztami i dlatego egzaminy TELC są odpłatne.

11 Por. *Allgemeine Geschäftsbedingungen und Prüfungsordnung der TELC GmbH*, 15.01.2016, 6.

12 Por. *Allgemeine Geschäftsbedingungen und Prüfungsordnung der TELC GmbH*, 15.01.2016, 11.

Egzamin Język Polski Szkoła B1/B2

TELC Język polski Szkoła B1/B2 jest egzaminem dwupoziomowym, który pozwala sprawdzić ogólnojęzykową kompetencję równocześnie na poziomie B1 i B2. Na jego opracowanie TELC GmbH otrzymała pomoc finansową z ministerstw kultury i oświaty Dolnej Saksonii i Hesji¹³. Prace nad egzaminem ukończono późną jesienią 2013 roku¹⁴. Podobnie jak UNICert®, oferta TELC skierowana jest do określonej grupy adresatów – uczniów i uczennic w wieku od 14 do 18 lat.

Część pisemna egzaminu sprawdza:

- rozumienie ze słuchu (cztery zadania typu multiple choice, prawda/fałsz i przyporządkowanie) – czas ok. 25 min.,
- rozumienie tekstu pisanego (cztery zadania typu multiple choice, prawda/fałsz) – czas ok. 40 min.,
- umiejętności leksykalno-gramatyczne (*Sprachbausteine*) – zadania typu *multiple choice*, czas ok. 20 min.,
- pisanie (dwa zadania do wyboru, m.in. półformalny e-mail) – czas ok. 30 min.

Egzamin ustny składa się z trzech części, a partnerem komunikacji jest egzaminator lub inny egzaminowany:

- część 1: rozmowa o własnych doświadczeniach i reagowanie na pytania egzaminatora,
- część 2: przedstawienie wybranego tematu i reagowanie na pytania egzaminatora,
- część 3: dyskusja na wybrany temat z drugą egzaminowaną osobą.

Egzamin ustny trwa ok. 16 minut, przygotowanie odpowiedzi – 20 minut¹⁵.

Egzamin sprawdza jednocześnie znajomość języka polskiego na poziomie B1 i B2 (egzamin dwupoziomowy). W zależności od liczby uzyskanych punktów zdający otrzymuje poświadczenie znajomości polskiego na jednym z tych poziomów.

Gwarancja jakości

Standaryzowany format egzaminu Język Polski Szkoła B1/B2 ma zapewnić, „(...) że warunki przeprowadzania egzaminu będą porównywalne, a jego wyniki rzetelne i sprawiedliwe (...)” (Grotjahn, Kleppin 2015, 34). Sposób opracowywania egzaminów TELC (zob. Schemat

13 Por. <http://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-jezyk-polski-b1-b2-szkola.html>.

14 Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego zaczął starania o wprowadzenie egzaminów TELC z języka polskiego znacznie wcześniej. W 2012 roku skierował w tej sprawie pismo do prof. Rity Süssmuth, ówczesnej Przewodniczącej Związku Szkolnictwa Wyższego, i odbył kilka rozmów z zarządem TELC GmbH.

15 Por. http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/uebungstest_polnisch.pdf.

1) częściowo to gwarantuje, ale ich konkretne realizacje nie zawsze są jednakowo udane, co oczywiście wpływa na rzetelność. Trudności sprawia przede wszystkim skorelowanie wymogów ESOKJ z horyzontem poznawczym wszystkich egzaminowanych, ponieważ rozwój poznawczy czternastolatka mocno odbiega od rozwoju osiemnastolatka.

Egzaminy ustne przeprowadza się i ocenia poza centralą, toteż TELC zwraca dużą uwagę na przeszkolenie egzaminatorów oraz stosowanie kryteriów ESOKJ. Kandydaci ćwiczą ocenianie na konkretnym materiale, licencjonowanym egzaminatorom pozostawia się jednak pewną swobodę w ocenie. Fałszywym decyzjom zapobiegać ma dwuosobowy skład komisji egzaminacyjnej i to, że obaj egzaminatorzy sporządzają dokumentację i oceniają każdy egzamin niezależnie od siebie.

Obiektywną ocenę stara się też zapewnić regulamin, w którym czytamy: „Kto uczył egzaminowanego przez ostatnie sześć miesięcy przed egzaminem, nie może przyjmować od niego egzaminu ustnego ani oceniać części pisemnej”¹⁶.

O przejrzystości świadczy opublikowanie na stronie internetowej TELC wszystkich ważnych informacji na temat egzaminu:

- próbnego testu z kompletem ćwiczeń i plikami audio do pobrania,
- szczegółów dotyczących formy egzaminu i jego przebiegu,
- kryteriów oceny i punktacji,
- wzorów arkuszy używanych na egzaminie,
- klucza odpowiedzi,
- transkrypcji.

I wreszcie ostatni ważny element: Od wyników egzaminu można się odwołać w ciągu trzech miesięcy od ich ogłoszenia¹⁷.

Wymienione wyżej zalety egzaminu Język Polski Szkoła B1/B2 pozwalają go uznać za pewną alternatywę dla wewnątrzszkolnych egzaminów i testów. Jest on równocześnie jedynym powszechnie uznawanym certyfikatem znajomości języka polskiego, jaki mogą zdobyć niemieccy uczniowie. Jego wada/ograniczenie polega na tym, że nie nadaje się dla innych grup docelowych¹⁸.

16 Por. *Allgemeine Geschäftsbedingungen und Prüfungsordnung der TELC GmbH*, 15.01.2016, 11.

17 Tamże, 7.

18 Zgodnie ze sprawozdaniem Konferencji Ministrów Kultury i Oświaty (*Kultusministerkonferenz*) w roku szkolnym 2011/2012 w niemieckich szkołach języka polskiego uczyło się ok. 8 300 uczniów, por. Telus 2013.

Państwowe egzaminy z języka polskiego jako obcego

Pierwsze państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego przeprowadzono w 2004 roku. To bardzo doniosłe dla promocji języka polskiego wydarzenie było ukoronowaniem wieloletniej pracy zespołu specjalistów – przedstawicieli ośrodków akademickich, zajmujących się kształceniem obcokrajowców w Polsce.

Ogólne ramy urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego i wydawania certyfikatów określała wówczas ustawa z 11 kwietnia 2003 r.¹⁹. W tym samym roku minister edukacji narodowej wydał też dwa szczegółowe rozporządzenia²⁰, które precyzowały zadania i regulamin Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i państwowych komisji egzaminacyjnych oraz określały szczegółowe warunki przeprowadzania egzaminu i wydawania poświadczeń, zwanych certyfikatami znajomości języka polskiego. Przepisy te wyznaczały także standardy wymagań dla poszczególnych poziomów biegłości. Wymienione akty prawne były przez 11 lat (2004-2015) podstawą przeprowadzania egzaminów dla dorosłych na trzech poziomach: B1, B2 i C2. Do egzaminu z języka polskiego przystąpiło w tym okresie 10 029 osób.

W 2015 r. rozpoczęto – zapowiadaną od dawna – reformę systemu, która umożliwiła jego decentralizację oraz zwiększenie liczby egzaminów, dostosowanych do pełnej skali poziomów ESOKJ. Zasadnicze akty prawne, na których opiera się nowy system, to: ustawa o języku polskim²¹ oraz dwa rozporządzenia regulujące funkcjonowanie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego²² i zasady organizacji egzaminów²³. Dopuszczają one przeprowadzanie egzaminów na 6 poziomach zaawansowania językowego: dla dorosłych na poziomach A1 – C2, dla dzieci i młodzieży na poziomach A1 – B2, a także wydawanie certyfikatów bez egzaminu. Z wnioskiem o wydanie takiego certyfikatu mogą występować absolwenci polskich szkół ponadgimnazjalnych, średnich oraz wyższych (zob. § 30 rozporządzenia o egzaminach).

Polski system certyfikacji oferuje w sumie 10 egzaminów o różnej strukturze i długości (zob. Tab. 3).

19 Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie ustawy o języku polskim (Dziennik Ustaw RP nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.).

20 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dziennik Ustaw RP nr 191 z 12 listopada 2003 r.).

21 Ustawa o języku polskim z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych (Dziennik Ustaw RP z dnia 11 sierpnia 2015 r.).

22 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dziennik Ustaw RP z dnia 30 grudnia 2015 r.).

23 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego (Dziennik Ustaw RP z dnia 30 marca 2016 r.).

Poziom za- awansowa- nia / grupa docelowa	Czas trwania egzaminu pisemnego	Części składowe egzami- nu pisemnego (testowane umiejętności)	Czas trwania egzaminu ustnego	Próg zaliczenia egzaminu
A1 dorośli	nie dłużej niż 120 minut	- rozumienie ze słuchu - rozumienie tekstów pisanych - wypowiedź pisemna	nie dłużej niż 10 minut	co najmniej 50% punktów z części pisemnej i 50% punktów z części ustnej egzaminu
A2 dorośli	nie dłużej niż 160 minut	- rozumienie ze słuchu - rozumienie tekstów pisanych z rozpo- znawaniem struktur gramatycznych - wypowiedź pisemna		
B1 dorośli	nie dłużej niż 190 minut	- rozumienie ze słuchu - rozumienie tekstów pisanych - poprawność gramatyczna - wypowiedź pisemna	nie dłużej niż 15 minut	co najmniej 50% punktów z każdej części egzaminu
B2 dorośli	nie dłużej niż 250 minut	j.w.		co najmniej 60% punktów z każdej części egzaminu
C1 dorośli	j.w.	j.w.	nie dłużej niż 20 minut	
C2 dorośli	j.w.	j.w.	nie dłużej niż 30 minut	
A1 dzieci i młodzież	nie dłużej niż 120 minut	- rozumienie ze słuchu - rozumienie tekstów pisanych - wypowiedź pisemna	nie dłużej niż 10 minut	co najmniej 50% punktów z części pisemnej i 50% punktów z części ustnej egzaminu
A2 dzieci i młodzież	nie dłużej niż 160 minut	- rozumienie ze słuchu - rozumienie tekstów pisanych z rozpo- znawaniem struktur gramatycznych - wypowiedź pisemna		
B1 dzieci i młodzież	nie dłużej niż 190 minut	j.w.	nie dłużej niż 15 minut	

Poziom za- awansowa- nia / grupa docelowa	Czas trwania egzaminu pisemnego	Części składowe egzami- nu pisemnego (testowane umiejętności)	Czas trwania egzaminu ustnego	Próg zaliczenia egzaminu
B2 dzieci i młodzież	nie dłużej niż 250 minut	• rozumienie ze słuchu • rozumienie tekstów pisanych • poprawność gramatyczna • wypowiedź pisemna	j.w.	j.w.

Tabela 3. Państwowe egzaminy z języka polskiego jako obcego

Nowy system certyfikacji umożliwia tworzenie polskich i zagranicznych ośrodków egzaminacyjnych. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego nadaje im odpowiednie uprawnienia (na dwa lata) w drodze administracyjnej. Według zapisu ustawy ośrodkiem egzaminacyjnym mogą być polskie lub zagraniczne szkoły wyższe, prowadzące studia w zakresie filologii polskiej, oraz polskie lub zagraniczne placówki, które od co najmniej trzech lat prowadzą zajęcia dydaktyczne z języka polskiego jako obcego lub inne zajęcia w języku polskim. Za przebieg egzaminów odpowiadają egzaminatorzy – przewodniczący komisji – wpisani na ministerialną listę oraz członkowie komisji związani z danym ośrodkiem. Ich kwalifikacje i zadania doprecyzowano w ustawie (zob. Art. 11e i 11f).

Za egzaminy jak dawniej pobiera się opłaty. Ich wysokość ustalają ośrodki egzaminacyjne, nie może ona tylko przekroczyć maksymalnej kwoty, którą określił ustawodawca: 90 € – za egzaminy dla dzieci i młodzieży; 120 € – za egzaminy A1 – A2, 150 € – za B1 – B2, 180 € – za C1 – C2 dla dorosłych.

Organem nadzorującym proces certyfikacji języka polskiego jest powołana 10 maja 2016 r. Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, licząca 14 członków. Do jej zadań należą m.in.: ustalanie harmonogramu sesji egzaminacyjnych, kontrola nad tworzeniem arkuszy egzaminacyjnych, badanie prawidłowości oceny egzaminów, prowadzenie szkoleń dla egzaminatorów, wydawanie certyfikatów.

Ustawa z 12 czerwca 2015 r. oraz towarzyszące jej rozporządzenia zawierają wiele potrzebnych, od lat oczekiwanych propozycji zmian, część rozwiązań może jednak budzić wątpliwości, np. wprowadzenie bardzo wysokich opłat za egzaminy oraz zasady (niepotrzebnej) konkurencji. Nie wiadomo, czy nie spowodują one antagonizacji środowiska i dezorientacji zdających. Aktualne przepisy stawiają również niewielkie wymagania członkom komisji egzaminacyjnych (nie należy ich mylić z egzaminatorami – przewodniczącymi komisji).

Na podsumowania czy ocenę nowego systemu jeszcze za wcześnie, ale jedno jest pewne: regulacje prawne sprzed półtora roku zrewolucjonizowały system certyfikacji języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Allgemeine Geschäftsbedingungen und Prüfungsordnung der TELC GmbH, https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Informationsmaterial/agb_pruefungsordnung_juli_2015.pdf

Grotjahn R., Kleppin K., 2015, *Prüfen, Testen, Evaluieren*, Klett-Langenscheidt, München

Janowska I., 2015, *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: Problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia*, w: *Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland*, nr 3, s. 5-15

Leder G., 2010, *Dialang und UNicert®. Zwei Initiativen zur Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen durch Vereinheitlichung von Kompetenzniveaus*, w: Voss B. (red.), 2010, *UNicert® Handbuch 2. Stand – Entwicklungen – Perspektiven*, AKS, Bochum, nr 45, s. 17-22

Rahmenordnung UNicert. Aktualisierte Fassung 23.02.2012/März 2014, AKS, Bochum, http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_basis_nov_2010.pdf

Stracke E., 2010, *Die Hochschulspezifik von UNicert®: Ausbildung für Studium und Beruf*, w: Voss B. (red.), 2010, *UNicert® Handbuch 2. Stand – Entwicklungen – Perspektiven*, AKS, Bochum, nr 45, s. 23-31.

Telus M., 2013, *Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland*, w: *Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland*, nr 1, s. 8-21

Voss B., 2010, *Wozu UNicert®?*, w: Voss, B. (red.), 2010, *UNicert® Handbuch 2. Stand – Entwicklungen – Perspektiven*, AKS, Bochum, nr 45, s. 1-2

Teksty online

<http://www.UNicert-online.org/de/was-ist-UNicert>

<http://www.UNicert-online.org/de/akkreditierte>

<http://www.unicert-online.org/de/flyer> <http://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-jezyk-polski-b1-b2-szkola.html>

http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/uebungstest_polnisch.pdf

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 05.08.2016

Przemysław E. Gębał

EWALUACJA PROJEKTU JĘZYK POLSKI W NIEMCZECH – TOŻSAMOŚĆ, KONSOLIDACJA, PERSPEKTYWA. EKSPERTYZA GLOTTODYDAKTYCZNA

Tytułowy projekt¹, zrealizowany w 2016 roku, to wspólne przedsięwzięcie trzech partnerów: Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego (Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte), Polskiej Rady Związku Krajowego w Berlinie i krakowskiej Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja. Jego głównym celem było organizacyjne, finansowe i merytoryczne wsparcie społecznego szkolnictwa polonijnego i promocja języka polskiego w Niemczech. W ramach projektu powołano zespół ekspertów, specjalistów w dziedzinie nauczania języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego. Do ich zadań należała m.in. ewaluacja działań projektowych z perspektywy glottodydaktycznej i sformułowanie zaleceń na przyszłość. Niniejszy tekst jest próbą podsumowania zebranych w ciągu roku doświadczeń oraz wyciągnięcia z nich wniosków – istotnych z punktu widzenia nauczycieli i ważnych dla prowadzenia skutecznej polityki oświatowej.

Kontekst projektu

Wspieranie i rozwój nauczania języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego należą do priorytetowych zadań polskiej dyplomacji kulturalnej i naukowej w Niemczech, która stawia sobie za cel zachowanie więzi kulturowych i językowych środowiska polonijnego z Polską i pomoc w ich pielęgnowaniu. Spełniając tę misję, promuje równocześnie polskość i język polski na terenie Niemiec. Od podpisania polsko-niemieckiego *Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy* nauka języka, historii i geografii Polski, a także jej organizowanie, leży w gestii szkół polonijnych, działających czy to przy Polskiej

1 Pierwszy ogólnoniemiecki projekt, który otrzymał 450 tys. zł. dofinansowania od Senatu RP w ramach programu współpracy z Polonią i Polakami za granicą w 2016 r. Niniejszy tekst oraz dwa następne artykuły: *Próba standaryzacji nauczania języka polskiego w Niemczech* i *Znaczenie postaw rodzicielskich w edukacji dziecka dwujęzycznego*, napisane zostały przez ekspertów projektu (przyj. red.).

Misji Katolickiej, czy przy polskich stowarzyszeniach, takich jak: Chrześcijańskie Centrum Krzewienia Kultury i Języka Polskiego, Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo „Oświata” w Berlinie, „Wawel” i „Lajkonik” w Badenii-Wirtembergu. Inicjatywy oświatowe podejmuje też szereg mniejszych, lokalnych organizacji.

Z informacji statystycznych wynika, że edukację polonijną w Niemczech pobiera ok. 4 tysięcy dzieci i młodzieży, z którymi pracuje ok. 200 nauczycieli. Dane te mają charakter wyłącznie szacunkowy, ponieważ działalności stowarzyszeń oświatowych nigdy nie ujęto liczbowo, co zresztą należy uznać za pilne zadanie do odrobienia przez polską dyplomację kulturalną i naukową.

Nawet jeśli optymistycznie założymy, iż odbiorców edukacji polonijnej stale przybywa, trudno uznać wyniki liczbowe za zadowalające. Oficjalne dane na temat struktury demograficznej Niemiec mówią o ponad 1,5 miliona obywateli polskich zamieszkałych w tym kraju na stałe. Edukacja polonijna, a zwłaszcza upowszechnienie jej oferty, wymaga od polityki konkretnych działań. Rozwiązanie problemu nie jest proste, tym bardziej że poszczególne kraje związkowe nie gwarantują nauczania języka polskiego jako odziedziczonemu w ramach swoich systemów szkolnych. W praktyce sprowadza to oświatę polonijną do poziomu przedsięwzięcia pozasystemowego i pozainstytucjonalnego.

Omawiany projekt miał w założeniu przyczynić się do poprawy opisanej wyżej sytuacji. Twórcy koncepcji i realizatorzy projektu zaplanowali konkretne działania, wzmacniające edukację polonijną. Najważniejszym z nich było powołanie Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego w celu wprowadzenia w oświacie polonijnej standardów organizacyjnych i dydaktyczno-programowych. Centrum powinno kontynuować działalność także po zakończeniu niniejszego projektu i objąć nią nauczanie języka polskiego jako obcego. Wyposażenie jednej instytucji w instrumenty promocyjne i glottodydaktyczne, służące upowszechnianiu znajomości języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonemu, to realna szansa na generalne podniesienie poziomu nauczania dzięki transferowi rozwiązań metodycznych z dydaktyki języków obcych do dydaktyki języka pochodzenia i odwrotnie. Takie rozwiązanie organizacyjne umożliwia również szeroką promocję języka i kultury, bez niepotrzebnego różnicowania jej adresatów. Język i kultura polska jako niezbywalny element edukacji stają się przez to medium, za pomocą którego udaje się docierać do wszystkich mieszkańców Niemiec.

Cele projektu

W projekcie wyodrębniono cztery podstawowe zadania, nadające mu strukturę i podporządkowane realizacji konkretnych celów. Są to: popularyzacja i promocja nauczania języka polskiego we wszystkich krajach związkowych, bezpośrednie wsparcie społecznych szkół polonijnych, podniesienie poziomu nauczania języka polskiego i po polsku w tych szkołach oraz utrzymanie i pielęgnowanie więzi z Polską. Do głównych celów zaliczono

natomiast: wypracowanie i wdrożenie systemowych rozwiązań programowych i organizacyjnych, wspierających edukację polonijną w szkołach społecznych, poprawę jakości nauczania języka polskiego i po polsku za sprawą implementacji nowoczesnych rozwiązań metodycznych i technologicznych, wprowadzenie standardów jakości nauczania, czemu służą szkolenia nauczycieli, i multiplikację efektów zmiany, ułatwianie uczniom zdobywania kluczowych kompetencji w języku polskim oraz akcentowania ich tożsamości narodowej, wzmocnienie więzi z krajem, Polakami i kulturą polską, integrację środowiska polonijnego, utrzymanie znajomości języka polskiego (także polskiej historii i realiów) wśród dzieci polskich migrantów oraz pozycjonowanie społecznej szkoły polonijnej jako miejsca atrakcyjnego dla dzieci i ich rodziców, będącego swoistym multiplikatorem wiedzy o współczesnej Polsce. Przyjrzyjmy się teraz wykonaniu kolejnych zadań projektowych.

Popularyzacja i promocja nauczania języka polskiego we wszystkich krajach związkowych Niemiec

Ta część projektu dotyczy głównie działalności Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego w Niemczech. Centrum zdołało w krótkim czasie (od marca do grudnia 2016) nawiązać kontakt ze wszystkimi najważniejszymi organizacjami polonijnymi, które prowadzą działalność edukacyjną w całych Niemczech. Dokonano ich generalnego „przeglądu” i zebrano cenne informacje na temat sytuacji poszczególnych szkół: personalnej, finansowej, lokalowej itp. Przeprowadzono ankietę, która miała wskazać najpilniejsze potrzeby w zakresie szkoleń kadry zarządzającej i dydaktycznej. W ramach współpracy ze szkołami polonijnymi i punktami nauczania udzielono licznych konsultacji i porad o charakterze dydaktyczno-metodycznym, np. na temat programów nauczania języka polskiego czy też metod wspierania dwujęzyczności wśród polskich dzieci.

Ważnym aspektem działalności Centrum była koordynacja prac, zmierzających do określenia standardów nauczania języka polskiego w szkołach polonijnych w Niemczech. Za najważniejsze uznano uzgodnienie doświadczeń dydaktycznych nauczycieli polonijnych z Niemiec z wytycznymi *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*, jaką opracował zespół ekspertów MEN, oraz adaptację materiałów dydaktycznych online z zasobu *Włącz Polskę!* do potrzeb nauczania w Niemczech.

Bezpośrednie wsparcie społecznych szkół polonijnych

Działania podejmowane w tej części projektu służyły przede wszystkim finansowej stabilizacji poszczególnych ośrodków nauczania. Uzyskały one dofinansowanie bieżącej działalności (np. dofinansowanie wynajmu sal lekcyjnych lub części wynagrodzeń nauczycieli) i projektów edukacyjnych, zostały wyposażone w szereg najnowszych materiałów dydaktycznych oraz sprzęt. Patronatem i pomocą finansową objęto imprezy szkolne promujące język i polską kulturę.

W przyszłości należy nadal zabiegać o poprawę warunków nauczania w ośrodkach polonijnych, wymiernym skutkiem glottodydaktycznym tej pomocy jest bowiem lepsza jakość edukacji językowej i kulturowej, a co za tym idzie, jej większa atrakcyjność dla reprezentantów społeczności polonijnej. Udostępnienie najnowszych materiałów dydaktycznych, także w formacie multimedialnym, przybliży nauczanie języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego do rzeczywistości edukacyjnej szkoły niemieckiej, którą znają dzieci, młodzież i ich rodzice. Warto – chociażby ze względów statusowych – wykorzystywać nowoczesne techniki nauczania i w ten sposób dążyć do równowagi między niemieckim systemem oświatowym a polskim.

Podniesienie poziomu nauczania języka polskiego i po polsku w społecznych szkołach polonijnych

Trzecie z zadań realizowanych w projekcie polegało na przeprowadzeniu pięciu szkoleń z dziedziny zarządzania dla kadry kierowniczej polonijnych ośrodków edukacyjnych oraz pięciu szkoleń dydaktycznych dla nauczycieli tych placówek. Na zajęciach seminaryjno-warsztatowych nauczyciele zapoznali się z nowymi propozycjami dydaktyczno-metodycznymi, będącymi próbą transferu dokonań dydaktyki języka polskiego jako obcego do nauczania języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego. Sporo uwagi poświęcono także nauczaniu ukierunkowanemu na działanie oraz neurologicznym uwarunkowaniom procesu uczenia się.

Program doskonalenia zawodowego należy kontynuować. Rozumiemy przez to zarówno konieczność objęcia szkoleniami większej liczby nauczycieli, jak i dodatkową ofertę. Seminarium odpowiadające realnym potrzebom i oczekiwaniom uczących, zgodne z ustaleniami współczesnej pedeutologii, muszą w przyszłości znaleźć stałe miejsce w edukacji polonijnej. Dzięki nim nauczyciele będą mogli rozwijać się zawodowo, porównywać swoje doświadczenia pedagogiczne i wprowadzać w życie innowacje. Zyskają też większą samoświadomość i lepszą orientację w uwarunkowaniach pracy pedagogicznej za granicą.

Utrzymanie i pielęgnowanie więzi z Polską

Zacieśnienie więzi z krajem, nawiązanie kontaktów z rówieśnikami i poznanie atrakcyjnych miejsc w Polsce miało się przyczynić do wzmocnienia u młodzieży polonijnej poczucia polskiej tożsamości narodowej. Realizacja tej części projektu polegała na dofinansowaniu pobytów edukacyjnych w Polsce pięćdziesięciu uczniów.

Oceniając realizację tego zadania z perspektywy glottodydaktycznej, należy podkreślić, że programy wszystkich podróży uwzględniały założenia edukacji międzykulturowej. Uczestników najpierw przygotowano do wyjazdu w Niemczech (brali udział w zajęciach rozbudzających ich zainteresowanie współczesną Polską i polskością), a dopiero potem

skierowano na zajęcia w Polsce, gdzie z kolei większość działań dydaktycznych, takich jak np. gry miejskie, miała ułatwiać integrację kulturową.

Podsumowanie – zalecenia na przyszłość

Wszystkie części projektu układają się w jedną logiczną całość. Biorą pod uwagę cały proces edukacji glottodydaktycznej, dzięki czemu stymulują jej rozwój, dopuszczają innowacje i zmiany, zwiększają jej atrakcyjność oraz dostarczają narzędzi promocji języka i kultury polskiej. W przyszłości warto więc korzystać z doświadczeń projektu i jego osiągnięć, które powinny się stać ważnym punktem odniesienia w kolejnych przedsięwzięciach polskiej dyplomacji kulturalnej i naukowej na terenie Niemiec. Kontynuacja działań projektowych – w formie sprawdzonej już w praktyce – okazuje się wskazana z wielu względów, nie tylko glottodydaktycznych. Za szczególnie pożądane należy uznać:

- Dalsze doskonalenie zawodowe nauczycieli polonijnych. Konieczność właściwego przygotowania kadry pedagogicznej jest dla wszystkich oczywista. Może je zagwarantować jedynie oferta cyklicznych szkoleń, która nadąża za osiągnięciami współczesnej glottodydaktyki. Rozbudzone przez projekt zainteresowanie nowymi formami pracy dydaktycznej należy w ten sposób podtrzymywać i rozwijać.
- Zgodność doskonalenia zawodowego z wymogami współczesnej pedeutologii. Seminaria dla nauczycieli powinny uwzględniać potrzeby poszczególnych grup uczących, czyli faworyzować indywidualny styl nauczania. Rozpoczętym w ramach projektu szkoleniom muszą zatem towarzyszyć badania preferencji i oczekiwań nauczycieli polonijnych.
- Organizację sieci edukatorów i multiplikatorów. Zainteresowani dalszym rozwojem zawodowym nauczyciele powinni utworzyć strukturę, dzięki której większość przyszłych szkoleń mogliby prowadzić praktycy, pracujący na co dzień w środowisku polonijnym.
- Szkolenia dla rodziców dzieci i młodzieży polonijnej. Zajęcia warsztatowe, przygotowane specjalnie dla rodziców, powinny im uzmysławiać wartość wielojęzyczności i zachęcać do dbania o zachowanie języka polskiego przez młode pokolenie.
- Integrację nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego. Skuteczność promocji języka polskiego w Niemczech w dużym stopniu zależy od podejścia kompleksowego, które uwzględnia wszystkich użytkowników języka. W wymiarze organizacyjnym integrację tę mogłoby zapewniać powołane w 2016 roku Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego.

Krótki przegląd zadań, celów i wyników niedawno zakończonego projektu miał przekonać czytelnika, jak zasadnicze znaczenie dla przyszłego kształcenia młodych pokoleń za granicą mają merytoryczny poziom nauczania i organizacja edukacji polonijnej. Projekt, który wychodzi z podobnych założeń, dobrze unaocznia, jak sędzę, wagę tego problemu.

Małgorzata Małycka

STANDARYZACJA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH

I nauka, i zdrowy rozsądek podpowiadają, że planowanie polepsza efekty wszelkiej działalności. Badania przemawiają za planowym nauczaniem, przeciwstawionym żywiołowemu tokowi zdarzeń i czynności, ale niektóre rodzaje planowania mogą prowadzić do nie spodziewanych konsekwencji (Richard Arends).¹

Czego uczyć? Wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej

Migracja jest ostatnio udziałem wielu polskich rodzin, system edukacji stanął więc przed wyzwaniem, jak po dłuższym pobycie za granicą umożliwić dzieciom powrót do szkoły w Polsce. Konieczne okazało się nie tylko skorelowanie nauczania języka polskiego w kraju z nauczaniem poza Polską, lecz także zdefiniowanie na nowo celu nauki, tzn. takie opisanie kompetencji językowych uczniów, żeby powracający do kraju mogli się dalej uczyć na odpowiednim do swojego wieku poziomie.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło się tego zadania i przygotowało *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Dokumentami źródłowymi były: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego, obowiązująca w polskim systemie oświatowym* (2008) i *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*.

Podstawa określa treści kształcenia językowego i kulturowego na każdym etapie nauki oraz odpowiednie kompetencje językowe, niezbędne do poznawania literatury, historii, kultury polskiej i innych przedmiotów. Wymagania opracowano z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych uczniów i ich rozwoju poznawczego dla trzech grup wiekowych: 5-9 lat, 10-13 lat i powyżej 14 lat. Opis kompetencji językowych wyróżnia trzy poziomy bie-

1 Arends R.I., 1998, *Uczymy się nauczać*, Warszawa.

głości: poziom podstawowy A, średnio zaawansowany B i zaawansowany C we wszystkich sprawnościach: słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu.

Adresatami *Podstawy* są nauczyciele polskich szkół i placówek oświatowych za granicą. Dokument ma charakter fakultatywny, co oznacza, że szkoły polonijne mogą, ale nie muszą przyjmować go za podstawę swoich programów. Opublikowano go na stronie www.wlaczpolske.pl, jest więc ogólnie dostępny.

Po opracowaniu *Podstawy* MEN zainicjowało działania, które miały promować nauczanie wedle jej wytycznych. Należy tu wymienić przede wszystkim „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania – zgodnych z polską podstawą programową kształcenia ogólnego i wymaganiami egzaminacyjnymi – przeznaczonych dla uczniów – dzieci obywateli polskich za granicą” oraz liczne szkolenia organizowane przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą i Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie.

W działania te wpisuje się również projekt *Język polski w Niemczech – tożsamość, konsolidacja, perspektywa*, współfinansowany przez Senat RP. Celem projektu było m.in. „podniesienie jakości oferty edukacyjnej, standaryzacja i dostosowanie rozwiązań programowych do *Ram programowych kształcenia uzupełniającego dla Szkolnych Punktów Konsultacyjnych* lub *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*”.

Szanse i pułapki uczenia według standardów MEN

Szeroka akcja informacyjna, która towarzyszyła zatwierdzeniu przez MEN *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*, uzasadnia pytanie o znajomość tego dokumentu, stawiane nauczycielom podczas realizacji projektu senackiego w 2016 roku.

Większość nauczycieli (95%) wiedziała o *Podstawie*, ale tylko połowa deklarowała, że zna ten tekst. Na pytanie, jakie szanse i zagrożenia niesie ze sobą wprowadzanie standardów MEN, nauczyciele odpowiadali dopiero po przedyskutowaniu treści dokumentu na warsztatach.

Szanse:

- możliwość otrzymania środków finansowych z MEN lub w ramach projektów,
- wydawanie świadectw szkolnych,
- łatwiejsze przenoszenie dziecka ze szkoły do szkoły,
- ułatwione znajdowanie odpowiedniej szkoły polonijnej na wypadek migracji,
- prostsze przygotowanie ucznia do kontynuacji nauki w Polsce,
- niezakłócona realizacja programu w razie zastępstw,

- odporność szkoły na rotację nauczycieli (stabilność szkoły),
- obecność szkoły w nauczaniu systemowym,
- możliwość opisania efektów pracy szkoły,
- opis progresji w nauce,
- zwiększenie efektywności nauczania dzięki planowaniu i synchronizacji programów w kolejnych klasach,
- profesjonalna komunikacja z rodzicami,
- ułatwiony monitoring pracy szkoły,
- dostępność pomocy dydaktycznych zgodnych z *Podstawą* (np. internetowe zasoby portalu *Włącz Polskę!*),
- możliwość skorzystania z gotowych programów uwzględniających *Podstawę*,
- perspektywa pojawienia się w przyszłości podręczników odpowiadających potrzebom środowisk polonijnych (wiadomo, czego uczyć).

Najczęściej dostrzegane zagrożenia:

- trudność planowania zajęć dla uczniów, którzy są w tym samym wieku, ale różnią się znajomością języka i stażem nauki,
- różnorodność celów i motywacji do uczenia się języka polskiego,
- obecność w jednej klasie dzieci na różnych etapach rozwojowych (np. dziecko pięcioletnie i dziewięcioletnie),
- niesystematyczność i absencja uczniów,
- trudności w określeniu roli i formy oceniania postępów ucznia,
- różnorodne oczekiwania rodziców,
- uzależnienie statusu języka polskiego i jego funkcji (ojczysty, obcy, drugi, dziedziczony...) od sytuacji rodzinnej dziecka,
- ograniczenie przez *Podstawę* autonomii i swobody uczenia się,
- niedostosowanie zapisów dokumentu do potrzeb uczniów, zbyt mała indywidualizacja nauczania,
- ewentualna zmiana podstawy programowej obowiązującej w Polsce.

Nauczycielskie programy nauczania

Analiza szans i zagrożeń stanowiła wstęp do tworzenia podczas warsztatów własnego programu nauczania. Poznanie programów z platformy internetowej *Włącz Polskę!* pozwoliło nauczycielom usystematyzować wiedzę na temat struktury programów i podjąć próbę opracowania tzw. kart programowych, elementarnych części składowych programu nauczania.

W każdej karcie programowej znajdują się informacje o tym, jakie wymagania z *Podstawy* bierze się pod uwagę na zajęciach, jakich osiągnięć oczekuje się od ucznia, jakie treści nauczania przewiduje się na daną jednostkę oraz w jaki sposób osiąga się dydaktyczne

cele. Karta zawiera więc propozycje zadań dla ucznia, form pracy oraz metod i technik nauczania.

Temat zajęć dydaktycznych		Nazywam się Beza, czyli przedstawiamy się grupie
Wymagania szczegółowe		Dziecko: • rozumie proste i złożone polecenia, • wymawia poznane słowa w sposób na ogół zrozumiały, • porozumiewa się w prostych sytuacjach komunikacyjnych, • uczestniczy w rozmowie, wyraża w prosty sposób własne zdanie,
Osiągnięcia ucznia		• przedstawia siebie w bezpośrednim kontakcie, podając swoje imię i nazwisko, • nazywa rówieśników ich imionami, • współpracuje z nauczycielem i innymi dziećmi w zabawie, • odczytuje globalnie swoje imię i imiona najbliższych kolegów, • wykonuje polecenia nauczyciela, • wskazuje litery e i E w wyrazach.
Treści	Kręgi tematyczne	Ja i moi bliscy: podstawowe informacje o sobie, najbliższa rodzina, emocje, marzenia, świat wyobraźni. Życie codzienne: gry i zabawy. Środowisko naturalne: zwierzęta.
	Inwentarz słownikowo-gramatyczny (do ćwiczeń percepcji słuchowej, rozumienia wyrazów, tekstów itp.)	Nazwy zwierząt (owca, owieczka, baran, baranek), nazwy części ciała zwierzęcia (tułów, głowa – łeb, uszy, nos, ogon, rogi); nazwy czynności (biega, skacze, leży); określenia – duże, mniejsze, najmniejsze. Nazwy części twarzy; nazwy podstawowych kolorów; czasowniki (rysować, malować, kleić, przyklejać); przymiotniki (ładny, biały, wesoły...). Pary wyrazów o podobnym brzmieniu: na stoku – na stołku (do ćwiczeń fonematycznych). Mam na imię..., Nazywam się..., Na stoku góry..., Owieczka jest ładna. Rysunek jest ładny.

Zadania dydaktyczne, metody i formy pracy	• Poznawanie imion, przedstawianie się. Zabawa w kole z wypowiedzianiem imion dzieci. • Zgadywanka. Jak ma na imię owieczka przedstawiona na ilustracji? Nauczyciel pokazuje ilustracje ciastek (lub prawdziwe ciastka) i nazywa je polskimi nazwami (szarlotka, kremówka, pączek, beza). Która „słodka nazwa” najbardziej pasuje do owieczki i dlaczego? • Czytanie globalne wyrazów: owieczka, owca, baranek, baran. • Ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu. Nauczyciel odczytuje list, w którym Beza przedstawia siebie i swoich rodziców. • Zabawy utrwalające umiejętność globalnego czytania imion. Odszukanie karteczki z własnym imieniem. Przedstawienie owieczki Bezy – czytanie globalne wyrazu Beza i własnego imienia. • Ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu. Ponowne wysłuchanie listu Bezy. Opowiadanie o swojej rodzinie w sposób podobny do Bezy (według struktury zastosowanej w opowiadaniu Bezy).
---	---

Karta programowa 1. Przykład z programu nauczania języka polskiego poza granicami Polski dzieci w wieku przedszkolnym pt. *Przyjaciele przedszkolaka* ze strony www.wlaczpolske.pl

Żywą dyskusję uczestników warsztatów, dotyczącą adekwatności wymagań do wieku ucznia i do poziomu zaawansowania, wywołały różne interpretacje „wymagań szczegółowych” *Podstawy*. Wymagania ustalone na pewien etap edukacji nauczyciele przypisywali pierwszej fazie uczenia się, np. zakończeniu I klasy. Zgłoszono propozycję „rozpisania” wymagań na uporządkowany katalog rezultatów po I, II i III roku nauczania.

Nauczyciele uznali, że zapisane w *Podstawie* wymagania szczegółowe określają pożądany efekt po zakończeniu danego etapu edukacyjnego, czyli mówią o tym, co uczeń powinien wiedzieć i umieć, kończąc np. 9 lat (jeśli interesuje nas przedział wiekowy od piątego do dziewiątego roku życia).

Układanie programu nauczania oznacza dla nauczyciela zaprojektowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczeń aktywnie zdobywa określoną wiedzę i umiejętności, a także na skutek doświadczenia zmienia swoje zachowanie. Karta programowa, wprowadzona w projekcie *Włącz Polskę!*, idealnie nadaje się do takiego planowania. Jej opracowanie zachęciło nauczycieli do tworzenia własnych programów, które miały dawać autonomię i swobodę uczenia, czyli nie być tylko „martwą literą”.

Następny etap planowania to zgodne z programem nauczania przygotowanie konkretnych zajęć z dziećmi. Uczestnicy szkoleń zauważyli, że program, na który składają się

opracowane wcześniej karty, umożliwia realizację celów dydaktycznych, lecz nie narzuca sposobu ich osiągnięcia. Te obserwacje dodatkowo potwierdziła hospitacja zajęć i możliwość przyjrzenia się różnym sytuacjom pobudzającym aktywność ucznia/dziecka.

Lekcja w I klasie (dzieci sześciolatnie) szkoły Katharina-Heinroth-Grundschule w Berlinie okazała się dla nauczycieli dobrym impulsem do rozpoczęcia planowania zgodnie z *Podstawą*, a równocześnie zademonstrowała „pedagogiczne podejście sytuacyjne”, zgodne z potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi dzieci.

W lekcji świadomie zastosowano strategię wywoływania wciąż nowych sytuacji, które zaskakują, dziwią, budzą zaciekawienie uczniów, a w rezultacie motywują ich do nauki. Profesor Ryszard Więckowski² nazywa tę strategię „pedagogicznym podejściem sytuacyjnym”, w którym dzieci uczą się w sposób „percepcyjno-innowacyjny”. „Sytuację” należy rozumieć jako „... zespół okoliczności stymulujących czy inspirujących różne formy aktywności ukierunkowane na treści realne, symboliczne, autokreacyjne (skierowane ,ku sobie’) i społeczne (skierowane ,ku innym dzieciom’). Zespół zaś okoliczności charakteryzuje się przede wszystkim tym, że zawiera pewną nieokreśloność i niepewność dla dziecka, a ponadto występuje zjawisko dysonansu poznawczego (rozbieżność między dotychczasowym doświadczeniem a aktualnym). To zaś wyzwala zapotrzebowanie na informacje. Aktywność dziecka, zewnętrźnie obserwowalna, jest próbą zaspokojenia głodu informacji”³.

Hospitacja zajęć dawała nauczycielom możliwość obserwowania różnorodnych aktywności uczniów. Dzieci:

- wykonywały eksperyment naukowy: badały kamienie, segregowały je według przyjętej zasady, opisywały ustnie ich wygląd, badały „kości dinozaurów” i odczytywały ich nazwy, w drodze eksperymentu uzyskały różne odcienie zielonej farby;
- pracowały z tekstem literackim: aktywnie słuchały tekstu czytanego przez nauczyciela, wymyślały i nazywały sny kolorowych kredek, wczuwały się w rolę bohaterów i ruchami naśladowały ich zachowania;
- samodzielnie czytały tekst rysunkowy, dostrzegły i nazwały przyczynę zilustrowanego wydarzenia (zazdrość) i jej skutki;
- w czasie lekcji chodziły, rytmicznie zginały w dłoniach papier, malowały farbami kamienie, gniotły palcami plastelinę, w wylepionego nią dinozaura wciskały pomalowane kamienie, z zamkniętymi oczami dotykały „dinozaura” i przekazywały ustnie „odczytane” dłońmi informacje, rysowały dinozaura w przestrzeni ograniczonej liniami;
- nawzajem sobie pomagały, używały zwrotów grzecznościowych, doświadczaly radości z efektu wspólnej pracy.

2 Więckowski R., 1995, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.

3 Tamże, s. 87.

Wszystkim działaniom towarzyszyły wyraźne emocje. Dzieci przeżywały zaskoczenie, zadowolenie, zdziwienie, radość, a nawet entuzjazm, kiedy na końcu lekcji wykonały wspólnie dinozaura na podobieństwo tego „prawdziwego” z obrazkowej opowieści.

Chociaż klasa liczyła 26 dzieci o różnej znajomości języka polskiego (połowa klasy uczy się polskiego jako języka obcego, druga połowa jako odziedziczonego), wymienione w programie⁴ osiągnięcia stały się udziałem wszystkich, bo sytuacje pedagogiczne stwarzały przestrzeń dla aktywności każdego ucznia.



Fotorelacja z lekcji

Nr lekcji	8/20
Temat	Zielony dinozaur
	Treści i materiał nauczania
Wymagania szczegółowe zgodne z <i>Podstawą programową</i> , czyli co uczeń powinien wiedzieć i umieć na zakończenie pierwszego etapu edukacyjnego	Słuchanie Uczeń: • rozumie proste teksty literackie wspierane obrazkami, gestami, rekwizytami i inne teksty kultury, o ile otrzymuje dodatkowe wyjaśnienia, • rozumie proste wypowiedzi monologowe i dialogowe, o ile otrzymuje dodatkowe wyjaśnienia.

4 Małyska M., program *Przyjaciele z piórnika*, cz. I. *Figlarna Kredka*, http://literka.org/wp-content/uploads/2016/Program%20_Figlarna%20Kredka.pdf. Zob. także karta programowa 2.

Nr lekcji Temat	8/20 Zielony dinozaur
	Mówienie Uczeń: • tworzy z pomocą nauczyciela krótką wypowiedź składającą się z prostych zdań, • porozumiewa się w prostych sytuacjach komunikacyjnych. Czytanie Uczeń: • zna wszystkie litery i odpowiadające im głoski, • czyta na głos i cicho proste, krótkie teksty.
Osiągnięcia ucznia	Uczeń: • uzupełnia treść opowiadania czytanego przez nauczyciela, wymyślając sny kredki w różnych kolorach, • czyta globalnie wyrazy: kamień, jajko, dinozaur, pisanka, 5 kur, 5 jajek, 5 sałat, 5 głów, sałata, zazdrosne, znalazła, tri-ceratops, celofyz, stegozaur, tyranozaur, diplodok i zdanie: Co znalazła Kredka?, • tłumaczy znaczenie słowa zazdrość, • opowiada o tym, jak Kredka poznała zielonego dinozaura, • wykonuje rysunek według wzoru, zachowując proporcje i mieszcząc się w wyznaczonej przestrzeni.
Kręgi tematyczne	Dom i otoczenie: • emocje, marzenia, świat wyobraźni. Środowisko naturalne: • pogoda, pory roku, • rośliny, zwierzęta. Wiedza o Polsce: • święta, zwyczaje.
Podstawowe struktury gramatyczne i przykładowe funkcje komunikacyjne	Związek liczebnika z rzeczownikiem w różnych rodzajach. Tworzenie rzeczowników od przymiotników. Wprowadzenie znaku graficznego 5.

Nr lekcji	8/20
Temat	Zielony dinozaur
Sytuacje edukacyjne i ich cele	Blok zabaw z tekstem literackim Aktywne słuchanie tekstu A. Galicy <i>Bajka o zielonej kredce</i>, czytane go przez nauczyciela – ćwiczenia w rozumieniu i mówieniu. Ćwiczenia w mówieniu – wzbogacenie słownictwa przez wymyślanie snów kredek w różnych kolorach. Zabawy słowotwórcze w tworzeniu rzeczowników od przymiotników, np. pomarańczowy – pomarańcza, niebieski – niebo. Blok zabaw z tekstem rysunkowym Ćwiczenia doskonalące sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie: • indywidualne czytanie obrazkowej opowieści, • aktywne słuchanie historyjki interpretowanej przez nauczyciela, • opowiadanie o tym, jak Kredka poznała zielonego dinozaura – ćwiczenia w mówieniu, • wyszukiwanie na ilustracjach pięciu jednakowych elementów i rozpoznawanie ukrytego znaku 5 – ćwiczenie spostrzegawczości i poprawne łączenie liczebnika pięć z rzeczownikami w różnych rodzajach, • czytanie globalne wyrazów, • ćwiczenia w czytaniu w aspekcie krytyczno-twórczym, zachęcenie do rozmowy o zazdrości na przykładzie zachowania kur. Blok zabaw przygotowujących do kreślenia liter Czytanie liniatury, nauka organizacji przestrzeni, kreślenie elementów literopodobnych z zachowaniem wielkości, zapamiętanie obrazu dinozaura i odtwarzanie go w liniaturze, wyszukiwanie ukrytego znaku 5.

Nr lekcji	8/20
Temat	Zielony dinozaur
	Blok zabaw przyrodniczych Gromadzenie informacji i ciekawostek na temat dinozaurów. Ćwiczenia zgodne z poleceniami – ćwiczenia w czytaniu.

Karta programowa 2. Fragment programu *Przyjaciele z piórnika*, cz. I. *Figlarna Kredka* (aut. M. Małyska)

Przyjęcie przez nauczycieli standardów *Podstawy programowej* i wprowadzenie zmian w nauczaniu okazuje się bardziej prawdopodobne, gdy sami „wypróbują” ten model nauczania na zajęciach. Jest to zarazem najskuteczniejsza forma promocji *Podstawy*. Podobnie jak w przypadku uczniów, uczenie przez doświadczenie sprawdza się także w pracy z nauczycielami.

Szkolenia organizowane czy to w ramach projektu *Włącz Polskę!*, czy też *Język polski w Niemczech – tożsamość, konsolidacja, perspektywa* przekonały mnie, że zmianę może propagować i implementować tylko ten, kto proponuje praktyczne, konkretne rozwiązania. W szkole polonijnej powodzenie wprowadzanej zmiany zależy bowiem od efektów i atrakcyjności zajęć, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Dopiero radość, kreatywność i wspólne odkrycia zachęcają kadrę nauczycielską do planowania i dostosowywania się do standardów programowych szkoły, kraju, w którym działa, a także systemu oświatowego w Polsce (w perspektywie powrotów z emigracji).

Potrzeby nauczycieli polonijnych

Na podstawie obserwacji, dyskusji z nauczycielami i ewaluacji warsztatów za najpilniejsze potrzeby należy uznać:

- uczenie się przez doświadczenie i poznawanie pedagogicznego podejścia sytuacyjnego (stwarzanie sytuacji sprzyjających aktywności dziecka), propozycje konkretnych zadań dla uczniów,
- pomoc w standaryzacji planów, programów nauczania oraz w doborze materiałów dydaktycznych,
- przeznaczone specjalnie dla uczniów polonijnych materiały dydaktyczne, które pozwalałyby organizować zajęcia wokół tekstu literackiego i obrazu, a przy okazji doskonalić sprawność rozumienia, mówienia i czytania po polsku,
- wpływanie na motywację uczniów, np. przez informowanie o ich osiągnięciach,
- wymiana doświadczeń, spotkania nauczycielskie, popularyzacja dobrych praktyk.



Zielony dinozaur w: Małyska M., 2016, Figlarna Kredka. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci 5-6-letnich, cz. 2, s. 48-49

Wyzwania

Zmiana podstawy programowej dla szkół w Polsce pociąga za sobą konieczność opracowania nowej podstawy także dla oświaty polonijnej. W przeciwnym wypadku system nie będzie spójny i utrudni dziecku migrującemu powrót do polskiej szkoły, a dzieciom mieszkającym za granicą komunikację z rówieśnikami w kraju. Wyzwaniom tym muszą sprostać nauczyciele języka polskiego, a także innych przedmiotów nauczanych po polsku. Grono tych nauczycieli stale się powiększa, mają też coraz lepsze przygotowanie zawodowe. Mogą odwołać się do własnych doświadczeń w tworzeniu programów i do istniejącej już „grupy wsparcia”, czyli do pomocy nauczycieli, którym przyświeca wspólny cel – uczenie języka polskiego według aktualnych standardów, w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości konkretnych uczniów oraz do specyficznych warunków danej szkoły czy środowiska.

Władysław T. Miodunka

ZNACZENIE POSTAW RODZICIELSKICH W EDUKACJI DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO

Najbardziej zasłużoną instytucją w nauczaniu języka polskiego „*jest rodzina polska (polonijna), w której w trakcie socjalizacji pierwotnej dzieci przyswajają sobie język mówiony rodziców*” (Miodunka 2004, 400). Stopień znajomości polszczyzny zależy od wielu czynników. Zwykle w rodzinach językiem polskim najlepiej posługują się najstarsze dzieci, które w pierwszym okresie życia wychowywały się pod opieką polskojęzycznych dorosłych jako jedynaki. Młodsze rodzeństwo gorzej zna polski, ponieważ w komunikacji z braćmi lub siostrami często używa języka kraju osiedlenia. Podobnie jak wiek dziecka, na znajomość polszczyzny wpływa także środowisko. Jeśli rodzina żyje w otoczeniu zdominowanym przez osoby polskiego pochodzenia, a dziecko używa języka polskiego nie tylko w domu, lecz także w rozmowach ze znajomymi i sąsiadami, to prawdopodobieństwo dobrego opanowania języka jest wysokie. Wzrasta ono jeszcze, gdy dziecko ma w swoim środowisku polskich rówieśników. Wymienione zależności obserwujemy zawsze, warunki życia korzystniejsze dla przyswajania polszczyzny zdarzały się jednak częściej w przeszłości niż obecnie, kiedy o wyborze miejsca zamieszkania Polaków decyduje głównie rynek pracy, co sprzyja osiedlaniu się w dużych miastach, w rozproszeniu i z dala od polskiego otoczenia. Roman Laskowski opisuje taką sytuację np. w Szwecji:

„Bardzo silnemu ograniczeniu ulega sytuacja komunikacyjna, w jakiej dziecko imigranta posługuje się językiem swych rodziców. Najczęściej służy on wyłącznie lub niemal wyłącznie jako środek porozumiewania się z rodzicami, przy czym nawet w tę sferę życia społecznego wdziera się język dominującego otoczenia społecznego. Oczywiście, szczególnie osłabiona jest funkcja języka ojczystego u dzieci małżeństw mieszanych, chociaż i tutaj świadoma praca matki (...) owocuje rzeczywistą dwujęzycznością dziecka. W komunikacji z rodzeństwem pozycja języka ojczystego ulega dalszemu osłabieniu. Drugie pokolenie emigrantów w rozmowach między sobą z zasady posługuje się językiem dominującym, tu szwedzkim. Do zupełnej rzadkości należy posługiwanie się językiem polskim w kontaktach koleżeńskich pozaszkolnych (...). To bardzo daleko idące ograniczenie sfery użycia języka

ojczystego rodziców powoduje trudności w opanowaniu przez dziecko tego języka, a nawet jego cofanie się u dzieci urodzonych wprawdzie w Polsce, od dłuższego czasu jednak zamieszkających na obczyźnie" (Laskowski 2009, 76-77; podkr. W. M.).

O zjawisku degradacji języka ojczystego piszą wprawdzie głównie specjaliści, ale członkowie społeczności polonijnej też zdają sobie z niego sprawę. „Polszczyznę kuchenną” nazywają kod ograniczony, którym posługuje się część dzieci i młodzieży, a „pięknym językiem polskim” polszczyznę bogatą, literacką.

Wśród polskich rodzin za granicą zdarza się obecnie coraz więcej rodzin mieszanych, w których język polski jest językiem tylko jednego z rodziców, a dziecko wychowuje się w języku wspólnym, czyli zwykle – w języku kraju osiedlenia.

Wejście Polski do Unii Europejskiej i otwarcie dla Polaków europejskiego rynku pracy spowodowało wzrost migracji ludzi młodych do różnych krajów Unii. Naukowcy, m.in. językoznawcy, od początku zwracali uwagę na ten trend. Roman Laskowski pisał np. w zakończeniu swojej ważnej książki *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*:

Niezależnie od kraju osiedlenia rodziców ich dzieci stają przed tymi samymi problemami: dostosowaniem się do życia w dwu różnych otoczeniach kulturowych, koniecznością nauczania się życia w dwu różnych językach. Problem ten dotyczy już teraz co najmniej dziesiątek tysięcy polskich dzieci, a będzie w najbliższych latach narastał niemal lawinowo. Mówi się o blisko dwu milionach Polaków, głównie ludzi młodych, którzy w ciągu ostatnich lat znaleźli zatrudnienie w krajach Unii Europejskiej (...) Ilu rodziców powróci do kraju, ilu zaś zdecyduje się na pozostanie w Irlandii, Francji czy w Niemczech? Dziesiątki tysięcy dzisiejszych „eurosierot” staną się zapewne niebawem częścią polskiej diaspory. Tym dzieciom i ich rodzicom trzeba stworzyć warunki sprzyjające zachowaniu języka polskiego, zachęcić do podtrzymywania związków z ojczyzną i kulturą (Laskowski 2009, 226; podkr. W. M.).

Laskowski sygnalizuje ważny problem społeczny o niespotykanej dotąd skali i zwraca się z apelem o zapewnienie dzieciom i ich rodzicom możliwości podtrzymywania znajomości języka polskiego w drugim i w następnych pokoleniach. Uważa za konieczność odpowiednią akcją edukacyjną wśród młodzieży, a także wśród rodziców, ponieważ w dużej mierze to od nich zależy zachowanie języka etnicznego. W lutym 2014 razem z działaczami polonijnymi i językoznawcami powołał w Edynburgu (Szkocja) Stowarzyszenie Promocji Języka Polskiego za Granicą (Association for the Promotion of Polish Language Abroad; APPLA). W lipcu tego roku APPLA, przy współudziale międzynarodowej organizacji Bilingualism Matters, zainicjowało pod hasłem „Podaruj dziecku swój język ojczysty” kampanię na rzecz dwujęzyczności.

Ta szeroko zakrojona akcja świadczy o tym, iż środowisko naukowe i polscy migranci poakcesyjni mają świadomość, jak potrzebne są systematyczne działania edukacyjne obejmujące dzieci, młodzież i jej rodziców poza krajem. W Wielkiej Brytanii korzysta obecnie z nauki w polskich szkołach sobotnich ok. 30% młodzieży polskiej i polonijnej, co oznacza bujny rozwój tej formy nauczania. Pozostałe 70% młodzieży nie chodzi jednak do polskich szkół, koncentruje się na opanowaniu języka angielskiego, czyli na niezbędnym warunku przyszłego sukcesu na studiach i w pracy zawodowej. Rodzice tej młodzieży uznali de facto, że znajomość języka polskiego nie jest tak ważna i że można o nią nie dbać.

W artykule *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom* w sytuacji imigracji Krystyna Wróblewska-Pawlak wymienia przyczynę takiej postawy:

Polscy emigranci nie są za bardzo skłonni, w odróżnieniu od innych grup etnicznych, do przekazywania swego języka dzieciom. Kierując się pojętym fałszywie pragmatyzmem, zbyt często rezygnują z szansy, jaką sytuacja imigracji stwarza dla naturalnej dwujęzyczności ich dzieci. A to wskazuje na niedostateczne ciągle jeszcze upowszechnienie wiedzy na temat zalet językowych, kulturowych i poznawczych dwujęzycznej edukacji dzieci, a więc i roli, jaką w tym procesie mają do odegrania rodzice-emigranci (Wróblewska-Pawlak 2014, 148).

Polscy rodzice kierują się wąskimi względami praktycznymi i nie znają europejskiej polityki edukacyjnej, której jednym z celów jest wielojęzyczność, rozpoczynająca się od dwujęzyczności i różnojęzyczności (zob. Szul 2003; Gębał 2013, 40-59; Wróblewska-Pawlak 2014). Dlatego trudno przecenić wagę uświadamiania rodzicom wartości bilingwizmu i możliwości, jakie daje on w Unii Europejskiej (zob. Laskowski 2013).

Popularyzacją dwujęzyczności zajmuje się w Anglii Polski Uniwersytet na Obczyźnie (PUNO), który wydał m.in. książkę *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*. Redaktorka tomu, Katarzyna Zechenter, tak pisze o sytuacji języka polskiego w Wielkiej Brytanii:

*Przeprowadzony w 2013 roku spis powszechny wykazał, że po angielskim język polski jest najczęściej używanym językiem w Anglii i Walii. Polacy są też w Anglii drugą co do wielkości grupą narodowościową. Taka sytuacja cieszy licznych naszych rodaków, którzy zdecydowali się na życie na Wyspach. Pragnieniem wielu spośród nich jest, aby ich dzieci mówiły także po polsku, pomimo że mieszkają na stałe w Wielkiej Brytanii. Tylko część tych dzieci chodzi do polskich szkół, czyli do tzw. Polskich Szkół Sobotnich, prowadzonych przez Polską Macierz Szkolną. Jednakże **wiele dzieci przestaje mówić po polsku już w dwa lata po przyjeździe, a ponieważ polscy rodzice są przekonani, że znajomość polszczyzny nie będzie ich dzieciom do niczego potrzebna, nie starają się temu zapobiegać*** (Zechenter 2015, 7; podkr. W. M.).

Zechenter zależy na tym, aby za pośrednictwem książki dotrzeć do rodziców dzieci, które mają szansę stać się dwujęzyczne, zachowując znajomość polszczyzny zdobytą w domu rodzinnym. Jej zdaniem „*Poradnik* przedstawia w sposób praktyczny i przystępny pożytki płynące z migracji, integracji oraz funkcjonowania w dwu kulturach, polskiej i angielskiej, a także przyszłe korzyści zawodowe, jakie wynikają z dwujęzyczności i z rosnącego zapotrzebowania na dwujęzycznych specjalistów w Anglii i Walii” (tamże, 12).

Książka przedstawia w dziewięciu rozdziałach zagadnienia migracji i integracji w kraju osiedlenia, kwestie wyboru języka/języków, którymi ma się posługiwać dziecko, omawia rolę rodziców i opiekunów, różnice między szkołami polską a brytyjską, brytyjski system edukacji i możliwości nauki polskiego poza polską szkołą. Wyjątkowy jest ósmy rozdział, zatytułowany *Po co ten polski? Historie prawdziwe* (tamże, 129-150). Zamieszczono w nim wypowiedzi 22 osób, które na podstawie własnych doświadczeń opowiadają o korzyściach płynących z polsko-angielskiej dwujęzyczności. Większość z nich zna obecnie po kilka języków. Polszczyzny nie poprawiano, więc wypowiedzi brzmią autentycznie. Poradnik kończy się praktycznymi wskazówkami: linkami do stron internetowych o dwujęzyczności, gramami i zabawami dla dzieci, listą audiobooków i literatury polskiej w Internecie oraz adresami angielskich bibliotek, które mają polskie zbiory. *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych* to ważna publikacja, mogąca zainspirować autorów także z innych krajów.

Analizą konkretnych przypadków dzieci dwujęzycznych zajmował się ostatnio Rafał Młyński w swojej rozprawie doktorskiej *Język polski dzieci dyslektycznych w sytuacji ich bilingwizmu. Analiza przypadków* (2015)¹. Jednym z badanych dzieci jest Daniel L., urodzony w 2001 roku w rodzinie polsko-angielskiej. Daniel mówi oboma językami. Mieszka z rodzicami i dwójką rodzeństwa w Krakowie, gdzie chodzi do polskiej szkoły. Chłopiec ma zdiagnozowaną i leczoną dysleksję.

Jego matka jest Polką, anglistką z wykształcenia i nauczycielką angielskiego, jej mąż – Anglik po studiach na Uniwersytecie w Cambridge – prowadzi własną działalność gospodarczą. Na temat sytuacji językowej swego syna rozmawiał z doktorem Młyńskim po polsku. Syna wychowuje razem z żoną dwujęzycznie, stosując strategię osoby, co oznacza, że każde z rodziców używa swojego pierwszego języka: matka – polskiego, ojciec – angielskiego. Wszyscy mówią po polsku albo po angielsku tylko wtedy, gdy rodzina znajduje się w towarzystwie osób nieznających angielskiego (w Polsce) lub polskiego (w Wielkiej Brytanii). W Polsce Daniel rozmawia z siostrami po polsku, w Wielkiej Brytanii po angielsku. Wyjątek stanowią sytuacje, kiedy rodzeństwo rozmawia w Anglii po polsku, bo – jak twierdzi matka – *chce coś ukryć albo celowo zostać niezrozumianym przez otoczenie* (Miodunka 2016, 76).

1 Źródłem cytatów z niepublikowanej pracy doktorskiej jest ze względu na trudną dostępność oryginału artykuł W. Miodunki (2016), w którym przedrukowano jej fragment – studium przypadku Daniela L.

Oboje rodzice podkreślają, że ich celem było przekazanie Danielowi najlepszych elementów kultury polskiej i angielskiej. Zdaniem matki, jej syn łączy w sobie obie te kultury. *Dzięki temu cechuje go łatwość adaptacji w nowym środowisku oraz umiejętność krytycznego podejścia do polskiej i brytyjskiej mentalności – Daniel ocenia cechy Polaków, parodiuje brytyjski akcent, jednakże nigdy nie staje w wyraźnej opozycji do jednej lub drugiej kultury* (Miodunka 2016, 76). W opinii ojca, *chłopiec potrafi zauważać różnice międzykulturowe i poddawać je osądom, jednak ojciec dba o rozwój takich wartości, jak tolerancja i otwartość na odmienne kultury. To zadanie uważa za wyjątkowo ważne, ponieważ, będąc sam cudzoziemcem, dostrzega problemy Polaków w kontaktach z obcokrajowcami* (Miodunka 2016, 77). Sam Daniel też widzi korzyści płynące z dwujęzyczności. Twierdzi, że *dzięki niej może łatwiej uczyć się innych języków oraz pomagać np. zagubionym turystom. Bilingwizm umożliwia mu także świadomy wybór w językowym przeżywaniu kultury* (Miodunka 2016, 78).

W wieku przedszkolnym Daniel chodził do szkoły brytyjskiej w Krakowie, gdzie ukończył też I i II klasę. Polska szkoła, do której teraz uczęszcza, ma według jego ojca największy wpływ na kształtowanie tożsamości kulturowej Daniela. To dzięki polskiej szkole jego znajomość polskiego jest lepsza niż znajomość angielskiego. Ojciec obserwuje, że *w języku angielskim Daniel posiada mniejszy zasób leksykalny niż w polskim, także sprawność czytania ze zrozumieniem i pisanie po angielsku nie jest adekwatna do jego wieku* (Miodunka 2016, 77). Sam chłopiec jest innego zdania. Uważa, że oboma językami posługuje się jednakowo dobrze. Jego kłopoty z czytaniem i pisanem mają związek ze zdiagnozowaną dysleksją i dają o sobie znać w każdym języku. W czasie wywiadu ojciec przyznał, że problemy syna uświadomiły mu, iż sam był w dzieciństwie dyslektykiem i dlatego krytycznie odnosi się do opinii przypisujących dysleksję dwujęzyczności. Jest raczej przekonany, że *bilingwizm należy traktować jako „mental fitness”* (Miodunka 2016, 77).

Powyższy przykład ilustruje świadome wychowywanie dziecka w dwujęzyczności w rodzinie mieszanej, a więc w sytuacji, w której trudniej zachować równowagę między językiem polskim a językiem kraju osiedlenia. **W rodzinach polskich**, należących do grupy tzw. migrantów poakcesyjnych, dzieci zwykle znają język jeszcze z Polski, bywa nawet, że mają za sobą po kilka klas polskiej szkoły i posługują się polszczyzną nie tylko w mowie, lecz także w piśmie. W tym przypadku **zadaniem rodziców jest zachowanie i pogłębianie znajomości języka polskiego**. Najlepiej stosować wtedy strategię miejsca, tzn. używać polskiego w domu i w polskim środowisku, a języka kraju osiedlenia – w szkole i w środowisku niepolskim. Warto przy tym pamiętać, że to szkoła staje się głównym miejscem intensywnego rozwoju językowego i intelektualnego dziecka, które poznaje w niej nie tylko język kraju osiedlenia, lecz także nowe pojęcia i sposoby wyrażania myśli. Dlatego nie należy dobrowolnie rezygnować z polskiej szkoły sobotniej – zapewnia ona naukę języka pisanego i przybliża polską kulturę. Zapewnia również kontakty z polskimi rówieśnikami i z nauczycielami, którzy mogą przyjąć dziecku z pomocą w razie jakichkolwiek problemów

szkolnych. Jeśli oferta polskiej szkoły sobotniej nie jest dostępna, część jej zadań (np. naukę czytania i pisanie) powinno przejąć któreś z rodziców.

Wychowawcy muszą zawsze pamiętać, że dzieci łatwo dostrzegają fałsz, dlatego posyłanie dziecka do polskiej szkoły bez wyraźnego zainteresowania jego wynikami w nauce ze strony rodziców może spowodować, że dziecko nie będzie poważnie traktowało takich zajęć, nie będzie odrabiać zadań domowych ani angażować się w pozalekcyjną działalność szkoły. Brak zachęty ze strony najbliższych osłabi jego motywację, a nauka nie przyniesie pożądanych rezultatów.

Poznanie nowego języka i obserwowanie, jak własna mowa traci w kraju osiedlenia na znaczeniu, to dla dziecka niełatwe doświadczenie, z którym nie powinno pozostawać samo. Rodzice winni mu pomóc, podkreślając swą postawę szacunku do języka polskiego i wartość dwujęzyczności. Akwizycja nowego języka sprzyja uświadomieniu sobie własnego stylu uczenia się, a także różnego tempa opanowywania poszczególnych sprawności. Zwykle szybciej radzimy sobie z rozumieniem tekstów mówionych i z mówieniem (tzw. język mówiony) niż z czytaniem i redagowaniem tekstów (tzw. język pisany). Dziecko polskie w szkole angielskiej potrzebuje około 5 lat na osiągnięcie we wszystkich sprawnościach takiego samego poziomu, jaki ma dziecko angielskie w porównywalnym wieku (różnice w czasie zależą od indywidualnych zdolności językowych i cech psychicznych dziecka).

Proces zapominania języka polskiego przebiega odwrotnie do procesu nabywania drugiego języka: najpierw pojawiają się trudności w pisaniu i czytaniu polskich tekstów, zwłaszcza specjalistycznych, a dopiero później problemy z mówieniem czy rozumieniem ze słuchu. Zapominaniu skutecznie przeciwdziałają kontakt z językiem i kulturą za pośrednictwem polskojęzycznej telewizji i Internetu, kontakt z rodziną i znajomymi/rówieśnikami za pomocą nowych technologii, a także pobyty w Polsce w czasie ferii i wakacji.

Jeśli w rodzinach mieszanych, mieszkających poza Polską, językiem domowym jest polski, to należy stosować wszystkie wspomniane wyżej zasady identycznie jak w rodzinach polskich migrantów. Częściej zdarza się jednak, że w rodzinie każde z rodziców posługuje się swoim językiem albo wspólnym językiem domowym jest język ojca bądź matki czy też język kraju zamieszkania. W przedstawionej wcześniej rodzinie Daniela wspólne były wyjątkowo dwa języki: angielski i polski. Zwraca uwagę postawa jego ojca, który używanie dwóch języków uważa za wskazane dla „mental fitness”, a w dwujęzyczności widzi dużą wartość, cel, do którego warto konsekwentnie dążyć przez wiele lat. W Europie Zachodniej podobne poglądy zyskują coraz większą popularność. W cytowanej książce *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych* Katarzyna Zechenter przypomina zdanie Normana Daviesa: *Bilingualism is a blessing from God that no parent should deny a child*. Po polsku zdanie to brzmi: *Dwujęzyczność to dar boski, którego żadne z rodziców nie powinno odmówić swojemu dziecku*. Wezwanie „żadne z rodziców nie powinno odmó-

wić swojemu dziecku” należy rozumieć raczej jako zalecenie: „każde z rodziców powinno zrobić wszystko, by pomóc dziecku w osiągnięciu (naturalnej) dwujęzyczności”.

Bibliografia

Gębał P. E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków

Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków

Laskowski R., 2013, *Język a tożsamość etniczna. Kształtowanie się poczucia narodowego młodej polskiej diaspory w warunkach wielokulturowości*, w: *LingVaria*, 8, nr 2/16, s. 77-93

Laskowski R., 2014, *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*, Frankfurt am Main

Miodunka W., 2004, *Nauczanie języka polskiego w świecie*, w: K. Dopierała (red.), *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 3, Toruń, s. 400-401

Miodunka W. T., 2016, *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, w: Dębski R., Miodunka W. T. (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków, s. 49-87

Młyński R., 2015, *Język polski dzieci dyslektycznych w sytuacji ich bilingwizmu. Analiza przypadków*, niepublikowana praca doktorska przygotowana na Wydziale Polonistyki UJ

Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych, 2015, K. Zechenter (red.), PUNO, Londyn

Szul R., 2003, *Europa językowa*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 5-26

Wróblewska-Pawlak K., 2014, *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, w: *LingVaria*, 9, nr 1/17, s. 86-95

Zechenter K., 2015, *Wstęp; Migracja i integracja. Praktyczne informacje*, w: K. Zechenter (red.), *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, Londyn, s. 7-24; 151-168

Urszula Sajkowska

JĘZYK POLSKI JAKO DRUGI KOD KOMUNIKACYJNY W POLSCE. EDUKACJA JĘZYKOWA MIGRANTÓW

Wprowadzenie

Wzmożona migracja w świecie nie omija też Polski, co prowadzi do internacjonalizacji polskiego społeczeństwa i procesu asymilacji w polskiej rzeczywistości kulturowej obywateli o innym pochodzeniu etnicznym. To sprawia, że jednym z głównych wyzwań dla polskiego systemu edukacji¹ staje się nauczanie polskiego imigrantów i ich dzieci, dla których jest to język obcy, a po pewnym czasie drugi kod komunikacyjny.

Fundacja Nauki Języków Obcych *Linguae Mundi*, której doświadczenia posłużą za kanwę tego artykułu, wychodzi naprzeciw potrzebom społecznym i edukacyjnym, także językowym, różnych grup obcokrajowców, przybywających do Polski w wyniku przemian ekonomicznych, politycznych i kulturowych w Europie i na świecie.

Powołana decyzją Ministra Edukacji Narodowej w 1989 r. Fundacja jest organizacją pozarządową, która specjalizuje się w nauczaniu języka polskiego jako drugiego/obcego, umożliwia cudzoziemcom (dzieciom, młodzieży i dorosłym z ponad 60 krajów świata) integrację językową i kulturową oraz aktywizację zawodową na terenie Polski. Współpracuje też z Polonią i Polakami za granicą, z ośrodkami akademickimi w kraju i na świecie, organizuje wakacyjne kursy języka i kultury polskiej oraz nauczanie 19 języków obcych (języka ogólnego i odmian specjalistycznych).

Fundacja *Linguae Mundi* oferuje audyt kompetencji językowych, autorskie materiały dydaktyczne, innowacyjne metody nauczania i nowoczesne technologie. Z sukcesem przygotowuje zainteresowanych do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, a od niedawna również sama je przeprowadza.

1 Por. z przedmową do tomu *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce*, 2015, S. Dubisz, U. Sajkowska (red.), Warszawa.

Autorskie programy nauczania specjalistycznych odmian polszczyzny, opracowane w Fundacji przez Zespół Polonistów (metodyków i dydaktyków), zostały w 2003 r. nagrodzone Certyfikatem Językowym Komisji Europejskiej EUROPEAN LANGUAGE LABEL dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych. Programy te spowodowały jakościową zmianę w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego poprzez włączenie języków specjalistycznych do programu nauki języka ogólnego.

Innowacyjne rozwiązania metodyczne, profesjonalizm i kompetencja kadry z zakresu wielokulturowości, wreszcie wysoka ocena zewnętrzna działań Fundacji pozwoliły jej, jako jednej z pierwszych organizacji pozarządowych, realizować projekty edukacyjne współfinansowane ze środków Unii Europejskiej i adresowane do cudzoziemców w Polsce.

W latach 2005–2016 zrealizowano trzydzieści sześć takich projektów, w których wzięło udział 4 374 beneficjentów z 63 krajów świata. Liczby te przekładają się na 63 544 godziny nauki języka polskiego jako obcego (w tym odmian języka specjalistycznego). Nauczaniu języka towarzyszyło przekazywanie wiedzy o kulturze, historii i polskich realiach, doradztwo zawodowe, a także przygotowanie do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego.

Fundacja *Linguae Mundi* została doceniona i wyróżniona Europejskim Znakiem Innowacyjności w Dziedzinie Nauczania i Uczenia się Języków Obcych EUROPEAN LANGUAGE LABEL za działania na rzecz migrantów:

- w 2014 r. za projekt *Edukacja językowa i zawodowa imigrantów szansą na skuteczną integrację*,
- w 2015 r. za projekt *Mama, tata i ja. Edukacja językowo-kulturowa imigrantów: przed-szkolaków i ich rodziców wyrównaniem szans edukacyjnych i wsparciem w procesie integracji*.

Charakterystyka i skala potrzeb językowych imigrantów

Napływ cudzoziemców do Polski spowodował zmianę sytuacji społeczno-demograficznej, której przyczyny obserwujemy od lat 90. XX wieku:

- Region Środkowej i Wschodniej Europy zaczął się wtedy silnie różnicować pod względem ekonomicznym i społecznym. Polska, jako jeden z liderów przemian i najszybciej rozwijający się kraj, stała się w naturalny sposób atrakcyjna dla ludzi zamieszkujących obszary o niższym potencjale gospodarczym.
- Ułatwienia w mobilności, a zwłaszcza przyjęcie Polski do strefy Schengen, dały cudzoziemcom, korzystającym w Polsce z pobytów średnio- i długoterminowych, szansę swobodnego przemieszczania się w tej strefie i prowadzenia różnorodnej działalności.

- Akcesja do UE zwiększyła atrakcyjność Polski jako miejsca nauki, pracy i stałego osiedlenia, przez co zmienił się jej dotychczasowy charakter kraju tranzytowego.
- Wskutek masowej poakcesyjnej emigracji Polaków wzrósł w Polsce popyt na pracę, zwłaszcza w zawodach należących do tzw. drugorzędnego sektora pracy (Polska polityka... 2013, 4).

Cudzoziemcy migrujący do Polski to osoby, które najczęściej planują pobyt stały i podjęcie pracy zarobkowej. Tezę tę potwierdzają wyniki badań Fundacji *Linguae Mundi*, sfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich (EFI).

Projekt pt. „Badanie potrzeb warszawskich beneficjentów *Europejskiego Funduszu Integracji Obywateli Państw Trzecich*” trwał od kwietnia do lipca 2009 r. Badaniu poddano 657 osób z różnych środowisk, łącznie z 78 krajów. Ankieta składała się z 12 pytań. Opracowano ją w 4 językach: polskim, rosyjskim, angielskim i wietnamskim.

Analiza wyników badań warszawskich beneficjentów EFI nasuwa następujące wnioski:

- respondenci chcą być/żyć w Polsce,
- chcą tu pracować, podwyższać kwalifikacje, studiować (wśród ankietowanych były także osoby, które już pracują lub studiują),
- chcą uczyć się języka polskiego na wszystkich poziomach,
- postulują zwiększenie liczby ośrodków nauczania języka polskiego,
- zgłaszają zapotrzebowanie na kursy zawodowe i kursy, które ułatwiają poszukiwanie pracy,
- chcą prowadzić działalność gospodarczą.

Potrzeby obcokrajowców w Polsce – praca i nauka (ewentualnie w odwrotnej kolejności) – decydują o tym, jakie są pożądane obszary kształcenia językowego:

- „oprowadzanie po nowym domu”,
- sytuacje komunikacyjne związane z poszukiwaniem mieszkania i pracy,
- „poruszanie się” po urzędach,
- uzyskiwanie pomocy medycznej i prawnej,
- zawodowe odmiany języka polskiego,
- przygotowanie do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego.

Od planujących i organizujących proces nauczania języka polskiego jako obcego zaspokojenie tych potrzeb wymaga odpowiedzi na następujące pytania:

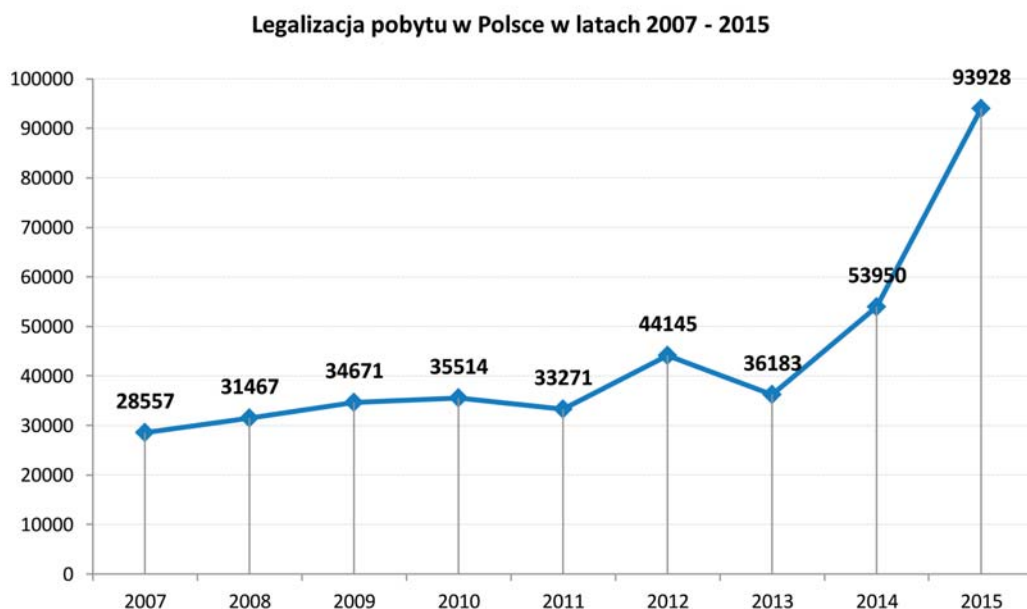
- Czego uczyć?
- Z czego uczyć?
- Jak uczyć?

- Jakimi technikami sprawdzać stopień opanowania materiału językowego? (Seretny, Lipińska 2005, 13).

Cele i strategie dydaktyczne powinny się koncentrować na uczniu: cudzoziemcu-imigrancie, i być pochodną jego kompetencji ogólnych oraz potrzeb językowych. Wśród głównych celów edukacyjnych, jakie ma ta specyficzna grupa uczących się, należy wymienić:

- rozwój kompetencji językowych,
- rozwój kompetencji realioznawczych i kulturowych,
- językowe przygotowanie do aktywności zawodowej,
- proces integracji społecznej,
- odbudowanie i umocnienie poczucia własnej wartości.

O poziomie potrzeb językowych migrantów decyduje liczba osób, które w ramach legalizacji pobytu złożyły wniosek o zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony albo pobyt czasowy. Tempo wzrostu liczby obcokrajowców decydujących się na pobyt w Polsce jest ogromne. Pokazuje to poniższy wykres.



Źródło: Urząd do spraw Cudzoziemców, stan na 1.01.2016

Skokowy wzrost legalizacji pobytów między rokiem 2014 a 2015 spowodowała nowa *Ustawa o cudzoziemcach*, która weszła w życie 1.05.2014. Uprościła ona procedury ubiegania się o zezwolenie na pobyt, a także wprowadziła zmiany w nazewnictwie: zamieszkanie na czas oznaczony nazywa się teraz pobytem czasowym, a osiedlenie się – pobytem stałym. Ustawa wprowadziła też wiele innych udogodnień dla cudzoziemców, jak:

- jedno zezwolenie na pobyt i pracę,

- ułatwienia dla obcokrajowców studiujących w Polsce oraz absolwentów polskich uczelni,
- możliwość ubiegania się o pobyt stały na terytorium RP przez posiadaczy Karty Polaka,
- dłuższy okres składania wniosków o zezwolenie na pobyt lub przedłużenie wizy,
- wydłużenie okresu, na który wydaje się zezwolenia na pobyt czasowy (z 2 do 3 lat).

Nowe regulacje prawne wywołały wyraźny wzrost zainteresowania różnymi formami legalizacji pobytu na terenie całego kraju. Porównując ostatni rok obowiązywania „starej” ustawy (1.05.2013 – 30.04.2014) z pierwszym rokiem „nowej”, obserwujemy 76-procentowy wzrost liczby wszystkich wniosków o zalegalizowanie pobytu (45 654/80 250).

Legalizacja pobytu wiąże się najczęściej z podjęciem pracy albo z przystąpieniem do jej poszukiwania. Po dwóch dekadach transformacji w Polsce migracje zarobkowe zaczynają nabierać znaczenia, choć jest ono stosunkowo niewielkie – spośród państw OECD mamy na rynku pracy najniższy odsetek obcokrajowców, wynoszący 0,3% (średnia w innych wybranych krajach to ok. 12%) (SOPEMI 2009, 88). Mimo to warto już teraz przygotowywać się do nauczania cudzoziemców specjalistycznych odmian języka polskiego jako obcego, a także do certyfikacji kompetencji językowych w zakresie zawodowych odmian tego języka.

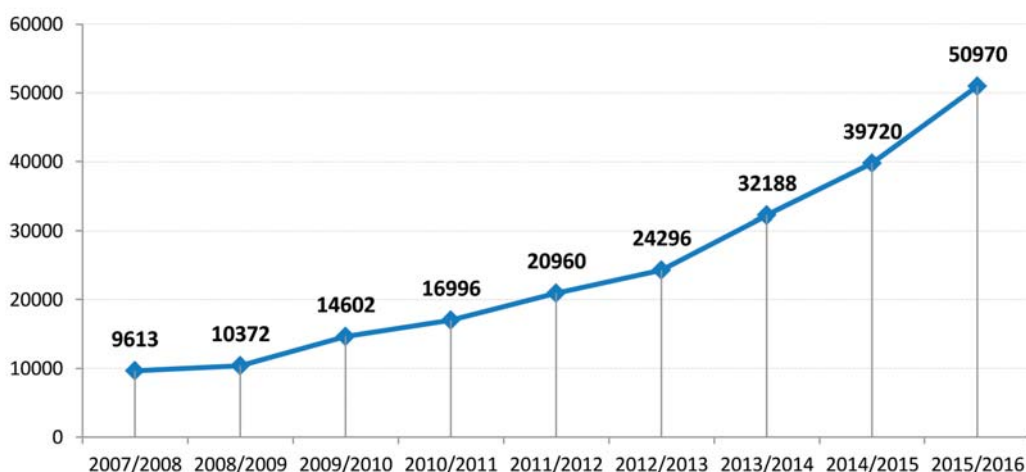
Wraz z imigracją zarobkową rośnie imigracja naukowa. Od kilku lat obserwujemy zjawisko umiędzynarodowienia polskich szkół wyższych. Obecnie wiele uczelni wypracowuje własną strategię w tej dziedzinie oraz metody szerokiej promocji studiów i rekrutacji studentów zagranicznych.

Według danych Biura Uznawalności i Wymiany Międzynarodowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego liczba obcokrajowców w publicznych szkołach wyższych przekroczyła w 2016 r. pięćdziesiąt tysięcy (por. poniższy wykres).

Na migracje cudzoziemców, którzy chcą studiować w Polsce, należy patrzeć w kontekście zmian demograficznych. Liczba obywateli polskich, podejmujących studia, będzie według prognoz OECD maleć. Do 2025 r. zmniejszy się o ok. 45% (Higher Education 2008, 48). Zgodnie z przewidywaniami Głównego Urzędu Statystycznego w sytuacji, w której zastępowalność pokoleń jest od 2008 r. o 40% niższa od niezbędnej, w Polsce ubędzie do 2030 r. ok. 1,3 mln ludności.

Napływ cudzoziemców na studia mógłby zatem osłabić negatywne skutki trendu demograficznego, m.in. zapobiec konieczności zamykania niektórych kierunków studiów z powodu niedostatecznej liczby słuchaczy.

Cudzoziemcy kształcący się w polskich uczelniach publicznych



Źródło: Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. Wydział Programów Wielostronnych, stan na 9.06.2015

Studenci zagraniczni to niezwykle ważna grupa imigrantów. Przez naukę w polskich uczelniach zdobywają wiedzę i potencjał integracyjny, który ułatwia im pozostanie w Polsce po zakończeniu edukacji. Przyczyniają się do rozwoju polskiego szkolnictwa i nauki, wpływają na wizerunek i prestiż poszczególnych uczelni, są naturalnym łącznikiem między środowiskami naukowymi, a także przynoszą – w wypadku studiów płatnych – wymierne korzyści finansowe.

Dla imigrantów naukowych niezwykle istotna jest oferta kursów specjalistycznego języka polskiego, a także zajęć językowych przygotowujących do egzaminu z języka polskiego.²

Większość migrantów ekonomicznych i naukowych planuje pobyt w Polsce na stałe i deklaruje wolę uzyskania polskiego obywatelstwa. W planowaniu edukacji językowej cudzoziemców trzeba brać ten fakt pod uwagę i tworzyć odpowiednie programy oraz warunki organizacyjne, aby państwowy egzamin z języka polskiego nie stanowił przeszkody na drodze do pełnej integracji tych osób.

Innowacje glottodydaktyczne w edukacji językowej migrantów

Co to jest innowacja glottodydaktyczna? Odpowiadam za Władysławem Miodunką: *Innowacja to idea, produkt albo metoda, postrzegane jako nowe i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu. Zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej*

2 Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. z późn. zm., tekst jednolity z dnia 19.09.2016 r. (Dz.U.2016.1501) w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych, § 2.1.2.

epoce, a same innowacje powstają w wyniku nowych badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, a także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych (Miodunka 2013, 23 n.).

Innowacje zwiększają skuteczność nauczania języka polskiego jako obcego dzięki:

- nowym narzędziom pomiaru dydaktycznego,
- nowym programom nauczania,
- nowym podejściom, metodom i technikom nauczania,
- nowym podręcznikom i pomocom,
- nowej roli nauczyciela-lektora języka polskiego jako obcego.

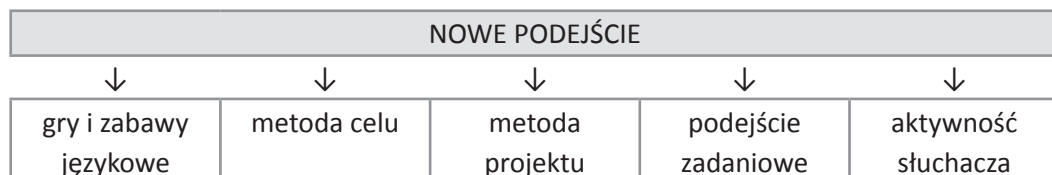
W Fundacji *Linguae Mundi* potrzeby językowe imigrantów stały się źródłem innowacji glottodydaktycznych. Doświadczenia słuchaczy kursów, związane z odnajdywaniem się w nowym społeczeństwie, z poszukiwaniem i rozpoczęciem pracy, z uzyskaniem pomocy medycznej i prawnej, ze staraniami o polskie obywatelstwo, zadecydowały o kształcie programu nauczania i takiej selekcji materiału językowego, żeby:

- uczyć przede wszystkim tego, co ma dużą wartość komunikacyjną i pozwala skutecznie porozumiewać się w języku obcym,
- uczyć tego, co ma bezpośrednie zastosowanie w codziennej komunikacji,
- uczyć tego, co łatwiejsze i trwalej zapamiętywane,
- uczyć tego, co dla ucznia ważne i interesujące,
- uczyć tego, co stanowi fundament, na którym można budować dalszą naukę języka obcego (por. Komorowska 2001, 17).

Stosując te kryteria, sporządziliśmy najbardziej użyteczny z punktu widzenia migrantów inwentarz programowy (por. Komorowska 2001, 17), czyli spis materiału językowego (bez wskazówek dotyczących chronologii nauczania). Nowe inwentarze programowe zadecydowały o innowacyjności naszego podejścia i naszych programów, w których uwzględniamy:

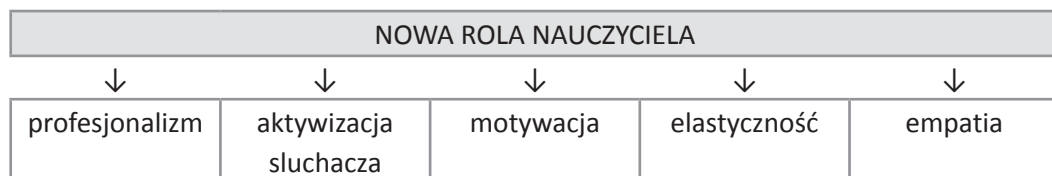
- komponent realioznawczy,
- elementy języka specjalistycznego od poziomu A2,
- komponent wiedzy z zakresu prawa, prawa pracy, wiedzy obywatelskiej, autoprezentacji,
- założenia metodyczne nauczania niepiśmiennych dorosłych/nauczania pisanie w nowym alfabecie,
- podejście zadaniowe, którego celem jest przygotowanie cudzoziemca do stałego kontaktu i współpracy z rodzimymi użytkownikami języka,
- nowoczesne technologie, m. in. e-learning, aktywizujące słuchacza i zwiększające atrakcyjność nauki.

Nowatorskie podejście w nauczaniu imigrantów polega na zaspokajaniu potrzeb językowych osób w specyficznej sytuacji życiowej. Jego najważniejszymi elementami są: pobudzenie aktywności słuchacza, określenie celu (np. osiągnięcie wyższego poziomu znajomości języka, przystąpienie do egzaminu certyfikatowego), wspólne działania uczących się (projekty), a także ich motywacja – przekonanie o sensie poznawania języka polskiego jako „klucza” do nowej rzeczywistości i nowego etapu życia: własnego i członków najbliższej rodziny. Graficzna ilustracja tego podejścia znajduje się poniżej.



W procesie nauki języka polskiego ważną, a może najważniejszą rolę odgrywa nauczyciel, który łączy rolę lektora z rolą przewodnika po polskiej historii, kulturze i wiedzy o społeczeństwie. Bardzo często pełni też funkcję doradcy w kwestiach międzykulturowych, a czasem w sprawach zawodowych. Píše o tym Grażyna Zarzycka: *Nie mam wątpliwości, że glottodydaktyka polonistyczna, pojmowana jako dziedzina praktyczna, jest naturalnym elementem systemu doradztwa międzykulturowego. Nauczyciel języka polskiego jako obcego staje się niejednokrotnie pierwszym interkulturowym rozmówcą i przewodnikiem cudzoziemców. Lektor posiadający wiedzę językową i doświadczenie wynikające z codziennych obserwacji uczących się z różnych krajów, potrafi być bardzo skutecznym doradcą, tym bardziej, że cieszy się ich zaufaniem. Obecnie, gdy zmienia się sytuacja migrantów w Polsce, a nasz kraj powoli staje się coraz bardziej wielokulturowy, przyszedł odpowiedni czas, by doradzanie migrantom w sprawach językowych i życiowych stało się jednym z ważnych elementów refleksji glottodydaktycznej – by przyjęło formę bardziej trwałą i zorganizowaną, a wreszcie – by weszło do kanonu zagadnień glottodydaktyki polonistycznej jako dyscypliny naukowej* (Zarzycka 2013, 205).

Graficzna ilustracja nowej – w ujęciu glottodydaktycznym – roli nauczyciela języka polskiego jako obcego (por. Busiło 2013, 221-230) akcentuje jego umiejętność reagowania na potrzeby uczących się (elastyczność, empatia), wysokie kwalifikacje (profesjonalizm) oraz aktywizację słuchacza dzięki osobistemu kontaktowi i dążeniu do wspólnego celu (postępy w nauce i sukces w opanowaniu języka polskiego).



Można więc powtórzyć za S. Dubiszem i Beatą Jędryką: *Do najważniejszych jego [tj. lektora – przyp. U.S.] zadań należy przede wszystkim organizacja pracy – warsztatu, od którego*

w dużej mierze zależy osiągnięcie tego sukcesu. Dodatkowo lektor musi motywować uczących się, udzielać im pomocy i wsparcia. W procesie dydaktycznym przyjmuje on funkcje eksperta, modela językowego oraz egzaminatora. Jednocześnie glottodydaktyk powinien być dobrym obserwatorem i moderatorem. Oprócz listy zadań, które stoją przed nauczycielem, pojawia się też druga lista – lista oczekiwań ze strony osób uczących się i ich opiekunów oraz ze strony zwierzchników (Dubisz, Jędryka 2013, 51).

Dużą pomoc dla lektorów stanowią materiały dydaktyczne, opracowane specjalnie z myślą o migrantach przez Zespół Dydaktyków i Metodyków Fundacji *Linguae Mundi*. Poniżej ich lista, ułożona w porządku tematycznym i chronologicznym:

Seria: *EDUKACJA – PRACA – INTEGRACJA*, red. U. Sajkowska:

Nauczanie języka polskiego ogólnego

- *Po polsku w Linguae Mundi*, B. Borzym, A. Brańko, S. Busiło, M. Grützmacher, M. Kowalska, R. Kozuch-Sierociuk, W. Sawicka, E. Szelańska, A. Wiśniewska, Warszawa 2008,
- *A... B... C... w Linguae Mundi*, M. Jasnos, M. Grützmacher, J. Piotrowska, M. Sas, B. Borzym, Warszawa 2009,
- *Testujemy w Linguae Mundi*, A. Wiśniewska, M. Grützmacher, S. Busiło, A. Kokot, S. Chrostowska, E. Jurczak, A. Brańko, Ł. Berezowski, Warszawa 2010,
- *ABC pracy*, M. Jasnos, A. Kokot, A. Wiśniewska, Warszawa 2012.

Nauczanie odmian specjalistycznych języka polskiego:

- *Chcę pracować w Polsce. Podręcznik do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego*, A. Wiśniewska, A. Kokot, M. Jasnos, S. Busiło, Warszawa 2015,
- *Wybieram gastronomię. Podręcznik do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego*, A. Wiśniewska, A. Mijas, A. Kokot, M. Jasnos, Warszawa 2015,
- *Opiekuję się osobą starszą. Podręcznik do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego*, A. Wiśniewska, A. Mijas, Warszawa 2015.

Nauczanie języka polskiego rodziców i opiekunów dzieci z rodzin imigranckich:

- *Moje dziecko w polskiej szkole. Podręcznik komunikacyjny do nauki języka polskiego jako obcego dla rodziców i opiekunów*, S. Busiło, A. Wiśniewska, Warszawa 2015,
- *Moje dziecko w polskiej szkole. Materiały dydaktyczne dla nauczyciela*, S. Busiło, A. Wiśniewska, Warszawa 2015,
- *Moje dziecko w polskiej szkole. Rozmówki polsko-angielskie*, A. Wiśniewska, Warszawa 2015,
- *Moje dziecko w polskiej szkole. Rozmówki polsko-chińskie*, A. Wiśniewska, Warszawa 2015,

- *Moje dziecko w polskiej szkole. Rozmówki polsko-rosyjskie*, A. Wiśniewska, Warszawa 2015,
- *Moje dziecko w polskiej szkole. Rozmówki polsko-wietnamskie*, A. Wiśniewska, Warszawa 2015.

Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci z rodzin imigranckich w wieku przedszkolnym:

- *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, B. K. Jędryka, Warszawa 2015,
- *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, B. K. Jędryka, Warszawa 2015,
 - *Ja i mój świat. Karty pracy do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Część A*, B. K. Jędryka, Warszawa 2015,
 - *Ja i mój świat. Karty pracy do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Część B*, B. K. Jędryka, Warszawa 2015,
 - *Ja i mój świat. Multimedialny podstawowy słownik do nauki języka polskiego*, B. K. Jędryka, Warszawa 2015.

Optymalizację procesu edukacji językowej cudzoziemców zapewniają nie tylko innowacyjne narzędzia dydaktyczne, programy i metody nauczania, lecz także system potwierdzania znajomości języka polskiego jako obcego. Cudzoziemcy mieszkający/przebywający w Polsce decydują się na zdawanie egzaminów certyfikacyjnych głównie z uwagi na perspektywę uzyskania polskiego obywatelstwa, podjęcie studiów w języku polskim lub starania o pracę.

Od 2004 roku, tj. od wprowadzenia systemu certyfikacji, do egzaminów przystąpiło ponad jedenaście tysięcy osób. Dokładne dane zebrano w tabeli.

Liczba zdających egzaminy certyfikowane z języka polskiego jako obcego			
rok	Polska	zagranica	razem
2004	84	22	106
2005	154	70	224
2006	194	127	321
2007	183	198	381
2008	291	156	447
2009	237	145	382
2010	247	253	500
2011	281	244	525
2012	768	345	1 113
2013	1 631	442	2 073

Liczba zdających egzaminy certyfikowane z języka polskiego jako obcego			
rok	Polska	zagranica	razem
2014	1 278	709	1 987
2015	1 352	618	1 970
2016	1 105	nie przeprowadzono	1 105
2004-2016	7 805	3 329	11 134

Źródło: Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, stan na 31.01.2016 r.

Władysław Miodunka analizował powyższe statystyki, szukając przyczyn wzmożonego zainteresowania egzaminami i przypisując je względem pragmatycznym.

*Aby przybliżyć realia funkcjonowania systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, przedstawimy przykładowo analizę danych za lata 2013 i 2014, kiedy liczba zdających egzaminy certyfikatowe zbliżyła się do 2 000 rocznie. Rok 2013 był drugim rokiem, kiedy egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego funkcjonowały jako **egzaminy doniosłe**, dzięki wejściu w życie 15 sierpnia 2012 r. Ustawy o obywatelstwie polskim (Dziennik Ustaw z dnia 14 lutego 2012 r.), która wymaga od ubiegających się o polskie obywatelstwo potwierdzenia znajomości polszczyzny certyfikatem wystawionym przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Egzaminy doniosłe to takie egzaminy, od których zdania zależy uzyskanie dostępu do innych, ważnych społecznie wartości, liczących się w danym kraju (edukacyjnych, prawnych, ekonomicznych) (...). O nadaniu egzaminom statusu egzaminów doniosłych nie decydują organy przeprowadzające te egzaminy, ale władze nadrzędne, zwykle państwowe (przygotowujące ustawy ministerstwa, uchwalający je parlament). W tym konkretnym przypadku zasługa należy do Departamentu Obywatelstwa i Repatriacji Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, który ustawę przygotował, i Sejmu RP, który ją uchwalił (Miodunka 2016).*

Fundacja *Linguae Mundi* od początku brała udział w opracowywaniu założeń systemu certyfikacji języka polskiego i współpracowała z powołanym w tym celu Zespołem Specjalistów. Zdobytą w ten sposób wiedzę i doświadczenie przekładała na praktykę dydaktyczną, stosując standardy Państwowej Komisji do kontroli wyników nauczania.

W latach 2005-2016 w Fundacji przygotowano:

- bazę autorskich testów kompetencji językowej (120),
- bazę ćwiczeń doskonalących poszczególne sprawności (680), podzieloną na poziomy i umieszczoną na platformie e-learningowej,
- autorski interaktywny kurs online, przygotowujący do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1,

jak też – zgodnie z kryteriami Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – przeszkolono współpracowników w ocenianiu prac pisemnych i wypowiedzi ustnych osób przystępujących do egzaminu.

18 października 2016 r., na mocy decyzji nr 11/DWM/2016 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Fundacja uzyskała prawo do organizowania egzaminów z języka polskiego jako obcego na poziomach:

- A1, A2, B1, B2, C1 i C2 – dla osób dorosłych,
- A1, A2, B1 i B2 – dla dzieci i młodzieży.

Pierwszy egzamin w historii Fundacji *Linguae Mundi* odbędzie się 1-2 kwietnia 2017 r. (poziom B1 i B2 dla dorosłych).

Wnioski

Doświadczenia zebrane w procesie edukacji migrantów, ewaluacja autorskich programów nauczania oraz metod i narzędzi dydaktycznych, a także analiza potrzeb językowych cudzoziemców, przeprowadzona na dużej próbie obcokrajowców, upoważniają nas do sformułowania następujących wniosków:

- imigracja zarobkowa i naukowa do Polski rośnie,
- zmieniają się potrzeby społeczne, w tym także potrzeby cudzoziemców,
- zwiększa się zapotrzebowanie na zajęcia dydaktyczne z języka polskiego jako obcego z elementami wiedzy realioznawczej, socjokulturowej i poradnictwa zawodowego,
- programy kształcenia przyszłych lektorów/nauczycieli wymagają zmian, tzn.: podniesienia poziomu kompetencji międzykulturowych, wiedzy na temat prawa i prawa pracy, znajomości publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz pomocy dydaktycznych i narzędzi psychologii międzykulturowej,
- wskazana jest intensywniejsza wymiana doświadczeń i dobrych praktyk między środowiskami polonijnymi a środowiskami nauczycieli języka polskiego jako obcego w Polsce,
- należy opracować sprofilowany egzamin z języka polskiego jako obcego dla cudzoziemców, którzy ubiegają się o polskie obywatelstwo (w ramach uprawnień Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego)
- niezbędne jest rozszerzenie kompetencji Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego o poświadczanie znajomości specjalistycznych odmian języka polskiego,
- należy wspierać współpracę dydaktyków, lingwistów i doradców zawodowych, zaangażowanych w proces integracji cudzoziemców,
- rozwiązania systemowe, dotyczące migrantów i ich edukacji, a planowane przez rządowe instytucje, powinny konsultować i oceniać organizacje, które praktycznie i skutecznie działają na rzecz integracji cudzoziemców w Polsce.

Bibliografia

- Bieniecki M., Kaźmierkiewicz P., Protasiewicz P. M., 2013, *Monitor integracji. Ewaluacja i ocena skuteczności działań prowadzonych w Polsce przy finansowym wsparciu Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w latach 2007–2012*, Gliwice
- Busiło S., 2013, *Kurs języka polskiego jako obcego w Linguae Mundi próbą odpowiedzi na potrzeby językowe migrantów*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t.I, Lublin
- Dubisz S., Jędryka B. K., 2013, *Profil kształcenia glottodydaktycznego przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin
- Garncarek P., 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa
- Higher Education, 2008, *Higher Education to 2030 – Volume1: Demography*, OECD, Paris
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków
- Jóźwiak J., 2011, „Nowa” imigracja z Chin i Wietnamu a społeczności lokalne – Jaworzno i Wólka Kosowska, Warszawa
- Kaczmarek E., Zieniewicz A., 2014, *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*, Warszawa
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa
- Mazur J., Małycka A., Sobstyl K., 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin
- Miodunka W., 2013, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t.I, Lublin
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków
- Paszkowska-Rogacz A., Olczak E., Kownacka E., Cieślukowska D., 2006, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa
- Piłat A., Wysieńska K., 2011, *Spoločności wschodnioazjatyckie w Polsce oraz w wybranych krajach regionu świata*, Warszawa
- Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne. Projekt*, 2013, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków
- SOPEMI, 2009, *International Migration Outlook*, OECD, Paris
- Zarzycka G., 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna jako element systemu doradztwa zawodowego i międzykulturowego. Z doświadczeń w projekcie ON THE RIGHT TRACK*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin, s. 205.

Beata K. Jędryka

SPRAWNOŚĆ CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO/ ODZIEDZICZONEGO. NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE

Czytanie to umiejętność bardzo złożona, której mechanizm nie do końca znamy. W literaturze spotyka się dwa rodzaje definicji czytania. Jedne kładą nacisk na tworzenie prawidłowej formy dźwiękowej na podstawie zapisu graficznego, drugie – na rozumienie odczytywanego tekstu. W nauce języków obcych oraz drugih/odziedziczonych bardzo dużą rolę odgrywa umiejętność rozumienia tego, co się czyta. Niestety trudno jest zdefiniować czytanie na potrzeby nauki języków obcych, ponieważ ten termin nie zawsze oznacza to samo działanie¹.

Ucząc czytania w języku obcym, nie odbiega się od zasad stosowanych w nauce czytania w języku rodzimym. Czytanie jest jedyną sprawnością, którą uczący się może doskonalić samodzielnie. Kiedy czytamy, utrwalamy struktury gramatyczne oraz słownictwo. Jednocześnie powiększamy swój zasób leksykalny i poznajemy nowe konstrukcje składniowe. Dlatego też w trakcie czytania najwięcej się uczymy (Seretny, Lipińska 2005, 188).

Czytanie ze zrozumieniem to ważna umiejętność językowa, służąca do komunikowania się, tak samo ważna jak słuchanie i mówienie. Współcześnie, nie tylko w dydaktyce języków obcych, lecz także w nauczaniu języków rodzimych, obserwujemy nieprzychylny stosunek do czytania. Uczący się wolą oglądać filmy, słuchać radia albo rozmawiać, ponieważ te formy kontaktu z językiem są łatwiejsze i szybsze niż obcowanie z tekstem pisanym (Jawniak 2010, 27).

Z podobnymi problemami spotykają się również nauczyciele szkół polonijnych. Uczniowie, dla których polski jest językiem drugim lub odziedziczonym, uczą się czytać po polsku tylko dzięki regularnym ćwiczeniom. Odpowiednie postępowanie dydaktyczne, we współpracy

1 Więcej na temat czytania w nauce języków obcych w: Chodkiewicz 2016a, 11 n.; Chodkiewicz 2016b, 79 n.; Czerkies 2012; Janowska 2016, 32 n.

z rodzicami, gwarantuje, że bardzo szybko zaczynają czytać ze zrozumieniem teksty autentyczne, adresowane do ich grup wiekowych.

Szczególny nacisk na sprawność czytania ze zrozumieniem trzeba kłaść w nauczaniu początkowym, kiedy dziecko dopiero uczy się czytać. W przypadku dzieci dwujęzycznych, uczęszczających do szkół sobotnich, trudno jest nauczycielowi podejmować spójne działania dydaktyczne, ponieważ ma zwykle w jednej klasie uczniów, którzy umieją już czytać po polsku i takich, którzy tę umiejętność dopiero zdobywają. Każdy z nich potrafi jednak czytać w języku edukacji, np. niemieckim, angielskim czy francuskim, co ma duży wpływ na czytanie po polsku.² Dzieci bardzo często przenoszą strategie czytania w języku szkolnym na czytanie w języku domowym – polskim. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel szkoły sobotniej znał nie tylko sposoby nauczania właściwe polszczyźnie, lecz także techniki wykorzystywane w szkole zagranicznej. Dzięki tej wiedzy zrozumie trudności, jakie mają jego uczniowie z czytaniem i wybierze właściwe metody, żeby je pokonać.

Zachęty do czytania

Aby dzieci polonijne czytały z przyjemnością i zrozumieniem, nauczyciel powinien od pierwszej klasy dbać o biegłość czytania. Nie jest to proste, ponieważ uczniowie szkół sobotnich od poniedziałku do piątku chodzą do szkoły kraju zamieszkania i muszą odrabiać prace domowe – pisać, czytać, liczyć. Czytanie w języku polskim po całym tygodniu zajęć wydaje im się trudne i właśnie ze względu na brak biegłości starają się go unikać. Jak sobie z tym radzić?

Po pierwsze, w klasie trzeba dużo czytać na głos. Wzorem dla dzieci jest nauczyciel, dlatego on sam powinien czytać wyraźnie i z poprawną artykulacją (Janus-Sitarz 2012, 172). Uczniowie mają go naśladować. W procesie nauki spotykamy się z kilkoma rodzajami czytania: czytanie dzieciom, czytanie wspólne, czytanie zespołowe oraz czytanie indywidualne (Kamińska 1999, 76 n.). Każdy z wymienionych rodzajów czytania prowadzi dziecko do sukcesu czytelniczego, który sprawia, że samo zaczyna sięgać po polskie teksty.

Po drugie, należy regularnie zadawać do domu przygotowanie pięknego i poprawnego czytania na głos (tekstów z podręcznika lub zaproponowanych przez nauczyciela). Jeżeli dzieci dopiero poznają tajniki czytania, wystarczy się ograniczyć do ciągów wyrazowych. Na początku można przedstawiać uczniom zestawy wyrazów dwusylabowych, następnie trzysylabowych, a na końcu czterosylabowych. Warto trzymać się zasady, że w drugim semestrze pierwszej klasy zadajemy do pięknego czytania dwa zdania, w drugiej klasie cztery, w trzeciej sześć. Na początek powinny to być zdania pojedyncze. W miarę rozwoju umiejętności czytania można wprowadzać zdania współrzędnie lub podrzędnie złożone.

2 Więcej na temat nauki czytania dzieci dwujęzycznych w: Białystok 2007, 577 n.; Elsner, Kessler 2013.

Po trzecie, trzeba monitorować i oceniać postępy uczniów, co wiąże się z kwestią nagradzania i karania. Stosowanie kar i nagród, zwłaszcza kiedy uczymy języka drugiego/odzie-
dziczzonego, jest niewskazane. Dzieci polonijne wkładają wiele wysiłku w dodatkowe so-
botnie zajęcia. Powinniśmy to doceniać i sięgać po takie sposoby motywowania do nauki,
które nie będą im się źle kojarzyły. Warto stosować przy ocenie pozytywne komunikaty,
aby wzbudzić w dziecku chęć do podejmowania kolejnych prób czytelniczych. Jeżeli jest
nieśmiały, nie należy go zmuszać do czytania na forum klasy. Aby ocenić jego postępy,
wystarczy go wysłuchać, kiedy pozostali uczniowie wykonują dodatkowe zadania lub małe
projekty.

Po czwarte, warto zaangażować rodziców w naukę czytania i edukację czytelniczą dzieci
(Czerska 2013, 15 n.). Wspólne czytanie w domu korzystnie wpływa na opanowanie tej
umiejętności. Rodzice powinni wiedzieć, że lepiej jest spontanicznie zachęcać dziecko do
czytania po polsku w ciągu tygodnia niż w piątkowy wieczór wywierać presję, żeby się
przygotowało na sobotnie zajęcia. Odpowiednia strategia rodziców i nauczyciela bardzo
szybko przynosi pożądane efekty.

Co czytać na zajęciach?

Ćwicząc czytanie ze zrozumieniem, nauczyciele polonijni zazwyczaj ograniczają się do czy-
tanek z podręczników szkolnych. Bardzo trudno określić ich poziom trudności, ponieważ
autorzy materiałów dydaktycznych przygotowują je na ogół na potrzeby nauczania języka
polskiego jako ojczystego. Dlatego czytanki nasycone są słowami i wyrażeniami, które dla
dzieci polonijnych mogą być niezrozumiałe. W związku z tym warto zwracać uwagę na
frekwencję poszczególnych leksemów w języku dzieci. Niektórych wyrazów z czytanek nie
używają nawet dzieci w Polsce. Inne wady podręcznikowych opowiadań to ich różna dłu-
gość, nieatrakcyjna tematyka, brak zadań sprawdzających rozumienie tekstu.

Przy wyborze tekstu, który ma rozwijać umiejętność czytania ze zrozumieniem trzeba naj-
pierw określić jego rodzaj, to znaczy odpowiedzieć na pytanie, czy powinien to być tekst
autentyczny, adaptowany czy napisany w celach glottodydaktycznych. Pod pojęciem tekst
adaptowany rozumiemy tekst dydaktycznie uproszczony³, natomiast rozróżnienie tekstu
autentycznego i napisanego w celach glottodydaktycznych może nasuwać wątpliwości.
Tekst autentyczny ma taką formę językową, jaką nadał mu autor. Nie ma w nim żadnych
uproszczeń ani na poziomie leksyki ani gramatyki. Tekstami autentycznymi są więc również
teksty napisane w określonych celach glottodydaktycznych, np. dwie książeczki dla dzieci
Lubię szkołę czy *W parku*⁴ pióra B. K. Jędryki. Dzięki tej lekturze dziecko utrwała konkretne

3 Tu za przykład mogą posłużyć podręczniki do nauki języka angielskiego takich wydawnictw, jak: Pearson, Oxford czy Macmillan. Są to uproszczone opracowania najpopularniejszych powieści brytyjskich oraz amerykańskich.

4 Książeczki powstały w ramach projektu *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA (etap I – III) Etap I. Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne,*

konstrukcje gramatyczne, w tym składniowe, a także wybrane słownictwo z danego pola lub subpola leksykalnego. Teksty w podręcznikach dla dzieci polonijnych trzeba uznać za autentyczne, choć nie wszystkie zostały napisane w celach glottodydaktycznych.

Podczas zajęć warto korzystać z tekstów autentycznych, z którymi dzieci spotykają się w życiu codziennym. Można sięgać po listy, wiadomości e-mail, telefoniczne wiadomości tekstowe, kartki pocztowe, fragmenty z polskiej prasy dziecięcej, notatki szkolne czy też ogłoszenia. Oczywiście odbiega to od standardowych technik dydaktycznych, ale może wywołać zaskakujący efekt. Dzieci chętniej uczą się z czegoś, co nie jest klasyczną czytaną, co same mogą przynieść z domu albo przygotować.⁵

Dobierając tekst na zajęcia, dostosowujemy go do treści realizowanego programu. Jeżeli podsumowuje znany dzieciom materiał gramatyczno-leksykalny, to nie powinien zawierać zupełnie nowych słów, lecz czerpać z materiału leksykalnego, który był wcześniej omawiany. Jeżeli tekst ma wprowadzić nowe słownictwo, to trzeba go nim odpowiednio nasycić. W pierwszej klasie może zawierać co najwyżej pięć nowych słów, w drugiej – siedem, a w trzeciej – dziewięć. W uczeniu nowych leksemów pomaga odpowiednia metodyka wymagana nie tylko przy planowaniu struktury zajęć, lecz także przy ćwiczeniach gramatyczno-leksykalnych.

Materiał autentyczny zdobywa się na zajęcia w różny sposób, np. prosząc przed wakacjami, żeby każde dziecko przysłało do szkoły kartkę pocztową, w której napisze, jak spędza wolny czas. Po Bożym Narodzeniu lub Wielkanocy można poprosić uczniów o kartki świąteczne od ich rodzin w Polsce. Proste teksty jak obrazki z podpisami lub historie obrazkowe z jedno albo dwuzdaniowymi podpisami łatwo znaleźć w serwisach internetowych dla dzieci.

Ucząc czytania w języku drugim/odziedziczonym, warto się trzymać schematów sprawdzonych w dydaktyce innych języków. Śmiało np. można sięgać po nieobecną w podręcznikach formę komiksu. Jako materiał dydaktyczny komiks pojawia się tylko w serii do nauki języka polskiego jako drugiego *Lubię polski!* A. Rabiej (Rabiej 2009 a, b; 2010 a, b). Ten rodzaj tekstu nadaje się do samodzielnego czytania w klasach początkowych, ponieważ zdania-dialogi oraz jednozdaniowe opisy są krótkimi i prostymi komunikatami, łatwymi do zrozumienia, a rysunek dodatkowo pomaga dekodować przeczytaną informację. Praca z komiksem ma swoje plusy, gdyż przeczytanie go na zajęciach nie zajmuje dużo czasu i można to zrobić z podziałem na role. We wspomnianych podręcznikach serii *Lubię polski!* komiksy wzbogacono o zadania językowe, jednak niezbyt liczne. Dlatego nauczyciel musi sam przygotowywać dodatkowe ćwiczenia.

współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, realizowanego przez Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centralę Polskich Szkół Deksztalczących w USA. Można je pobrać w formie PDF ze strony <http://ips.polonia.uw.edu.pl/>.

5 Więcej na temat doboru tekstów w: Seretny, Lipińska 2005, 196 n.

W poszukiwaniu komiksów „nieglottodydaktycznych” warto zaglądać nie tylko do gazet dla dzieci, gdzie jednostronicowe komiksy przedstawiają zamkniętą historię, lecz także do *Angorki*, w której zawsze znajdziemy minikomiks lub obrazek komiksowy odnoszący się do aktualnych wydarzeń.⁶ Nie bójmy się również dużych komiksów, które czytają dzieci w Polsce. Te komiksy można podzielić na części i wspólnie czytać na zajęciach, np. z wykorzystaniem rzutnika.

Czytanie w domu

Czytanie po polsku tylko na lekcjach nie wystarcza, żeby dzieci polonijne dobrze opanowały tę umiejętność. Przy dużej liczebności klas nauczyciel nie jest w stanie pracować z uczniami indywidualnie. Dzieci muszą więc doskonalić czytanie ze zrozumieniem samodzielnie lub pod okiem rodziców. Listę lektur domowych powinien przygotować nauczyciel, ponieważ rodzice nie dysponują wiedzą z zakresu dydaktyki języka ani nie znają programu nauczania. Dlatego też bardzo często popełniają błędy i zniechęcają dzieci, dając im do czytania teksty za długie i za trudne.

Warto się zastanowić, jakie powinny być domowe lektury i jak z nich korzystać. Po pierwsze, należy oczywiście sięgać po literaturę dziecięcą, ale z rozważą (Czerkies 2012, 59 n.). Trzeba pamiętać, że to, co wydaje się proste dorosłemu odbiorcy, wcale nie jest proste dla dziecka, np. klasyczne bajki i baśnie. Pierwsze czytelniczne kroki dzieci mogą samodzielnie stawiać z książkami serii *Poczytaj mi mamo* czy wydawnictwa Zielona Sowa.

Można też korzystać z propozycji A. Rabiej, która dla dzieci polonijnych przygotowała teksty do czytania, wydane w serii *Lubię czytać po polsku* (Rabiej 2011 a, b). Na rynku wydawniczym są dostępne dwa zbiory czytanek, wzbogacone o ćwiczenia do wykonania przed czytaniem oraz po czytaniu. W sumie dzieci mogą przeczytać samodzielnie lub w towarzystwie rodziców 30 krótkich tekstów. Publikacja zasługuje na rekomendację, jednak z zastrzeżeniem, że warstwa leksykalna wymaga poprawek, ponieważ w tekstach występują wyrazy niekoniecznie znane dzieciom polonijnym, np. słowo *korpus* (Rabiej 2011a, 20).

Dzieci lubią czytać historie przygodowe, których fabuła odwołuje się do ich doświadczeń, jednak poziom trudności polskich opowiadań dla dzieci jest zbyt wysoki dla uczniów polonijnych. Dlatego lepsze są lektury napisane specjalnie dla dzieci uczących się języka polskiego jako obcego lub drugiego. Książeczki o interesującej fabule z dodatkowymi zadaniami sprawdzającymi zrozumienie przeczytanych fragmentów można dawać do czytania raz na dwa tygodnie albo raz na miesiąc. Po lekturze dzieci powinny je omówić na lekcji albo przygotować jakiś projekt. Uczeń może czytać takie książki fragmentami, aby samodzielna lektura nie była dla niego zbyt nużąca, a czytanie i wykonywanie zadań sprawiało

6 Jest to dziecięcy dodatek do tygodniowej gazety „Angora”, dostępny także w wersji elektronicznej.

mu przyjemność. W klasie trzeciej z dobrym przyjęciem młodych czytelników spotyka się np. książeczka B. K. Jędryki *Wycieczka w góry*.⁷

Na początku każdego roku szkolnego trzeba przygotować listę pięciu książek, które dzieci powinny przeczytać. Warto się zastanowić nad pomysłem lektury na lato. Uczniowie są przyzwyczajeni do czytania książek i wykonywania konkretnych zadań właśnie podczas wakacji. Strategię tę można zastosować także w szkole polonijnej.

Przygotowywanie zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem

Przy wyborze tekstu na zajęcia należy się kierować pięcioma kryteriami:

- trudnością tekstu pod względem składniowym,
- rodzajem (formą literacką) tekstu,
- jego strukturą,
- długością,
- korzyściami płynącymi z lektury (ESOKJ 2004, 143).

Ponadto należy opracować zestaw odpowiednich zadań językowych. Tu warto się kierować zasadą, że jeżeli tekst jest trudny, to ćwiczenia sprawdzające jego zrozumienie powinny być łatwe, a jeżeli tekst jest prosty, to poziom trudności zadań powinien być wyższy.

W nauczaniu języków obcych nie brakuje technik sprawdzających czytanie ze zrozumieniem (techniki stosowane przed, w trakcie i po przeczytaniu tekstu⁸), nie wszystkie jednak nadają się do pracy z dziećmi.

Typy zadań, które sprawdzają zrozumienie tekstu i są odpowiednie dla dzieci:

- uzupełnianie zdań wyrazami z ramki (Uwaga! Wyrazy muszą być w poprawnych formach gramatycznych),
- porządkowanie wyrazów w zdanie (zdania powinny być wzięte z tekstu),
- wybieranie/zakreślanie konkretnych wyrazów,
- dopasowywanie obrazków do wyrazów,
- dopasowywanie obrazków do wyrazów i uzupełnianie zdań tymi wyrazami,
- dopasowywanie obrazków do zdań,
- krzyżówki,
- układanie zdań w kolejności (chronologia wydarzeń),
- odpowiadanie na pytania,
- układanie pytań do podanych zdań,

⁷ Pozycje powstały w ramach projektu: *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA*, por. przypis 4.

⁸ Więcej na temat technik nauki czytania w języku obcym w: Seretny, Lipińska 2005, 200 n.

- zadania typu prawda/fałsz,
- dokańczanie rozpoczętych zdań,
- łączenie wyrazów,
- uzupełnianie tabelek informacjami z tekstu,
- uzupełnianie tekstu informacjami z tabelki,
- uzupełnianie wyrazów brakującymi literami, a następnie dopasowywanie do nich obrazków,
- wybieranie dobrego wyrazu w zdaniu,
- korygowanie błędów,
- łączenie pytań z odpowiedziami,
- przyporządkowywanie wyrazów różnym kategoriom,
- zaznaczanie na rysunkach/mapach/obrazkach.

Nauczyciel ma wiele możliwości przygotowania dla uczniów interesujących zadań, jednak na zajęciach powinien się ograniczyć do kilku najciekawszych. Wystarczy przerebienie pięciu ćwiczeń i zadanie do domu czterech kolejnych, które będą pełnić funkcję utrwalającą.

Sprawność czytania ze zrozumieniem w języku drugim/odziedziczonym powinno się rozwijać dwutorowo: w domu i w szkole. Ten proces nie kończy się w momencie przejścia dziecka z klasy trzeciej do czwartej. Dzieci dwujęzyczne należy zachęcać do czytania w obu językach, aby w każdym posiadały tę umiejętność w takim samym stopniu. Nie wolno zapominać, że czytanie polskich tekstów ma sprawiać przyjemność. Na początek, zamiast podsuwać dzieciom długie opowiadania, warto sięgać po formy krótkie, lecz interesujące pod względem fabularnym. Wspólne czytanie z rodzicami lub starszym rodzeństwem na pewno wywiera pozytywny wpływ na dzieci i uczy je samodzielnie sięgać po lekturę.

Bibliografia

- Bialystok E., 2007, *Language and Literacy Development*, w: T. K. Bhatia, W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism*, Blackwell Publishing
- Chodkiewicz H., 2016a, *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1
- Chodkiewicz H., 2016b, *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków
- Czerska A., 2013, *Wczesnodziecięca nauka czytania i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, Kraków

- Elsner D., Kessler J. U., 2013, *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*, Narr Verlag
- ESOKJ, 2004, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa
- Janowska I., 2016, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6
- Janus-Sitarz A., 2012, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków
- Jawniak R., 2010, „To read or not to read?” Some advices on how to teach Reading with understanding, w: *Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego*, nr 2
- Jędryka B. K., 2015a, *Lubię szkołę*, IPS, Warszawa
- Jędryka B. K., 2015b, *W parku*, IPS, Warszawa
- Jędryka B. K., 2015c, *Wycieczka w góry*, IPS, Warszawa
- Kamińska K., 1999, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa
- Rabiej A., 2009a, *Lubię polski! 1 Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków
- Rabiej A., 2009b, *Lubię polski! 1 Zeszyt ćwiczeń*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków
- Rabiej A., 2010a, *Lubię polski! 2 Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków
- Rabiej A., 2010b, *Lubię polski! 2 Zeszyt ćwiczeń*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków
- Rabiej A., 2011a, *Lubię czytać po polsku! 1 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków
- Rabiej A., 2011b, *Lubię czytać po polsku! 2 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków

Piotr Kajak

AKAFANOWSKIE NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ

Polonistyczne kulturoznawstwo glottodydaktyczne, jako dyscyplina stosunkowo młoda, wciąż poszukuje różnych pól badawczych i – korzystając z dorobku wypracowanego przez pokrewne dziedziny wiedzy – stawia liczne pytania. Z bardzo konkretnych powodów próbuje włączyć w nurt polonistycznych rozważań nowe koncepcje pochodzące z obszaru angielskojęzycznego, a zwłaszcza pomysły kulturoznawców i medioznawców amerykańskich. Jako nauczyciele języków obcych, przygotowujemy słuchaczy do względnie komfortowego życia w nowej (lub odziedziczonej) kulturze. Interesuje nas codzienność, w której będą mogli wykorzystywać zdobytą wiedzę językową i kulturową. Przestrzenią dla owego normalnego życia codziennego jest dominująca współcześnie kultura popularna w swej dojrzałej fazie, a więc zmediatyzowana, zinstytucjonalizowana, artykułująca potrzeby i różnice pokoleniowe, jednostkowe, etniczne etc. (Sulima 2005, 2007). W moich badaniach rozwijam koncepcję Rocha Sulimy, który współczesną kulturę popularną uważa za kod pośredniczący, swoistego translatora „między kulturą wysoką, tradycją kanoniczną a idiomami potoczności, elementarnymi strukturami codzienności, w tym sferą zwyczaju i obyczaju, (...) między praktyką publiczną a praktyką prywatną; między systemowością mediów, instytucjonalizacją kultury a przypadkowością codzienności, czyli jej dramatycznym wyrazem” (Sulima 2005, 584).

Świat (zwłaszcza ten nowy) angielskojęzyczny bez uprzedzeń i obaw, niezwykle szybko włączył popkulturę, codzienność i potoczność w główny nurt badań kulturoznawczych i socjolingwistycznych. W tej materii to właśnie autorzy anglojęzyczni wytyczają szlaki, tworzą najciekawsze teorie i pobudzają innych badaczy do refleksji nad zmianami kulturowymi, jakie zachodzą we współczesnym świecie, świecie transnarodowych przepływów, konwergujących i rozprzestrzeniających się mediów.

Żyjemy obecnie w kulturze uczestnictwa¹. Przestała ona być instrumentem dystynkcji, czyli narzędziem służącym segregacji społecznej w oparciu o formy uczestnictwa w kulturze. Zygmunt Bauman mówi wprost, że nie ma już najmniejszego sensu dzielenie kultury na „wysoką” i „niską”. Istotny jest współcześnie podział ze względu na formy uczestnictwa, zgodnie z którym *po jednej stronie stoją kulturowi wielożercy, ludzie łapczywie korzystający ze wszystkich form kultury; po drugiej stronie widać jednożerców, ludzi zadowolających się formami najprostszymi, jak telewizja i ewentualny udział w lokalnym kulturalnym odpuszcie. Jednocześnie zaciera się ostra granica, dzieląca niegdyś twórców kultury od odbiorców. Wszyscy stają się dziś nie tylko równoprawnymi uczestnikami, lecz także równoprawnymi współtwórcami korzystającymi z możliwości, jakie stwarza trwająca ciągle rewolucja technologiczna* (Bendyk 2011, 87).

Sami możemy zdecydować, jak bardzo będziemy zaangażowani w to uczestnictwo. Jeśli chcemy rozprzestrzeniać (Henry Jenkins mówi: *to spread*) treści i teksty kultury, z łatwością uzyskamy dostęp do sieci, którą ona tworzy (Jenkins, Ford, Green 2013, 259).

Rozprzestrzenianie się (*spreadability*), termin Henry’ego Jenkinsa i kolegów (Jenkins, Ford, Green 2013), w sposób niezwykle celny określa, co dzieje się we współczesnej kulturze, kulturze uczestnictwa. Na znaczeniu traci dystrybucja kulturowej zawartości, a zyskuje cyrkulacja i możliwość, umiejętność „wprawiania” tekstów kultury w ruch². Oprócz tworzenia jest to także dzielenie się, remiksowanie, negocjowanie znaczeń (zmienianie kontekstu, komentowanie, przerabianie etc.), przekraczające wszelkie granice: polityczne, kulturowe, ekonomiczne. Kultura stała się więc hybrydyczną sferą cyrkulacji, w której każdy z nas podejmuje decyzję, czy chce puścić w obieg jakąś treść, zgodnie z intencją twórcy albo bez jego/jej zgody (Jenkins, Ford, Green 2013, 1-3). Na uwagę zasługuje zwłaszcza bardzo ważne zjawisko dzielenia się, udostępniania (*sharing*). W ten sposób rozprzestrzeniają się media, teksty i przekazy, które mają znaczenie. Dzielimy się tym, co nas definiuje, co lubimy, co chcemy innym pokazać; co pomaga nam zacieśnić więzy z kimś innym (Jenkins, Ford, Green 2013, 199). Sprawdza się twierdzenie, iż treść jest po prostu środkiem umożliwiającym ludziom wchodzenie w interakcje (Rushkoff 2000)³. Najbardziej zasłużone są w tej materii tzw. media społecznościowe (*social media*)⁴. Niektórym z nich

- 1 Termin ten zawdzięczamy Henry’emu Jenkinsowi (1992). Na marginesie warto dodać ciekawe rozróżnienie, zaproponowane przez tego badacza: Sieć 2.0 i kultura uczestnictwa nie są tym samym, bo Web 2.0 jest rozwiązaniem biznesowym (Jenkins, Ford, Green 2013, 297).
- 2 „If it doesn’t spread, it’s dead!” (Jenkins, Ford, Green 2013, 1). Najlepiej rozprzestrzenia się to, co ma znaczenie i jest „lepkie” – przyciąga uwagę publiczności i mocno ją w daną rzecz angażuje (por. pojęcie „lepkości” zaproponowane przez Malcolma Gladwella, 2000).
- 3 Przy okazji, dzięki zbiorowej inteligencji, dzieleniu się i kumplonomii (*folksonomy*), zyskujemy *know-where*. Wiedza, gdzie znaleźć potrzebne informacje, jest przecież bardzo pożądana.
- 4 Niektórzy medioznawcy spierają się o to, czy właściwszą nazwą są *social media*, czy może coś innego. Na przykład holenderska badaczka José van Dijck (2013) proponuje termin *connective media*. Autorka ta bardzo dokładnie opisuje różne typy mediów społecznościowych: portale społecznościowe (Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+),

(na przykład Facebookowi) towarzyszy swego rodzaju imperatyw dzielenia się (van Dijck 2013). Zachęcają nas do dzielenia się doświadczeniami z dziedziny kultury: jedne, bardziej niszowe, odróżnią nas od innych, będziemy mogli się poczuć ważniejsi, nawet wyjątkowi; inne, bardziej typowe, „masowe”, pozwolą nam rozmawiać z szerszym gronem na temat tego, co aktualne i wzbudzające emocje większej liczby osób. Dzięki tym ostatnim nawiążemy lub podtrzymamy kontakty, ale dzięki tym pierwszym – zdobędziemy przyjaciół (Jenkins, Ford, Green 2013, 242).

Powyższe refleksje na temat współczesnej sytuacji kulturowej opisują przestrzeń, w której odbywa się nauczanie języka polskiego jako obcego, jednego z grupy języków rzadziej nauczanych (amerykański odpowiednik tego terminu: „Less Commonly Taught Languages” – LCTL), „mniejszościowych”⁵. Nikogo już chyba nie zadziwi twierdzenie, iż języków „mniejszych” naucza się trochę inaczej niż języków „większych”. W przypadku niektórych języków mniej lub bardziej ważny staje się prestiż związany z danym językiem i kulturą (Schwarzer, Petrón, Luke 2011; por. Dąbrowska, Miodunka, Pawłowski 2012)⁶ oraz ich soft power (Nye 2007). Żeby uwodzić kulturą, trzeba mieć czym uwodzić, jak też odpowiednio to przedstawić i zareklamować. Na niezwykle konkurencyjnym rynku języków i kultur coraz ważniejsza staje się kategoria interesu studentów⁷, bo naukę nowego języka i poznawanie nowej kultury (a także głębsze zaangażowanie w język i kulturę dziedzictwa), uważają po prostu za inwestycję. A ta ma przynieść korzyści, możliwie najszybciej. Satysfakcjonująca oferta edukacyjna, która daje konkretne narzędzia językowe, pozwala na poznanie atrakcyjnej kultury i nawiązanie emocjonalnych z nią związków, na powiększenie grona znajomych i zbudowanie sieci kontaktów, na pozyskanie i utrzymanie „klienta”.

Głęboko wierzę w to, co zauważył i świetnie opisał Arjun Appadurai. Hinduski badacz mówi o wspólnotach wyobrażonych, opartych nie na przekazywaniu wiedzy czy hierarchii, ale na czystych emocjach. Już z prac Benedicta Andersona (1997) wiemy, jak ważną rolę w budowaniu wspólnoty odgrywa wyobraźnia. Dziś nie jest ona ucieczką, lecz podstawową platformą działania, a zapośredniczone przez media wyobrażenia są źródłem kształtowania podmiotowości, tworzenia współczesnych tożsamości i uczuciowych wspól-

Foursquare); strony, których zawartość generują użytkownicy (YouTube, Flickr, MySpace, GarageBand, Wikipedia); portale służące wymianie i sprzedaży dóbr (Amazon, eBay, Groupon, Craigslist); strony poświęcone grom (FarmVille, CityVille, The Sims Social, Word Feud, Angry Birds). Cytowana medioznawczyni pamięta doskonale, że portale/strony należące do jednej kategorii mogą proponować coś, co stanowi główny powód istnienia portali/stron z innych kategorii (van Dijck 2013, 8-9).

- 5 Powyższego określenia nie należy mylić ze stosowanym w dokumentach Unii Europejskiej terminem „Lesser-Used Languages” (LUL), odnoszącym się do języków innych niż oficjalne języki UE.
- 6 Przy czym warto rozróżnić prestiż wynikający z międzynarodowej pozycji danego państwa i np. prestiż, pozycję w gronie rówieśników, na którą może zasłużyć młoda osoba umiejająca uzyskać dostęp do ciekawych, modnych tekstów, należących do innej kultury (Jenkins, Ford, Green 2013, 277-278).
- 7 „Studentem” albo „słuchaczem” będę nazywał każdą osobę uczącą się, niezależnie od wieku, wykształcenia etc.

not wyobrażonych (Appadurai 2005, 2010). Indywidualną i zbiorową tożsamość określa współcześnie jak najszerzej rozumiana kultura.

To właśnie wyobrażenia i chęć zaspokojenia jej potrzeb sprawiły, iż fani rozmaitych tekstów kultury zaczęli się łączyć w skupione wokół nich grupy. Już od lat istnieje zjawisko nazywane „fandomem”. Termin ten, w skrócie, opisuje społeczność fanów oraz ich wzajemne relacje, oparte na wspólnych zainteresowaniach, a także emocjach im towarzyszących. Przedmiotem zainteresowania fanów może być dziś praktycznie wszystko, ale – widziany z perspektywy historycznej – ruch ten powstał dzięki fantastyce oraz wokół niej. Kulturowy status fanów uległ z biegiem lat zmianie; wzrosło ich znaczenie jako grupy nacisku. Fani, spragnieni coraz większych dawek swoich ulubionych wytworów, potrafią nie tylko lepiej wpływać na autorów i skłaniać ich do dalszego tworzenia, lecz także przekonywać do udostępniania dzieł, aby mogły z nich powstawać fanowskie modyfikacje⁸.

Historię zmian, jakie zachodzą w kulturze fanów (*fan culture*), śledzą i opisują liczni badacze kultury współczesnej, kultury uczestnictwa. W zasadzie można mówić o kilku falach kulturoznawców, uprawiających *fan studies* od ponad dwudziestu lat. Do najważniejszych autorów starszego pokolenia, którzy przecierają tej dyscyplinie szlaki, należą John Fiske (2008/1992); spośród piszących współcześnie warto wyróżnić np. Jonathana Greya, Cornela Sandvossa i C. Lee Harringtona (np. Grey, Sandvoss, Harrington 2007). Najbardziej ważki głos w tej dyskusji należy jednak do Henry’ego Jenkinsa, autora wielu książek, artykułów, opracowań i raportów (m.in. 1992, 2006, 2007a, 2007b, 2007c; Jenkins, McPherson, Shattuc 2008).

Wymienieni autorzy, określający się mianem „akafanów” (akademików-fanów⁹), promują bardziej bezpośrednie, fanowskie podejście do studiów kulturowych. Stwierdzają, iż angażując się w kulturę popularną jako kulturę „bliską ciału”, która staje się częścią ich samych, napotykać na poważne kłopoty w badaniu jej z oddali. Jako konsumenci i krytycy toczą „walkę z tą obfitością znaczeń, starają się znaleźć sens we własnym życiu społecznym i tożsamościach kulturowych” (Jenkins, McPherson, Shattuc 2008, 116). Definiując na nowo studia kulturowe, postawili na bezpośredniość¹⁰, wielowartościowość, dostępność,

8 Wobec braku miejsca na omówienie poniższych kwestii chciałbym je przynajmniej wymienić, bo też stanowią obiekt moich glotto-kulturowych zainteresowań. Są to m.in.: 1) subwersywna natura fandomu (Sandvoss, 2005); 2) fandom odbudowujący wspólnotowość – potrzeba, która skupia się wokół zjawisk popkultury (zdawać by się mogło, że popkultura podskórnie wyczuwa, iż źródłem wspólnoty był/jest etos wolnościowy; w polskim kontekście warto się może przyjrzeć pozytywistycznemu myśleniu niepokornych, tradycji ruchu spółdzielczego, polskiemu kolektywizmowi); 3) performatywność fandomu – różne wydarzenia i czynności, w których uczestniczymy, które wykonujemy (parady, uroczystości patriotyczne, rekonstrukcje historyczne, odśpiewanie polskiego hymnu narodowego w czasie wydarzenia sportowego, a nawet, np. w środowisku polonijnym, wypicie kieliszka wódki czy zjedzenie pierogów), nadają polskości charakter performatywny (por. Bhabha 1994, Kamboureli 2000); 4) „fanalitycy”, fani – analitycy (ang. *fanalyst*).

9 Prawdopodobnie jako pierwszy określenia tego zaczął używać Matt Hills (2002), a Henry Jenkins (2006b) przyczynił się do jego rozpowszechnienia.

10 Cytowani autorzy dodają: „Być może bezpośrednio to zbyt szeroki termin, w którym mieści się jednak kilka

szczegółowość, kontekstualizm, sytuacjonizm – nie odeszli jednak daleko od tradycji badań amerykańskich, zgodnie z którą bezpośrednie doświadczenie współczesnej kultury wymaga pełnego pasji zaangażowania i aktywnego uczestnictwa (tamże, 111).

Zgodnie z akafanowskim pojmowaniem studiów kulturowych, jak piszą Mirosław Filiciak i Alek Tarkowski (2009), fani są „awangardą współczesnej kultury”. To oni remiksują, przetwarzają i puszczają w obieg nowe treści. Wszelkie ich wysiłki i podejmowane przez nich decyzje konsumpcyjne wiążą się z potrzebą przebywania w towarzystwie osób im podobnych, mają więc charakter społeczny, sieciowy, kolaboratywny. Student jako fan i członek większej społeczności fanowskiej z założenia, o czym przekonuje Henry Jenkins, będzie innowatorem, korzystającym z dobrodziejstw kultury uczestnictwa (Jenkins, Ford, Green 2013, 29).

Nauczyciele języków obcych, w tym JPJO, mówią głosem zarówno ludzi „z wewnątrz”, jak i „z zewnątrz”, a zatem nie różnią się tak bardzo od akafanów opisywanych przez Jenkinsa i innych autorów. Starają się bowiem opowiadać o własnym, złożonym (i często wewnętrznie sprzecznym) uwikłaniu i zaangażowaniu we współczesną kulturę, o uczestnictwie w niej, jak również identyfikacji z nią – bez zaprzeczania i zniekształcania (por. Jenkins, McPherson, Shattuc 2008, 111). W tę kulturę zaangażowani, uwikłani są i studenci, też fani rozmaitych tekstów kultury. Jak spostrzegli Filiciak i Tarkowski (2009), niemal wszyscy jesteśmy miłośnikami czegoś, „częściej identyfikujemy się ze swoimi zainteresowaniami niż z pracą. A stąd już tylko krok do fanizmu”. Będąc częścią danej kultury, stajemy się dobrym i atrakcyjnym przewodnikiem po jej meandrach. Atrakcyjność ta polega na umiejętności przekazania interpretacji konkretnych faktów, tłumaczenia trudnych spraw oraz, po prostu, wskazania tego, czym warto się zainteresować lub co koresponduje z zainteresowaniami studentów.

Nie tylko nowe pokolenia studentów, tych nazywanych cyfrowymi tubylcami, potrzebują większej liczby bodźców, wiedzy mającej związek z ich wiedzą potoczną i odwołującą się do emocji (Żylińska 2013, 55). Nauczyciele również czują się lepiej, kiedy omawiają tematy „bliskie ciału”. Stworzenie odpowiedniego katalogu zagadnień, które należałoby omówić w ramach programu nauczania danej grupy na konkretnym kursie, jest możliwe i niezbyt trudne. Zazwyczaj dopasowujemy szczegóły tego programu do potrzeb uczących się i np. ich poziomu biegłości językowej. Podejmujemy także inne decyzje z uwagi na dobro słuchaczy – o czym chyba nie muszę przekonywać doświadczonych lektorów.

Podejście akafanowskie (którego jestem orędownikiem), łączące zainteresowania uczniów z poznawaniem na przykład języka obcego, pozwala także na przeniesienie lekcji na grunt pozaszkolny (Schwarzer, Petrón, Luke 2011). W gruncie rzeczy nie wiemy, czy

powiązanych ze sobą idei, takich jak intensyfikacja (wyolbrzymienie codziennych emocji, prowokujące silne uczucia lub wyzwajające od zwykłej percepcji), identyfikacja (silne przywiązanie do fikcyjnych postaci i idoli), a także intymność (wplecenie kultury popularnej w nasze życie codzienne, w sposób, w jaki myślimy o sobie samych i świecie dookoła nas)” (Jenkins, McPherson, Shattuc 2008, 111).

studenci języków obcych poświęcają więcej czasu na naukę w klasie, czy też na naukę poza nią, już bez nauczyciela, w nieformalnym kontekście, bardzo często w towarzystwie tzw. *significant others*, znaczących innych: partnerów, ich rodzin, przyjaciół, kuzynów itd. (Benson, Reinders 2011). Język jest swoistym medium społecznościowym. Jak zauważa David Palfreyman (2011), nowym językiem dzielimy się z innymi ludźmi, zyskujemy więc wszystko to, co daje nam *sharing*.

Bibliografia

- Anderson B., 1997, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków
- Appadurai A., 2005, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków
- Appadurai A., 2010, *How Histories Make Geographies: Circulation and Context in a Global Perspective*, w: *Transcultural Studies*, nr 1, s. 4-13
- Bendyk E., 2011, *Dziel (się) i twórz*, w: *Polityka*, nr 15, s. 86-87
- Benson P., Reinders H., 2011, *Introduction*, w: P. Benson, H. Reinders (red.), *Beyond the Language Classroom*, London, s. 1-6
- Bhabha H., 1994, *The Location of Culture*, New York-London
- Dąbrowska A., Miodunka W., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa
- Filiciak M., Tarkowski A., 2009, *Alfabet nowej kultury: F jak fan*, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/247>. Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 07.12.2016
- Fiske J., 2008, *Kulturowa ekonomia fandomu*, w: *Kultura Popularna*, nr 3, s. 17-29
- Gladwell M., 2000, *The Tipping Point*, Boston-New York-London
- Gray J., Sandvoss C., Harrington C. L. (red.), 2007, *Fandom, Identities and Communities in a Mediated World*, New York
- Hills M., 2002, *Fan Cultures*, London
- Jenkins H., 1992, *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, New York-London
- Jenkins H., 2006a, *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*, New York-London
- Jenkins H., 2006b, *Introduction: Confessions of an Aca/Fan*, w: Jenkins H., *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*, New York-London, s. 1-6
- Jenkins H. 2007a, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa
- Jenkins H., 2007b, *Introduction: Why Study Fans?*, w: J. Gray, C. Sandvoss, C. L. Harrington (red.), *Fandom, Identities and Communities in a Mediated World*, New York, s. 1-16
- Jenkins H., 2007c, *Afterword: The Future of Fandom*, w: w: J. Gray, C. Sandvoss, C. L. Harrington (red.), *Fandom, Identities and Communities in a Mediated World*, New York, s. 357-364

- Jenkins H., McPherson T., Shattuc J., 2008, *Kultura bliska ciała*, w: *Kultura Popularna*, nr 1, s. 109-132
- Jenkins H., Ford S., Green J., 2013, *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, New York-London
- Kamboureli S., 2000, *Scandalous Bodies: Diasporic Literature in English Canada*, Oxford-Toronto-New York
- Nye J. S. jr., 2007, *Soft Power. Jak osiągnąć sukces w polityce światowej*, Warszawa
- Palfreyman D. M., 2011, *Family, Friends, and Learning Beyond the Classroom: Social Networks and Social Capital in Language Learning*, w: P. Benson, H. Reinders (red.), *Beyond the Language Classroom*, London, s. 17-34
- Rushkoff D., 2000, *Second Sight: The Internet Is Not Killing Off Conversation but Actively Encouraging It*, <http://www.guardian.co.uk/technology/2000/jun/29/online-supplement13>. Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 07.12.2016
- Sandvoss C., 2005, *Fans: The Mirror of Consumption*, Malden
- Sulima R., 2005, *Folklorystyka jako antropologia słowa mówionego*, w: M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz (red.), *Polonistyka w przebudowie*, t. II, Kraków, s. 574-588
- Sulima R., 2007, *Jak pisać o polskiej kulturze popularnej*, w: M. Czubaj (red.), *Biodra Elvisa Presleya. Od paleoherosów do neofanów*, Warszawa, s. 7-14
- van Dijck J., 2013, *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*, New York
- Schwarzer D., Petrón M., Luke Ch. 2011, *Introduction*, w: D. Schwarzer, M. Petrón, C. Luke (red.), *Research Informing Practice – Practice Informing Research: Innovative Teaching Methodologies for World Language Teachers*, s. XIII-XXII
- Żylińska M., 2013, *Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat*, w: *Języki Obce*, nr 3, s. 54-58, za: Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń

Marie Galimard-Geiss

EINE STUDIENREISE NACH PARIS? ANWESENHEIT DER POLNISCHEN ROMANTISCHEN SPUREN IM STADTBILD DER FRANZÖSISCHEN HAUPTSTADT

Im Sommersemester 2013 besuchte ich im Rahmen meines Slavistikstudiums an der Universität des Saarlandes die Übung *Grundzüge der polnischen Kultur*. Es war zugleich das zweite Semester, in dem ich die polnische Sprache lernte. Während der Übung, die eine systematische Einführung in die polnische Kulturgeschichte bot, kam ich zum ersten Mal mit den Werken der polnischen Romantik in Berührung. Insbesondere die Situation der Großen Emigration (*Wielka Emigracja*) in Paris in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weckte mein Interesse, war ich doch mehrmals zuvor in dieser Stadt gewesen ohne die Spuren der großen polnischen Romantiker wahrgenommen zu haben. Ich beschloss, die Stadt mit dem Ziel zu erkunden, einige dieser Spuren aufzufinden und zu dokumentieren. Im vorliegenden Beitrag lege ich die Ergebnisse meiner Erkundungstour vor. Dabei möchte ich die Frage nach der heutigen Bedeutung dieser Spuren für die Bewohner der französischen Hauptstadt stellen. Mein Reisebericht soll darüber hinaus eine Anregung darstellen, die polnische Kultur nicht nur in Polen zu suchen.

Polen in französischen Bildungshorizonten: (K)ein Thema? (ein kleiner Erfahrungsbericht)

Im Dezember 2013 habe ich in meinem französischen Freundes- und Familienkreis eine formlose Umfrage zum Thema *Deine Assoziationen mit Polen* durchgeführt. Ich bekam spontane Antworten von 10 Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren.

Ich habe gefragt, was sie über Polen wissen, was sie mit Polen verbinden, und ob sie Polen positiv, negativ oder neutral bewerten. Meine Absicht war nicht, eine fundierte wissenschaftliche Umfrage durchzuführen, sondern vielmehr so etwas wie einen „Bildungshorizont im Hinblick auf Polen“ zu ermitteln.

Unter historischen Inhalten, die meine Familie und Freunde mit Polen verbinden, kommen vor: der Zweite Weltkrieg, darunter ein schlechtes deutsch-polnisches Verhältnis, dann die sowjetische Vorherrschaft und der Kampf der *Solidarność* gegen den Kommunismus. Als Persönlichkeiten wurden genannt: Jan Sobieski, Stanisław Leszczyński (Duc de Lorraine), Maria Leszczyńska als französische Königin, der verstorbene Papst Johannes Paul II und Lech Wałęsa. Einige Personen haben darauf hingewiesen, dass sie in ihrer Schulbildung kaum oder gar nichts von Polen erfuhren. Eine Person hat die Abwesenheit Polens in den französischen Medien positiv bewertet als einen Hinweis auf eine vermutlich gute Situation in diesem Land. Einige berichteten über persönliche Erfahrungen mit polnischen Freunden, Au-Pair Mädchen oder Arbeitskollegen; diese Erfahrungen waren sehr positiv (außer der vermeintlichen „Trinkfestigkeit“ der Polen). Von den Befragten war eine einzige Person (noch zur kommunistischen Zeit) aus beruflichen Gründen in Polen gewesen. Sie berichtete von dem Gefühl, Polen sei damals anders gewesen als die übrigen kommunistischen Länder.

Auffallend war, dass mehrere Personen die polnischen geschichtlichen Leiden, wenn auch sehr allgemein, erwähnt haben. Sie bezogen sich dabei hauptsächlich auf den Zweiten Weltkrieg und die anschließende kommunistische Herrschaft. Von den verschiedenen Aufständen im 18. und 19. Jahrhundert und dem polnischen Exil in Paris ist kein Wort gefallen. Auch der Name Mickiewicz war gänzlich unbekannt. Dies fand ich überraschend, lebten doch einige der Befragten jahrelang in Paris. Es erging ihnen offensichtlich wie mir zuvor: Wir haben die polnische historische Anwesenheit in Paris übersehen.

Spuren der Großen Emigration in Paris

Nach einer Internet- und Literaturrecherche begann ich meinen Entdeckungsspaziergang an der polnischen Schule, in der rue Lamandé, nördlich von der Seine. Dort traf ich den Schulleiter, Herrn Konrad Leszczyński, mit dem ich die Richtung meiner weiteren Erkundungen plante.

Karte 1 stellt die gesamte Route dar. Mit einem Stern sind die bis heute funktionierenden Institutionen von damals gekennzeichnet. Es sind dies: Die Polnische Schule, die Katholische Mission, die Buchhandlung, die Bibliothek, die Polnische Historische und Literarische Gesellschaft und das Sankt-Casimir Werk.

Mit einem Quadrat sind Orte gekennzeichnet, an denen sich ein Denkmal, eine Tafel oder ein anderer Hinweis befindet, der an die Große Emigration erinnert. Dazu gehören: Ein Denkmal von Mickiewicz, eine Statue und eine Büste Chopins, die letzten Wohnungen Chopins und Norwids, Wohnungen Mickiewiczs und Lelewels und der Square Norwid mit einer Skulptur.

[illegible]

Karte 1. Erinnerungsorte polnischen Lebens in Paris

Die Analyse der Karte bringt uns zu zwei interessanten Beobachtungen. Wir sehen erstens eine Reihe von Institutionen, die aus der Zeit der Großen Emigration hervorgegangen sind. Diese Institutionen, wie z.B. die Polnische Schule „Ecole des Batignolles“, sind vielfältig in das Leben der Stadt eingebunden. Die Schule empfängt mittwochs und samstags, zusätzlich zur regulären französischen Schule, ca. 1.500 Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 18 Jahren. Dort werden die polnische Sprache und Kultur durch Fächer wie Literatur, Geschichte oder Erdkunde an polnische Kinder und französische Kinder mit polnischem Hintergrund vermittelt. Das bedeutet, dass die polnischen Inhalte, die an der Schule unterrichtet werden, in die alltäglichen Pariser Lebenswelten hineingetragen werden. Ähnliches kann für die Polnische Bibliothek festgestellt werden, die neben einer Dauerausstellung temporäre Ausstellungen und Kulturevents anbietet, welche, davon ist auszugehen, beispielsweise in der lokalen Presse beworben werden. Zudem erinnern etliche Denkmäler im öffentlichen Raum der Stadt an prominente Vertreter der polnischen Großen Emigration. Deshalb ist es interessant zu fragen, warum wir diese durchaus

sichtbaren polnischen Spuren nicht unbedingt wahrnehmen, wenn wir keinen sonstigen Bezug zu Polen haben. Ist das so, dass ein Erinnerungsort im heutigen Europa immer noch vorrangig ein nationaler Erinnerungsort bleibt, oder mit anderen Worten, richtet sich unsere Erinnerung immer noch vorrangig nach den Vorgaben der Nation? Pierre Nora, der den Begriff des Erinnerungsortes in den letzten Jahrzehnten richtungsweisend geprägt hat, sah in seinen „les lieux de mémoire“ Kollektivsymbole von sozialen Gruppen, allen voran den Nationen.

Die zweite Beobachtung betrifft die „verhinderten Erinnerungsorte“. Lassen Sie uns als *Erinnerungsort*, anders als dies bei Pierre Nora der Fall ist, einen Ort verstehen, mit dem das betrachtende Subjekt etwas verbindet, was einen Teil seiner Identität ausmacht. Es ist also ein Ort, der eingebunden ist in die Lebenswelt des betrachtenden Subjekts, ein Ort, der vom Subjekt aus als ein spezieller Ort hervorgehoben wird. (Zur Abgrenzung: Ein *Gedächtnisort* wäre ein Ort, dessen historische Relevanz von subjektexternen sozialen Instanzen, z.B. durch den Staat, festgelegt wird.) Wir haben in Paris zahlreiche Stellen, die in die Geschichte der polnischen Großen Emigration eingebettet, jedoch nicht als solche gekennzeichnet sind. Beispielsweise befand sich an dem ruhmreichen Gebäude des Hotel Lambert, dem ehemaligen Zentrum des polnischen politischen Lebens um den Fürst Adam Czartoryski, das im Frühjahr 2014 renoviert wurde, eine Bauinformationstafel mit lediglich einer marginalen Erwähnung der Czartoryski-Familie. Bei „verhinderten Erinnerungsorten“ bekommen die Besucher keine „Gedächtnishilfe“. Ist es deshalb so, weil unsere öffentlichen Entscheidungen, was im „Protokoll“ bleiben und erinnert werden soll, ebenfalls durch die Vorgaben der nationalen Perspektive limitiert sind? Und wenn das so ist, sollten wir versuchen unseren Blick aus der nationalen Limitierung zu befreien? Aber warum eigentlich?

Meine Recherchen in Paris haben meinen Blick auf diese Stadt verändert. Die polnischen Orte in Paris wurden zu *meinen* Erinnerungsorten und veränderten meine Pariser Lebenswelt nachhaltig und mit großem Gewinn.

Urszula Majcher-Legawiec

PODRĘCZNIK DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ *POLAK POTRAFI!* *O WIELKICH POLAKACH W POLSCE I NA ŚWIECIE*

W środowisku glottodydaktyków od lat toczy się dyskusja na temat miejsca kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego¹. Twierdzenie, że nauczanie kultury powinno być częścią procesu nauki języka, zwykle nie budzi kontrowersji. Spór dotyczy przede wszystkim tego, co powinno wejść do kanonu, lub tego, czy kanon w ogóle istnieje. Tymczasem osoby uczące się języka polskiego chcą po prostu przy okazji kursu albo lekcji poznawać kraj, jego historię, gospodarkę, a zwłaszcza ludzi.

W nowszych podręcznikach do nauki języka pojawiają się wprowadzić różne informacje o Polsce i Polakach, ale sporadycznie i wyłącznie na marginesie zagadnień językowych. Nauczyciele i lektorzy uzupełniają braki swoimi materiałami, przygotowanie ich wymaga jednak czasu, dlatego rzadko kiedy czynią to systematycznie i wszechstronnie.

Książka *Polak potrafi! O wielkich Polakach w Polsce i na świecie* pióra Mariusza Czecha, Pawła Dudka, Urszuli Majcher-Legawiec i Katarzyny Sowcy to pierwszy na rynku podręcznik, który zawiera nie tylko ćwiczenia i zadania językowe, lecz także elementy promujące kraj, jego kulturę, rozwój ekonomiczny i cywilizacyjny. Autorzy widzą w języku bardziej nośnik informacji, wartości i emocji niż narzędzie codziennej komunikacji.

Drukowany podręcznik z płytą CD i zestawem plakatów przedstawia sylwetki 25 wybitnych Polek i Polaków. Wybór nie jest przypadkowy, choć nie pretenduje do „reprezentatywności” i nie odwołuje się do kanonu ani do „wspólnego ładunku kulturowego”². Stanowi

1 Zob. np. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2004 (tom podsumowuje dyskusję z lat 1992-2003) i P.E. Gębał, *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej* [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań, Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 79-88.

2 Terminu tego używa B. Ligara w artykule *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej* [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań, Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T.

wyraz preferencji autorów, którzy kreślą 25 portretów znanych postaci, opatrując je ćwiczeniami i zadaniami dydaktycznymi na różnych poziomach biegłości językowej. Są to:

- na poziomie A2: Mikołaj Kopernik, Adam Mickiewicz, Ludwik Zamenhof, Janusz Korczak, Wisława Szymborska i Roman Polański,
- na poziomie B1: Ernest Malinowski, Jan Karski, Fryderyk Chopin, Kazimierz Pułaski, Dywizjon 303 (biografia zbiorowa), Irena Sendlerowa, Kazimierz Piechowski,
- na poziomie B2: Tadeusz Kościuszko, Władysław Reymont, Maria Skłodowska-Curie, Marian Rejewski, Jerzy Różycki i Henryk Zygałski (biografia zbiorowa), Jan Paweł II, Zbigniew Religa,
- na poziomie C1: Henryk Sienkiewicz, Witold Gombrowicz, Czesław Miłosz,
- na poziomie C2: Józef Piłsudski, Jan Ciochrański i Lech Wałęsa.

W podręczniku zamieszczono nie tylko najważniejsze informacje o wybranych postaciach. Liczne wskazówki w formie infografik, dotyczące polskiej kultury (książki, filmy, strony internetowe) i atrakcji turystycznych, można też znaleźć na plakatach dydaktycznych dołączonych do książki. Autorzy rekomendują odwiedzenie miejsc ważnych dla historii Polski, omawiają zjawiska kulturalne (literackie i artystyczne), poświęcają uwagę tradycjom kulinarnym, strojom ludowym, gwarom regionalnym i różnym stylom życia Polaków.

Podręcznik ma dwojaki cel: informacyjno-poznawczy oraz glottodydaktyczny. Biografie wielkich Polaków są punktem wyjścia do ćwiczeń sprawności słuchania i czytania ze zrozumieniem, pisania, rozumienia idiomów i przysłów, a także do zadań leksykalnych i gramatycznych (rozwijanie podsystemów języka). Publikacja nie wyczerpuje katalogów tematycznych, gramatyczno-syntaktycznych i funkcjonalno-pojęciowych przypisanych do każdego poziomu zaawansowania, choć uwzględnia niemałą ich część. Z założenia nie może zastąpić podstawowego podręcznika kursowego (na kursie ekstensywnym lub intensywnym), stanowi jednak jego dobre uzupełnienie. Spośród innych książek do nauki języka wyróżnia się tym, że kładzie nacisk na kompetencję socjolingwistyczną i socjokulturową, dlatego warto z niej korzystać na lektoratach uniwersyteckich, w szkołach językowych i na lekcjach indywidualnych.

Treść książki odzwierciedla wyłącznie poglądy autorów, co wyraźnie podkreślono, ale podręcznik służy jednocześnie celom promocyjnym (wydanie sponsorowało Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP), uwzględnia więc „Zasady komunikacji marki POLSKA”, które zalecają: *Komunikat musi być przede wszystkim o ludziach, a jeśli o miejscach, to przez pryzmat doświadczeń i spotkań. Stawiamy na promocję Polski poprzez akcentowanie wyjątkowych, niepowtarzalnych cech naszego narodowego charakteru*³. Biografie znanych

Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 51-62.

3 *Zasady komunikacji marki Polska*, Załącznik do Uchwały Nr 21 Rady Promocji Polski z dnia 25 października 2013 roku w sprawie przyjęcia „Zasad komunikacji marki POLSKA” dostępny na stronie http://www.msz.gov.pl/pl/ministerstwo/publikacje/zasady_komunikacji_marki_polska

Polaków oraz opis ich działalności połączono w prezentacji z oceną roli, jaką odegrali w życiu ludzi w Polsce i na świecie. Struktura tekstów dydaktycznych odpowiada treści narracji, w której przywołuje się fakty, a zarazem pokazuje bohaterów opowieści w anegdocie, przez co przekaz staje się mniej pomnikowy, a jego percepcja przyjemniejsza i łatwiejsza.

W publikacji przyjęto metodę narracji biograficznej, dzięki której łatwiej jest oglądać postacie z wielu perspektyw i zdobywać interdyscyplinarną wiedzę (poznaje się przy okazji różne obszary rzeczywistości społecznej, takie jak: ścieżki edukacyjno-zawodowe, specyfikę karier w poszczególnych dyscyplinach nauki czy sztuki, rynek pracy, rolę kobiet w życiu społecznym, znaczenie odkryć i wynalazków itp.). Teksty pozwalają zrozumieć socjologiczne i historyczne uwarunkowania sukcesu, problemy związane z transformacją systemu politycznego i gospodarczego w Polsce, a także jednostkową i grupową tożsamość Polaków. Historie osób o znaczącej pozycji w Polsce i na świecie przybliżają czytelnikowi system wartości polskiego społeczeństwa, jego stosunek do ideałów wolności i solidarności, demokracji i praw człowieka. Dołączone do biogramów ćwiczenia, rozwijające sprawności językowe i komunikacyjne, przedłużają kontakt z tekstami, sprzyjają zatem ich zapamiętywaniu i sprawiają, że wbrew powszechnemu stereotypowi nauka języka polskiego nie wydaje się szczególnie trudna. Obecność Polaków w świecie i mapa miejsc, w których mówi się po polsku (tzw. międzynarodowa widoczność języka polskiego), przekonuje, że polski może być potrzebny i że warto się go uczyć. Zmiana proporcji na korzyść treści kulturowych przyczynia się do atrakcyjności podręcznika, dzięki czemu rośnie też grono zainteresowanych opanowaniem języka, poznaniem kultury i historii Polski.

Podręcznik jest dedykowany obcokrajowcom i członkom Polonii, ekspatom, dzieciom z małżeństw mieszanych, studentom programów unijnych, cudzoziemcom mieszkającym w Polsce lub utrzymującym kontakty zawodowe i prywatne z Polakami, słowem wszystkim – bez względu na stopień opanowania języka (skala poziomów od A2 do C2) i miejsce zamieszkania (podręcznik w wersji online można pobrać bezpłatnie ze strony internetowej Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja www.fundacjareja.eu).

Dobre przyjęcie publikacji przez lektorów i studentów, którzy ją testowali na zajęciach, pozwala przypuszczać, że:

- książka wzbogaciła ich wiedzę na temat Polski i Polaków, stając się narzędziem rozsądnej promocji,
- potraktowanie zadań językowych jako komplementarnych czy wręcz wtórnych wobec treści kulturowych nie wpływa negatywnie na uczenie się języka obcego.

Urszula Majcher-Legawiec, Mariusz Czech, Paweł Dudek, Katarzyna Sowa

Polak Potrafi!

O wielkich Polakach w Polsce i na świecie



fundacja wspierania kultury
i języka polskiego
mr
m. Reja

Rzeczpospolita Polska
Ministerstwo
Spraw Zagranicznych

Weronika Schmidt

Z WARSZTATU MŁODEGO LEKTORA

Zaczęło się od filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Najpierw chciałam uczyć dzieci, ale splot różnych okoliczności sprawił, że po studiach licencjackich trafiłam na studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego.

Zastanawiałam się wówczas, co myślą obcokrajowcy na lekcjach języka polskiego i ta myśl towarzyszy mi nadal na lekcjach, które prowadzę. Jestem lektorką w Poznaniu, w szkole językowej dla cudzoziemców. Swoją pracę rozpoczęłam po pierwszym semestrze studiów podyplomowych i dwudziestogodzinnych praktykach na Uniwersytecie Kraju Saary. Chociaż w Saarbrücken sporo się nauczyłam, wiedziałam, że jest to o wiele za mało, aby w sposób odpowiedzialny wywiązywać się z obowiązków lektorki.

Początki, jak zwykle, były trudne. Przytłoczna liczbą dostępnych w szkole książek, materiałów i gier, zastanawiałam się, jak „opanowują” to np. Angliści, którzy mają do dyspozycji jeszcze więcej pomocy naukowych. Wciąż jeszcze nie umiem z przekonaniem odpowiedzieć na pytania: Czy lepszy jest minimalizm, czy wręcz przeciwnie – im więcej pomocy, tym lepiej? Które ćwiczenia są wartościowe, a których lepiej nie pokazywać studentom?

Dla mnie jako nauczycielki dużym wyzwaniem jest praca z grupami wielonarodowymi. Pochodzący z różnych krajów uczniowie mają inny sposób myślenia o języku, różne trudności w przyswajaniu polszczyzny, a niekiedy też bardzo odmienne doświadczenia kulturowe. Na kursach w Polsce dominuje kilka narodowości. Ze względu na sytuację polityczną są to przede wszystkim Ukraińcy, a z przyczyn prywatnych – obywatele krajów zachodnioeuropejskich. Na nasze uniwersytety przyjeżdża również sporo studentów z Azji i krajów arabskich. Trzeba także wspomnieć o bardzo dużej rotacji słuchaczy, trudno mi jednak wskazać przyczyny tego zjawiska.

Codziennie spotkania „z całym światem”, choć ekscytujące, wymagają też od nauczyciela nieustannej czujności i analizowania planowanych na zajęcia ćwiczeń pod różnym kątem.

Można przewidzieć ewentualne problemy gramatyczne konkretnych osób, ale i reakcje niektórych na określone żarty czy komentarze związane z polityką.

Po roku pracy potrafię przede wszystkim docenić wartość merytoryczną studiów polonistycznych. Według mnie, trzy semestry studiów podyplomowych i zaledwie zasygnalizowane na nich najważniejsze dla lektora kwestie językowe nie wytrzymują porównania z solidnym kursem gramatyki opisowej, historii polszczyzny, nauki o tym, skąd wziął się język polski i w jaki sposób się zmienia. Dyskusyjną sprawą jest to, jakie wykształcenie filologiczne powinien mieć lektor (czy być polonistą, czy specjalistą w zakresie nauczania innego języka), ale osobiście nie wyobrażam sobie, że mogłabym stawać przed grupą bez takiego przygotowania, jakie mam teraz. Oczywiście nie rozmawiam ze studentami o jerach ani o derywacji wstecznej, ale mając wiedzę na ten temat, czuję się dużo pewniej¹. Świadomość poszczególnych faktów oraz procesów często pomaga, kiedy studenci zaskakują mnie pytaniami, które w ogóle nie przysłyby mi do głowy.

Studia podyplomowe, a zwłaszcza wykłady na temat języków i uwarunkowań kulturowych innych obszarów geograficznych dały mi natomiast lepsze przygotowanie do pracy z cudzoziemcami, ponieważ uwrażliwiły mnie na odmienne pojmowanie świata przez ludzi i ustrzegły przed popełnieniem niejednej gafy.

W kształceniu lektorów teoretyczną podstawę filologiczną powinny uzupełniać zajęcia praktyczne, bo to najlepszy sposób, aby nauczyć się konstruować i prowadzić lekcje, a także reagować na różne niespodziewane sytuacje w czasie kursu.

Mój duży problem to walka z mocno ugruntowanym poglądem, że język polski jest trudny. Z takim nastawieniem przychodzi na pierwsze zajęcia większość studentów, co mnie nie dziwi, bo dość często słucham rozmów Polaków, którzy pękają z dumy, rozprawiając o trudnościach polszczyzny. Nie pomaga tłumaczenie na lekcjach, że naukę polskiego zaczynamy od prostych wypowiedzi, że mnóstwo rzeczy można ująć w pewne reguły i... że nie ma cudów – rozpoczęcie nauki jakiegokolwiek języka obcego przez osobę np. w wieku 30 lat, zatrudnioną na pełnym etacie i posiadającą rodzinę, nie jest proste, a opanowanie go w stopniu komunikatywnym wymaga dużego wysiłku. Warto przekonywać nie tylko uczących się naszego języka, lecz także samych Polaków, że polski nie jest wyjątkowo skomplikowany. Powinniśmy dbać o jego promocję, zwłaszcza że obcokrajowcom naprawdę podoba się Polska i dobrze się w niej czują.

Na koniec mogę jedynie dodać, że dzięki wykonywanej pracy każdego dnia dowiaduję się czegoś nowego o języku polskim, ale też o sobie samej. Odkryłam, że istotnie mam „słowiańską duszę”, a poza tym utwierdzam się w przekonaniu, że ludzie są z reguły dobrzy.

1 O jerach rozmawiałam tylko ze słuchaczką, która jest filologiem ukraińskim.

Popularne imiona

Z polskimi imionami uczniowie stykają się od początku nauki, np. w ćwiczeniach gramatycznych. Większość imion ma pochodzenie chrześcijańskie, więc znajduje swoje odpowiedniki w innych językach europejskich. Dzięki temu studenci już na pierwszych lekcjach rozumieją, że „Tomasz” to imię, a nie nowa nazwa pospolita.

Identyfikowanie form deminutywnych nie jest jednak takie proste. Ćwiczenie ma zapoznać uczniów ze zdrobieniami, których Polacy używają przecież nieustannie. Zestawienie najczęściej nadawanych imion jest też ciekawostką, która pokazuje zachodzące w Polsce zmiany społeczno-kulturowe.

Popularne imiona²

1. Jakie imiona są, twoim zdaniem, popularne w Polsce? Jakie są niemodne? (UWAGA: imię – imiona)
2. Jakie imiona są obecnie modne w Twoim kraju?
3. Które imiona w tabeli mają ekwiwalenty w Twoim kraju? Które są dla Ciebie nowe, a które egzotyczne?

Pozycja	Ona	Ile razy?	Pozycja	On	Ile razy?
1.	Lena	10 003	1.	Jakub	9 619
2.	Julia	9 744	2.	Kacper	7 573
3.	Zuzanna	8 503	3.	Filip	6 973
4.	Maja	8 134	4.	Szymon	6 487
5.	Zofia	5 924	5.	Jan	6 222
6.	Amelia	5 466	6.	Antoni	5 891
7.	Hanna	5 456	7.	Michał	5 058
8.	Aleksandra	5 381	8.	Wojciech	4 679
9.	Wiktoria	5 348	9.	Mateusz	4 411
10.	Natalia	4 868	10.	Bartosz	4 237
11.	Oliwia	4 858	11.	Adam	4 193
12.	Alicja	4 279	12.	Franciszek	4 142
13.	Nikola	3 732	13.	Piotr	3 991
14.	Maria	3 423	14.	Aleksander	3 931
15.	Emilia	3 292	15.	Mikołaj	3 613
16.	Anna	3 268	16.	Wiktor	3 587
17.	Nadia	2 717	17.	Igor	3 540

2 Na podst. Swoboda P., 2013, *Imiona częste w Polsce w latach 1995-2010 oraz ich zróżnicowanie w czasie i przestrzeni*, w: Onomastica.

Pozycja	Ona	Ile razy?	Pozycja	On	Ile razy?
18.	Gabriela	2 681	18.	Marcel	3 342
19.	Martyna	2 675	19.	Dawid	2 924
20.	Antonina	2 569	20.	Alan	2 722

4. Proszę do podanych imion dopasować zdrobnienia (czasami pasują dwa, trzy...).

Lena	Julia	Zuzanna	Zofia	Hanna	Aleksandra
Małgorzata	Alicja	Maria	Anna	Katarzyna	Antonina

Zuzia • Gosia • Zosia • Tosia • Oleńka • Ala • Ania, Małgosia • Zuza • Lenka • Ola •
Hania • Antosia • Kasia • Julka • Hanka • Marysia

Jakub	Szymon	Jan	Krzysztof	Antoni
Wojciech	Grzegorz	Franciszek	Aleksander	Jerzy

Grześ • Kuba • Jasio • Franek • Antek • Jurek • Grzesio • Kubuś • Janek • Olek •
Franuś • Szymek • Krzyś • Jaś • Antoś • Wojtek

Pyra z gzikiem

Nie znalazłam jeszcze na rynku wydawniczym materiałów, które prezentują Poznań lub Wielkopolskę, a to skłania do tworzenia własnych. Studenci, których uczę, mieszkają w Poznaniu, często mają tam rodzinę i/lub przyjaciół, więc zazwyczaj znają miasto i kuchnię polską. To ćwiczenie jest krótkim powtórzeniem dopełniacza (w liczbie pojedynczej i mnogiej), umożliwia też zapoznanie się z czasownikami „kuchennymi”. Sama nazwa dania przemycza poznańskie regionalizmy, dlatego warto podać jego przepis.

Pyra z gzikiem

Danie z Wielkopolski. Najpopularniejszy piątkowy obiad od XIX wieku, kiedy to ziemniaki stały się popularne w okolicach Poznania. Ziemniaki gotuje się w mundurkach, dzięki czemu zachowują więcej witamin.

1. Proszę zrobić listę składników. Proszę je zapisać w odpowiedniej formie.

ziemniaki	6	
twaróg tłusty	1 łyżka	
śmietana 18%	250 g	
szczypiorek	pęczek (2)	
sól, pieprz	szczypta	szczypta soli i pieprzu
masło	60 g	

2. Proszę wpisać czasowniki we właściwe miejsce.

wymieszać • przygotować • ugotować • posiekać • posmarować
• wyszorować • przekroić

Ziemniaki i w osolonym wrzątku. W tym czasie gzik: twaróg pokruszyć i ze śmietaną. Szczypiorek umyć, osuszyć i Dodać do twarogu, doprawić solą i pieprzem. Gorące ziemniaki wzdłuż na połówki, masłem, na wierzchu położyć łyżkę gziku. Omniomniom.

Dzień Przyjaciela, Sąsiada i inne nietypowe święta

Czytanie dat bywa dla studentów trudne, dlatego od początku mojej krótkiej praktyki lektorskiej proponuję im fragment tego artykułu. Odrywa ich od „strasznych końcówek” i może być impulsem do różnych rozmów i dyskusji. Tekst nie jest prosty leksykalnie, ale za to różnorodny tematycznie. Druga część materiału może budzić lekkie wątpliwości ze względu na typ humoru, jaki prezentuje, ale i ją ku zdziwieniu autorki udawało się zawsze ciekawie przerobić (może dlatego, że była „testowana” przeważnie w grupach męskich). Ostatnie ćwiczenie kończyło się zarówno śmiesznymi pracami pisemnymi o Dniu Hot Doga, jak i poważnymi tekstami o ekologii czy wulgaryzacji języka.

Dzień Przyjaciela, Sąsiada i inne nietypowe święta³

W kalendarzu nie brakuje dziwnych świąt. Na 10 marca przypada Dzień Mężczyzn, na kolejny dzień – Dzień Sołtysa, a do końca roku jest jeszcze wiele nietypowych okazji do świętowania. Dowiedz się, kiedy jest Dzień Psa, Dobrych Uczynków czy kiedy składać życzenia osobom leworęcznym, sąsiadom albo wędkarzom.

Dzień Sołtysa (11.03) – dzień ten ma podkreślać powagę urzędu sołtysa. Jeśli znacie jakiegoś sołtysa, to właśnie wtedy powinniście złożyć mu życzenia.

³ Na podstawie artykułu z: www.gloswielkopolski.pl.

Dzień Liczby Pi (14.03) – święto wywodzące się z amerykańskich kręgów uczelnianych. W USA datę zapisuje się sposobem miesiąc-dzień, stąd na uczczenie liczby Pi wybrano 14 marca, czyli 3.14. Podobne święto obchodzi się 22 lipca, w Dniu Aproksymacji Pi. (...)

Międzynarodowy Dzień Szczęścia (20.03) – święto ustanowione przez ONZ. Tego samego dnia przypada także Światowy Dzień Wróbla i Międzynarodowy Dzień Astrologii. (...)

Dzień Dobrych Uczynków (19.05) – święto propagowane (...) od 2005 roku. Świat zapewne byłby lepszym miejscem, gdybyśmy to święto obchodzili codziennie. (...)

Europejski Dzień Sąsiada (26.05) – jeśli macie ochotę złożyć życzenia swoim sąsiadom, co roku najlepiej to zrobić w ostatni wtorek maja. Święto, ustanowione w 2000 roku we Francji, obecnie obchodzi się w całej UE i Kanadzie. W dobrym tonie jest wstrzymać się tego dnia od używania w domu wiertarki. (...)

Światowy Dzień bez Telefonu Komórkowego (15.07) – stosunkowo nowe święto, które testuje silną wolę wszystkich uzależnionych od telefonów, SMS-ów i przeglądania Internetu w tramwaju. (...)

Dzień Dobrej Wiadomości (8.09) – święto proklamowane w 2001 roku. Jego celem jest przedstawianie przyjaznej rzeczywistości, a nie wyłącznie wypadków, wojen i innych tragedii. (...)

Światowy Dzień Życzliwości i Pozdrowień (21.11) – pomysł, by chociaż jednego dnia starać się być miłym dla innych, zrodzony w USA w latach siedemdziesiątych, do Polski przywędrował około 2006 roku. (...)

1. Czy znasz inne nietypowe święta? Kiedy je obchodzimy?
2. Po co ustanawiamy i obchodzimy tego typu święta? Proszę podać dwa argumenty.
3. Proszę wybrać jedno ze świąt z ramki. Analogicznie do poniższego artykułu z nonsensopedii proszę napisać: Kto obchodzi to święto? Jakie są cele obchodów? Jak wyglądają obchody tego święta?

Dzień bez Opakowań Foliowych (23 I) • Dzień Czystych Okien (12 IV) • Święto Hot Doga (4 VII) • Dzień Ćwiczenia Przed Lustrem Prośby o Podwyżkę Płacy (22 IX) • Dzień bez Przekleństw (17 XII)

Dzień Sprzątania Biurka

Jeżeli zabałaganione biurko jest znakiem zabałaganionego umysłu, znakiem czego jest puste biurko?

Albert Einstein o Świącie Sprzątania Biurek

Dzień Sprzątania Biurka (obchodzone w 2. poniedziałek stycznia) – święto utworzone przez Korporację Sprzedawców Wyrobów Czystujących. Dodane wieki temu do [kalendarza świąt nietypowych](#) nie wiadomo po co. Święto ma na celu uprzątnięcie z biurka całorocznych odpadów, obchodzi się je w 43 krajach świata.

[Spis treści](#) [\[pokaż\]](#)

Obchody [\[edytuj\]](#)

Kto obchodzi to **święto**? [\[edytuj\]](#)

Jeżeli:

1. Zza góry **śmiec**i nie możesz dojrzeć pokoju.
2. Boisz się, że przykleisz się do swojego biurka.
3. Po prostu uwielbiasz sprzątać i uważasz, że każda okazja jest do tego odpowiednim powodem.

To to święto dotyczy także **Ciebie**.

Cele? [\[edytuj\]](#)

Każdy kto obchodzi Święto Sprzątania Biurek zna trzy podstawowe **cele** :

1. Usunięcie wszelkich odpadów radioaktywnych, organicznych, sztucznych oraz odpadków pochodzenia pozaziemskiego.
2. Poszerzenie przestrzeni życiowej człowieka.
3. Miły zapach przy biurku i w jego okolicy.

Główne obchody [\[edytuj\]](#)

Każdego roku w dniu święta radosne parady sprzątaczy biurek przechodzą przez biura, domy, szkoły a ostatnio nawet urzędy. Po paradzie każdy jej uczestnik zobowiązany jest do posprzątania co najmniej jednego biurka.

A więc, kompas i łopata w rękę i ruszamy na sprzątanie!

Zobacz też [\[edytuj\]](#)

- [Kalendarz świąt nietypowych](#)

Źródło: http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Dzie%C5%84_Sprz%C4%85tania_Biurka



Jan Miodek

W GRYFOWIE, W MIRSKU, W ŚWIEBODZICACH I W WAŁBRZYCHU

W Domu dziennym, domu nocnym Olgi Tokarczuk znajdują taki oto fragment: „Cały wieczór piliśmy czeskie wino ze słoneczkiem i mówiliśmy o nazwach. Kim był ten facet, który nocami zamieniał niemieckie imiona przestrzeni na polskie? Czasami miał przebliski poetyckiego geniuszu, czasem strasznego słowotwórczego kaca. Nazywał od początku, stwarzał ten górzysty, nierówny świat. Z Vogelsbergu zrobił jakąś Nierodę, Gotschenberg przechrzczył patriotycznie na Polską Górę, z melancholii Fluchtu została mu banalna Rzędzina, ale za to Magdal-Felsen zamienił na Bógdał. Dlaczego Kirchberg stał się Cerekwicą, a Eckersdorf Bożkowem, tego się nigdy nie domyśliliśmy” (Tokarczuk 2015).

W artystycznej formie pisarka odsłania w tym fragmencie dylematy, jakie stanęły przed polskimi gremiami administracyjno-naukowymi decydującymi o ostatecznym kształcie nazewnictwa obszarów, które znalazły się w granicach państwa polskiego po II wojnie światowej – z Dolnym Śląskiem na czele, gdzie toczy się fabuła *Domu dziennego, domu nocnego*. Nie było żadnych kłopotów z nazwami wielkich i znanych miejscowości, dysponujących dobrze udokumentowanymi historycznymi zapisami, takimi jak *Wrocław*, *Legnica*, *Świdnica*, *Lubań* czy *Głogów*. Ale co było robić, gdy takiej dokumentacji brakowało, gdy poświadczona była tylko niemiecka forma?

Uświadomiłem sobie nie po raz pierwszy te problemy, kiedy przed paroma miesiącami odbywałem w jednym dniu spotkania w urokliwych dolnośląskich miasteczkach – w Gryfowie i w Mirsku.

Oto pierwszy z nich – leżący nad rzeką Kwisą, na skrzyżowaniu dróg z Łużyc na Śląsk, przedlokacyjny XIII-wieczny *Greiffenberg* – z najstarszymi zapisami *Griphenberch* 1297, *Greifenberge* 1353 (por. Rospond 1984, 109). Po 1945 roku Komisja Urzędu Rady Ministrów postanowiła respektować niemiecki człon *Greiff* i nawiązując do jego polskie-

go odpowiednika, jakim jest oznaczający „bajecznego ptaka” *gryf*, ustaliła obowiązującą nazwę miejscową *Gryfów Śląski*.

Ten drugi, też nad Kwisą leżący, od roku 1337 był Friedbergiem (zapisy: *Fridberge*, *Frideberg*). W roku 1945 najpierw przetłumaczono ten złożony niemiecki wyraz na *Spokojną Górę*, która – jak mi powiedzieli najstarsi mirszczanie – funkcjonowała gdzieś do roku 1950. Dopiero wtedy, nawiązując do pierwszego niemieckiego członu *Friede* „pokój”, postanowiono to połączenie zmienić na formę jednowyrazową, wykorzystując do tego słowotwórczego zabiegu staropolski odpowiednik *pokoju*, jakim był *mir* („Chwała bądź Bogu na wysokości, a mir boży bądź na ziemi” – czytamy np. w XIV-wiecznych *Kazaniach gnieźnieńskich*, „Mir między ciałem i duszą czyni” – w XIV/XV-wiecznym *Psalterzu floriańskim*). Tak się narodził funkcjonujący do dziś Mirsk!

Znajdowanie w takich wypadkach postaci staropolskich było w ogóle dość typowym poczynaniem nazewniczym. Oto np. leżące nad rzeką Pęcznicą, znane z fabryki czekolady, *Świebodzice* były do roku 1945 *Freiburgiem in Schlessien* (1268 *Vriburc*, 1292 *Vriburch* – cyt. za Rospond 1984, 389). Człon *frei* znaczy tyle, co „wolny, swobodny”. Skojarzono go więc z dawną *świebodą*: „nieskrępowaniem, swobodą, wolnością” („Gdyście upornie żądały, a swej świebody nie dbały” – pisał Biernat z Lublina ok. 1480 do ok. 1515, „W cichy kącik gdy się skryję, wdzięcznej świebody zażyję” – Jan Kochanowski 1530-1584), i tak się narodził nazewniczy nowotwór *Świebodzice*.

Taki sam archaizacyjny mechanizm spowodował z pewnością powstanie po wojnie przywołanej przez Olgę Tokarczuk *Cerekwicy*, która była *Kirchbergiem* – „Kościelną Górą”. Wszak *cerkiew*, dziś kojarzona ze świątynią obrządku prawosławnego, we wczesnym średniowieczu była synonimem *kościół*a, oba zaś te warianty oznaczały bądź zgromadzenie wiernych, bądź samą świątynię. To dlatego obok *Cerekwicy* mamy w zachodniej części polskiego terytorium językowego takie jeszcze nazwy, jak *Cerekiew*, *Cerkiew*, *Cerkowizna*, *Nowa Cerekwia*, *Polska Cerekiew*, *Wysoka Cerekiew*.

Opisane zaś wyżej przekształcenie *Spokojnej Góry* na *Mirsk* przypomina zamianę tużpóźno wojennego *Piotrolesia* – dosłownego tłumaczenia niemieckiego złożenia *Peterswalde* – na *Pieszycę* (*Piech*, *Piesz* to dawne skrócenia-zdrobnienia pierwotnego brzmienia imiennego *Pieter*, później zmienionego na *Piotr*), *Dębowej Góry* – tłumaczenia *Eichbergu* – na *Dębki*, *Bożej Góry* – tłumaczenia *Gottesbergu* – na *Boguszów* czy *Siódmej Wsi* – tłumaczenia *Siebenhuben* – na *Siedmicę*.

Warto też wiedzieć, że ustalony ostatecznie *Mieroszów* zaraz po wojnie był *Mirowskiem* – też z owym staropolskim *mirem* „pokojem”, na który się zdecydowano, kalkując niemiecką nazwę *Friedland* z pierwszym członem *Friede* „pokój”.

Było wreszcie i tak, że sięgano po silnie utrwalone spolszczenia niemieckich postaci. Do takich należy np. datowany od XIX wieku *Wałbrzych* – substytut niemieckiego *Waldenburga*,

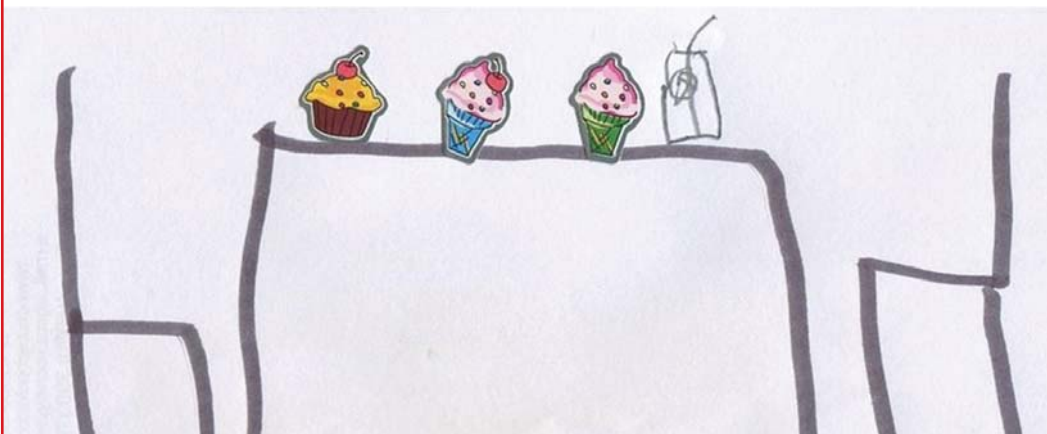
czyli „Leśnej Góry”, a także *Rychbach* – spolszczenie *Reichenbachu* „Bogatego Strumienia (Źródła, Stawu)”, który parę lat po wojnie zmieniono na *Dzierżoniów* – nazwę upamiętniającą śląskiego badacza pszczół Jana Dzierżona (Dzierżonia), który żył w latach 1811-1906, a pochodził z podkluczborskich Łowkowic.

Bibliografia

Tokarczuk O., 2015, *Dom dzienny, dom nocny*, Kraków

Rospond S., 1984, *Słownik etymologiczny miast i gmin PRL*, Wrocław i in.

Polska kafejka językowa w Berlinie-Pankow



SprachCafé Polnisch

offener Begegnungsort für Sprache und Kultur

spotkania dyskusyjne • dialog międzypokoleniowy • wydarzenia kulturalne
• warsztaty kreatywne • zajęcia językowe • wychowanie w dwujęzyczności •
integracja migrantów • dialog interkulturowy •

<http://sprachcafe-polnisch.jimdo.com>

Marta Tadrowski

UWAGI O SYTUACJI JĘZYKA POLSKIEGO W HESKIM SYSTEMIE SZKOLNYM

W poniższym artykule próbuję udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

- Dlaczego język polski w systemie szkolnym Hesji, a przypuszczalnie również innych krajów związkowych Republiki Federalnej Niemiec, mimo powtarzających się wspólnych akcji stowarzyszeń polonijnych i rodziców wspieranych przez Konsulat RP w Kolonii, systematycznie traci na znaczeniu?
- Jak zapobiegać marginalizacji języka polskiego w Hesji (Niemczech)?
- Czy kolejne pokolenia emigracyjne odczuwają potrzebę zachowania i pogłębiania znajomości języka polskiego?

Regulacje prawne

Propagowanie wśród najmłodszego pokolenia emigracji i Polonii znajomości języka polskiego i jego nauczanie umożliwia przyjęta 25 lipca 1977 r. przez Radę Wspólnot Europejskich dyrektywa 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących. Obowiązuje ona nadal i wciąż uchodzi za podstawowe narzędzie działań wspólnotowych w obszarze edukacji. Zgodnie z nią państwa członkowskie powinny wspierać nauczanie języka ojczystego oraz szerzenie wiedzy o kulturze kraju pochodzenia.

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej uznają potrzebę nauczania dzieci imigrantów ich języka ojczystego. Stosunek do języka ojczystego migrantów w społeczeństwach goszczących wpływa na tożsamość i poczucie godności dzieci.

Kolejnym instrumentem, mającym umożliwiać wzbogacanie oferty nauczania języka polskiego i propagowanie kultury polskiej w Niemczech, jest podpisany w Bonn 17 czerwca 1991 roku *Traktat między Rzecząpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o do-*

brym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy, a konkretnie artykuły 20, 21 i 25, z których warto zacytować najważniejsze fragmenty (wytluszczenia M.T.):

Artykuł 20

1. Członkowie mniejszości niemieckiej w Rzeczypospolitej Polskiej, to znaczy osoby posiadające polskie obywatelstwo, które są niemieckiego pochodzenia albo przyznają się do języka, kultury lub tradycji niemieckiej, **a także osoby w Republice Federalnej Niemiec, posiadające niemieckie obywatelstwo, które są polskiego pochodzenia**, albo przyznają się do języka, kultury lub tradycji polskiej, mają prawo, indywidualnie lub wspólnie z innymi członkami swej grupy, do swobodnego wyrażania, zachowania i rozwijania swej tożsamości etnicznej, kulturalnej, językowej i religijnej bez jakiegokolwiek próby asymilacji wbrew ich woli. Mają oni prawo do pełnego i skutecznego korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności bez jakiegokolwiek dyskryminacji i w warunkach pełnej równości wobec prawa. (...)

3. Umawiające się Strony oświadczają, że osoby wymienione w ustępie 1 mają w szczególności prawo, indywidualnie lub wspólnie z innymi członkami swej grupy, do:

– zakładania i utrzymywania własnych instytucji, organizacji lub stowarzyszeń oświatowych, kulturalnych i religijnych, które mogą się ubiegać o dobrowolne wkłady finansowe i inne, jak również o pomoc publiczną, zgodnie z prawem krajowym, **oraz które posiadają równoprawny dostęp do środków przekazu swojego regionu (...).**

Artykuł 21

1. Umawiające się Strony będą na swych terytoriach chroniły tożsamość etniczną, kulturalną, językową i religijną grup wymienionych w artykule 20 ustęp 1, oraz tworzyły warunki do wspierania tej tożsamości (...).

2. Umawiające się Strony będą w szczególności:

– mimo konieczności uczenia się oficjalnego języka odnośnego państwa dążyć zgodnie z właściwymi przepisami prawa krajowego do zapewnienia członkom grup wymienionych w artykule 20 ustęp 1 **odpowiednich możliwości nauczania ich języka ojczystego lub w ich języku ojczystym, w publicznych placówkach oświatowych**, jak również tam, gdzie to jest możliwe i konieczne, posługiwania się nim wobec władz,

– **podejmować niezbędne środki w tym celu po należytej konsultacji**, zgodnie z procedurą podejmowania decyzji w danym państwie, **łącznie z kontaktami z organizacjami lub stowarzyszeniami grup wymienionych w artykule 20 ustęp 1.**

(...)

Artykuł 25

1. Umawiające się Strony potwierdzają swą gotowość do umożliwienia wszystkim zainteresowanym osobom pełnego dostępu do języka i kultury drugiego kraju i **będą popierać odpowiednie państwowe oraz prywatne inicjatywy i instytucje.**

3. Umawiające się Strony opowiadają się zdecydowanie za rozszerzeniem możliwości nauki języka drugiego kraju w szkołach, uczelniach i innych placówkach oświatowych. Będzie się przy tym również dążyć do zakładania szkół, w których nauczanie będzie się odbywać w obu językach. Dołożą one ponadto starań na rzecz rozszerzenia możliwości studiów polonistycznych i germanistycznych w uczelniach drugiego kraju.

Język polski w heskim systemie szkolnym

17 czerwca 2016 roku minęło 25 lat od podpisania przez Polskę i Niemcy cytowanego wyżej Traktatu, a w listopadzie 2016 roku 16 lat od podpisania podobnej umowy między Hesją a Wielkopolską. Obie umowy miały między innymi zapewniać współpracę w dziedzinie nauki, kultury i oświaty, a więc również nauki języka polskiego w heskich szkołach.

Tymczasem heskie władze szkolne:

1. Od 2003 roku (tj. od wprowadzenia matur regionalnych – *Landesabitur*) systematycznie utrudniają dostęp do informacji o możliwościach uczenia się języka polskiego jako 1., 2. lub 3. języka obcego w szkołach publicznych.
2. W tym samym roku zlikwidowały, wprowadzone w latach siedemdziesiątych, pisemne matury z języka polskiego jako obcego, mimo utrzymania odpowiednich kursów przygotowawczych.
3. W 2008 roku zezwoliły na kontynuowanie nauki języka polskiego tylko uczniom polskiego pochodzenia, zamieszkającym na terenie Hesji nie dłużej niż dwa lata.

Język polski w heskim systemie szkolnym to „język specjalny” (*Sondersprache*), co, pomijając konotację językową tego określenia, oznacza, że uczniowie mogą uczestniczyć w lekcjach tylko na wniosek i po uzyskaniu zgody na naukę języka polskiego jako 1. lub 2. języka obcego (*Antrag auf Wechsel der Sprachenfolge*). Tego rodzaju reglamentacja pozbawia wiele osób możliwości nauki języka polskiego jako obcego do matury włącznie i zmniejsza szanse przyjęcia ich na te uniwersytety, które uzależniają immatrykulację od ocen na świadectwie (uczniowie polskiego pochodzenia nie mogą otrzymać dobrych ocen na maturze ze swojego języka, tak jak np. uczniowie pochodzenia hiszpańskiego). W ten sposób zmusza się je także do odpłatnego certyfikowania znajomości języka polskiego, jeśli zamierzają studiować w Polsce.

Powołana w 2010 roku przez heskie Ministerstwo Oświaty grupa robocza miała przygotować program nauczania języka polskiego jako języka kraju pochodzenia. Choć prace zakończono w marcu 2013, do dziś żaden z nauczycieli w Hesji programu nie otrzymał. Nie ma też ram programowych nauczania języka polskiego jako obcego.

W 2011 roku na skutek kolejnej petycji, popartej ponad trzema tysiącami podpisów, oraz interwencji Konsulatu Generalnego RP w Kolonii, Ministerstwo Oświaty wprowadziło w trzech wybranych szkołach: we Frankfurcie nad Menem, Darmstadt i w Kassel, w klasach od 5 do 10, popołudniowe zajęcia dodatkowe z języka polskiego jako języka kraju pochodzenia (*Polnisch als Herkunftssprache*). Niestety Ministerstwo nie zgodziło się na wystawianie ocen z tego rodzaju zajęć na świadectwach.

W ostatnich dwóch latach pod pretekstem braku zainteresowania ze strony środowiska polskojęzycznego, najpierw w Kassel, a następnie we Frankfurcie zmniejszono liczbę godzin polskiego jako języka kraju pochodzenia. W uzasadnieniu decyzji pominięto starannie fakt, że nikt nie informował rodziców ani zainteresowanych uczniów o możliwości korzystania z tego rodzaju lekcji.

W roku szkolnym 2014/15 Ministerstwo Oświaty zorganizowało trzy konferencje we Frankfurcie nad Menem i Wiesbaden oraz jedno szkolenie dla nauczycieli, poświęcone wprowadzeniu przez TELC (por. Janowska, Stolarczyk w tym numerze) certyfikatu znajomości języka polskiego na poziomie B1/B2. Pomimo krytyki samego certyfikatu i faktu, że uzyskuje się go po zdaniu odpłatnego egzaminu (cena ulgowa w 2015 roku wynosiła 35 euro), Ministerstwo uznało, iż rozwiąże on problem braku ocen na świadectwach szkolnych i spełni żądania polskojęzycznego środowiska.

We wrześniu 2015 na dwa dni przed rozpoczęciem roku szkolnego, kuratorium zlikwidowało ostatnie w Hesji gimnazjalno-licealne centrum nauczania języka polskiego we Frankfurcie. Działo ono w Elisabethenschule od połowy lat siedemdziesiątych (57 lat!), a uczniowie polskiego pochodzenia mogli tam zdawać maturę z polskiego jako drugiego języka obcego. Elisabethenschule to szkoła położona w śródmieściu, z dogodnym dojazdem również dla uczniów spoza Frankfurtu. Jej lokalizacja, doświadczona kadra pedagogiczna, wieloletnia tradycja i dorobek dydaktyczny (polscy uczniowie Elisabethenschule wraz z polsko-niemieckimi stowarzyszeniami użyteczności publicznej z Frankfurtu, brali udział w wielu międzynarodowych projektach integracyjnych i są laureatami licznych konkursów europejskich, w tym Europäisches Sprachensiegel 2013) nie miały dla kuratorium żadnego znaczenia. Decyzję o likwidacji, odbieraną przez środowiska polonijne jako polityczny rewanz za petycję do Ministerstwa w sprawie języka polskiego w heskich szkołach państwowych z 15 lutego 2015 (zob. Aneks 2) podjęto z naruszeniem obowiązujących przepisów, bo bez konsultacji ze Szkolną Radą Rodziców (*Elternbeirat*), i z pominięciem stosownej uchwały Rady Pedagogicznej (*Schulkonferenz*).

Prowadzenie zajęć z języka polskiego i przygotowanie grupy maturalnej powierzono, nie informując ani uczniów, ani rodziców, niemieckiemu nauczycielowi bez większego doświadczenia w pracy z młodzieżą polonijną i bez dostatecznej znajomości języka polskiego, zatrudnionemu w nowo powstałym liceum na obrzeżach Frankfurtu. Brak informacji,

uciążliwy dojazd i zmiana nauczyciela spowodowały, że liczba uczniów zmalała w ciągu jednego półrocza o 70 procent.

Z osiemnastoosobowej przed dwoma laty grupy licealistów, pozostał obecnie jeden uczeń, który w roku szkolnym 2016/2017 – najprawdopodobniej jako ostatni w Hesji – przystąpi do ustnej matury z języka polskiego. Grupa gimnazjalna polonistki spoza Frankfurtu, zatrudnionej na tzw. umowie śmieciowej (trzy godziny lekcyjne tygodniowo), liczy pięć osób¹. To samo frankfurckie kuratorium, pod pretekstem niedostatecznego zainteresowania ze strony rodziców, zlikwidowało wszystkie zajęcia popołudniowe z języka polskiego jako kraju pochodzenia (*Polnisch als Herkunftssprache*) dla gimnazjalistów i licealistów (8 godzin lekcyjnych, uzyskanych z takim trudem po złożeniu petycji w 2011 roku).

W latach 2007-2015 polsko-niemieckie stowarzyszenia, inicjatywy rodziców i grupy uczniów, wystosowały do władz oświatowych Hesji liczne pisma z żądaniami w sprawie nauczania języka i kultury polskiej. Ministerstwo Oświaty nie zapowiada jednak żadnej zmiany na lepsze w sytuacji nielicznej już grupy uczniów, którzy kontynuują naukę języka i kultury swego kraju w ramach zajęć z polskiego jako języka obcego. Zareagowało też z dużą rezerwą na wniosek o wprowadzenie języka polskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, podpisany w 2016 roku przez 900 rodziców, którzy przyłączyli się do akcji Konsulatu Generalnego RP w Kolonii i wcześniejszych petycji organizacji polonijnych. Po usilnych poszukiwaniach autorka odnalazła zaledwie dwie nowe grupy języka polskiego – we Frankfurcie i w Offenbach. Lekcje polskiego, które według zapowiedzi konsulatu miały się zacząć 1 lutego 2017 rozpoczęły się 1 marca 2017 tylko w jednej frankfurckiej szkole podstawowej. Pozostaje mieć nadzieję, że w mniejszych miastach Hesji, niezależnych od frankfurckiego Kuratorium Oświaty sytuacja jest lepsza, a współpraca Konsulatu Generalnego RP z władzami szkolnymi bardziej konstruktywna.

Podsumowanie

Analiza obecnej sytuacji języka polskiego w heskim systemie szkolnym pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków natury prawnej (1-5) i społeczno-psychologicznej (6-8):

1. Organizacja niemieckiego systemu szkolnego zakłada całkowitą niezależność decyzyjną krajów związkowych. Tylko współpraca lub interwencje na poziomie danego landu, w tym wypadku w Heskim Ministerstwie Oświaty (HKM), mogą odnieść jakikolwiek skutek. Specyfika federalna RFN wymaga opracowania strategii działań dla każdego kraju związkowego osobno. Sporadyczne interwencje konsularne są mało skuteczne.
2. Tylko nauka języka polskiego jako języka obcego umożliwia uczniom polskiego pochodzenia uzyskanie wyższej średniej na świadectwach szkolnych i na maturze, a co za tym idzie, zwiększa ich szanse dostania się na interesujące studia.

1 Dane uzyskane z kuratorium miasta Frankfurtu.

3. Bez stałego zaangażowania się strony polskiej, tzn. MEN i MSZ, zarówno w poszczególnych krajach związkowych, jak i na poziomie europejskim, wysiłki różnorodnych stowarzyszeń i organizacji polonijnych na rzecz nauczania języka polskiego w szkołach publicznych pozostaną tylko „głosem wołającego na puszczy”.

4. Wbrew wspólnym deklaracjom i oficjalnym zapewnieniom o „najlepszych w historii” relacjach między obydwojoma krajami, strona niemiecka nie realizuje obecnie ustaleń traktatu z 1991 roku i nie przestrzega dyrektywy 77/486/EWG w stopniu zadowalającym polskojęzyczne środowisko.

5. Język polski w systemie szkolnym Hesji (a przypuszczalnie również innych krajów związkowych RFN) traktowany jest jak zło konieczne. Rodzice, dzieci i młodzież polskiego pochodzenia z trudem znajdują informacje na temat zajęć z języka ojczystego. Często kolidują one z „ważniejszymi” zajęciami popołudniowymi, a do dodatkowego wysiłku dość szybko zniechęcają, zarówno dorosłych, jak i uczniów, negatywne komentarze władz szkolnych na temat dwujęzyczności i „słabszej” (czasami!) niż u niemieckich kolegów znajomości języka niemieckiego.

6. Demotywująco działa również fakt absolutnego niedocenywania dodatkowej kompetencji intelektualnej, jaką jest dwu- czy wielojęzyczność. Brak ocen podnoszących średnią, brak dodatkowego systemu nagradzania, brak zwykłego środowiskowego uznania sprządzają język polski do kategorii „ograniczonego języka rodzinnego”.

7. Dotkliwy jest brak jakiegokolwiek oferty językowej dla dzieci, które urodziły się w Niemczech lub przyjechały tu w wieku wczesnopreszkolnym, nie mówią po polsku i ledwo rozumieją prosty język mówiony. Na poziomie szkoły podstawowej nie oferują im niczego ani szkoły publiczne, ani Szkolne Punkty Konsultacyjne, ani organizowane przez stowarzyszenia szkoły sobotnie.

8. Najtrudniej jest przekonać o konieczności uczenia dzieci polskiego tych rodziców, którzy już w momencie przekroczenia granic Polski uznają, że polski i polskość to tylko niepotrzebny balast, że jak najszybciej trzeba się go pozbyć, aby asymilacja, mylnie uznawana przez nich za integrację, mogła przebiegać jak najsprawniej.

Przypomniane powyżej artykuły polsko-niemieckiego Traktatu, przedstawiona pokrótce trudna sytuacja języka polskiego w heskim systemie szkolnym oraz nasuwające się wnioski mają uczyć czytelnika na istniejący problem i zachęcić do podjęcia działań, które przywrócą językowi polskiemu należną mu rangę. Podstawowym warunkiem pozytywnej integracji i rozwoju osobowości młodych polsko-niemieckich obywateli zjednoczonej Europy jest umożliwienie im dalszej nauki języka polskiego i podtrzymywania kontaktów z krajem rodzinnym.

Aneks 1. Ogłoszenie Konsulatu Generalnego RP w Kolonii z 16 stycznia 2017 (przypuszczamy za stroną internetową)

Już od lutego język polski w 11 nowych szkołach na terenie Hesji!

W wyniku akcji „Polski w Hesji” od lutego br. poszerzona zostanie oferta nauczania języka polskiego o nowe szkoły, głównie podstawowe. Nie zwlekaj i zapisz swoje dziecko na zajęcia!

Po roku nasza akcja przyniosła pierwsze wymierne efekty. Heskie Ministerstwo Oświaty zdecydowało o utworzeniu 11 nowych punktów nauczania języka polskiego jako języka kraju pochodzenia. Lekcje będą bezpłatne, a informacja o udziale dzieci w zajęciach znajdzie się na świadectwie. Aby uczestniczyć w lekcjach, dziecko nie musi być uczniem danej szkoły, wystarczy, że pobiera naukę w tym samym mieście lub powiecie (*Landkreis*).

Zamieszczamy aktualny plan zajęć z uwzględnieniem miasta, szkoły, terminu i wieku uczniów.

Lekcje polskiego w szkołach podstawowych dla klas 1-4 zaplanowane od lutego 2017 roku			
Miasto	Szkoła	Dni i godziny	Klasy
Darmstadt	Schillerschule	czw. 13:00-16:00	1./2. 13:00-14:30, 3./4. 14:30-16:00
	Wilhelm-Hauff-Schule	pn. i śr. 14:30-16:00	1./2. pn., 3./4. śr.
Frankfurt am Main	Grundschule Riedberg	pn. i czw. 14:45-17:00	1./2. pn., 3./4. czw.
	Textorschule	wt. 15:00-18:00	1./2. 15:00-16:30, 3./4. 16:30-18:00
	Theobald-Ziegler-Schule	śr. 15:00-18:00	1./2. 15:00-16:30, 3./4. 16:30-18:00
Gernsheim	Peter-Schöffel-Schule	pn. 14:30-17:40	1./2. 14:30-16:00, 3./4. 16:10-17:40
Mörfelden-Walldorf	Bürgermeister-Kingler-Schule	śr. 13:45-16:50	1./2. 13:45-15:15, 3./4. 15:20-16:50
Offenbach am Main	Mathildenschule	wt. 15:35-17:05	Informacje w sekretariacie szkoły
	Ernst-Reuter-Schule	pn. 14:30-16:00	Informacje w sekretariacie szkoły
Pfungstadt	Willhelm-Leuschner-Schule	wt. i czw. 14:00-15:30	1./2. wt., 3./4. czw.
Wiesbaden	Pestalozzischule	pn. 14:00-17:00	1./2. 14:00-15:30, 3./4. 15:30-17:00

Lekcje polskiego dla młodzieży ze wszystkich szkół ponadpodstawowych (klasy 5-10), oferowane już w Hesji w trzech miastach			
Miasto	Szkoła	Dni i godziny	Klasy
Darmstadt	Lichtenbergschule	pn. 15:30-18:30	kl. 5.-7. 15:30-17:00, kl. 8.-10. 17:00-18:30
	Stadteilschule Arheilgen	Informacje w sekretariacie szkoły	kl. 5.-10., informacje w sekretariacie szkoły
Frankfurt am Main	Max-Beckmann-Schule	Informacje w sekretariacie szkoły	Informacje w sekretariacie szkoły
	Fürstenbergerschule	czw. 15:00-18:00	kl. 5.-10. 15:00-18:00
Kassel	Georg-August-Zinn-Schule	wt. 14:00-17:00	Informacje w sekretariacie szkoły

Podstawowym warunkiem utworzenia klasy języka polskiego, jest zebranie w jednej miejscowości przynajmniej 10 zgłoszeń od rodziców dzieci w zbliżonym wieku. Jeżeli w Państwa sąsiedztwie nie ma takiej klasy, zachęcamy do samoorganizacji i utworzenia dziesięcioosobowej grupy uczniów. Zgłoszenia prosimy przekazywać do konsulatu na adres: kolonia.polonia@msz.gov.pl lub do właściwego kuratorium (Schulamt) z kopią do konsulatu.

9 i 10 marca 2017 Polsko-Niemieckie Stowarzyszenie d/s Kultury i Integracji POLintegro sprawdziło w dwóch miastach, jak Heskie Ministerstwo Oświaty wdraża swą decyzję. We Frankfurcie i w Offenbach, tzn. w pięciu z jedenastu szkół, które mają wprowadzić lekcje polskiego jako języka pochodzenia sytuacja przedstawia się następująco:

Język polski jako język pochodzenia w państwowych szkołach podstawowych we Frankfurcie n. Menem i w Offenbach (stan na 10.03.2017)				
Szkoła	Terminy	Liczba uczniów	Nauczyciel	Uwagi
Grundschule Riedberg / Frankfurt	pn. i czw., godz. 15:00, początek 07.03.17, sala 09	w sekretariacie szkoły brak informacji na temat liczby uczniów	w sekretariacie szkoły nazwisko nauczyciela nieznane	zapisy w szkole (do godz. 14:00)
Textorschule / Frankfurt	lekcje miały się rozpocząć 07.03.17	w sekretariacie szkoły tylko 3 zgłoszenia	w sekretariacie szkoły nazwisko nauczyciela nieznane	szkoła udostępnia tylko salę, z pytaniami radzi zwracać się telefonicznie do ministerstwa w Wiesbaden (HKM, tel. 0611 3682234)

Theobald-Ziegler-Schule (Europa-schule) / Frankfurt	czw., godz. 16:30 - 18:00, początek 01.03.17, sala 02	w sekretariacie szkoły brak informacji na temat liczby uczniów	p. Słomkowski	zapisy tylko przez Konsulat RP w Kolonii
Mathildenschule / Offenbach	pn., godz. 13:45, początek prawdopodobnie 13.03.17, Blaue Halle	brak informacji o liczbie uczniów, zapisy trwają	p. Justyna Thomann-Przygoda	zapisy trwają, dziecko można zgłosić na miejscu u nauczyciela lub w sekretariacie
Ernst-Reuter-Schule / Offenbach	zajęcia odwołane	w sekretariacie szkoły brak informacji na temat liczby zainteresowanych	nazwisko nauczyciela nieznane	sekretariat odsyła zainteresowanych do Mathildenschule

Uczniowie polskiego pochodzenia nadal mogą uczęszczać na zajęcia z polskiego jako języka obcego (pod warunkiem uzyskania zgody kuratorium na zastąpienie drugiego języka obcego językiem polskim) do następujących szkół:

Język polski jako drugi język obcy w państwowych szkołach we Frankfurcie n. Menem (stan na 10.03.2017)				
Szkoła	Terminy	Liczba uczniów	Nauczyciel	Uwagi
Fürstenbergerschule	czw., godz. 14:00-16:15	7 uczniów z różnych szkół Frankfurtu i okolic	p. Rzepka	polski jako 2. język obcy dla klas 5-10; każdy uczeń polskiego pochodzenia musi uzyskać zgodę Kuratorium Oświaty
Max-Beckmann-Schule	brak informacji	1 uczeń (ostatni maturzysta)	p. Erbe	polski jako 2. język obcy dla klas 11-13 z możliwością zdawania ustnej matury; każdy uczeń polskiego pochodzenia musi uzyskać zgodę Kuratorium Oświaty

Więcej możliwości nauki języka polskiego Heskie Ministerstwo Oświaty na razie nie zapowiada.

PETITION AN DEN HESSISCHEN KULTUSMINISTER 2015

betr. Polnischunterricht im Sinne des Vertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991

Sehr geehrter Herr Staatsminister Lorz,

Polnisch als 1. oder 2. Fremdsprache an hessischen Schulen wird seit den 1970er Jahren an zwei hessischen Schulen (Kassel und Frankfurt) unterrichtet. Polnisch als Herkunftssprache wird nach zahlreichen Petitionen von Bürgern mit polnischem Migrationshintergrund in Hessen erst seit dem Schuljahr 2009/2010 an drei Standorten in Hessen in einem sehr begrenzten Rahmen angeboten.

Als Eltern, Lehrer und Familienangehörige sehen wir derzeit dringenden Handlungsbedarf seitens des hessischen Kultusministeriums, da die derzeit verfügbaren Angebote dem aktuellen Bedarf vielerorts nicht entsprechen.

Wir fordern eine Evaluierung der bisher getroffenen Maßnahmen sowie die Erarbeitung eines zukunftsfähigen Konzeptes für den Polnischunterricht, das den Schülern, Eltern und Lehrern eine Perspektive zur Sicherung des bikulturellen Potenzials und der Integration der hier lebenden Menschen mit polnischem Migrationshintergrund aufzeigt.

Damit soll eine gesellschaftlich wichtige Ressource der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität bewahrt werden, zu der sich Hessen grundsätzlich bekennt und aus der es viele Vorteile schöpft, da dem Land das Sozialkapital und die Verbindungen zu den Heimatländern der Zugezogenen nicht nur wirtschaftlich zunutze kommen. Wir beziehen uns dabei auch auf Korrespondenz der Elterninitiative „Polnisch in die Schule“ mit Ihren Amtsvorgängerinnen in den Jahren 2007 - 2012.

Insbesondere fordern wir:

1. Alle am Polnischunterricht interessierten Gremien (Schüler, Eltern, Lehrer, Schulen, deutsch-polnische Kulturvereine) über die Möglichkeit des Erlernens der polnischen Sprache an hessischen Schulen zuverlässig zu informieren (z.B. wurde die seit 2010 von der Polnisch-AG des HKM vorbereitete Broschüre nicht herausgegeben);
2. Polnisch sowohl als Fremdsprache wie auch als Herkunftssprache an hessischen Schulen anzubieten ohne die aus dem Amtsblatt 8/2003, 9/2008 und 12/2009 resultierenden Beschränkungen;
3. Die Zahl der zugewiesenen Lehrerstunden zu erhöhen;

4. Mehr als die vorhandenen drei Standorte für den Polnischunterricht einzurichten;
5. Den Polnischunterricht ab dem 1. Schuljahr zu ermöglichen;
6. Den Polnischunterricht mit versetzungsrelevanten Noten in Schulzeugnissen sowie die Möglichkeit einer schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung einzurichten;
7. Allen Bildungsträgern – sowohl den öffentlichen wie den privaten – das von der Polnisch-AG des HKM (2010-2013) erarbeitete Polnisch-Fachcurriculum als Grundlage anzubieten, so dass Polnischunterricht den Kompetenzen-Standards entspricht, die im EU-Bildungsrahmen für Sprachen formuliert sind;
8. Den Unterricht durch für den Polnischunterricht ausgebildete Lehrkräfte durchführen zu lassen, deren Kenntnisse der polnischen Sprache, Kultur und Landeskunde erwiesenermaßen den Anforderungen eines herkunftssprachlichen Unterrichts genügen;
9. Transparente Strukturen bei der Gewährung von Zuschüssen an private Bildungsträger zu schaffen und die bei privaten Bildungsträgern besuchten Unterrichtsstunden und erzielten Noten anzuerkennen.

Wir beziehen uns dabei auf die Inhalte des Art. 20, 21 und 25 des o. g. deutsch-polnischen Vertrages, auf die Zusagen der hessischen politischen Vertreter gegenüber ihren internationalen Partnern sowie auf die UN-Kinderrechtskonvention.

Zur Erörterung unserer Anliegen bitten wir um eine baldige Einberufung eines „runden Tisches“ zum Polnischunterricht in Hessen mit Beteiligung von Eltern, Lehrern und Experten. Für Rückfragen stehen wir jederzeit zur Verfügung.

Diese Petition erfolgt im Namen aller am Polnischunterricht interessierten Eltern und Schüler in Hessen, insbesondere derer, die in folgenden gemeinnützigen Vereinen und Bürgerinitiativen organisiert sind:

- Deutsch-Polnischer Kultur- und Integrationsverein POLintegro e.V., Frankfurt/Main
- Deutsch-Polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit e.V., Frankfurt/Main
- Elterninitiative „Polnisch in die Schule“/„Polski do szkoły“ im Rhein-Main-Gebiet
- Deutsch-Polnischer Kulturverein „SALONik“ e.V., Darmstadt
- Deutsch-Polnischer Verein „Die Brücke“ e.V., Darmstadt
- Elterninitiative polnisch- und mehrsprachiger Familien in Darmstadt und Umgebung
- Freundschaftsverein „Brücke/Most“ e.V., Heppenheim

Hans H. Reich

NAUCZANIE JĘZYKÓW POCHODZENIA A PROGRAMY NAUCZANIA¹

Niniejsze tezy odnoszą się do nauczania, które pozostaje w gestii władz oświatowych poszczególnych landów Republiki Federalnej Niemiec. Oferty systemu edukacji niepublicznej wymagają oddzielnego omówienia.

1. Nauczanie języków pochodzenia jest częścią publicznego systemu oświaty, co oznacza, że musi być zgodne z ogólnymi celami edukacyjnymi i wychowawczymi państwa. Stanowią one punkt odniesienia dla specyficznych celów i treści edukacji językowej.

2. Nauczanie języków pochodzenia jest elementem szkolnego systemu kształcenia i pod względem programu oraz jego części składowych nie odbiega od modelu nauczania innych języków. Nauczyciele, eksperci od doskonalenia zawodowego, doradcy szkolni, autorzy programów nauczania i materiałów dydaktycznych uczestniczą w dyskusjach na temat aktualnych standardów w kształceniu językowym (nawiązywanie do doświadczenia uczniów, łączenie recepcji z produkcją językową oraz świadomości językowej z posługiwaniem się językiem, rozpoczynanie nauki pisania i języka edukacji od podstawy, jaką jest komunikacja ustna) i przenoszą te standardy do nauczania języków pochodzenia.

3. Nauczanie języków pochodzenia ma de facto, a przeważnie także de jure, marginalne znaczenie w szkolnym systemie kształcenia. Nie jest to jednak system statyczny. Funkcja, jaką pełnią języki w programach nauczania, zmienia się pod wpływem szczególnej pozycji angielskiego jako języka globalnego, europejskiej polityki trójjęzyczności i rosnącego zróżnicowania językowego społeczeństwa. Monolingwalne nauczanie „języka ojczystego” i „języka obcego” ustępuje miejsca różnorodnym ofertom językowym szkół, które dają uczniom możliwość wyboru, a nauczycielom – współpracy w ramach różnych przedmiotów.

1 Tezy zgłoszone na konferencji *Potencjał języków odziedziczonych*, która odbyła się 9-10.09.2016 w Lipsku. Tekst wystąpienia ukaże się w tomie pokonferencyjnym: Mehlhorn G., Brehmer B. (red.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, Stauffenburg Verlag, Tübingen. Redakcja dziękuje Autorowi za zgodę na publikację tłumaczenia tez.

Dzięki tym przemianom nauczanie języków pochodzenia zyskuje w instytucjach i programach pozycję równorzędną z innymi przedmiotami.

4. W procesie kształcenia i wychowania język pełni trzy funkcje: jest narzędziem uczenia się („język edukacji”), sposobem powiększania przestrzeni komunikacyjnej („język komunikacji międzynarodowej”) i wyrazem jednostkowej odmienności („język osobistego wyboru”). Zasadniczo funkcje te może spełniać każdy język, ale instytucja taka jak szkoła zawsze będzie się kierować w jego wyborze interesami gospodarczymi, narodową tradycją edukacyjną albo sytuacją językową w danym regionie. Kraje związkowe RFN mogłyby przyjąć następujący wzór funkcjonalnej wielojęzyczności: wszyscy uczniowie, niezależnie od wcześniejszych doświadczeń językowych, uczą się niemieckiego jako języka edukacji oraz angielskiego (ewentualnie francuskiego, hiszpańskiego czy innego „dużego” języka) jako języka komunikacji międzynarodowej, natomiast język pochodzenia na równi z językami sąsiednich krajów, językiem regionalnym, a także z „małymi” i „egzotycznymi” językami lub językami klasycznymi należy do języków osobistego wyboru. Nauczanie języka pochodzenia utraciłoby wtedy swój szczególny charakter i stało się częścią bogatszej oferty języków osobistego wyboru, skierowanej do wszystkich uczniów.

5. Programy nauczania języków osobistego wyboru różnią się od siebie w zależności od tego, co decyduje o kulturowym znaczeniu danego języka. W przypadku języka pochodzenia jest to rola, jaką odgrywa on w życiu uczniów, natomiast status tego języka i związanej z nim kultury – narodowy i międzynarodowy – liczy się w mniejszym stopniu. Program ma uwzględniać przede wszystkim użycie języka w rodzinie oraz przestrzeni instytucjonalnej i publicznej kraju przyjmującego, jego obecność w mediach, rozwój oraz praktykę w kraju pochodzenia i osiedlenia, a także komunikację prywatną, instytucjonalną, polityczną i kulturalną między obydwojema krajami.

6. Nauczanie języków pochodzenia nawiązuje do pierwotnej socjalizacji językowej. Wykorzystuje i doskonali umiejętności uczniów zdobyte dzięki komunikacji w rodzinie, później zaś w kontaktach z rówieśnikami, w stowarzyszeniach migrantów, przez styczność z mediami lub przy okazji odwiedzin w kraju pochodzenia. Podstawę nauczania stanowi zatem komunikacja pozaszkolna, inaczej niż w przypadku nauki języka obcego, która zaczyna się od zera i zakłada systematyczną progresję. W nauczaniu języków pochodzenia należy brać pod uwagę, że punktem wyjścia jest komunikacja w języku mniejszości, mająca w obcym otoczeniu odpowiednio węższe zastosowanie społeczne. Dlatego nie można się w tym wypadku wzorować na nauczaniu języka ojczystego w kraju pochodzenia. Maksimum bodźców językowych i stylistyczne zróżnicowanie muszą kompensować uczniom ograniczone możliwości komunikacyjne w środowisku pozaszkolnym. Zasadnicza aktywność lekcyjna powinna polegać na rozmowie oraz doskonaleniu umiejętności receptywnych: rozumienia tekstów mówionych i pisanych, czytania oraz oglądania filmów, co nie znaczy, że produkcja językowa, która nawiązuje do tekstów, nie rozwija tych zdolności najlepiej.

7. Uczniowie niemal automatycznie kojarzą treści wyrażone w języku pochodzenia z pozostałą wiedzą. Nauczanie języków pochodzenia uświadamia im te powiązania oraz ułatwia ich nazwanie, przyczynia się zatem do kształcenia interkulturowego, a zwłaszcza do kulturowego samookreślenia, co jest nieodzownym aspektem integracji społecznej.

8. W nauczaniu języków pochodzenia refleksja nad językiem oznacza na ogół perspektywę porównawczą. Materiału do porównań dostarczają dwa języki socjalizacji, co stwarza wyjątkowe możliwości. Uczniowie zaczynają je spontanicznie porównywać już w szkole podstawowej². Nauczanie powinno od razu podjąć ten wątek i systematycznie rozwijać go na dalszych etapach edukacji, co pomaga uczniom zdobywać kompetencje translingwalne, przydatne w wielojęzycznym społeczeństwie.

9. Nauczanie języków pochodzenia różni się zarówno od nauczania niemieckiego (języka edukacji i komunikacji narodowej), jak i od nauczania języków obcych (medium komunikacji międzynarodowej), co nadaje programom tego nauczania pewien wspólny rys, niezależny od języka pochodzenia. Języki te mają jednak odmienną strukturę, a socjojęzykowe warunki życia ich użytkowników bardzo się od siebie różnią. Wpływa to na przebieg i planowanie procesu nauki. Dlatego – oprócz celów i zaleceń wspólnych dla wszystkich języków – programy nauczania muszą zawierać wskazówki specyficzne dla każdego języka pochodzenia. Te wskazówki trzeba dopiero opracować.

10. Federalna struktura niemieckiego systemu oświaty dopuszcza niezwykle zróżnicowanie form instytucjonalnych i ram programowych w nauczaniu języków pochodzenia. Ponieważ Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty (KMK) nie pełni w tej dziedzinie funkcji koordynatora, pożądana byłaby jakaś instancja fachowa, która określiłaby przynajmniej generalny kierunek rozwoju tego nauczania. Skoro nie udaje się przeprowadzić tej sprawy politycznie, trzeba liczyć na samoorganizację środowiska profesjonalistów.

2 W Niemczech to odpowiednio uczniowie w wieku 6-10 bądź 6-12 lat (przyp. red.).

Ewa Krauss

KOMENTARZ DO TEZ HANSA H. REICHA

Od wielu lat uczniowie posługujący się językiem polskim jako językiem odziedziczonym stanowią liczną grupę na lekcjach języka polskiego jako obcego, ale dopiero od niedawna upowszechnia się pogląd, że dwujęzycznych użytkowników języka polskiego i niemieckiego nie można traktować tak samo jak osób monolingwalnych – także w kontekście glottodydaktycznym.

Na ten temat wypowiadała się na łamach *Polnisch in Deutschland/Polski w Niemczech* Małgorzata Małolepsza (2014). Uwagi jej dotyczyły tych, którzy znają polski z domu, ale ukończyli niemieckie szkoły średnie i studiują na niemieckich uczelniach jak ich monolingwalni koledzy. Ten artykuł, podobnie jak inne teksty poświęcone polsko-niemieckiej dwujęzyczności, opisuje nauczanie języka polskiego oraz dwujęzyczność zgodnie z tradycyjnym wyobrażeniem, że każdy z nas ma jeden „język ojczysty” i uczy się „języków obcych”.

Kiedy mówimy o opanowaniu lub o uczeniu się „języka ojczystego”, nawet gdy jest to „drugi język ojczysty”, siłą rzeczy okazujemy się bardziej wymagający niż w przypadku „języka obcego”. Hans Reich, ekspert w dziedzinie kształcenia językowego dzieci i młodzieży, zwraca w swoich tezach uwagę na sytuację demograficzną Niemiec, gdzie coraz częściej, zarówno w szkołach, jak i na uniwersytetach, mamy do czynienia z uczniami albo studentami, którzy wyrastali w środowiskach niejednorodnych językowo. Dostosowanie nauczania, także nauczania języka polskiego, do potrzeb tych osób jest wyzwaniem dla nauczycieli, którzy nie mają takiego doświadczenia biograficznego i zdobywali swój zawód w czasach, kiedy na kształcenie językowe można było patrzeć jeszcze z tradycyjnej perspektywy.

Do slawistycznych badań językoznawczych niemiecki termin „Herkunftssprache” trafił za pośrednictwem języka angielskiego (*heritage language*). Dlatego w opisach odpowiednich badań znajdujemy polski termin „język odziedziczony”. Oznacza on, zgodnie z przyjętą w USA tradycją, język drugiego pokolenia imigrantów. Ci ludzie od wczesnego dzieciństwa wzrastają w bilingwalnym środowisku i język otoczenia jest dla nich z reguły językiem

dominującym (Montrul 2016, 16 n.). W nieco innym znaczeniu używa się tego pojęcia w niemieckich dokumentach oświatowych, np. w zleconej przez hamburskie władze szkolne ekspertyzie dotyczącej kompetencji językowych uczniów szkół podstawowych, dla których język niemiecki nie jest językiem ojczystym (Reich i in. 2002). Pisząc o „języku ojczystym innym niż niemiecki”, autorzy dokumentu kładą nacisk na stosunek dominacji odwrotny do tego z definicji Silviny Montrul. Niemiecki termin „Herkunftssprache” ma zatem znaczenie szersze niż „język odziedziczony”.

W Polsce różnojęzyczność uczących się pozostaje na razie zjawiskiem marginalnym, stąd też brak odpowiedniego pojęcia, które funkcjonowałoby poza wąskim kręgiem badaczy. Dla podkreślenia różnicy w pojmowaniu obu terminów w przekładzie tytułu konferencji w Lipsku (zob. przyp. 1 do tez H. Reicha) użyto pojęcia: „język odziedziczony”, natomiast w tłumaczeniu *Tez*, które nawiązują do ram prawno-administracyjnych niemieckiego systemu oświaty – „język pochodzenia”.

O „języku pochodzenia” mówi także rozporządzenie ministra edukacji z 2 stycznia 2015, które określa dostęp do edukacji w Polsce¹ „uczniów przybywających z zagranicy”. Dla nauczycieli języka polskiego w Niemczech kwestia doboru określenia jest być może drugorzędna, powinni jednak zdawać sobie sprawę, iż wkrótce będą mieć do czynienia z nowym pokoleniem uczniów, świadomych swoich potrzeb i praw, że to do tych uczniów trzeba będzie dostosować nauczanie oraz dobrać materiały dydaktyczne i sposoby rozwijania sprawności językowych.

Ważne byłoby zatem ustalenie i poddanie empirycznej weryfikacji zasad pracy z takimi uczniami. Na razie, pozostawieni sami sobie, nauczyciele stosują starą, sprawdzoną metodę prób i błędów. Wytyczne programowe krajów związkowych lub uczelni (o ile w ogóle istnieją) są zbyt ogólnikowe, a zalecenia znane z glottodydaktyki polonistycznej, uprawianej w Polsce, nie przystają do niemieckiej rzeczywistości. Przypuszczam – i tu jeszcze raz nawiążę do Hansa Reicha – że sytuacja może ulec poprawie jedynie w drodze samoorganizacji.

Bibliografia

Małolepsza M., 2014, *Osoby polskiego pochodzenia na lektoracie języka polskiego: specyficzne problemy dydaktyczne i językowe*, w: *Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland*, nr 2, s. 51-63

Montrul S., 2016, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge

Reich H. H. i in., 2002, *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule, <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf>. Ostatni dostęp: 30.11.2016

1 Patrz Dz. U. 2015 poz. 31, Internetowy system Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/index.jsp>. Ostatni dostęp: 30.11.2016.

FRAKTION DER SPD, FRAKTION BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, LANDTAG NIEDERSACHSEN ANTRAG: „MEHRSPRACHIGKEIT FÖRDERN – ANGEBOTE AN NIEDERSACHSENS SCHULEN AUSBAUEN!“ VOM 8.11.2016

Der Landtag wolle beschließen: EntschlieÙung

Mittlerweile weist ein Viertel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund auf und viele Schülerinnen und Schüler sind mehrsprachig aufgewachsen. Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial, das durch die Schaffung und Weiterentwicklung passender Angebote und die Anerkennung dieser Leistung an unseren Schulen gefördert werden sollte.

Wissenschaftliche Untersuchungen weisen seit Langem auf die Rolle des vollständigen Erwerbs der Herkunftssprache sowohl allgemein für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten als auch speziell für den Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache hin. Die Erstsprache ist folglich kein „Störfaktor“ für den schulischen Werdegang. Ganz im Gegenteil ist das richtige Erlernen und Beherrschen der Herkunftssprache eine wichtige Voraussetzung für schulischen Erfolg. Die Förderung der Mehrsprachigkeit und somit auch der Erwerb der sogenannten Herkunftssprache sollte daher von Beginn gefördert werden.

Durch den Erlass „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ vom 1. Juli 2014 hat Niedersachsen wichtige Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit ergriffen. Die darin enthaltenen Möglichkeiten gilt es weiterhin, dem Bedarf entsprechend, anzuwenden und auszubauen sowie auf der Grundlage der derzeitigen Erfahrungen weiterzuentwickeln. Die Förderung der Mehrsprachigkeit, insbesondere das Angebot der herkunftssprachlichen Lernangebote und Leistungsanerkennung decken bisher immer noch nicht den Bedarf ab. Es ist zu beobachten, dass die Nachfrage nach herkunftssprachlichem Unterricht immer noch höher ist, als das Angebot. Auch wird die Förderung der Mehrsprachigkeit oftmals

auf einen herkunftssprachlichen Unterricht in Randstunden oder als AG reduziert, ohne für das Zeugnis relevant zu sein. Darüber hinaus bleibt es eine Herausforderung, geeignete Lehrkräfte für das Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts zu finden, sei es, weil sich aufgrund mangelnder Attraktivität und schlechter Einstellungschancen nicht genügend Studierende für eine Ausbildung entscheiden oder sei es, weil es nicht genügend Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich herkunftssprachlicher Lehramtsfächer gibt, sodass interessierte Studierende keinen Studienplatz finden.

Vor diesem Hintergrund begrüßt der Landtag,

- dass die Landesregierung mit dem Erlass „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ vom 1. Juli 2014 besonders im Primarbereich, aber auch im Sekundarbereich, wichtige Bausteine für die Förderung der Mehrsprachigkeit gelegt hat,
- dass über die Einrichtung von Modellprojekten, Lösungen für ein gutes System zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Niedersachsen erprobt werden,
- dass im Modellprojekt die Möglichkeit geschaffen worden ist, eine zertifizierte Prüfung auf der Niveaustufe B1 oder B2 des GER abzulegen.

Vor diesem Hintergrund fordert der Landtag die Landesregierung auf,

- die Einrichtung bilingualer Kindertagesstätten durch Beratung und mit bilingualen Konzepten zu unterstützen,
- in der Schule die Förderung der Mehrsprachigkeit und damit verbunden Angebote zur Förderung der Herkunftssprache weiterzuentwickeln und auszubauen und durch entsprechende Modellprojekte die Angebote der Erlernung der Herkunftssprache insbesondere in den Sekundarbereichen I und II aufzuwerten und in allen Schulformen Leistungsnachweise in Zeugnissen einzuführen oder andere Formen der Leistungsanerkennung vorzunehmen,
- das Konzept der Förderung der Mehrsprachigkeit so weiterzuentwickeln, dass auch die Herkunftssprache in allen Schulformen im Sekundarbereich I und II Zeugnisrelevanz erhält und darüber hinaus Perspektiven für die Berücksichtigung der Herkunftssprache als Abiturprüfungsfach aufgebaut und gefördert werden,
- weiterhin die Voraussetzungen dafür weiterzuentwickeln, dass in allen Schulformen die Einführung von Türkisch, Dari/Farsi, Italienisch, Russisch, Arabisch und Polnisch als zweite und dritte Fremdsprache gefördert und schrittweise die dafür notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Ziel muss es sein, Mehrsprachigkeit an Schulen adäquat fördern zu können,
- die schrittweise Erweiterung des Angebots herkunftssprachlicher Lehramtsfächer, insbesondere durch den Auf- und Ausbau von Studienmöglichkeiten in Niedersachsen (evtl. auch mit Hochschulkooperationen mit anderen Bundesländern oder interna-

tionalen Kooperationen) zu prüfen und zur kurzfristigen Lösung Kooperationen mit konsularischen Vertretungen wiederzubeleben oder aufzubauen,

- die Anerkennung ausländischer Lehramtsausbildungen zu vereinfachen und das Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten zur Qualifizierung als herkunftssprachliche Lehrkraft für QuereinsteigerInnen und LehrerInnen mit ausländischer Lehramtsausbildung auszubauen und eventuell notwendige Gesetzesänderungen anzustoßen,
- eine passgenaue Struktur zur Förderung der Mehrsprachigkeit mit den oben genannten Forderungen anhand von Modellprojekten zu erproben und zu entwickeln, mit dem Ziel, anschließend niedersachsenweit funktionierende Strukturen sukzessive aufzubauen.

Begründung

Bereits seit Längerem kritisieren WissenschaftlerInnen den „monolingualen Habitus“ (Ingrid Gogolin, 1991) in deutschen Schulen. Demnach verfügten viele Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor Schuleintritt über Sprachkenntnisse in einer nichtdeutschen Erstsprache, die in den Schulen keine oder nur wenig Berücksichtigung fände.

Während der Schullaufbahn wird jedoch an späterer Stelle die Mehrsprachigkeit als zentraler Aspekt der Bildung aufgegriffen: Die Schülerinnen und Schüler, die zunächst zugunsten der deutschen Sprache „monolingualisiert“ werden, müssen wieder Fremdsprachenkenntnisse erwerben. In den meisten Fällen kommt dabei allerdings nicht die Erstsprache der Migrationskinder infrage, sondern eine Auswahl zwischen der englischen, französischen, spanischen und/oder lateinischen Sprache.

Der Erwerb der Erstsprache ist zum Zeitpunkt des Schuleintrittes bei Weitem nicht abgeschlossen. Es kann zwar von einer altersgerechten Entwicklung der Mündlichkeit ausgegangen werden; wie bei einsprachig deutschen Kindern auch müssen in der mündlichen Sprache aber wesentliche Bereiche der Grammatik, des Lexikons und der Pragmatik noch in der schulischen Sozialisation erworben werden. Der gesamte Bereich der Schriftlichkeit (Lesen und Schreiben) muss aber erst in der Schule gelernt werden. Eltern, insbesondere wenn der Erstschrifterwerb in einer anderen als der lateinischen Schrift erfolgte, sind häufig mit dieser Aufgabe überfordert. Die Forschung zur Zweisprachigkeitsentwicklung bei Kindern zeigt, dass sowohl kognitive als auch lebensweltliche Vorteile für diese Kinder nachzuweisen sind. Somit kann der allgemeine schulische Erfolg mit der Förderung der Zweisprachigkeit unterstützt werden. Eine konstante Beschulung in der Erst- bzw. Familiensprache während der gesamten Schullaufbahn ist daher von großer Bedeutung. Eine ausgeglichene Förderung der Bilingualität erfordert die Einbindung des herkunftssprachlichen Unterrichts in den regulären Schulablauf. Es sollte also die Ressource Mehrsprachigkeit, über die die Gesellschaft durch die Migrantenfamilien verfügt, bewahrt und genutzt werden. Dies gilt über die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit

Migrationshintergrund hinaus auch für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder. Durch ein Angebot von „Herkunftssprachen“ als Zweite bzw. Dritte Fremdsprache unabhängig von den sprachlichen Voraussetzungen könnten auch diese von der Mehrsprachigkeit ihrer MitschülerInnen profitieren.

Abdruck, genehmigt durch Heiner Scholing MdL, Schulpolitischer Sprecher, nach:

<http://www.fraktion.gruene-niedersachsen.de/landtag-aktuell/plenarinitiativen/artikel/artikel/antrag-mehrsprachigkeit-foerdern-angebote-an-niedersachsens-schulen-ausbauen.html>

Letzter Zugang zur Internetquelle: 10.12.2016

Aktuell und kompetenzorientiert



Razem neu
Polnisch für Anfänger
Kursbuch mit 2 Audio-CDs

A1-A2



Razem neu A1-A2

- Vollständige Neubearbeitung mit konsequenter Umsetzung des GER
- Leicht und sicher Polnisch lernen mit klarer Struktur und garantierten Erfolgserlebnissen
- Kleinschrittige Einheiten mit überschaubaren Lernportionen
- Vielfältige Textsorten und Dialogsituationen aus dem Alltag

- Abwechslungsreiche Übungsformen für viele Lernertypen
- 18 Lektionen zur Festigung von Wortschatz und Grammatik
- Zahlreiche Ausspracheübungen mit Hörbeispielen
- Geeignet für den Einsatz an Volkshochschulen, Hochschulen und Schulen

www.klett-sprachen.de/razem

Sprachen fürs Leben!



Grażyna Kamień-Söffker

PROPOZYCJA CZERWONO-ZIELONEJ KOALICJI W DOLNEJ SAKSONII – PIERWSZY KROK W DOBRYM KIERUNKU

Jako społeczność polska i polonijna mamy obecnie w Hanowerze liczne grupy uczące się języka ojczystego – w oficjalnej nomenklaturze: języka kraju pochodzenia – w szkołach podstawowych (Bonifatiussschule 46 uczniów – 4 grupy, Kardinal-Bertram-Schule 19 uczniów – 2 grupy, Kardinal-Galen-Schule 38 uczniów – 3 grupy, Friedrich-Ebert-Schule Langenhagen 30 uczniów – 2 grupy, Grundschule An der Feldbuschwende 52 uczniów – 4 grupy, Eichendorffschule 55 uczniów – 4 grupy, Grundschule Stöckener Bach 19 uczniów – 2 grupy) oraz jeden kurs maturalny dla wyższych klas gimnazjum, który kończy się egzaminem dojrzałości z języka polskiego (gimnazjum Goetheschule, egzamin ustny i pisemny, teraz 12 uczniów). O odpowiednią ofertę nauczania dla klas VI-IX (jedna grupa w GS An der Feldbuschwende z 8 uczniami nie czyni wiosny) hanowerskie nauczycielki języka polskiego, wspierane przez lokalne media polonijne i Konsulat Generalny RP w Hamburgu, zabiegają od blisko czterech lat. Jeszcze w maju usłyszeliśmy od landowej minister ds. edukacji, Frauke Heiligenstadt, że systemowe wprowadzenie języka polskiego do szkół ponadpodstawowych nie jest możliwe ze względu na konieczność osiągnięcia porozumienia z innymi landami. Być może pani minister zapoznała się później z rozwiązaniami Północnej Nadrenii-Westfalii czy Saksonii, gdyż „niemożliwe” stało się nagle pożądane.

Decyzja polityczna Dolnej Saksonii nie wynika z zapisów traktatu polsko-niemieckiego, ponieważ oferta jest skierowana do ogółu mieszkańców landu. „Dzisiaj jedna czwarta ludności naszego kraju związkowego ma migranckie korzenie i wiele uczennic i uczniów wychowuje się dwujęzycznie. Wielojęzyczność to potencjał, który należy wykorzystać, tworząc odpowiednią ofertę nauczania i dowartościowując go w szkołach” – czytamy w projekcie rezolucji, zgłoszonym 08.11.2016 do prezydium landtagu przez frakcje SPD i Bündnis 90/Die Grünen, a przedrukowanym powyżej. Świadczy on o zmianie podejścia do wielojęzyczności, do tej pory uznawanej oficjalnie za czynnik utrudniający naukę języka

niemieckiego. Autorzy projektu podkreślają, że w świetle najnowszych badań znajomość języka ojczystego w mowie i piśmie ułatwia opanowanie języka niemieckiego, a także kolejnych języków obcych.

Świadomi, że „czym skorupka za młodu nasiąknie...”, postulują szereg działań na rzecz bilingwizmu, np.: otwieranie dwujęzycznych przedszkoli, wzbogacenie oferty nauczania w szkołach podstawowych i rozszerzenie jej na szkoły ponadpodstawowe, umożliwienie wystawiania ocen na świadectwie. Szczególnie ważny z naszego punktu widzenia jest postulat włączenia do programu nauki języków: tureckiego, dari/farsi, włoskiego, rosyjskiego, arabskiego i polskiego jako drugiego lub trzeciego języka obcego. Skorzystaliby na tym także uczniowie niemieccy, mający obecnie do wyboru jedynie angielski, francuski, hiszpański lub łacinę.

„Proces opanowywania pierwszego języka bynajmniej nie kończy się w chwili podjęcia przez dziecko obowiązku szkolnego” – argumentują autorzy projektu rezolucji. Podobnie jak w przypadku monojęzycznych dzieci niemieckich, na okres szkolny przypada powiększanie zasobu słownictwa „języka rodzinnego” oraz opanowywanie ortografii i gramatyki. Nie mogą być za nie odpowiedzialni wyłącznie rodzice. Dlatego też „wspieranie dwujęzyczności wymaga regularnej nauki języka przewidzianej w programie szkolnym.”

W pierwszym czytaniu opozycja naciskała: „Na pierwszym miejscu niemiecki!”. Znając układ sił politycznych w dolnosaksońskim parlamencie, można jednak oczekiwać, że rezolucja zostanie przyjęta i tym samym stanie się wiążąca dla rządu krajowego. Niedaleka przyszłość pokaże, czy podejmie on pierwsze kroki jeszcze przed landowymi wyborami, które odbędą się za rok (14.01.2018).



Fot. Lekcja języka polskiego w szkole podstawowej Bonifatiussschule w Hanowerze

Ruth Horstmann Barbosa

DAS POLENMOBIL – POLNISCHE SPRACHANIMATION UND LANDESKUNDE AN DEUTSCHEN SCHULEN

Fast 20 000 km kreuz und quer durch Deutschland, 72 Schulen, 137 Klassen, ca. 2 900 erreichte Schülerinnen und Schüler alleine im Schuljahr 2015/16: Seit über einem Jahr fährt das PolenMobil nun schon durch die Republik und bringt Kindern und Jugendlichen unser Nachbarland, seine Kultur, Sprache und Geschichte näher. Inzwischen ist ein Zwillingsfahrzeug zur Unterstützung dazugekommen und die Nachfrage reißt nicht ab. Zeit, ein Resümee zu ziehen und unsere Erfahrungen zu teilen.

In Anlehnung an die Fragestellung dieses Heftes soll geschaut werden, welchen Beitrag das PolenMobil für die Präsenz der polnischen Sprache an deutschen Schulen leisten kann und welche Methoden der Sprachanimation sich im Rahmen dieses Projektes bewährt haben. Auch Erfahrungen aus unseren Landeskundemodulen möchten wir als Anregung für die Bearbeitung landeskundlicher Themen im Polnischunterricht gerne weitergeben.

Das Projekt

Inspiziert durch vergleichbare Projekte wie die „Deutsch-Wagen-Tour“ durch Polen, dem „FranceMobil“ in Deutschland und vor allem dem „Polski-Express“ in Berlin-Brandenburg (vgl. Kujawa 2013) hat das Deutsche Polen-Institut in Darmstadt im September 2015 das PolenMobil auf Tour geschickt. Mit einem Team aus einer hauptamtlichen Mitarbeiterin und einer Honorarkraft für die Sprachanimation fahren wir an deutsche Schulen und führen mit den Schülerinnen und Schülern einen Workshop von zwei bis vier Unterrichtsstunden zum Thema Polen durch.

Das PolenMobil ist ein Projekt des Deutschen Polen-Instituts und der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit (SdpZ) in Kooperation mit der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Brandenburg und dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk. Gefördert wird das für die teilnehmenden Schulen kostenlose Angebot von der SdpZ, der Sanddorf-Stiftung

Regensburg, der F. C. Flick-Stiftung gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz sowie dem Auswärtigen Amt.

Eingeladen zu unseren Einsätzen an den Schulen werden wir von engagierten und interessierten Lehrerinnen und Lehrern – oft, wenn ein Schüleraustausch oder eine Kursfahrt ins Nachbarland ansteht und es darum geht, bei den Schülerinnen und Schülern Interesse zu wecken oder sich konkret vorzubereiten. In kleinen spielerischen Sprachlektionen lernen die Teilnehmenden dann das erste Handwerkszeug für neue Begegnungen, erfahren Kurioses über Polen und seine Bewohner und singen abschließend nicht selten ein kräftiges *Sto lat* – als Gratulation zur ersten Lektion Polnisch mit *Krówki* als typischem Appetithäppchen.

In vertiefenden Modulen stehen oft geschichtliche Aspekte der deutsch-polnischen Beziehungen oder die aktuelle politische Lage im Fokus. Stereotypen können hinterfragt werden oder ein Blick in die Literaturbeziehungen beider Länder geworfen werden.

Ausgangslage und Zielsetzung

Wie auch die Leserschaft dieser Fachzeitschrift, ist das PolenMobil mit dem Ziel unterwegs, an den deutschen Schulen Interesse dafür zu wecken, das Land Polen und seine Sprache prominenter unter den schulischen Inhalten zu platzieren. So setzt das Deutsche Polen-Institut als Initiator konzeptionell dort an, wo die Curricula der Schulen das Nachbarland oft vernachlässigen. Immer noch gibt es ein großes Ungleichgewicht zwischen Polen und Deutschland, wenn es um die Behandlung des unmittelbaren Nachbarlandes geht. Die häufigsten Anknüpfungspunkte sind wohl die Thematik des Zweiten Weltkriegs oder die Partnerschaft innerhalb der Europäischen Union, aber auch diese Themen bleiben häufig an der Oberfläche. Dass es darüber hinaus noch mehr bedeutende Verbindungen gibt, ist vielen Menschen meist unbekannt. Auch haben viele unserer Teilnehmenden das Nachbarland noch nie bereist.

Das Deutsche Polen-Institut hat bisher drei Ergänzungslehrwerke für den Unterricht entwickelt, in denen Materialien zu Geschichte, Gesellschaft und Literatur im deutsch-polnischen Kontext zusammengestellt sind (Kneip, Mack et al. 2003 u. 2012, Kneip, Mack 2007). Außerdem wird auf dem Internetportal www.poleninderschule.de ein großer Fundus an Materialien zur Verfügung gestellt. Mit dem PolenMobil stehen nun die Multiplikatoren selbst in den Klassenzimmern und machen die Inhalte interessanter und greifbarer. Oft reichen einige wenige Hinweise, um die Kinder und Jugendlichen die Durchdrungenheit unserer Kulturen und Geschichten überrascht wahrzunehmen zu lassen: Da sind die polnischstämmigen Mitschülerinnen und Mitschüler, denen sie tagtäglich begegnen, da sind Marie Skłodowska Curie oder Kopernikus auf den Seiten ihrer verschiedenen Fachlehrbücher, da ist der Berliner Mauerfall, der ohne die *Solidarność*-Bewegung in Polen so nicht geschehen wäre.

Was bei den Teilnehmenden angeregt und gefördert werden soll, ist eine interessierte, partnerschaftliche Perspektive auf das Nachbarland sowie das Feststellen von Gemeinsamkeiten und gemeinsamen Chancen in einem vereinten Europa. Vor allem in den grenznahen Gebieten richtet sich der Fokus auch darauf, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der polnischen Sprache für ihre beruflichen Perspektiven in dieser Region vor Augen zu führen, in der es einen regen Personenaustausch und institutionelle und wirtschaftliche Kooperationen gibt.

Ein Workshop mit dem PolenMobil

Die Workshops werden in der Regel von zwei Workshopleitenden durchgeführt, die sich mit der Vermittlung landeskundlicher Einheiten und Spracheinheiten abwechseln. Meist greifen die Elemente dabei direkt ineinander oder bauen aufeinander auf.

Zu Beginn eines Workshops stellen sich die Durchführenden, aber häufig auch motivierte Teilnehmende, auf der „Begehbaren Landkarte“ vor – einer großen Plane mit einer Landkarte von Deutschland und Polen. Auf ihr lassen sich Lebensgeschichten, bekannte Orte und geografische Gegebenheiten zeigen und aktiv „ablaufen“. Sie lädt methodisch dazu ein, dass die Schülerinnen und Schüler sich mithilfe von Fragen auch körperlich einbringen können, Orte auf der Karte finden und sich selbst dorthin stellen. Diesen partizipativen Ansatz halten wir für extrem wichtig und wollen uns mit Arbeitsformen im Stuhlkreis, in Kleingruppen und im dialogischen Arbeiten ganz bewusst von frontalen Unterrichtsmethoden absetzen.

Die Methoden zur Sprachanimation Vorstellung und Vorwissen

Da ein Großteil der Schülerinnen und Schüler keinerlei Vorkenntnisse der polnischen Sprache hat, kann schon beim Vorstellen der Workshopleitenden erstes Interesse für die Sprache geweckt werden, wenn zum Beispiel eine deutsche Sprachanimateurin sich in fließendem Polnisch vorstellt und ein erstes Beispiel dafür liefert, dass das vermeintlich unerlernbar schwierige Polnisch so fließend beherrscht werden kann.

Zu Beginn fragen wir spielerisch ein wenig landeskundliches Vorwissen ab und leiten dann zur ersten sprachlichen Einheit über mit der Frage: „Wie viele polnische Wörter kennst du?“. Die Schülerinnen und Schüler können sich anschließend zu verschiedenen Antwortmöglichkeiten im Raum positionieren. Sprachdidaktisch aktivieren wir in diesem Schritt das Vor- und Weltwissen der Teilnehmenden. Gruppendynamisch erreichen wir, dass diejenigen, die unter Umständen durch das fremde Thema verunsichert sind, sich in Kleingruppen unter ihresgleichen wiederfinden. Oft kommt es hier bereits zu eisbre-

chenden Diskussionen über bekannte polnische Schimpfwörter, Liebesschwüre oder alkoholische Getränke.

Cześć! Mam na imię...

Wir schlagen vor, sich für eine mögliche Begegnung mit polnischen Jugendlichen etwas besser vorzubereiten und bringen den Schülerinnen und Schülern durch Vorsprechen, Erraten der Bedeutung und chorisches Nachsprechen die Phrasen „Cześć!“, „Mam na imię...“, „Jak masz na imię?“ bei. Dabei stehen wir im Kreis, zeigen Schilder, sprechen einzelne Personen an und lassen auch sie mit unserer Hilfe erste Minidialoge im Kreis simulieren. Im Anschluss rufen wir eine fiktive Jugendbegegnung auf unserer begehbaren Landkarte aus: Die Schülerinnen und Schüler laufen durcheinander, überqueren dabei die Grenzen, treffen aufeinander und üben mehrfach den Minidialog.

Schön ist es, wenn man die Vorbereitungszeit und entsprechende Information dafür hat, die Namen der Teilnehmenden in ihrer polnischen Version auf **Namensschildern** vorzubereiten, um so die kulturelle Besonderheit der Verniedlichungsformen bei polnischen Namen zu thematisieren.

Jak się masz?

Im Laufe des Workshops laden wir dazu ein, den Smalltalk mit unseren neuen polnischen Bekannten noch weiterzuentwickeln. Wir fragen nach Ideen der Schülerinnen und Schüler und vermitteln *die Sprachelemente* „*Jak się masz?*“ bzw. „*Co słychać?*“, „*Dobrze*“, „*Jako tako*“ / „*Tak sobie*“ / „*Żle*“. Das dazugehörige, bekannte Bewegungsspiel nach dem „Obstsalat“-Prinzip sorgt oft für willkommene Abwechslung und Auflockerung:

Im Stuhlkreis fehlt ein Stuhl, eine Person steht in der Mitte und fragt eine sitzende Person „*Co słychać?*“. Je nach Antwort folgt eine andere Aktivität.

- „*Dobrze*“ – nichts geschieht, die Person in der Mitte fragt weiter. Es sollte vorher festgelegt werden, dass maximal dreimal „*Dobrze*“ geantwortet werden darf.
- „*Jako tako*“ – die jeweils rechts und links sitzenden Nachbarn der antwortenden Person müssen die Plätze tauschen. Dabei versucht die fragende Person einen der Plätze zu erhaschen.
- „*Żle*“ – alle Personen im Kreis suchen sich einen neuen Platz.

Lehnwort-Domino

Zur weiteren sprachlichen Annäherung lässt sich das Lehnwort-Domino sehr gut einsetzen. Hier sollen internationale Lehnwörter im Polnischen mit den deutschen, sehr ähnlichen Entsprechungen kombiniert werden. Einleitend und zur Motivation kann man das

Versprechen geben, dass die Teilnehmenden in Windeseile eine Vielzahl neuer Wörter auf Polnisch lernen werden.

Das Material besteht aus Karten mit je einem deutschen und einem polnischen Wort darauf, für die jeweils die anderssprachige Entsprechung gesucht wird (z.B. Apotheke – *pingwin* / Pinguin – *benzyna* / Benzin – *apteka*). Entweder legen zwei bis vier Gruppen die auf dem Boden verteilten Karten im Wettbewerb nach dem Domino-Prinzip zu einem Kreis zusammen, oder man verteilt die Karten an die einzelnen Personen, sodass tatsächlich alle aufmerksam die Konstruktion des Dominos verfolgen müssen, bis das eigene Wort an der Reihe ist.

Durch anschließendes Vor- und Nachsprechen oder das Besprechen der Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler über Ähnlichkeiten und Unterschiede (Endungen, Sonderzeichen) kann man erste Einblicke in die Funktionsweise der polnischen Sprache vermitteln.

Im Anschluss bietet sich ein Exkurs über die tatsächlichen deutschen und polnischen Lehnwörter in der jeweiligen Sprache an. Auf diese Weise wird ein historischer Einblick in die Siedlungsgeschichte und die territorialen Überschneidungen in der Geschichte beider Länder gegeben. Beispiele für deutsche Entlehnungen im Polnischen sind hier „*ratusz*“ von „Rathaus“, „*rynek*“ von „Ring“ (Marktplatz) oder „*blacha*“ von „Blech“. Besonders erhellend für die Schülerinnen und Schüler ist aber die entgegengesetzte Perspektive, nämlich dass „Quark“ und „Gurke“ auf unserem Esstisch ursprünglich aus dem Slawischen kommen und somit eng mit den polnischen Wörtern „*twaróg*“ und „*ogórek*“ verwandt sind.

Zahlenspiel

Beim Zahlenspiel werden die Zahlen von 1 bis 10 vorgestellt und mithilfe von Schildern mit Aussprachehilfe nachgesprochen. Dabei bietet es sich an, vor der Einführung einer neuen Zahl die letzten paar Zahlen der Folge zu wiederholen, sodass eine Reihung und ein Rhythmus entstehen. Danach klatschen die Schülerinnen und Schüler einen Rhythmus auf Händen und Schenkeln, wobei in den Klatschpausen die Zahlen von 1 bis 10 vorgesprochen und nachgesprochen werden. Variationsmöglichkeiten gibt es vorwärts und rückwärts, schneller oder langsamer, lauter oder leiser... Auch wenn danach oft Verwirrung herrscht, können die Schülerinnen und Schüler bei dieser Übung aktiv und laut werden. Sie gebrauchen die Zahlen dann meist im Anschluss, um durch Abzählen Gruppen für die nächste Aktivität zu bilden.

Die Methoden zur Landeskunde

Gemeinsamkeiten entdecken

In der ersten landeskundlichen Phase unserer Workshops geht es zunächst einmal um die geografischen Gemeinsamkeiten zwischen Polen und Deutschland, die die Schülerinnen und Schüler auf der begehbaren Landkarte selbst entdecken können: 16 Bundesländer und Woiwodschaften, Berge im Süden, im Norden die Ostsee, die Hauptstädte jeweils im Osten, eine Seenplatte im Nordosten, Rhein und Weichsel als zentrale, mythenumwobene Flüsse, die Industrieregionen Ruhrgebiet und Niederschlesien.

Der Länderknoten

Zur Erweiterung bieten sich verschiedene Aktivitäten an: Um das Bewusstsein für die Woiwodschaften und ihre polnischen Namen zu stärken, werden Karten ausgeteilt. Auf je zwei Karten stehen ein Bundesland und eine Woiwodschaft. Die Personen mit den gleichen Karten müssen sich finden, sich auf die Bundesländer oder Woiwodschaften stellen und sich über die Landkarte hinweg die Hände reichen. Ein Länderknoten entsteht. Meist fällt dieser Menschenknoten bald chaotisch und heiter in sich zusammen. Danach besprechen wir gemeinsam, was Entfernung zum Nachbarland bedeutet und wie Grenzen überwunden werden können.

Typische Gegenstände

Landeskundlich lässt sich auch schön mit Gegenständen arbeiten, die polnischen Orten auf der begehbaren Landkarte zugeordnet werden. So wird das haptische Lernen mit in den Workshop eingebaut. Die Schülerinnen und Schüler bekommen in Kleingruppen einen Gegenstand, besprechen sich untereinander und stellen Hypothesen auf, wohin und warum der Gegenstand nach Polen gehört, z.B. eine Ritterfigur, ein Salzstein, Bernstein, eine Papstfigur, der große Papst-Kugelschreiber von Lech Wałęsa, ein Breslauer Zwerg, ein Drachen in Krakauer Tracht oder der Kulturpalast in Miniatur. Im Anschluss präsentieren die Gruppen ihren Gegenstand und die Workshopleitenden korrigieren gegebenenfalls und ergänzen. Per Beamer projizierte Bilder zu den Orten im Fokus geben weitere Eindrücke.

Interkulturelles Memory

Beim interkulturellen Memoryspiel bekommt jede Person eine Memorykarte mit einem deutschen oder polnischen Motiv. Ziel ist es, die Person mit der entsprechenden Karte des anderen Landes zu finden: *Bigos* und Bratwurst, Beata Szydło und Angela Merkel, Frau Beate Schneider und *Pani Beata*, Katharina und *Katarzyna*, Bitte und *Proszę*, usw. In der Nachbesprechung im

Kreis geben wir ergänzende Informationen zu den polnischen Kuriositäten, oder es bietet sich ein kurzer Exkurs zur aktuellen politischen Lage in Polen an.

Landeskunde-Quiz

Das Deutsche Polen-Institut hat zudem ein Quiz entwickelt, das auf der Homepage zugänglich ist und je nach Klassenstufe im Schwierigkeitsgrad variiert werden kann. Als Gruppenspiel im Sinne von „Wer wird Millionär“ führt es zu lehrreichen Diskussionen in den Kleingruppen und manchmal ungeahnten Erkenntnissen bei der Auflösung. Alle vier Antwortmöglichkeiten bieten Anlass, erweiterte landeskundliche Informationen zu geben, wenn gewünscht.

Liedertitel raten

Sehr beliebt und vor allem für längere Module geeignet ist das Erraten von polnischen Liedertiteln. In Gruppen bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Karte mit Titel und Interpret/in eines polnischen Liedes. Im Folgenden werden polnische Lieder angespielt und die Gruppen melden sich, sobald sie ihren Liedtitel herausgehört haben. Während dieser Hörübung herrscht erfahrungsgemäß Ruhe und Konzentration, verschiedene Musikgeschmäcke werden angesprochen und Interesse für polnische Musik kann geweckt werden. Auch stellen viele Teilnehmende fest, dass Jugendliche in Polen zum Teil sehr ähnliche Musik hören wie sie selbst – so werden Gemeinsamkeiten entdeckt und Anknüpfungspunkte für eine zukünftige Begegnung gegeben.

Erweiterte Module

In den erweiterten Modulen gehen wir über die genannten Aktivitäten aus dem Grundmodul hinaus und thematisieren gewünschte Themen tiefer.

Als Einstieg für ein **Gespräch zu Stereotypen** eignet sich beispielsweise ein kurzer Film über eine Jugendbegegnung des DPJW. Um über Polen und Deutschland in **Europa** zu sprechen, bietet ein Clip des Generalkonsulats Krakau zum **deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrag** Stichwörter, die wir im Gruppengespräch erläutern und vertiefen. Als literarische Einheit haben wir mit der Präsentation der deutschen und polnischen Version des **Lokomotywa**-Gedichtes von Julian Tuwim gute Erfahrungen gemacht, das auch von den Schülerinnen und Schülern kreativ präsentiert werden kann. Für ältere Teilnehmende bietet sich eine Einheit zu den für die polnische Literatur typischen **Aphorismen** an. Geschichtliche Themen können in Gruppenarbeiten mithilfe der **Ausstellungsplakate** der Ausstellung „Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen“ des Deutschen Polen-Instituts vertieft werden. Auch hat sich die Arbeit mit den kurzweiligen Landeskundekapiteln aus dem Buch **111 Gründe Polen zu lieben** von

Matthias Kneip (Kneip 2015) bewährt. Da der Autor beteiligter Projektleiter ist, konnte er bisweilen persönlich in Form einer Kurzlesung das Programm mitgestalten. Auch diese Form des Inputs hat sich sehr bewährt, da sie die Aufmerksamkeit der Zuhörenden punktuell bündelt und zu Diskussionen im Anschluss anregt. Aber auch für eigenständige Gruppenarbeiten der Schülerinnen und Schüler eignen sich die kurzen thematischen Texte sehr gut.

Was bleibt? Materialien und Vertiefung im Regelunterricht

Zum Abschluss eines jeden Workshops erhalten die Teilnehmenden eine Broschüre über das PolenMobil. Sie enthält Informationen zum Projekt aber auch inhaltliche Kurztexte zu Land, Sehenswürdigkeiten und Politik sowie ein Mini-Wörterbuch mit den im Workshop behandelten Sprachelementen und die Noten zu *Sto lat*. Kleine Geschenke für einen positiven Abschluss der Veranstaltung sind zudem Leinentaschen mit dem PolenMobil-Motiv, *Krówki*, ein *Versuch's auf Polnisch*-Sprachführer vom DPJW mit Hinweis auf die dazugehörige App, Festivalguides, Luftballons oder Buttons.

Die Broschüre bietet eine gute, niedragschwellige Anknüpfungsmöglichkeit und wird nach Aussage einiger Lehrkräfte auch anschließend vertiefend im Unterricht eingesetzt. Zudem erhalten alle teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer einen Beutel mit weiterführenden Materialien wie der genannten Lehrbuchreihe des Deutschen-Polen-Instituts, einer interkulturellen deutsch-polnischen Landkarte des DPJW oder den Begleitband zur neuen TV-Serie von 3Sat *Die Deutschen und die Polen – Geschichte einer Nachbarschaft* (Ausstrahlung Herbst 2016).

Insgesamt erfreut sich das PolenMobil einer großen Nachfrage und äußerst positiven Feedbacks auf der begleitenden facebook-Seite. Gute Rückmeldungen erhalten wir auch über einen Evaluationsfragebogen für die Lehrkräfte. Sie verzeichnen eine „*Steigerung der interkulturellen Kompetenz, größeres Interesse am östlichen Nachbarland, und den Abbau von Vorurteilen*“. Auch beobachten sie eine allgemeine „*Horizonterweiterung*“, „*Neugier auf das Nachbarland*“ und ein „*gewecktes Interesse am Schüleraustausch der Schule mit Polen*“.

Zum Abschluss einige Statements:

Lehrerin: „*Es war eine sehr kurzweilige und interessante Veranstaltung, bei der die Schüler sehr viele Informationen über das Nachbarland erhielten. Die lockere Art der Referenten kam bei den Kindern sehr gut an. (Noch am Tag darauf kommunizierten die Schüler in der Pause mit ihren neuen polnischen Vokabeln.) Das Material, welches die Schüler bekamen, wird im Geografie-Unterricht Verwendung finden.*“

Schüler: „sehr unterhaltsam, sehr lustig, es hat Spaß gemacht – das Projekt sollte eine ganze Woche gehen!“ / „endlich Klischees geklärt.“

Über diese Rückmeldungen freuen wir uns selbstverständlich und hoffen, mit den beiden PolenMobil-Fahrzeugen in Zukunft noch viele Schulen und Menschen so positiv für Polen und die polnische Sprache interessieren zu können.

Weitere Infos zum PolenMobil auf www.polenmobil.de.

Literatur

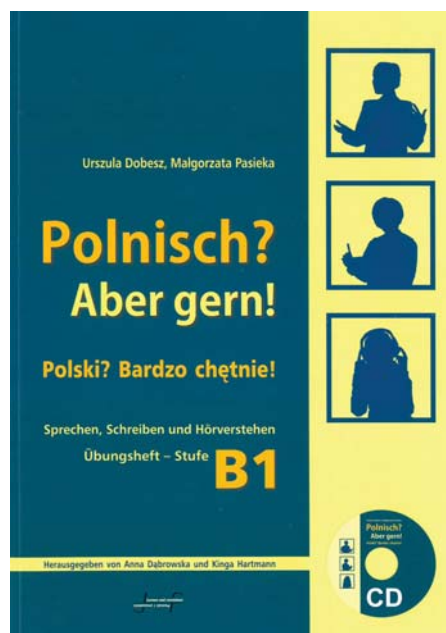
Kneip M., 2015, *111 Gründe Polen zu lieben*, Schwarzkopf & Schwarzkopf, Berlin

Kneip M., Mack M. et al., 2003, *Polnische Literatur und die deutsch-polnischen Beziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Unterricht 10. – 13. Schuljahr*, Cornelsen, Berlin

Kneip M., Mack M., 2007, *Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen. Darstellungen und Materialien für den Unterricht mit CD-Rom*, Cornelsen, Berlin

Kneip M., Mack M. et al., 2012, *Polnische Gesellschaft. Darstellungen und Materialien für den Geschichtsunterricht mit CD-Rom*, Cornelsen, Berlin

Kujawa M., 2013, *Polski Express – eine Imagekampagne für Polnisch*, in: *Polski w Niemczech/ Polnisch in Deutschland*, Nr. 1, S. 98-101



Katarzyna Glowalla

**LAUREACI KONKURSU MAM TALENT.
OPOWIEM WAM NIEZWYKŁĄ HISTORIĘ.
PROJEKT „KRASNALE” O WOJNIE**

Polscy uczniowie z Frankfurtu nad Menem, zwani popularnie „Krasnalami” (uczęszczają na lekcje organizowane przez Polsko-Niemiecką Inicjatywę Rodzicielską Wspierania Dwujęzyczności), zdobyli główną nagrodę w tytułowym konkursie Fundacji Oświata Polska za Granicą z Warszawy. Niezwykłe historie, opowiedziane przez uczniów i świadków wydarzeń w 70. rocznicę zakończenia II wojny światowej, spotkały się nie tylko z przychylnym przyjęciem jury, lecz także z żywym zainteresowaniem frankfurtczyków.

Projekt „Krasnale” o wojnie wybiegł daleko poza ramy sobotnich zajęć z języka polskiego. Prezentacje, rozmowy i spotkania, w których uczestniczyli uczniowie, ich rodziny oraz miejscowa publiczność, trwały od czerwca do listopada 2015 roku.

Mitten unter uns

Tylko nieliczni mieszkańcy Frankfurtu nad Menem wiedzą, że w czasie II wojny światowej w Zakładach Adlera (Adlerwerke) istniał obóz koncentracyjny Katzbach. Jego więźniami byli przede wszystkim Polacy, wywiezieni do Niemiec pod koniec Powstania Warszawskiego. Wyniszczającą pracę, głód, egzekucje, naloty, marsze śmierci i transporty do innych obozów koncentracyjnych udało się przeżyć zaledwie garstce więźniów.

W 2015 roku wszystkie ofiary miała upamiętnić akcja *Mitten unter uns*. Do drzew na jednej z alei w dzielnicy Gallus, w której do dziś stoją budynki dawnych Zakładów Adlera, przy nadmeńskiej promenadzie oraz



głównej ulicy handlowej Frankfurtu – Zeil – przymocowano pasiaste opaski z obozowymi numerami, imionami i nazwiskami byłych więźniów Katzbach.

Projekt „Krasnale” o wojnie rozpoczął się w dzielnicy Gallus od udziału uczniów i ich rodziców w akcji *Mitten unter uns*, którą na jesieni zakończyło spotkanie z rodzinami więźniów i żyjącym jeszcze Andrzejem Biernackim – osadzonym w obozie jako czternastolatek.

Poznaj swoje miasto

Ważny element projektu stanowiły prezentacje, wśród których nie zabrakło pracy o obozie w Zakładach Adlera i o Annie Frank, urodzonej – podobnie jak większość naszych uczniów – we Frankfurcie. Autorka prezentacji odnalazła jej dawne mieszkanie i panią Strauß, sąsiadkę z przedwojennych czasów. Dawna znajoma chętnie podzieliła się swoimi wspomnieniami, dzięki czemu w konkursowej pracy znalazły się liczne i ciekawe informacje oraz bogata dokumentacja fotograficzna, uzupełniona zdjęciami ze wspólnego zwiedzania izby pamięci – Bildungsstätte Anne Frank.

Z aparatem w ręku i tatą u boku przemierzał też miasto autor prezentacji nawiązującej do „Arki czasu” (fascynacja książkami Marcina Szczygielskiego), który zajął się tematyką getta w Warszawie i we Frankfurcie. Swoista podróż od przeszłości do teraźniejszości prowadziła przez żydowskie niegdyś ulice Frankfurtu pod nowy budynek Europejskiego Banku Centralnego.



Między pokoleniami

Najmłodszy, siedmioletni raptem uczestnik konkursu w brawurowy sposób przybliżył swoim koleżankom i kolegom postać Ireny Sendlerowej, nawiązując do literackiej opowieści Renaty Piątkowskiej pt. *Wszystkie moje mamy*. Starsi uczniowie dzielili się z młodszymi wiedzą historyczną, a najstarszy z nich opowieścią i anegdotami o władcach „huraganów” – polskich pilotach samolotów *Hurricane*, którzy walczyli w bitwie o Anglię (a nawet o mechanikach samolotowych i o Polkach w kokpicie).

W większości prac dzieci wykorzystały zapiski, wspomnienia i historie rodzinne. Wakacyjne pobyty w Polsce dały okazję do rozmów z babciami i prababciami. W wielu rodzinach po

konkursie zostały niepowtarzalne pamiątki: nagrania lub zdjęcia wykonane podczas tych międzypokoleniowych spotkań, czasem rysunki wnuków, ilustrujące usłyszane historie.

Na zajęciach we Frankfurcie mogliśmy przejrzeć niezwykle, ilustrowany i opisany ręką jednego z dziadków album – dokument wojennej tułaczki po obczyźnie. Karta za kartą przemierzaliśmy objętą wojną Europę i Afrykę. W wielu opowieściach powracał – jakże aktualny – temat ucieczki. Słuchaliśmy o ucieczce mieszkańców z podpalonego za pomoc partyzantom Parysowa oraz o ewakuacji Bydgoszczy i marszu jej mieszkańców w stronę Warszawy. Dowiedzieliśmy się o wysiedleniu z ukochanego Wołynia i o ucieczce z dziś polskiej, a wówczas niemieckiej wioski w głąb Niemiec.

„Nie ma domu, nie ma twojego łóżka, poduszki i kołderki”

„Krasnale” zaprezentowały część swoich prac szerszej publiczności w listopadzie 2015 roku w ramach frankfurckich Tygodni Kultur. Goście imprezy (współorganizowanej ze Stowarzyszeniem POLintegro) mogli posłuchać m.in. przygotowanego przez polskich uczniów odczytu, na który złożyły się fragmenty książek, pamiątniki i rodzinne zapiski, a także obejrzeć „Oblicza wolności”, wykonane przez różne dzieci i opatrzone przez nie różnymi sentencjami/przestaniami, np.: „Mogę zatrzymać moje skarby”, „Nie muszę się ukrywać”, „Mam dużo zwykłych butów”, „Mogę iść do szkoły”, „Nie muszę iść na wojnę jak mój tata w Iranie”.



Co zostanie?

Liczne wyróżnienia we wszystkich kategoriach konkursu *Mam talent. Opowiem Wam niezwykłą historię*, a zwłaszcza główna nagroda, przyznana „za twórcze podjęcie konkursowego zadania oraz pełną zaangażowania pracę przy realizacji projektu *„Krasnale’ opowiadają o wojnie”* są uhonorowaniem pracy dzieci, ale i wielu osób, które włączyły się w działania projektowe. Bez ich poparcia, czynnego udziału i pomocy całe przedsięwzięcie nie nabrałoby takiego rozmachu i nie odniosło takiego sukcesu. Dla wielu uczestników konkursu i ich otoczenia finał projektu nie oznacza zaprzestania tego typu aktywności, można więc mieć nadzieję, że projekt przyniesie trwałe efekty pedagogiczne.

Grit Mehlhorn

2. SÄCHSISCHE SLAWINIADE

Vom 10. bis zum 11. Juni 2016 fand die zweite sächsische Slawiniade statt – eine Art Seminar für Schüler der neunten Klassen, die Polnisch, Russisch, Tschechisch oder Sorbisch als Fremdsprache in der Schule lernen und in sprachenübergreifenden Teams jeweils Aufgaben in neuen, bisher noch nicht gelernten slawischen Sprachen lösen mussten und dabei entdecken konnten, welches Potenzial ihre Sprachkenntnisse darstellen, um sich Wortschatz und Strukturen in weiteren slawischen Sprachen zu erschließen.

Anders als bei der ersten sächsischen Slawiniade, die im November 2014 stattfand, konnten 2016 neben Gymnasiasten auch Schüler aus den Oberschulen teilnehmen, so dass neben den vier slawischen Schulfremdsprachen auch zwei Schulformen vertreten waren. Die neun Polnisch lernenden Schülerinnen kamen von der Oberschule Innenstadt Görlitz, dem Joliot-Curie-Gymnasium und dem Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz.

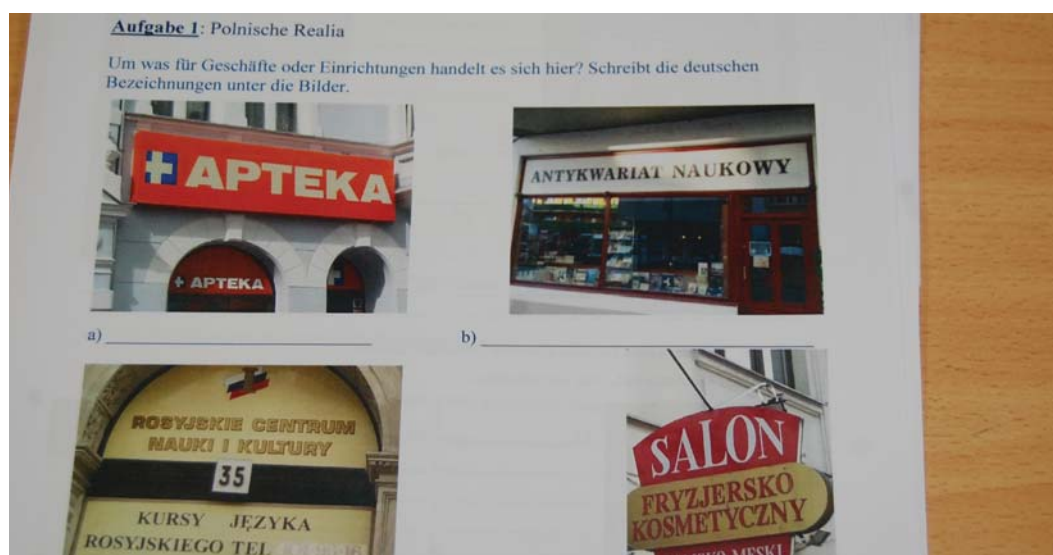
Ideengeberin und Organisatorin des sprachenübergreifenden Schülerseminars war Frau Dr. Monika Brosch, die Vorsitzende des Sächsischen Lehrerverbandes Russisch & Mehrsprachigkeit. Die sprachenübergreifenden Aufgaben waren an der Universität Leipzig mit Lehramtsstudierenden für Polnisch, Russisch, Sorbisch und Tschechisch und mit Unterstützung von engagierten Lehrkräften der verschiedenen slawischen Sprachen erstellt und in zwei Russischklassen (am Thomas-Mann-Gymnasium) und einer Tschechischklasse (am Schiller-Gymnasium Pirna) zuvor erprobt worden.

Am ersten Tag konnte zunächst jeder Schüler einen Schnupperkurs in einer zuvor noch nicht erlernten slawischen Sprache besuchen, der jeweils von einer Lehramtsstudentin der Universität Leipzig durchgeführt wurde. Magdalena Klemba (Studentin für das Lehramt an Gymnasien Polnisch/Englisch) brachte ihren neuen Schülern einige polnische Redewendungen bei, zeigte ihnen an der Landkarte wichtige polnische Orte, ließ sie in einem *Memory* leicht erschließbare polnische Wörter und Bilder zuordnen und gab einen Höreindruck von gesungenem Polnisch in einem modernen Lied.

An verschiedenen Stationen lösten die Schüler im Anschluss in gemischten Teams zu dritt (z.B. ein Russisch, Tschechisch und Sorbisch lernender Schüler) jeweils Aufgaben in einer vierten noch nicht gelernten slawischen Sprache (z.B. Polnisch), wobei die Lernenden hier gegenseitig von ihren Sprachkenntnissen profitierten.

Nach jeder Station wurden die Schülerteams neu zusammengesetzt, so dass die Lernenden mit immer neuen Gleichaltrigen zusammenarbeiten und Ähnlichkeiten in den verschiedenen slawischen Sprachen entdecken konnten.

Bei der Station „Sprachdetektive“ mussten z.B. in den jeweiligen Ländern fotografierte Aufschriften dechiffriert, Informationen aus Eintrittskarten, Kassenbons, Visitenkarten und Fahrscheinen in einer verwandten Sprache herausgelesen, in einem Stadtplan (z.B. von Wrocław) geographische Bezeichnungen und Gebäudenamen erschlossen sowie Informationen von einer (polnischen) Speisekarte verstanden werden.



Fot. Bernd Brosch

Eine Reihe weiterer Aufgaben erwartete die Schüler an der zweiten Station. Die Teams sollten z.B. polnische Werbeslogans dem beworbenen Produkt zuordnen, ein Sudoku mit Wörtern in einer neuen slawischen Sprache lösen, Tiernamen in verwandten slawischen Sprachen erraten, Wortbildungsregeln in einer neuen slawischen Sprache erschließen und nach diesem Muster selbst internationale Verben bilden sowie sorbische Ortsnamen in der zweisprachigen Lausitz ihrer deutschen Bedeutung zuordnen.

Bei der Station „Mehrsprachig“ ging es unter anderem darum, Sprichwörter in verwandten Sprachen zu erschließen, nicht passende polnische Wörter in einem Wortfeld zu identifizieren, ein (polnisches) Gedicht zu vervollständigen, einen einfachen (polnischen)

Lesetext zu verstehen sowie Bezeichnungen für Familienmitglieder ihren Definitionen zuzuordnen.

Bei der Station „Zwischen den Sprachen“ lösten die gemischten Teams sprachenübergreifende LearningApps am Computer.

Während der Abendveranstaltung am Freitag dichteten die Schüler – diesmal in sprachlich homogenen Gruppen – jeweils eine Strophe in der von ihnen gelernten Fremdsprache zu einem fünfsprachigen Rap „*Wär das alles nur ein Traum*“, der am Samstag bei der Abschlussveranstaltung präsentiert wurde. Die von den Görlitzer Schülerinnen verfasste Strophe lautete:

*Gdyby to był sen, każdy miałby super dzień,
Będzie miłość, koniec biedy. Ale kiedy, ale kiedy, ale kiedy?
Gdyby to był sen, każdy starać się powinien,
Żyć w pokoju, bez przemocy. Ale kiedy, ale kiedy, może dziś?*

Am zweiten Tag fand ein Wettbewerb der Kulturen statt, bei dem Teams aus je einem Polnisch, Russisch, Sorbisch und Tschechisch lernenden Schüler gemeinsam vier Stationen absolvierten. So musste an einer Station innerhalb von 15 Min. ein Quiz mit 60 Fragen (jeweils 15 zu den Sorben, zu Tschechien, Polen und den russischsprachigen Ländern) am Computer gelöst werden.

In einem Medley aus zehn verschiedenen zusammengeschnittenen Musikstücken identifizierten die Teams klassische Musik und moderne Lieder mit Bezug zu ihren vier Sprachen. Auf vier stummen Landkarten sollten jeweils zehn markante Orte bzw. geographische Bezeichnungen zu jeder Sprache und Region zugeordnet werden. Hier erwiesen sich die Schüler der jeweiligen Fremdsprachen als Experten für „ihr“ Zielsprachenland.

In einem weiteren lustigen Wettstreit sortierten die Teams auf Zeit landestypische Gegenstände und Realia der Sorben sowie Gegenstände und Realia aus Polen, Tschechien und Russland in entsprechend beschriftete Körbe.

Hier teilten sich die Schüler automatisch so auf, dass sie bevorzugt nach den Gegenständen aus der Region ihrer gelernten slawischen Sprache griffen.

Bei der Abschlussveranstaltung erhielten alle Schüler Teilnahmeurkunden und eine Tüte mit Geschenken für das weitere Sprachenlernen. So hatte das Deutsch-Polnische Jugendwerk unter anderem deutsch-polnische Sprachführer für alle Jugendlichen gesponsort. Die Polnisch lernenden Schülerinnen erhielten darüber hinaus einen Smok Wawelski aus Plüsch als Maskottchen.

Die drei besten sprachenübergreifenden Teams aus dem Wettbewerb der Kulturen wurden extra gekürt.



Fot. Bernd Brosch

Im abschließenden Evaluationsbogen schrieben die Jugendlichen, dass es ihnen Spaß gemacht habe, die Sprachen zu vergleichen und mit anderen Schülern im Team zu arbeiten. Viele äußerten sich positiv überrascht darüber, wie viel sie in anderen Sprachen verstehen können. Die Schüler haben erkannt, wie hilfreich das Beherrschen ihrer slawischen Schulfremdsprache für das Verstehen weiterer (slawischer) Sprachen ist und dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, die andere Sprachen kennen, einen echten Gewinn darstellt.

Auch die während der Slawiniade anwesende Vertreterin des Sächsischen Kultusministeriums Frau Dr. Ehrlich war begeistert vom Konzept der Veranstaltung. Die nächste Slawiniade wird Anfang 2018 stattfinden.

AUTORZY / AUTOREN

Tania Avgustinova, prof. dr, prowadzi badania z zakresu sławistycznej lingwistyki komputerowej na Uniwersytecie Kraju Saary.

Marie Galimard-Geiss, magisterium w Institut Catholique d'Etudes Supérieures, La Roche-sur-Yon, lektorka języka francuskiego i studentka sławistyki i romanistyki na Uniwersytecie Kraju Saary.

Przemysław E. Gębal, prof. UW i UJ, rzeczoznawca MEN ds. podręczników. Zajmuje się problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, glottodydaktyką porównawczą, nauczaniem języków specjalistycznych.

Katarzyna Glowalla, dr sławistyki, lektorka i nauczycielka języka niemieckiego oraz polskiego jako obcego i jako języka pochodzenia. Prowadzi warsztaty literackie z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, specjalizuje się w twórczym pisaniu oraz pracy metodą projektu

Ruth Horstmann Barbosa, lektorka języka niemieckiego jako obcego we Frankfurcie nad Menem, animatorka językowa w projekcie PolenMobil Instytutu Polskiego (*Deutsches Poleninstitut*) w Darmstadt.

Klára Jágrová, doktorantka przy katedrze Sławistyki na Uniwersytecie Kraju Saary, współrealizatorka projektu INCOMSLAV, SFB 1102: Information Density and Linguistic Encoding.

Iwona Janowska, prof. UJ, romanistka, autorka tekstów z dziedziny glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, specjalistka ds. podejścia zadaniowego, sekretarz Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i egzaminator języka polskiego.

Beata K. Jędryka, dr, adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej UW. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego, drugiego oraz odziedziczonego w różnych grupach wiekowych. Autorka materiałów i poradników metodycznych dla szkół polonijnych m.in. *Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*.

Piotr Kajak, dr, polonista i slawista, adiunkt w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UW. Zainteresowania badawcze: glottodydaktyka kulturowa, nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego, kultura popularna w glottodydaktyce, subkultura hiphopowa, podejście akafanowskie.

Grażyna Kamień-Söffker, mgr inż., wiceprzewodnicząca stow. Dziennikarzy Polskich w Niemczech, menadżer projektów, tłumaczka przysięgła i konferencyjna, dziennikarka radiowa i prasowa, autorka m.in. polskojęzycznej audycji GADU GADU.

Ewa Krauss, dr, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Fryderyka Schillera w Jenie, zajmuje się naukowo polsko-niemieckimi kontaktami literackimi, literackimi tłumaczeniami i teorią tłumaczenia. Członek FZNJP.

Urszula Majcher-Legawiec, lektorka języka polskiego jako obcego. Organizuje gry miejskie i lekcje języka i kultury w terenie. Jest współautorką projektu *Po polsku po Polsce* – platformy e-learningowej oraz podręcznika *Polak potrafi* (2016). Prezes Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja.

Małgorzata Małycka, nauczyciel dyplomowany, konsultant ds. edukacji wczesnoszkolnej. Autorka podręczników do nauczania języka polskiego poza granicami Polski (dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) oraz programów nauczania i materiałów metodycznych dla nauczycieli.

Roland Marti, prof. dr, kierownik Katedry Sławistyki na Uniwersytecie Kraju Saary. Zainteresowania badawcze: paleosławistyka (m.in. piśmiennictwo starocerkiewno-słowiańskie), socjologia języka (języki mniejszościowe).

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

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

Władysław T. Miodunka, prof. em. UJ, członek Rady Języka Polskiego, jeden z pionierów glottodydaktyki polonistycznej. Zajmuje się językoznawstwem stosowanym do nauczania języków obcych, zagadnieniami bilingwizmu i studiami etnicznymi. Przewodniczący b. Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Hans H. Reich, prof. dr, kierownik zakładu edukacji międzykulturowej na Uniwersytecie w Landau. Zainteresowania naukowe: niemiecki jako język drugi, dwujęzyczność migrantów, nauka języka pochodzenia.

Urszula Sajkowska, nauczycielka, metodyk, egzaminatorka języka polskiego jako obcego; autorka programów edukacyjnych dla cudzoziemców w Polsce i dla Polonii, b. wiceprezes Stowarzyszenia Bristol, od 2010 roku Prezes Fundacji Nauki Języków Obcych *Linguae Mundi*.

Weronika Schmidt, lektorka języka polskiego jako obcego, ukończyła polonistykę na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, obecnie kontynuuje naukę na tej samej uczelni na studiach podyplomowych (nauczanie języka polskiego jako obcego).

Irina Stenger, doktorantka przy katedrze Sławistyki na Uniwersytecie Kraju Saary, współrealizatorka projektu INCOMSLAV, SFB 1102: Information Density and Linguistic Encoding, lektorka języka rosyjskiego.

Barbara Stolarczyk, lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Technicznym w Darmstadt, licencjonowana egzaminatorka TELC, dyplomowana tłumaczka języka niemieckiego i polskiego. Członek zarządu FZNJP.

Marta Tadrowski, filolog, historyk – od 25 lat uczy języka polskiego jako obcego i ojczystego, francuskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie w Elisabethenschule we Frankfurcie nad Menem. Członek zarządu FZNJP.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od Redakcji / In eigener Sache

Ekspertyzy / Expertisen

5 // Klára Jágrová, Irina Stenger, Tania Avgustinova, Roland Marti / Polski to język nieskomplikowany? Theoretische und praktische Interkomprehension der 100 häufigsten polnischen Substantive

20 // Iwona Janowska, Barbara Stolarczyk / Certyfikacja znajomości języka polskiego w Niemczech

33 // Przemysław E. Gębal / Ewaluacja projektu *Język polski w Niemczech - tożsamość, konsolidacja, perspektywa*. Ekspertyza glottodydaktyczna

38 // Małgorzata Małycka / Standaryzacja w nauczaniu języka polskiego w Niemczech

49 // Władysław T. Miodunka / Znaczenie postaw rodzicielskich w edukacji dziecka dwujęzycznego

56 // Urszula Sajkowska / Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce. Edukacja językowa migrantów

Metody / Methoden

69 // Beata K. Jędryka / Sprawność czytania ze zrozumieniem w dydaktyce języka polskiego jako drugiego/odziedziczonego. Nauczanie wczesnoszkolne

77 // Piotr Kajak / Akafanowskie nauczanie języka polskiego i kultury polskiej

84 // Marie Galimard-Geiss / Eine Studienreise nach Paris? Anwesenheit der polnischen romantischen Spuren im Stadtbild der französischen Hauptstadt

Materiały / Materialien

88 // Urszula Majcher-Legawiec / Podręcznik do nauczania języka polskiego i kultury polskiej *Polak potrafi! O wielkich Polakach w Polsce i na świecie*

92 // Weronika Schmidt / Z warsztatu młodego lektora

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

99 // Jan Miodek / W Gryfowie, w Mirsku, w Świebodzicach i w Wałbrzychu

Szkoła / Schule

102 // Marta Tadrowski / Uwagi o sytuacji języka polskiego w heskim systemie szkolnym

Dyskusja/Diskussion

113 // Hans H. Reich / Nauczanie języków pochodzenia a programy nauczania

116 // Ewa Krauss / Komentarz do tez Hansa H. Reicha

118 // Fraktion der SPD, Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Landtag Niedersachsen

Antrag: „Mehrsprachigkeit fördern – Angebote an Niedersachsens Schulen ausbauen!“ vom
8.11.2016

122 // Grażyna Kamień-Söffker / Propozycja czerwono-zielonej koalicji w Dolnej Saksonii - pierwszy krok w dobrym kierunku

Projekty / Projekte

124 // Ruth Horstmann Barbosa / Das PolenMobil – Polnische Sprachanimation und
Landeskunde an deutschen Schulen

133 // Katarzyna Glowalla / Laureaci konkursu *Mam talent. Opowiem Wam niezwykłą historię*.
Projekt „Krasnale” o wojnie

136 // Grit Mehlhorn / 2. Sächsische Slawiniade

140 // Autorzy / Autoren

Die Nummer 4 Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland präsentiert die Expertisen aus dem Projekt Polnisch in Deutschland – Identität, Konsolidierung, Perspektive, das die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte zusammen mit zwei weiteren Organisationen aus Mitteln des Senats der Republik Polen 2016 umsetzte. Im Projekt wurden die Bildungsinitiativen unterstützt, die sich in Deutschland für Polnisch als Herkunftssprache einsetzen. Die Empfehlungen im Ausblick fokussieren auf Institutionalisierung, Koordinierung und Standardisierung. Wichtig ist auch die Aufklärung der Eltern darüber, welche Vorteile in Bildung und Beruf die Zweisprachigkeit, verstanden als ein Weg zur Mehrsprachigkeit, ihren Kindern bringt. Auf politischer Ebene scheint sich diese Erkenntnis in einigen Bundesländern bereits durchgesetzt zu haben, wie es die neuesten Entwicklungen zum Beispiel in Niedersachsen belegen. Die politisch gewollte Stärkung der Herkunftssprachen macht diese Sprachen auch als Fremdsprachen attraktiv. Sprachen wie Polnisch, die im deutschen Schulsystem bislang kaum vertreten waren, erfahren eine Aufwertung und können zur sozialen Integration beitragen.