

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

6/2018

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

6/2018

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, Ruth U. Henning

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

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny numer periodyku Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego z zapisem aktualnych dyskusji dydaktycznych w Niemczech i w Polsce. W działalności Związku w 2018 roku poświęciliśmy wiele uwagi językowi specjalistycznemu i językowi pochodzenia. Zorganizowaliśmy na ten temat dwie konferencje: międzynarodową konferencję „Specjalistyczny język polski – język z przyszłością” we Frankfurcie nad Odrą i polsko-niemiecką konferencję „Język pochodzenia – język edukacji – język zawodowy” w Karlsruhe, braliśmy też, jak w ubiegłych latach, udział w pracach Forum dla języków pochodzenia (zob. relację w roczniku 5/2017) i aktywnie uczestniczyliśmy w kilku inicjatywach projektu „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji” w Euroregionie Pomerania.

W pasie przygranicznym język sąsiada bywa językiem edukacji lub językiem zawodowym, często okazuje się także językiem pochodzenia. Ten i wiele innych aspektów wielojęzyczności i polsko-niemieckiego sąsiedztwa językowego prezentujemy w numerze specjalnym „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”, który w całości poświęcamy w/w projektowi, największemu obecnie przedsięwzięciu tego rodzaju na terenie Niemiec. Rok 2018 zamykamy więc nie jednym, lecz dwoma numerami pisma, a 2019 rozpoczynamy z nadzieją, że dotychczasowe inicjatywy w dziedzinie nauczania języka polskiego przyczynią się do jasnego określenia priorytetów polityki językowej i zapoczątkują jej konsekwentne wdrażanie przez polskie i niemieckie władze oświatowe również poza Euroregionem Pomerania.

*O tym, że nie tylko glottodydaktycy, lecz także decydenci polityczni coraz większą wagę przywiązują do nauczania języka polskiego, świadczy wykonana na zlecenie MNIŚW w Warszawie i wydana latem 2018 r. ekspertyza „Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy”. Zasadniczym celem liczącego 336 stron opracowania jest m.in. „propozycja spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego poza Polską; (...) wytyczenie obszarów promocji języka polskiego (...); wypracowanie wzorów współpracy administracji państwowej z gronem ekspertów”. Liczymy, że większość tych planów uda się wspólnie urzeczywistnić, a nauczanie polskiego w Niemczech znajdzie w nich należne mu miejsce. Tymczasem w rubryce **Dyskusja** podejmujemy temat w/w monografii w tekście „Promocja języka polskiego jako obcego – zalecenia dla polityki językowej i praktyka pedagogiczna”.*

*Nasze **Ekspertyzy** to w bieżącym numerze dwa artykuły na temat nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście akademickim oraz pozycji tego przedmiotu na wyższych*

uczelniach. W kolejnym tekście omawiamy konstruktywistyczny model kształcenia, a następne dwa poświęcamy edukacji dzieci, włączając do zagadnień kształcenia również terapię zaburzeń mowy. We wszystkich ekspertyzach przewijają się nieodłączne wątki metodyczne, tym razem w rubryce **Metody** skupiamy się jednak na dydaktyce heterogeniczności. **Materiały i Recenzje** zawierają jak zwykle informacje o najnowszej literaturze przedmiotu: o pracach z teorii dydaktyki, sprawozdaniach z badań, podręcznikach i materiałach uzupełniających.

W dziale **Szkoła** przybliżyliśmy Czytelnikowi temat nauczania języka polskiego w Brandenburgii. Odpowiedź rządu w Poczdamie na kolejną interpelację poselską w tej kwestii pozwala wyrobić sobie opinię o miejscu polszczyzny w systemie edukacji tego landu. Dla porównania zamieszczamy również tekst o sytuacji w Austrii, zaś ku dalekim horyzontom spoglądamy, drukując sprawozdanie naszej koleżanki, lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu.

Profesor Jan Miodek w swojej rubryce **Pisane ołówkiem** przypomina nam – jak zawsze w interesującej i przystępnej formie – o nauczycielskiej zmurze, czyli o polskich liczebnikach. Dziękujemy naszemu Ekspertowi za cenne wskazówki.

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

Thomas Vogel

ÜBERLEGUNGEN ZUR VERMITTLUNG DER POLNISCHEN SPRACHE AN HOCHSCHULEN¹

Meine langjährige Erfahrung als Leiter des Sprachenzentrums der Europa-Universität Viadrina hat mich davon überzeugt, dass Sprachenzentren an Hochschulen ideale Laboratorien der Mehrsprachigkeit sind. Ihre Rolle reicht dabei weit über den unmittelbaren Hochschulkontext hinaus und ist im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Hochschulen zu sehen. Hochschulen sind der Spiegel der Gesellschaften, in denen sie sich befinden. Somit ist es ihre Verpflichtung gegenwärtige Herausforderungen zu analysieren und Zukunftskonzepte zu entwickeln. Die unmittelbare Aufgabe der Sprachenzentren ist in diesem Kontext, Antworten auf die gesellschaftliche Entwicklung zur Mehrsprachigkeit und kulturellen Diversität zu finden. Ermöglicht wird dies dadurch, dass sich auch in den Sprachenzentren die gesellschaftliche Realität widerspiegelt. Dies gilt sowohl für die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität der Sprachlehrer/innen als auch für die Studierenden, deren Sprachlernbiografien sich inzwischen deutlich von denen einsprachiger Gesellschaften unterscheiden. Konnte man bei der Gründung der Viadrina noch davon ausgehen, dass die Studierenden in der Mehrzahl einsprachig aufgewachsen waren und ihre Sprachkenntnisse in der Sekundarstufe erworben hatten, so sind heute die Studierenden oft mehrsprachig aufgewachsen und haben bei Studienbeginn bereits Auslandsaufenthalte hinter sich, bei denen sie Sprachkenntnisse erworben oder erweitert haben. Somit haben sie Sprachen außerhalb eines schulischen Kontextes gelernt.

Die Sprachen, die die Studierenden an die Hochschulen mitbringen, sind in den seltensten Fällen die Sprachen, die an europäischen Schulen als Fremdsprachen unterrichtet werden.² Die Motivation der Studierenden, an der Hochschule bestimmte Sprachen zu

1 Dieser Text ist eine leicht modifizierte Version des Konferenzbeitrags auf der 4. Internationalen Konferenz *Fachsprache Polnisch – Sprache mit Zukunft*, die am 8.-9.06.2018 an der Europa Universität Viadrina in Frankfurt Oder stattfand (vgl. Bałajewska-Miglus, Vogel 2018).

2 2011 führte das Sprachenzentrum eine Umfrage unter 350 Studierenden in Sprachkursen durch. Dabei wurde gefragt, in welchen Sprachen sie sich verständigen könnten. Es ergab sich dabei eine Liste von 33 Sprachen.

lernen bzw. weiter zu lernen, ist bei einzelnen Sprachen durchaus unterschiedlich. So gibt es durchaus einen Unterschied zwischen der Motivation der Lerner, die sich für eine internationale Verkehrssprache wie Englisch oder Spanisch entscheiden und den Lernenden, die eine weniger unterrichtete Sprache wählen. Welche Rolle nimmt in diesem Zusammenhang die Vermittlung und das Lernen des Polnischen ein?

Die Leiter/innen von Hochschulsprachenzentren sind im Gegensatz zu den für den Fremdsprachenunterricht an allgemeinsprachlichen Schulen Verantwortlichen mit einer ständig sich verändernden, oft von Budgetfragen dominierten Debatte konfrontiert, in der sie ihr Tun und ihre Entscheidungen rechtfertigen müssen. Dies gilt auch für die Vermittlung des Polnischen, besonders außerhalb der deutsch-polnischen Grenzregion. Dabei müssen die Verantwortlichen in dieser Debatte auf die Argumente sehr unterschiedlicher Akteure reagieren, die sich oft auch widersprechen, und sie müssen entscheiden, welche Schwerpunkte sie selbst setzen wollen. Im Folgenden habe ich eine, wenn auch nicht vollständige Liste der Stakeholder in diesem Prozess aufgeführt:

- Studierende mit integrativer Motivation, d.h. mit persönlichem Interesse an der Zielsprache, oder mit instrumentaler Motivation, die sich auf Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt richtet; Studierende, die Polnisch wählen, sind zum Teil Studierende mit integrativer Motivation, d.h. sie haben schon ein Interesse an der polnischen Sprache und Kultur entwickelt, bevor sie an die Hochschule kamen, aber auch Studierende, die aufgrund ihrer Biografie (familiäre Hintergründe) Beziehungen zu Polen haben und die polnische Sprache als Teil ihrer Identität begreifen.
- Politische Kräfte mit sozial- oder gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und bestimmten Vorstellungen über Schwerpunkte bei der Verwendung des öffentlichen Haushaltes; hier gelten vor allen Dingen der politische Anspruch in den Grenzregionen und die Pflege guter Beziehungen zu den Nachbarländern. Durch das Polnischangebot an grenznahen Hochschulen soll ein entsprechendes Zeichen gesetzt werden.
- Hochschulleitungen, die die globale Strategie der Hochschule unter Berücksichtigung der Konkurrenzsituation auf dem Hochschulmarkt in eine entsprechende Sprachpolitik gießen möchten; Hochschulleitungen reagieren hier häufig auf die Nachfrage nach bestimmten Sprachen durch Studierende, weil sie sich in Konkurrenz zu anderen Hochschulen befinden und für Studienbewerber attraktiv sein möchten. Auch spielen wissenschaftliche Kontakte und der Studierendenaustausch mit polnischen Hochschulen oft eine entscheidende Rolle.
- Professor/innen, in den einzelnen Fakultäten, die sehr individuelle Vorstellungen über den Bedarf an Sprachkenntnissen in den unterschiedlichen Disziplinen und in den späteren Berufsfeldern ihrer Studierenden haben; dies gilt besonders für Wissenschaftler/innen, die sich mit Polen als Forschungsgegenstand beschäftigen. Es können jedoch auch sehr persönliche Motive wie z.B. die eigene Sprachlernerfahrung die Einstellung mitprägen. Meist sind solche Professor/innen in einer Minderheit

gegenüber denen, die der Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre skeptisch gegenüberstehen und die Vermittlung des Polnischen tolerieren, wenn das jeweilige Hochschulbudget dies erlaubt.

- Verantwortliche in der Wirtschaft, die die beruflichen Anforderungen in den unterschiedlichen Berufsfeldern kennen und bestimmte Vorstellungen von den Fertigkeiten haben, die Studierende im Hochschulstudium erwerben sollten; dies mag vor allen Dingen interessant für Firmen sein, die geschäftliche Beziehungen zu Polen pflegen. Allerdings sind Sprachenzentren hier meist auf Vermutungen angewiesen, da die Wirtschaft bei ihrem Austausch mit Hochschulen selten die Sprachausbildung im Blick hat.³

Die Verantwortlichen in den Sprachenzentren müssen vor dem Hintergrund dieser Gemengelage der unterschiedlichen Interessen ein attraktives Programm entwickeln, das die Studierenden nachfragen und das für alle Beteiligten zukunftssicher und nachhaltig ist. Zu einem nachhaltigen Programm gehört auch, dass die Sprache an der Hochschule bis hin zur akademischen Verwendbarkeit, d.h. bis zu GER C1 als Fachsprache für Wissenschaftskommunikation unterrichtet wird. Ein Angebot auf diesem Niveau mag in der Tat eine Nische im Angebot der Sprachenzentren besetzen. Es bedarf schon einer sehr weitreichenden Begründung Polnisch an Hochschulen bis zum Niveau GER C1 zu vermitteln vor allem dann, wenn dazu festes Personal eingesetzt wird und ein entsprechendes Curriculum mit den dazugehörigen Prüfungen entwickelt werden muss.

Bevor ich Argumente vorbringe, die die Rolle des Polnischen als Fach- und Wissenschaftssprache begründen sollen, möchte ich auf die derzeitige Situation der Vermittlung der polnischen Sprache an deutschen Hochschulen eingehen. Wer in den 1970er Jahren an einer westdeutschen Hochschule Polnisch lernen wollte, der war in der Regel auf das Angebot der slawistischen Institute angewiesen. Da Studierende der Slawistik neben Russisch eine weitere slawische Fremdsprache lernen mussten, boten viele Institute Polnisch als Option an. Ziel des Unterrichts in der Slawistik war es allerdings, die Studierenden kognitiv und deskriptiv mit den linguistischen Eigenschaften der polnischen Sprache vertraut zu machen. Kommunikativ verwertbare Fertigkeiten wurden durch solchen Unterricht, der oft in der Tradition der Grammatikübersetzungsmethode stand, in den seltensten Fällen erreicht. Die Unterrichtenden in diesen Kursen waren zudem meist keine ausgebildeten Sprachlehrer/innen, sondern Linguisten bzw. Literaturwissenschaftler, entweder von polnischen Universitäten als Gastwissenschaftler abgeordnet, oder als Lehrbeauftragte mit relativ geringem Honorar beschäftigt.

3 Das Sprachenzentrum der Viadrina steht seit Gründung der Universität in einem engen Kontakt zur lokalen Wirtschaft. Die Ausgründung der viadrina sprachen gmbh aus dem Sprachenzentrum erfolgte als wirtschaftsfördernde Maßnahme. Die Vermittlung des Polnischen für Firmen und Institutionen in der Region ist dabei ein wesentlicher Schwerpunkt.

Diese Situation änderte sich durch die Gründung von Hochschulsprachenzentren in Westdeutschland gegen Ende der siebziger Jahre. In diesen Einrichtungen sollten Fremdsprachen durch erfahrene Sprachenlehrer/innen kommunikativ unterrichtet werden. Im Zuge des stärker werdenden Interesses an Polen und der polnischen Kultur ab den 1980er Jahren, nahmen viele der neu entstandenen Sprachenzentren die Sprache Polnisch in ihr Programm auf. Hier sei angemerkt, dass die Situation in der DDR sich dadurch von der in Westdeutschland unterschied, dass dort die studienintegrierte Sprachausbildung und auch die Sprachenzentren eine längere Tradition hatten. Aus ideologischen Gründen spielten die slawischen Sprachen dort eine größere Rolle. Polnisch war somit immer ein Teil des Angebotes an Hochschulen der DDR. Darüber hinaus gab es eine ganze Reihe von Sprachinstituten, die im Intensivunterricht Studierende vor allem der technischen Fächer auf ein Studium in Polen vorbereiteten. Es gab also eine Tradition von Polnisch als Fachsprache in der DDR, die die Studienvorbereitung eines Auslandsstudiums im Fokus hatte. Dieser Unterschied zwischen west- und ostdeutschen Hochschulen ist, was das Polnischangebot betrifft, inzwischen verschwunden.

Bedauerlicherweise hat die Nachfrage nach Unterricht in der polnischen Sprache in jüngster Zeit abgenommen. Einer der Gründe für diesen Rückgang ist, dass Studierende seltener Sprachen wählen, die nicht in direktem Zusammenhang mit ihrem jeweiligen Studienfach stehen. Dies ist eine der negativen Auswirkungen der Bologna-Reform, die zu einer verstärkten Verschulung des Studiums geführt hat. Der Zeitdruck macht es unmöglich eine zusätzliche Sprache zu erlernen. Hier leidet die Vermittlung des Polnischen auch darunter. Zudem genießt die polnische Sprache unverdientermaßen den Ruf einer schwer zu erlernenden Sprache⁴, die es einem Lerner unmöglich machte, während der Regelstudienzeit zu einem kommunikativ verwertbaren Niveau zu kommen.

Eine Stichprobe des Angebots von 32 west- und ostdeutschen Hochschulsprachenzentren macht deutlich, dass das Unterrichtsangebot für die polnische Sprache in der Regel kaum über die Stufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens hinausgeht. In der Regel werden 2 bis 3 Sprachkurse pro Semester angeboten. Im Folgenden ist das Angebot meiner Stichprobe aufgelistet:

Kein Angebot:	7 Hochschulen
Bis GER A1	4 Hochschulen
Bis GER A2	5 Hochschulen
Bis GER B1	11 Hochschulen
Bis GER B2	3 Hochschulen
Bis GER C1	2 Hochschulen

4 Es ist meine Erfahrung, dass Polnischlehrer/innen daran manchmal nicht ganz unschuldig sind. Ich habe Lehrende im Anfängerunterricht erlebt, die sehr kompetent und engagiert die Sprache vermittelten, die Lernenden aber immer wieder mit dem Ruf des Polnischen als „schwere Sprache“ konfrontierten.

Darüber hinaus bieten 2 Hochschulen Spezialkurse für Studierende mit Familiensprache Polnisch an.

Geht man davon aus, dass die Vermittlung von kommunikativen, akademischen Fertigkeiten zumindest Kenntnisse auf Stufe GER B1-B2 voraussetzt, so lässt sich daraus das Fazit ziehen, dass Polnisch als Wissenschaftssprache eine eher untergeordnete Rolle bei der Sprachvermittlung an Hochschulen spielt.

Unter welchen Bedingungen ließe sich diese Situation dahingehend verbessern, dass die Sprachenzentren Polnisch über GER B1 hinaus unterrichten? Aus meiner Sicht könnte ein Begründungszusammenhang folgendermaßen aussehen:

- In einer vielbeachteten Rede vor Studierenden der Universität Sorbonne, skizzierte der französische Staatspräsident Emmanuel Macron am 26.9.2017 einen Ausweg aus der europäischen Krise. Dabei schlug er auch die Schaffung europäischer Universitäten vor: „...qui seront un réseau d’universités de plusieurs pays d’Europe, mettant en place un parcours où chacun de leurs étudiants étudiera à l’étranger et suivra des cours dans deux langues au moins.“⁵ Ein entscheidendes Merkmal dieser Universitäten soll nach Macron auch die integrierte Sprachausbildung sein. Macron plädiert hier für den Unterricht in zwei Sprachen. Wenn an diesen Universitäten alle Sprachen und Kulturen vertreten sein sollen, die Europa mitprägen, dann ist die Ausbildung in Polnisch auf fortgeschrittenem Niveau zumindest in einigen Universitäten obligatorisch.
- Deutschland hat einen großen Bedarf an Fachkräften für die Kooperation mit den Nachbarländern. Dies zeigt sich vor allen Dingen in einer politischen Situation wie der heutigen, in der die Kommunikation zwischen Deutschland und Polen aufgrund von politischen Entwicklungen problematisch geworden ist. Diese Fachkräfte müssen die politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen dieser Entwicklungen im Nachbarland kennen und sich aktiv am politischen Diskurs beteiligen können. Dazu brauchen sie Sprachkenntnisse auf hohem Niveau.
- Die polnische Zivilgesellschaft, die in der Entwicklung begriffen ist, braucht wie alle europäischen Zivilgesellschaften den Blick von außen auf die gesellschaftliche Entwicklung im Land. Sie braucht kritische Freunde, die in beiden Sprachen zuhause sind. Es bedarf also ausländischer Hochschulabsolvent/innen mit guten Sprach- und Kulturkenntnissen. Diese könnten ein Teil der *checks and balances* sein, die für die demokratischen Prozesse innerhalb eines Landes unabdingbar sind. Für den Dialog der Zivilgesellschaften und Kulturen sind Englischkenntnisse eine gute Grundlage, aber bei weitem nicht ausreichend. Dies wäre die politische und gesellschaftliche Aufgabe der Vermittlung des Polnischen über das Niveau B1 hinaus.
- Aus meiner Sicht haben die Sprachenzentren einen Bildungsauftrag, der über die Vermittlung von Grammatik, Lexik und landeskundlichen Fakten weit hinausgeht.

5 Nach: <http://www.elysee.fr/declarations/article/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique/>.

Ein wesentlicher Teil dieses Auftrags ist es, bei Studierenden ein Bewusstsein für die Rolle und Funktion von Sprache in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zu schaffen. Zu diesem Zweck ist es notwendig, die Perspektive zu wechseln, von der aus man die eigene Sprache und Kultur betrachtet. Menschen, die in der Lage sind, die Perspektive zu wechseln und sich empathisch in die Rolle des Fremden zu versetzen, sind dann unverzichtbar, wenn die Integration von Migranten in den europäischen Gesellschaften gelingen soll. Diese Reflexion kann nur mit Sprachkenntnissen geschehen, die über der Stufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens liegen und Fertigkeiten einschließen, die der akademische Diskurs erfordert. Welche Sprache diese „Reflexionssprache“ ist, von der aus man die eigene Sprache und Kultur in den Blick nimmt, spielt im Prinzip keine Rolle. Hier sollten Studierende frei in ihrer Wahl sein und die Sprache wählen, zu deren Sprechern sie bereits Kontakt haben bzw. für deren Kultur sie sich interessieren. Da es für Polnisch in den deutsch-polnischen Grenzregionen durch die Möglichkeit direkter Begegnungen und authentischer Sprachverwendung ideale Erwerbsbedingungen gibt, sollte dort Polnisch die Sprache der Wahl sein, die bis zu diesem Niveau ausgebaut werden kann.

- Es wird Studierenden sicher nicht immer möglich sein, Polnisch während des Studiums ab initio bis zur Fachsprache auf Niveau GER C1 zu lernen. Hier bietet insbesondere der Grenzraum die Möglichkeit, diejenigen Studierenden zum Ausbau ihrer Polnischkenntnisse zu motivieren, die entweder bilingual aufgewachsen sind oder Polnisch schon im Kindergarten oder in der Schule gelernt haben.⁶ Um diese Studierenden sollte bewusst mit einem attraktiven Angebot geworben werden, um dieses Potential auf jeden Fall zu nutzen.
- Darüber hinaus sollte auch um Studierende geworben werden, die bereits Kenntnisse einer oder mehrerer anderer slawischer Sprachen aufgrund ihrer Lernbiografie mitbringen. Hier gilt es Programme zu entwickeln, die auf die Vorkenntnisse dieser Studierenden im Sinne eines mehrsprachigen Curriculums eingehen.
- Für alle anderen Studierenden, die keine Polnischkenntnisse mitbringen, sollte es ein niedrigschwelliges Angebot geben, das schon auf den Stufen GER A2 bis B2 fachsprachliche Elemente in die Sprachvermittlung mit einbezieht. Dies ist allein schon deswegen sinnvoll, um die Motivation dieser Lerner dadurch zu steigern, dass sie die Verbindung von Sprachenlernen und Studium erkennen.
- Ohne eine Einbindung der Fachsprachenvermittlung auf dem Niveau GER C1 in die Curricula der Studienfächer mit entsprechenden ECTS-Punkten werden Studierende kaum die Motivation aufbringen, zusätzlich zu ihrem prall gefüllten Stundenplan Polnisch intensiv zu lernen. Diese Einbindung wird sich sicher von Hochschule

6 Das Sprachenzentrum der Viadrina fördert in Kooperation mit der viadrina sprachen gmbh die Einrichtung bilingualer deutsch-polnischer Kindergärten in der Grenzregion, begleitet solche Einrichtungen wissenschaftlich und unterstützt deren Elternarbeit. Ziel dieses Engagements ist der Aufbau eines durchgängigen deutsch-polnischen Bildungsangebotes vom Kindergarten bis zur Hochschule.

zu Hochschule unterscheiden, wobei die grenznahen Hochschulen hier eine Vorreiterfunktion übernehmen müssen.

- Für die oben postulierten Programme gibt es meines Erachtens keine geeigneten Lehrwerke. Es wird sie, aufgrund ökonomischer Überlegungen der Verlage, auch auf Dauer nicht geben. Um authentische Materialien zu entwickeln und auszutauschen, müssen sich die Lehrenden in internationalen Netzwerken zusammenschließen.
- Die Vermittlung des Polnischen an deutschen Hochschulen kann nur in der Kooperation mit polnischen Hochschulen erfolgen. Hier müssen Programme gemeinsam entwickelt werden und der Studierendenaustausch sollte stärker als bisher zielorientiert im Sinne eines erfolgreichen Sprachenlernens vorbereitet und gefördert werden.
- Es ist davon auszugehen, dass auch dann, wenn die von mir skizzierten Programme und Materialien entwickelt und realisiert werden, die Vermittlung des Polnischen insbesondere als Wissenschaftssprache eine Nische im Angebot der Hochschulsprachenzentren besetzen wird. Schon allein aus diesem Grund sollte „Wissenschaftssprache“ nicht zu eng im Sinne eines traditionellen Fachsprachenunterrichts verstanden werden. Wissenschaftssprache im Sinne von akademischer Diskursfähigkeit bedeutet im weiteren Sinne, dass Studierende lernen zu argumentieren, Ergebnisse zusammenfassend darzustellen und im Team zu kommunizieren. Dazu sollten im Kursangebot Fachdisziplinen zusammengefasst werden. Meines Erachtens würden hier Angebote für Technik, Wirtschaft, Naturwissenschaften und Geistes- und Gesellschaftswissenschaften den Ansprüchen einer akademischen Sprachausbildung genügen. Eine Sonderrolle spielt dabei sicherlich die Fachsprache Rechtswissenschaften, da diese Disziplin stärker als andere an eine bestimmte Sprachverwendung gebunden ist, die sich von anderen Disziplinen fundamental unterscheidet.
- Es mag noch einen weiteren Grund geben, der Studierende zum Polnischlernen motivieren und der in der „Vermarktung“ des Polnischen eine Rolle spielen könnte. In einer Gesellschaft der Singularitäten (vgl. Reckwitz 2017), in der sich der Einzelne dadurch definiert, dass er sich wesentlich von den anderen unterscheidet, mögen gerade Polnischkenntnisse ein solches Unterscheidungsmerkmal sein. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Sprachkenntnisse bei der Berufswahl oder bei der Berufsausübung direkt zum Einsatz kommen werden. Bewerber/innen auf dem Arbeitsmarkt, die sich von Konkurrent/innen dadurch unterscheiden, dass sie über weniger häufig zu findende Sprach- und Kulturkenntnisse verfügen, sind per se für Arbeitgeber/innen attraktiver.

Damit ein neuer Ansatz bei der Vermittlung des Polnischen zu erfolgreichen, d.h. von der Politik und den Verantwortlichen an den Hochschulen geförderten und von den Studierenden nachgefragten Programmen führen kann, bedarf es der angewandten Forschung in Kooperation mit der Praxis. Dabei sollten die folgenden Fragen näher beleuchtet werden:

- Welchen Bedarf an Absolvent/innen mit Polnischkenntnissen gibt es in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft?
- Welche Fertigkeiten brauchen diese Absolvent/innen?
- Mit welchen Kenntnissen des Polnischen kommen jene Lerner an die Hochschule, deren Familiensprache Polnisch ist bzw. die bilingual aufgewachsen sind?
- Wie muss eine Fachsprachendidaktik aussehen, die die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernbiografien der Studierenden berücksichtigt?
- Welche Chancen bietet die authentische Umgebung der deutsch-polnischen Grenze als Lernkontext?
- Wie lassen sich Austauschprogramme zielgerecht für die Verbesserung von akademischen Sprachfertigkeiten einsetzen?
- Auf welche Weise kann die Fachsprachendidaktik des Polnischen Vorteile aus der Digitalisierung der Kommunikation ziehen?

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass die Vermittlung des Polnischen als Wissenschaftssprache an Hochschulen aus gesellschafts- und hochschulpolitischen Gründen einen Platz haben muss. Der Dialog der Kulturen und der Zivilgesellschaften braucht Hochschulabsolvent/innen, die sich kompetent in diesen einbringen können, da sie über entsprechende akademische Sprachkenntnisse verfügen. Damit Studierende ein entsprechendes Angebot der Hochschulsprachenzentren annehmen und sie auch erfolgreich lernen, bedarf es neuer Ansätze der Didaktik, die die Diversität der Lernerfahrungen in multilingualen Gesellschaften berücksichtigen. Das Polnischlektorat der Europa-Universität Viadrina hat hier schon wesentliche Schritte zur Entwicklung solcher Programme unternommen.

Literatur

- Bagłajewska-Miglus E., Vogel T. (Hg.), 2018, *Fachsprache Polnisch – Sprache mit Zukunft / Specjalistyczny język polski – język z przyszłością*, Aachen
- Reckwitz A., 2017, *Die Gesellschaft der Singularitäten*, Berlin

Letzter Zugang zu Internetquellen: 17.08.2018.

5. INTERNATIONALE KONFERENZ

Herkunftssprachen
Polnisch, Russisch und Türkisch
in der interkulturellen
und mehrsprachigen Gesellschaft
der Bundesrepublik

5. MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA

Polski, rosyjski i turecki
jako języki odziedziczone
w społeczeństwie
międzykulturowym
i wielojęzycznym

14. und 15. Juni 2019

Sprachenzentrum
der Technischen Universität
Darmstadt



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Partner:



EUROPA-UNIVERSITÄT
VIADRINA
FRANKFURT (ODER)



Anmeldung und weitere Informationen: Barbara Stolarczyk, bstolarczyk@spz.tu-darmstadt.de, www.spz.tu-darmstadt.de

Marcin Napiórkowski

DLACZEGO UCZĘ STUDENTÓW NIEPRAWDY?

Pora się przyznać. Uczę studentów nieprawdy. Robię to z premedytacją. Słuchaczom wykładu *Poland 101: Beginner's Guide to Polish Culture, History and Society*, który od kilku lat prowadzę dla zagranicznych gości Uniwersytetu Warszawskiego, przekazuję nieprawdziwe informacje o polskiej historii, literaturze, a nawet tradycjach kulinarnych. Kiedy się dowiadują, że zostali wprowadzeni w błąd... są zachwyceni. Owszem, niekiedy popadają w konfuzję czy rozbawienie, ale stosunkowo szybko się okazuje, że opowiadanie nieprawdy to dobre narzędzie nauczania obcej kultury.

Oczywiście nie chodzi tu po prostu o nabieranie studentów i wprowadzanie ich w błąd. Chodzi o dziedzinę, którą można by nazwać „polską mitologią kulturową”, a więc o zbiór przekonań powszechnie podzielanych, a nie znajdujących pokrycia w rzeczywistości.

Reguła *Familiady*

Jako nauczyciele języka polskiego i polskiej kultury stawiamy sobie za cel nie tylko przekazanie słuchaczom „obiektywnej prawdy” o polskiej przeszłości i teraźniejszości, o realiach ekonomicznych, gospodarczych czy politycznych, ale – przede wszystkim – zapewnienie im kompetencji niezbędnych do swobodnego uczestnictwa w kulturowej codzienności naszego kraju. Takie uczestnictwo zapewnia nie tyle znajomość naukowo potwierdzonych faktów, ile wiedza o tym, w co wierzą Polacy.

Można tutaj mówić o regule *Familiady*. Ten popularny teleturniej, emitowany w Polsce od lat, premiuje szybkie odgadywanie, jakich odpowiedzi udzielili telewizyjnemu ankieterowi zagadnieniu znienacka przechodnie. Jeżeli więc usłyszymy od prowadzącego „największa ryba”, to powinniśmy czym prędzej wykrzyknąć „wieloryb”, choć doskonale wiemy, że wieloryb jest ssakiem. W *Familiadzie* dostaje się punkty nie za znajomość biologii (czy jakiegokolwiek innej dziedziny nauki), lecz za umiejętność wczucia się w typowego respondenta z ulicy.

Zapoznając obcokrajowców z polską kulturą, przygotowujemy ich do startu w *Familiadzie*, jaką jest codzienne życie w naszym kraju. Wiedza „typowego Polaka” pozwoli im czytać gazety, literaturę piękną i zabierać głos w dyskusjach, czy to w autobusie, czy w aulach akademickich.

Ale to nie koniec historii. Mówienie nieprawdy to przede wszystkim wspaniały sposób zainteresowania studentów. Wcale nie dlatego, żeby kłamstwo było ciekawsze od prawdy. Mity pozwalają zaprzęgnąć do pracy dydaktycznej schemat narracyjny, od lat testowany na scenach przez najlepszych prestidigitatorów.

Tajemnica schabowego z kapustą

Zanim przyjrzymy się teorii, zacznijmy od możliwie konkretnego przykładu. Ponieważ mity często budzą emocje, wybierzmy możliwie neutralny. Pierwszy wykład w cyklu *Poland 101* poświęcam zawsze zawartości polskiej lodówki. Omawiam najpopularniejsze potrawy, godziny posiłków, wspominam także – na co studenci czekają zwykle z wielką niecierpliwością – o polskiej wódce. Podczas tego wykładu pojawia się także pierwszy ważny mit. „Jaka jest najbardziej typowa, tradycyjna polska potrawa?” Otóż gdybyśmy popytali respondentów na ulicy, zapewne usłyszeliśmy, że schabowy z ziemniakami i kapustą. I właśnie takiej udzielam odpowiedzi.

Słuchaczom wykładu pokazuję specjalną ilustrację, przedstawiającą talerz podzielony na trzy części. Znajduje się na nim kawałek mięsa, „zapychacz” oraz jarzyna. W ten sposób skonstruowany jest „typowy polski obiad”. Po zobaczeniu kilku popularnych zestawów (mielony zamiast schabowego, kasza zamiast ziemniaków, surówka w miejsce kapusty) studenci mają już poczucie, że zrozumieli „tradycyjną polską kuchnię”.

A potem najzwyczajniej w świecie ogłaszam, że wszystko jest wielkim kłamstwem. Owszem, w każdej restauracji z „tradycyjną polską kuchnią” i w niemal każdym polskim domu dostaniemy schabowego z ziemniakami i kapustą, a także inne warianty trójelementowego zestawu. Ale ten sposób komponowania menu na szeroką skalę pojawił się u nas... po drugiej wojnie światowej. Czyli na dobrą sprawę dwa pokolenia temu.

Nasze wyobrażenie o tak zwanej tradycyjnej kuchni polskiej jest przedziwnym kolażem poskładanym z okruchów dawnych przepisów, dostosowanych do dzisiejszych gustów i potraw o całkiem krótkim rodowodzie (vide zwyczajowy karp wigilijny, który masowo na polskich stołach zaczął gościć w czasach PRL-u) – pisze Patryk Zakrzewski w artykule „Wsi spokojna, wsi głodna”, opublikowanym na łamach Culture.pl. – Współczesne karczmy czy gospody stylizowane na ludowe kuszą swych gości bogactwem najróżniejszego mięsiwa: pętami kielbas, schabowymi, karkówkami, żeberkami. Tymczasem jeszcze w pierwszej połowie XX wieku mieszkańiec polskiej wsi mięso jadał co najwyżej w niedzielę (i to jak był zamożnym gospodarzem), a wielu nie mogło sobie pozwolić na takie rarytasy nawet

w święta. Co zatem jadali chłopci? Potrawy mączne, kasze, mleko. A od czasów upowszechnienia się ziemniaka także tę wspaniałą bulwę we wszelkich możliwych kombinacjach. Z drugiej strony istniała kuchnia szlachecka, składająca się z pieczonych mięs, dziczyzny, wina i mnóstwa innych składników równie odległych od schabowego z kapustą i ziemniakami co monotonne chłopskie jadło.

Trójelementowy model „drugiego dania” (uzupełniony jeszcze o obowiązkową zupę) wkroczył w naszą kulinarną rzeczywistość nagle. Jest w niej czymś całkowicie obcym, wykorzenionym, pozbawionym umocowania w tradycji jakiegokolwiek klasy społecznej czy regionu. Kulturową obcość kotleta ilustruje doskonale fragment *Konopielki* Edwarda Redlińskiego, w którym nauczycielka z miasta gotuje obiad dla chłopskiej rodziny.

Aż tu w niedzielę staje uczycielka przy piecy za gospodynie, Handzia tylko ognia pilnuje i donosi jej: to wode, to cybule, to jajka, a ona coś szykuje, jedzenie jakieś niezwykłe. Gotowali w trzech sagankach: w jednym jakiś barszcz czy krupnik, w drugim kartofli, oskrobane, w trzecim buraki sterte na miazgę. Jak się im ta miazga ugotowała, saganek zdjęli i zaczęło się najgorsze: postawili patelnię, a co na tej patelni? Kawał kumpiaka, taki że kapustę można by na nim gotować przez pół miesiąca, pokroiła ona w plastry! Te plastry obstukała na desce polankiem i zaczęła smażyć. A smalcu to rzuciła bez miary, jakby błotem chlapała, a nie sadłem topionym! Smażywszy nałupiła cybuli i cybulo mięso obłożyła, prawda, strasznie skwierczało, pachniało, Handzia dzieci odganiała, bo całkiem zgłupieli, leżeli do piecy jak muchy w mleko, tato zastygli na murku, patrzyli babom na ręce i postękiwali: O Kirelejson, cybula! Omatkoboska, jajko! aż z tego wszystkiego różaniec wyjęli i dawaj modlić się oczy zapluszczysz, tytko dychają, zapadli łykają. A mnie serce boli patrzeć, na język ciśnie się jedno: czy wy baby w Boga nie wierzycie? Tyle dobra na raz marnować!

Przerażenie Kaziuka – narratora powieści – na widok całego plastru mięsa rzucanego naraz na patelnię to szok kulturowy, jaki w mniej lub bardziej otwartej formie przeżyli miliony Polaków adaptujących się do nowych warunków w drugiej połowie XX wieku. Ta scena jest jedną z najbardziej udanych także w filmowej adaptacji *Konopielki*, studentom pokazuję więc stosowny fragment, żeby na własne oczy mogli zobaczyć szok Kaziuka na widok „tradycyjnego” kotleta. A także jego zdziwienie, gdy po raz pierwszy w życiu widzi talerze i widelce, gdy po raz pierwszy próbuje jeść zupę metalową łyżką.

A więc to kłamstwo. Miliony Polaków niesłusznie uważają, że schabowy z ziemniakami i kapustą to ich kulinarne dziedzictwo, z dziada pradziada wpisane w polską kulturę, tradycję, nieomal w nasze DNA. Teraz dopiero nadchodzi najciekawszy moment całej opowieści. Zadajemy sobie pytanie: jak to możliwe? Skąd się wziął schabowy? Dlaczego została przerwana ciągłość kulinarnych tradycji? I dlaczego tak szybko o tym zapomnieliśmy?

Odpowiedzi na te pytania są oczywiście skomplikowane, a ich szczegółowe przedstawienie wykraczałoby poza ramy niniejszego artykułu. Kluczowe znaczenie mają tu jednak

przemiany kulturowe związane z powstaniem PRL. Schabowy to doskonały materialny symbol egalitaryzmu. Dawniej, nieco rzecz upraszczając, jedna osoba miała do dyspozycji całą pieczeń, a dziewięć przymierało głodem i próbowało oszukać żółądek kraszonymi ziemniakami. Kiedy pieczeń pokroiliśmy na dziesięć równych plasterków, zrobił się z niej kotlet. (Najlepiej obficie panierowany, by ukryć wstydliwą chudość mięsa...) Zniesienie podziałów klasowych przerwało też ciągłość kulinarnych obyczajów, natychmiast zastąpionych „tradycjami wynalezionymi”. Wystarczyły dwa pokolenia, byśmy historyczną rzeczywistość głodu i skrajnego niedostatku zastąpili fantazjami o kąpiącej tłuszczem słoninie, pieczystym i kiełbasach, jakie serwują nam dzisiaj inicjatywy spod znaku „chłopskie jadło”. A ponieważ są to fantazje przyjemne, chętnie w nie wierzymy, nie pytając o ekonomiczne realia sprzed niespełna stu lat. Schabowy staje się więc dowodem błyskawicznej, rewolucyjnej wręcz przemiany, jaką kultura polska przeszła w ciągu kilku zaledwie dekad.

Magiczna sztuczka

Obietnica – Zwrot – Prestiż. Oto trzy elementy magicznej sztuczki, w błyskotliwy sposób przedstawione w filmie *Prestiż* Christophera Nolana (na podstawie powieści Christophera Priesta):

Każda doskonała sztuka magiczna składa się z trzech części czy aktów. Pierwsza część nazywana jest Obietnicą. Magik pokazuje ci coś zwyczajnego: talię kart, ptaka albo człowieka. Pokazuje ci ten przedmiot, może nawet prosi, żebyś mu się przyjrzał i upewnił się, że jest zwyczajny, niezmienny, normalny. (...) Drugi akt to Zwrot. Iluzjonista bierze ten zwyczajny przedmiot i sprawia, że dzieje się z nim coś niezwykłego. (...) Ale na razie nie klaszczesz. Bo nie wystarczy sprawić, że coś znika. Trzeba to jeszcze przywrócić. Dlatego właśnie każda magiczna sztuczka ma i trzeci akt. To najtrudniejsza część, którą nazywamy Prestiżem.

Dokładnie taki sam przebieg jak sztuczka ma nauczanie o mitach. Zaczynamy od pokazania mitu. Opowiadamy, w co „wierzy się” w Polsce, jak „mówi się” o historii, co „uważa się” za kluczowe. Przedstawiamy historię, która zwykle nie budzi większych podejrzeń audytorium, bo – niczym kamień leżący przez dziesiątki lat na dnie potoku – została wypolerowana przez kolejne powtórzenia, słyszane często od pokoleń. W przedstawionym przykładzie jest to opowieść o schabowym z ziemniakami i kapustą, cały trójelementowy model „drugiego dania”.

Ale kolejnym elementem nauczania mitu jest zawsze jego obalenie. My mamy wyposażyć studentów w najważniejsze kompetencje kulturowe, nie musimy jednak poprzestać na poziomie *Familiady*. Dlatego właśnie opowiadam słuchaczom o micie, początkowo nie zdradzając, że jest nieprawdziwy. A potem wprowadzam pierwszy zwrot akcji, mówię: „ale wszystko, co właśnie państwu powiedziałem, to kłamstwo”. Wtedy studenci przeżywają czasem moment konfuzji. Kawałek rzeczywistości, który zdążyli już uznać za prawdziwy,

nagle znika. Zaraz po pierwszej historii opowiadam im drugą. Mówię, jak było naprawdę. Wracając do kulinarnego przykładu, opowiadam studentom o prawdziwej chłopskiej kuchni.

W ten sposób przechodzimy wspólnie przez Obietnicę i Zwrot. Pozostał nam jeszcze Prestiż. To esencja każdej magicznej sztuczki i najważniejszy moment w opowiadaniu o narodowej mitologii. Oczywiście Prestiż nie polega w pracy dydaktycznej na przywróceniu mitu, na sprawieniu, by studenci znów uwierzyli w nieprawdziwą historię. Trzecim elementem przedstawienia jest pytanie, które często pozwala na znacznie głębszy wgląd w historię i współczesność obcej kultury niż nieprawdziwa czy prawdziwa wersja dziejów. To pytanie „dlaczego w zasadzie powszechnie wierzy się (lub wierzyło) w fałszywą wersję historii?”. W kulinarnym przykładzie była to cała opowieść o błyskawicznej transformacji, zapominaniu korzeni i zastępowaniu ich atrakcyjną wizją kuchni ociekającej tłuszczem, pełnej aromatycznych frykasów.

Trzy historyczne mity

Przykłady podobnych narodowych mitów łatwo jest znaleźć w każdej niemal dziedzinie kultury. Pełno ich w historii i literaturze, z mitów składa się w większości narodowy panteon, a także kalendarz rocznic i upamiętnień. Przyjrzyjmy się na koniec trzem zaczerpniętym z historii przykładom i przeanalizujmy je według schematu Obietnica – Zwrot – Prestiż.

Niektóre mity, trwale zakorzenione w przeszłości, przekazują to, w co „wierzyło się” niegdyś, przynajmniej w pewnych kręgach. Ich przykładem może być mit sarmacki, który szlachcie polskiej kazał w pewnym okresie wierzyć, że pochodzeniem etnicznym całkowicie różni się od chłopstwa. Wywodząc się od starożytnego plemienia Sarmatów, przedstawiciele szlachty budowali poczucie wspólnotowej tożsamości, a także oddzielali się nieprzekraczalnym murem od chłopów, którzy według mitu byli potomkami zwyciężonej ongi przez Sarmatów miejscowej ludności. Oczywiście cała opowieść o sarmackim podboju nie znajduje pokrycia w faktach. Ucząc jej, nie przedstawiamy studentom „prawdziwej” historii Polski. Pozwalamy jednak poznać mitologię, która budowała polityczny ustrój Polski przez kilka stuleci, a także była źródłem inspiracji literackiej, malarskiej czy muzycznej.

Bardzo też lubię inną opowieść, a mianowicie biografię Tadeusza Kościuszki, w Polsce znanego właściwie wyłącznie jako przywódca pierwszego z cyklu nieudanych powstań niepodległościowych. Tymczasem w USA Kościuszkę jest wspominany po pierwsze jako zdolny specjalista od fortyfikacji i bohater tamtejszej wojny o niepodległość, a po drugie – o czym w Polsce w ogóle się nie wie – jako pionier emancypacji i walki z niewolnictwem. Niewiele brakowało, by zapisał się na kartach amerykańskiej historii obok (czy raczej: zamiast) Abrahama Lincolna i Martina Luthera Kinga! Można o tym przeczytać m.in. w książce *Przyjaciele wolności. Tadeusz Kościuszkę, Thomas Jefferson, Agrippa Hull* pióra Gary'ego B. Nasha i Grahama Russella Gao Hodgesa. Cały żołądek za udział w wojnie

o niepodległość Stanów Zjednoczonych Kościuszko polecił przeznaczyć na uwolnienie i edukację czarnoskórych niewolników, których dramatyczny los poruszył go podczas pobytu za Oceanem. Niestety wykonawcą swej woli mianował amerykańskiego przyjaciela – Thomasa Jeffersona, który jako właściciel niewolników sprawę zaniedbał, wskutek czego przełomowy projekt Kościuszki nigdy nie doczekał się realizacji. Dlaczego jednak my, Polacy, znamy Kościuszkę wyłącznie jako przysięgającego na krakowskim rynku powstańca, a amerykański rozdział jego biografii nigdy nie stał się częścią naszej narodowej mitologii? Przyczyn – jak w przypadku kotleta schabowego – można podać wiele. Moim zdaniem najważniejszą z nich jest ta, że opowieść o emancypacji czarnych niewolników nijak nie wpisuje się w naszą narodową mitologię, całkowicie podporządkowaną narracji o traconej i odzyskiwanej niepodległości. Co ważniejsze, Kościuszko troszczył się o czarnoskórych niewolników podobnie jak o polskich (czy białoruskich) chłopów. Los tych ostatnich uważał za nieludzki, a zmianę ich tragicznego położenia uznawał za jeden z warunków wyzwolenia Polski. Nie uczymy o tym w szkole, bo wówczas musielibyśmy przyznać, że ustrój społeczny Pierwszej Rzeczypospolitej, tak chętnie idealizowanej, pod wieloma względami przypominał niewolnictwo.

Trzeci przykład mitu to Reduta Ordona, znana każdemu Polakowi za sprawą wiersza Mickiewicza. 6 września 1831 r. powstańcy bronili Warszawy przed nadciągającymi wojskami rosyjskimi. Na drodze ich pochodu znajdowała się między innymi reduta nr 54, która przeszła do historii nie ze względu na wyjątkowo skuteczną obronę, lecz dlatego, że w wyniku eksplozji Rosjanie ponieśli duże straty. Niemal natychmiast narodziła się legenda, sławiąca heroizm i poświęcenie obrońców. Za pośrednictwem naocznego świadka, Stefana Garczyńskiego, wiadomość o rzekomym bohaterskim czynie pewnego młodego oficera trafiła do rezydującego w Paryżu Adama Mickiewicza. Resztę historii znamy wszyscy. Problem polega na tym, że eksplozja była prawdopodobnie dziełem przypadku, zaś sam Ordon przeżył wybuch i doczekał późnej starości. Najzabawniejsze w całej historii jest to, że po dziś dzień toczą się spory o dokładną lokalizację reduty nr 54, a wielu historyków zwraca uwagę na fakt, że poświęcony jej głaz-pomnik oraz stacja kolejowa Warszawa Reduta Ordona i Centrum Handlowe Reduta znajdują się... w niewłaściwym miejscu. Oczywiście ci sami historycy wiedzą doskonale, że żadnej Reduty Ordona nigdy nie było, bo jest ona tylko narodowym mitem. Dlaczego go powtarzamy? Bo pasuje do opowieści o walce słabych przeciw silnym, o ofierze krwi i o poezji, która zapewnia nieśmiertelność bohaterom.

Pochwała mitu

Uczmy studentów narodowej mitologii! Poszukujmy tych obszarów, w których powszechne przeświadczenia okazują się błędne, a *Familiada* rozmija się z faktami. Pokazując mit, obalając go i odpowiadając na pytanie o źródła fałszywych wyobrażeń nie tylko wyposażymy naszych uczniów w wiedzę o tym, co „myśli się” w Polsce na temat tradycyjnej kuchni,

historii albo polityki, lecz także damy im okazję do samodzielnego zweryfikowania, jak bardzo skomplikowaną sprawą są społeczne wyobrażenia.

Oto dlaczego lubię na wykładach mówić nieprawdę. Prawda uczy tylko faktów. Nieprawda uczy także o społecznej wyobraźni, jej mechanizmach i iluzjach, którym łatwo ulegamy, jeżeli tylko pasują do mitologii i kreują pozytywny obraz nas samych.

Z nauczania studentów o mitach płynie jeszcze jeden wielki pożytek. Opowiadając je, obalając i wyjaśniając ich mechanizmy, sami dowiadujemy się wiele o polskiej kulturze, a ostatecznie także o sobie. I to niezależnie od tego, gdzie się urodziliśmy i wychowaliśmy. Bo mity, choć opowiadane przez rodziny, plemiona czy narody i uznawane za własne, są zarazem bardzo uniwersalne. Ich podstawowe mechanizmy nie zmieniają się od tysiącleci i nie zależą od miejsca, w którym powstały. Mity odpowiadają bowiem na najbardziej fundamentalną potrzebę człowieka, jaką jest potrzeba sensu.



Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

FAU
FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

Call for papers zur Fachtagung der SDD-AG Deutsch als Zweitsprache 2019

Erst- oder Zweitschifterwerb? Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit

Tagungstermin: 24.-25.05.2019, Tagungsort: Pädagogische Hochschule Freiburg

Der Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder und das Erlernen einer weiteren Schriftsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gehört zu den tradierten und meist diskutierten Themen in der akademischen Disziplin Deutsch als Zweitsprache. In Phasen verstärkten Zuzugs gilt ihnen besonderes Interesse, so auch aktuell.

Anliegen dieser Fachtagung ist es, eine Plattform zu schaffen, empirische Untersuchungen im Hinblick auf heterogene Lernergruppen (Alter, Erstsprachen etc.) im Spektrum von Einzelfallanalysen bis *large-scale*-Studien zusammenzuführen und zu diskutieren. Besonders willkommen sind dabei Beiträge zu folgenden Themengebieten:

1. Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder beim Übergang in die Grundschule bzw. in der Schuleingangsphase,
2. Zweitschifterwerb neuzugewandelter Kinder und Jugendlicher,
3. Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen,
4. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Ressource beim Schriftspracherwerb,
5. Didaktisch-methodische Konzepte für sprachlich heterogene Lerngruppe,
6. Diagnostik und aufbauende Förderung im Kontext des Schriftspracherwerbs mehrsprachiger Kinder und des Erlernens einer weiteren Schriftsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Tagung richtet sich an alle DaZ-Interessierten. Wir freuen uns auf einen lebendigen fachlichen Austausch in Freiburg!

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın, Prof. Dr. Marion Döll, Prof. Dr. Magdalena Michalak

Jacek Moroz

EDUKACJA W PERSPEKTYWIE KONSTRUKTYWISTYCZNEJ¹

Nauczyciele, zainteresowani efektywnością nauczania, często pytają: Jak przeprowadzić lekcję, aby w pełni osiągnąć cele edukacyjne?, Jak zaprojektować zajęcia, aby zrealizować program?, Jakie schematy i wzorce zastosować?. Wyznaczając cel lekcji, „instynktownie” dbają o precyzję i zgodność z programem kształcenia, na lekcji zaś starają się nie odstępować od przyjętego planu, nawet jeśli ogranicza to aktywność uczniów. Ważną rolę przypisują zwłaszcza celom operacyjnym, które próbują dokładnie określić i sprowadzić do konkretnych, obserwowalnych działań ucznia, te bowiem dają podstawę do jego ostatecznej oceny. Przebieg tak zaplanowanej lekcji wpisuje się w klasyczny model myślenia o edukacji. Dominuje w nim przywiązanie do „standardowej” struktury zajęć, w której można wyróżnić trzy części: wstęp (krótkie przypomnienie znanych treści lub wprowadzenie nowego tematu), rozwinięcie (zasadnicza część lekcji, szczegółowe omówienie nowych zagadnień) i zakończenie (podsumowanie, powtórzenie i utrwalenie). Nauczyciel na ogół nie decyduje się na taką strukturę z własnej woli, lecz traktuje ją jako „zawodowy obowiązek”. To właśnie sprawia, że nauczycielom trudno jest myśleć o edukacji inaczej niż w kategoriach celów i efektów działań dydaktycznych. Cóż bowiem z perspektywy kształcenia dyrektywnego może się bardziej liczyć niż zgodne z programem nauczania zdobywanie przez ucznia wiedzy, umiejętności i kompetencji?

System oświatowy, który określa wymagania, a w nauczycielach widzi urzędników, winnych podporządkować się odgórnie narzuconej ideologii kształcenia, sankcjonuje taki sposób rozumienia edukacji. Próby wyjścia poza utarty schemat nie powiodą się, jeśli nie nastąpi zmiana paradygmatu nauczania, a wraz z nim „wrażliwości teoretycznej” nauczycieli i organizacji kształcenia na każdym poziomie. Na pytanie, jak taka zmiana miałaby wyglądać, można udzielić różnych odpowiedzi, jedną z nich zaś jest konstruktywizm,

1 Artykuł jest zmodyfikowaną wersją tekstu *Konstruktywizm a edukacja*, który ukazał się w czasopiśmie *Refleksje* w 2016 roku.

na pewno zasługujący na szczególną uwagę. Podejście konstruktywistyczne (sięgając do antyrealizmu epistemologicznego i nauk kognitywnych) z powodzeniem może zastąpić dotychczasowy paradygmat o proveniencji behawiorystycznej oraz transmisyjny i dyrektywny sposób myślenia o edukacji.

Transmisyjny model edukacji

Z analiz i porównań konstruktywistycznego i behawioralnego modelu edukacji (por. Klus-Stańska 2010, Sajdak 2013), jakich nie brakuje w najnowszej literaturze przedmiotu, płynie jednoznaczny wniosek: drugi model, który posługuje się ideologią adaptacyjną, sprzyja różnym formom podporządkowania i uniformizacji myślenia młodzieży, poddawanej w szkole treningowi intelektualnemu. Nie stwarza warunków do niezależnego, kreatywnego i krytycznego myślenia, bo faworyzuje myślenie liniowe, niedywergencyjne i ukierunkowane na określony cel. Elementem takiego systemu edukacyjnego jest opisywana przez Klus-Stańską tzw. dydaktyka behawiorystyczna, wynikająca z głęboko zakorzonego w kulturze zachodniej, historycznie ukształtowanego sposobu myślenia o społecznej roli edukacji. Ma rację Ken Robinson, kiedy stwierdza:

Wszystkie narodowe systemy edukacji są oparte na dwóch podstawowych modelach. Zawsze istnieje model ekonomiczny oraz intelektualny i zakłada się istnienie relacji między nimi. W zachodnich systemach edukacji, co dziś oznacza znaczną część świata, podstawowym modelem ekonomicznym jest industrializm, natomiast modelem intelektualnym, który go wspiera, jest akademizm. Problem, przed którym dziś stoimy, polega na tym, że model ekonomiczny jest przestarzały, model intelektualny natomiast jest kompletnie nieadekwatny. Wszelkie próby ulepszania edukacji poprzez jej rozszerzanie czy poprzez podnoszenie standardów nie powiodą się, jeżeli te dwa zestawy założeń nie zostaną całkowicie przebudowane (Robinson 2010, 39).

Dzisiejszy system edukacji nie może się wyzwolić z okowów transmisyjnego sposobu kształcenia z wielu przyczyn. Jedną z nich jest właśnie dominacja dydaktyki behawiorystycznej. Nacisk położony przez nią na efekty nauczania sprawia, że nauczyciele realizują w praktyce model kształcenia „statycznego”, skoncentrowanego na celu. Redukują nauczanie do treści oraz do zespołu czynników takich jak: „profesjonalnie” dobrane metody, formy i środki nauczania, ulegając przy tym złudzeniu, że przygotowanie materiału (m.in. konspektu) i jego odpowiednie zaprezentowanie na lekcji stworzy uczniom optymalne warunki rozwoju. Utrwała to niestety model kształcenia opartego na relacji *bodziec-reakcja*, w którym interwencja nauczycielska ma być podstawowym źródłem oddziaływania edukacyjnego.

W polskich szkołach nie obowiązuje *stricte* behawioralny model nauczania, co jednak wynika raczej z teoretycznych nieporozumień niż ze świadomego wyboru. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska:

Współcześnie w dydaktyce, poza nauczaniem programowanym, nie znajdziemy jednak projektu zdefiniowanego wprost jako behawiorystyczny. Przeciwnie, powszechnie przywołuje się kategorie obce behawioryzmowi (podmiotowość ucznia, autonomia, indywidualizacja, twórcze myślenie itd.), nie dostrzegając, że tradycje behawiorystyczne z mocą atraktorów utrzymują wygenerowany wcześniej system pojęć i praktyk w stanie stabilności. Przyczynia się to do maskowania „ładu behawiorystycznego” za pomocą chaosu polegającego na nieporozumieniach i nieładzie teoretyczno-pojęciowym. Sytuację dodatkowo gmatwa fakt, że liczne z założeń behawioryzmu psychologicznego ulegają w wersji dydaktycznej zdeformowaniu, co wynika z powierzchownej i wybiórczej recepcji teorii oraz odrzucenia warsztatu metodologicznego na rzecz „wiary w skuteczność” (Klus-Stańska 2010, 216).

Funkcjonowanie systemu edukacji zależy od społecznego zaufania do profesjonalizmu i kompetencji nauczycieli. Trudno uznać ich wysokie kompetencje i zdolność do dokonywania trafnych wyborów, jeżeli brakuje im odpowiedniej wiedzy na temat teorii kształcenia, która pozwala na podejmowanie działań dydaktycznych zgodnych z uświadamianym i akceptowanym paradygmatem (Hurło, Klus-Stańska, Łojko 2009). Niestety system edukacyjny w Polsce nie promuje tego rodzaju wiedzy. Wręcz przeciwnie – instytucjonalne warunki zachęcają do nadmiernego nauczycielskiego interwencjonizmu i podtrzymują niczym nieuzasadnioną wiarę w zewnątrzsterowność człowieka. Rozwiązania dydaktyczne o instrumentalno-aplikacyjnym charakterze i lekceważący stosunek do teorii kształcenia stawiają pod znakiem zapytania dotychczasowy model edukacji.

Edukacja konstruktywistyczna

Nie ma prostej odpowiedzi na pytanie, czym jest konstruktywizm. To raczej nie tyle zbiór idei i spójnych tez, ile rodzaj nurtu myślowego, radykalnie zrywającego z obiektywistyczną teorią poznania (Zybertowicz 1995). Konstruktywizm postuluje nowe rozumienie m.in. takich kategorii epistemologicznych, jak *poznanie*, *prawda*, *wiedza*, a nawet *rzeczywistość*, całkowicie negując ideę reprezentatywnej roli języka. Istnieje wiele odmian konstruktywizmu, ale jedną tezę epistemologiczną wszystkie mają wspólną. Brzmi ona: cała nasza wiedza to konstrukt, a nie wierne czy choćby przybliżone odbicie (reprezentacja) zewnętrznej wobec podmiotu rzeczywistości. Taka perspektywa epistemologiczna zrywa z tradycyjną teorią poznania, stanowi niejako jej opozycję. Dopuszcza kontrintuicyjny pogląd na „poznanie” i „rzeczywistość”, zawieszając potoczne przekonania o tym, co się znajduje „poza naszym umysłem”. Zamiast mówić o percepcji zmysłowej, Gerhard Roth wyjaśnia, jakie procesy zachodzą w poznającym mózgu:

Co prawda organy zmysłu i ich komponenty są aktywowane przez specyficzne bodźce z otoczenia, na przykład fotoreceptory tylko przez światło o określonym zakresie długości fal, narządy powonienia tylko przez określony typ molekuł, to jednak neuronalne pobudzenie,

które powstaje na gruncie sensorycznych bodźców w narządach zmysłu i które jest dalej prowadzone do mózgu, jest jako takie niespecyficzne. Nie można rozpoznać po salwie impulsów nerwowych, którą widać podczas elektrofizjologicznego rejestrowania na oscylografie, czy została ona wywołana na przykład przez wizualne, akustyczne czy zapachowe wzbudzenie, czyli czy została zarejestrowana na nerwie optycznym, akustycznym i węchowym, a więc odpowiednio w wizualnym, akustycznym i węchowym polu mózgu. Oznacza to, że impulsy nerwowe są jako takie niespecyficznymi sygnałami, a nawet więcej: nie można nigdy wiedzieć, czy są impulsami motorycznymi, czy też reprezentują tzw. aktywności integracyjne. W niespecyficzności potencjału nerwowego na drodze procesów elektrycznych tkwi boląca trudność, która, mimo całego postępu, jeszcze dziś zaprzęta głowy elektrofizjologów próbujących wyjaśnić funkcjonalną organizację sensorycznych systemów opracowujących (Roth 2010, 133 i nast.).

Cytowany fragment nie pozostawia miejsca na naiwny realizm metafizyczny w opisie ludzkiego poznania. Mózg stanowi kognitywnie zamknięty system, interpretuje i wartościuje sygnały neuronalne wedle własnych reguł i nic pewnego nie wie o ich znaczeniu i pochodzeniu (Roth 2010, 136). W perspektywie konstruktywistycznej tzw. *zewnętrzna rzeczywistość* jawi się jako coś per se nieznanego, czemu można przypisać status umysłowej projekcji.

Dla konstruktywizmu ważne są w poznaniu nie wytwory, lecz czynności, inaczej mówiąc, granice poznawcze podmiotu wyznacza jego doświadczenie (von Glasersfeld, 1995).

„Wiedza” i proces poznawania są postrzegane jako nierozłączne. W pewnym sensie nasz umysł dokonuje operacji „modelowania rzeczywistości”. Konstruujemy układy elementów, dokonujemy ich klasyfikacji i operujemy nimi; w podobnych warunkach i sytuacjach produkujemy podobne rezultaty, które sami, jako podmioty poznające, sobie uświadamiamy. Wspomniane układy tworzą struktury poznawcze, których pochodzenie genetycznie uzależnione jest od procesów percepcyjnych (Moroz 2015, 76).

Proces uczenia się polega na nadawaniu znaczeń konglomeratom wrażeń, które odbieramy, co w konsekwencji prowadzi do osobistego konstruowania rzeczywistości (Moroz 2015, 82), a także na modyfikowaniu przez jednostki ich strategii działania pod wpływem warunków środowiska. Uczenie się jest zatem procesem wewnętrznym (procesy przyswajania oraz przetwarzania wiedzy) i zewnętrznym (proces interakcji z otoczeniem) (Illeris 2006). Nie można już dłużej twierdzić, że podmiot poznający przyjmuje wiedzę pasywnie, w procesie poznawczym pełni bowiem aktywną rolę, a organizacja świata empirycznego staje się funkcją poznania (von Glasersfeld 1989). Uznanie też konstruktywistycznych wymagań niejako zmianę myślenia o edukacji i podejścia dydaktycznego. Konstruktywizm kładzie nacisk na aktywność poznawczą ucznia, od nauczyciela zaś wymaga rezygnacji z nauczania „podającegogo”, które jest niezgodne z dzisiejszą wiedzą o procesach poznawczych i dydaktycznie jałowe. Zdaniem Catherine Twomey Fosnot (2005) sale lekcyjne powinny

się zamienić w warsztaty pracy intelektualnej, a nauczyciele w pomocników, wspierających młodzież. W perspektywie konstruktywistycznej „przeakcentowana” dotychczas misja przekazywania wiedzy traci na znaczeniu, a pozbawieni funkcji przywódczej nauczyciele wcielają się w rolę facylatorów, dyskutantów, osób współodpowiedzialnych za projekt lub współpracowników, którzy wraz z uczniami zajmują się rozwiązaniem problemu/zadania. W tych nowych rolach mają dbać o dobre warunki do dyskusji i zachęcać uczniów do zadawania pytań (nawet wykraczających poza tematykę lekcji). Uczniowie z kolei muszą swobodnie wyrażać swoje opinie, negocjować znaczenia, dokonywać odkryć i interpretować problemy, podejmować próby weryfikacji i dążyć do rozwiązania – dopiero wtedy będą mogli stworzyć małe społeczności uczących się (grupy badawcze).

Dorota Klus-Stańska zestawiała główne tezy dydaktyki konstruktywistycznej w dziewięciu punktach:

- Początkiem uczenia się jest zawsze aktywność ucznia; zanim nauczyciel podejmie interwencję, powinien zostawić uczniowi czas na samodzielne – nawet nieudolne – próby poradzenia sobie z sytuacją poznawczą, którą sam zaprojektował.
- W nauczaniu trzeba tworzyć sytuacje problemowe, wywołujące u uczniów konflikt poznawczy i sprzyjające ich koncepcyjnej samodzielności.
- Ważna jest znajomość przed-wiedzy ucznia, zgromadzonej dzięki pozaszkolnym doświadczeniom poznawczym i indywidualnym strategiom „oswajania” wiedzy zdobywanej w szkole.
- Nauczanie polega raczej na odkrywaniu, co ma na myśli uczeń, niż na nakłanianiu uczniów, by odgadywali, co ma na myśli nauczyciel.
- Uczenie się nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, lecz na społecznym negocjowaniu znaczeń i ich przypisywaniu rzeczywistości.
- W pamięci ucznia pozostają raczej procedury poznawcze niż ostateczne rezultaty aktywności umysłowej, samodzielne dochodzenie do rozwiązań jest ważniejsze od utartych dróg, które do nich prowadzą, wskazanych przez nauczyciela.
- Uczenie się przebiega po części nieświadomie, tzn. poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela i poza samokontrolą ucznia, próby sterowania nim i oczekiwanie widomych wyników są bezskuteczne lub prowadzą do uczenia działań nieadekwatnych poznawczo.
- Błędy należą do procesu uczenia się, więc nauczyciel powinien je dopuszczać z uwagi na ich funkcję diagnostyczną oraz fakt, że stymulują myślenie.
- Planowanie uczenia się jest projektowaniem okazji dydaktycznych bez możliwości precyzyjnego określenia efektów częściowych (Klus-Stańska 2010, 313-314).

Konstruktywistyczny model kształcenia to trudne zadanie dla nauczyciela. Nie wie, co się dzieje „w głowach uczniów”, ale musi tworzyć modele konstrukcji pojęciowych, jakimi oni operują (Moroz 2015, 81). Może postępować w różnoraki sposób, zawsze jednak powinien stosować przemyślaną strategię, która aktywizuje ucznia intelektualnie, czyli stawia

przed jakimś problemem, wywołuje dysonans poznawczy i przywołuje posiadaną już przez niego wiedzę. Niekoherencja w myśleniu ucznia lub niezgodność jego poglądów z nauką stanowi punkt wyjścia do przeanalizowania jego stanu wiedzy i skonstruowania modelu, który pozwala wyjaśnić problem. Ostatnią fazą uczenia się są: umiejętność weryfikacji modelu oraz zmiana orientacji myślenia o rzeczywistości (empirycznej).

Konstruktywistyczny model kształcenia jest dydaktycznym wyzwaniem, ale odpowiednio przygotowany nauczyciel (rozumie istotę myślenia konstruktywistycznego) może mu sprostać. Zmiana systemu edukacji zależy od tego, czy uświadomimy sobie, że uczenie się (odporne na oddziaływanie behawioralne) jest naturalnym procesem porządkującym nasze rozumienie świata. Polski system edukacji opiera się na modelu behawioralnym, a dyskusja o zmianie strategii kształcenia dopiero się zaczyna. Konstruktywizm otwiera nowe perspektywy. Dydaktyka konstruktywistyczna, oparta już na solidnych podstawach naukowych, odchodzi od instrumentalnego, dyrektywnego nauczania, zaleca aktywne zdobywanie wiedzy o otaczającej rzeczywistości i sprzyja autonomii ucznia. Edukacyjna rola szkoły sprowadza się w tym ujęciu do projektowania odpowiedniego kontekstu uczenia się.

Bibliografia

- Glaserfeld von E., 1989, *Constructivism in Education*, w: T. Husen, T.N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, s. 162-163
- Glaserfeld von E., 1995, *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*, London-Washington
- Hurlo L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa
- Moroz J., 2015, *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*, w: *Kultura i Edukacja*, nr 1(107), s. 71-89
- Moroz J., 2016, *Konstruktywizm a edukacja*, w: *Refleksje*, nr 6, s. 16-18
- Robinson K., 2010, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków
- Roth G., 2010, *Poznanie i realność: realny mózg i jego rzeczywistość*, w: B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk (red.), *Radykalny konstruktywizm. Antologia*, Wrocław, s. 131-150
- Twomey Fosnot C., 2005, *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York
- Zybertowicz A., 1995, *Poznanie i przemoc. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń

Anna Mróz

KIEDY DZIECI MILKNĄ... MUTYZM WYBIÓRCZY W KONTEKŚCIE DWU- I WIELOJĘZYZNOŚCI

Mutyzm wybiórczy – ujęcie teoretyczne

Mutyzm wybiórczy nie należy do kanonu zagadnień podejmowanych w badaniach wielojęzyczności, choć dla wielu rodzin wychowujących dzieci dwu- i wielojęzycznie jest żywotnym problemem. W warunkach emigracji mutyzm występuje czterokrotnie częściej niż u dzieci jednojęzycznych wychowywanych we własnym kraju. Czym jest i jak ogranicza komunikację poza środowiskiem rodzinnym? Dlaczego w przypadku dzieci dwu- i wielojęzycznych jego diagnostyka bywa trudna?

Zacznijmy od etymologii: łacińskie *mutus* oznacza „niemy”. Sens tego słowa od razu wprowadza nas w problematykę. Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem pojawiającym się u dzieci na tle lękowym i polegającym na utracie zdolności mówienia w określonych sytuacjach społecznych. Po raz pierwszy opisał je w 1877 roku niemiecki lekarz Adolf Kussmaul, używając określenia *aphasia voluntaria* w stosunku do dzieci, które nie miały zaburzeń rozwojowych ani organicznych, ale nie mogły się swobodnie porozumiewać z niektórymi osobami ze swego otoczenia lub w niektórych sytuacjach społecznych (Cabała i in. 2016, 9). Obecnie używa się nazwy *mutyzm wybiórczy (selektywny)*. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wprowadziło termin *selective mutism* do klasyfikacji zaburzeń psychicznych (DSM-5), definiując go następująco:

- *Konsekwentna niemożność mówienia w określonych sytuacjach społecznych, w których oczekiwane jest posługiwanie się mową, np. w szkole, pomimo mówienia w innych sytuacjach.*
- *Zakłócenie wpływa na osiągnięcia szkolne lub zawodowe albo na komunikację społeczną.*

- *Zakłócenie utrzymuje się przez co najmniej miesiąc (nie ogranicza się do pierwszego miesiąca uczęszczania do szkoły).*
- *Niemожność mówienia nie jest spowodowana brakiem wiedzy lub znajomości języka mówionego, wymaganego w danej sytuacji społecznej.*
- *Zakłócenia nie można lepiej wyjaśnić występowaniem zaburzenia komunikacji i nie występuje ono wyłącznie w przebiegu zaburzenia należącego do spektrum autyzmu, schizofrenii lub innego zaburzenia psychicznego (DSM-5, 2015, 112).*

Klasyfikacja DSM-5 nie różni się zasadniczo od *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10* Międzynarodowej Organizacji Zdrowia. Z punktu widzenia foniatrii klinicznej mutyzm jest „zaprzestaniem mówienia z przyczyn psychologicznych, które w związku z tym leżą poza aparatem mowy. (...) Mutyzm selektywny może być wyrazem trudności adaptacyjnych w szkole. Leczenie jest postępowaniem psychoterapeutycznym, które winno dotyczyć głównie otoczenia. Bezpośrednie naciski na chorego nie dają wyników” (Pruszewicz 1992, 292). Zbigniew Tarkowski określa mutyzm jako „długotrwałe milczenie osoby, która potrafi mówić. Jest to więc zaburzenie motywacji i gotowości komunikowania się, a nie języka. W przypadku dzieci najistotniejsze jest odróżnienie mutyzmu wybiórczego od nieśmiałości oraz fobii przedszkolnej i szkolnej” (Tarkowski 2015, 12).

Według Anny Herzyk, autorki książki *Afazja i mutyzm dziecięcy*, mutyzm wybiórczy polega albo na całkowitym braku, albo na ograniczeniu ekspresji oralnej, a także pisemnej. Herzyk opisuje różne formy mutyzmu: od niemożności mówienia do zdolności prowadzenia rozmowy z wybranymi osobami w określonych sytuacjach i miejscach. Mutyzm może się pojawić u dzieci, które nie mają wad budowy ani dysfunkcji narządów artykulacyjnych, tak samo jak u dzieci z wadami i dysfunkcjami. Badania pokazują, że około jedna trzecia, a nawet połowa dzieci z mutyzmem wybiórczym cierpi na zaburzenia mowy (Kumpulainen i in. 1998). W grupie badanej przez Kristensen zaburzenia komunikacyjne (fonologiczne, ekspresyjne i receptywne) pojawiły się aż u 50% dzieci z mutyzmem wybiórczym (Kristensen 2000). Najczęstsze okazały się problemy fonologiczne. Miało je 42,6% dzieci z mutyzmem i 10% dzieci z grupy kontrolnej (mówiących). Nie znaczy to, że zaburzenia mowy są przyczyną mutyzmu, świadczy natomiast o tym, że mogą mu towarzyszyć albo go potęgować, np. wtedy, gdy otoczenie reaguje negatywnie na sposób mówienia dziecka. W przypadku kłopotów artykulacyjnych niechęć czy lęk przed mówieniem wynika z trudności, z którymi dziecko musi się borykać. Zwykle lęki te mijają w miarę postępów terapii logopedycznej (Herzyk 1992, 29). Badania Kristensen i Oerbeck potwierdzają, że dzieci z mutyzmem wybiórczym różnią się od grupy kontrolnej pod względem operowania pamięcią fonologiczną (Kristensen, Oerbeck 2006). W tym kontekście warto podkreślić, że funkcjonowanie pamięci fonologicznej jest jednym z najważniejszych czynników skutecznego nabywania języka. W sytuacji dzieci wzrastających dwujęzycznie ma ona wyjątkowe znaczenie.

Ważny aspekt mutyzmu wybiórczego, który podkreśla Tomasz Wolańczyk, polega na tym, że w bezpiecznych sytuacjach, np. w domu rodzinnym, dziecko może być nie tylko rozmowne, lecz wręcz gadatliwe, hałaśliwe czy zwracające na siebie uwagę (Wolańczyk 2015). Dzieci cierpiące na mutyzm wybiórczy potrafią i chcą mówić, ale nie radzą sobie z lękiem. Niektóre odczuwają go tak silnie, że nie chcą być widziane i słyszone nie tylko wtedy, gdy stykają się z obcymi, lecz także wtedy, gdy zwracają się do osób zaufanych. Bywa, że przestają się komunikować z wychowawcami i rówieśnikami, ale wybierają sobie jedną koleżankę czy kolegę i porozumiewają się z otoczeniem za ich pośrednictwem. Niektóre dzieci mówią pojedyncze słowa, czasem odzywają się tylko szeptem, inne rozmawiają ze swoimi bliskimi jedynie wtedy, gdy nie ma przy nich obcych. Wiele dzieci porozumiewa się z równolatkami, ale nie z dorosłymi lub odwrotnie – z kolegami w szkole nie zamienia słowa, a w domu radzi sobie z mówieniem bez problemów. Zdarza się też, że dzieci nie mówią, chociaż pragną pozostać w centrum uwagi, co prowadzi do zachowań agresywnych (Kiepiela-Koperek 2017, 27). Zbigniew Tarkowski rozróżnia cztery rodzaje mutyzmu wybiórczego:

- *symbiotyczny – jako wynik bardzo silnej więzi z rodzicami (głównie z matką),*
- *fobiczny – występujący u dzieci bojących się własnego głosu,*
- *reaktywny – jako reakcja na traumatyczne wydarzenia,*
- *bierno-agresywny – kiedy milczenie jest strategią obronną dziecka (Tarkowski 2017, 150).*

Autorki i autorzy publikacji *Mutyzm wybiórczy w przedszkolu i w szkole. Poradnik nauczyciela* wyodrębnili kilka specyficznych typów zachowań, charakterystycznych dla dzieci, które odczuwają lęk przed mówieniem poza sferą domową. Każde dziecko jest oczywiście inne i ma indywidualny repertuar zachowań, warto jednak przyjrzeć się tej klasyfikacji, aby móc odbierać wysyłane przez dzieci sygnały.

Dziecko odczuwające lęk przed mówieniem:

- Unika kontaktu wzrokowego, odwraca głowę w przeciwnym kierunku lub patrzy w podłogę. Może sprawiać wrażenie, że ignoruje rozmówcę, choć w rzeczywistości pragnie się stać niewidzialne.
- Nie uśmiecha się, jego twarz nie wyraża emocji. Perspektywa werbalnej komunikacji wywołuje jego lęk i poczucie, że doświadcza presji, z czym nie potrafi sobie poradzić. Czasem może się nerwowo uśmiechać, co jest jedynym sygnałem skrywanych głęboko emocji.
- Kiedy czuje się obserwowane lub wie, że powinno coś odpowiedzieć, porusza się sztywno, nienaturalnie.
- Z trudnością posługuje się zwrotami grzecznościowymi: dzień dobry, przepraszam, dziękuję, do widzenia (które mają wysokie obciążenie komunikacyjne i dla dziecka

z mutyzmem wybiórczym są na ogół nie do wypowiedzenia). Zwroty te opanowuje dopiero pod koniec terapii.

- Jest dobrym obserwatorem, tak jakby lęk wyostrzał jego zmysły. Trwa w nieustannym pogotowiu, żeby jak najskuteczniej unikać komunikacji.
- Odznacza się empatią, wrażliwością na uczucia innych osób, na krzywdę ludzi i zwierząt.
- Wykazuje się inteligencją i spostrzegawczością.

Według badań amerykańskich mutyzm wybiórczy występuje z częstotliwością 1:140 (Bergman i in. 2002).

Przyczyny mutyzmu wybiórczego

Zgodnie z najnowszymi badaniami za jedną z przyczyn mutyzmu wybiórczego uznaje się podatność genetyczną. Badacze Cohan i Price (Cohan, Price, Stein 2006) dowodzą, że w rodzinach dzieci z mutyzmem wybiórczym zaburzenia emocjonalne i lękowe, powiązane z fobiami społecznymi, neurozą lub depresją oraz niską odpornością na stres, zdarzają się stosunkowo często. Kristensen i Torgersen wykazali, że rodzice dzieci z mutyzmem wybiórczym częściej przejawiają nieśmiałość (aż do 30 razy częściej) niż rodzice dzieci mówiących. Wyniki są następujące: matki dzieci z mutyzmem – 38,9% : 3,7% – matki dzieci bez mutyzmu, ojcowie: 31,5% : 0,9% (Kristensen, Torgersen 2001). Na przyczynę genetyczną wskazują także badania bliźniąt jednojajowych – w bardzo wielu przypadkach zaburzenie występuje u obojga dzieci (Starke 2014, 21). Mutyzm wybiórczy mogą wywołać również zaburzenia neurorozwojowe i neurologiczne, czasem sytuacja rodzinna, czynniki środowiskowe lub pozycja ekonomiczna (Cabała i in. 2006, 12). Melfsen i Warnke (Melfsen, Warnke 2007) zwracają dodatkowo uwagę na przekazywanie wzorców komunikacyjnych. Dzieci uczą się bowiem sposobów zachowań, imitując dorosłych z najbliższego otoczenia, a nieśmiałe zachowania starszych przyjmują po prostu za naturalne. Rodziców nie można oczywiście oceniać ani tym bardziej obarczać odpowiedzialnością za mutyzm dziecka, wpływ wzorców komunikacyjnych na jego rozwój trzeba jednak uwzględnić w kontekście badawczym i terapeutycznym. Mutyzm wybiórczy pojawia się wtedy, gdy mówienie zaczyna się kojarzyć dziecku z niepokojem, wywołanym np. przez nieznanne otoczenie, rozłąkę z rodzicami, przymus komunikowania się albo publiczne występy. Paraliżujący lęk i unikanie mówienia utrwalają się i sprawiają, że w takich sytuacjach dziecko przestaje się komunikować. W ostatnich latach coraz częściej słyszy się opinie, że mutyzm sytuacyjny byłby lepszym określeniem niż wybiórczy, ponieważ milknące dziecko nie dokonuje żadnego świadomego wyboru, a jedynie poddaje się lękom, odczuwanym w pewnego rodzaju sytuacjach.

Konsekwencje

Dzieci dotknięte tym zaburzeniem cierpią w milczeniu. Niejednokrotnie nie są w stanie komunikować swych podstawowych potrzeb (fizjologii, głodu, pragnienia czy bólu) ani pozytywnych emocji, np. radości i wdzięczności. Jest im niezmiernie trudno funkcjonować w systemie szkolnym, pracować w grupie, odpowiadać na lekcji, rozmawiać z kolegami i nawiązywać przyjaźnie, a także komunikować się z dorosłymi, np. kadrą nauczycielską. Problemy te mogą się łączyć z dodatkowym lękiem społecznym lub innymi rodzajami fobii. Zaburzenie powoduje, że dzieci nie są w stanie pokazać swojej wiedzy i możliwości poznawczych. Utrudnia im to pełne uczestniczenie w procesie edukacyjnym. Często zasadniczy wpływ na ocenę dziecka ma właśnie fakt, że nie potrafi udzielać odpowiedzi ustnych, które w szkole liczą się tak bardzo, iż obniżają wartość wypowiedzi pisemnych. Niemożność ujawnienia zdolności i wiedzy jest ogromnym czynnikiem stresu, powodem frustracji i poczucia braku własnej wartości. Dziecko pozbawione odpowiedniego wsparcia będzie więc unikało kontaktów z rówieśnikami i popadało w izolację społeczną. Dzieci, którym trudno przychodzi mówienie, bywają wykluczane przez grupę rówieśniczą, co wzmacnia tylko ich lęk przed sytuacjami społecznymi (Gazelle, Ladd 2003) i odbiera odwagę mówienia. Tymczasem lęk i w konsekwencji niemożność mówienia nie są ich wyborem.

Ciekawe badania przeprowadzili Kailey Pearl Reynolds i Mary Ann Evans, którzy analizowali kompetencje językowe dzieci skrajnie nieśmiałych. Sprawdzali umiejętności narracyjne tych dzieci, oglądających wraz z rodzicem książeczki z obrazkami. Dzieci wykazały w badaniu istotne odchylenia pod względem złożoności form językowych i struktur narracyjnych. Miały mniejszy zasób słownictwa, posługiwały się mniej zróżnicowanymi określeniami i budowały niepełne wypowiedzi (Reynolds, Evans 2009).

Terapia

W zależności od zaburzenia terapia, która pomaga wyjść z mutyzmu, może trwać nawet do kilku lat. Z punktu widzenia dzisiejszej praktyki i badań najlepsze efekty przynosi terapia poznawczo-behawioralna¹. Pierwszym jej celem jest obniżenie poziomu lęku. Trzeba rozpoznać i stopniowo eliminować czynniki pogłębiające lęk, oswajać dziecko z sytuacjami lękowymi, w których się znajduje. Terapię łączy się zwykle z innymi metodami, dostosowanymi do indywidualnych potrzeb dziecka, np. z integracją sensoryczną, arteterapią, muzykoterapią, terapią ruchową wg. Weroniki Sherborne² czy terapią z udziałem zwierząt. Pomocne bywają ćwiczenia oddechowe, logorytmiczne i logoruchowe, obniżające

1 Polecana jest terapia poznawczo-behawioralna Philippa C. Kendalla (zob. Kendall, Hedtke 2013, Kiepiela-Koperek 2017, 28).

2 Według założeń tej metody ruch pogłębia świadomość własnego ciała i poprawia sprawność motoryczną, wpływa dodatnio na świadomość przestrzeni i działania w przestrzeni, pozwala dzielić przestrzeń z innymi ludźmi i nawiązywać z nimi bliski kontakt.

napięcie mięśni i poprawiające motorykę twarzy. Zaleca się także ćwiczenie koncentracji uwagi (Cabała 2006, 39). Niejednokrotnie mutyzmowi towarzyszy nadwrażliwość na wiele czynników, którą terapeuta musi się równolegle zajmować (Cabała 2006, 15).

Liczne badania pokazują, że mutyzm wybiórczy często występuje razem z innymi nieprawidłowościami, przede wszystkim z zaburzeniami lękowymi (Dummit i in. 1997). Kristensen ustaliła, że 24% badanych dzieci spełniało kryteria diagnostyczne dwóch zaburzeń, a aż 55,4% – więcej niż dwóch. Najczęstsze było połączenie zaburzeń rozwojowych z lękowymi, które stanowiło 46,3% (Kristensen 2000, 249). W świetle tych badań trudno zatem mówić o jednej przyczynie mutyzmu, należy raczej założyć, że jego etiologia jest wieloczynnikowa (Starke 2014, 17). Nie ułatwia to trafnej diagnozy. Tymczasem im szybsza diagnoza i terapia, tym większe prawdopodobieństwo, że nie utrwalą się mechanizmy lękowe, blokujące mówienie i nie rozszerzą na nowe osoby, sytuacje i miejsca.

Niezbędnym warunkiem terapii jest włączenie do niej całego otoczenia, w jakim dziecko żyje. Sukces zależy od tego, czy środowisko zrozumie i zechce przyjąć jej założenia. Osoba odpowiedzialna za leczenie powinna dać rodzicom konkretne wskazówki, jak mają oswajać dziecko z nowymi miejscami i sytuacjami, aby nie wywoływały w nim lęku (Cabała i in. 2006, 16). Terapia polega na zdjęciu z dziecka presji mówienia i jednoczesnym tworzeniu niezobowiązujących okazji do interakcji. Dziecko powinno otrzymać wyraźny przekaz, że jego milczenie i ono samo jest akceptowane, a z mówieniem może poczekać do chwili, gdy będzie na nie gotowe i gdy go zapragnie (Mutyzm... Poradnik, 8.). Jedną z częściej stosowanych metod behawioralnych jest metoda małych kroków, która polega na stopniowym włączaniu w interakcję obcej osoby, a następnie na powiększaniu grona obcych osób. Obrazowo mówi się o „wślizgiwaniu się” nowych uczestników komunikacji, co literatura anglojęzyczna określa słowem *sliding in*. Może się ono odbywać na dwa sposoby:

- nieformalny (na ogół w terapii dzieci do 6-7 roku życia, nie w pełni świadomych, w czym biorą udział),
- formalny (w terapii dzieci szkolnych, świadomych problemu i celu spotkań).

Znane przykłady zabaw terapeutycznych to gra *Superpamięć* czy zwykłe układanie puzzli. W czasie zabawy chodzi o to, żeby zainteresować dziecko samą grą, a nie oczekiwać od niego reakcji słownej. Dzięki temu zapomni o lęku. Dorosły może zacząć od komunikowania własnych spostrzeżeń: Ciekawe, czy ten puzzle tu pasuje... jednak nie... chyba ten będzie lepszy. Zamiast zadawać pytania wprost, trzeba dziecko wciągać do zabawy, a kiedy zaafektowane wypowie jakieś słowo, nie należy robić żadnych uwag, tylko przejść nad tym do porządku dziennego. Komentarz terapeuty/rodzica powinien być naturalny, np.: to mój ulubiony obrazek, bardzo lubię układać puzzle, to jest naprawdę ciekawe itp. Taka strategia nie wymusza mówienia i pozostawia dziecku przestrzeń do swobodnych zachowań werbalnych. Wśród pytań, wciągających w interakcję, najlepsze są takie, na które można zareagować bez słów – pokazując coś (pytania Gdzie?, Który?...) lub wybierając

(A czy B?). Na kolejnych etapach pytania stają się trudniejsze, tzn. wymagają odpowiedzi jednowyrazowych, potem jednozdaniowych. Dopiero na końcu przychodzą pytania otwarte, np.: Jak było w szkole?, Jak się czujesz?, Co lubisz robić?. Na każdą reakcję trzeba dać dziecku przynajmniej 5 sekund. Jest też niezwykle ważne, żeby rodzice za nie nie odpowiadali. (Mutyzm... Poradnik, 11).

Działania terapeutyczne polegają głównie na nawiązywaniu kontaktu w przyjaznej atmosferze, w czasie zabawy. Nowa osoba zbliża się do dziecka stopniowo i buduje relację, w której mówienie schodzi na dalszy plan. Dziecko uczy się, że nowe kontakty nie stanowią zagrożenia. Osoba prowadząca terapię zmniejsza dystans powoli i z wyczuciem, w zależności od stopnia lęku dziecka, np. podczas pierwszych spotkań zatrzymuje się przy drzwiach i pozwala mu się bawić w pokoju tylko w obecności rodzica. Dziecko otrzymuje zadania o rosnącym stopniu trudności komunikacyjnej, które tworzą drabinkę (od najniższego obciążenia komunikacyjnego do największego). Wspinanie się po niej symbolizuje proces rozwoju dziecka podczas terapii. Udział rodzica daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i jest nieodzowny, ale im bardziej zaawansowany proces terapii, tym bardziej rodzic powinien ustępować miejsca terapeutce. Na dalszych etapach wprowadza się jeszcze inne osoby, z którymi dziecko do tej pory nie rozmawiało, np. wychowawczynię, i proces się powtarza. Dla dzieci z mutyzmem czynnikiem lękowym jest także nowa przestrzeń. W tym przypadku terapia polega na oswojeniu miejsca, w którym dziecko ma zacząć mówić (np. klasy szkolnej). Kiedy pojawia się nowy czynnik lękotwórczy, dziecko musi się czuć bezpieczne pod każdym innym względem, tzn. powinni mu towarzyszyć tylko te osoby, do których jest przyzwyczajone i z którymi się komunikuje. Fundacja Mutyzm Wybiórczy Reaktywacja zaleca, żeby spotkania terapeutyczne trwały około 15 minut i odbywały się 4-5 razy w tygodniu (Mutyzm... Poradnik, 9), kontakt z czynnikiem lękowym ma być bowiem częsty, ale krótki. Metodę tę – realizację zasady małych kroków – porównuje się do terapii odczulania.

Osoby z najbliższego otoczenia dziecka mogą próbować tej metody także w sytuacjach nieformalnych, choćby w kinie czy w restauracji. Bardzo istotna jest współpraca między osobą prowadzącą terapię a rodzicami, którzy powinni pierwsi zrozumieć procesy zachodzące w psychice dziecka. Tymczasem, ze względu na to, że w sytuacjach domowych zaburzenie rzadko się ujawnia, rodzice często nie zdają sobie z niego sprawy. Niejednokrotnie bywają zaskoczeni i nie dowierzają nauczycielom, kiedy ci informują ich, że dziecko nie mówi. Pedagodzy mają zatem do odegrania wielką rolę. Oprócz odczuwania wobec dziecka empatii i zwracania rodzinie uwagi na jego problemy, powinni uczestniczyć w poszukiwaniu właściwej terapii i aktywnie się w nią włączać, czyli „wślizgiwać” w komunikacyjne uniwersum dziecka.

Mutyzm wybiórczy a doświadczenie migracji

Mutyzm wybiórczy tłumaczy się zwykle nieśmiałością, oczekując, że dziecko kiedyś z niej wyrośnie. W warunkach emigracyjnych dopatruje się przyczyn w dwujęzyczności.

Stan badań nad mutyzmem wybiórczym dzieci dwujęzycznych i z doświadczeniem migracji pozostawia sporo do życzenia, ale też zachęca do zajmowania się tą problematyką. Badania, które uwzględniają dwujęzyczność, kładą nacisk przede wszystkim na aspekty terapeutyczne, a nie na sam fenomen dwujęzyczności (Wernitznig 1993). Wiele z nich w ogóle wyklucza dzieci dwujęzyczne z analiz (np. Dummit i in. 1997, Kristensen 2000). Nadal brakuje *case studies* i statystyk. Literatura w języku polskim jest nader skromna, nie znajdziemy też wiele publikacji anglo- i niemieckojęzycznych. Do wyjątków należy rozprawa doktorska Anji Starke *Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss kindlicher Ängste, Sprachkompetenzen und elterlicher Akkulturation auf die Entwicklung des Schweigens*, która wnikliwie przeanalizowała związek między mutyzmem wybiórczym a wielojęzycznością, pokazując problemy z diagnozowaniem milczenia dzieci dwu- i wielojęzycznych (Starke 2014, 37).

Rozróżnienie, czy jest ono symptomem mutyzmu wybiórczego, czy etapem rozwojowym w procesie akwizycji drugiego języka bywa trudne. Fazy milczenia u dzieci, opanowujących drugi język, trwają nieraz aż do 6 miesięcy (Toppelberg i in. 2005). Po pewnym czasie te dzieci same zaczynają wchodzić w interakcję z rówieśnikami, choć jeśli są nieśmiałe, nie wykonują na ogół pierwszego kroku. Dziecko z mutyzmem nie komunikuje się nawet pozawerbalnie. Zachowania dzieci w nieznanym środowisku, w którym mówi się innym językiem, są bardzo indywidualne, co dodatkowo utrudnia diagnozę. Upływ czasu i brak odpowiedniej terapii umacniają lęk przed mówieniem i wypracowane przez dziecko strategie unikania komunikacji słownej. Ma to oczywiście decydujące znaczenie dla akwizycji języka otoczenia. Ekspozycja języka jest największa w przedszkolu i w szkole, ale właśnie tam dzieci z mutyzmem wybiórczym nabywają go nie na zasadzie aktywnej komunikacji, lecz tylko audytywnie. Asendorpf i Maier pokazują, jak ważna dla nauki języka jest interakcja słowna w przedszkolu (Asendorpf, Meier 1993), w której dzieci z mutyzmem wybiórczym niestety nie uczestniczą. Brak interakcji z rówieśnikami powoduje, że dziecko ma mniej okazji, aby uczyć się norm i stosunków panujących w grupie, a tym samym odpowiednich form językowych, np. zadawania pytań, inicjowania kontaktu, odmawiania, dyskusowania, reagowania na krytykę, na przegraną lub odniesiony sukces. Okres przedszkola to lata, kiedy uczy się rozpoznawać i nazywać własne emocje i pragnienia, a także wyrażać je w sposób społecznie akceptowany, to również czas najbardziej intensywnego rozwoju mowy i poznawczego potencjału dziecka.

Starke przytacza ustalenia naukowców, którzy w badaniach nie wykluczali a priori dzieci wielojęzycznych i mogli zaobserwować, że w grupie dzieci z mutyzmem wybiórczym ich odsetek jest stosunkowo wysoki (Bradley, Sloman 1975, Kristensen 2000, Steinhausen,

Juzi 1996, Elizalde-Utnick 2007, Starke, Subellok 2012). Według cytowanych badań dzieci z doświadczeniem migracji są bardziej podatne na mutyzm wybiórczy, do tej pory nie wiadomo jednak dokładnie, jakie czynniki są za to odpowiedzialne. Można przypuszczać, że ryzyko tego zaburzenia zwiększają radykalne zmiany w otoczeniu dziecka, np. przeprowadzka do innego kraju, nowe środowisko, nieznany język, obce normy kulturowe. Uczenie się/akwizycja języka dla niejednej rodziny, zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci, oznacza niemałe wyzwanie. Wiele niewiadomych i niepełne zrazu uczestnictwo w zajęciach i zabawach rówieśników zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się u dziecka stanów lękowych, a w konsekwencji – zaburzenia, podobnie jak stres i depresja migracyjna rodziców, niestabilność sytuacji materialnej, rozłąka z rodziną w kraju pochodzenia czy niepewność bliskich w posługiwaniu się językiem obcym. Zdaniem Zelenko i Shawa niepewność bytu rodziny, ograniczone kontakty społeczne, niemożność pełnego odnalezienia się w nowej kulturze powodują u rodziców poczucie izolacji albo lęki, które dzieci nieświadomie przejmują i w rezultacie trafiają do grupy ryzyka zagrożonej mutyzmem (Zelenko, Shaw 2000). Kolejnym czynnikiem wyzwalającym mutyzm wtórny mogą być, jak wynika z badań Starke, różnice kulturowe w życiu rodziny i otoczenia (np. szkoły), silnie odbierane przez dzieci dwu- i wielojęzyczne (Starke, 2014, 39).

Wszystkie dotychczasowe studia i analizy dowodzą, że w badaniach mutyzmu wybiórczego perspektywa dwu- i wielojęzyczności może być obiecującym podejściem i wzbogacić wiedzę na jego temat. Warto więc intensyfikować działania naukowe na tym polu, a wyniki popularyzować wśród rodziców i kadry nauczycielskiej, aby dzieci nie cierpiały w milczeniu.

Bibliografia

- Andersson C. B., Thomsen P. H., 1998, *Selectively mute children: An analysis of 37 Danish cases*, w: *Nordic Journal of Psychiatry*, nr 52, s. 231-238
- Asendorpf J., Meier G. H., 1993, *Personality effects on children's speech in everybody life: sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations*, w: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 64, s. 1072-1083
- Bergman R., Piacentini J., McCracken J., 2002, *Prevalence and Description of Selective Mutism in a School-Based Sample*, w: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr 42, s. 938-946
- Bradley S., Sloman L., 1975, *Elective mutism in immigrant families*, w: *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, nr 14, s. 510-514
- Cabała M., 2016, *Lilka z króliczej norki. Opowieść rodzica*, w: M. Cabała, A. Leśniak-Stępień, R. Szot, K. Szyszka, *Mutyzm wybiórczy. Trzy spojrzenia*, Kraków, s. 17-27
- Cabała M., Leśniak-Stępień A., Szot R., Szyszka K., 2016, *Mutyzm wybiórczy. Trzy spojrzenia*, Impuls, Kraków

Cohan S. L., Price J. M., Stein M. B., 2006, *Suffering in silence: Why a developmental psychopathology perspective on selective mutism is needed*, w: Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, nr 27, s. 341-355

Cohan S. L., Chavira D. A., Stein M. B., 2006, *Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005*, w: Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied Disciplines, nr 47, s. 1085-1097

Dummit S., Klein R., Tancer N., Asche B., Martin J., Fairbanks J., 1997, *Systematic assessment of 50 children with selective mutism*, w: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, nr 36, s. 653-660

Edison S. C., Evans M. A., McHolm A. E., Cunningham C. E., Nowakowski M. E., Boyle M. et al., 2011, *An investigation of control among parents of selectively mute, anxious, and non-anxious children*, w: Child Psychiatry and Human Development, nr 42, s. 270-290

Elizalde-Utnick G., 2007, *Young selectively mute English language learners: School-based intervention strategies*, w: Journal of Early Childhood and Infant Psychology, nr 3, s. 143-163

Gathercole S. E., 2006, *Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship*, w: Applied Psycholinguistics, nr 27, s. 513-543

Gazelle H., Ladd G. W., 2003, *Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood*, w: Child Development, nr 74, s. 257-278

Herzyk A., 1992, *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin

Kendall P. C., Hedtke K. A., 2013, *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci. Program Zaradny Kot. Podręcznik terapeuty*, Sopot

Kiepiela-Koperek A., 2017, *Studium przypadku dziecka z mutyzmem wybiórczym*, w: M. Chmiel (red.), *Terapie szyte na miarę. Mutyzm wybiórczy w praktyce terapeutycznej*, Kraków, s. 19-32

Kristensen H., 2000, *Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder*, w: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, nr 39, s. 249-256

Kristensen H., Oerbeck B., 2006, *Is selective mutism associated with deficits in memory span and visual memory?: An exploratory case-control study*, w: Depression and Anxiety, nr 23, s. 71-76

Kristensen H., Torgersen S., 2001, *MCM-II personality traits and symptom traits in parents of children with selective mutism: A case-control study*, w: Journal of Abnormal Psychology, nr 110, s. 642-652

Kryteria diagnostyczne z DSM-5, 2015, P. Gałęcki, Ł. Świącicki (red.), Wrocław

Kumpulainen K., Räsänen E., Raaska H., Somppi V., 1998, *Selective mutism among second-graders in elementary school*, w: European Child and Adolescent Psychiatry, nr 7, s. 24-29

Melfsen S., Warnke A., 2007, *Überblick zur Behandlung des Selektiven Mutismus*, w: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, nr 35, s. 309-409

Mutyzm wybiórczy w przedszkolu i w szkole. Poradnik nauczyciela, cz. 1., Fundacja Mutyzm Wybiórczy Reaktywacja, www.mutyzm-wybiorczy.org.pl

Pilch A., 2017, *John – chłopiec, który nie mógł mówić*, w: *Terapie szyte na miarę. Mutyzm wybiórczy w praktyce terapeutycznej*, Kraków, s. 33-52

Pruszewicz A. (red.), 1992, *Foniatrya kliniczna*, Warszawa

- Reynolds K. P., Evans M. A., 2009, *Narrative performance and parental scaffolding of shy and non-shy children*, w: *Applied Psycholinguistics*, nr 30, s. 363-384
- Starke A., 2014, *Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss kindlicher Ängste, Sprachkompetenzen und elterlicher Akkulturation auf die Entwicklung des Schweigens*, Dortmund
- Starke A., Subellok K., 2012, *KiMut NRW: Eine Studie zur Identifikation von Kindern mit selektivem Mutismus im schulischen Primarbereich*, w: *Empirische Sonderpädagogik*, nr 4, s. 63-77
- Steinhausen H. C., Juzi C., 1996, *Elective mutism: an analysis of 100 cases*, w: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr 35, s. 606-614
- Subellok K., Starke A., 2012, *Selektiver Mutismus*, w: S. Niebuhr-Siebert, U. Wiecha (red.), *Kindliche Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Gezielte Elternberatung*, München
- Tarkowski Z., 2015, *Mutyzm – istota, diagnoza, terapia*. Materiały z konferencji *Od ciszy do słowa – kompleksowe wsparcie osób z mutyzmem wybiórczym*, Warszawa
- Tarkowski Z., 2017, *Mutyzm psychogeny*, w: Z. Tarkowski (red.), *Patologia mowy*, Gdańsk
- Toppelberg C. O., Tabors P., Coggins A., Lum K., Burger C., 2005, *Differential diagnosis of selective mutism in bilingual children*, w: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr 44 (66), s. 592-595, <http://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3538870>
- Wernitznig H., 1993, *Stationäre Behandlung eines elektiv mutistischen Kindes – eine Fallstudie*, w: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, nr 42, s. 160-167
- Wolańczyk T., 2015, *Mutyzm wybiórczy – etiologia, obraz kliniczny, diagnoza*, w: *Od ciszy do słowa – kompleksowe wsparcie osób z mutyzmem wybiórczym*, Warszawa
- Zelenko M., Shaw R., 2000, *Case study: Selective mutism in an immigrant child*, w: *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, nr 5, s. 555-562

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 15.09.2018

Bernadeta Niesporek-Szamburska

O KSZTAŁCENIU SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ I KOMPETENCJI TEKSTOWEJ UCZNIA POLONIJNEGO – PERSPEKTYWA DYDAKTYCZNA

Od początku XXI wieku wzmagają się ruchy migracyjne wielu społeczności w Europie i na świecie. Polacy aktywnie w nich uczestniczą. Migrantów z Polski można spotkać m.in. w Wielkiej Brytanii, Holandii, we Włoszech czy w Niemczech. Zjawisko mobilności społecznej wiąże się nierozzerwalnie ze zjawiskami wielojęzyczności i wielokulturowości. Mniejszości etniczne na ogół opanowują nowy język i poznają nową kulturę, nie odrzucając własnej kultury ani języka.

Podtrzymywanie języka przodków¹ u dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia, żyjących poza krajem, jest więc zjawiskiem naturalnym i jako takie – oczywistym priorytetem środowisk polonijnych, a także tych grup w Polsce, które z nimi współpracują. Nauka języka polskiego oraz przekazywanie wiedzy o Polsce stanowi podstawę utrwalania tożsamości etnicznej i dziedzictwa kulturowego. Pierwszoplanową rolę w tej edukacji odgrywają rodzice. To oni decydują o podtrzymywaniu polskości w rodzinie i są wzorcem odpowiednich zachowań (Lipińska, Seretny 2012).

Język to nie tylko środek komunikacji, nośnik tradycji i kultury, lecz także narzędzie dostępu do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa. Jeśli chce się ten dostęp ułatwić młodemu pokoleniu, konieczne jest rozwijanie sprawności językowej jak największej liczby dzieci w polskiej szkole etnicznej, aby miały szansę przenieść umiejętność posługiwania się językiem polskim, nabytą w komunikacji domowej, na wszystkie sfery życia (również na sferę społeczną i edukacyjną), a także, aby rozwijały się poznawczo i zyskały pełne kompetencje bilingwalne (por. ESOKJ 2003). Jak pisze Ewa Lipińska, „nieodzownym

1 Język polski, dla pokolenia emigracyjnego język *pierwszy/ojczysty*, staje się dla pokolenia urodzonego na emigracji i dla pierwszych pokoleń polonijnych językiem *odziedziczonym*, tzn. językiem funkcjonującym w otoczeniu, w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod językowy. Język odziedziczony służy wtedy do porozumiewania się w sferze prywatnej, domowej. Staje się jednocześnie nośnikiem tożsamości, stanowi też o więzi grupowej (por. Lipińska, Seretny 2016).

warunkiem stawania się dwujęzycznym nie jest [bowiem] opanowanie języka docelowego, ale – zachowanie i rozwój języka ojczystego” (Lipińska 2002, 110), w przypadku dzieci urodzonych poza granicami Polski – języka odziedziczonych.

Nauczyciele w polskich szkołach za granicą mają do odegrania szczególnie ważną rolę, jednak ich zadania, wyznaczone przez priorytety edukacji polonijnej, nie należą do łatwych. Nauczanie języka polskiego poza Polską i wysiłki wkładane w jego utrzymanie napotykają wiele ograniczeń, wynikających m.in. ze specyfiki sytuacji, czyli:

- zróżnicowania – niezależnie od zbliżonego wieku – kompetencji językowych uczniów (niehomogeniczność ich wiedzy i umiejętności jest skutkiem różnych „ścieżek” edukacyjnych, które przebyli nabywając/ucząc się polszczyzny),
- przeszłości edukacyjnej uczniów (Lipińska, Seretny 2011)²,
- małej liczby godzin poświęcanych na naukę³ (w polskiej szkole etnicznej odbywa się ona w czasie wolnym, najczęściej w soboty, co jest dla dzieci dodatkowym obowiązkiem i w zestawieniu z perspektywą rozrywki, kontaktów z rówieśnikami itp. znacznie osłabia ich motywację),
- środowiska rodzinnego dziecka (odmienne „wzory” językowo-kulturowe w przypadku małżeństw mieszanych, różnorodny sposób nabywania polszczyzny, por. Lipińska, Seretny 2012),
- intensywności kontaktów poszczególnych uczniów z Polską (z polską rodziną/rówieśnikami) i środowiskiem polonijnym,
- doświadczeń edukacyjnych wyniesionych ze szkoły lokalnej, **jednoczesnego oddziaływania na uczniów dwóch różnych systemów i programów edukacyjnych** (mniejsza lub większa konieczność kształcenia uzupełniającego w zależności od systemu oświatowego oraz specyfiki programu i planu edukacji w kraju zamieszkania).

Konieczność pogodzenia odmiennych systemów edukacji – trudna dla nauczycieli, autorów programów i pomocy dydaktycznych – jest dla ucznia raczej korzystna, sprzyja bowiem elastyczności myślenia, otwartości na innego, akceptacji własnej odmienności. Zadaniem nauczyciela polonijnego byłoby więc (w idealnym przypadku) odniesienie się do doświadczeń edukacyjnych ze szkoły lokalnej, zwłaszcza do wiedzy i kompetencji językowych ucznia w języku edukacji, oraz wykorzystanie ich w kształceniu języka odziedziczonych.

2 „Przeszłość edukacyjna – to niejednakowy sposób opanowywania niejednakowej polszczyzny” (Lipińska, Seretny 2011, 12). Dzieci i młodzież polonijna pochodzą z różnych grup społecznych i kulturowych, co tworzy w szkole polskiej na obczyźnie specyficzną sytuację dydaktyczną (zob. Lasocka 2011). Część uczniów może mieć za sobą kilka lat edukacji w Polsce (język polski jest dla nich językiem ojczystym), pozostali uczyli się języka polskiego jako odziedziczonych.

3 Czas przeznaczony na lekcje języka polskiego w polskich szkołach etnicznych to przeciętnie 90 godzin lekcyjnych rocznie w klasach młodszych (8-9 godzin miesięcznie) oraz 75 godzin w klasach średnich i starszych (7-8 godzin miesięcznie). Nauka odbywa się w soboty (średnio przez 35 sobót w roku) i trwa 3-4 godziny lekcyjne przeznaczone na naukę polskiego, religii, historii i geografii. W klasach średnich (uczniowie w wieku 10-13 lat) i starszych (od 14 lat) mniej jest języka polskiego, ponieważ w programie muszą się jeszcze zmieścić lekcje historii i geografii.

nego (Cummins, Swain 1986)⁴ i w przybliżaniu polskiej kultury. Należy jednak podkreślić, że różne doświadczenia to różne nawyki edukacyjne, które mają wpływ na proces uczenia się.

Dla uczniów z pokolenia polonijnego⁵ charakterystyczne są niepełne kompetencje językowe oraz używanie kodu, ograniczone tylko do niektórych sfer życia (tak jak w przypadku posługiwania się językiem obcym). Odmiana języka, którą znają, jest często uboga, nieadekwatna do wieku i do poziomu sprawności w języku kraju zamieszkania⁶.

Cele edukacji polonijnej powinny zależeć od potrzeb i możliwości każdego ucznia. Ogólnie można powiedzieć, że działania edukacyjne należy kierować na:

- kształcenie kompetencji językowych (sprawności językowej, powiększania zasobu leksykalnego oraz rozbudzania świadomości językowej),
- umiejętność skutecznego porozumiewania się w mowie i w piśmie w sytuacjach komunikacyjnych należących do sfery innej niż prywatna,
- przekazywanie uczniom znajomości polskiej kultury (z silniejszym akcentem na przekaz językowy i umiejętność posługiwania się polszczyzną niż na gromadzenie wiedzy np. historyczno-literackiej),
- kompetencję socjokulturową i wiedzę realioznawczą.

Celem nadrzędnym powinno być **kształcenie sprawności** w posługiwaniu się językiem polskim (jako językiem odziedziczonym). Sprawność językowa to według badaczy kluczowa kategoria wyznaczająca w szkole zadania i cele, to też „szczególny rodzaj umiejętności, wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna” (Żydek-Bednarczuk 2002, 119). Stanisław Grabias sprecyzował niejednoznaczną definicję, wiążąc sprawność językową – inaczej komunikacyjną – z umiejętnościami mówienia i rozumienia (później – czytania i pisanie), które uznał z kolei za wypadkową czterech sprawności: systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej (por. Grabias 1994, 278-284). Ze sprawności społecznej wyodrębnia się jeszcze sprawność socjokulturową – ważną przy poznawaniu języków innych niż ojczysty⁷. Sprawność to w teorii glottodydaktycznej struk-

4 Hipoteza interdependencji języków zakłada, że dwa języki, nawet najróżniejsze zewnętrznie, w rzeczywistości polegają na identycznych procesach kognitywnych. Wspólna w głębi podstawa podtrzymuje na powierzchni dwa wierzchołki (teoria góry lodowej), symbolizujące widoczne odmienności języków. Języki, które sąsiadują ze sobą w umyśle osoby mówiącej czy piszącej, przeplatają się nawzajem. Im lepiej rozwinięty język pierwszy (L1), tym łatwiej rozwija się język drugi (L2). Por. Cummins, Swain 1986.

5 Pokolenie polonijne – uczniowie szkół polskich za granicą, urodzeni poza Polską (w kraju osiedlenia).

6 W przypadku pokolenia urodzonego w Polsce duży wpływ na rozwój języka polskiego ma przebieg procesów adaptacyjnych w kraju osiedlenia. Badania wskazują, że u uczniów przybyłych z Polski do regresji języka dochodzi w ciągu ok. 2 lat. Mały zasób leksykalny języka odziedziczony może powodować utratę biegłości w posługiwaniu się językiem ojczystym. Por. Niesporek-Szamburska 2015.

7 Zob. szczegółowy opis kategorii sprawności (Grabias 1994). Językowa sprawność systemowa – opanowanie systemu językowego, poprawności gramatycznej; sprawność społeczna – umiejętność dostosowania własnej wypowiedzi do

tura hierarchiczna. Najważniejsza jest sprawność pragmatyczna, inne są jej podporządkowane. „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii stoi nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne – przedwerbalne, a najniżej formy werbalne. (...) Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej” (Dakowska 2008, 79). Umiejętność transformowania intencji przebiega odmiennie u „nowicjuszy” i u „ekspertów” języka. Nowicjusze „budują wypowiedzi lakoniczne, krótsze niż eksperci, robią to mniej płynnie, brak im pewności co do poprawności form językowych”, popełniają przy tym więcej błędów (Dakowska 2008, 80). W dynamicznej komunikacji językowej (podczas kształcenia języka obcego/drugiego) wyróżnia się poza sprawnościami recepcyjnymi (rozumienie tekstów słuchanych lub czytanych) i produkcyjnymi (mówienie, pisanie) – także: interakcję (ustna lub pisemna wymiana informacji pomiędzy dwiema osobami) i mediację (działania pozwalające na komunikację między osobami, które nie mogą się kontaktować bezpośrednio) (zob. ESOKJ 2003).

Produkcyjna sprawność pisania – najrzadsza w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, a zarazem niezbędna w życiu (Kłakówna 1993, 10, Komorowska 2011)⁸ – jest trudną do opanowania biegłością, ponieważ „żądając przekładu myślenia na znormalizowany ściśle tekst pisany, uczy się naśladowania tekstów wzorcowych (...), umiejętności logicznego myślenia (...) oraz kreatywności (...)” (Wiśniewska 2001, 241). Ze względu na jej znaczenie wyodrębnia się ją z ogólnej kompetencji językowej jako **kompetencję tekstową**, zwaną także w glottodydaktyce **kompetencją funkcjonalną**, czyli odmianą kompetencji (i sprawności) pragmatycznej (ESOKJ 2003). Polega ona na zdolności recepcji i tworzenia faktów werbalnych przy uwzględnieniu sytuacji komunikacyjnej i konkretnego odbiorcy, a także na „umiejętności selekcjonowania, waloryzowania, hierarchizowania, kondensowania, ale i rozbudowywania informacji” za pomocą poprawnego języka (Kłakówna 1993, 33). Zdobywanie tej kompetencji w języku odziedziczonym uruchamia te same procesy kognitywne, które towarzyszą działaniom w języku pierwszym (Cummins, Swain 1986). Glottodydaktycy podkreślają, że kompetencja tekstowa/funkcjonalna to nie tylko ważna kompetencja samoistna, lecz także warunek nabywania innych sprawności w procesie uczenia się języka.

W dydaktyce polonijnej nie wolno zatem lekceważyć umiejętności pisania, wręcz przeciwnie – należy zwracać szczególną uwagę na atrakcyjność i skuteczność metod, które ułatwią uczniom jej przyswojenie. Jedną z nich może być praca z właściwie dobraną literaturą (konieczny element edukacji polonijnej, a zarazem dobry przykład i impuls do tworzenia

odbiorcy; sprawność sytuacyjna – adekwatność wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej; sprawność pragmatyczna – umiejętność osiągania założonego przez nadawcę celu wypowiedzi. Ostatnio glottodydaktycy zwracają także uwagę na sprawność międzykulturową (por. Byram, Zarate 1997, Żydek-Bednarczuk 2012).

8 Należy do czterech aktywności językowych (wyróżnianych w programach) takich jak: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie.

własnych tekstów). Rolą literatury w kształceniu zajmuje się wielu badaczy, którzy podkreślają, że tekst literacki jako podstawa doskonalenia umiejętności językowych ma ogromny potencjał edukacyjny, a także – pod warunkiem odpowiedniego wyboru i adaptacji – jest „źródłem przyjemności czytelnicznej” lub realizacją funkcji poznawczej (Cudak, Hajduk-Gawron 2016, 604). Jak piszą Wioletta Hajduk-Gawron i Romuald Cudak, „wybrany tekst literacki (...) może być sposobem uczestniczenia w życiu kulturalnym, drogą do poszerzania wiedzy o świecie, ale może też być narzędziem w edukacji językowej” (Cudak, Hajduk-Gawron 2016, 605).

Z trzech opcji czytelnicznych: estetycznej, pragmatycznej i strategicznej, które wyodrębniła Hanna Mrozowska (Mrozowska 2001, 24), w edukacji polonijnej najbardziej funkcjonalna wydaje się opcja strategiczna w rozumieniu Anny Seretny, kiedy „to nie tekst »panuje« nad uczącym się, a uczący się – nad tekstem. Tekst »wydarza się« wówczas czytelnikowi, mówi do niego, powodując przeżycia (jednostkowe) i uruchamiając jego wyobraźnię” (Seretny 2006, 296). Opcja strategiczna zyskuje szerszy wymiar, gdy tekst i związane z nim działania dają odbiorcy coś więcej, a więc czynią go pre-tekstem do tekstu własnego, „rozrusznikiem” procesu twórczego. Młody odbiorca zdobywa wtedy dodatkowe kompetencje: rozpoznawania/kategoryzowania podobnych tekstów w jakimś ich zbiorze, a także „tworzenia w słowie”. W ten sposób bodziec literacki może się przekształcić w uniwersalny „generator” wypowiedzi ucznia (tekstotwórczy – językowy i leksykalny), a działania „wokół tekstu” literackiego – w rozwijanie kompetencji tekstotwórczej odbiorcy.

W praktyce edukacyjnej kompetencja tekstowa oznacza „ludzką umiejętność tworzenia i odbierania spójnego tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo (...) ukształtowane oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu” (Gajda 2001, 255), natomiast **kompetencja tekstotwórcza** to jakby strona czynna kompetencji tekstowej, ujawniająca się w procesie tworzenia tekstu, który musi uwzględniać:

- strukturę/schemat tekstu (kompozycja, sygnały delimitacji, składniki ramy: początek i koniec, rozczłonkowanie tekstu, elementy metatekstowe),
- tło pragmatyczne (cel wypowiedzi, nadawca, odbiorca oraz zachodząca między nimi relacja),
- aspekt poznawczy (zrozumienie i sposób ujęcia tematu),
- określone cechy językowo-stylistyczne (Tabisz 2006, 66).

Uczniowie mogą zdobyć kompetencję tekstotwórczą, rozwijając jednocześnie inne elementy sprawności językowej (systemowej), jeśli otrzymają od nauczyciela odpowiedni impuls i pomoc w organizowaniu swych działań. Pracę w klasie nad dowolnym tekstem powinno się planować tak, aby uczniowie zainteresowani utworem podejmowali „wokół niego” mimowolnie szereg działań, dokonywali w nim odkryć i w wyniku interakcji

dydaktycznej (po uzyskaniu stanu tzw. nieświadomej kompetencji, Kolb 1997)⁹ czuli się zdolni do napisania/stworzenia własnego tekstu. W tej strategicznej opcji czytania tekstu Mrozowska wyróżnia cztery etapy:

- otwieranie tekstu – tworzy korzystne dla odbioru tekstu środowisko,
- wkraczanie do tekstu – zwraca uwagę na językową warstwę tekstu i inicjuje różne formy interakcji z tekstem,
- działanie wewnątrz tekstu – wspiera aktywny odbiór tekstu,
- wychodzenie z tekstu – (od)tworzenie własnego tekstu (Mrozowska 2001, 27 i nast.)¹⁰.

Takiemu aktywnemu podejściu sprzyja nie tylko naturalna skłonność młodszych uczniów do ekspresji i działań twórczych (tworzenia tekstów), lecz także sama literatura, wpisując w utwory funkcje aktywizujące (por. Adamczykowa 2004)¹¹.

Nauczyciel powinien korzystać z technik i metod aktywizujących. Metody kształcenia sprawności językowej Anny Dyduchowej, a zwłaszcza metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru lub metoda przekładu intersemiotycznego¹² ułatwiają, podobnie jak techniki ludyczne, „interakcję” z dziełem literackim i zaspokajają fundamentalne potrzeby małego ucznia (Iluk 2005)¹³. Zabawa wyzwala pomysłowość i inicjatywę dzieci, daje im okazję sprawdzić i zdobyć nowe umiejętności, umożliwia kontakt i współdziałanie z rówieśnikami, uczy zdrowego współzawodnictwa i pracy w zespole, wreszcie – zapewnia bezpieczeństwo (por. Niesporek-Szamburska 2010). Atmosferę bezpieczeństwa tworzy także praca w małych grupach, w których interakcje między mniej i bardziej kompetentnymi rówieśnikami mają pozytywny wpływ na sprawność językową nowicjuszy (Slavin 2013).

-
- 9 W czteroetapowym cyklu nauki Kolba: nieświadoma niekompetencja, świadoma niekompetencja, świadoma kompetencja, nieświadoma kompetencja, uczenie instytucjonalne rozpoczyna się od drugiego etapu i prowadzi ucznia kolejno do następnych. Przejście do ostatniego etapu można przyspieszyć, wykorzystując w nauce literaturę (Kolb 1997).
- 10 Inną strategię w uczeniu języka za pomocą literatury zaproponowały Ewa Lipińska i Anna Seretny. Nazwały ją metodą skorelowaną (w dwóch opcjach: pragmatycznej i estetyczno-strategicznej), którą można uznać za kształcenie językowo-historyczno-literackie oparte na „kompetencji językowej, gdyż to język otwiera drzwi literaturze” (Lipińska, Seretny 2012, 109).
- 11 O funkcjach aktywizujących literatury mówimy najczęściej w kontekście literatury dziecięcej. Jej badacze (Adamczykowa 2004) dobrze opisali aktywność intencjonalną, naśladowczą (odtwórczą) oraz aktywność twórczą (ekspresja dziecka), wyzwalamą kreatywność (manualną, gestualną, motoryczną, wokalnno-muzyczną, plastyczną, dramatyczną, werbalną). Aktywne zachowania w relacji z tekstem (także pozawerbalne), często wpisane w tekst i typowe dla młodocianego odbiorcy, rzadko jednak dopuszcza się na lekcji w szkole.
- 12 Metody Dyduchowej, odwołujące się do technik Frenetowskich, sprawdzają się w nauczaniu jpjo i jppd. Są to: wyjściowa i docelowa metoda praktyki pisarskiej (podobna do techniki tekstu swobodnego), metoda przekładu intersemiotycznego, metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru, metoda norm i instrukcji, metoda ćwiczeń okazjonalnych (por. szerzej: Dyduchowa 2004, Dyduchowa 2005).
- 13 Pobudzają m.in. wszystkie zmysły dziecka oraz pozwalają mu używać ciała (np. ruchu, mimiki). Naturalna aktywność młodego ucznia i skłonność do ekspresji sprzyja poznawaniu świata i przyswajaniu sobie nowych treści. Multisensoryczne przekazywanie wiedzy wyostreza percepcję i zwiększa zdolność zapamiętywania.

Sens uczniowskich działań: odtwarzania/tworzenia/transformowania tekstów, zależy od właściwego doboru materiału¹⁴. Utwory literackie muszą być dostosowane do poziomu odbiorcy i jego kompetencji językowych. Nieznane słowa, zbyt skomplikowane konstrukcje składniowe i gramatyczne, rozbudowana frazeologia i metaforyka nie powinny zakłócać percepcji ani obniżać motywacji ucznia. Dla dzieci polonijnych, które doskonałą język odziedziczyły, odpowiednie są teksty odtwarzające naturalną komunikację (dialogi) i silnie oddziałujące na ich sferę emocjonalną (dodatkowa motywacja do pracy). Metodę analizy i twórczego wykorzystania wzoru można stosować z powodzeniem w pracy z tekstami o wyrazistej strukturze organizacyjnej (pamiętnik, bajka magiczna, opowiadanie przygodowe). Stanowią one znakomite matryce dla literacko-słownej zabawy – szybko wyzwalały inwencję twórczą i zachęcały do **wkraczania do tekstu**, jednocześnie zaś ujawniały jego **strukturę** (często także ramę delimitacyjną) i **tło pragmatyczne** (ułatwia działania wewnątrz tekstu). Znakomitą formą są wierszowane żarty językowe – nawiązujące często do dziecięcych zabaw **otwierających tekst**, przez co ułatwiają naukę i odkrywają określone **cechy językowo-stylistyczne**. Tak samo inspirują uczniów „otwarte” zakończenia tekstów prozatorskich lub otwarta wewnętrznie struktura dzieła. Efektami odpowiednich **działań wewnątrz tekstu** mogą być: urozmaicenie przygód bohatera, dopisanie zakończenia lub dalszego ciągu, wypełnienie luk zgodnie z indywidualnym typem wyobraźni i z możliwościami językowymi¹⁵. Właściwy dobór utworów oraz zaplanowanie „wokół” nich odpowiednich działań stwarza właściwe warunki do doskonalenia umiejętności językowych (literackich), do przekraczania własnych kompetencji. Inspiruje także do uzupełniania werbalnych wytworów kreacjami plastycznymi (np. ilustracjami) lub technicznymi (także w postaci elektronicznej), jak choćby okładki czy teczki tematyczne. Takie holistyczne podejście pomaga utrwalać wiedzę zdobytą podczas otwierania tekstu, wkraczania w niego, działania w nim/transformowania go, odtwarzania lub tworzenia zupełnie od nowa, stanowi też klucz do kolejnych spotkań z literaturą.

Uczniowie wypowiadają się bowiem chętniej i z większą pewnością na temat konkretnego tekstu, trzymając się określonej formy (też konkretnej, bo wzorowanej na danym tekście) niż całkowicie swobodnie lub za pomocą schematycznych ćwiczeń językowych¹⁶. Lubią się

14 Pisze o tym szczegółowo, a także o języku i stopniu trudności tekstów Anna Seretny: „Dobór tekstów powinien być uwarunkowany możliwościami językowymi studentów (nie należy kierować się wyłącznie obecnością danego dzieła w kanonie obowiązującym w szkolnictwie rodzimym)” (Seretny 2006, 304).

15 Liczne przykłady tekstów z zaznaczonymi etapami pracy, ćwiczeniami rozwijającymi sprawność językową (z tekstotwórczą włącznie), można znaleźć w opracowaniu pt. *Uczyć przez zabawę – od nabywania języka ojczystego do nauki języka obcego* (Niesporek-Szamburska 2010), a inspirujące propozycje kształcenia językowo-literackiego (na przykładzie poezji) w *Kluczu do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Próchniak 2012).

16 Uczniowie często wybierają metodę analizy i naśladowania wzoru. Można w niej wyróżnić cztery etapy pracy z tekstem: 1) etap motywacyjny – otwiera tekst (często polega na zabawie), 2) etap obserwacji i analizy tekstu wzorowego (z ćwiczeniami analitycznymi), 3) etap ćwiczeń transformacyjnych, czyli operacji językowych doskonalonych w praktyce (pozwala oderwać się od wzoru i zająć się zjawiskami gramatycznymi o charakterze funkcjonalnym), 4) ćwiczenie twórcze. Metoda ta przypomina schematem postępowania metodę skorelowaną w opcji estetyczno-strategicznej w wariantcie II (ścieżka: tekst, analiza utworu, problem językowy, ćwiczenie językowe, własny tekst

też poruszać w ramach wyznaczonych przez semantyczne i pragmatyczne reguły lektury, które uczniowie polonijni mogą czerpać z doświadczeń edukacyjnych (wiedzy i umiejętności) zdobytych w szkole lokalnej. Ich motywacja i zgoda na kolejne działania literackie zależy od **właściwego odbioru** werbalnych wytworów, tzn. od czytania, życzliwej recenzji połączonej z pochwałą i dalszej pracy nad stworzonymi przez nich tekstami (wspólne doskonalenie tekstów, poprawianie usterek, dodatkowe ćwiczenia okazjonalne) (Gloton, Clero 1976, Kłakówna 1993)¹⁷. Wprawianie się i powtarzanie wypowiedzi znaczącej (po jej skonstruowaniu i dokonaniu szeregu wyborów) ma bowiem sens w ćwiczeniu operacji językowych, które w języku nie zostały jeszcze całkowicie zautomatyzowane (Dakowska 2010).

Bibliografia

- Adamczykowa Z., 2004, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa
- Byram M., Zarate G., 1997, *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*, w: M. Byram, G. Neuner, G. Zarate (red.), *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg, s. 239-243
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., 2016, *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, w: E. Jaskóła, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, Katowice, s. 603-615
- Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in education*, New York
- Dakowska M., 2008, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa
- Dyduchowa A., 2004, *Metody kształcenia sprawności językowej*, cz. 1, w: Nowa Poliszczyna, nr 5, s. 31-43
- Dyduchowa A., 2005, *Metody kształcenia sprawności językowej*, cz. 2, w: Nowa Poliszczyna, nr 1, s. 13-25
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), 2003, Warszawa
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe formy wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 255-268
- Gloton R., Clero C., 1988, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin
- Iluk J., 2005, *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych*, w: Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci, nr 1/1, s. 7-15

użytkowy). Por. Dyduchowa 2004, Lipińska, Seretny 2012.

17 Z. A. Kłakówna pisze, odwołując się do metod kształcenia sprawności językowej A. Dyduchowej, że każdy tekst musi mieć odbiorcę. Z kolei wprowadzane ćwiczenia powinny uwzględniać potrzeby konkretnych uczniów związane z ich sprawnością językową. Jest tu miejsce zarówno na elastyczne dostosowanie zajęć do zróżnicowanego poziomu językowego grupy, jak też na indywidualizację procesu kształcenia.

- Kłakówna Z. A., 1993, *Sztuka pisanie. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Kraków
- Kolb D. A., 1997, *The process of experiential learning*, w: M. Thorpe (red.), *Culture and process of adult learning*, London, s. 138-156
- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa
- Lasocka M., 2011, *Polska oświata w Wielkiej Brytanii – rzeczywistość a potrzeby. III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie*, Kraków
- Lipińska E., 2002, *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, w: *Przegląd Polonijny*, nr 4, s. 105-113
- Lipińska E., Seretny A., 2011, *Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych. Raport przygotowany na III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie*, <http://www.swp.krakow.pl/panel/spaw2/uploads/files/seretny.pdf>
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, w: *Poradnik Językowy*, nr 10, s. 37-51
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 24-29
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Uczyć przez zabawę – od nabywania języka ojczystego do nauki języka obcego*, w: A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice, s. 191-202
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin
- Seretny A., 2006, *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, w: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice, s. 292-306
- Slavin R. E., 2013, *Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, w: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa, s. 248-276
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole
- Wiśniewska H., 2001, *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisanie form wypowiedzi*, w: B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice, s. 241-251
- Żydek-Bednarczuk U., 2002, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Katowice, s. 119-126
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2/10, s. 19-30

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 7.05.2017.

Małgorzata Małolepsza, Ewa Źródlewska-Banachowicz

JĘZYK POCHODZENIA. WYBRANE ASPEKTY NAUCZANIA DZIECI, MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH

Punkt wyjścia

Długoletnia praca dydaktyczna z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, a także doświadczenia zebrane w toku tak różnorodnych zajęć, jak:

- praca z przedszkolakami (cotygodniowe spotkania językowe i praca w polsko-niemieckim przedszkolu Polanka) oraz w szkole sobotniej (klasy 0-VIII) prowadzonej przez Polsko-Niemiecką Inicjatywę Rodzicielską Wspierania Dwujęzyczności we Frankfurcie nad Menem,
- lekcje języka polskiego jako języka pochodzenia w ramach heskiego systemu oświatowego,
- kursy w VHS i szkołach językowych,
- lektorat języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Getyndze,

pozwalają nam twierdzić, że nauczanie języka polskiego jako języka pochodzenia ma zawsze, niezależnie od typu zajęć i wieku słuchaczy, pewną cechę wspólną.

Potwierdzeniem tej obserwacji są również wypowiedzi teoretyków nauczania. Według Grit Mehlhorn od osób uczących języka polskiego jako odziedziczonego wymaga się specjalnego podejścia, czyli rozbudzania wrażliwości językowej i refleksji nad językiem (referat na kongresie GMF *Gelebte Mehrsprachigkeit*¹). Porównywanie dialektu polonijnego ze standardową polszczyzną może np. zwrócić uwagę uczniów na często popełniane błędy i ułatwić im naukę. Równie przydatne jest powiększanie ich zasobu leksykalnego o słownictwo specjalistyczne i uświadamianie im różnic między słownictwem potocznym a literackim albo odwoływanie się do „uwewnętrznionej” przez nich gramatyki czy

1 Kongres odbył się w dniach 29.09.-01.10.2016 w Norymberdze. Szerzej na ten temat Brehmer, Mehlhorn (2018).

demonstrowanie struktury języka (zwłaszcza na przykładach tych zjawisk językowych, w których łatwo o błędy). Mehlhorn uznaje, że ćwiczona systematycznie mediacja ustna tworzy podstawę do trudniejszych zadań: mediacji w sytuacjach formalnych i mediacji pisemnej, a zasadniczą rolę w nauczaniu języka odziedziczonego badaczka przypisuje transformacji tekstów pisanych.

Z kolei Hans H. Reich, pisząc o szkolnych ramach programowych dla języków pochodzenia, twierdzi, iż muszą uwzględniać fakt, że uczniowie zdobyli umiejętności językowe „dzięki komunikacji w rodzinie”². Nauczanie języka pochodzenia „nawiązuje do pierwotnej socjalizacji językowej. (...) Podstawę nauczania stanowi zatem komunikacja pozaszkolna, inaczej niż w przypadku nauki języka obcego, która zaczyna się od zera i zakłada systematyczną progresję”. Reich przypomina, że lekcji języka pochodzenia nie można wzorować na lekcji języka ojczystego, ponieważ „punktem wyjścia jest komunikacja w języku mniejszości”, a wreszcie podsumowuje: „nauczanie języków pochodzenia różni się zarówno od nauczania niemieckiego (języka edukacji i komunikacji narodowej), jak i od nauczania języków obcych (medium komunikacji międzynarodowej)”. Inna jego teza brzmi: „Materiału do porównań dostarczają dwa języki socjalizacji. (...) 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”. Reich wskazuje tutaj na potencjał refleksji językowej w dydaktyce języka odziedziczonego, co koresponduje także ze stanowiskiem autorów opracowania *Herkunftssprachen* (Brehmer, Mehlhorn 2018)³ – najnowszej publikacji niemieckojęzycznej na temat dydaktyki języka pochodzenia.

Programy nauczania

Podstawy programowe i programy nauczania języków pochodzenia z Nadrenii-Palatynatu, Berlina i Szkoły Europejskiej we Frankfurcie nad Menem są dobrymi przykładami realizacji wspomnianych wyżej zaleceń teoretycznych. Podstawa programowa z Nadrenii-Palatynatu [*Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht (Grundschule, Sekundarstufe 1)*, 2012, 9] kładzie nacisk na świadome używanie języka i kontakt z kulturą kraju pochodzenia (Bewusste Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur des Herkunftslandes):

*Der Unterricht geht von den Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler aus, nutzt die bereits erworbenen Sprachkompetenzen, fördert ihre **Sprachbewusstheit** und befähigt sie, sprachliche Phänomene zu erkennen und darüber sachgerecht zu reflektieren.*

2 Ten i dalsze cytaty przytaczamy za Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland, nr 4/2016, s. 113-115. Oryginalny tekst pt. *Herkunftssprachlicher Unterricht aus curricularer Sicht* ukazał się w tomie *Potenziale von Herkunftssprachen* pod red. G. Mehlhorn i B. Brehmera (2018).

3 Por. recenzja w tym numerze.

*Die Schülerinnen und Schüler gewinnen anhand von **Sach- und einfachen literarischen Texten** Einblicke in die Lebenswelten des Herkunftslandes, vertiefen und reflektieren die bereits bei Besuchen im Herkunftsland der Familie gesammelten eigenen Erfahrungen und können Vergleiche zu den Erfahrungen und Einsichten anstellen, die sie hier in Deutschland gewonnen haben und gewinnen.*

*Darüber hinaus leistet der Herkunftssprachenunterricht einen wichtigen Beitrag zu einer umfassenden sozialen Integration. Die Erstsprache ist ein bedeutender **Mittler zwischen den lebenswelten Familie und Schule**. Die Akzeptanz dieser Erstsprache und ihre Präsenz im Unterricht fördern den Erwerb des Deutschen und stärken das Selbstbewusstsein der Lernenden und daher auch die Lernmotivation im Allgemeinen.*

Berlińska podstawa programowa (*Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe-Polnisch*, 2017, 66) wymienia kilka elementów, które należy brać pod uwagę w nauczaniu języka polskiego:

*Im Rahmen des Polnischunterrichts erwerben die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus zunehmend die Fähigkeit, spezifische Merkmale der fremdsprachlichen Texte und Medien zu erkennen und diese bei der Produktion eigener Texte zu verwenden (**Text- und Medienkompetenz**). Des Weiteren entwickeln sie immer mehr an Bewusstsein für die unterschiedliche Sprachverwendung in unterschiedlichen Situationen und können auf diese Weise das eigene Sprachlernen gezielt optimieren (**Sprachbewusstheit**). Um das Lernen zu unterstützen und zu fördern, werden im Polnischunterricht auch Methoden und Strategien erworben. Dies sind z.B. Lesestrategien oder der Umgang mit dem Wörterbuch (**Sprachlernkompetenz**).*

*Der Polnischunterricht vermittelt deshalb nicht nur Sprachkenntnisse, sondern betrachtet auch die Alltagskultur und die Lebensbedingungen in Polen **im Verhältnis zum eigenen Lebensumfeld**.*

Program Szkoły Europejskiej (*Program nauczania języka polskiego w szkołach europejskich na poziomie szkoły podstawowej*, 2016, 10) zakłada **integrację międzyprzedmiotową**: „budowanie spójnej struktury wiedzy wykorzystującej powiązania i współzależności pomiędzy poszczególnymi obszarami kształcenia”, i **tekstocentryzm**: „tekst jest podstawą działań dydaktycznych na lekcjach języka polskiego, płaszczyzną wspólną nauki o literaturze, kulturze i języku”. Autorzy programu akcentują „potrzebę systematycznej i świadomej pracy nad doskonaleniem umiejętności odbioru i konstruowania zróżnicowanych gatunkowo wypowiedzi” oraz wychodzą z założenia, że „rozumienie pisanego tekstu można uznać za zdolność fundamentalną – warunkującą nie tylko osiągnięcia szkolne we wszystkich dziedzinach kształcenia, ale także możliwość zaangażowanego uczestniczenia w kulturze i życiu społecznym”.

Uwarunkowania i ograniczenia

W cytowanym wyżej Programie Szkoły Europejskiej zwraca się także uwagę na **uwarunkowania pracy nauczyciela**:

1) **problemy wielokulturowości i wielojęzyczności**: *nikła znajomość języka polskiego (np. w przypadku dzieci, które uczęszczały do obcojęzycznego przedszkola lub pochodzą z rodzin mieszanych), problemy komunikacyjne, trudności związane z jednoczesną nauką języka drugiego, interferencje językowe, niepoprawna wymowa polskich głosek, rozbieżności w zapisie i wymowie uwarunkowane wpływem innych języków)*

2) **problemy psychologiczno-wychowawcze**: *kryzys związany z przeprowadzką do nowego kraju i zmianą środowiska, poczucie wyobcowania, osamotnienie spowodowane intensywną pracą rodziców lub rozdzieleniem z częścią rodziny i grupą koleżeńską, nieumiejętność odnalezienia się w wielokulturowej społeczności itp. (...)*

3) **problemy organizacyjne**: *powiązanie materiału języka polskiego z treściami realizowanymi na innych zajęciach (...), klasy łączone, podejmowanie nauki (...) od kolejnej klasy lub w trakcie roku szkolnego, konieczność dostosowania poziomu nauczania zarówno do polskiej podstawy programowej, jak i do wytycznych w poszczególnych krajach (Program 2016, 11).*

W Szkole Europejskiej we Frankfurcie nad Menem lekcje języka pochodzenia odbywają się od 3 do 5 razy w tygodniu (po 45 minut), czyli i tak w większym wymiarze godzin niż w innych placówkach. Uczniowie szkoły sobotniej, uczestnicy zajęć oferowanych przez heski system edukacji i studenci uniwersytetu mają zajęcia z języka polskiego jako języka pochodzenia zwykle raz w tygodniu (90 minut). Nauczyciel lub lektor, tworząc program nauczania, musi dopasować cele dydaktyczne do wąskich ram czasowych i do psychologicznych uwarunkowań uczniów, jest więc zmuszony do skoncentrowania się na najistotniejszych elementach i wyznaczenia sobie realistycznych celów.

Rozwój językowy nie zaczyna się w szkole

Edukacja dwujęzyczna rozpoczyna się zwykle wraz z nauką czytania i pisanie, bo dopiero „kariera szkolna” dziecka uświadamia opiekunom, że czas się zająć językiem polskim. Znacznie rzadziej poświęca się uwagę okresowi przedszkolnemu, gdy tymczasem dziecko właśnie wtedy uczy się mówić (między trzecim a szóstym rokiem życia), a zaniedbania na tym etapie edukacji mają wpływ na późniejsze przyswajanie języka.

W niemieckich przedszkolach popularnym narzędziem dokumentacji jest formularz KOMPIK, który opisuje rozwój dziecka ze względu na 11 typów umiejętności (Bildungs- und Entwicklungsbereiche), takich jak np. motoryka, kompetencje społeczne i emocjonalne, umiejętności matematyczne i przyrodnicze, język i wczesny alfabetyzm. Dokument

zawiera prawie 160 pytań na temat zainteresowań, umiejętności i aktywności dzieci w przedszkolu. 15 pytań dotyczy bezpośrednio języka, a 35 – choć odnosi się do innych kompetencji – ściśle się z nim wiąże. W sumie jest to ponad 30% pytań całego formularza. W dziedzinie „Kompetencje społeczne” 7 na 14 pytań łączy się bezpośrednio z umiejętnościami językowymi, w dziedzinie „Kompetencje emocjonalne” – 5 na 17 pytań, a w „Matematyce” – każde. Trudno sobie wyobrazić dziecko dwujęzyczne, które posiadało wszystkie te umiejętności w obu językach i w każdym z nich z równą swobodą wyraża emocje, spiera się z rówieśnikami, daje upust złości lub po prostu się bawi, używając złożonych struktur językowych: zdań wielokrotnie złożonych, mowy zależnej czy trybu przypuszczającego (oczywiście na poziomie przedszkolaka). Dziecko, które nie chodzi do dwujęzycznego przedszkola i nie korzysta z innych form pomocy, może mieć sporo braków językowych w języku odziedziczonym, pogłębiających się podczas intensywnych lat szkolnych (dominacja języka kraju osiedlenia). W rozwoju poznawczym i społeczno-emocjonalnym ucznia oba języki powinny pełnić możliwie wszechstronną funkcję i być równie ważne. Profesor Claudia Maria Riehl podkreśla też rolę „jakości” przekazywanego dzieciom języka: odziedziczonych i mowy kraju zamieszkania.

Ein zweisprachiges Kind braucht etwa doppelt so viel Input wie ein einsprachiges. Jede der beiden Erziehungspersonen muss mit dem Kind mehr reden, als wenn sie sich das in einer Sprache teilen würden. Vor allem auch ein qualitativ hochwertiger Input ist wichtig. Damit der Wortschatz erweitert wird, muss man verschiedene Satzstrukturen anbieten.⁴

Rozwój języka wymaga świadomej i systematycznej pracy opiekunów, styczności dzieci z językiem w sytuacjach naturalnych (regularne wyjazdy do Polski), obcowania z rówieśnikami, a zwłaszcza stałego kontaktu z literacką polszczyzną, który ułatwia przyswajanie nowego słownictwa (umożliwia wyjście poza zasoby słownikowe rodziny i życia codziennego) oraz struktur gramatycznych. Kształcenie dwujęzyczne polega przede wszystkim na edukacji domowej, dlatego ważne jest, żeby opiekunowie dzieci mogli liczyć na fachowe wsparcie w postaci np. warsztatów czy spotkań na temat dwujęzyczności⁵. Organizacje społeczne, szkoły parafialne, inicjatywy rodzicielskie, a także nauczyciele uczący języka polskiego w szkołach niemieckich powinni wykorzystywać wiedzę pracowników akademickich, badaczy tego problemu, i organizować takie „szkolenia”. Rodzice dzieci dwujęzycznych często nie zdają sobie sprawy ze złożoności procesu akwizycji i uczenia się języka, szybko też poddają się wpływowi języka diaspory, wskutek czego polsko-niemiecki socjo-

4 Cytat z wywiadu *Warum sich Bilingualität lohnt*, <https://www.br.de/radio/bayern2/warum-sich-bilinguitaet-lohnt-100.html>.

5 Polsko-Niemiecka Inicjatywa Rodzicielska Wspierania Dwujęzyczności z Frankfurtu nad Menem organizuje cykliczne warsztaty na temat dwujęzyczności. Spotkania te stanowią uzupełnienie pracy w przedszkolu, grupach przedszkolnych i szkole sobotniej.

lekt wypiera poprawną polszczyznę. Taki język dziedziczą dzieci, które np. dopiero w IV klasie dowiadują się, że hort to świetlica, a piórnik to nie mapa⁶.

Edukacja szkolna: założenia i dobra praktyka

Wniosek płynący z cytowanych wyżej programów nauczania, opracowań naukowych i naszej praktyki nauczycielskiej jest niewątpliwy – w nauczaniu języka pochodzenia kluczowe okazują się:

- integracja przedmiotowa na wszystkich etapach nauczania, także w klasach wyższych,
- autonomia ucznia, jego samodzielność i zdolność do samooceny,
- indywidualizacja (niezbędny element pracy z uczniami o różnych potrzebach),
- uwrażliwianie ucznia na strukturę języka,
- zwracanie uwagi na kompetencje międzykulturowe i rozbudzanie zainteresowania innymi kulturami i językami,
- zachowanie neutralności światopoglądowej.

W szkole sobotniej we Frankfurcie nad Menem próbujemy wprowadzać te zasady w życie i choć nasze usiłowania nie zawsze kończą się sukcesem, podajemy kilka sposobów sprawdzonych w tzw. dobrej praktyce⁷:

- metoda projektu – umożliwia zarówno integrację przedmiotową, jak i pracę z grupami wielopoziomowymi⁸,
- transfer wiedzy i umiejętności ze szkoły niemieckiej do szkoły polskiej i vice versa, udział w niemieckich wydarzeniach lokalnych⁹,
- tekstocentryzm – analiza tekstu słuchanego, obrazkowego, pisanego, użytkowego i literackiego,
- praca nad językiem uwzględniająca kolejność: głoska – litera – słowo – zdanie – tekst,
- ćwiczenie słuchu fonematycznego – ważny element w nauce pisania,
- wyraźne rozróżnianie rejestrów języka potocznego i języka edukacji,
- pokazywanie różnic i podobieństw między językiem polskim a niemieckim,
- kontakt językowy,
- zabawy tłumaczeniowe, mediacja,
- pisanie tekstów użytkowych, ćwiczenie form pisemnych przydatnych na co dzień.

6 W załączniku zamieszczamy list do opiekunów dzieci z przedszkola Polanka, który jest przykładem współpracy z rodzicami.

7 Na końcu artykułu zamieszczono przykłady ćwiczeń.

8 Por. Glowalla, Połoińska 2015 i Glowalla 2016.

9 Por. opisany w tym numerze przez K. Glowallę projekt szkoły sobotniej *Tak (nie) chcemy żyć!*.

Osobno należałoby wspomnieć egzamin telc *Język polski B1-B2 Szkoła*, będący w opinii heskich władz szkolnych ukoronowaniem nauki języka polskiego. Egzamin, choć krytykowany i nie zawsze akceptowany, jest w Niemczech jedyną formą potwierdzenia kompetencji językowych uczniów. Sama możliwość certyfikacji oczywiście motywuje do nauki języka polskiego i podnosi jego prestiż.

Nauczanie dorosłych

Problemy w nauczaniu języka odziedziczonego dzieci i młodzieży są podobne do trudności, z którymi musi sobie radzić lektor uniwersytecki. On także ma ograniczony czas i heterogeniczne grupy. W tej sytuacji najważniejsze wydaje się uwrażliwianie językowe i dążenie do tego, żeby studenci potrafili podtrzymywać znajomość języka wyniesioną z domu i samodzielnie ją pogłębiać (autonomia uczącego się). Do osiągnięcia tego celu mogą posłużyć lektorowi m.in. ćwiczenia z porównaniami języka polskiego do niemieckiego i niemieckiej odmiany języka polonijnego, a także ćwiczenia mediacyjne. Warto również uświadamiać uczącym się, dlaczego ich częste błędy są typowe, rozwijać ich umiejętność autokorekty i samodzielnego budowania wypowiedzi. Pożyteczną umiejętnością, która pozwoli studentom wchodzić w role społeczne inne niż rola członka rodziny, jest opanowanie rejestru neutralnego i formalnego, podobnie jak słownictwa ze sfery edukacyjnej, zawodowej i publicznej (por. Małolepsza 2014). Rozróżnianie rejestrów i odpowiedni zasób leksykalny może im się przydać np. w przyszłym życiu zawodowym.

Jeśli chodzi o metody pracy, w grupach heterogenicznych dobrze sprawdzają się projekty, ponieważ łączą pracę indywidualną (zadania domowe) i zbiorową (w parach, grupach kilkusobowych i na forum). Przykładem takiej formy zajęć jest projekt studencki *Język edukacji*¹⁰. W tabeli poniżej przedstawiono jego kolejne etapy wraz z krótkim komentarzem i informacją o celach dydaktycznych. Projekt, zaplanowany na trzy cotygodniowe spotkania, został na prośbę studentów przedłużony do czterech. Jego efektem są plakaty zamieszczone na końcu artykułu.

Komentarz	Etap projektu	Realizowany cel dydaktyczny
Tekst, napisany w potocznym języku polonijnym, z wieloma angielskimi słowami, jest dobrym wstępem do zajęć rozwijających wrażliwość językową i autorefleksję.	0. Tekst <i>Tradycja z cyklu Rozmowy podstuchane</i> , aut. J. Lech (podręcznik <i>Kto czyta, nie błądzi</i> , A. Seretny)	Refleksja nad językiem, spostrzeżenia dot. języka polonijnego

10 Projekt zrealizowany w semestrze letnim 2017 w ramach zajęć *Korrektives Polnisch* w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Georga-Augusta w Getyndze.

Komentarz	Etap projektu	Realizowany cel dydaktyczny
Po „przetłumaczeniu” tekstu na standardowy język polski studenci stwierdzili, że rozmawiając z rodzicami o swoich studiach po polsku, też mieszają języki, wtrącają niemieckie słowa itd.	1. Analiza potrzeb, braków, błędów	Autorefleksja nad językiem polskim, którym posługują się studenci (najczęściej popełniane błędy, braki leksykalne)
Studenci zdecydowali, że chcą wzbogacić słownictwo z zakresu języka edukacji i po dyskusji zgodzili się na stworzenie plakatów, które (zawieszone w sali wykładowej) będą pełnić funkcję edukacyjną także w stosunku do innych grup.	2. Burza mózgów: podjęcie decyzji o kształcie produktu, podział zadań	Autonomia, motywacja, argumentowanie
Studenci pracowali indywidualnie w domu.	3. Praca z Internetem: słowniki, strony uniwersytetów polskich, artykuły	Rozumienie tekstu pisanego: uważne czytanie, szukanie konkretnych informacji w tekście, przepisywanie, praca ze słownikiem, sporządzanie notatki
Na zajęciach studenci porównywali efekty swoich poszukiwań, dyskutowali o słowach/frazach trudnych do przetłumaczenia ze względu na różnice w polskim i niemieckim systemie uniwersyteckim.	4. Porównanie wyników, analiza, wybór	Interkulturowość, powiększanie zasobu leksykalnego
Studenci uznali, że należy zrobić kilka plakatów: słowniczek, listę słów i zwrotów, tzw. fałszywych przyjaciół w języku polskim i niemieckim, oraz opis semestru.	5. Stworzenie plakatów	Pisanie i przepisywanie, utrwalenie nowego słownictwa

Tab. 1. Projekt studencki *Język edukacji*

Zakończenie

Stosunkowo młoda dyscyplina naukowa, jaką jest dydaktyka nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, nie pogodziła jeszcze szeregu sprzeczności. Ramy programowe (podobne do ram dla języków obcych) zakładają osiągnięcie konkretnych umiejętności

językowych w czterech sprawnościach (ostatnio dodaje się piątą, czyli sprawność mediacji) i opanowanie sprawności produktywnych. Wpływ dydaktyki języka ojczystego powoduje jednak, że równocześnie stawia się na kompetencję językową wyniesioną przez ucznia z domu (postulat odwoływania się do uwewnętrznionej gramatyki i umiejętności receptywnych). Scalenie pragmatyki nauczania języków obcych, literackości języka ojczystego i codzienności języka pochodzenia wydaje się prawie nieosiągalne. Za wspólny mianownik dydaktyki języka odziedziczonego we wszystkich grupach wiekowych należy więc uznać doskonalenie nadrzędnych umiejętności, pozwalających zachować i rozwijać język. Mowa tu o autonomii i adekwatnej samoocenie językowej, których można się nauczyć dzięki nowoczesnym metodom dydaktycznym, stosowanym w pracy z grupami heterogenicznymi. Znajomość języka niemieckiego i emocjonalny stosunek uczących się do polskiego, a także ich wiedza i umiejętności wyniesione z domu doskonale uzupełniają pracę nauczyciela lub lektora.

Załącznik 1. List do rodziców

Drodzy Rodzice,

w trosce o język polski w Polance, a głównie o poprawność wzorców językowych dawanych dzieciom, przygotowaliśmy dla Państwa małą ściągę ze słowami i zwrotami często pojawiającymi się w żargonie przedszkolnym.

Wtrętów niemieckich można się łatwo pozbyć, wystarczy odrobina wysiłku :)

Garderobe	szatnia	Rucksack	plecak
Toberaum	w Polance: sala gimnastyczna	Konzeptions-tage	dni pedagogiczne
Spielplatz	plac zabaw	Vorlaufkurs	kurs przygotowawczy
Matschhose	spodnie przeciwdeszczowe, ew. gumowe	Grundschule	szkoła podstawowa
Gummistiefel	kalosze, gumaki	Hort/schulische Betreuung	światlica
Snack	podwieczorek, przegryzka	Vorschule	zerówka
Pausa	przerwa	Vorschulkind	zerówkowicz
Sommerfest/ Fest	festyn	Basteln	prace plastyczne, majsterkowanie
Malkittel	fartuch/fartuszek ochronny	Ausmalbild	kolorowanka
Frühstücks-box	pudełko na śniadanie	Baby	małe dziecko, pieszczotliwie dzidzia

Last but not least: „do później”, czyli kalka niemieckiego zwrotu „Bis später!” ma swoje liczne odpowiedniki w języku polskim np.: „Na razie!”, „Do zobaczenia”, „Zobaczymy się później!”. „Iść na toaletę” to poprawnie po polsku „iść do toalety/ubikacji”. (...)

Zespół Polanki

Załącznik 2. Ćwiczenia dla dzieci – ortografia

Ortografia. C czy z?

po polsku	rysunek	po niemiecku
C		Z
cytryna		Zitrone
cyrk		Zirkus
cyrkiel		Zirkel
cyfra		Ziffer
cylinder		Zylinder
cebula		Zwiebel
cegła		Ziegel
centrum		Zentrum
cel		Ziel
cukinia		Zucchini
cukier		Zucker

Ortografia. Duże i małe litery.

INACZEJ	
po polsku	po niemiecku
Z	S
muzyka	
.....	Suppe
.....	Masuren
.....	Susanna

TAK SAMO	
po polsku	po niemiecku
Z	
zoo	
.....	Zoom
.....	Zebra
.....	Zero

Załącznik 3. Ćwiczenia dla dzieci i młodzieży – język edukacji

Połącz!	
rok szkolny	Sommerferien
wakacje	Schuljahr
ferie jesienne	AG
plan lekcji	Herbstferien
przedmiot	Note
wuef	Schulfach
kółko (zainteresowań)	Schnellheft
klasówka	Stundenplan
ocena	Sportunterricht
skoroszyt	schulische Betreuung/Hort
światlica	Hausaufgabe
zadanie domowe	Klassenarbeit
MOJE SŁOWA	
PO POLSKU	PO NIEMIECKU
.....	

Uzupełnij!

1. Rok zaczął się w Hesji szóstego sierpnia (6.8.).
2. Macie dużo domowych?
3. Bardzo lubię matematykę, a jaki jest twój ulubiony w szkole?
4. Gdzie u Ciebie w domu wisi twój plan ?
5. Po polsku „Sportunterricht” to
6. W środę chodzę na chór, a ty chodzisz na jakieś zainteresowań?
7. Po lekcjach idę do, jem tam obiad i odrabiam zadania, potem wracam do domu.
8. Do każdego przedmiotu mam innego koloru.

MOJE ZDANIA

.....

.....

Załącznik 4. Ćwiczenia dla dzieci i młodzieży – fałszywi przyjaciele

Wybierz odpowiednie słowa i uzupełnij tabelę.

Mappe • mapa • ich • Haus • katedra • Tak! • eins • Jahr • spódnica • Kita
Fuchsschwanz • jeden • kran • Kran

po polsku	po niemiecku
dom	
	Dom
	Karte (Landkarte)
teczka	
ja	
	Ja!
rok	

po polsku	po niemiecku
	Rock
przedszkole	
kita	
jeden	
każdego (np. dnia)	(z.B. Tag)
	Wasserhahn
dźwig	

Załącznik 5. Projekt studencki *Język edukacji*



Tradycja z cyklu

Rozmowy podsłuchane

Stoję w kolejce do kasy w polskim sklepie. Za oknem upał. Dobrze, że przynajmniej sklep jest klimatyzowany. Stojące przede mną dwie panie w średnim wieku rozmawiają ze sobą:

- A widziała Pani „Pana Tadeusza”?
- Tak, byliśmy. Tylko że mąż zaparkował kara w kornerze i dostał tiketa. Poszło 50 baksów na film i 20 na tiketa. 70 baksów, proszę panią, piechotą nie chodzi.
- To ja wiem, kochana. Ja muszę cały dzień klinować flory na takie pieniądze.
- A jak córka sobie radzi w szkole?
- Dzejn? Teraz już lepiej, wie pani, ten jej nowy ticzer podobno lepiej tłumaczy. Byłam dopiero co na tym ich interwju i wszyscy ją chwalili.
- No widzi Pani.
- Ale za to z Matju są problemy. Ciągłe go nie ma wieczorami. Tylko się boję, żeby się w jakie dragi znowu nie wplątał.
- No co też pani. Ma dziewczynę, to co się będzie głupotami zajmował.
- Tamto już skończone. Za to Margaret ma nowego bojfrenda. Z dobrego domu. Megi mówiła, że on ma ojca lojera.
- Tak dużo Pani kupuje dzisiaj?
- Mój mąż, wie pani, dostał właśnie rejz w pracy i zaprosił parę osób.
- Jak to: rejz dostał?
- No, rejz, wie pani – podwyżkę.
- To robicie party?
- Nie, tylko taki mały dyner. A to znowu ekspensy...
- Tak, tak...
- Który chleb wziąć, jak pani myśli?
- Ja to ten zawsze biorę: Ontario Mills Bread.
- No co też pani. Przecież my Polacy, to polski bred trzeba kupować. Tradycje i język trzeba pielęgnować, żeby ludzie wiedzieli, jak przyjdą, że to jest polski dom!

SŁOWA I FRAZY

- kierunek studiów - Studienfach
- studia licencjackie - Bachelor
— II — magisterskie - Master
- uczelnia - Uni
- wydział - Fakultät
- samorząd studencki - Fachschaft
- egzamin ustny - mündliche Prüfung
— II — pisemny - schriftliche — II —
- zdać egzamin - eine Prüfung bestehen
- egzamin poprawkowy - Nachschreibeklausur
- zajęcia - Lehrveranstaltung(en)
- sesja egzaminacyjna - Prüfungsphase
- plan zajęć - Vorlesungsverzeichnis
- dyżur - Sprechstunde
- wykład - Vorlesung



SŁOWA I FRAZY

- przedmiot opcjonalny - Schlüsselkompetenz
- legitymacja studencka - Studenten-
ausweis
- akademik - Studentenwohnheim
- mieszkanie studenckie - Wohngemeinschaft (WG)
- stołówka - Mensa
- blok zajęciowy - Blockseminar
- dopuszczenie do egzaminu - Prüfungszulassung
- dyżur - Sprechstunde
- przerwa międzysemestralna - Vorlesungsfreizeit



FAŁSZYWI PRZYJACIELE

- Ich schreibe eine Hausarbeit.
Piszę pracę ~~domową~~.
Piszę pracę ~~semestralną~~.
- Ich habe einen Termin bei meinem Dozenten.
~~Ham termin a mojego doenta.~~
Idę na konsultację do mojego wykładowcy.
- Am Ende meines Studiums muss ich eine Bachelorarbeit schreiben.
Na koniec mojego ~~studium~~ muszę napisać pracę licencjacką.
- Na koniec ~~studium~~ muszę napisać pracę licencjacką.
- Ich schreibe eine Klausur.
~~Piszę klauzurę.~~
Mam egzamin pisemny.
- Ich habe mich für eine Prüfung angemeldet.
~~Zameldowałam/tem się na egzamin.~~
Zapisałam/tem się na egzamin.



MÓJ SEMESTR

- Najpierw zapisuję na studia.
- Zostałam/tem przyjęta/y na studia (choć jaś miałam/tem stare świadectwo).
- Ich habe den Studienplatz bekommen (obwohl ich ein schwaches Zeugnis hatte).
- Zaczynam studia Slavistik (Slavistik), Prawa i Administracji (Jura), Historii (Geschichte), Ekonomii (VWL - Volkswirtschaftslehre), Zarządzania (BWL - Betriebswirtschaftslehre), Geografii (Geographie), Nauk Społecznych (Sozialwissenschaften).
- ze specjalnością Polonistyką (mit Schwerpunkt Polonistik)
- ze specjalnością nauczycielską (auf Lehramt)
- W międzyczasie szukam pokoju w akademiku lub mieszkaniu studenckim.
- Zwischendurch suche ich ein Zimmer im Studentenwohnheim oder in einer WG.



MÓJ SEMESTR

- Potem robię plan zajęć.
- Dann stelle ich einen Studienplan zusammen.
- Muszę uważać, żeby zajęcia się nie nakładały.
- Ich muss aufpassen, dass die Veranstaltung sich nicht überlappen.
- W czasie sesji piszę pracę semestralną i zdaję egzamin.
- Während der Prüfungszeit schreibe ich Hausarbeiten und habe Prüfungen.
- A później to już są wakacje (lato), ferie (zimno).
- Und später nur noch Semesterferien (Sommerferien u Winterferien).



Bibliografia

Brehmer B., Mehlhorn G., 2018, *Herkunftssprachen*, Tübingen

Gębał P. E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków

Glowalla K., Połowska A., 2015, *Warsztaty Każdy może zostać omnibusem – integracja nauczania przedmiotowego i językowego*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr. 3, s. 115-117

Glowalla K., 2016, *Laureaci konkursu Mam talent. Opowiem Wam niezwykłą historię. Projekt „Krasnale” o wojnie*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr. 4, s. 133-135

KOMPIK-Beobachtungsbogen, Staatsinstitut für Frühpädagogik, www.kompik.de

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

Mehlhorn G., Brehmer B. (red.), 2018, *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, Tübingen

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa

Program nauczania języka polskiego w szkołach europejskich na poziomie szkoły podstawowej, 2016, European Schools, Office of the Secretary-General, Pedagogical Development Unit

Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe – Polnisch, 2017, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin

Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I, 2012, Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Mainz

Reich H. H., 2016, *Nauczanie języków pochodzenia a programy nauczania*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr. 4, s. 113-115

Ulich M., Mayr T., 2006, *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindergarteneinrichtungen*, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Freiburg im Breisgau

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 20.11.2018.

Justyna Hryniewicz

NIE TAKI POLSKI STRASZNY, JAK GO MALUJĄ...

Polsko-niemiecki Euroregion Pomerania jest od niespełna dwóch lat laboratorium interesujących doświadczeń oświatowych. Realizowany tam projekt *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji*¹ stawia sobie ambitne i wielorakie cele. Zgodnie z założeniami ma świadczyć o dobrosąsiedzkich stosunkach w regionie, usuwać językowo-kulturowe bariery, przyczyniać się do integracji terenów przygranicznych i – *last but not least* – wypracować model kształcenia, który po obu stronach granicy zapewni ciągłość nauki języka sąsiada. Projekt zainspirował mnie do zaprojektowania ćwiczeń, które mogłyby rozbudzić zainteresowanie polskim w niemieckich szkołach i zwiększyć ogólną świadomość językową uczniów.

Język polski jako język sąsiada

Co zrobić, żeby nauczanie języka sąsiada, wprowadzone do szkół różnego szczebla i różnego typu, miało nie tylko zagwarantowaną ciągłość, lecz było także skuteczne i atrakcyjne? Na terenach przygranicznych ważna jest zwłaszcza świadomość mieszkańców, że przynależą do jednego obszaru gospodarczego i kulturowego. Współpraca transgraniczna, transfer wiedzy, doświadczeń i umiejętności pozwala im dostrzec potencjał regionu oraz korzyści (także materialne), jakie płyną ze znajomości języka sąsiada. Unia Europejska uznaje pogranicza za regiony, za które państwa sąsiedzkie powinny odpowiadać wspólnie. Międzynarodowy zespół naukowców z Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Graz przeprowadził badania „języków sąsiadów na terenach przygranicznych” i podał szereg uzasadnień, dlaczego kompetencje językowe są na tych obszarach szczególnie ważne. Znalazły się wśród nich m.in. następujące argumenty:

- oddolne budowanie Europy,

1 Projekt finansowany z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) w ramach Programu Współpracy Interreg V A ma zostać zrealizowany w okresie od 2017 do 2020 r. Jego pełna nazwa brzmi *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*.

- wspólne z sąsiadami kształtowanie tożsamości regionalnej,
- zwiększanie szans na rynku pracy,
- wymiana handlowa z „innymi”,
- poszerzanie horyzontów (Martyniuk, Müller 2017, 73, Halink i in. 2003).

Powyższe argumenty są natury jednostkowej, edukacyjnej, społeczno-gospodarczej oraz międzynarodowej i międzykulturowej (Martyniuk, Müller 2017, 73). Mimo iż nie odnoszą się wyłącznie do nauki języka sąsiada, co trafnie podkreślają Martyniuk i Müller (2017), język sąsiada ma specyficzny charakter. Jego nauka nie przebiega w sztucznych warunkach, lecz ma bezpośredni związek z rzeczywistością i codziennymi konkretami (Martyniuk, Müller 2017, 73), a zdobyte umiejętności mogą być natychmiast wykorzystane praktycznie po drugiej stronie granicy.

Mała popularność języka sąsiada po obu stronach granicy polsko-niemieckiej jest największą przeszkodą w realizacji celów wspomnianego we wstępie projektu. Sądząc z liczby osób uczących się w Niemczech języka polskiego jako obcego, tylko niewielka ich grupa dostrzega jego przydatność (Martyniuk, Müller 2017, 75). W Polsce więcej uczniów poznaje język niemiecki, chociaż obecnie liczba ta spada (Ośrodek Rozwoju Edukacji 2011, Mohr 2015). Według badań Stachowiak (2014) motywacja do uczenia się języka polskiego jako obcego ma trzy źródła: emocjonalne, estetyczne i zawodowe. Motywacja emocjonalna jest zwykle osobista (np. polskie pochodzenie), a motywacja zawodowa pragmatyczna (używanie języka polskiego w pracy, pobyt w Polsce). Najmniej oczywista, a więc najciekawsza, jest motywacja estetyczna, tzn. wszelkie przekonania i wyobrażenia na temat systemu języka, jego brzmienia lub podobieństwa do języka ojczystego (Stachowiak 2014, 19). Dzięki temu podobieństwu Słowianie mają np. pozytywny stosunek do polskiego (Stachowiak 2014, 20) i przekonanie, że mogą się go stosunkowo łatwo nauczyć. Podobnie twierdzi Chłopek (2016, 5), według której typologiczna bliskość języków wpływa na szybkość i efektywność uczenia się języka obcego.

Jak zatem wzbudzić zainteresowanie językiem polskim w środowisku odległym od polszczyzny, czyli w niemieckiej szkole? Jak zwiększyć świadomość językową uczniów i podważyć utarte opinie, że język polski należy do najtrudniejszych języków świata? Odpowiedź na te pytania może przynieść podejście wielojęzyczne, czyli poszukiwanie razem z uczniami różnic i podobieństw między językiem polskim a niemieckim.

Podejście wielojęzyczne w nauczaniu języków obcych

Sprawności językowe – recepcja i produkcja – dzielą się tradycyjnie na recepcję języka słuchanego i czytanego oraz produkcję, czyli język mówiony i pisany (Chłopek 2016, 4, Seretny, Lipińska 2005). Umiejętności receptywne poprzedzają w rozwoju ontogenetycznym samodzielną produkcję językową (Chłopek 2016, 4). A jakie są czynniki rozwoju sprawności receptywnych w języku obcym? Uczniowie, zwłaszcza starszych klas, mają

nie tylko większą wiedzę, lecz i bogatsze doświadczenie, zależne od wieku oraz stopnia rozwoju kognitywnego i afektywnego (Chłopek 2016, 5). Ich umysł dysponuje już pewną bazą danych i informacji, która ułatwia przyswajanie kolejnych. Kompetencja w języku ojczystym (słownictwo, gramatyka, umiejętność czytania i pisania)², a także znajomość innych języków (uczniowie wybierają polski zwykle dopiero jako drugi lub trzeci język) sprzyja rozumieniu języka obcego. Kompleksowa wiedza językowa, nazywana multikompetencją, umożliwia postępy w nauce zwłaszcza w warunkach nauczania instytucjonalnego (Chłopek 2016, 5, Cook 1991). Przy wprowadzaniu nowego języka obcego można również wykorzystać świadomość metajęzykową uczniów. Chłopek (2016, 6) definiuje świadomość metajęzykową głównie jako „zdolność do refleksji nad językiem jako narzędziem komunikacji, rozpoznawania pewnych jego cech oraz dostrzegania, analizowania i kontrolowania form językowych w oderwaniu od ich znaczeń”. Powołując się na Białystok (1997), Chłopek podkreśla, że na rozwój świadomości metajęzykowej dobrze wpływa nauka pisanej odmiany języka (Chłopek 2016, 6).

W odniesieniu do osób wielojęzycznych i ich kompetencji językowych podkreśla się nie tyle samą znajomość języków, ile ich różne konstelacje (*language constellations*) (Otwinowska 2015, 5). Otwinowska (2015) wskazuje, że składnikiem wielu konstelacji jest angielski jako *lingua franca* współczesności i źródło nowego słownictwa (*komputer, biznes, menedżer, weekend, bukowac*)³, przenikającego do innych języków. W warstwie leksykalnej, także w językach typologicznie dalekich, można dostrzec wiele kognatów i internacjonalizmów, co ułatwia recepcję języka obcego, a zarazem analizę podobieństw i różnic między dowolnymi językami. Dla Otwinowskiej (2015, 5) język angielski mógłby być „pomostem” do nauki innych języków. Warto przypomnieć, że dla świadomości metajęzykowej kluczowe znaczenie ma nie tylko angielski. Wpływy obcych języków na polszczyznę, uwarunkowane kontaktami historycznymi, widać w jej współczesnej strukturze (m.in. słownikowej). Podobne słowa w języku niemieckim i polskim, jak chociażby *Bürgermeister* i *burmistrz*, uświadamiają istnienie wielu innych zapożyczeń, na które w nauczaniu języków obcych zwraca uwagę głównie podejście wielojęzyczne.

W klasach wielojęzycznych z różnymi językami pierwszymi/językami pochodzenia dobrze jest ten potencjał wykorzystać i włączyć uczniów w proces dydaktyczny jako „eksper-tów” językowych. Lekcje staną się wtedy ciekawsze i zaangażują uczniów emocjonalnie. Kształtowanie świadomości metajęzykowej ma wiele zalet, przede wszystkim zwiększa efektywność nauki języka obcego (Otwinowska 2015, 6). Dotychczasowe badania pokazują jednak, że różnorodność językowa i jej potencjał nie doczekały się jeszcze w szkołach niemieckich uznania (Reich 2014, Mehlhorn 2015). System Opisu Pluralistycznych Podejść do

2 Badania dzieci, dla których niemiecki jest językiem drugim, pokazują, że osiągnięte w języku pierwszym kompetencje, np. sprawność czytania i pisanie, mogą być „przenoszone” na język drugi (Şimşek 2016, Bredel, Furhop, Noack 2011, Jeuk 2012).

3 Przykłady zaczerpnięte z *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* (Markowski 2005, 990).

Języków i Kultur (FREPA – *Kompetencje i zasoby*), opracowany przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, zaleca odwoływanie się do wszystkich umiejętności językowych i zasobów kulturowych uczniów, zakładając nauczanie kilku języków i kultur jednocześnie (Candelier, Schröder-Sura 2012, 4 i nast.). Candelier i Schröder-Sura (2012) wyróżniają w metodyce cztery podejścia pluralistyczne:

- otwarcie na języki,
- interkomprehensję,
- podejście zintegrowane,
- podejście międzykulturowe (Candelier, Schröder-Sura 2012, 5).

Pierwsze z nich – otwarcie na języki – kształtuje świadomość i wrażliwość językową, a także integruje język nauczania (edukacji) z językiem nauczany i z językami spoza zwykłego kanonu szkolnego, jak języki migrantów i mniejszości narodowych. Interkomprehensja kładzie nacisk na rozumienie języków pokrewnych, koncentruje się więc na rozwijaniu umiejętności receptywnych, a w przypadku języków z różnych rodzin – na pogłębianiu świadomości językowej. Zintegrowana dydaktyka językowa ma pomagać uczniom w budowaniu „mostu” między językiem nauczania⁴ a językami obcymi – pierwszym i wszystkimi kolejnymi – zakłada też naukę kilku języków równocześnie i łączenie kompetencji już nabytych ze zdobywanymi w trakcie nauki szkolnej. Podejście międzykulturowe polega na kontakcie z innymi kulturami, co sprzyja postawie otwartej na wielojęzyczność (Candelier, Schröder-Sura 2012, 5 i nast.).

Rozwiązania praktyczne

Uczestnicy projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji* nie znają zazwyczaj języka polskiego i dopiero rozpoczynają jego naukę. Przewidziane na wstępie spotkania z nauczycielami i uczniami mają wzbudzić ich zainteresowanie językiem polskim i wyrobić wrażliwość językową⁵. Służy temu m.in. ćwiczenie przygotowane zgodnie z założeniami teoretycznej części artykułu. Składa się ono z 25 krótkich zdań, zawierających internacjonalizmy i zapożyczenia, przede wszystkim z języka niemieckiego i angielskiego. Wymieniam je po kolei:

1. Katastrofa w hotelu.
2. Nowy hotel Marriott w centrum Warszawy.
3. Gwiazdy sportu w Sopocie.
4. Maraton w Poznaniu.
5. Festiwal w Krakowie.

4 Autorzy artykułu używają pojęcia *język nauczania*, w polskojęzycznych publikacjach przyjęła się nazwa *język edukacji*.

5 Wykorzystanie na lekcji języka polskiego interkomprehensji i internacjonalizmów opisują także A. Jasińska (2013) i L. Madelska (2013).

6. Demonstracja przed hotelem.
7. Skandal w galerii.⁶
8. Zostań fryzjerem!
9. Studenci otworzyli własny biznes.
10. Po naszym kursie zostaniesz profesjonalistą.
11. Trend roku w technologii?
12. Najlepszy smartfon na rynku.
13. Tanie drukowanie i kopiowanie – tylko u nas!
14. W naszej gminie organizowane są festiwale muzyczne.
15. Kurorty nad Bałtykiem.
16. W centrum miasta znajduje się barokowy ratusz.
17. Poczta szuka listonoszy.
18. Na rynku w Krakowie przemawia burmistrz.
19. Banan, ananas, kiwi i jogurt to najlepszy deser!
20. Zupa ogórkowa mojej mamy smakuje fantastycznie!
21. W kinie oglądam filmy komediowe.
22. W naszym banku dostaniesz dobrze oprocentowany kredyt.
23. Komputery – idealne dla każdego.
24. Studia menedżerskie na uniwersytecie.
25. Koktajle a zdrowa dieta.

Pierwsza część ćwiczenia – recepcja tekstu czytanego, czyli powyższych zdań – ma wyeliminować trudności związane z zapisem ortograficznym. W drugiej części uczniowie muszą poszukać w zdaniach słów o brzmieniu podobnym do słów znanych im z innych języków (języka pierwszego i języków obcych, których uczą się w szkole), a następnie utworzyć odpowiednie pary leksykalne. W ten sposób niemal „niechący” dowiadują się, jak wiele polskich słów już znają, i uświadamiają sobie, że potrafią odczytać sens zdania, mimo iż dokładnie rozumieją tylko pewne fragmenty. Wraz z takimi „sukcesami” rośnie motywacja do nauki. Warto zwrócić uczniom uwagę na pochodzenie niektórych słów i na historyczny proces zapożyczeń (zdania 15-18). Zapózyczenia (rynek, softys) są na ogół trudno rozpoznawalne, zasługują jednak na stałe miejsce w ćwiczeniach tak samo jak kalki językowe (np. *listonosz*, niem. *Briefträger*), które okazują się interesujące dla cudzoziemców.

Kolejna część ćwiczenia polega na odnajdywaniu różnic i podobieństw między językiem polskim a językiem pierwszym uczniów (zazwyczaj jest to niemiecki). Mogą one występować na płaszczyźnie metajęzykowej, czyli w samym systemie języka. Uczniowie powinni więc porównać morfologię (fleksję, słowotwórstwo), składnię (szyk wyrazów w zdaniu), a także odmianę pisaną języka (ortografię). Wymaga to pomocy ze strony nauczyciela, który wskazuje typologiczne cechy obu języków i naprowadza uczniów na prawidłową odpowiedź. Podczas jednej lekcji może im przybliżyć wiele aspektów polskiej gramatyki.

6 Zdania od numeru 1 do 7 pochodzą z podręcznika *Razem* (Hunstiger, Maskala 2009, 13).

Zazwyczaj uczniowie szybko rozpoznają różnice w składni (dowolny szyk zdania), w słowotwórstwie (np. niem. *Gurkensuppe* versus *zupa ogórkowa*), we fleksji (końcówki lub zmiana rdzenia, brak rodzajnika). Ortografia i interpunkcja (Maas 2009, 147), z którymi rodzimi użytkownicy języka polskiego też miewają kłopoty, jest w odmianie pisanej języka nie mniej ważna niż morfologia. Podejście kontrastywne w nauczaniu ortografii pomaga dostrzec różnice i podobieństwa w reprezentacji graficznej fonemów (niem. *Phonem-Graphem-Korrespondenz*). Niektóre fonemy występują zarówno w języku polskim, jak i w niemieckim, np. /s/, /z/, /c/, /ʃ/ [tʃ], odpowiednie grafemy, np. <sch> i <sz>, <tsch> i <cz> wyglądają jednak inaczej. W obu językach różne są także zasady użycia wielkich i małych liter, co uczniowie zwykle bez trudu zauważają. W nauczaniu, które kładzie nacisk na świadomość i wrażliwość językową, podejście kontrastywne wydaje się więc jak najbardziej uzasadnione.

Podsumowanie

Postawa otwartości na różnorodność językową i kulturową, a także świadomość i wrażliwość językowa zajmują w nauczaniu wielojęzycznym ważniejsze miejsce niż dążenie do opanowania języka na poziomie jego rodzimych użytkowników. W kontekście nauczania języka sąsiada hierarchia ta określa kolejne etapy na drodze do dwujęzyczności terenów przygranicznych. Postawę otwartości wobec języków należy kształtować już w szkole, wykorzystując w klasie umiejętności językowe, wiedzę i doświadczenia wielojęzycznych „ekspertów”, a także uświadamiając uczniom podobieństwa między językami. Metajęzyk ułatwia osiągnięcie w języku obcym sprawności receptywnych, co zwiększa motywację do nauki.

Bibliografia

- Bialystok E., 1997, *Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print*, w: *Developmental Psychology*, nr 33/3, s. 429-440
- Bredel U., Furhop N., Noack C., 2011, *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*, Tübingen
- Candelier M., Schröder-Sura A., 2012, *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, s. 4-11
- Chłopek Z., 2016, *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 4-10
- Cook V. J., 1991, *The Poverty of the Stimulus Argument and Multicompetence*, w: *Second Language Research*, nr 7/2, s. 103-117
- Hunstiger A., Maskala M., 2009, *Razem. Polnisch für Anfänger. Kursbuch*, Stuttgart
- Jasińska A., 2013, *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 1, s. 68-74

Jeuk S., 2012, *Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse*, w: W. Griebhaber, Z. Kalkavan (red.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, Freiburg, s. 105-124

Maas U., 2009, *Sprache in Migrationsverhältnissen: Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation*, w: I. Gogolin, U. Neumann (red.): *Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy*, Wiesbaden, s. 145-161

Madelska L., 2013, *Lekcja numer jeden, czyli flirt po polsku*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 1, s. 76-80

Markowski A., 2005, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa

Martyniuk W., Müller M., 2017, *Die Rolle der Nachbarsprache Polnisch im deutschen Bildungswesen*, w: *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, nr 46/1, s. 72-85

Mehlhorn G., 2015, *Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden*, w: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, nr 44/2, s. 60-72

Mehlhorn G., 2017, *Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem*, w: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, nr 46/1, s. 43-55

Mohr Ch., 2015, *Niemiecki w Polsce*, w: *Języki Obce*, nr 3, s. 107-110

Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011, *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądkowy 1990-2010*, Warszawa

Otwinowska A., 2015, *Na drodze ku wielojęzyczności. Rozwój słownictwa uczniów w oparciu o język angielski*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 4-10

Reich H. H., 2014, *Über die Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts*, www.uni-due.de/prodaz/aktuelles_archiv.php.

Şimşek Y., 2016, *Schriftlichkeit in der Dreisprachigkeitskonstellation: Kurmanjî (-Kurdisch), Türkisch und Deutsch*, cz. 2, w: P. Rosenberg, C. Schroeder (red.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin, s. 3-24

Stachowiak I., 2014, *Wejście Polski do Unii Europejskiej a kształtowanie się czynników motywujących do nauki języka polskiego jako obcego*, w: *Języki Obce*, nr. 3, s. 107-110

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 9.10.2018.

Ewa Krauss

KSZTAŁCENIE ZRÓŻNICOWANE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I JAKO JĘZYKA POCHODZENIA¹

Nauczanie języka polskiego w Niemczech – specyfika grupy docelowej

Nauczanie polskiego w Niemczech zachowuje swoją specyfikę, choć rządzą nim uniwersalne zasady, obowiązujące w przypadku każdego języka. O charakterze układu glottodydaktycznego decyduje bowiem konkretny język (przedmiot nauczania) oraz grupa docelowa, czyli nauczane/uczące się podmioty. To im właśnie poświęcimy w artykule szczególną uwagę.

Język polski jako obcy nie należy do grupy tzw. „dużych” czy „częściej nauczanych” języków, mimo to uczy się go w Niemczech w wielu kontekstach instytucjonalnych, przede wszystkim w systemie szkolnictwa powszechnego. Nauczanie polskiego jako obcego prowadzą szkoły w Badenii-Wirtembergii, Bawarii, Berlinie, Brandenburgii, Bremie, Hamburgu, Hesji, Meklemburgii-Pomorzu Przednim, Dolnej Saksonii i Saksonii. Oprócz Bawarii we wszystkich wymienionych landach, a także w Północnej Nadrenii-Westfalii i w Nadrenii-Palatynacie uczy się jeszcze języka polskiego jako języka kraju pochodzenia (por. Kultusministerkonferenz 2017²). W ostatnich latach rośnie zainteresowanie

1 Niniejszy artykuł został napisany w ramach projektu Uniwersytetów w Lipsku i w Greifswaldzie pt. „Świadomość językowa a wielojęzyczność. Dydaktyka języków pochodzenia i języków obcych, wykorzystująca kompetencje uczniów – inspirowana przykładem rosyjskich i polskich użytkowników języka pochodzenia”. Realizacja projektu: 2017-2019, grant Federalnego Ministerstwa Oświaty i Badań RFN (BMBF), priorytet programowy: „Kształcenie językowe i wielojęzyczność”, nr projektu 01JM1701.

2 Na str. 8-21 opisano różne rozwiązania organizacyjne i różne formy nauczania języka polskiego. Inne formy niż tylko PaF (Polnisch als Fremdsprache) proponują wszystkie landy z drugiej grupy, choć bywa, że ich oferta ogranicza się do pojedynczych szkół (por. s. 9 – przykład Berlina, s. 17 – przykład Löcknitz). Nauczanie to nazywam ogólnie za B. Brehmerem i G. Mehlhorn (2018, 70) nauczaniem języka pochodzenia (*Herkunftssprachlicher Unterricht*), mimo iż w niektórych krajach związkowych, np. w Brandenburgii (s. 12), używa się nazwy *Muttersprachunterricht*.

tym drugim typem nauczania. Wiąże się to z polityką wielojęzyczności Unii Europejskiej, w której znajomość języków traci elitarny charakter i staje się, niezależnie od tradycji edukacyjnych poszczególnych krajów, umiejętnością godną propagowania. W Niemczech zmienia się dodatkowo sytuacja demograficzna. Coraz więcej osób ma tzw. „tło migracyjne” (*Migrationshintergrund*). Określenie to obejmuje migrantów oraz ich dzieci urodzone zarówno w Niemczech, jak i poza ich granicami. W młodszych grupach wiekowych odsetek osób z tłem migracyjnym jest wyższy niż ich odsetek w całej populacji. W 2016 roku wynosił on 23% ogółu ludności, wśród dzieci do 6 lat – 38%, w grupie od 6 do 10 lat – 37%, od 10 do 15 lat – 34%, a od 15 do 20 lat już tylko 30% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 26). Polska należy do krajów najczęściej wymienianych w kontekście migracji, można więc założyć, że duża część uczniów szkół niemieckich posługuje się językiem polskim jako językiem pochodzenia i wzrasta dwujęzycznie.

W federalnych Niemczech sprawy oświaty są w gestii krajów związkowych. Niektóre landy opracowały programy nauczania języka polskiego jako obcego, inne – jako języka pochodzenia. Niespójne, bo w każdym kraju inne, ramy programowe stanowią podstawę nauczania instytucjonalnego. Polski znajduje się w ofercie edukacyjnej stosunkowo rzadko, a możliwość korzystania z niej zależy od takich czynników jak: bliskość polskiej granicy, sytuacja demograficzna w danym regionie, typ szkoły. Grupa zainteresowanych nauką polskiego na ogół nie jest duża. Nauczyciele zatrudnieni w publicznych placówkach oświatowych mają więc do czynienia z niewielkimi, lecz bardzo heterogenicznymi klasami, w których muszą uczyć jednocześnie polskiego jako języka obcego i jako języka pochodzenia.

Polscy uczniowie też bardzo się różnią pod względem znajomości języka odziedziczonego. Typ języka pochodzenia określa się obecnie za pomocą klasyfikacji zaproponowanej przez badaczy języków kreolskich. Zgodnie z nią:

- **akrolektalny** użytkownik języka odziedziczonego posługuje się odmianą języka najbliższą socjolektowi, używanemu w jego otoczeniu, kiedy był dzieckiem,
- **mezoalektalny** użytkownik częściej czyni odstępstwa od poznanego w dzieciństwie socjolektu i przejmuje więcej zapożyczeń z języka otoczenia,
- **bazylektalny** użytkownik posługuje się odmianą języka najbardziej oddaloną od socjolektu. (Polinsky, Kagan 2007, 371 i nast.)

Pojęcia te przydają się w aktualnych badaniach lingwistycznych. W opisie indywidualnych wariantów mowy za układ odniesienia przyjmuje się w nich układ dwóch współrzędnych: języka odziedziczonego (w naszym przypadku jest to polski) i języka otoczenia (niemiecki)³. Określenia nie są ścisłe, na wyimaginowanej skali od zera (absolutna nieznajomość języka) do nieskończoności (perfekcyjna znajomość języka) oznaczają pewne odcinki, ale

3 Wyjaśnienie to pasuje do sytuacji polsko-niemieckiej dwujęzyczności, do której ograniczamy się w całym artykule. W rzeczywistości coraz więcej dzieci wzrasta w bardziej złożonych konstelacjach językowych.

właśnie dzięki tej „rozszerzalności” możemy ustalać poziom języka pochodzenia, którym posługują się na kursach uczniowie (podobną rolę w odniesieniu do języka obcego pełnią skala Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego).

Dla akrolektalnych użytkowników polskiego odpowiednia wydaje się metodyka przejęta z nauczania języka polskiego w Polsce (tzn. ojczystego), użytkowników bazylektalnych można uczyć zapewne tak jak cudzoziemców, którzy uczą się języka obcego, grupa użytkowników mezolektalnych wymaga jednak zupełnie nowego podejścia.

Amerykańskie lingwistki zwracają uwagę na wybrane aspekty języka otoczenia badanych przez nie osób (Polinsky, Kagan 2007, 372), ważne również dla nauczyciela języka polskiego jako języka pochodzenia. Nie wszystkie rodziny emigrantów posługują się w domu standardową albo literacką odmianą polszczyzny, obowiązującą w systemie edukacji, mediach i literaturze. Nawet bazylektalni użytkownicy języka posiadają jednak umiejętności, które odróżniają ich od innych osób uczących się języka polskiego jako obcego – mają np. mniej problemów z wymową i lepiej rozumieją język mówiony, zwłaszcza na początkowych etapach nauki.

Nauczyciele, przygotowani przede wszystkim do nauczania standardowej odmiany polskiego, odpowiadającej poszczególnym poziomom biegłości, w praktyce muszą prowadzić lekcje z uczniami, których umiejętności językowe znacznie od siebie odbiegają. Jest to dla nich nie lada wyzwanie. W tej sytuacji dydaktycy proponują większe zróżnicowanie poziomu w klasie i silniejsze indywidualizowanie nauki, praktykom trudno jednak przyjąć te rady bez zastrzeżeń i zmienić swoje przyzwyczajenia. W glottodydaktyce niemieckiej widać już pierwsze efekty nowego podejścia, czego najlepszym dowodem są podręczniki zarówno do języka niemieckiego jako obcego/drugiego, jak i do języków obcych. Liczne ćwiczenia „różnicujące” (*binnendifferenzierende Aufgaben*) zawiera np. *Dialog* – seria książek do nauki rosyjskiego.

W dydaktyce języka polskiego jako obcego kwestii **różnicowania** (*Differenzierung*) poświęcano do tej pory mało uwagi, warto więc przypomnieć niektóre pojęcia i definicje, a także omówić podstawowe sposoby różnicowania, czyli zabiegi dydaktyczne, podejmowane w celu lepszego dostosowania nauczanych treści do poziomu biegłości, wieku, wiedzy, predyspozycji, osobowości i/lub zainteresowań uczniów.

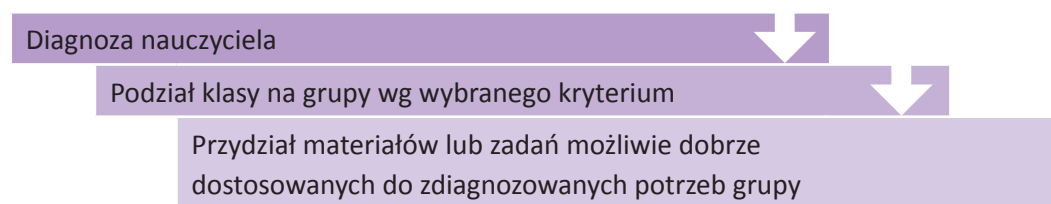
Kształcenie zróżnicowane: pojęcia i definicje

Elementarną i od dawna praktykowaną metodą różnicowania jest, zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, **różnicowanie zewnętrzne** (*äußere Differenzierung*), polegające na kwalifikowaniu nauczanych osób do różnych typów szkół, oddziałów szkolnych, klas sprofilowanych/niesprofilowanych lub – w przypadku nauki pozaszkolnej – do grup kompletowanych na podstawie wyników testu plasującego, który piszą kandydaci. Drugie ważne określenie,

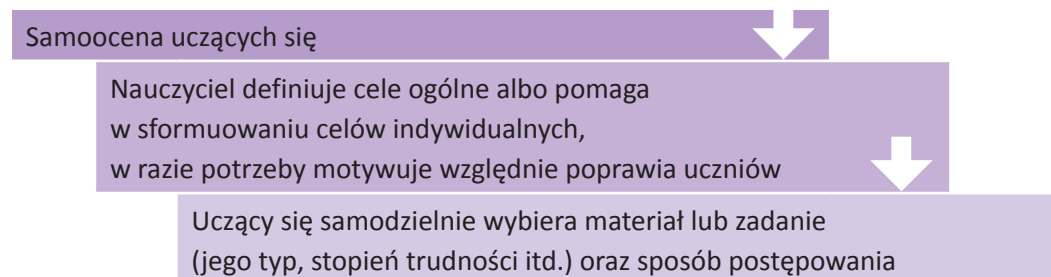
pojawiające się w niemieckiej literaturze dydaktycznej niemal jak hasło, to **różnicowanie wewnętrzne** (*Binnendifferenzierung*), czyli dostosowywanie treści i metod do różnych osób uczących się w jednej grupie. Grit Mehlhorn uznaje je za konieczne nie tylko na lekcjach polskiego jako języka pochodzenia, lecz także na polskim jako języku obcym, jeżeli na zajęcia uczęszczają osoby częściowo dwujęzyczne (Brehmer, Mehlhorn 2018, 72, 80-82). Za różnicowanie zewnętrzne z reguły odpowiadają władze szkolne i oświatowe albo organizatorzy kursów, dla nauczycieli jest więc mniej interesujące. Za różnicowanie wewnętrzne przejmuje odpowiedzialność osoba, która staje przed klasą.

Różnicowanie zewnętrzne ma w Niemczech i w Polsce długą tradycję, różnicowanie wewnętrzne to dość nowy temat, choć wywołał już raz ożywioną dyskusję w latach sześćdziesiątych XX w., kiedy w następstwie niemieckiej reformy szkolnictwa wprowadzono angielski do tzw. szkół głównych (*Hauptschule*). Przedtem języki obce pojawiały się wyłącznie w programach kształcenia zakończonych egzaminem dojrzałości, czyli w gimnazjach i w szkołach realnych. Nauczyciele niemieccy mieli w związku z reformą podobne wątpliwości jak dzisiaj nauczyciele w Polsce. M. Ślawska (2018, 40 i nast.) cytuje polską nauczycielkę języka angielskiego, która mimo wielu zastrzeżeń przyznaje, że nauczyciel musi być przygotowany do pracy w grupach heterogenicznych, ponieważ „[s]ytuacja ta jest (...) coraz bardziej powszechna w rzeczywistości szkolnej” (tamże, 42). Nie da się ignorować zmian demograficznych i obyczajowych, które sprawiają, że wewnętrzne różnicowanie należy po prostu do warsztatu każdego nauczyciela – również nauczyciela polskiego jako języka obcego.

Nauczyciel ma w zasadzie do wyboru dwa sposoby różnicowania – **różnicowanie odgórne** lub **różnicowanie oddolne** – zależnie od tego, co sądzi o sterowaniu klasą (Räder 2017, 113), przedstawione poniżej:



Rys. 1. Różnicowanie odgórne (*Differenzierung „von oben“, gesteuerte Differenzierung*)



Rys. 2. Różnicowanie oddolne (*Differenzierung „von unten“, natürliche Differenzierung*)

W każdym przypadku nauczyciel może przyjąć **proaktywny** lub **reaktywny** sposób działania. O działaniu proaktywnym mówimy wtedy, gdy różnicowanie jest częścią przygotowanego przez nauczyciela planu lekcji, o działaniu reaktywnym, gdy jest ono odpowiedzią na konkretną sytuację w czasie zajęć. Np. gdy nauczyciel zaobserwuje, że jeden z bazykalnych użytkowników języka nie radzi sobie z opisem, zadany całej klasie, może ad hoc przygotować listę ważnych zwrotów, ułatwiających opisywanie (tak postąpiła nauczycielka na wizytowanej przeze mnie niedawno lekcji polskiego).

Różnicowanie wewnętrzne może osiągnąć skrajną formę **indywidualizacji nauczania**, kiedy – wywołane oddolnie – jest reakcją na różnice poziomów w klasie, w której jedni uczniowie uczą się polskiego jako języka obcego, a inni jako języka pochodzenia (Brehmer, Mehlhorn 2018, 81). Konsekwentna i nieprzerwana indywidualizacja nie wchodzi jednak w grę ze względu na olbrzymi nakład pracy nauczyciela (Kress 2016, 27). Taki sposób pracy z grupą wymaga poza tym wielkiego wyczucia, ponieważ czasem, co opisano już w literaturze przedmiotu (Idel, Rabenstein 2016), prowadzi do wykluczenia niektórych uczniów. Indywidualizacja może się również nie powieść, jeśli nie zastosuje się dodatkowych instrumentów diagnostycznych i nie skorzysta z metod, skłaniających uczniów do refleksji nad sobą i nad procesem uczenia się⁴.

Kryteria różnicowania wewnętrznego

Nauczyciel określa indywidualne cechy uczniów: kognitywne i osobowościowe, biorąc pod uwagę m. in. takie kryteria jak:

- stopień opanowania języka,
- szybkość uczenia się,
- motywacja,
- samodzielność,
- zainteresowania,
- tempo pracy,
- wytrwałość, granica frustracji i tolerancji na błędy,
- sposób podchodzenia do rozwiązywania problemów,
- znajomość strategii pracy.

Kryteria różnicowania są liczne, na początku warto więc ograniczyć się do czterech najbardziej znanych: stopnia trudności, tempa pracy, zainteresowań i ulubionych procedur zdobywania wiedzy (Kress 2016, 22). Dla nauczycieli, którzy nie mają jeszcze doświadczenia w różnicowaniu, wprowadzanie różnicujących zadań i metod może się okazać trudne, tym bardziej że zmiana stylu nauczania niesie ze sobą pewne ryzyko. Zanim uczniowie

4 Ciekawe uwagi na temat samorefleksji można znaleźć w poradniku dla nauczycieli Karin Kress (2016, 88-95).

odniosą sukces, muszą najpierw przywyknąć do nowych form pracy i do samodzielności, a nauczyciel – do nowego podejścia. Przeszkadzają mu w tym często:

- dążenie do wyrównywania poziomów w klasie; nauczanie zróżnicowane nie wyrównuje poziomów, lecz – wręcz przeciwnie – pogłębia różnice; efektem dobrego nauczania powinny być według dydaktyków niemieckich różnice na wysokim poziomie (Kiel, Haag, Keller-Schneider, Zierer 2015, 141),
- własne doświadczenia biograficzne, które przyzwyczyły go do pewnych form pracy i przekonały o ich wyższości,
- nakład pracy związany ze zmianą sposobu działania (tamże, 142).

Heterogeniczność grup jest czymś normalnym, nie ma też uniwersalnej i efektywnej metody, która odpowiadałaby wszystkim uczniom. Nauczyciel powinien jednak wiedzieć, co w procesie nauczania/uczenia się należy akcentować w konkretnej grupie (identyfikacja specyficznych potrzeb grupy).

Metody różnicowania wewnętrznego

Różnicowanie wewnętrzne często bywa skuteczną metodą, jeżeli umiejętnie połączy się „społecznościowe” formy pracy na lekcji. Przeplatając **plenum** z sekwencjami **pracy samodzielnej** i **pracy w grupach** lub **w parach**, zapobiegamy monotonii oraz umożliwiamy uczniom ćwiczenia w bezpiecznych (czyt. niepublicznych) sytuacjach, zadawanie pytań, których nie postawiliby na forum klasy, lub po prostu pracę we własnym tempie. Podział na grupy może być sterowany oddolnie albo odgórnie. W grupach wyjątkowo niejednorodnych warto wypróbować obie zasady podziału, uzależniając jego przeprowadzenie od treści i typu zadania, a także predyspozycji i preferencji uczących się.

Podział na grupy, związany jednocześnie z **zarządzaniem przestrzenią klasy**, też jest narzędziem świadomego różnicowania, tak samo jak **sterowanie uwagą nauczyciela**, który wybranym grupom albo pojedynczym uczniom może poświęcać więcej/mniej czasu. Tradycyjnie zaaranżowana przestrzeń zakłada nauczanie frontalne, wszyscy uczniowie zwrócenie są ku nauczycielowi i tablicy, wprowadzenie form np. **kooperatywnego uczenia się**⁵ wymaga zagospodarowania całej przestrzeni i sprzyja różnicowaniu.

Kolejnym instrumentem są **materiały** dydaktyczne, które nie muszą być jednakowe dla całej klasy. Jeśli korzysta się z tego samego materiału, funkcję narzędzi różnicowania przejmują **zadania** lub **polecenia do zadań** o odpowiednim poziomie trudności. Często największy problem nauczycieli polega nie tyle na przygotowaniu zróżnicowanych zadań (zajęcie bardzo czasochłonne), ile na oszacowaniu właściwego poziomu. Nietrafione zadania wpływają negatywnie na motywację uczniów, mimo to nauczyciel powinien traktować

5 Metody i techniki pracy oparte na zasadach kooperatywnego uczenia się, które można zastosować w zróżnicowanych zespołach klasowych, opisały Anna Abramczyk i Susanne Jurkowski (2018).

pracę nad materiałami jako szansę – zadania, które się nie sprawdziły w jednej grupie, w innej akurat mogą się okazać idealne.

Od metody prób i błędów nie da się zupełnie uciec, ale możemy też polegać na czynnikach obiektywnych, które decydują o tym, czy uczniowie uznają zadanie za łatwe czy trudne. Są to pewne ogólne prawidłowości procesu uczenia się, prawidłowości wynikające ze specyfiki uczenia się języków oraz ze zdobywania poszczególnych sprawności językowych w rezultacie wykonywanych zadań.

Zadania charakteryzują różne cele poznawcze i różny poziom trudności, który zależy od skali transformacji przekazywanych treści: poczynając od prostej **reprodukcji** (uczeń odtworza wiedzę z pamięci), **reorganizacji**, czyli **transferu przyswojonej wiedzy** (uczeń musi rozumieć i adaptować informacje do nowych warunków), a kończąc na **rozwiązywaniu problemów i kreatywnym myśleniu** (Lütgert 2012, 72; Hattie, Zierer 2018, 36). Ważną rolę odgrywa także kontekst zadania – im więcej informacji, tym łatwiej jest je wykonać.

W poniższej tabeli zestawiono i pogrupowano kryteria, które warto uwzględnić przy tworzeniu zadań.

Kryterium	Ułatwia zadanie	Utrudnia zadanie
Zróżnicowane materiały		
Treści (stare i nowe)	Do wykonania zadania wystarczają aktualnie przekazywane treści	Uczniowie muszą się odwołać do uprzednio zdobytej wiedzy
Formaty zadań (stare i nowe)	Uczniowie znają typ zadania	Uczniowie pierwszy raz wykonują zadanie tego typu
Czas koncentracji	Krótki	Długi
Stopień dookreślenia kontekstu (pomoc przy wykonywaniu zadania)		
Aktywizacja wiedzy	Wyjaśnienie, z jakiej wiedzy albo z jakich technik pracy można korzystać	Brak takiego wyjaśnienia
Dostęp do informacji	Dostarczenie wszystkich potrzebnych informacji	Uczniowie sami szukają potrzebnych informacji
Procedura postępowania	Zalecenie konkretnej strategii przy wykonywaniu zadania	Uczniowie sami muszą zaplanować pracę
Polecenia (różne sformułowania dla różnych uczących się)		
Sformułowanie polecenia	Stałe sformułowania, do których uczniowie mogą się przyzwyczaić	Różnorodne sformułowania

Kryterium	Ułatwia zadanie	Utrudnia zadanie
Zakres pojęciowy używanych operatorów	Pełna znajomość zakresu pojęciowego używanych operatorów	Niepełna znajomość zakresu pojęciowego używanych operatorów

Tab. 1. Czynniki wpływające na odbiór stopnia trudności zadania (por. Kress 2016, 25-27)

Na rynku materiałów do nauki języka polskiego jako obcego i jako języka pochodzenia brak jeszcze pomocy przygotowanych z myślą o kształceniu zróżnicowanym. Wyjątek stanowią dwa zasoby internetowe: alternatywne ćwiczenia do serii podręczników *Polski krok po kroku* na platformie <https://e-polish.eu> (dla zarejestrowanych użytkowników) i materiały komplementarne do polskich podręczników *Nasza szkoła* (polski dla klas I-III), dostępne na stronie Fundacji im. Mikołaja Reja <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>. Choć są bardzo przydatne, obejmują zaledwie niewielką część całego spektrum poziomów, na jakich mogą się znajdować bazylektalni, mezolektalni i akrolektalni użytkownicy języka pochodzenia. Na razie nauczycielom nie pozostaje nic innego jak samodzielne różnicowanie poleceń i pomocy dydaktycznych, czyli tworzenie wzorców tekstów pisanych, szkieleatów tekstów lub kart pracy z odpowiednimi wyrażeniami, które pasowałyby do istniejących materiałów. Konkretnie przykłady znaleźć można na następnych stronach w artykule Magdaleny Wiażewicz.

Bibliografia

- Abramczyk A., Jurkowski S., 2018, *Kooperatywne uczenie się – metody i techniki pracy w zróżnicowanych zespołach klasowych*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 39-43, http://www.oskko.edu.pl/jows/JOWS-2-2018_INTERNET.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Brehmer B., Mehlhorn G., 2018, *Herkunftssprachen*, Tübingen
- Doff S. (red.), 2016, *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*, Tübingen
- Hattie J., Zierer K., 2018, *Kenne deinen Einfluss. „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*, 3. Aufl., Baltmannsweiler
- Idel T.-S., Rabenstein K., 2016, *Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden?*, w: S. Doff (red.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*, Tübingen, s. 9-19
- Kiel E., Haag L., Keller-Schneider M., Zierer K. (red.), 2015, *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*, Berlin

Kress K. (unter Mitarbeit von Michaela Pappas), 2016, *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerbildung*, 4. Aufl., Augsburg

Kultusministerkonferenz, 2017, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i. d. F. vom 02.05.2017, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf

Lüttger W., 2012, *Leistungsrückmeldungen an Schülerinnen und Schüler oder: Welche Alternativen gibt es zu traditionellen Formen der Leistungserhebung und -beurteilung?*, w: A. Jantkowski (red.), 2012, *Kontinuität und Wandel in der Bildung*, s. 58-101, <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2945>

Polinsky M., Kagan O., 2007, *Heritage Languages: In the ‚Wild‘ and in the Classroom*, w: Language and Linguistics Compass, nr 1/5, s. 368-395

Räder M., 2017, *Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften – Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften*, w: S. Chilla, K. Vogt (red.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*, Frankfurt/M., s. 107-133

Ślawska M., 2018, *Język obcy w klasach o zróżnicowanym poziomie jego znajomości*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 39-43, http://www.oskko.edu.pl/jows/JOWS-2-2018_INTERNET.pdf

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 21.11.2018.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



Workshop „Projektarbeit in Lehre und Prüfung mit bzw. trotz Lehrwerk“

Dieser sechste Workshop zum Unterrichten und Testen von Fremdsprachen an der Hochschule beschäftigt sich damit, wie Lehrwerke mit Projektarbeit erweitert werden können/sollten. Dieser Workshop führt die Arbeit unserer vorangegangenen Workshops zu handlungsorientierten Lernkonzepten an der Hochschule fort und wird am 11. und 12. Oktober 2019 (Freitag und Samstag) an der ZESS der Universität Göttingen stattfinden. In den Plenarveranstaltungen wird Englisch und Deutsch gesprochen; die Workshoparbeit findet in sprachspezifischen Arbeitsgruppen statt.

Ziel des Workshops ist es:

- über das Zusammenspiel von Lehrmaterialien und Projektarbeit zu reflektieren,
- vorhandene Lehr-/Lern-/Test-/Prüfungsmaterialien unter diesem Gesichtspunkt zu analysieren und auszutauschen,
- neue Materialien zu entwickeln.

Anmeldungen bitte per E-Mail an: info@zess.uni-goettingen.de.

Anmeldeschluss: Donnerstag, der 15.08.2019.

Bitte bringen Sie Ihre eigenen Materialien, Kurskonzepte, Aufgaben, Szenarien und Prüfungsbeispiele mit, damit wir mit konkreten Beispielen arbeiten und diese weiter verbessern können!

Magdalena Wiażewicz

RÓŻNICOWANIE W ŁAWCE SZKOLNEJ. ELEMENTY DYDAKTYKI HETEROGENICZNOŚCI NA PRZYKŁADZIE PRACY Z RÓŻNYMI GRUPAMI UCZNIÓW

Teoretyczny zarys dydaktyki heterogeniczności, przedstawiony w artykule Ewy Krauss, chciałabym uzupełnić konkretnymi przykładami z praktyki uczenia **metodą zadaniową**, prezentowaną już na łamach tego pisma. Odwołam się do doświadczenia z lekcji prowadzonych w jedenastej klasie niemiecko-polskiej Szkoły Europejskiej im. Roberta Jungka w Berlinie. Program nauczania polskiego jest w niej zgodny z berlińską podstawą programową (*Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe*, RLP GO, 2017), która określa tok kształcenia językowego, a także z wymaganiami maturalnymi *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Polnisch* (EPA, 2013). Są to wytyczne do nauki języka polskiego jako obcego, choć dla większości młodzieży, która uczy się tego języka, jest on językiem pochodzenia. Na ogół kompetencja uczniów w dziedzinie języka mówionego okazuje się większa, niż zakłada podstawa programowa, natomiast niewystarczająca znajomość języka pisanego wymaga intensywnych ćwiczeń i niestandardowego podejścia dydaktycznego.

Diagnostyka podstawą dydaktyki różnicowania

Wielu uczniów polskiego pochodzenia nie przeszło nigdy systematycznej alfabetyzacji i nauki pisania po polsku, a językiem pisanym – zarówno polskim, jak niemieckim – posługuje się tylko sporadycznie. Często jedynymi formami języka pisanego, z jakimi młodzież szkolna ma do czynienia, są krótkie notatki w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram), a narzędziami takie środki komunikacji, jak Messenger czy WhatsApp. Nauczyciele powinni zdawać sobie z tego sprawę i uwzględniać realia, które kształtują wyobraźnię uczniów. Odwoływanie się w zadaniach do wirtualnego świata, np. opisywanie nastrojów symbolizowanych przez emotki, pisanie blogów i chatów, tworzenie strony internetowej, pomaga młodym ludziom oswajać się z innymi formami pisanymi – utrwalanymi nie na ekranie

komputera/smartfona, lecz na papierze. Źródła wszelkich błędów nie należy upatrywać tylko w braku przyzwyczajenia do form pisanych. Nauczyciel musi sprawdzić poziom kompetencji uczniów i dokładnie ustalić, co jest przyczyną niewystarczającej biegłości w pisaniu. Dopiero taka diagnoza pozwala myśleć o kształceniu zróżnicowanym i dywersyfikacji zadań, np. o **spiralii zadaniowej**, która rozpoczyna się od łatwiejszych **zadań zamkniętych** (*Opisz wygląd lub nastrój danej osoby*), a kończy na złożonych **zadaniach otwartych** (*Utwórz mapę nastrojów podmiotu lirycznego i dokonaj ich interpretacji na podstawie analizy środków stylistycznych*). Wielorakość zadań zamkniętych i otwartych rozwiązuje problem adaptacji metod do indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczących się, zwiększa także ich motywację (Brünnig, Saum 2005, 83 i nast.).

Program zajęć w berlińskiej Szkole Europejskiej z językiem polskim przewiduje m.in. analizę poezji – trudne zadanie nie tylko dla uczniów nienawykłych do języka pisanego. Wybór poezji Mickiewicza i wątku miłosnego podwyższa dodatkowo poprzeczkę – o dawno minionej epoce i o uczuciach niełatwo przecież rozmawiać.

Jak przybliżyć taki temat i gatunek literacki? Jak nauczyć młodych ludzi własnej interpretacji poezji i jak do niej zachęcić? Po namyśle zdecydowałam się na wybór poezji śpiewanej. Połączenie komunikacji ustnej, bliższej codzienności, z tekstem lirycznym bardziej pobudza wyobraźnię i wrażliwość estetyczną. Wybrałam *Niepewność* w wykonaniu Marka Grechuty. Uczniowie – w tym samym wieku co Mickiewicz w chwili pisania utworu – są autorowi bliscy emocjonalnie, poza tym podmiot liryczny, niezdecydowany: „Czy to jest przyjaźń? Czy to jest kochanie?”, pozostawia czytelnikowi szerokie pole do interpretacji. Nauczycielowi nadarza się więc doskonała okazja, żeby wprowadzić zadania otwarte, odpowiednie dla grupy heterogenicznej (Bobiński 2000).

Jakie były umiejętności językowe klasy, której przyszło się zmierzyć z poezją romantyczną?

Opis grupy

Grupa liczyła 23 osoby, „rozkład” umiejętności językowych ilustruje poniższa tabela.

	7 uczniów poziom +++ (wysoki)	9 uczniów poziom ++ (średni)	5 uczniów poziom + (podstawowy)	2 uczniów trilingwalnych poziom +
Kompetencja ustna	zasób słów i zdań prawie taki sam jak u rodzimego użytkownika języka	zasób słów mniej- szy niż u rodzime- go użytkownika języka	swobodna kon- wersacja, ale wy- powiedzi krótkie, hypotaksa	krótkie wypowiedzi, hypotaksa

	7 uczniów poziom +++ (wysoki)	9 uczniów poziom ++ (średni)	5 uczniów poziom + (podstawowy)	2 uczniów trilingwalnych poziom +
Kompe- tencja pisemna	zdolni do samodzielnych i dłuższych wypowiedzi	dłuższe wypowiedzi – tworzone samodzielnie, ale za pomocą podanych zwrotów	styl potoczny, wypowiedzi składające się z krótkich zdań	styl potoczny, zdania krótkie, struktury zdań z innego języka
Komuni- kacja na codzień	w j. polskim	przeważnie w j. polskim	przeważnie w j. polskim	j. polski i inne

Tab. 1. Poziom umiejętności językowych uczniów 11-tej klasy

Umiejętności językowe uczniów określono na podstawie testów, ankiet i obserwacji nauczyciela. Mimo heterogeniczności klasy analiza i interpretacja tekstu literackiego okazała się możliwa.

Różnicowanie oddolne, wertykalne i horyzontalne

Zanim uczniowie wysłuchali wiersza, musieli przygotować profil fejsbukowy Adama Mickiewicza albo Maryli Wereszczakówny (język potoczny, krótkie zdania, prosta struktura tekstu). Wybór tylko jednej z tych postaci tworzył sytuację **różnicowania oddolnego** (Räder 2017, 113, Krauss 2018). Uczniowie uzupełniali dane Adama i Maryli w profilach sformatowanych według wzoru serwisów randkowych. Pomocą w tym zadaniu był tekst o romansie Mickiewicza z Wereszczakówną z podręcznika *Polak potrafi* (Majcher-Legawiec i in. 2016, 19). Kolejne ćwiczenie polegało na porównywaniu charakteru obu postaci i odpowiedzi na pytanie: „Czy Mickiewicz i Wereszczakówna mogli utworzyć dobraną parę?” Analizę i interpretację ludzkich postaw i cech na przykładzie bohaterów literackich zaleca podstawa programowa (Rahmenlehrplan 2017, 21).

W dalszym toku zajęć posłużyłam się modelem **różnicowania wertykalnego**, które inaczej można nazwać **rozgałęzieniem merytorycznym** (Wiażewicz, 2015). Podstawą zajęć jest tylko jeden tekst (słuchany, czytany, pisany lub mówiony) o kilku poziomach trudności i odpowiednie zadania, wykonywane jednocześnie przez różne grupy uczniów (Wiażewicz, Laufer 2011). Zadania, choć niejednakowo łatwe/trudne kończą się wspólną prezentacją lub dyskusją, czyli podsumowaniem pracy całej klasy (por. modele różnicowania w nauczaniu matematyki; Spiegel, Walter 2005).

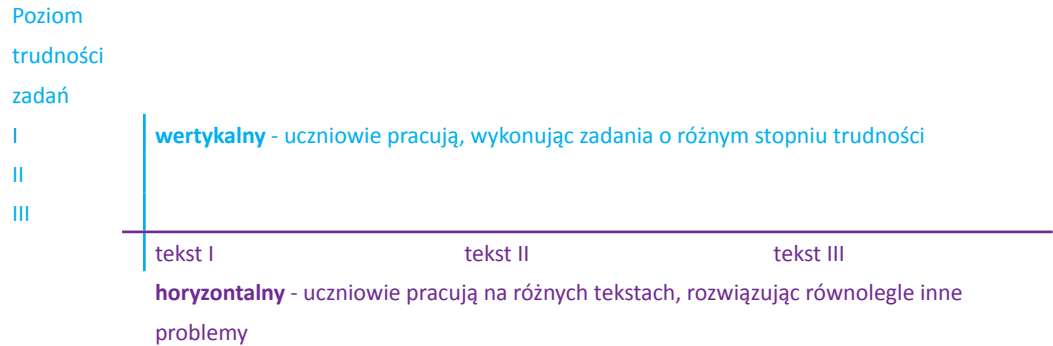
Różnicowanie horyzontalne zakłada różnorodność samych tekstów (słuchanych, czytanych, pisanych lub mówionych), tzn. ich *separację*, która powoduje, że uczący się zdobywają

kompetencje odmienne pod względem tematyki i poziomu umiejętności. W praktyce dydaktycznej osiąga się ten cel, przydzielając uczniów do tzw. stacji (*Lernstationen*), co ilustruje poniższa tabela.

Grupa 1: tekst krajoznawczy (niski stopień trudności) Zadanie: <i>Wypisz wszystkie miasta i województwa z tekstu.</i>	Grupa 2: tekst krajoznawczy z diagramem (średni stopień trudności) Zadanie: <i>Wypisz wszystkie najważniejsze miasta i przy każdym z nich podaj liczbę ludności odczytaną z diagramu.</i>
Grupa 3: tekst krajoznawczy z wykresem (wysoki stopień trudności) Zadanie: <i>Porównaj informacje z tekstu i dane z wykresu. Na podstawie grafiki i tekstu opisz pięć najważniejszych ośrodków przemysłowych.</i>	Grupa 4: grafika opatrzona krótkim komentarzem (wysoki stopień trudności) Zadanie: <i>Zinterpretuj informacje z grafiki i z tekstu i podaj przyczynę dynamicznego rozwoju produkcji w dużych miastach.</i>

Tab. 2. Różnicowanie horyzontalne według umiejętności językowych uczniów

Oba typy różnicowania można obrazowo przedstawić na jednym schemacie.



Schemat 1. Horyzontalne i wertykalne różnicowanie wewnętrzne

Różnicowanie wertykalne na przykładzie ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu

Różnicowanie wertykalne zastosowałam na kolejnym etapie lekcji, tzn. podczas słuchania wiersza (po omówieniu profili fejsbukowych). Za pierwszym razem słuchanie miało służyć ćwiczeniu ogólnego (globalnego) rozumienia, za drugim – rozumienia poszczególnych słów i fraz, na końcu zaś – całego przekazu poetyckiego (por. rozumienie ze słuchu w dydaktyce języka niemieckiego, Brand 2015).

Przebieg tej części zajęć ilustruje poniższy fragment planu dydaktycznego.

	działania nauczyciela	działania uczniów
faza 1		Układanie odpowiedzi i udzielanie ich przed całą klasą
Rozumienie ze słuchu, strategia rozumienia globalnego	Nauczyciel formułuje zadanie 1: <i>Słuchamy piosenki-wiersza „Niepewność” w wykonaniu Marka Grechuty. Po wysłuchaniu tekstu proszę odpowiedzieć na pytania...</i>	- Uczniowie udzielają odpowiedzi przed całą klasą: <i>Kto mówi w wierszu?</i> → mężczyzna <i>O czym mówi, jakie odczuwa emocje?</i> → <i>mieszane uczucia, niepewność, niezdecydowanie (miłość czy przyjaźń)</i> <i>Do kogo kieruje te słowa?</i> → <i>kobieta</i>
faza 2	Podział tekstów według stopnia trudności (+), (++), (+++)	Słuchanie i uzupełnianie luk w tekście, praca w grupach
Rozumienie ze słuchu, strategia rozumienia szczegółów	- Po wysłuchaniu tekstu nauczyciel pyta: <i>Czy to jest przyjaźń? Czy to jest kochanie? Jakie uczucia kryją te słowa?</i> - Zadanie 2: <i>Proszę posłuchać wiersza drugi raz i zdecydować, czy zdania, które mówią o wspomnianych w nim uczuciach, są prawdziwe, czy nieprawdziwe.</i> - Nauczyciel rozdaje karty pracy - Słuchanie całego tekstu piosenki; na życzenie słuchanie trzeci raz - Zadanie 3: <i>Porównajmy wyniki w grupie.</i>	- Uczniowie czytają tekst z lukami (każda podgrupa ma 2-3 różne wersje tekstu z lukami) - słuchają piosenki, wpisują brakujące słowa - porównują swoje rozwiązania, stawiają pytania - uzupełniają ostatnie luki w tekstach

Tab. 3. Fragment planu dydaktycznego. Jeden tekst, kilka zadań o różnym stopniu trudności

Uczniowie dostali najpierw trzy pytania, które miały sprawdzać globalne rozumienie tekstu: „Kto, o czym i do kogo mówi w tym wierszu?” Po wysłuchaniu wiersza każdy, kto miał ochotę, mógł na nie udzielić odpowiedzi na forum całej klasy. Uczniowie mniej aktywni lub słabsi językowo otrzymali w ten sposób potrzebne wyjaśnienia i zostali przygotowani do kolejnych zadań.

Przed ponownym wysłuchaniem wiersza podzieliłam klasę na podgrupy. Młodzież zajęła oznaczone kolorami miejsca. Podział przebiegał na zasadzie **różnicowania odgórnego**, odpowiednio do umiejętności uczniów (por. Tab. 1). Każda podgrupa dostała spreparowane inaczej teksty, ale uczniowie nie domyślili się, że kolory miejsc oznaczają jednocześnie poziom ich kompetencji. Nikt nie poczuł się niedoceniony.

Kooperacja jako element różnicowania

Uczniowie, którzy nie dosłyszeli lub nie zdążyli zapisać brakujących w tekstach słów, mogli skorzystać z pomocy innych członków swojego zespołu. Współpraca, wymiana informacji i grupowe formułowanie wniosków są elementami **kooperatywnego uczenia się** (*kooperatives Lernen*, por. Helmke, Helmke 2014) i dostarczają motywacji ważnej w procesie **różnicowania**. Poniższa tabela przedstawia model różnicowania wewnętrznego w klasie i w podgrupach, zgodny z trzema poziomami gimnazjalnej podstawy programowej i wymagań maturalnych (RLP GO 2017, 21).

Różnicowanie na postawie wymagań RLP GO Miasta Berlina i EPA					
uczeń (+++) – uczeń o wysokiej kompetencji (interpretacja tekstu literackiego)					
uczeń (++) – uczeń o średniej kompetencji (analiza tekstu literackiego)					
uczeń (+) – uczeń o niskiej kompetencji (zrozumienie tekstu)					
uczeń (+++)	uczeń (+)		uczeń (++)	uczeń (+++)	
uczeń (+++)	uczeń (+)		uczeń (+)	uczeń (++)	
uczeń (++)		uczeń (+)	uczeń (+++)	uczeń (+++)	uczeń (++)
uczeń (+++)	uczeń (++)	uczeń (++)	uczeń (+++)	uczeń (+)	uczeń (++)

Tab. 4. Model wertykalnego różnicowania wewnętrznego

Uzupełnianie luk w tekście – samodzielne, ale z pomocą innych członków grupy – jest realizacją **zasady kooperatywnego uczenia się** (Brüning, Saum 2008). Wymieniając się informacjami, uczniowie wyjaśniają innym, jak zrozumieli tekst, lub pytają o to kolegów i niepostrzeżenie stają się mediatorami. Użytkownicy języka polskiego jako języka pochodzenia przekładali niezrozumiałe frazy na język niemiecki lub wyjaśniali je po polsku tak, aby inni mogli je zrozumieć. Widać, jak ważną rolę w czasie takich zajęć odgrywa **kompetencja mediacji**. Praca w grupie odbija się równie pozytywnie na **kompetencji komunikacyjnej** uczniów, która też ułatwia odbiór tekstu literackiego. Dzięki przeprowadzonej wspólnie (kooperatywnie) analizie uczniowie lepiej rozumieli język liryki romantycznej.

Karta pracy – przykład różnicowania wertykalnego

Trzy warianty rozdane uczniom tekstu, zaprojektowane dla trzech poziomów umiejętności, zawierały luki, których uzupełnienie zależało od audytywnego (fonetycznego) rozumienia. Odpowiednie fragmenty karty pracy wyglądały następująco:

Polecenie dla wszystkich uczniów: *Proszę posłuchać tekstu, uzupełnić luki, a następnie porównać swoją wersję z wersją koleżanki/kolegi z grupy.*

Stopień trudności (+)

Adam Mickiewicz, *Niepewność*

1. Gdy cię nie widzę, nie wzdycham,,
2. Nie tracę zmysłów, kiedy cię zobaczę;
3. Jednakże gdy cię długo nie,
4. Czegoś mi braknie, kogoś widzieć żądam;
5. I tęskniąc sobie zadaję pytanie:
6. Czy to jest ? Czy to jest ?
7. Cierpiałem nieraz, nie myślałem wcale,
8. Abym przed tobą szedł wylewać ;
9. Idąc bez celu, nie pilnując drogi,
10. Sam nie pojmuję, jak w tve zajdę
11. I wchodząc sobie zadaję pytanie;
12. Co tu mię wiodło? czy ?

Stopień trudności (++)

Adam Mickiewicz, *Niepewność*

1. Gdy cię nie widzę, nie, nie płaczę,
2. Nie tracę zmysłów, kiedy cię,
3. Jednakże gdy cię długo nie,
4. Czegoś mi braknie, kogoś widzieć żądam;
5. I tęskniąc sobie zadaję pytanie:
6. Czy to jest ? Czy to jest ?
7. Cierpiałem nieraz, myślałem wcale,
8. Abym przed tobą szedł wylewać ;
9. Idąc bez celu, nie pilnując,
10. Sam nie pojmuję, jak w tve zajdę progi;
11. I wchodząc sobie zadaję pytanie;
12. Co tu mię wiodło? czy ?

Stopień trudności (++++)

Adam Mickiewicz, *Niepewność*

1. Gdy cię nie widzę, nie , nie płaczę,
2. Nie tracę zmysłów, kiedy cię ;
3. Jednakże gdy cię długo nie oglądam,
4. Czegoś mi brakuje, kogoś widzieć żądam;
5. I sobie zadaję pytanie:
6. Czy to jest ? Czy to jest ?
7. Cierpiałem nieraz, wcale,
8. Aby przed tobą szedł wylewać ;
9. Idąc bez celu, nie pilnując drogi,
10. Sam pojmuję, jak w twe zajdę progi;
11. I wchodząc sobie pytanie;
12. Co tu mię wiodło? czy ?

Ostatnia część lekcji – zadanie otwarte

W myśl zasady kooperatywnego uczenia się (por. *Denken-Austauschen-Vorstellen*, Brüning, Saum 2008, 83 i nast.) proponowane uczniom zadania łączyły elementy pracy indywidualnej (słuchanie) z pracą grupową, tj. z wymianą informacji (dyskusja w grupie) i prezentacją (dyskusja na forum i zapis wniosków). W ostatniej części lekcji wróciłam do pytania: *O jakich uczuciach mówi wiersz?*, a więc do typowego **zadania otwartego**. Uczniowie odpowiadali na nie zespołowo, analizując w podgrupach tekst i odwołując się do swoich doświadczeń. Każdy zespół miał własną interpretację pytania z refrenu. Alternatywę: *Co przemawia za miłością, a co za przyjaźnią?*, trzeba było uzasadnić. Grupy musiały się jednoznacznie opowiedzieć za pierwszym lub za drugim uczuciem. Konsensus osiągały najchętniej w drodze głosowania lub przekonywania niezdecydowanych kolegów. Liczba osób w grupie była na ogół parzysta, tak że w razie „remisu” uczniowie musieli dyskutować i używać argumentów, aby osiągnąć zgodę. Zespoły przedstawiły swoje wnioski na forum klasy. Dwie uczennice – najbardziej kompetentne, jeśli idzie o pisanie – notowały je na dwóch tablicach. Rezultat ich pracy przypominał poniższą tabelę.

argumentacja „za” miłością	argumentacja „za” przyjaźnią
• podmiot liryczny tęskni, • chce poświęcić życie dla ukochanej • w tamtych czasach nie pisano otwarcie o miłości	• podmiot liryczny nie płacze, • nie traci zmysłów, gdy widzi kobietę, • brak wzmianek o miłości fizycznej

Tab. 5. Konkluzje z analizy wiersza

Dyskusja na forum całej klasy (dalszy ciąg zadania otwartego) miała ostatecznie rozstrzygnąć kwestię uczuć podmiotu wiersza. Równoległe zadanie pomocnicze, tzw. transferowe

– też otwarte – polegało na zestawianiu wniosków z faktami z życia młodego Mickiewicza. Uczniowie zastanawiali się głośno: *Skoro autorem wiersza jest Mickiewicz, to dylemat uczuć można przypisać takim to a takim faktom biograficznym*. Sugerowali, iż adresatką wiersza mogła być Maryla Wereszczakówna, ale także ktoś inny. Dyskusja pokazała, że **wyniki zadania otwartego** bywają **różne i nie zawsze przewidywalne**.

Zadania otwarte wzbudzają zainteresowanie uczniów, aktywizują ich, dają im zwłaszcza swobodę interpretacji. Moja klasa wybrała przyjaźń, przeciwnie niż sugerują historycy literatury. Zadania otwarte ułatwiają też różnicowanie. Podobnie jak nie narzucają jednej interpretacji, nie ograniczają również wykonania do jednego poziomu językowego. Dzięki zadaniom tego typu, a także różnicowaniu i indywidualizacji, udało mi się zachęcić młodzież do analizowania i interpretowania poezji romantycznej.

Podsumowanie i perspektywy

Czy różnicowanie, zalecane w literaturze glottodydaktycznej (Mehlhorn 2014, Bräu, Schwerdt 2005) i propagowane w kształceniu przyszłych nauczycieli (Helmke, Helmke 2014), ma szansę zakorzenić się na stałe w codzienności nauczania? Na to pytanie trudno dziś odpowiedzieć. Wiele zależy nie tylko od przygotowania teoretycznego pedagogów, lecz także od odpowiednich materiałów dydaktycznych. W ostatnim czasie pojawiły się książki zachęcające do różnicowania wertykalnego i horyzontalnego w dydaktyce języka angielskiego i niemieckiego jako obcego. W Niemczech popularyzuje się metody różnicowania horyzontalnego (Brüning, Saum 2008) w ramach koncepcji szkoły inkluzywnej. Ciekawym przykładem różnicowania wertykalnego jest też nowo wydana seria *DaZ Intro* (Westermann) do języka niemieckiego jako drugiego (poziomy A1, A2, B1 wg. ESOKJ). Spośród polskich podręczników warto wymienić książkę *Polski w pracy* (Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010), w której autorki zastosowały różnicowanie wertykalne w poleceniach do poszczególnych zadań.

Materiały dydaktyczne mają przede wszystkim pomagać nauczycielowi w realizowaniu nadrzędnego celu lekcji w przewidzianym na to czasie. Muszą być dostosowane do poziomu klasy/grupy, ale zbytnie rozgałęzianie merytoryczne może prowadzić do zgubienia głównego wątku zajęć. Trzeba o tym pamiętać, podobnie jak o tym, że przygotowywanie materiałów jest bardzo czasochłonne. Dużo godzin zajmuje zwłaszcza wybór i opracowanie materiałów zgodnie z zasadami różnicowania horyzontalnego (różne teksty). Miejmy więc nadzieję, że na rynku księgarskim pojawią się niebawem pomoce dydaktyczne dla heterogenicznych klas, w których polskiego uczy się młodzież posługująca się tym językiem jako językiem obcym i jako językiem pochodzenia. Jak pokazują badania, kooperatywne uczenie się tych dwóch grup przynosi nie tylko dobre efekty językowe (Donohue i in. 2003, Brüning, Saum 2008). Przyczynia się także do większej samoświadomości uczniów, do bardziej intensywnych kontaktów i komunikacji, czyli – mówiąc w skrócie – do

zdobywania szeroko pojętej kompetencji społecznej, która jest podstawą społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

Bausch K.-R., Krumm H.-J., Burwitz-Melzer E., Mehlhorn G. (red.), 2016, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart

Bobiński W., 2000, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Warszawa

Brand T. von, 2015, *Deutsch unterrichten. Einführung in Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*, Seelze

Bräu K., Schwerdt U. (red.), 2005, *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*, cz. 9, Münster

Brüning L., Saum T., 2008, *Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen*, w: I. Kunze, C. Solzbacher (red.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, Baltmannsweiler 2008, s. 83-91

Donohue K. M., Perry K. E., Weinstein R. S., 2003, *Teacher's classroom practices and children's rejection by their peers*, w: *Applied Developmental Psychology*, nr 24, s. 91-118

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Polnisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz (1993 i.d.F. von 2013)

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, 2003, Warszawa

Gogolin I., 2008, *Herausforderung Bildungssprache*, w: *Die Grundschulzeitschrift*, nr 23, s. 215-216

Helmke A., Helmke T., 2014, *Wie wirksam ist die gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht*, w: *Lernende Schule*, nr 17/65, s. 9-12

Janion M., 2001, *Purpurowy płaszcz Mickiewicza. Studium z historii poezji i mentalności*, Gdańsk

Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Polski w pracy*, Berlin

Krauss E., 2018, *Kształcenie zróżnicowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego i jako języka pochodzenia*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 6, s. 67-75

Majcher-Legawiec U., Czech M., Dudek P., Sowa K., 2016, *Polak potrafi. O wielkich Polakach w Polsce i na świecie*, Kraków

Mehlhorn G., 2014, *Sozialformen und Differenzierung*, w: A. Bergmann (red.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Tübingen

Mickiewicz A., 1998, *Dich anschauen. Liebesgedichte. Polnisch und deutsch*, Frankfurt am M.

Mickiewicz A., *Niepewność*, <http://literat.ug.edu.pl/amwiersz/0025.htm>

Räder M., 2017, *Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften – Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften*, w: S. Chilla, K. Vogt (red.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*, Frankfurt am M., s. 107-133

Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, Integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien (RLP GO), 2017, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Rybszleger P., 2009, *Kroki i sekwencje w rozmowie. Próba analizy młodzieżowego czatu internetowego*, w: A. Dziak, S. Żurek (red.), *e-polonistyka*, Lublin, s. 89-99, http://www.academia.edu/18289989/Kroki_i_sekwencje_w_rozmowie

Spiegel H., Walter M., 2005, *Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule*, in: K. Bräu, U. Schwerdt (red.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*, cz. 9, Münster

Wiażewicz M., Laufer G., 2011, *The development of linguistic and intercultural skills in education and vocational training in Berlin*, w: *Multilingualism in the Multicultural Classroom*, Warszawa

Wiażewicz M., 2015, *Ohne Fleiß kein Preis. Wie funktioniert berufsbezogenes Polnisch?* in: B. Stolarczyk, Ch. Merkelbach (red.), *Fachsprachenunterricht – Erwartungen und Realität. Nauczanie języka specjalistycznego / oczekiwania i rzeczywistość. Polnisch als Fremdsprache*, Aachen, s. 27-37

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 21.11.2018.



ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF feiert im April 2020 ihr 25-jähriges Bestehen. Dies nehmen die Herausgeber*innen der ZIF zum Anlass eine Jubiläumsausgabe mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten zu veröffentlichen. Sie werden von Themenherausgeber*innen betreut.

Im Mittelpunkt des Themenschwerpunktes **Herkunftssprachen an Hochschulen** stehen folgende Fragen:

- Welche Unterschiede gibt es zwischen dem fremdsprachlichen und herkunftssprachlichen Unterricht? Was unterscheidet einen Fremdsprachenlernenden von einem Herkunftssprecher? Wie lässt sich die Planung und Durchführung eigenständiger Sprachkurse für Herkunftssprecher begründen?
- Wie soll der herkunftssprachliche Unterricht im universitären Bereich ausgerichtet sein? Welche Formen, Inhalte, Methoden sind besonders geeignet zum einen und wie können zum anderen sprachliche und interkulturelle Kompetenzen der Herkunftssprecher gefördert und weiterentwickelt werden?
- Wie können Lehrkräfte auf die Arbeit in herkunftssprachlichen Kursen oder fremdsprachlichen Kursen, an denen auch Herkunftssprecher teilnehmen, vorbereitet werden? Hierbei soll darauf eingegangen werden, wie Lehrkräfte die Stärken der Herkunftssprachen fördern, ihre Schwächen erkennen und daran erfolgreich arbeiten können?

Bitte reichen Sie Ihren Vorschlag an Themenherausgeberin Barbara Stolarczyk:
zif@spz.tu-darmstadt.de

Aktuell und kompetenzorientiert



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

Alle Titel für Polnisch auf einen Blick finden Sie auf: klett-sprachen.de/polnisch

Sprachen fürs Leben!



Urszula Majcher-Legawiec

PROJEKT W POLSKIEJ SZKOLE. O MATERIAŁACH DO NAUCZANIA ZINTEGROWANEGO UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POLSKIEJ SZKOLE (W KLASACH I-III)

Wstęp

Doświadczenie migracji jest wielowymiarowe i wieloaspektowe. Mieszczą się w nim: religia, kultura, styl życia, rytm dnia i oczywiście język, a właściwie wiele języków – język pierwszy (może być jednocześnie językiem ojczystym), język odziedziczony, język kraju pochodzenia, wreszcie języki obce. W każdym z nich użytkownik osiąga na ogół inny poziom biegłości, na co składa się wiele przyczyn. Podstawowe uwarunkowania omawiają E. Lipińska i A. Seretny, które niejednoznaczność pojęcia *język polski* tłumaczą takimi czynnikami jak: „sposób opanowania polszczyzny (*przyswajanie* vs *uczenie się*), wiek uczących się (różne fazy rozwojowe), miejsce, w jakim proces ten zachodzi (środowisko *endo-* lub *egzolingwalne*), środowisko (polskie/polonijne vs obce) itp.” (Lipińska, Seretny 2013, 1). Portfolio językowe uczącego się powiększa się przy każdej migracji, pobyt w kolejnym kraju oznacza ekspozycję na nowy język i szansę na jego poznanie. Migrujące dzieci, dla których nowy kraj to zwykle nie tylko nowy język, lecz także nowy system szkolny, znajdują się w szczególnej sytuacji. Niezależnie od tego, w jakim kraju i w jakim języku odbywa się ich edukacja, ujawnia się podobny „mechanizm”, a problemy i szanse związane z migracją niemal się nie różnią. Sytuację ucznia z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie szkolnym, której poświęcono projekt *W polskiej szkole*, można zatem uznać za typową.

Projekt, zrealizowany na zlecenie MEN przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja, polegał na zaadaptowaniu do potrzeb imigrantów z klas przygotowawczych zestawu podręczników zatwierdzonego przez ministerstwo do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III. Opracowaniem odpowiednich materiałów zajęły się

doświadczone badaczki i autorki: prof. UP dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens i dr hab. Marta Szymańska. W projekcie przyjęły perspektywę tekstocentryczną – do spreparowanych (uproszczonych) tekstów dopisały skorelowane z nimi ćwiczenia, które:

- kształtują świadomość językoznawczą, funkcjonalnie ujmują problemy gramatyczne, podkreślają rolę gramatyki w procesie rozumienia i budowania wypowiedzi,
- wzbogacają czynny i bierny słownik ucznia, odwołują się do znajomości słowotwórstwa, pokazują, w jaki sposób w języku polskim tworzy się nowe wyrazy i jak pomagają one odkrywać znaczenie,
- rozwijają sprawność mówienia, czytania, pisanie i rozumienia,
- odnoszą się do konkretnych tekstów z podręcznika,
- uczą języka akademickiego (języka edukacji szkolnej).

Autorki opracowały również metodę nauczania języka edukacji szkolnej w klasach przygotowawczych, nazwaną w skrócie JES-PL. O koncepcji nauczania i metodzie piszą w *Przewodniku dla nauczyciela*. Wszystkie materiały są dostępne bezpłatnie na stronie <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>.

Założenia koncepcji

Uczeń z doświadczeniem migracji – cudzoziemiec lub polski uczeń powracający z zagranicy – musi szybko opanować język polski, zarówno codzienny, jak i język edukacji szkolnej. „Język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności. Dzięki nauce języka polskiego uczniowie z doświadczeniem migracji rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, które wykorzystują zarówno w szkole, jak i poza szkołą w życiu codziennym. Z pomocą języka zdobywają także wiedzę przedmiotową” (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 7).



Uczeń zanurzony jest w niejednorodnej rzeczywistości językowej, na którą składa się zwykle kilka języków, np. język odziedziczony, język kraju pochodzenia, języki obce, język edukacji szkolnej (kraj po bytu), a także dialekty, języki mniejszości czy języki innych migrantów.

Diagram 1. Metoda JES-PL, oprac. M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska

Trudności komunikacyjne wynikające ze słabej znajomości języka nie zwalniają ucznia z obowiązku ciągłego powiększania zasobu słownictwa związanego z danym przedmiotem

ani z rozumienia złożonych struktur składniowych, charakterystycznych dla języka pisanego. Te same treści można mu jednak przekazywać w różny sposób, w zależności od sytuacji, w jakiej zachodzi komunikacja. Różnice w sposobie mówienia o świecie dają się przedstawić na przykładzie szkolnych treści programowych następująco:

Język nieformalny	Język edukacji szkolnej
Zobacz, co jest dłuższe/krótsze.	Zmierz i porównaj długości.
Koty bawią się listkiem lub piórkiem, bo uczą się polować.	Koty bawią się listkiem lub piórkiem tylko po to, żeby stać się doskonalszymi myśliwymi.
Zauważyliśmy, że spinacze trzymają się magnesu.	Oddziaływanie magnetyczne pojawia się wyłącznie między metalami żelaznymi.

Tab. 1. Źródło (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 8)

Realizacja podstawy programowej w przypadku ucznia z doświadczeniem migracji odbywa się równolegle z nauką języka w dwóch odmianach: komunikacyjnej i języka edukacji szkolnej. J. Cummins, badając osoby uczące się języka drugiego, doszedł do wniosku, że istnieją dwa poziomy znajomości języka: podstawowy system komunikacji interpersonalnej (*BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills*) oraz zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego (*CALP - Cognitive Academic Language Proficiency*) (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 12). Pierwszy poziom odpowiada komunikacyjnej odmianie języka używanego na co dzień w konkretnym i rozbudowanym kontekście sytuacyjnym, niewerbalnym i emocjonalnym. Języka dyskursu szkolnego, czyli języka edukacji szkolnej używa się natomiast w ograniczonym kontekście, który uczący się może poszerzyć dzięki odpowiednim zasobom językowym (przede wszystkim leksykalnym jak np. terminy specjalistyczne) i wiedzy, a „odczytać” dzięki metajęzykowym kompetencjom, takim jak umiejętność selekcjonowania informacji, analizowania i interpretowania tekstu, wnioskowania czy odgadywania. Sukces edukacyjny ucznia z doświadczeniem migracji, polegający m.in. na szybkim opanowaniu języka polskiego, zależy od wielu indywidualnych czynników: jego wieku, miejsca urodzenia, struktury rodziny (monokulturowa, dwukulturowa), typologicznej odległości pierwszego i drugiego języka itp. Doświadczenie migracji i znajomość języka mogą tworzyć różne konstelacje, co ilustruje poniższa tabela.

Doświadczenie migracji	Znajomość języka polskiego	Zakres wsparcia językowego
dzieci emigrantów urodzone za granicą	brak znajomości lub bardzo słaba znajomość	język komunikacji i równolegle język edukacji szkolnej
	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej

Doświadczenie migracji	Znajomość języka polskiego	Zakres wsparcia językowego
dzieci emigrantów urodzone w Polsce	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci Polaków urodzone lub wychowane za granicą	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
	słaba znajomość języka komunikacyjnego	język komunikacji i równolegle język edukacji szkolnej

Tab. 2. Źródło (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 9)

Praca nad umiejętnościami językowymi ucznia o doświadczeniu migracji różni się zasadniczo od pracy z uczniem polskim, który ma ogólne podstawy w postaci dobrej znajomości języka. Niektóre metody kształcenia sprawności językowej są jednak w obu grupach takie same. Uniwersalny charakter ma metoda analizy i twórczego naśladowania, zaproponowana przez Annę Dyduchową. Świadomość powtarzalności struktur językowych i ich funkcji w tekście jest ważna zarówno w procesie rozwijania sprawności językowej polskich uczniów, jak i w procesie nabywania języka polskiego przez uczniów migrujących (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 14). Z kolei ćwiczenia transformacyjne mogą wszystkich przeprowadzić po tej samej ścieżce: od poznanego tekstu-wzoru do próby redakcji własnego tekstu. Procedura ta (uzupełniona ewentualnie o metodę norm i instrukcji, jeśli lekcja ma na celu poznanie gatunku wypowiedzi pisemnej o ściśle określonych wyznacznikach) stanowi ważny kontekst metody JES-PL.

Tekstocentryczne podejście Dyduchowej w uczeniu sprawności językowych można z powodzeniem zaadaptować do nauczania języka edukacji szkolnej, zwłaszcza wtedy, gdy nauczyciel zdaje sobie sprawę z konieczności udzielania uczniowi tymczasowej pomocy przy wykonywaniu zadań, dążeniu do zdobywania nowych umiejętności i zwiększaniu jego autonomii czyli – mówiąc słowami Jerome Brunera – buduje „rusztowanie” (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 28).

Skuteczność metody JES-PL zależy od tego, czy nauczyciel ma świadomość całego kontekstu sytuacji edukacyjnej i czy potrafi utrzymać wysoką motywację ucznia.

Metoda JES-PL i jej zastosowanie w praktyce szkolnej

Metoda JES-PL to, jak pokazuje poniższy diagram, metoda pięciu kroków.

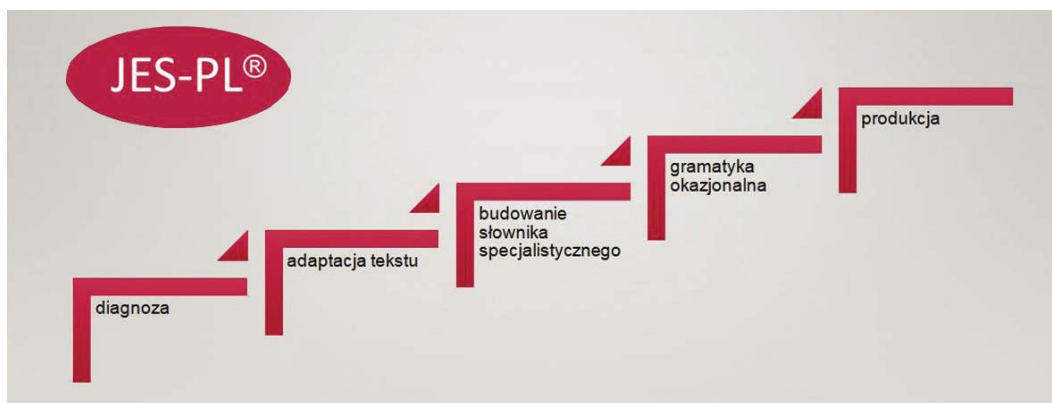


Diagram 2. Metoda JES-PL, oprac. M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska

Nauczyciel dzieci z doświadczeniem migracji, które mają trudności w komunikowaniu się po polsku, dysponuje tylko podręcznikami i pomocami dydaktycznymi dla uczniów z Polski. Niemal codziennie musi więc upraszczać teksty zbyt trudne dla osób słabo posługujących się językiem. Nauczyciele klas I – III zostali właśnie zwolnieni z tego obowiązku – otrzymali odpowiednie materiały, korespondujące z podręcznikiem M. Lorek i L. Wollman *Nasza szkoła* (I klasa) oraz książką M. Lorek i M. Zatorskiej *Nasza szkoła* (II-III klasa). Stosowanie metody JES-PL rozpoczyna się od uproszczenia tekstu według instrukcji autorek (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017b, 32). Oto ich zalecenia:

1. Zanim uprościsz tekst:

- Zdecyduj, czego ma się nauczyć uczeń/uczenica? (wskazówki są dostępne w przewodniku do podręcznika; wskazówkami mogą być też pytania/zadania pod tekstem).
- Podkreśl wszystkie wyrazy specjalistyczne ważne dla tego tekstu (wyrazy specjalistyczne z perspektywy jednego przedmiotu/wielu przedmiotów).
- Podkreśl wyrazy o wysokiej frekwencji.
- Podkreśl związki frazeologiczne istotne dla tekstu i zdecyduj, czy chcesz ich nauczyć (czasem warto uprościć frazeologię stałą, gdyż bywa zbyt trudna z uwagi na metaforyczność).
- Znajdź konstrukcje gramatyczne typowe dla tekstu i zdecyduj, które z nich wykorzystasz w gramatyce okazjonalnej.

2. Opracuj nowy tekst, zachowując wszystkie podkreślone elementy. Buduj zdania pojedyncze, sprawdzaj czy konstrukcje gramatyczne się powtarzają oraz czy formy są spójne z twoją koncepcją.

3. Uzupełnij tekst ilustracjami, wykresami, tabelami.

Przyjrzyjmy się teraz adaptacji tekstu na przykładzie.

TEKST ORYGINALNY



Roksana Jędrzejewska-Wróbel

Nad rzeką

Majowy poranek był wyjątkowo piękny – słoneczny i ciepły. W taki dzień nikomu nie chce się siedzieć w klasie. Kiedy więc pani powiedziała, że wychodzimy nad rzekę, wszyscy się ucieszyli.

– Hurra! Nie będzie lekcji! – zawołała Gabrysia.

Gabrysia.

– To się dopiero okaże – uśmiechnęła się pani.

Nad rzeką drzewa miło szumiały i dawały cień, trawa była miękka i pachnąca, a woda migotała wesoło, odbijając promienie słońca.

– Będziemy się kąpać? – ucieszył się Patryk, jednak pani pokręciła głową i poprosiła dzieci, żeby położyły się na trawie.

Leżeli, nie nie mówiąc, ale naokoło wcale nie było cicho. Wręcz przeciwnie! Z wodnych zarośli do uszu dzieci docierały tajemnicze chrobotania, szmery, szumy i pluskania.

– Co to jest? Co tak hałasuje? – zapytała Gabrysia.

– Przecież tu nikogo nie ma – zdziwił się Patryk.

Ale kiedy razem z panią wyruszyli na ekspedycję poszukiwawczą, okazało się, że nie miał racji. Na brzegu rzeki odkryli bobrowe żeremia i gniazda rybitw. Widzieli pływające po rzece kaczki, a Łucji udało się nawet dostrzec płynącą rybę. Pani powiedziała, że to łosoś – ryba, która żyje tylko w bardzo czystych wodach.

– To znaczy, że nasza rzeka jest czysta! – ucieszył się Darek.

Siedząc nad rzeką, słyszeli dochodzący z oddali głos żurawi i klekotanie bocianów. Hoan wypatrzył jaszczurkę wygrzewającą się na kamieniu, a koło stopy Natalii przemknął zaskroniec. Wojtek zobaczył pod liściem łopianu szarą ropuchę, a Celina przez lupę dokładnie obejrzała ważkę, która przysiadła na ramieniu Karola.

– Czy to była lekcja, czy wycieczka? – zastanawiała się Gabrysia, kiedy wracali do szkoły.

1. Poszukajcie informacji o roślinach i zwierzętach, które dzieci zobaczyły podczas wycieczki.
2. Przeczytajcie pytanie Gabrysi zapisane na końcu opowiadania. Porozmawiajcie w parach na ten temat.
3. Dowiedzcie się, co to jest żeremie.
4. Załóżcie album o zwierzętach żyjących nad rzeką lub na łące. Możecie wklejać do niego zdjęcia i ilustracje, zapisywać informacje i ciekawostki.

TEKST UPROSZCZONY

Na niebiesko zaznaczono kategorię gramatyczną dominującą w tekście, której poświęcona zostanie dalsza część lekcji. Na zielono zaznaczono słownictwo specjalistyczne, które powinien poznać uczeń.

Nad rzeką



Rano w maju poszliśmy z klasą nad rzekę. Pogoda była piękna i chcieliśmy się kąpać, ale pani nauczycielka poprosiła nas: Połóżcie się na trawie i słuchajcie!

Usłyszeliśmy zwierzęta, które mieszkają nad rzeką. Znaleźliśmy żeremia bobrów i gniazda rybitw, widzieliśmy kaczki i łososa. Łososie żyją tylko w czystej wodzie. Nasza rzeka jest czysta.

Usłyszeliśmy głosy ptaków: żurawi i bocianów. Zobaczyliśmy jeszcze jaszczurkę, zaskronca i szarą ropuchę.

Gabrysia zapytała: To była ta lekcja, czy jej nie było?

Adaptacja tekstu poprzedza kolejne etapy: etap budowania słownika specjalistycznego oraz działań zmierzających do omówienia na lekcji struktur „podpowiadanych” przez tekst wyjściowy. Uczeń poznaje gramatykę niejako „przy okazji”, kiedy w tekście pojawiają się konstrukcje gramatyczne i kiedy wykonuje przygotowane odpowiednio ćwiczenia. Nie uczy się terminów ani nie opisuje systemu, naśladując te konstrukcje w działaniu językowym – działa intuicyjnie.

Podsumowanie

Metoda JES-PL, zgodnie z którą opracowano materiały *W polskiej szkole*, zakłada, że rozwój językowy uczniów z doświadczeniem migracji jest kluczem do sukcesu edukacyjnego. Bez znajomości języka edukacji szkolnej uczeń nie pozbędzie się ograniczeń, zarówno gdy

chodzi o sprawności receptywne, jak i – a może przede wszystkim – produktywne. W procesie dydaktycznym dużą rolę odgrywa doświadczenie nauczyciela i zindywidualizowane podejście do ucznia, które bierze pod uwagę wiele zmiennych, m.in. jego biografię językową, strukturę rodziny, kulturę/kraj pochodzenia, indywidualne predyspozycje.

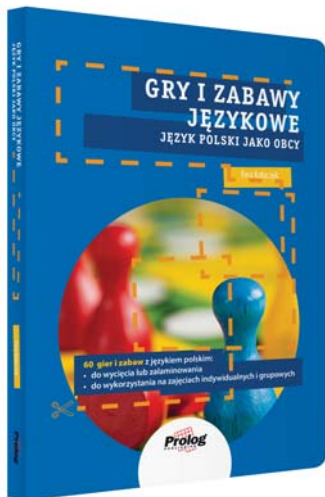
Bibliografia

Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glotto-dydaktycznej*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf

Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017a, *W polskiej szkole – materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji powiązane z podręcznikami M. Lorek i L. Wollman „Nasza szkoła” do klasy pierwszej oraz M. Lorek i M. Zatorskiej „Nasza szkoła” do klasy drugiej i trzeciej*, <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>

Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017b, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 14.12.2018.



Anna Kondraciuk, Małgorzata Kozłowska

ANIMA PLANER – POŻYTECZNE NARZĘDZIE DYDAKTYCZNE

Nazwa *Anima* pochodzi od włoskiego słowa oznaczającego duszę. Planer „animuje” ucznia, czyli wywołuje jego zainteresowanie językiem obcym, zachęca i motywuje do kreatywnej nauki, dostarcza gotowych zadań, ale tak zaprojektowanych, aby musiał pozostać aktywny i twórczy.

Ten tematyczny zeszyt ćwiczeń do samodzielnej nauki języka obcego jest przemyślany metodycznie i zaprojektowany na miesiąc nauki. Ma postać elektroniczną i drukowaną. Wersja online przypomina codziennie uczniowi o kolejnym zadaniu do wykonania. Wysyła na jego skrzynkę mailową kreatywne ćwiczenia odpowiednie do aktualnego tematu, czyli nowego co miesiąc słownictwa lub jakiejś nowej części gramatyki, ułatwia systematyzowanie wiedzy i zdobywanie umiejętności językowych.

Ważną częścią Anima Planer jest umieszczony na końcu *habit tracker* – czyli specjalna strona służąca do śledzenia nawyków – z tabelą, w której uczeń każdego dnia zaznacza, jakie podjął działania językowe. Wymienia ona następujące aktywności w danym języku: wykonanie ćwiczenia z Anima Planer, udział w lekcji, zrobienie zadania domowego, rozmowę, pisanie na Facebooku lub napisanie smsa, słuchanie muzyki, czytanie i oglądanie filmów. *Habit tracker* zwiększa samodyscyplinę i motywację do nauki – systematycznie i stopniowo. Umożliwia śledzenie postępów i przyzwyczajają do codziennego uczenia się. Za zrealizowanie miesięcznego planu nauki uczeń może sobie przyznać nagrodę, którą wcześniej sam wyznaczył. *Habit tracker* pokazuje czarno na białym, czy plan udało się zrealizować.

Ćwiczy się wszystkie sprawności językowe: mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie. Materiały pochodzą ze źródeł dostępnych w Internecie, jak np. piosenki na Youtube czy artykuły z blogów. Tkwi w nich duży potencjał – odsyłają do niewyczerpanych zasobów Internetu i wydłużają codzienną naukę, ponieważ serwisy internetowe są tak

skonstruowane, że „kuszają” użytkownika i zachęcają do dalszej lektury. Za sprawą niewielkiego zadania uczeń wpada do oceanu językowych tekstów kultury, z którego następnie może czerpać do woli.

Pomysł Anima Planer zrodził się z analizy potrzeb tych uczniów, którzy samodzielnie przyswajają sobie język obcy. Ich głównym problemem jest brak czasu na szukanie rzetelnych informacji i niesystematyczność w nauce. Planer nie tylko dostarcza im sprawdzonych materiałów do ćwiczenia wszystkich sprawności językowych, lecz także pozwala je trenować we własnym stylu i tempie.

Stworzenie takiego narzędzia nauki wymaga przede wszystkim trzech umiejętności. Pierwsza z nich to umiejętność wyszukiwania w Internecie przydatnych i atrakcyjnych informacji, druga to obsługa wybranego programu graficznego, a trzecia – posługiwanie się dowolną aplikacją, która wysyła maile. Do tworzenia pięknych planerów doskonale nadaje się prosta aplikacja dostępna na stronie www.canva.com.

Przygotowując zadania dla Anima Planer warto pamiętać o polach leksykalnych lub problemach gramatycznych, z jakimi uczniowie mają najczęściej problemów. Ćwiczenia powinny się odwoływać do codziennych sytuacji. Uczeń musi mieć swobodę wyboru i interpretacji zadania oraz znajdować w ćwiczeniach bodziec do własnych poszukiwań i twórczych działań językowych. Lepszym sformułowaniem jest więc prośba: Powiedz mi, kiedy się dobrze czujesz? niż polecenie: Wymień wszystkie znane Ci przymiotniki określające dobre samopoczucie. Uczniowie chętniej poznają słownictwo i zwroty, którymi posługują się także we własnym języku, dlatego w Anima Planer zadania powinny być otwarte, np.: Opisz swój dzień. Wykorzystaj przy tym 10 czasowników i 5 przymiotników. Dzięki takiemu poleceniu uczący się sami mogą wybrać słowa, żeby opisać własną rzeczywistość. W Anima Planer jest też miejsce na notatki ucznia, cytaty i użyteczne, często powtarzające się zwroty odpowiednie do tematyki miesiąca.

Krótką ankietą, przeprowadzoną wśród uczniów korzystających z Anima Planer dla języka włoskiego, pokazuje, że „planer” językowy może być skutecznym narzędziem uczenia się języka i zdobywania kompetencji językowych. Jedna z uczennic napisała:

Planer poszerza mój zasób słownictwa. Mogę lepiej wyrazić siebie i zrozumieć Włochów, a przecież o komunikację tu chodzi! Jest praktyczny i ciekawy. Wystarczy 15 min. dziennie, a czasami nawet mniej, i efekty naprawdę są rewelacyjne. Zadania są ciekawe i kreatywne, nie nudzą. Dla mnie, jako osoby pracującej, jest ważne również to, że mam kogoś, kto mnie „odgórnie” prowadzi, bo często nie mogę sobie pozwolić na to, by zbyt długo surfować po internecie i szukać fajnych stron, żeby nauczyć się języka. Jest to dla mnie ogromna oszczędność czasu. Planer mam w formie papierowej i elektronicznej na smartfonie, zatem mogę użyć go w każdej wolnej chwili (w kolejce do lekarza, na przystanku, w autobusie itp.). Dzięki niemu poszerzają się moje horyzonty, poznaję język, styl bycia i kulturę włoską. Jest to fantastyczna przygoda!

Dołączamy do tego głosu i zachęcamy koleżanki/kolegów do tworzenia „planerów” dla języka polskiego. Przykładowy Anima Planer na poziomie A2 zamieszczamy poniżej.

anima planer

	ĆWICZENIE	MOJE NOTATKI
PONIEDZIAŁEK	WEJDŹ NA STRONĘ: HTTPS://BIT.LY/2LN9XUC I WYKONAJ TEST	
WTOREK	OBEJRZYJ FILM HTTPS://BIT.LY/2LH7XA9I KTÓRA Z CECH NAJBARDZIEJ CI SIĘ PODOBA?	
ŚRODA	OPOWIEDZ O SOBIE - JAKIE SĄ TWOJE WADY I ZALETY?	
CZWARTEK	CO TO ZNACZY BYĆ UPRZEJMYM ? SPRAWDŹ I ZAPISZ INTERESUJĄCE SŁOWA	
PIĄTEK	NAD TOBĄ MIESZKA SĄSIAD, KTÓRY BARDZO CIĘ DENERWUJE. NAPISZ E-MAIL DO PRZYJACIÓŁKI. OPISZ W NIM SĄSIADA. UŻYJ MINIMUM 7 PRZYMIOTNIKÓW PEJORATYWNYCH.	

Anke Papenbrock

DEUTSCH UND POLNISCH ALS GLEICHBERECHTIGTE SPRACHEN BEIM JUGENDAUSTAUSCH

Rund 110.000 Jugendliche aus Deutschland und Polen nehmen jedes Jahr an einem vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk (DPJW) geförderten binationalen Jugendaustausch teil. Sie lernen sich kennen, unternehmen etwas miteinander, arbeiten gemeinsam an gesellschaftlichen und kulturellen Themen, spielen Theater, musizieren oder kochen. Dass sie beim Austausch mitmachen, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu festigen, lässt sich allerhöchstens für die polnischen Jungen und Mädchen annehmen. Denn Deutsch gehört immer noch zu den führenden Fremdsprachen an polnischen Schulen (Łada 2017, 4). Polnisch wird in Deutschland nur an wenigen Schulen unterrichtet, und wenn, dann meist als Herkunftssprache und nicht als Fremdsprache (Telus 2017). Die gemeinsame Sprache, die Jugendliche beim Austausch finden, ist daher meist Englisch.

Welche Sprache beim Austausch genutzt wird, kann von daher auch kein förderrelevantes Kriterium für das DPJW sein. Trotzdem legt das Jugendwerk von Beginn an sein Augenmerk auch auf den gegenseitigen Spracherwerb während eines Jugendaustausches. Dabei geht es nicht nur darum, Polnisch unter deutschsprachigen Jugendlichen bekannt(-er) zu machen. Für das DPJW ist es wichtig, dass beide Sprachen der am Austausch beteiligten Partner gleichberechtigt nebeneinander bestehen. So hat es in den 26 Jahren seines Bestehens verschiedene Formate und Publikationen zum Kennenlernen der polnischen, aber auch der deutschen Sprache entwickelt. In seiner ersten Ausgabe des deutsch-polnischen Magazins INFO (INFO 2017) widmet sich das Jugendwerk verschiedenen Aspekten des Sprachenlernens und der Sprachanimation beim Jugendaustausch.

Sprachkurse

Schon kurz nach Aufnahme seiner Tätigkeit 1993 hat das DPJW in Kooperation mit Universitäten und weiteren Institutionen Sprachkurse für Organisator/innen von

Jugendbegegnungen angeboten. Die Kurse waren zumeist konzipiert als Tandemsprachkurse, in denen Deutsche und Polen mit- und voneinander lernen. Beim Tandemlernen gilt das Prinzip der Gegenseitigkeit. Die Tandempartner, die bereits Grundkenntnisse der anderen Sprache mitbringen, sprechen in beiden Sprachen und lösen gemeinsame Übungen und Aufgaben. Es geht vor allem um Sprachpraxis und authentisches Spracherleben. Korrekte Grammatik und dazugehörige Erklärungen sind vom Tandempartner nicht zu erwarten.

Das Modell der Tandemkurse hat sich in den vergangenen Jahren weiter entwickelt und wird mittlerweile von zahlreichen Einrichtungen in Polen, z.B. dem Maximilian-Kolbe-Haus in Danzig oder dem Polnisch-Deutschen Bildungswerk Germanitas in Rzeszów angeboten. Das Deutsch-Polnische Jugendwerk hat die Kurse daher seit einigen Jahren komplett in die Hände der Anbieter gegeben und unterstützt diese finanziell.

Aus den Sprachkursen heraus hat sich ein weiteres Format entwickelt, das das DPJW anfangs als Veranstalter mit Partnern selbst angeboten hat und nun ebenfalls seit einigen Jahren fördert: Die Gruppensprachmittler- oder Sprachmittlertrainings.

Für professionelle Dolmetscher/innen ist beim Jugendaustausch kein Geld da. Fördern kann das DPJW jedoch den Einsatz von Sprachmittlern während der Begegnung. Dolmetschen müssen meist diejenigen während der Begegnung, die gleichermaßen Deutsch und Polnisch beherrschen, z.B. die begleitende Deutschlehrerin. Doch zum Sprachmittlersein gehört weit mehr, als sich in beiden Sprachen auszukennen. In den Kursen werden Grundlagen des Dolmetschens vermittelt, ebenso Dolmetschetechniken. Diese probieren die Teilnehmenden dann selbst aus, z.B. wenn sie bei der Besichtigung von Museen oder bei der Polizei übersetzen müssen. Aber es geht auch um die Rolle des Gruppensprachmittlers während der Begegnung und Fragen wie: Was ist meine Rolle als Sprachmittler/in? Wann darf ich mitsprechen und wann nicht? Was bedeutet es, neutral und transparent zu dolmetschen? Wie kann man auf schwierige Kommunikationssituationen reagieren? Wie umgeht man am besten (inter)kulturelle Fallen in der deutsch-polnischen Kommunikation?

Sprachanimation

Auch wenn die gemeinsame Sprache, die Jugendliche beim Austausch finden, Englisch ist, kommen die deutsch-polnischen Begegnungsprojekte nicht ohne Kontakt zur jeweiligen Sprache des Projektpartners aus. Gut geeignet, um Organisator/innen und Teilnehmenden aus beiden Ländern die „Angst“ vor der Fremdsprache zu nehmen und Kommunikationsbarrieren abzubauen, ist die Sprachanimation. Diese pädagogische Methode wurde speziell für internationale Jugendbegegnungen entwickelt. Mit einfachen Mitteln gelingt ein unterhaltsamer Einstieg in die Sprache des Nachbarn. Die Übungen sind „Eisbrecher“ und dienen zur Auflockerung während einer Begegnung. Das Alter spielt hierbei keine Rolle, Vorkenntnisse sind auch nicht erforderlich. Vielmehr

geht es darum, auf spielerische Weise Hemmungen beim Erlernen von Aussprache und Wortschatz abzubauen, beide Sprachen gleichberechtigt zu behandeln und Lust auf das Erlernen der Partnersprache zu machen. Die Sprachanimation bietet ein breites inhaltliches und methodisches Repertoire und kann sowohl von Anfängern wie auch von erfahrenen Gruppenleitern eingesetzt werden.

Unter dem Titel *ZipZap* bietet das DPJW seit 2008 jedes Jahr in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendarbeit auf beiden Seiten der Oder mehrere Methoden-Workshops zur Sprachanimation an. Organisator/innen von deutsch-polnischen Jugendprojekten sind eingeladen, diese spielerischen Übungen im Workshop auszuprobieren und sie später bei ihren Projekten selbst anzuwenden.

Publikationen zum Sprachenlernen

Begleitend gibt das DPJW mehrere Publikationen und Handreichungen zum Polnisch bzw. Deutschlernen und zur Sprachanimation heraus. Zielsetzung dieser Publikationen ist der praktische Einsatz während des Jugendaustausches. In erster Linie sind es kleine Sprachführer, abgestimmt auf Vokabular und Themen, die Jugendliche interessieren. Darüber hinaus hat das Jugendwerk zusätzlich zu seinen praxisorientierten Handbüchern zur Planung und Vorbereitung von Jugendbegegnungen auch Methoden-Handbücher und Materialien direkt zum Thema Sprache entwickelt. Darin finden Organisator/innen von Jugendbegegnungen zahlreiche Übungen und Anleitungen für die Sprachanimation beim Austausch. Die Publikationen sind größtenteils kostenfrei oder gegen einen geringen Unkostenbeitrag über die Internetseite des DPJW zu bestellen.

Nachfolgend ein kurzer Überblick:

Versuch's auf Polnisch!

Bereits in den 1990er Jahren hat das Jugendwerk den kleinen Sprachführer *Versuch's auf Polnisch!* aufgelegt – bis heute der absolute Bestseller unter den DPJW-Publikationen. Auf 148 Seiten hilft der kleine Sprachführer im Taschenformat, erste Barrieren beim Zusammentreffen mit gleichaltrigen polnischen Jugendlichen zu überwinden. Er eignet sich für die Vorbereitung auf den Austausch und für den Gebrauch während der Jugendbegegnung. *Versuch's auf Polnisch!* bietet Themen von A-Z. Die Leser/innen können je nach Laune und Interesse zwischen Kultur, Freizeit, Wohnen etc. wählen. Die Publikation verrät außerdem viel zu Land und Leuten. Jedes polnische Wort ist phonetisch umschrieben, um die Aussprache zu erleichtern.

Versuch's auf Polnisch! kann man beim DPJW kostenlos bestellen unter: <http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/versuchs-auf-polnisch/>

Spróbuj po niemiecku!

Spróbuj po niemiecku! ist das Pendant zu *Versuch's auf Polnisch!* für Pol/innen, die sich auf Deutsch versuchen wollen. Das Büchlein ist unterteilt in 37 Themenbereiche aus dem Alltag (z. B. Haus, Hobby, Ferien), die alphabetisch aufgelistet sind. Außerdem enthält der kleine polnisch-deutsche Sprachführer eine Wortliste der wichtigsten Vokabeln und einige Grundzüge deutscher Grammatik sowie ein paar landeskundliche Informationen.

Spróbuj po niemiecku! kann man beim DPJW kostenlos bestellen unter: <http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/sprobuj-po-niemiecku/>

Auch auf dem Handy: *Versuch's auf Polnisch!* und *Spróbuj po niemiecku!* als App

Versuch's auf Polnisch! und *Spróbuj po niemiecku!* gibt es auch als mobile App. Seit einigen Jahren bietet das DPJW die beliebten Sprachführer ebenfalls fürs Handy an. Im Play Store lässt sich die App für Android-Geräte und iPhones herunterladen. Neben dem Wortschatz bietet sie in den Kategorien auch (überlebens-)notwendige Sätze und Floskeln. Damit niemand an der Aussprache scheitern muss, wird alles sprachlich begleitet. Ein übersichtliches und modernes Menü erleichtert das Durchklicken.

Versuch's auf Polnisch! und *Spróbuj po niemiecku!* als App zum Download unter: <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.dpjw.pnwmroznowki>



Fot. 1. *Versuch's auf Polnisch!* – *Spróbuj po niemiecku!*

Drei Друзи z boiska

Dieser deutsch-polnisch-ukrainische Sprachführer entstand im Rahmen des DPJW-Fußballprojektes TriM – *Hattrick für Europa* anlässlich der Fußball-Europameisterschaft in Polen und der Ukraine 2012. Auf 52 Seiten enthält er Worte, Wendungen und vollständige Sätze – nicht nur zum Thema Sport. Dadurch können sich Jugendliche aus den drei Ländern selbstständig verabreden, gemeinsam über Fußball und andere Themen austauschen.

Alle Formulierungen sind für die Leser/innen der je anderen Sprachgruppen in leicht verständliche Lautschrift übertragen. Der Sprachführer ist thematisch übersichtlich gegliedert, mit Informationen zu Themen wie „Gastronomisches“, „Rund um den Fußball“ oder „Zu Besuch bei Freunden“.

Drei Équipes z boiska

Als Pendant für deutsch-polnisch-französische Jugendbegegnungen entstand 2016 zur Fußball-Europameisterschaft in Frankreich und der Neuauflage des DPJW-Straßenfußballprojekts TriM – *Hattrick für Europa* der kleine Sprachführer *Drei Équipes z boiska*.

Drei Друзи z boiska und *Drei Équipes z boiska* kann man beim DPJW kostenlos bestellen unter: <http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/>

Alibi-Bingo-Chaos

2017 herausgekommen ist ein Methodenhandbuch zur Sprachanimation mit dem Titel *Alibi-Bingo-Chaos*. In der Spielesammlung finden sich 38 Sprachanimationsmethoden. Sie sollen für Organisator/innen bzw. Multiplikator/innen von Jugendbegegnungen Inspirationsquelle bei der Planung und Durchführung eigener deutsch-polnischer Austauschprojekte sein. Parallel soll das Handbuch in einer Version mit herausnehmbaren Seiten entstehen.

Alibi-Bingo-Chaos steht auf der Internetseite des DPJW zum Download bereit: <http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/abecadlo-polsko-niemieckiej-animacji-jezykowej/>

TrioLinguale

TrioLinguale ist eine deutsch-tschechisch-polnische Internetseite zur Sprachanimation – mit Übungen und Spielen aus Sprache und Kultur und einer kurzen Einführung in die Methodik der Sprachanimation. Die Webseite enthält Anleitungen zu den Sprachübungen

und Spielen sowie ein Mini-Wörterbuch als Audioversion. *TrioLinguale* wendet sich an alle, die Programme mit jungen Deutschen, Polen und Tschechen vorbereiten und durchführen, zum Beispiel im Dreiländereck. Das Portal ist auf Grundlage einer CD entstanden, die das DPJW gemeinsam mit dem Koordinierungszentrum deutsch-tschechischer Jugendaustausch TANDEM produzierte, s. <http://www.triolinguale.eu/index.php>

Memogra 1 und 2

Memogra ist eine deutsch-polnische Variante des bekannten Sprachkartenspiels, mit Karten in großem Format (15x15 cm). Die 40 Karten mit Motiven aus den drei Themenbereichen Kleidung, Tiere, Alltagsgegenstände wurden entwickelt für deutsch-polnische Sprachanimationsspiele. Das Spiel kann von Organisator/innen deutsch-polnischer Kinder- und Jugendbegegnungen genutzt werden, aber auch für den Fremdsprachenunterricht. Das spielerische Kennenlernen neuer Wörter in der Fremdsprache ermöglicht es, Kinder zu ersten Versuchen in der anderen Sprache zu motivieren.

Im zweiten Teil des deutsch-polnischen Sprachkartenspiels können kleine Satzpaare gefunden werden. Auf den illustrierten Karten stehen Fragen wie: „Worum geht’s?“ oder „Hilfst du mir?“ und Aussagen wie „Kein Problem“ oder „Macht nichts“ in beiden Sprachen. So lernen die Jugendlichen bei diesem Spiel schon kleine erste Sätze kennen, die ihnen während ihrer Jugendbegegnung oder auch im Sprachunterricht nützlich sein können. Eine Anleitung zu drei Varianten für das Spiel mit „lebenden“ Karten wird mitgeliefert.

Memogra 1 und 2 können über die Internetseite des DPJW bestellt werden: <https://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/memogra/>

Ball im Spiel – Piłka w grze

Dies ist ein deutsch-polnisches Fußballspiel auf kleinem Raum, aber von großem Format: Der Tisch wird zum Stadion, die Karten sind das Spielfeld und die Spieler die Mannschaften. Das Team, das schneller reagiert und sich in beiden Sprachen mit Fußball auskennt, hat beste Gewinnchancen. Mit dem *Ball im Spiel* sind sprachliche Hemmschwellen während einer Jugendbegegnung schnell überwunden und für gute Stimmung ist gesorgt.

Ball im Spiel – Piłka w grze kann über die Internetseite des DPJW bestellt werden: <http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/pilka-w-grze/>

Literatur

Bund Deutscher Pfadfinder/innen, 2009, *Sag was! Dis Moi! Powiedz coś! Ein Leitfaden zur Sprachanimation in trinationalen Begegnungen*, Gwenili, Międzynarodowe Centrum Spotkań Młodzieży Klub Środowiskowy AZS (Hg.), Frankfurt a. Main, Wrocław

INFO, 2017, <http://www.dpjw.org/publikationen/rund-ums-dpjw/pc/Publication/pa/show/publication/info-2017-jezyk-i-komunikacja>

Łada A., 2017, *Weltweit führend beim Deutschlernen*, in: INFO. Magazin des Deutsch-Polnischen Jugendwerks, Nr. 1, S. 4-5

Mehlhorn G., Jakubowicz-Pisarek M., Zawadzka A., 2013, *Zum Tandem braucht man zwei – Tandemmaterialien für Multiplikatoren im deutsch-polnischen Jugendaustausch. Do tandemu trzeba dwojga – Materiały tandemowe dla multiplikatorów polsko-niemieckiej wymiany młodzieży*, Rzeszów, <http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/do-tandemu-trzeba-dwojga/>

Telus M., 2017, *Polnisch: Eine Zukunftsinvestition*, in: INFO. Magazin des Deutsch-Polnischen Jugendwerks, Nr. 1, S. 8

Download

<http://www.dpjw.org/publikationen/sprache/pc/Publication/pa/show/publication/sag-was-dismoi-powiedz-cos/>

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk bietet auch weitere Sprach-Trainings, Bücher und Spiele zur Sprachanimation.

Letzter Zugang zu Internetquellen: 28.11.2017.



Jan Miodek

JEST 500 MILIONÓW, 3 MILIONY KORZYSTAŁY

Spytała mnie ostatnio pewna lektorka języka polskiego, jak ma wytłumaczyć cudzoziemcowi – uczącemu się naszego języka – ewidentną nielogiczność liczebnikowo-czasownikową, która tkwi w zdaniu, fragmencie takiego chociażby wywiadu prasowego: „Jest nas w Europie 500 mln, a tylko 3 mln z programu Erasmus korzystały”? Przy związku wyrazowym *500 milionów* mamy czasownik w liczbie pojedynczej *jest*, przy syntagmie *3 miliony* – pluralną postać *korzystały*. Doskonale ten ból rozumiem, bo stykałem się z nim bez przerwy przez dwa lata swojej pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Wilhelma w Münster (w latach 1975-1977).

By tę dziwność wytłumaczyć, musimy nawiązać do historii języka. Otóż liczebniki to kategoria gramatyczna, która ostatecznie ukształtowała się dopiero w XIX wieku. Proszę zatem spróbować sobie wyobrazić, że „jeden” to był najpierw zaimek (dlatego i dziś możemy jeszcze powiedzieć „jeden chłopiec na ciebie czeka”, „to jedna dziewczyna zrobiła”, „jednego razu odwiedzili mnie nieznani ludzie”, a w zdaniach tych forma „jeden” jest oczywistym zaimkiem nieokreślonym!), „dwa”, „trzy”, „cztery” – to dawne przymiotniki, a „pięć”, „sześć”, „siedem”, „osiem”, „dziewięć”, „dziesięć” oraz „sto” – to prymarne rzeczowniki.

Jeśli zatem „dwa”, „trzy”, „cztery” to dawne przymiotniki, to tak jak mówimy np. „ładne domy (stały)”, powiemy także „dwa, trzy, cztery, domy (stały)” – z czasownikami w liczbie mnogiej, te liczebniki natomiast, które kiedyś – jak powiedzieliśmy wyżej – były rzeczownikami, czyli „pięć”, „sześć” itd., zachowują się w zdaniu jak rzeczowniki: gdy towarzyszy im drugi rzeczownik, to występuje on w drugim przypadku (dopełniaczu) – jak np. w połączeniach „grupa kolegów (wyjechała)”, „zespół uczniów (wyjechał)”, a w składniowy związek z tymi wyrażeniami wchodzi czasowniki w liczbie pojedynczej.

Jeśli sobie to wszystko uświadomimy, a – powtórzę – nie jest to łatwe, bez większego trudu zaakceptujemy konstrukcje z przywołanego wywiadu prasowego – typu „jest 500 milionów”, „3 miliony korzystały”.

Identycznie jak „siedem” czy „czternaście” – dopowiedzmy dla porządku – zachowują się w zdaniu wyrazy „dużo”, „mało”, „kilka”, „kilkadzieściąt” itp. – wymagają one dopełniacza i czasownika w liczbie pojedynczej (dużo osób przyszło, mało uczniów wyjechało, kilka domów stało przy tej ulicy, kilkadzieściąt domów stało przy tej alei).

A że kluczem do zrozumienia wszelkich stanów językowych jest frekwencja, powiedzmy na koniec, i to, że ponieważ połączeń typu „pięć, sześć, siedem, osiem osób przyszło” jest więcej od tych z liczebnikami przedziału od dwu do czterech („dwie, trzy, cztery osoby przyszły”), bardzo często i te ostatnie traktujemy jak związki rzędu – z rzeczownikiem w dopełniaczu i czasownikiem w liczbie pojedynczej, np. „padło cztery bramek” (dosłowne przytoczenie wypowiedzi jednego z naszych trenerów piłkarskich) – zamiast „padły cztery bramki”.

Proszę się także przyjrzeć gotowym formułom na różnego typu drukach urzędowych, blankietach, świadectwach szkolnych – typu: „przybyło ... osób”, „bieg ukończyło ... zawodników”, „opuścił ... godzin szkolnych”. Wszystkie one, jak widać, otwarte są na przyjęcie obok form *przybyło ... osób, ukończyło ... zawodników, opuścił ... godzin* tylko liczebników powyżej przedziału 2 – 4, tworzących z tymi formami związki rzędu, a wywołujących – zwłaszcza u cudzoziemców – tyle kontrowersji.

**Antwort der Landesregierung
auf die Kleine Anfrage Nr. 3515
des Abgeordneten Marco Büchel (Fraktion DIE LINKE)
Drucksache 6/8660**

**Vermittlung der polnischen Sprache an Brandenburger
Hochschulen und Schulen**

Namens der Landesregierung beantwortet die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport die Kleine Anfrage wie folgt:

Frage 1: Welche Ausbildungsmöglichkeiten für Studenten wie auch bereits tätige Lehrkräfte, die Polnisch unterrichten möchten, gibt es gegenwärtig in Brandenburg?

zu Frage 1: Das Fach Polnisch kann im Rahmen des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufen I und II an der Universität Potsdam studiert werden.

Frage 2: Trifft es zu, dass die Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte für Polnisch in den vergangenen Jahren reduziert wurden? Wenn ja, warum? Welcher Art war die Reduzierung?

zu Frage 2: Das Fach Polnisch wird an der Universität Potsdam im Rahmen des lehramtsbezogenen Studiums bereits seit 2004 angeboten, mangels ausreichender Nachfrage seit dem Wintersemester 2010/2011 auch zulassungsfrei. Die Ausbildungsmöglichkeiten an der Universität Potsdam wurden nicht reduziert.

Frage 3: Wo haben die Studierenden mit dem Fach Polnisch in den letzten 10 Jahren

a) ihr Referendariat absolviert?

b) nach dem Studium eine Beschäftigung als Lehrkraft gefunden (*bitte jeweils nach Studienjahren und Unterscheidung zwischen Brandenburg und außerhalb Brandenburgs*)?

zu Frage 3: Die erfragten Daten werden seitens der Landesregierung nicht erhoben. Jedoch ist bekannt, dass in den letzten 10 Jahren (seit 01.01.2008) 32 Lehrkräfte mit dem

Fach Polnisch eingestellt worden sind. Von diesen 32 Lehrkräften haben 6 Lehrkräfte den Vorbereitungsdienst in Brandenburg absolviert.

Frage 4: Wie viele Schülerinnen und Schüler nahmen in den vergangenen 10 Jahren am Polnisch-Unterricht oder an anderen Formen der Vermittlung der polnischen Sprache in Schulen Brandenburgs teil? (*bitte bezogen auf die einzelnen Jahrgangsstufen und Jahre*)

zu Frage 4: Die Vermittlung der polnischen Sprache in Schulen im Land Brandenburg erfolgt auf vielfältige Weise. Polnisch kann als erste, zweite oder dritte Fremdsprache, Begegnungssprache oder im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft sowie für die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler als muttersprachlicher Unterricht gewählt werden. Die Entwicklung der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Schulen in öffentlicher Trägerschaft in den Schuljahren 2008/2009 bis 2017/2018 nach Jahrgangsstufen ist der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Jahrgangsstufe	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18
Jahrgangsstufe 1	127	171	173	153	99	130	151	177	170	139
Jahrgangsstufe 2	111	164	129	188	82	156	156	168	176	166
Jahrgangsstufe 3	240	123	93	112	143	61	83	97	127	101
Jahrgangsstufe 4	224	143	76	78	94	116	53	96	78	98
Jahrgangsstufe 5	107	84	82	29	60	43	48	62	50	65
Jahrgangsstufe 6	44	69	60	71	30	49	33	44	35	66
Jahrgangsstufe 7	104	114	130	171	150	142	165	166	193	212
Jahrgangsstufe 8	91	124	123	136	168	173	147	165	174	200
Jahrgangsstufe 9	76	70	92	117	120	168	174	150	170	174
Jahrgangsstufe 10	168	120	95	114	148	155	205	208	186	214
Jahrgangsstufe 11	152	83	71	110	110	147	158	167	178	160
Jahrgangsstufe 12	182	144	72	61	93	90	128	138	143	164
Jahrgangsstufe 13	168	150	138	67	10	33	38	52	58	46
1. Ausbildungsjahr	16	88	111	59	69	48	160	192	169	214
2. Ausbildungsjahr	33	85	55	63	48	79	156	141	180	195
3. Ausbildungsjahr	48	66	5	35	32	77	139	121	129	190
4. Ausbildungsjahr	30									
insgesamt	1.921	1.798	1.505	1.564	1.456	1.667	1.994	2.144	2.216	2.404

Datengrundlage: Schuldatenerhebungen der jeweiligen Schuljahre

Frage 5: In wieviel Europaschulen wird Polnisch angeboten? Welche Angebote gibt es in welchen Jahrgangsstufen?

zu Frage 5: Polnisch wird im Schuljahr 2017/2018 in 8 Europaschulen angeboten (siehe nachfolgende Tabelle).

Schulname	Ort Art des Angebotes
Europaschule Regine Hildebrandt Grundschule, Cottbus	freiwilliger Unterricht (AG), Jahrgangsstufe 3, 4 und 6

Schulname	Ort Art des Angebotes
Humboldt-Gymnasium Europaschule, Cottbus	Pflichtunterricht Jahrgangsstufe 7 – 12
Europaschule Storkow Grund- und Oberschule, Storkow (Mark)	Begegnungssprache Jahrgangsstufe 1 und 2
	Wahlunterricht Jahrgangsstufe 3 – 6 und 8
Europaschule Marie & Pierre Curie Oberschule, Guben	freiwilliger Unterricht (AG) Jahrgangsstufe 7 – 10
	Pflichtunterricht Jahrgangsstufe 7, 8 und 10
	Wahlunterricht Jahrgangsstufe 8 – 10
Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium, Forst (Lausitz)	Pflichtunterricht Jahrgangsstufe 7 – 12
Städtisches Gymnasium I Frankfurt (Oder) Karl-Liebknecht-Gymnasium Europaschule	Pflichtunterricht Jahrgangsstufe 7 – 12
Oberstufenzentrum Oder-Spree, Fürstenwalde/Spree	Pflichtunterricht 1. – 3. Ausbildungsjahr
Oberstufenzentrum 2 Europaschule – Wirtschaft und Verwaltung, Potsdam	Pflichtunterricht 1. – 3. Ausbildungsjahr

Frage 6: Wie hoch ist der Bedarf in Bezug auf die Neubesetzung von Stellen für Polnisch-Lehrkräfte in den nächsten 10 Jahren?

zu Frage 6: Für die nächsten 10 Jahre besteht voraussichtlich ein Einstellungsbedarf für 5 Lehrkräfte mit dem Fach Polnisch.

Frage 7: Wie viele polnische Staatsbürger arbeiten als Polnisch-Lehrkräfte an Brandenburger Schulen (*bitte ausweisen, ob es sich um befristete oder unbefristete Arbeitsverhältnisse handelt*)?

zu Frage 7: Im Schuljahr 2017/2018 unterrichten an Schulen in öffentlicher Trägerschaft 18 Lehrkräfte mit polnischer Staatsbürgerschaft das Fach Polnisch. Davon haben 4 ein befristetes Arbeitsverhältnis und 14 ein unbefristetes.

Frage 8: Wie hoch ist die Anzahl der Lehrkräfte, die in Brandenburg Polnisch unterrichten (*aufgeschlüsselt nach Jahrgangsstufe und Schultyp*)?

zu Frage 8: Im Schuljahr 2017/2018 unterrichten an Schulen in öffentlicher Trägerschaft 33 Lehrkräfte das Fach Polnisch. Die Aufteilung dieser Lehrkräfte auf Jahrgangsstufen und Schulformen ist der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Jahrgangsstufe	Schulform					
	Grundschule	Oberschule	Gesamtschule	Gymnasium	BeruflicheSchule	Insgesamt
Jahrgangsstufe 1	3	1	4			
Jahrgangsstufe 2	4	1	5			
Jahrgangsstufe 3	3	1	4			
Jahrgangsstufe 4	6	1	7			
Jahrgangsstufe 5	4	1	5			
Jahrgangsstufe 6	1	1	2			
Jahrgangsstufe 7	2	2	6	10		
Jahrgangsstufe 8	2	2	5	9		
Jahrgangsstufe 9	1	2	6	9		
Jahrgangsstufe 10	1	2	6	9		
Jahrgangsstufe 11	4	5	9			
Jahrgangsstufe 12	3	5	8			
Jahrgangsstufe 13	3	3				
1. Ausbildungsjahr	3	3				
2. Ausbildungsjahr	4	4				
3. Ausbildungsjahr	4	4				
Insgesamt	9	5	5	11	4	33

Quelle: Parlamentsdokumentation Landtag Brandenburg
Abdruck genehmigt durch den Landtag Brandenburg, Büro der Präsidentin.

Karina Schnedl, Magdalena Telus

POLNISCHUNTERRICHT IN ÖSTERREICH¹

Nach den neuesten Zahlen der Statistik Austria lebten zum Stichtag des 01.01.2018 in Österreich 62.190 Personen mit polnischer Staatsangehörigkeit, davon 42.555 in Wien.² Hinzu kommen über 20.000 österreichische Staatsbürger/innen mit einem polnischen Geburtsort.³ Anfang 2018 gehörten von den insgesamt rund 75.000 in Österreich lebenden polnischen Staatsbürger/innen bzw. in Polen geborenen österreichischen Staatsbürger/innen 3.006 Personen zu jenen Altersgruppen (6-14 Jahre, 15-17 Jahre), die der gesetzlichen Schulpflicht unterliegen bzw. unterliegen könnten.⁴ Davon besuchten etwa 2.000 Kinder bzw. Jugendliche Polnischunterricht – an einer staatlichen, einer privaten oder einer kirchlichen Einrichtung, oder aber an der Jan-III.-Sobieski-Schule an der polnischen Botschaft in Wien. Das ist eine bemerkenswerte Zahl, die durchaus für das österreichische Konzept des muttersprachlichen Unterrichts spricht.

Viel weniger wissen wir über den Besuch des Polnischunterrichts bzw. polnischsprachiger Bildungsangebote in der Gruppe junger Erwachsener (18-24 Jahre), die zum o.g. Stichtag 4.055 Personen umfasste.⁵ Kaum zu beziffern ist das Interesse an Polnisch als

-
- 1 Der Beitrag geht auf eine Proseminararbeit der Erstautorin zurück, entstanden am Institut für Slawistik der Universität Wien im WiSe 2017/18 im Rahmen der Veranstaltung Sprachwissenschaft Polnisch unter der Leitung von Dr. habil. Przemysław Chojnowski.
 - 2 Die Zahlen für die übrigen Bundesländer gestalteten sich wie folgt: Burgenland – 602, Kärnten – 575, Niederösterreich – 8.350, Oberösterreich – 4.215, Salzburg – 1.187, Steiermark – 1.981, Tirol – 1.687, Vorarlberg – 1.038. Nach: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html.
 - 3 Nach Auskunft der polnischen Botschaft in Wien: https://wieden.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polonia-w_austrii/.
 - 4 Nach: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html.
 - 5 Einen Einblick in den individuell unterschiedlichen Umgang der österreichischen Polonia mit Zweisprachigkeit bietet Edlinger-Krzemińska 2018.

Fremdsprache insgesamt. Im vorliegenden Beitrag wird eine erste Bestandsaufnahme vorgelegt, um auf dieser Grundlage Empfehlungen zur Stärkung der Position der polnischen Sprache in Österreich formulieren zu können.

Polnischunterricht an österreichischen Schulen

Polnisch als Schulfach wird in Österreich auf unterschiedliche Art und Weise angeboten. Grundlegend ist das Modell des muttersprachlichen Unterrichts, d.h. die Möglichkeit, Polnisch als Muttersprache in der Schule anzumelden und im Rahmen des regulären Schulunterrichts zu erlernen.

Das Modell des muttersprachlichen Unterrichts wurde vom Bildungsministerium für ganz Österreich entwickelt und wird derzeit in 26 Sprachen an Vorschulen (1 Jahr), Volksschulen (Klassen 1-4), Sonderschulen (Klassen 1-4 und 5-8), Hauptschulen und Neuen Mittelschulen (Klassen 5-8), Polytechnischen Schulen (Klasse 9) sowie an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS; Unterstufe Klassen 5-9, Oberstufe Klassen 10-12) angeboten. Das Stundenvolumen beträgt zwei bis sechs Wochenstunden. Der Unterricht ist für die Schüler/innen kostenlos, auch die Schulbücher werden kostenlos zur Verfügung gestellt. Das Angebot richtet sich an Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, sowie Schüler/innen, die im Familienverband mehrsprachig aufwachsen, allerdings sprachliche Defizite in ihrer Muttersprache aufweisen.

Ziel des Unterrichts ist neben der Entwicklung und Festigung der muttersprachlichen Kompetenz auch die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland. Darin lässt sich der historische Ursprung dieses Konzepts erkennen: In den 1970er Jahren ging es darum, den Kindern der „Gastarbeiter“ eine Rückkehr in das Herkunftsland zu ermöglichen. Polen als Herkunftsland bzw. Polnisch als Herkunftssprache wurde in den Jahren 1980-89 relevant, als etwa 100.000 Polinnen und Polen aus politischen und wirtschaftlichen Gründen nach Österreich einwanderten. Aus dieser Gruppe beantragten 39.000 Personen Asyl und blieben in Österreich. Polnische Arbeitsmigration lässt sich hingegen ab 2004, dem Jahr des EU-Beitritts Polens, und insbesondere nach der Öffnung des österreichischen Arbeitsmarktes im Jahre 2011, verzeichnen.⁶ Der heutige muttersprachliche Unterricht in Österreich reflektiert in stärkerem Maße die Erkenntnisse der Migrationsforschung, denen zufolge Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit wichtige Integrationsfaktoren darstellen (vgl. Fleck o.J.). Es geht also weniger um Rückkehr, sondern mehr um das Bleiben und Mitgestalten einer mehrsprachigen Gesellschaft.

Bereits in der Vorschulstufe kann im Rahmen einer verbindlichen Übung „Sprache und Sprechen“ eine Förderung in der Muttersprache von drei Wochenstunden angeboten werden. „Ein verstärkter Einsatz der muttersprachlichen Lehrer/innen in der Vorschulstufe

6 Nach: https://wieden.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polonია_w_austrii/.

wird aus Gründen der frühen sprachlichen Förderung ausdrücklich empfohlen“, heißt es in einem Rundschreiben des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Frauen von 2014.⁷

In den Klassen 1-4 (Volksschule und Sonderschule) wird muttersprachlicher Unterricht als unverbindliche Übung angeboten. In den Klassen 5-12 kann man zwischen einem „Freigegegenstand“ (Note auf dem Zeugnis) oder einer „unverbindlichen Übung“ (Vermerk auf dem Zeugnis) wählen.

Muttersprachlicher Unterricht Polnisch

Berücksichtigt man die neuesten Zahlen des muttersprachlichen Polnischunterrichts, kann festgehalten werden, dass im Schuljahr 2016/2017 in ganz Österreich 855 Schüler/innen diesen Unterricht besucht haben. 670 Schüler/innen entfielen dabei auf Wien. Betreut wurden die Schüler/innen bundesweit von neun Lehrerinnen, wobei vier davon in Wien tätig waren.

Wie schon erwähnt, wird muttersprachlicher Unterricht in den verschiedensten Schulformen und Schulstufen angeboten. Laut Statistik für das Schuljahr 2016/17 besuchten von den 855 Schüler/innen 581 den Unterricht in der Volksschule, 35 Schüler/innen lernten Polnisch an einer Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule und 230 Schüler/innen besuchten den Polnischunterricht an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (Garnitschnig 2019).

Der muttersprachliche Unterricht ist ein Sammelunterricht und findet während der regulären Unterrichtszeit (meistens nachmittags) statt. Verwaltet wird der muttersprachliche Unterricht von den zuständigen Landesschulräten und nicht von den einzelnen Schulen selbst. Also müssen die Schüler/innen nicht zwangsweise die Schule besuchen, in welcher der Polnischunterricht stattfindet, sondern sie können aus verschiedenen Schulen kommend an bestimmten Schulstandorten in Gruppen zusammengefasst und unterrichtet werden. Nach Auskunft des polnischen Außenministeriums wurde Polnisch als Muttersprache in Wien an 17 Volksschulen und 6 weiterführenden Schulen angeboten.⁸ Die Informationsbroschüre der polnischen Botschaft in Österreich vom August 2017 spricht von 36 schulischen Standorten mit Polnisch in ganz Österreich (Ambasada RP w Austrii 2017, 33).

7 Nach: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/9muttert-rs14-erl.pdf.

8 Nach: https://wiedien.ms.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/nauka_jezyka_polskiego/ojczysty/jezyk_polski_jako_jezyk_ojczysty.

Wahlpflichtfach Polnisch

Es besteht die Möglichkeit, Polnisch ab der sechsten Klasse in einem sogenannten 2-stündigen Mehranstaltenkurs (3-jährig, auf Niveau A2, mündlich maturabel) im Rahmen der Wahlpflichtfächer zu besuchen. Voraussetzung ist das Erreichen der Mindestteilnehmer/innenzahl für einen solchen Wahlpflichtfachkurs.

Im Schuljahr 2017/2018 wurde das Wahlpflichtfach Polnisch von einer Lehrerin an drei Schulstandorten für die 6., 7. und 8. Klasse angeboten.

Seit 2007 ist Polnisch an Österreichs Schulen als zweite lebende Fremdsprache anerkannt. Die Schüler/innen können also Polnisch statt einer anderen zweiten Fremdsprache, wie zum Beispiel Italienisch, Französisch, Spanisch oder Latein bis zum Abitur wählen. Im Jahre 2012 legten beispielsweise über 20 Schüler/innen das Abitur im Fach Polnisch ab (Džon 2012). Es besteht auch die Möglichkeit, die verpflichtende VWA (Vorwissenschaftliche Arbeit) auf Polnisch zu verfassen.⁹

Polnischunterricht an einer polnischen Schule in Wien

In Wien können Schüler/innen Polnisch entweder an einer staatlich geförderten Bildungseinrichtung oder auch an einer privaten, auch kirchlichen Bildungseinrichtung lernen und sie können neben dem Schulunterricht in Deutsch den Unterricht in unterschiedlichen Fächern auch in Polnisch besuchen.

Jan-III.-Sobieski-Schule

Die erste polnische Schule, die in Wien 1977 gegründet wurde, heißt heute Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu. Die Schule wurde ursprünglich als Fernbildungsstätte für Kinder der Mitarbeiter/innen der Botschaft in Wien gegründet. Aufgrund der kontinuierlich steigenden Zahl von Schüler/innen übersiedelte die Schule 1993 in ein eigens dafür angemietetes Stockwerk der Privatschule Kollegium Kalksburg im 23. Bezirk.¹⁰ Der Unterricht findet auch in einem separaten Gebäude mit mehreren Klassenzimmern auf dem Schulgelände statt.

Das kostenfreie Bildungsangebot versteht sich als ergänzend und umfasst sowohl die polnische Sprache als auch polnische Geschichte, Gesellschaftskunde und Geographie. Der Lehrplan stimmt mit den allgemein gültigen schulischen Ausbildungsrichtlinien in Polen überein. Es gilt das gleiche Unterrichtsprogramm und es werden ausschließlich Lehrbücher verwandt, die auch in Polen Verwendung finden. Die Zeugnisse werden vom polnischen Bildungsministerium für Zusatzunterricht ausgestellt.

9 Vgl. <https://wiadomosci.onet.pl/kiosk/matura-z-jezyka-polskiego-w-wiedniu/1cjt5>.

10 Nach: <http://www.wieden.orpeg.pl/?q=node/138>.

Im Schuljahr 2017/2018 waren 460 Schüler/innen auf 19 Klassen aufgeteilt. Besucht wird die Schule von Polnisch sprechenden Kindern mit und ohne polnische Staatsangehörigkeit, die aus polnischsprachigen Familien oder Familien mit einem polnischsprachigen Elternteil stammen.¹¹

Erste Private Polnische Schule in Österreich

Seit 2011 gibt es für Schüler/innen, die Polnisch lernen möchten, eine weitere Option – die auf eine Elterninitiative zurückgehende Erste Private Polnische Schule in Wien. Seit 2012 wird sie von dem in Wien gegründeten Polnischen Bildungs- und Kulturverein verwaltet.

Der Hauptsitz dieser Schule befindet sich in einer Volksschule in der Schillgasse 31, im 21. Bezirk. In drei weiteren Bezirken, 3, 7, und 11, wurden Nebenstellen eingerichtet. Der Unterricht findet am Wochenende statt – freitags ab 16:30, samstags bis 14:00.¹²

Das gebührenpflichtige Angebot umfasst Kindergarten und frühe Schulklassen. Das Programm beinhaltet drei Stunden Polnisch und eine halbe Stunde Rhythmik, später kommt eine Stunde polnischer Geschichtsunterricht hinzu.

Die Zahl der Schüler/innen steigt jährlich: Im Schuljahr 2017/2018 waren es 150 Schüler/innen, im darauf folgenden Schuljahr 2018/19 bereits 200.¹³

Die polnische Sprache an österreichischen Hochschulen

Polnischkurse an österreichischen Universitäten werden generell entweder von slawistischen Instituten oder von Sprachenzentren angeboten. Das Angebot ist überschaubar.

In Wien bietet das Institut für Slawistik ein Slawistikstudium an. Hier kann Polnisch als eine der acht Sprachen gewählt und erlernt werden. Außerdem ist es möglich Polnisch auf Lehramt zu studieren. Auch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien können Studierende Polnisch lernen und als eine der gewählten Sprachen studieren. Außerdem werden im Studienjahr 2018/2019 am Institut für Slawische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien sowie an der Universität für Bodenkultur Wien Anfängerkurse für Polnisch angeboten.

Ebenfalls in Wien bietet die Oberschlesische Höhere Wojciech-Korfanty-Handelsschule in Katowice ein Studium in polnischer Sprache an. Das an die Polonia und die zeitweise in Österreich verbleibenden Polen gerichtete Angebot umfasst ein BA-Studium der

11 Nach: http://www.wieden.msz.gov.pl/de/bilaterale_zusammenarbeit/polnische_schule_in_wien/.

12 Nach: <http://uczynypolskiego.at/o-szkole0.html>.

13 Nach: <http://uczynypolskiego.at/szkola.html>.

Internationalen Beziehungen mit Schwerpunkt Business, Logistik oder Internationaler Transport, sowie ein zweisemestriges Aufbaustudium in Human Resources.

In den Bundesländern wird Polnisch an den Universitäten kaum angeboten. Das Institut für Slawistik der Universität Salzburg bietet im BA-Studiengang Sprache – Wirtschaft – Kultur Polnisch als Fremdsprache an und die FH Burgenland Anfängerkurse für Polnisch in der Studienrichtung International Business Relations. Einzelne Kurse finden auch an der Slawistik der Universität Innsbruck statt, an der Polnisch eher eine marginale Rolle spielt, denn es wird ausschließlich als „zweite slawische Sprache“ in einem geringeren Ausmaß auf dem Anfängerniveau unterrichtet.

Hauptprobleme im fremd- und muttersprachlichen Unterricht

Bleibt man bei der Einteilung der Polnischlernenden in Fremdsprachenlernende und Herkunftssprecher/innen, kann man die folgenden Problembereiche aufzeigen, wie sie auch beispielsweise in Deutschland immer wieder angesprochen werden. So macht unter anderem Prof. Dr. Grit Mehlhorn in ihren Veröffentlichungen auf folgende Probleme im Bereich des Fremdsprachenlernens aufmerksam:

- Die Gruppen sind heterogen, weshalb die Schüler/innen schnell Motivation und Interesse verlieren können.¹⁴
- Es gibt vergleichsweise wenige Lehrwerke für Polnisch, die für deutschsprachige Schüler/innen konzipiert wären.
- Aufgrund von differenzierteren Lehrmethoden und entsprechender methodischer Zugänge werden Lehrkräfte mit hohen Anforderungen konfrontiert.¹⁵

Auch in Bezug auf die Herkunftssprecher/innen gibt es einige Herausforderungen:

- Polnisch wird nicht als gleichwertige Fremdsprache wahrgenommen, wie zum Beispiel Englisch, Französisch oder Italienisch, folglich ist die Zweisprachigkeit polnischstämmiger Lerner/innen mit weniger „Prestige“ verbunden.
- Der Polnischunterricht findet in der Regel als Zusatzangebot am Nachmittag statt und wird nicht als ein wichtiger Faktor der Schullaufbahn wahrgenommen.
- Schüler/innen (und ggf. Eltern) müssen oft längere Anfahrtswege auf sich nehmen, um den Polnischunterricht besuchen zu können.

14 Vgl. http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/medien/polnisch_in_deutschland.pdf.

15 Unter den Polnischlehrkräften hat sich das Bild des „człowiek-orkiestra“ [ein Mensch wie ein Orchester] eingebürgert: Die Polnischlehrkraft ist oft auf sich gestellt und muss so vielfältige Aufgaben meistern wie Mittelbeschaffung für die eigenen Projekte, Gewinnung von Teilnehmer/innen, Sprach- und allgemeine Lernberatung, Interkulturelles Coaching, Curriculumentwicklung oder Erstellen von Unterrichtsmaterialien und Prüfungsunterlagen.

Schlussfolgerungen

Um die Position des Polnischen in Österreich zu verbessern werden vor allem Bemühungen um die Stärkung des Polnischen als Fremdsprache benötigt. Wird Polnisch als eine „normale“ moderne Fremdsprache in Europa angesehen, deren Kenntnis eine Relevanz auf dem europäischen Arbeitsmarkt hat, wird auch die deutsch-polnische Zweisprachigkeit eine größere Wertschätzung erfahren. Vonnöten sind Forschungen, die Auskunft über die tatsächliche Bedeutung der Polnischkompetenz für das berufliche Fortkommen und die persönliche Entwicklung geben.

Auszuarbeiten sind ferner Werbestrategien, die – ausgehend von zahlreichen Gemeinsamkeiten und historischen Verflechtungen zwischen dem Deutschen und dem Polnischen – dem Stereotyp der vermeintlich schwer zu erlernenden polnischen Sprache widersprechen. Die polnische Sprache sollte aber auch fester im europäischen Sprachenkonzert verankert werden, z.B. im Rahmen des 1+2 Modells, nach dem die europäischen Bürger/innen neben der Muttersprache Kompetenzen in zwei weiteren Fremdsprachen erwerben sollten, so dass idealerweise eine romanische, eine germanische und eine slawische Sprache beherrscht würde (das sog. *Barcelona objective*, vgl. Komisja Europejska 2008). Nehmen wir die europäische Politik der Mehrsprachigkeit ernst, müssen wir Wege zum Umgang mit eingefahrenen Asymmetrien zwischen Ost und West¹⁶ aber auch mit der nicht minder versteinerten Aufteilung in „große“ Schulsprachen und „kleine“ Sprachen der sozialen Nische finden.

In Österreich könnte von Seiten der Polnischlehrkräfte an den Schulen und an den Universitäten mehr für den Stellenwert der polnischen Sprache getan werden. Zum Beispiel könnten bestehende Sprachlernangebote besser beworben werden. Eine Auflistung der Schul- und Studienangebote für Polnisch als Fremdsprache gibt es im Internet bis heute nicht.¹⁷

Auch die Verbreitung und forcierte Verwendung moderner standardisierter Polnisch-Lehrwerke für deutschsprachige Schüler/innen und Studierende in Österreich wäre wünschenswert. Polnisch ist seit 2008 als zweite lebende Fremdsprache wählbar, aber im Gegensatz zu anderen in Österreich als lebende Fremdsprachen angebotenen Fächern, gibt es für Polnisch keine vom österreichischen Bildungsministerium approbierten Lehrwerke.

16 Seit der Aufklärung mit ihrem vorherrschenden Fortschrittsparadigma mutiert der Osten Europas zum Hort der Rückständigkeit (vgl. Petri 2004, 26). Für Herder befanden sich die slavischen Völker im „langen trägen Schlaf“ (ebd.). In seinem „Vorschlag zur Einführung der deutschen Sprache in Polen“ von 1793/95 schlägt Goethe vor, mit Wanderbühnen zur Popularisierung des Deutschen unter dem „ungebildeten Volke“ (= den Polen im preußischen Teilungsgebiet) beizutragen (zit. nach Sproede, Lecke 2011, 35). Vgl. auch Hegels Urteil in seinen *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Osteuropa sei „bisher nicht als ein selbständiges Moment in der Reihe der Gestaltungen der Vernunft in der Welt aufgetreten“ (zit. nach Kaelble 2001, 55).

17 Die seit 1995 erscheinende Zeitschrift der österreichischen Polonia *Polonika* wird regelmäßig für den muttersprachlichen Unterricht in Polnisch.

In Bezug auf die Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich PaF wäre eine engere Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an den Schulen und der Universität Wien erstrebenswert. In Wien wird beispielsweise ein Lehramtsstudium für Polnisch angeboten, ohne dass es für die angehenden Polnischlehrer/innen eigene Fachdidaktikkurse in PaF gibt. Erst seit zwei Jahren gibt es (eine einzige!) Schul-Lehrkraft, die Studierenden des Lehramtsstudiums Polnisch als Mentorin während der Schulpraxis zur Seite steht.

Vor allem aber müsste der polnische Staat sich stärker um eine Imagepflege der polnischen Sprache bemühen. In der 2018 im staatlichen Auftrag erstellten Expertise über die Stärkung der Position des Polnischen in der Welt wird die Schaffung einer eigenen Institution zur Förderung der Polnischkompetenz im Ausland gefordert. Das jetzige Adam-Mickiewicz-Institut, das sich ausdrücklich der Kulturförderung, nicht jedoch der Sprachförderung widmet, sollte sein Profil beibehalten, jedoch einen anderen Namen erhalten. Den Namen Adam-Mickiewicz-Institut sollte hingegen eine neu zu gründende Institution bekommen, die sich ausdrücklich der Förderung der Polnischkompetenz weltweit widmet (Miodunka, Tambor 2018). Auch in Österreich hätte ein neues Adam-Mickiewicz-Institut dann einiges zu tun.

Literatur

Edlinger-Krzemińska J., 2018, *Sprachbezogene Identitätsentwürfe und Zweitsprachenerwerb im Migrationskontext am Beispiel ausgewählter Vertreter/innen der polnischen Gemeinde*, Diplomarbeit, Universität Wien, Typoskript (wird auf Anfrage zur Verfügung gestellt)

Kaelble H., 2001, *Europäer über Europa. Die Entstehung des europäischen Selbstverständnisses im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M.

Lipińska E., Seretny A., 2005, *Od „z” do „a” – czyli od certyfikacji do programów nauczania*, in: P. Garncarek (Hg.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Warszawa, S. 31-41

Mehlhorn G. (Hg.), 2010, *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*, Hildesheim

Miodunka W., Tambor J. u.a., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice

Petri R., 2004, *Europa? Ein Zitatensystem*, in: *Comparativ: Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, Nr. 3/14, S. 15-49

Seretny A. (Hg.), 2004, *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Kraków

Sproede A., Lecke M., 2011, *Der Weg der postcolonial studies nach und in Osteuropa. Polen, Litauen, Russland*, in: D. Hüchtker, A. Kliems (Hg.), 2011, *Überbringen – Überformen – Überblenden. Theorietransfer im 20. Jahrhundert*, Köln, Weimar, Wien, S. 27-66

Internetquellen

Ambasada RP w Austrii, August 2017, *Informator dla Polaków w Austrii*, <https://wieden.msz.gov.pl/resource/50c66656-510f-4ca0-a503-3e743770b17d:JCR>

Džon B., 2012, *Matura z języka polskiego w Wiedniu*, in: Polonika, Nr. 208 (Mai), <http://www.polonika.at/index.php/miesiecznik/w-naszym-domu-mowimy-po-polsku/1091-matura-z-jezyka-polskiego-w-wiedniu>

Fleck E., o.J., *Der muttersprachliche Unterricht. Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen*, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/fachtexte/mu_schulrechtl_schulorganisat.pdf

Garnitschnig I., 2019, *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2016/17*, in: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 5/2018-19, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5_09-2018.pdf

<http://uczymypolskiego.at/o-szkole0.html>

<http://uczymypolskiego.at/szkola.html>

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/9muttunt-rs14-erl.pdf

<http://www.wieden.orpeg.pl/?q=node/138>

http://www.wieden.msz.gov.pl/de/bilaterale_zusammenarbeit/polnische_schule_in_wien/

http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/medien/polnisch_in_deutschland.pdf

<https://wiadomosci.onet.pl/kiosk/matura-z-jezyka-polskiego-w-wiedniu/1cjt5>

https://wieden.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/nauka_jezyka_polskiego/ojczysty/jezyk_polski_jako_jezyk_ojczysty

https://wieden.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polonia_w_austrii/

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html

Komisja Europejska, 2008, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment (COM/2008/0566 final)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566>

Letzter Zugang zur Internetquellen: 4.02.2019.

Katarzyna Glowalla

PROJEKT TAK (NIE) CHCEMY ŻYĆ!

W pierwszym półroczu 2018 roku najstarsi uczniowie frankfurckich Krasnali (wiek 10 – 14 lat), którzy wzięli udział w konkursie *So wollen wir leben*, musieli się zmierzyć z tak trudnymi tematami jak: ubóstwo, głód, zdrowie i jakość życia, dobra edukacja oraz równość płci.

Konkurs ogłoszony przez heskie Ministerstwo ds. Środowiska, Klimatu, Rolnictwa i Ochrony Konsumenta zachęcał do namysłu nad zrównoważonym rozwojem i jego celami, nad kwestią indywidualnego zaangażowania i nad własną wizją przyszłości. W centrum uwagi uczestników znalazła się przyjęta w 2015 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju, która definiuje siedemnaście globalnych celów, wytyczonych do 2030 roku. Konkurs zainspirował Krasnali do większego projektu lekcyjnego, znacznie przerastającego pracę konkursową. Jakie korzyści odnieśli uczniowie z projektu i udziału w konkursie?

Odpowiednie dać rzeczy słowo

Korzyść językowa polegała na tym, że na temat zrównoważonego rozwoju (zarezerwowany dotychczas dla języka wykładowego szkół, w których Krasnale uczą się na co dzień) uczniowie musieli dyskutować po polsku. Dzięki programom szkolnym znają oni słowo *Nachhaltigkeit*, ale dopiero dzięki projektowi wzbogacili zasób polskiego słownictwa o pojęcia spoza codziennej komunikacji w rodzinie czy w grupie rówieśniczej, takie jak: zrównoważony rozwój, niedożywienie, opieka medyczna, dobrobyt, ubóstwo. Teksty informacyjne z danymi statystycznymi i faktami z pogranicza geopolityki, ekonomii lub socjologii wprowadziły rejestr językowy rzadko obecny na zajęciach.

Bieda mieszka w portmonetce

Na lekcjach nie odwoływaliśmy się tylko do faktów i statystyk. Chodziło raczej o zapis własnych przemyśleń uczniów. Należało zadbać o to, żeby pomimo złożoności poruszanych

zagadnień nie zabrakło im słów i punktu wyjścia do samodzielnej obserwacji czy refleksji. Często wystarczało odpowiednie pytanie: Jak wygląda bieda?, Gdzie mieszka?, Jakich ma przyjaciół?, Co czuje ziemniak w ręce głodnego człowieka?, Czego potrzebuje zdrowy duch?, Co to znaczy być chłopcem? Proces pisania uruchamiała niekiedy, jak w przypadku liścików adresowanych do samego siebie, zaproponowana forma tekstu. Najlepiej sprawdziły się interaktywne formy pisania – sporządzanie ankiet, a także pisemne (!) rozmowy z kolegą lub koleżanką z grupy.

Faza zajęć zarezerwowana na pisanie nie zawsze kończyła się tekstem, czasem efekt był odwrotny, np. lista zakupów „Wszystko za jedno euro” składała się ostatecznie z samych skreśleń, kiedy okazało się, że jedno euro stanowi cały majątek kupującego.

Od historii ONZ po historię Władysława Nadopty

Szeroki wachlarz tematów projektu pozwolił nam wykorzystać wiele różnorodnych tekstów kultury. Na zajęciach poświęconych globalnemu celowi „Koniec z ubóstwem” krystalizowały m.in. z piosenki Wojciecha Belona *Majster Bieda*, z wycinków prasowych z informacjami o życiu i śmierci Władysława Nadopty, tytułowego Majstra Biedy, oraz innych „bieszczadzkich zakapiorów”. Na lekcjach o „Dobrym zdrowiu i jakości życia” nie zabrakło fraszki *Na zdrowie* Jana Kochanowskiego, a w tajniki tego gatunku literackiego wprowadził nas Jan Sztudynger. Ponadjednostkowe, wybiegające w przyszłość cele Agendy ONZ, ukryte w tytule konkursu *So wollen wir leben*, zyskały dzięki tym tekstom indywidualny, a zarazem ponadczasowy wymiar. Perspektywa globalna spłótła się z tym, co polskie, regionalne, lokalne.

Po polsku niestety mało czytam

Młodzież starała się – choć było to nie lada wyzwaniem – tak podejść do problemów współczesnego świata, aby nie powielać utartych wzorów myślowych. Siedliskiem biedy okazało się więc nie tylko Globalne Południe, lecz także ulice w sąsiedztwie Europejskiego Banku Centralnego we Frankfurcie czy też korytarze frankfurckich szkół. Reportaż poświęcony akcji „Sto tysięcy elementarzy dla dzieci z Gwinei” (inicjatywa Wrocławia – Światowej Stolicy Książki w 2016 r.) uświadomił Krasnalom, że w podobny sposób angażują się ich rodzice, podarowując lokalnej bibliotece miejskiej polskie książki lub organizując spotkania z polskimi autorami. Z kolei raport Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa w Polsce skłonił nastolatków do szczerych wyznań na temat własnego czytelnictwa.

Gazetka

Decyzja o częściowym udokumentowaniu wyników projektu w gazetce szkolnej oznaczała przejście od pracy indywidualnej do zespołowej i podjęcie językowej interakcji i mediacji.

Mnóstwo czasu i energii pochłonęło wybieranie tekstów, ich redakcja, autoryzacja, tłumaczenie na niemiecki, przepisywanie na komputerze, formatowanie, lektorzy spierali się np. o to, jak przetłumaczyć na niemiecki „Gdy byłem strasznie mały...”, a zespoły redakcyjne wytrwale negocjowały kolejne zmiany koncepcji i treści gazetki.

Po projekcie

W pamięci młodzieży zostało to, co zaangażowało ją emocjonalnie, a więc wyjątkowo trafne fragmenty własnych lub cudzych tekstów, np. przejmująco proste i bezpośrednie zdanie „Palce głodnych ludzi boją się, że je ktoś zje”. Wyeksponowanie tych fragmentów to zasługa redaktorów, którzy w miarę postępu prac coraz odważniej dokonywali skreśleń w tekstach. Uczniom podobało się przeprowadzanie ankiet i działanie w zespole. Praca przy komputerze, wspólne komponowanie stron i formatowanie tekstu podtrzymywało motywację, a satysfakcji z wykonania czegoś konkretnego nie umniejszyło nawet zdobyte wcześniej na lekcjach polskiego doświadczenie, że ich efekt materializuje się zwykle w postaci jakiegoś „produktu”.

Co irytowało młodzież? Oczywiście poranne wstawanie i pisanie, oczywiście praca w sobotę, ale też błędy przeoczone w rozlicznych korektach i konieczność odstawienia niektórych pomysłów do lamusa. Jakże cenne są takie doświadczenia!

Z szuflady na ulice stolicy Hesji

Za gazetkę Krasnale otrzymały wyróżnienie i zaproszenie do udziału w V Heskim Dniu na RzecZ Zrównoważonego Rozwoju. Imprezę miała uświetnić obecność Priski Hinz, heskiej



minister środowiska. Wyróżnienie zobowiązywało. Trzeba było przyjrzeć się odłożonej przed wakacjami do szuflady gazetce i zastanowić, jak ją zaprezentować na ulicznej imprezie. Zanim młodzież zdecydowała się na odczytanie po polsku i po niemiecku wybranych tekstów na scenie, przedyskutowała różne koncepcje i wzięła udział w kilku próbach. Dodatkowych zabiegów wymagało także zwolnienie się z zajęć szkolnych w dniu imprezy. Udział w uroczystym finale konkursu zrekompensował jednak trud wszystkich przygotowań. Dzięki niemu praca Krasnali przeobraziła się ze zwykłego projektu lekcyjnego w działanie o charakterze publicznym, zauważone przez lokalne środowisko niemieckie.

Marta Ułańska

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W CHINACH, CZYLI O PROGRAMIE POLISH+ NA UNIWERSYTECIE SYCZUAŃSKIM W CHENGDU

Coraz ściślejsze kontakty gospodarcze i dynamicznie rozwijająca się współpraca handlowa między Polską a Chinami sprawiają, że z roku na rok rośnie w Chinach zainteresowanie językiem polskim. W ciągu dwóch ostatnich lat liczba uczelni oferujących naukę języka polskiego wzrosła do czternastu, a w planach są kolejne polonistyki, m.in. na Uniwersytecie Języków Obcych w Dalianie (inauguracja w roku akademickim 2018/2019). Nie tylko zresztą Chińczycy inwestują w Polskę. Coraz więcej polskich firm wprowadza swoje produkty na rynek chiński, co zwiększa zapotrzebowanie na pracowników mówiących zarówno po polsku, jak i po chińsku.

Tradycja nauczania języka polskiego na kontynencie azjatyckim jest dość długa. Pierwszą uczelnią, która wprowadziła język polski był Pekijski Uniwersytet Języków Obcych (PUJO). Kształcenie przyszłych polonistów rozpoczęło się tam w 1950 roku i przez kilkadziesiąt lat odbywało się jedynie na tej uczelni.

W 2009 roku we współpracy z Uniwersytetem Gdańskim (UG) otwarto na Uniwersytecie w Harbinie Wydział Języków Słowiańskich, do którego należy również polonistyka. Przez pierwszy rok chińscy studenci uczą się na harbińskiej uczelni, przez kolejne dwa lata doskonaliły swoje umiejętności na polskim uniwersytecie (UG), a następnie wracają do jednostki macierzystej i przygotowują prace licencjackie¹.

Trzecią, a zarazem pierwszą w południowej części Chin szkołą wyższą, oferującą kształcenie polonistyczne jest Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych. Instytut Polonistyki otwarto tam w 2014 roku. Rok wcześniej Uniwersytet Śląski podpisał umowę z Uniwersytetem Północnowschodnim w Shenyang, ale nauczanie języka polskiego

1 W odróżnieniu od obowiązującego w Europie systemu bolońskiego studia licencjackie w Chinach trwają nie trzy, lecz cztery lata.

ograniczało się tam początkowo do lektoratu. Obecnie studenci mogą już wybrać specjalizację polonistyczną. Uniwersytet w Harbinie podobnie jak Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych kształci kadrę specjalistów, którzy w niedalekiej przyszłości będą mogli pracować jako lektorzy jppo w Chinach.

W październiku 2017 naukę języka polskiego rozpoczęli studenci Szanghajskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych, a także Uniwersytetu Syczuańskiego, dzięki współpracy uniwersytetu w Chengdu z Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego Polonicum. Chengdu stanowi ważny punkt na mapie chińskich kontaktów handlowych z Polską i Europą, ściśle też kooperuje z Łodzią. To właśnie do Łodzi przyjeżdżają od 2013² roku pociągi towarowe z tego miasta. W 2015 roku zainaugurowano regularne połączenie kolejowe Łódź-Chengdu, co daje możliwość transportu towarów w obie strony. Projekt ten, nazwany „nowym jedwabnym szlakiem”, tworzy miejsca pracy dla chińskich i polskich specjalistów w dziedzinie międzynarodowych kontaktów gospodarczych³.

W Chengdu ma swoją siedzibę Biuro Promocji Regionu Łódzkiego Urzędu Marszałkowskiego. Współpraca Łodzi z tym miastem ma także wymiar akademicki. W składzie trzyosobowego zespołu lektorskiego na Uniwersytecie Syczuańskim jest pracownik łódzkiego Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców – dr Marta Ułańska.

Program Polish+

Program Polish+ oferowany na Wydziale Języków i Obcych Kultur SCU (College of Foreign Languages and Cultures) wyróżnia się na tle innych chińskich polonistik, a jego nazwa nie jest przypadkowa. Oznacza ona, że studenci uczą się języka polskiego w ramach jednego z dwóch głównych kierunków studiów, jaki mają do wyboru – ekonomii lub stosunków międzynarodowych. Nie są to więc studia polonistyczne. Spośród trzydziestu kandydatów do programu Polish+ przyjęto w pierwszym roku czternaście osób, większość (10) stanowią studentki. Początkowo planowano rekrutację w cyklu dwuletnim. Zainteresowanie językiem polskim okazało się jednak na tyle duże, że nabór będzie się odbywać co roku i druga grupa rozpocznie naukę już w semestrze zimowym 2018/2019.

Zajęcia prowadzi trzech lektorów: Danuta Jelonkiewicz (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie), Mirosław Jelonkiewicz (Polonicum) i Marta Ułańska (Uniwersytet Łódzki). Na wszystkich innych uczelniach chińskich oferujących naukę języka polskiego nauczycielami są oprócz rodzimych użytkowników języka (native speakerów) także Chińczycy,

- 2 W 2013 roku władze Chin zainicjowały projekt *One Belt, One Road (Jeden pas, jedna droga)*. Ma on charakter ekonomiczny i infrastrukturalny, a jego celem jest rozbudowanie sieci połączeń między Azją a Europą. Polska odgrywa w tym przedsięwzięciu znaczącą rolę.
- 3 Transport kolejowy jest świetną alternatywą dla transportu morskiego. Czas oczekiwania na zamówienie, skraca się blisko trzykrotnie. Pociąg z Łodzi dociera do Chengdu po ok. czternastu dniach, statek potrzebuje pięć-sześć tygodni.



Fot.1. Archiwum prywatne M. Ułańskiej.

absolwenci miejscowych polonistyk. Program Polish+ stanowi pod tym względem wyjątek, choć niewykluczone, że z czasem na Uniwersytecie Syczuańskim też będą razem pracować lektorzy z Polski i z Chin.

Struktura pięcioletniego programu Polish+ dostosowana jest do oczekiwań i umiejętności studentów. Przez pierwsze dwa lata mają poznawać język polski

i kulturę na SCU, potem czekają ich trzy lata studiów w Warszawie. Pierwszy rok w warszawskim Polonicum uznaje się za okres adaptacji do nowego otoczenia i poświęca na intensywną naukę języka, następne dwa lata to już regularne studia z ekonomii lub stosunków międzynarodowych po polsku. Po ukończeniu studiów absolwenci otrzymają dwa dyplomy – Uniwersytetu Syczuańskiego i Uniwersytetu Warszawskiego.

Małe grupy studentów oraz obecność w Chengdu trzech lektorów pozwalają na nawiązanie bliskiego kontaktu z uczącymi się, umożliwiają indywidualne podejście do każdej osoby, wprowadzanie różnorodnych metod nauczania (doskonale sprawdza się metoda audiowizualna), a także konsekwentną realizację założonych celów dydaktycznych. Szybkie postępy wpływają na wysoką samoocenę studentów i stają się siłą napędową dalszej nauki.

Studenci, chcąc zbliżyć się do polskiej kultury, posługują się wybranymi przez siebie lub przez kolegów polskimi imionami. W pierwszej grupie jeden student nosi imię Robert (na cześć Roberta Lewandowskiego), a studentki imiona: Ewa, Iwona czy Natalia.

Zajęcia z języka polskiego

Program Polish+ wymaga od słuchaczy systematycznej pracy, szczególnie w trakcie dwóch pierwszych lat nauki w Chinach. Studenci mają blisko czterdzieści sześć godzin zajęć tygodniowo, w tym szesnaście godzin nauki polskiego, które podzielono na kilka przedmiotów. W pierwszym semestrze są to: *Comprehensive Polish* (10h), *Polish Listening*⁴ (2h), *Polish Speaking* (2h), *Introduction to Poland* (2h). W drugim semestrze większość przedmiotów jest kontynuowana, jedynie zajęcia o charakterze kulturowym (*Introduction to Poland*) zastępuje *Polish Reading* (2h). W kolejnym roku nauki dochodzą zajęcia poświęcone polskiej literaturze i pisaniu.

W programie nauczania zaznacza się tendencja do rozdzielania poszczególnych kompetencji językowych, na kursie ogólnym zwykle łączonych i ćwiczonych razem. Praktyka ta,

4 *Polish Listening* odbywa się w specjalistycznym laboratorium językowym, przeznaczonym do tego rodzaju zajęć.

ugruntowana w chińskim systemie edukacji językowej, znajduje też zastosowanie w nauczaniu innych języków, np. angielskiego. W rzeczywistości jednak sprawności językowe trudno rozdzielić. Na zajęciach poświęconych słuchaniu nie sposób chociażby całkowicie uniknąć mówienia. Z tego powodu program kursu już zmodyfikowano i w przyszłości słuchanie i mówienie będzie się ćwiczyć na jednych zajęciach, liczba godzin nauki nie ulegnie jednak zmianie. Zajęcia noszące nazwę *Comprehensive Polish* łączą w sobie wszystkie umiejętności, czyli mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie⁵.

Bardzo ważnym elementem programu Polish+ jest wiedza o polskiej przeszłości i kulturze. Kurs *Introduction to Poland* pozwala przybliżyć studentom kraj oraz ułatwić im zro-



Fot.2. Archiwum prywatne M. Ułańskiej.

zumienie bardzo odległej i innej niż ich własna historii i tradycji. Ma też pomóc szybciej odnaleźć się w polskich realiach po przybyciu do Warszawy. Dodatkowo studenci uczestniczą w warsztatach (tzw. *Polish Corner*) poświęconych m.in. polskim świętom i zwyczajom, projekcjom filmów, dyskusjom lub degustacjom typowych przysmaków. Z okazji polskich świąt przygotowują krótkie programy artystyczne. Święto 3 Maja

uczczili np. recytacją wiersza *Lokomotywa* i zaśpiewali piosenkę Ryszarda Rynkowskiego *Jedzie pociąg* (tematyka występu nieprzypadkowa, choć niezwiązana z majową rocznicą). Warsztaty i spotkania tego typu zwiększają oczywiście motywację do nauki, budzą ciekawość i ochotę na podróż do Polski.

Promocją Polski zajmuje się również miejscowy Konsulat RP. Na przełomie października i listopada 2017 odbył się zorganizowany z inicjatywy konsula generalnej Katarzyny Wilkowieckiej festiwal Złota Polska Jesień w Chengdu. Studenci programu Polish+ mieli niepowtarzalną okazję obejrzenia wystaw fotograficznych pokazujących najpiękniejsze zakątki Polski, posłuchania koncertów (m.in. koncertu fortepianowego z muzyką Fryderyka Chopina⁶ i koncertu polskiej muzyki filmowej), a także uczestnictwa w targach żywności z regionu łódzkiego.

Łódź odgrywa dużą rolę we współpracy polsko-chińskiej nie tylko ze względu na istniejące połączenie kolejowe. Dzięki stałej obecności przedstawicieli łódzkiego Urzędu Marszałkowskiego w Chengdu studenci uczący się języka polskiego na Uniwersytecie

5 Na chińskich uniwersytetach nauka gramatyki stanowi często odrębny przedmiot i jest ważnym działem w nauczaniu Chińczyków języka polskiego. PUJO aktualizuje program studiów polonistycznych co cztery lata. Od roku akademickiego 2018/2019 zamierza np. wprowadzić dodatkowe zajęcia do wyboru, poświęcone m.in. mentalności i językowemu obrazowi świata Polaków.

6 Muzyka Chopina cieszy się w Chinach popularnością tak w starszym, jak i w młodym pokoleniu.

Syczańskim mogą odbywać praktyki w miejscowym Biurze Promocji Łodzi i zdobywać cenne doświadczenia zawodowe. Przyszli specjaliści mogą poznać formy współpracy obu krajów, polskie firmy działające w Azji, czy też metody promocji Polski i jej regionów.

Ukończenie studiów z dyplomem dwóch uczelni otwiera przed absolwentami szereg możliwości pracy zarówno w Chinach, jak i w Europie. Zapotrzebowanie na osoby z wykształceniem w dziedzinie ekonomii, handlu zagranicznego lub stosunków międzynarodowych posługujące się językiem chińskim i polskim, a więc na absolwentów programu Polish+, będzie prawdopodobnie rosnąć.

Coraz żywsze zainteresowanie językiem polskim obserwujemy także wśród Azjatów przebywających w Polsce, grono studentów podejmujących naukę języka polskiego w licznych krajowych ośrodkach uniwersyteckich, m.in. w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, stale się powiększa. Chińczycy, którzy odbyli studia polonistyczne w Polsce, wracają do Chin, gdzie mogą podjąć pracę na stanowisku lektora języka polskiego.

Czas pokaże, jak program Polish+ sprawdzi się na globalnym rynku pracy. Na razie nie brakuje chętnych do podjęcia nauki polskiego – miejmy nadzieję, że ich dalsza kariera zawodowa będzie zachętą dla kolejnych naśladowców.



Agnieszka Jasińska

PROMOCJA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – ZALECENIA DLA POLITYKI JĘZYKOWEJ I PRAKTYKA PEDAGOGICZNA

Debata na temat polityki językowej rozpoczęła się w Polsce w momencie, gdy język polski stał się oficjalnym językiem Unii Europejskiej. Zainicjowało ją w 2005 roku VI Forum Kultury Słowa w Katowicach. Od tamtej pory ukazało się wiele opracowań poświęconych szeroko pojętej promocji języka polskiego jako obcego i drugiego. Do najważniejszych i najbardziej wnikliwych należą:

- *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej pod redakcją J. Warchali i D. Krzyżyk,*
- *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze* pióra A. Dąbrowskiej, W. Miodunki i A. Pawłowskiego,
- *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie, Diagnoza – stan – perspektywy,* praca zbiorowa wykonana na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2018 roku.

Autorzy zwracają w nich uwagę na adresatów działań promocyjnych państwa polskiego oraz na cele polityczne. Ostatni raport z 2018 roku stwierdza, że:

Szeroko pojęta promocja polszczyzny poza obszarem nauczania opiera się na założeniu, zgodnie z którym język jest traktowany jako szczególne dobro niematerialne, podlegające jednak procesom rynkowym i mogące być przedmiotem profesjonalnego marketingu, podobnie jak pewne wartości społeczne czy ideowe. Ostatecznym celem proponowanych w opracowaniu działań, wpisujących się częściowo w obszar dyplomacji publicznej i kulturalnej, jest podnoszenie atrakcyjności i prestiżu państwa, które dzięki temu będzie mogło skuteczniej realizować swoje interesy gospodarcze i polityczne (Miodunka 2018, 21).

Jak jednak za pomocą języka umacniać pozycję państwa i przysparzać mu korzyści politycznych czy ekonomicznych? W przypadku języka polskiego sprawę komplikuje fakt, że nie uchodzi za język światowy, a obiegowa opinia przypisuje mu wysoki stopień trudności.

Stereotypowe twierdzenia o języku polskim analizuje A. Pawłowski (Pawłowski 2008), posługując się m.in. pojęciem mocy językowej (*power of language*, *puissance linguistique*) Williama Francisa Mackeya. Moc językowa pozwala oceniać szanse języka na szeroki i pozytywny odbiór społeczny, a jej wyznacznikiem jest: liczba posługujących się nim osób, ich zamożność, rozproszenie po świecie, mobilność społeczna i wartości kulturowe wytworzone przez wspólnotę komunikacyjną. Języki o największej mocy stają się językami międzynarodowymi. W wyniku globalizacji język zyskuje również moc ekonomiczną.

Pawłowski proponuje inne niż Mackey spojrzenie na szanse języka w świecie i inne wskaźniki jego mocy. Próbując określić pozycję polszczyzny w Unii Europejskiej, zwraca uwagę na następujące czynniki: położenie geograficzne, czynnik demograficzny, językowy (język sam w sobie) oraz kulturowy i ekonomiczny.

Trzy pierwsze czynniki działają bez wątpienia na korzyść języka polskiego. Polska jest jednym z najludniejszych krajów Europy, a język polski pod względem liczby jego użytkowników zajmuje w UE piąte miejsce *ex aequo* z hiszpańskim. Pożytek płynie dla języka z centralnego położenia Polski na kontynencie, a korzenie indoeuropejskie i pokrewieństwo kulturowe (antykwizm i tradycja judeochrześcijańska) zbliżają go do języków europejskich, zarówno jeśli idzie o leksykę, jak i frazeologię, idiomatykę czy gramatykę (wątek ten podejmę w dalszej części artykułu).

Zdaniem Pawłowskiego kultura i gospodarka słabiej wpływają na moc językową. Przeciętny mieszkaniec Europy Zachodniej, a także innych wysoko rozwiniętych krajów, nadal widzi w Polsce zacofany cywilizacyjnie kraj na Wschodzie lub w najlepszym wypadku jakiś pośredni twór między bogatym Zachodem a silną Rosją. Ten wizerunek kraju i kultury wzmacnia stereotypowe poglądy na temat języka polskiego jako dziwnego i trudnego. Wielu obcokrajowców żyje nadal w przekonaniu, że w Polsce mówi się po rosyjsku albo używa cyrylicy. Prestiż sąsiedniej kultury rosyjskiej i języka rosyjskiego odbija się negatywnie na mocy językowej polszczyzny, a bilans własnych dokonań kulturowych też nie napawa optymizmem – ani polscy artyści nie są rozpoznawalni na świecie, ani polska kultura nie tworzy nowych prądów w nauce czy sztuce.

Pawłowski zgłasza pod adresem polskiej polityki językowej aż 19 postulatów, z których Władysław Miodunka, twórca naukowej glottodydaktyki języka polskiego, wybiera 7 podstawowych (Miodunka 2016):

- stałe monitorowanie obecności polszczyzny w europejskiej i światowej przestrzeni komunikacyjnej,
- promowanie rozpoznawalności pisanego języka polskiego i brzmienia polskiej mowy,

- przeciwstawianie się stereotypowi polszczyzny jako języka niszowego i mało przydatnego,
- ocieplanie ogólnego obrazu języka polskiego za pomocą takich kontekstów jak np. przemiany 1989 roku,
- wspieranie programów edukacyjnych: przygotowywanie podręczników, kształcenie lektorów, kadry dydaktycznej i naukowej, certyfikowanie znajomości języka polskiego na wszystkich poziomach biegłości,
- promowanie języka polskiego w mediach,
- popularyzowanie modelu „trzech filarów komunikacyjnych”, tzn. nauczania oprócz najważniejszego języka światowego (angielski) także języków reprezentujących poszczególne grupy językowe w UE: germańską (niemiecki), romańską (francuski) i słowiańską (polski).

Część z wyżej wymienionych postulatów została już wdrożona w praktyce. Glottodydaktyka języka polskiego jako obcego stała się dyscypliną naukową, kształci się kompetentną kadrę naukową i dydaktyczną, przygotowano podstawy programowe, na rynku pojawia się coraz więcej nowoczesnych podręczników. Obecnie stajemy jednak przed nowym wyzwaniem, jakim jest nauczanie dzieci Polaków powracających z emigracji i dzieci obcokrajowców w polskiej szkole, które uczą się polskiego jako języka drugiego. W szkolnej podstawie programowej powinien się więc znaleźć przedmiot „Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego”, o czym mówi raport z 2018 roku *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy* (Miodunka 2018, 137).

System certyfikacji języka polskiego, wprowadzony ustawą o języku polskim w 2003 roku, to kolejny ważny element realizacji polityki językowej. Według opracowania zleconego przez MSZ (Dąbrowska, Miodunka, Pawłowski 2012) coraz więcej obcokrajowców przystępuje do egzaminów z języka polskiego, a poziom egzaminów i liczba ocen bardzo dobrych wciąż są wysokie. Świadczy to o coraz lepszym przygotowaniu kandydatów i znajduje potwierdzenie w najnowszym raporcie z 2018 roku – w latach 2004-2015 aż 78% zdających egzaminy uzyskało oceny dobre lub bardzo dobre (Miodunka 2018, 279).

Ogólne cele i strategie polityki językowej warto przełożyć na konkretne postulaty i zadania dla osób uczących języka polskiego zawodowo. Co może i powinien robić lektor czy nauczyciel?

Przede wszystkim w trosce o własny rozwój profesjonalny powinien pogłębiać wiedzę na temat miejsca polskiego wśród innych języków. Popularne w środowisku przekonanie o wyjątkowości polszczyzny nie odpowiada bowiem ustaleniom badaczy o wspólnym dziedzictwie kulturowym i świadczy o niedostatecznej znajomości zarówno podsystemów, jak i całego systemu języka. Nie należy kwestionować przynależności polskiego do rodziny języków europejskich, gdyż jego miejsce w drugiej co do wielkości grupie językowej (po germańskiej, a przed romańską) oraz piąte pod względem liczby użytkowników

(po angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim, lecz na równi z hiszpańskim)¹ określa relatywną pozycję zajmowaną w Europie. Z kolei o charakterze języka polskiego i jego podsystemów najlepiej świadczą te elementy, które składają się na językową kompetencję komunikacyjną.

Zasady pisowni

W języku polskim stosuje się alfabet łaciński znany wszystkim Europejczykom, a większość polskich spółgłosek i samogłosek występuje także w innych językach, co sprawia, że uczący się bez trudu mogą je rozpoznać. Reguły polskiej wymowy i pisowni ujednolicono i uproszczono, przeprowadzając dwie reformy języka: w 1918 i w 1936 roku. Uporządkowano też wtedy zasady interpunkcji, które dziś należy uznać za bardzo konsekwentne (Bajerowa 2001, 37 i nast.).

Słownictwo

Język polski chętnie przejmował nowe słowa z języków obcych. Słownictwo, mimo iż w uszach cudzoziemców brzmi obco, jest pełne zapożyczeń – nie tylko z angielskiego i łaciny, lecz także z francuskiego (np. *ambasada, balkon, bilans, but, butelka, deficyt, frakcja, garaż, koalicja, paszport, plaża, sezon, toaleta, walizka*) i z niemieckiego (*blacha, burmistrz, cegła, dach, fach, grunt, gzyms, handel, pędzel, plac, rada, rynek, sztyld*). Zapożyczenia znaleźć również można w warstwie słowotwórczej. Rozumienie języka polskiego ułatwiają sufiksy i prefiksy z języków europejskich, łaciny i greki np.: *inteligencja, monitoring, defilada, montaż, mega-, anty-, homo-, agro-* itp.

Autor książki *A1. Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* prezentuje listę 1000 najczęściej używanych polskich słów, które włącza do programu nauki na poziomie podstawowym. Ta lista zawiera aż 20% zapożyczeń i łatwo rozpoznawalnych internacjonalizmów (Martyniuk 2004, 28).

Gramatyka

Polska fleksja stanowi wyzwanie dla wielu obcokrajowców, większość systemów gramatycznych innych języków europejskich ma jednak strukturę podobną do polskiego albo jakiś inny wykładnik formalny, odpowiadający polskiemu przypadkowi. Przypadek jest kategorią semantyczną, a nie gramatyczną, dlatego występuje w łacinie, grece i w większości języków europejskich, pełniąc w nich podobną funkcję, np.:

- we wszystkich językach fleksyjnych mianownik zarezerwowany jest dla podmiotu, biernik dla dopełnienia bliższego, a celownik dla adresata czynności,

1 Za: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.

- w językach, które nie mają fleksji imiennej, rzeczownik bez przyimka zastępuje biernik, natomiast konstrukcja „przyimek plus rzeczownik” oznacza adresata czynności,
- w językach niefleksyjnych funkcję podmiotu (subject) i dopełnienia bliższego (direct object) określa miejsce w zdaniu, podmiot znajduje się zawsze na pierwszej pozycji, dopełnienie bliższe (direct object) – po czasowniku.

We wszystkich językach europejskich do uniwersalnych kategorii gramatycznych należy:

- kategoria czasu i trybu,
- kategoria liczby i osoby,
- kategoria strony (czynnej i biernej),
- kategoria zwrotności,
- struktura zdania: podmiot – orzeczenie – dopełnienie,
- struktura i typy zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie.

W każdym języku uniwersalne kategorie gramatyczne pełnią te same funkcje komunikacyjne, o czym świadczą podstawy programowe do nauki języków obcych. Tryb przypuszczający wprowadza się np. na zajęciach poświęconych formułowaniu hipotezy, prośby, życzenia lub propozycji. Zdania typu: „To mogłoby się wydarzyć”, „Mógłbyś mi pomóc”, „Zjadłbym coś”, „Może poszlibyśmy do kina”, reprezentują funkcje komunikacyjne, za które odpowiada tryb przypuszczający.

Podobieństwa między językami są argumentem na rzecz tezy, iż język polski nie rozwijał się w izolacji cywilizacyjnej, lecz jest rezultatem wymiany kulturowej, a proces konceptualizacji znaczeń przebiegał w nim nie inaczej niż w innych językach europejskich.

Glottodydaktyka języka polskiego jako obcego

W nauczaniu języka polskiego jako obcego powinny obowiązywać te same wytyczne co w glottodydaktyce innych języków. Są to standardy opracowane przez Radę Europy, znane pod nazwą *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (*Common European Framework of References for Languages, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*). Metody i techniki nauczania mają charakter uniwersalny, tzn. nie zależą od poznawanego języka. Dokument ESOKJ i programy języka polskiego mają wspólne źródło, dzięki czemu uczący się łatwiej panują nad przebiegiem nauki, korzystając z doświadczeń zdobytych podczas przyswajania sobie innych języków, np. angielskiego, francuskiego czy niemieckiego. We wszystkich tych językach program nauczania uwzględnia na początku podstawowe sytuacje komunikacyjne, czyli takie, które umożliwiają „przeżycie” w danym kraju:

- przedstawianie się,
- identyfikowanie przedmiotów z najbliższego otoczenia,

- opowiadanie o rodzinie i przyjaciółach,
- opisywanie osób i miejsc,
- robienie zakupów,
- rutynowe zajęcia dnia codziennego,
- wyrażanie relacji czasowych (godziny, dni tygodnia, pory dnia),
- wyrażanie relacji przestrzennych (pytanie o drogę, kierunki, poruszanie się w mieście, opisywanie mieszkania),
- opowiadanie o minionych wydarzeniach,
- planowanie przyszłości.

Cel komunikacyjny uznaje się w programach za priorytetowy. Podsystemy języka, m.in. gramatykę, która zawsze wywołuje sporo emocji, traktuje się raczej jak narzędzia do osiągnięcia celu komunikacyjnego. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego precyzyjnie określa stopień opanowania gramatyki dla poszczególnych poziomów biegłości, lecz dla błędów uczącego się zostawia duży margines tolerancji aż do poziomu B2.

Deskryptory ESOKJ ośmielają uczących się, którzy odczuwają strach przed popełnieniem błędu, a także przesuwają akcent z wiedzy językowej na kompetencje komunikacyjne. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej: sprawności czytania ze zrozumieniem, rozumienia ze słuchu, pisanie i mówienie, jest bowiem istotniejsze niż perfekcyjne opanowanie języka. Strategie uczenia się nastawione na efektywną komunikację, a nie na poznawanie systemu języka czy analizę tekstu, zwiększają motywację większości dorosłych uczniów, którzy na ogół deklarują, że ich głównym celem jest porozumiewanie się po polsku w polskim środowisku.

Zwracanie uwagi nie na specyfikę języka polskiego, lecz na jego podobieństwo do innych języków oraz dostrzeżenie korzyści z rozwijającej się w Europie nowej glottodydaktyki daje szansę na wypromowanie języka polskiego za granicą. Kluczem do udanej popularyzacji polskiego jest codzienna praca nauczyciela/lektora, zawsze jednak w odniesieniu do szerszego kontekstu politycznego.

Bibliografia

- Bajerowa I., 2001, *Język ogólnopolski XX wieku*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2001, *Common European Framework of References for Languages*, Strasbourg
- Dąbrowska A., 2008, *Róbmy swoje! O blaskach i cieniach promocji języka polskiego na świecie*, w: J. Warchał, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 179-192

Dąbrowska A., Miodunka W., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą*, Warszawa

Klemensiewicz Z., 2007, *Historia Języka Polskiego*, Warszawa

Martyniuk W., 2004, *A1. Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków

Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna, pochodzenie, stan obecny, perspektywy*, Kraków

Miodunka W. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice

Pawłowski A., 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, w: J. Warchała, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 113-147

Porayski-Pomsta J., 2006, *Słownictwo pochodzenia obcego w Uniwersalnym słowniku języka polskiego pod redakcją S. Dubisza*, w: *Poradnik Językowy*, nr 4

Warchała J., Krzyżyk D., 2008, *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 58-59



Ewa Maślowska

GRAMATYKA RZECZYWIŚCIE DLA PRAKTYKA?

Koncepcja i cel *Gramatyki dla praktyka*

Autorki wydanej w ubiegłym roku książki *Gramatyka dla praktyka* postawiły przed sobą ambitny cel: opracowanie zestawu funkcjonalnych ćwiczeń z języka polskiego, które spełniałyby kryteria systemowe i komunikacyjne, a zarazem umożliwiały cudzoziemcom praktyczne opanowanie zawłości polskiej gramatyki. Dobór najbardziej reprezentatywnych, wyrazistych kontekstów ułatwia to zadanie, jasno określone funkcje komunikacyjne pozwalają obcokrajowcom uczyć się w sposób naturalny i szybko zapamiętywać przekazywane treści. W książce nie brak również odniesień kulturowych, a materiał i stopień trudności ćwiczeń odpowiadają wymaganiom programowym Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) dla poziomu A1, A2 i B1.

Autorki jasno i przejrzysto prezentują polską gramatykę zgodnie z paradygmatem fleksyjnym, tj. według kolejności przypadków (każdy rozdział to jeden przypadek). Pozwala to na systematyczne wprowadzanie konstrukcji zdaniowych od najprostszych – mianownikowych – zorientowanych na podmiot, przez frazy dopełnieniowe i przydawkowe, aż po okolicznikowe z przypadkami zależnymi. Wyodrębnienie mianownika i ukazanie jego ograniczonej funkcji, głównie podmiotowej, jest kluczem do zrozumienia polskiej składni, opartej właśnie na różnicy podmiotu i funkcji innych składników wypowiedzenia.

Celowa rezygnacja z fleksji czasownikowej ma ułatwić cudzoziemcom pokonanie największej dla nich bariery, czyli fleksji imiennej (wzbogaconej w *Gramatyce* o słowotwórstwo). Dla gramatyki bez czasownika konstytutywne są reguły rzędu – przyporządkowanie grupom czasowników rzeczowników w określonym przypadku.

W części teoretycznej, poprzedzającej każdy rozdział książki, można znaleźć wykaz tych czasowników (a także listy przyimków i przysłówków), które rządzą daną formą rzeczownika.

Zilustrowaniu zjawisk fonetycznych służą tabele, w których zestawiono alternacje w temacie rzeczownika oraz reguły opozycji tematycznych. W opisie każdego przypadku uwzględniono zasady repartycji końcówek rzeczownika, przymiotnika i zaimka, pokazując – też w tabelach – ich rodzajowe, fonetyczne lub zwyczajowe warianty w liczbie pojedynczej i mnogiej.

Na kolejnych stronach – po opisie funkcji i właściwości każdego przypadku – podano różnorodne zbiory ćwiczeń. Oznaczono je zarówno nazwą poziomu (A1, A2, B1), jak i rozmaitymi kolorami, co pozwala szybko odnaleźć potrzebny zestaw zadań. Wachlarz ćwiczeń jest szeroki, od typowo mechanicznych, opartych na powielaniu wzorca, do bardziej skomplikowanych, które odwołują się do wiedzy i wyobraźni (w mniejszym stopniu do zdolności kreatywnych) ucznia. Każdy rozdział kończy się podsumowaniem w postaci ćwiczeń sprawdzających opanowanie materiału.

Na uwagę zasługuje strona graficzna podręcznika – ciekawe i dobrze dobrane ilustracje, które pobudzają wyobraźnię, oraz tabele i diagramy, w syntetyczny sposób prezentujące zagadnienia gramatyczne. Użyteczne oznakowania i kolorystyka to kolejny atut książki.

Autorki adresują *Gramatykę* przede wszystkim do nauczycieli języka polskiego, choć mogą z niej korzystać również cudzoziemcy, którzy uczą się samodzielnie. Przejrzysta konstrukcja i pisany prostym językiem komentarz okazują się pomocne w nauce, a uporządkowanie materiału według przypadków ułatwia wybranie ćwiczeń odpowiednich na danym etapie nauczania. Przypadki można oczywiście wprowadzać w innej kolejności niż paradygmatyczna. Tabele pozwalają bez trudu sprawdzić poprawność form, tłumacząc też reguły doboru końcówek, łączliwości leksykalnej i oboczności fonetycznych. Bogaty zbiór ćwiczeń w każdym rozdziale daje się zaadaptować do zadań lekcyjnych i domowych, a zestaw ćwiczeń podsumowujących – do testów (zarówno kwalifikacyjnych, jak sprawdzających).

Rekomendacje

W drugim wydaniu *Gramatyki dla praktyka* warto byłoby wprowadzić w ćwiczeniach kilka porządkujących zmian:

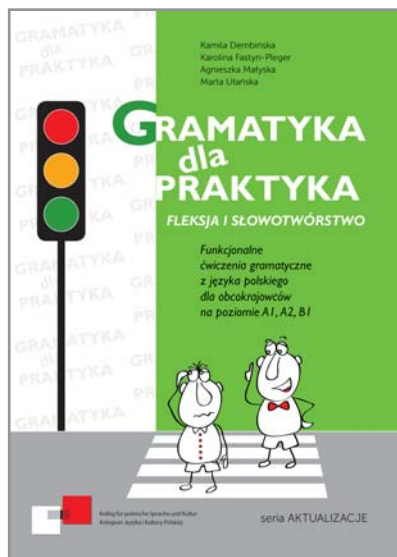
- W przykładach wyeliminować konstrukcje zdaniowe w różnych przypadkach. Przytaczanie zdań, w których ćwiczone rzeczowniki występują w więcej niż jednym przypadku, wprowadza niepotrzebny chaos, zwłaszcza na poziomie A1. Koncentracja uwagi na intencji komunikacyjnej powoduje, że funkcja przypadku staje się niestety mniej ważna. Wprowadzanie do ćwiczenia innych form przypadkowych nie zawsze uwzględnia progresję nauczania.
- W ćwiczeniach odnoszących się do poszczególnych przypadków skorzystać z listy czasowników przypisanych tym przypadkom (tylko mianownik łączy się ze wszystkimi czasownikami). Można je tak usystematyzować, aby czasowniki tej samej koniugacji

znalazły się w jednym ćwiczeniu lub w swoim sąsiedztwie. Formy czasownika należy wprowadzać ostrożnie, tym bardziej, że brak odpowiedniej tabeli z formami fleksyjnymi może utrudniać uczniowi poprawną koniugację. Na poziomie A1 warto ograniczyć się do czasu teraźniejszego, od A2 można uwzględniać inne czasy, tryby zaś (poza oznajmującym) – dopiero od B1.

- Ćwicząc dany przypadek wziąć pod uwagę wszystkie odpowiednie przyimki, zaimki i liczebniki przewidziane na dany poziom biegłości.
- Treść zdań w ćwiczeniach dostosować do wymagań stawianych przez przypadek. Potencjał semantyczny, jaki tkwi we właściwych dla danego przypadku częściach mowy (zwłaszcza przyimkach i czasownikach), gwarantuje różnorodność tematów.

W grafikach i tabelach należałoby wprowadzić poprawki, aby uniknąć błędnego interpretowania niekompletnych (choć prawdziwych) informacji, np.:

- W grafice na str. 13 w liczbie mnogiej rzeczowników nie uwzględniono formy osobowej liczebnika *dwoje*. Może to sugerować, że formy odpowiednie dla *dzieci* to *małe, moje, dwa* lub *dwie*; formy *dwoje* brakuje również w tabeli „Liczebniki *jeden, dwa*” na str. 15.
- Wątpliwości budzi zilustrowany graficznie na str. 13 rodzaj gramatyczny. Z diagramu można wyczytać, że *nauczyciel* to rzeczownik osobowy w odróżnieniu od nieosobowego *psa*, a *profesor*, podobnie jak *kot*, to rzeczownik żywotny. Jedynym przykładem rzeczownika rodzaju męskoosobowego są *bracia*, w diagramie brak zatem innych końcówek liczby mnogiej (np. *ojcowie, kuzyni, nauczyciele, dyrektorzy*). W tabeli na str. 14 pojawiają się co prawda formy męskoosobowe *dyrektorzy, kuzyni, przyjaciele*, ale nie ma z kolei formy *bracia*.
- W diagramie na str. 41 (Dopełniacz) obok *tych, nowych, moich, drugich* znowu brakuje *dwóch, dwojga*, a na str. 117 (Biernik) pominięto formy *dwóch, dwoje, dwie*.



Powyższe przykłady są wyrywkowe, przed nowym wydaniem książki trzeba byłoby dokładnie sprawdzić wszystkie tabele i grafiki. Proponowałabym również uzupełnienie ćwiczeń o tabele z fleksją czasownikową. W objaśnieniach gramatycznych świadomie rezygnuje się z fleksji werbalnej, ale inne użyteczne podpowiedzi umieszcza się w samych ćwiczeniach, podobnie można więc postąpić z koniugacją.

Recenzowana pozycja

Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małyska A., Ułańska M., 2017, *Gramatyka dla praktyki*, Potsdam

Małgorzata Małolepsza

OD TEORII DO PRAKTYKI. HERKUNFTSSPRACHEN BERNHARDA BREHMER I GRIT MEHLHORN

Książka *Herkunftssprachen* Bernharda Brehmera i Grit Mehlhorn, która ukazała się niedawno w serii *Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis*, to wzorcowo napisany podręcznik akademicki i wciągająca lektura nie tylko dla odbiorców z kręgu zawodowego.

Publikacja, adresowana do lektorów, nauczycieli oraz adeptów studiów nauczycielskich, liczy 120 stron i jest wyjątkowo jasno i przystępnie napisanym przewodnikiem dydaktycznym. Autorom – jak zapowiada nazwa serii – udało się połączyć kluczowe elementy teorii akwizycji języków pochodzenia z przykładami rozwiązań dydaktycznych. Książka dzieli się na 5 rozdziałów. Dwa pierwsze wprowadzają czytelnika w tematykę, ukazują istotę języka pochodzenia i przytaczają jego najważniejsze definicje. Dwa następne zajmują się lingwistycznymi aspektami nabywania języków pochodzenia oraz kwestią, jak na ich akwizycję wpływa otoczenie domowe uczniów. Ostatni i najdłuższy rozdział poświęcono nauczaniu.

Po każdym rozdziale umieszczono kilka zadań, które wymagają powtórzenia zawartych w nim treści, skłaniają do refleksji lub do poszukiwań w tekstach źródłowych (ew. w Internecie). Autorzy podają również własne rozwiązania, co studentom i początkującym nauczycielom może pomóc w weryfikowaniu poprawności swoich odpowiedzi. Zaproponowane ćwiczenia są bardzo dobre, ponieważ przy ich wykonywaniu trzeba powtórzyć zasadnicze informacje, czasem wręcz zgłębić temat. Zmuszają czytelnika do myślenia i przetwarzania przeczytanych informacji, przez co utrwalają jego wiedzę. Do niewątpliwych zalet publikacji należą też zamieszczone na końcu każdego rozdziału streszczenia najważniejszych pozycji z literatury przedmiotu.

W rozdziałach teoretycznych Autorzy porządkują najważniejszą terminologię z zakresu nabywania języka pochodzenia, którą powinni znać nauczyciele i kandydaci do tego zawodu. Podważają też stereotyp – mający odbicie w żargonie lektorskim – że osoba polskiego

pochodzenia posługująca się językiem odziedziczonym to „Muttersprachler” czy „native”. Akcentują wyraźne różnice w nauczaniu języka jako języka ojczystego, obcego i odziedziczonego, zwracają przy tym uwagę na: wielopoziomowość grup uczących się języka odziedziczonego, a także na pedagogiczno-psychologiczne aspekty nauki języków pochodzenia. Bernhard Brehmer i Grit Mehlhorn prezentują w książce wyniki czteroletnich badań nad zamieszkałą w Niemczech młodzieżą rosyjskiego i polskiego pochodzenia, a wnioski, które płyną z tych badań, ilustrują przykładami z praktyki dydaktycznej. Przybliża to czytelnikowi tematykę pracy i „uwiarygadnia” ją w oczach praktyków. Podczas lektury wciąż miałam wrażenie, że w książce występują moi obecni albo byli studenci.

Ciekawy był dla mnie zwłaszcza ostatni rozdział o nauczaniu języków pochodzenia. Zainteresowanie autorów skupia się tutaj na osobach uczących się i na efektywności procesu dydaktycznego w grupach niejednorodnych, na pokazaniu m.in., jaki potencjał wyzwalają w takich grupach ćwiczenia indywidualizujące. Książka kończy się podsumowaniem, w którym przypomina się ogólne zasady i techniki nauczania języków pochodzenia, jak też podaje zaczerpnięte z ESOKJ, a więc zgodne z zaleceniami Rady Europy, przykłady.

Herkunftssprachen to obowiązkowa lektura dla wszystkich prowadzących lekcje i kursy z osobami, które przyswoiły sobie język pochodzenia w warunkach domowych, powinni ją więc przeczytać czynni zawodowo w Niemczech lektorzy i nauczyciele języka polskiego, niemieckiego, a także innych języków obcych. Ponieważ na polskim rynku podręczników niestety nie znajdziemy kompendium dydaktycznego do nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, ukazanie się przekładu *Herkunftssprachen* podniosłoby poziom nauczania na kursach uniwersyteckich, w szkołach letnich i w prywatnych szkołach językowych. Wydanie niemieckie na pewno zasługuje na to, aby wejść do programu warsztatów dydaktycznych czy też innych szkoleń dla lektorów i nauczycieli. Warto również polecać je rodzicom wychowującym dzieci dwujęzycznie oraz tym wszystkim, którzy uczą

się języka pochodzenia i chcieliby to robić z większą samoświadomością.

Dla lektorów i nauczycieli książka *Herkunftssprachen* może się stać niezastąpionym przewodnikiem dydaktycznym, pomocą w kwalifikowaniu do grup, przygotowywaniu programu nauczania, materiałów dydaktycznych i, last but not least, w prowadzeniu zajęć z kursantami/uczniami „znającymi polski z domu”.



Recenzowana pozycja

Brehmer B., Mehlhorn G., 2018, *Herkunftssprachen*, Tübingen

AUTORZY / AUTOREN

Katarzyna Glowalla, dr slawistyki, lektorka i nauczycielka języka niemieckiego oraz polskiego jako obcego i jako języka pochodzenia. Prowadzi warsztaty literackie, specjalizuje się w twórczym pisaniu oraz pracy metodą projektu. Członkini FZNJP.

Justyna Hryniewicz, polonistka, germanistka i lingwistka. Doktorantka w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie, członkini Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. i FZNJP.

Agnieszka Jasińska, dr, pracuje na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, lektorka języków romańskich i jpjo, współautorka serii podręczników *Hurra! Po polsku*, podręcznika *Polski w pracy* i materiałów dydaktycznych *O Polsce po polsku*. Członkini FZNJP.

Anna Kondraciuk, italianistka, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego i Università la Sapienza. Prowadzi szkołę języków obcych Akademia Anima oraz szkolenia z e-learningu dla nauczycieli języków obcych.

Małgorzata Kozłowska, polonistka, anglistka i psycholożka, zajmuje się twórczym pisaniem oraz pisaniem terapeutycznym. Członkini FZNJP.

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

Urszula Majcher-Legawiec, lektorka języka polskiego jako obcego. Jest współautorką podręcznika *Polak potrafi* (2016) i platformy e-learningowej *Po polsku po Polsce*, prezes Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja.

Małgorzata Małolepsza, lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Getyndze, współautorka podręczników *Hurra! Po polsku* i *Polski w pracy*. Członkini FZNJP (przewodnicząca w latach 2009-2011).

Ewa Masłowska, dr hab., pracuje w Instytucie Slawistyki PAN, prowadzi szkołę języka polskiego dla obcokrajowców Academia Polonica w Warszawie. Specjalizuje się w problematyce kreatywnych metod nauczania, komunikacji interkulturowej i lingwistyki.

Jacek Moroz, dr, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, konstruktywistyczna koncepcja kształcenia, filozofia edukacji, Szkoła Lwowsko-Warszawska, epistemologia.

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

Anna Mróz, dr, językoznawczyni, pracuje na Uniwersytecie w Greifswaldzie (projekt *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji...*). Współpracuje z różnymi organizacjami i instytucjami w dziedzinie wielojęzycznego wychowania dzieci.

Marcin Napiórkowski, dr hab., semiotyk kultury, badacz mitów. Prowadzi na Uniwersytecie Warszawskim zajęcia z antropologii i filozofii kultury, z historii filozofii oraz wykład dla obcokrajowców *Poland 101: Beginner's Guide to Polish Culture, History and Society*.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, prof. dr hab. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, polonistka, językoznawczyni, pracuje w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej. Jako glottodydaktyk zajmuje się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli polonijnych.

Anke Papenbrock, dziennikarka, od 2005 roku pracuje w referacie kontaktów z mediami i PR Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży.

Karina Schnedl, studentka slawistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego, nauczaniu języka polskiego w Austrii poświęciła obszerną pracę seminaryjną.

Marta Ułańska, dr, lektorka jpjo w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, obecnie oddelegowana do pracy na Uniwersytecie Sycuańskim. Trenerka szybkiego czytania, technik pamięciowych i koncentracji. Członkini FZNJP.

Thomas Vogel, Dr. phil., germanista, anglista i językoznawca, od 1992 r. dyrektor Centrum Języków Obcych Europejskiego Uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie n. Odrą. Zainteresowania naukowe: polityka językowa, wielojęzyczność, komunikacja interkulturowa.

Magdalena Telus, Dr. phil., polonistka, rusycystka i germanistka, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Kraju Saary, tłumacz przysięgły. Przewodnicząca FZNJP.

Magdalena Wiażewicz, germanistka, nauczycielka języka niemieckiego jako drugiego i języka polskiego jako obcego, egzaminatorka TELC, zajmuje się problematyką edukacji i szkolnictwa zawodowego. Członek zarządu FZNJP.

Ewa Źródlewska-Banachowicz, kulturoznawczyni, nauczycielka jp, założycielka stowarzyszenia Deutsch-polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit e.V. i polsko-niemieckiego przedszkola Polanka we Frankfurcie n. Menem, w którym pracuje. Członkini FZNJP.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od Redakcji / In eigener Sache

Ekspertyzy / Expertisen

5 // T. Vogel / Überlegungen zur Vermittlung der polnischen Sprache an Hochschulen

14 // M. Napiórkowski / Dlaczego uczyć studentów nieprawdy?

21 // J. Moroz / Edukacja w perspektywie konstruktywistycznej

27 // A. Mróz / Kiedy dzieci milkną... Mutyzm wybiórczy w kontekście dwu- i wielojęzyczności

38 // B. Niesporek-Szamburska / O kształceniu sprawności językowej
i kompetencji tekstowej ucznia polonijnego – perspektywa dydaktyczna

Metody / Methoden

47 // M. Małolepsza, E. Źródlewska-Banachowicz / Język pochodzenia. Wybrane aspekty
nauczania dzieci, młodzieży i dorosłych

61 // J. Hryniewicz / Nie taki polski straszny, jak go malują...

68 // E. Krauss / Kształcenie zróżnicowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego i jako języka
pochodzenia

77 // M. Wiażewicz / Różnicowanie w ławce szkolnej. Elementy dydaktyki heterogeniczności na
przykładzie pracy z różnymi grupami uczniów

Materiały / Materialien

89 // U. Majcher-Legawiec / Projekt *W polskiej szkole*. O materiałach do nauczania zintegrowa-
nego uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole (w klasach I-III)

96 // A. Kondraciuk, M. Kozłowska / Anima Planer – użyteczne narzędzie dydaktyczne

99 // A. Papenbrock / Deutsch und Polnisch als gleichberechtigte Sprachen beim
Jugendaustausch

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

106 // J. Miodek / Jest 500 milionów, 3 miliony korzystały

Szkoła / Schule

108 // Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 3515 des Abgeordneten Marco

Büchel / Polnisch in Brandenburg

112 // K. Schnedl, M. Telus / Polnischunterricht in Österreich

Projekty / Projekte

121 // K. Glowalla / Projekt *Tak (nie) chcemy żyć!*

124 // M. Ułańska / Nauczanie języka polskiego w Chinach, czyli o programie Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu

Dyskusja / Diskussion

129 // A. Jasińska / Promocja języka polskiego jako obcego – zalecenia dla polityki językowej i praktyka pedagogiczna

Recenzje / Rezensionen

136 // E. Maśłowska / *Gramatyka* rzeczywiście dla praktyka?

139 // M. Małolepsza / Od teorii do praktyki. *Herkunftssprachen* Bernharda Brehmera i Grit Mehlhorn

141 // Autorzy / Autoren