

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

7/2019

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

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

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

7/2019

ISSN 2197-8565

Kolejny, siódmy już numer „Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland” obejmuje wydarzenia i publikacje z okresu od stycznia do grudnia 2019 oraz teksty i dokumenty z pierwszego kwartału 2020. Na nieznaczne poszerzenie granic czasowych rocznika wpłynęła chęć poinformowania czytelników o działalności Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften, czyli o nowej inicjatywie na rzecz nauczania języka polskiego jako języka pochodzenia. Głos landowych przedstawicieli Konferencji w tej sprawie spotkał się na początku 2020 roku z pierwszymi reakcjami niemieckich władz oświatowych, postanowiliśmy więc nie czekać z przedstawieniem stanowisk obu stron do następnego numeru pisma, lecz prezentować je na bieżąco, aby nie traciły aktualności.

*Tematem języka pochodzenia zajmowaliśmy się w ostatnim roku nie tylko praktycznie. Z czterech tekstów teoretycznych, zamieszczonych w rubryce **Ekspertyzy**, aż trzy podejmują zagadnienie dwujęzyczności w kontekście emigracji. Dwa z nich zajmują się akwizycją języka pochodzenia (w przypadku wychowywania dzieci poza krajem jest to zwykle język drugi), trzeci artykuł analizuje proces odwrotny – atrycję języka odziedziczonego w warunkach życia za granicą. Wątek dwujęzyczności kontynuujemy w dziale **Metody**, w którym przedstawiamy tzw. metodę krakowską, czyli specjalistyczne techniki stymulowania rozwoju językowego. Ich zastosowanie u dzieci dwujęzycznych opisują Jagoda Cieszyńska-Rożek i Marta Korendo, natomiast Marzena Błasiak-Tytuła i Zdzisława Orłowska-Popek koncentrują się na metodzie programowania języka polskiego jako drugiego.*

Do poruszanej zwykle problematyki dydaktycznej i zagadnień dotyczących organizacji nauczania czy warsztatu nauczyciela dodajemy tym razem nietypowe dla naszego pisma tematy historyczne. Publikujemy szkic Renaty Nadobnik o dziejach rozmówek do nauki języka polskiego. Przeznaczone dla Niemców samouczki tego typu są o dwa wieki starsze niż podobne „podręczniki” dla Rosjan, Żydów i Litwinów, o trzy wieki zaś wcześniejsze niż książki dla anglo- i frankofonów. W przeszłości polska glottodydaktyka dbała głównie o Niemców, Słowianie musieli wykazywać większą samodzielność, ale w nauce polskiego mogli się odwołać do wspólnych źródeł, np. do języka staro-cerkiewno-słowiańskiego. Wspomina o tym Magdalena Błażejewska, która pisze m.in. o prasłowiańskich metatezach (przestawkach). Intrygujące przemiany niektórych słów i ich przejmowanie przez obce, nie zawsze pokrewne języki omawia, a raczej kreśli dla nas ołówkiem Jan Miodek.

*Stałym przedmiotem naszego zainteresowania są **Materiały** dydaktyczne, zwłaszcza wydawnicze nowinki. W dziale pod tym tytułem prezentujemy podręcznik do nauki gramatyki „Połącz kropki” oraz popularne w ostatniej dekadzie „pomocę” dydaktyczne: Facebook,*

Instagram i podcasty. Damian Mrowiński podsuwa pomysły, jak nowe media wykorzystywać na zajęciach uniwersyteckich i jak włączać ich treści do standardowego programu kursu językowego.

*Na rubrykę **Szkoła** składa się kilka tekstów: dokumenty wspomnianej już Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften oraz dwie odpowiedzi rządu Brandenburgii na interpelacje poselskie w sprawie zatrudniania polskich wychowawczyń w niemieckich przedszkolach i sytuacji języka polskiego jako kierunku studiów ze specjalizacją nauczycielską. Nową specjalizację na polonistycę w Poczdamie rekomendują w dziale **Projekty** Magdalena Marszałek i Birgit Krehl. Kolejny akademicki projekt, jakim było badanie językowego obrazu świata i tożsamości dzieci polskiego pochodzenia w Berlinie, referuje Anna Burek. Z kolei językowy projekt dla ratownictwa medycznego w Pomeranii i Brandenburgii zasłużył na wzmiankę jako udany przykład polsko-niemieckiej współpracy transgranicznej. Na koniec **Recenzje** biorą pod lupę podręczniki do polskiego dla dzieci i młodzieży: „Start Hop” i „A jak... Alfabet polskiej młodzieży”.*

Życzymy interesującej lektury!

Konsulatowi Generalnemu Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii dziękujemy za zaangażowanie na rzecz Polaków i języka polskiego w Niemczech oraz za pomoc finansową dla naszego pisma.

Wszystkie osoby fizyczne i prawne, które chciałyby wesprzeć projekt pisma w kolejnych latach lub zamieścić ogłoszenia, prosimy o kontakt mailowy/telefoniczny.

Nasz bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97 1009 00002210 0330 01, BIC: BEVODEBB

Renata Nadobnik

ZNACZENIE *ROZMÓWEK* W ROZWOJU KONTAKTÓW POLSKO-NIEMIECKICH – RYS HISTORYCZNY

Pierwsze kontakty polsko-niemieckie sięgają X stulecia. Zapoczątkowała je chrystianizacja państwa polskiego, w której duchowieństwo niemieckie odegrało doniosłą rolę (Wiktorowicz 1997, 1595; Glück, Pörzgen 2007, IX)¹. Yvonne Pörzgen (2007, 30) charakteryzuje wielowiekowe relacje obu narodów w następujący sposób: „Sie küsstest dich und sie schlügen sich: Das deutsch-polnische Verhältnis war und ist wechselhaft”. Mimo to w stosunkach polsko-niemieckich zarysowuje się na przestrzeni wieków wyraźne dążenie do zgodnego współistnienia i porozumienia (Söhner 2010).

Od stuleci nawiązywanie kontaktów między różnojęzycznymi zbiorowościami ułatwiała *rozmówki*, prezentujące wzorce reakcji językowych typowych dla sytuacji życia codziennego – najczęściej w układzie dwujęzycznym: język wyjściowy (ojczysty) vs. język docelowy (obcy). Z czasem ich treści wzbogacone zostały o nowe elementy, np.: słowniczki (również obrazkowe), krótkie opisy systemu gramatycznego, wskazówki dotyczące wymowy, informacje socjokulturowe (więcej na ten temat Nadobnik 2019, 133 i nast.). Jako książeczki do konwersacji służą nieprzerwanie przede wszystkim osobom, które nie znają danego języka. Rozmówki są ponadto gatunkiem tekstu, który pozwala odczytać rodzaj, a także intensywność relacji między wspólnotami językowymi. W niniejszym artykule potraktujemy je w kontekście stosunków polsko-niemieckich – od najwcześniejszych kontaktów aż po czasy współczesne².

Najstarsze drukowane rozmówki polsko-niemieckie ukazały się ok. 1520 roku. Poprzedziły je cztery stulecia ożywionych kontaktów między sąsiadami. Od X wieku na ziemiach polskich pojawiają się nie tylko przedstawiciele stanu duchownego. Przyjeżdżają tu również

1 Duchowni niemieccy byli np. pierwszymi biskupami Poznania, Krakowa i Kołobrzegu (Wiktorowicz 1997, 1595).

2 Więcej informacji na ten temat w monografii *Sprachführer für Deutsch und Polnisch. Die Geschichte der Textsorte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart in kontrastiver Darstellung* (Nadobnik 2019).

niemieccy kupcy³, np. z Ratyzbony czy Wrocławia, których przyciągają ośrodki handlowe na wschodzie, takie jak choćby Kijów⁴. Od XI wieku w służbie polskich książąt można spotkać coraz więcej niemieckich rycerzy, od XIII stulecia rozpoczyna się natomiast osadnictwo chłopskie. Miasta lokowane są na prawie magdeburskim (Wiktorowicz 1997, 1595), a napływająca do nich ludność niemieckojęzyczna: rzemieślnicy, lekarze, aptekarze czy nauczyciele⁵ (Belzyt 2002, 94), współtworzy ich dobrobyt (Glück, Pörzgen 2007, XI).

Bez znajomości obu języków podróżowanie, wymiana w dziedzinie kultury i nauki, kontakty zawodowe i prywatne nie byłyby możliwe. Język sąsiada wchodzi więc w naturalny sposób do użytku. Na obszarach przygranicznych i w metropoliach handlowych⁶ staje się codziennością, a przydatne *rozmówki* (por. Kucharska 1998, 75 i nast.; Pirożyński 1980, 47) zyskują coraz większą popularność.

Po pierwszych rozmówkach polsko-niemieckich *Colloquia puerilia polono-germanica*⁷, wydanych ok. 1520⁸ roku w drukarni Floriana Unglera w Krakowie, szybko ukazują się następne. Na przełomie lat 1523/1524 wychodzi w Wittenberdze *Eyn kurtze vnd gruntliche Vnderweisung beider sprachen/zu reden vnd zu lesen Polnisch vnd Deutsch. Krotkie ij grvntowne Vkazanye ij navka/oboyey mowy mowić/ij czisc Polskye ij Nyemyeekye*⁹. Do końca XVI wieku ukazuje się aż sześć polsko-niemieckich książeczek do konwersacji¹⁰, a jeśli doliczymy wznowienia poszczególnych tytułów, liczba wszystkich wydań wzrośnie do 20 (Nadobnik 2019, 199)¹¹.

3 Część z nich osiedlała się później na ziemiach polskich (Glück, Pörzgen 2007, X i nast.).

4 W tym okresie komunikację miały ułatwiać dwu- lub wielojęzyczne listy wyrazów, niekiedy z przykładami krótkich zdań, a nawet dialogów – pierwowzory późniejszych rozmówek. Niestety do czasów współczesnych żadna z nich się nie zachowała (Glück, Pörzgen 2007, X; Pörzgen 2007, 31)

5 Wielu z nich bardzo dobrze znało język polski, który na mocy decyzji synodu z 1257 r. obowiązywał w polskich szkołach (Glück, Pörzgen 2007, XI).

6 Duża część ludności niemieckiej osiedlającej się na terenach polskich, np. w Krakowie, dobrowolnie się polonizowała (Belzyt 2002, 98).

7 Tytuł nadany przez Kazimierza Piekarskiego, polskiego bibliotekarza i bibliografa, który w 1927 r. odnalazł fragmenty tego opracowania (Piekarski 1939, 7; Pirożyński 1980, 57).

8 Badacze nie są zgodni co do roku wydania. Krzysztof Piekarski przyjmuje datę 1522/1523 (Piekarski 1939, 7). Helmut Glück i Konrad Schröder (2007, 3) – rok ok. 1520. Jan Pirożyński (1980, 49), powołując się na badania Henryka Bułhaka (1964, 7), sugeruje, że książka mogła się ukazać przed rokiem 1520.

9 Badania porównawcze pokazały, iż obie książki są niemal identyczne (Pirożyński 1980, 57 i nast.) i podobne do krakowskiej publikacji z 1544 r. *Eyn schone lere/Nauka cudna* (Pirożyński 1980, 60; Lewicka-Kamińska 1972, 32).

10 Więcej szczegółów w: Nadobnik 2019, 197 i nast., pełny wykaz rozmówek niemiecko-polskich: Nadobnik 2019, 417-462.

11 Osobliwością wśród rozmówek tego okresu był *Wokabularz rozmaitych y potrzebnych Sentencyj/Polskim y Niemiec-kim Młodzieńcom ná pożytek teras zebrany. Ein Vocabular mancherley schönen vnd notwendigen Sententien/der Polnischen vnd Deutschen Jugend zu nutz zusammen getragen* z roku 1539; do roku 1664 wielokrotnie przedruko-

Rozmówki były w szerokim użyciu, co potwierdzają zachowane zbiory prywatnych bibliotek. Sięgali po nie zarówno Niemcy, jak i Polacy, w tym m.in. kupcy, mieszczenie i podróżni. Służyły również jako materiał dydaktyczny w procesie kształcenia młodzieży (por. Pirożyński 1980, 47 i nast.). Języka polskiego nauczano bowiem w wielu niemieckich szkołach w Krakowie, Wrocławiu, Gdańsku czy Toruniu (Worbs 2001, 134; Dąbrowska 2007). Ludność polska uczyła się z kolei języka niemieckiego (Glück, Pörzgen 2007, XVI). I współcześni badacze (Worbs 2001, 134), i źródła z epoki podkreślają znaczenie, jakie w tamtych czasach miała znajomość obu języków. Świadczy o tym chociażby przedmowa do rozmówek pt. *Polskie książeczki wielmi potrzebne ku utzeniu się polskiego przytym y poniemiecku wyłożone* (1571)¹²:

So seind doch bey vns in diesen Landen und örtern zwo nötlichste vnnd nützlichste Sprachen/ Als nemlich/ die Deutsche/ vnd die Polnische (...) Deshalb wir vns am aller meisten befeissigen sollen/ damit wir vnser Kinder diese beiden Sprachen/ fürnemlich lernen/ vnd lernen lassen. (Glück, Schröder 2007, 14, pisownia oryginalna)

W XVII-wiecznej Polsce przedstawiciele niemieckojęzycznej ludności nadal odgrywali ważną rolę społeczną, gospodarczą i polityczną (Belzyt 2002, 96). Znajomość języka polskiego była więc dla nich bardzo istotna. Polacy uczyli się języka niemieckiego szczególnie na terenach bezpośredniego kontaktu z Niemcami, głównie w takich miastach, jak Wrocław, Gdańsk, Toruń czy Królewiec (Worbs 2001, 134). Na wielu niemieckich uniwersytetach studiowali synowie polskiej szlachty, m.in. po to, żeby nauczyć się języka niemieckiego (por. Glück 2002, 130 i nast.; Kizik 2005, I i nast.; Glück, Pörzgen 2007, XVI; Budziak 2009, 81 i nast.). Zapotrzebowanie Polaków i Niemców na rozmówki i inne książki ułatwiające naukę (słowniki, gramatyki) było tak duże, że ich druku nie wstrzymała ani wojna trzydziestoletnia (Worbs 2001, 134 i nast.; Pörzgen 2006, 143) – toczone zresztą głównie na terytoriach habsburskich (por. Raff 1989, 45) – ani liczne wojny Rzeczypospolitej (z Rosją, Szwecją i Turcją) (Glück, Pörzgen 2007, XVIII).

W XVII w. ukazało się osiem nowych rozmówek o różnorodnym przeznaczeniu, np. rozmówki dla kupców (Ryga 1697) czy też dialogi przybliżające wzory odpowiedniego zachowania (Oleśnica 1664, Elbląg 1672, Gdańsk 1685/1690). Szczególną popularnością cieszyły się *Viertzig Dialogi* Mikołaja Volckmara (Toruń 1620), które przez ponad 100 lat (do 1758 r.) doczekały się aż 18 wznowień, m.in. w Królewcu, Gdańsku, Elblągu i Wrocławiu. W obiegu były również trzy prace Jana Ernestiego (*Summarsz Niektórych w Szkole y w Domu Zwyczajnych Mow/Kurtzer Begriff, Etlicher in der Schul und in dem Hause Gewöhnlicher Reden* – Toruń 1678, *Polnisches Hand~Büchlein* – Świdnica 1689 i *Die deutschen und polnischen Dialogi* – Ryga 1684, 1697) oraz dwie książki Stanisława Jana Małczowskiego

wywany w Królewcu, Toruniu, Gdańsku i Wrocławiu. Wydawca, Hieronim Vietor, zadelikował go zarówno Niemcom, jak i Polakom (Kucharska 1998, 80, Glück, Schröder 2007, 14).

12 Pierwsze wydanie ukazało się w Krakowie w 1539 r.

(*Die Deutsche und Polnische Dialogi* – Ryga 1684, *Colloquia oder deutsche und polnische Gespräche* – Ryga 1697). Licząc wszystkie nowe tytuły i wznowienia rozmówek z XVI w., otrzymamy łącznie 36 pozycji (Nadobnik 2019, 200).

Unia polsko-saska (1697-1763), tzn. okres panowania w Rzeczypospolitej Wettynów: Augusta II Mocnego i Augusta III (Glück, Pörzgen 2007, XVIII), tak ożywiła kontakty polsko-niemieckie, że obu języków używano niemal w równym stopniu (por. Herden 2005, 112). Później na relacje polsko-niemieckie i pozycję obu języków miały wpływ rozbiory Polski (1772, 1793, 1795) i wynikające z nich osadnictwo ludności niemieckojęzycznej na ziemiach polskich (Wiktorowicz 1997, 1595)¹³.

W XVIII wieku Niemcy przejawiali większe zainteresowanie językiem polskim niż Polacy niemieckim, o czym najlepiej świadczy liczba książek do nauki obu tych języków (Glück, Pörzgen 2007, XVIII). Jeśli chodzi o rozmówki, to pojawiają się cztery nowe tytuły. Dwie książki przeznaczone są dla kupców (Brzeg 1703 i Wrocław 1736)¹⁴, dwie pozostałe to: *Enchiridion Polonicum* Jana Monety (Gdańsk 1720) i *Bardzo łatwe rozmowy/Sehr leichte Gespräche* (Warszawa 1774)¹⁵. Mają one wyraźnie dydaktyczny charakter, ale służą również do codziennej komunikacji (Glück, Schröder 2007, 79 i nast.). *Enchiridion Polonicum* doczekał się do 1809 r. co najmniej jedenastu wznowień, m.in. w Toruniu, Wrocławiu, Lesznie, Jeleniej Górze i Lipsku (por. Glück, Schröder 2007, 76 i nast., Dąbrowska 2016, 241), *Bardzo łatwe rozmowy/Sehr leichte Gespräche* ukazały się w ciągu ćwierćwiecza (do 1808 r.) dziewięć razy. W omawianym okresie można odnotować przynajmniej 35 wydań różnych rozmówek, także tych z poprzedniego wieku, które stale wznowiano (*Vierzig Dialogi* – wychodziły do 1758 r., a *Kleiner Lust-Garten* – do 1780 r.) (Nadobnik 2019, 202).

Przez całe następne stulecie o kształcie życia zbiorowego w Polsce decydują zaborcy, którzy regulują także kwestie związane z językiem¹⁶. W dążeniu do integracji polskiej ludności (Papiór 1994, 47) prowadzą oni (w różnych okresach z różną determinacją) politykę ger-

-
- 13 Część osadników, przyswajając sobie język, asymilowała się do kultury polskiej. Na terenach, gdzie większość stanowiła ludność niemiecka (Prusy Zachodnie i Wschodnie), proces asymilacji przebiegał w odwrotnym kierunku (Glück, Pörzgen 2007, XVIII).
 - 14 Mimo określonego wyraźnie adresata, z książek korzystali nie tylko przedstawiciele zawodu kupieckiego. Układ treści zachęcał zarówno Niemców do nauki polskiego, jak i Polaków do nauki niemieckiego (Glück, Schröder 2007, 73 i nast.).
 - 15 Druki w języku polskim ukazują się w Lipsku od 1729 r. Najwięcej słowników i książek do nauki polskiego wyszło właśnie w tym mieście (Worbs 2001, 140).
 - 16 Z tego okresu pochodzą np. rozmówki Erasmusa L. Kasprowicza pt. *Tornister-Dolmetscher des deutschen Reichsoldaten im täglichen Verkehr mit den Grenzvölkern des deutschen Reiches* (1878) – siedmujęzyczne opracowanie również z językiem polskim i niemieckim przeznaczone dla żołnierzy niemieckich do kontaktu z ludnością cywilną (Nadobnik 2017, 67 i nast.).

manizacji¹⁷. Nie osłabia to jednak – przynajmniej w Prusach – zainteresowania nauką polskiego. W wykazie języków nowożytnych, jakich naucza się w szkołach, figuruje on obok języka angielskiego, francuskiego czy włoskiego (Worbs 2001, 142; Burzyńska-Kamieniecka, Dąbrowska 2014, 350 i nast.). W drugiej połowie XIX w. wychodzą również samouczki do nauki tego języka, np. *Die Kunst die polnische Sprache durch Selbstunterricht schnell und leicht zu erlernen* B. Manassewitscha¹⁸ (Wiedeń, Peszt, Lipsk, ok. 1870). W przedmowie autora czytamy: „Obschon das Königreich Polen seit fast einem Jahrhundert nicht mehr als politischer Staat existiert, (...), fährt die polnische Sprache fort, einen dominierenden Einfluss auszuüben (...)” (Manassewitsch, b.r., V).

Stosunki językowe kształtowała nie tylko polityka wewnętrzna państw zaborczych. Odbijała się na nich również emigracja polityczna. Po klęsce powstania listopadowego Królestwo Kongresowe opuściła prawie cała polska elita polityczna i wielu przedstawicieli świata kultury¹⁹ (Davies 1991, 350 i nast.). Emigranci kierowali się do Europy Zachodniej, przede wszystkim do Francji, czasem też do Niemiec²⁰ czy Austrii²¹, choć zwykle były to dla nich kraje tranzytowe (Nowosielski 2012, 7)²². W latach 40. XIX w. doszła jeszcze emigracja zarobkowa. Wyjeżdżano do pracy (także sezonowej) w majątkach ziemskich Prus²³, później do kopalń i fabryk Śląska, Saksonii czy Westfalii (Davies 1991, 352; Nowosielski 2012, 7)²⁴. Wielu Polaków, głównie górników, osiadło też w Zagłębiu Ruhry²⁵ (Pörzgen 2007, 31). Szacuje się, że w latach 1870-1914 z powodów ekonomicznych osiedliło się na ziemiach niemieckich około 3,5 mln Polaków (Nowosielski 2012, 7). Z drugiej strony w centralnej Polsce, w miastach takich jak Zgierz, Pabianice, Ozorków, Aleksandrów, Konstantynów, Zduńska Wola czy Łódź, do połowy XIX w. dominowała ludność niemiecka. Łódź zawdzię-

17 Wbrew postanowieniom Kongresu Wiedeńskiego, który obiecywał utrzymać język polski jako język urzędowy (Worbs 2001, 141).

18 W oryginale podano tylko inicjał imienia autora, którego nie udało się ustalić.

19 Rozmówkami niemieckimi, prezentem od swojej matki, posługiwał się m.in. Juliusz Słowacki (Nadobnik 2019, 176).

20 Przede wszystkim do Saksonii (Nowosielski 2012, 7).

21 Głównie do Wiednia, por. *Geschichte der Polen in Österreich*, <http://forumpolonii.at/de/ueber-uns-2/geschichte-der-polen-in-oesterreich/>.

22 Emigracja po powstaniu styczniowym nie była już tak liczna jak listopadowa (Davies 1991, 351).

23 W 1903 r. ukazały się w Berlinie rozmówki Jana Malchera *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?* (wznawiane w latach 1920 i 1939) (Nadobnik 2017, 69 i nast.).

24 Zgodnie z prawem polscy emigranci udający się do Ameryki ubiegali się o wizę w urzędach niemieckich, w których załatwiali także formalności podróżne (wyptywali z portów niemieckich). Musieli zatem porozumiewać się w języku niemieckim (Schramm 2008, 92).

25 Najwięcej w takich miastach, jak Bochum, Bottrop, Dortmund, Recklinghausen i Düsseldorf (Nowosielski 2012, 7).

cza swój rozwój przede wszystkim niemieckim fabrykantom, którzy stanowili w mieście największą grupę producentów bawełny (Breyer, Csaba 1996, 305).

Bibliografia XIX-wiecznych rozmówek zawiera dziesięć nowych tytułów. Chronologicznie pierwszy, *Der kleine Pole* Stefana Kuryłowicza, ukazał się w 1833 r. w Wiedniu. Cztery kolejne: *Czy mówisz po polsku?* Józefa Nowickiego (Toruń 1844), *Mówisz Pan Po Polsku?* Fr. A. Potockiego²⁶ (Drezno, Lipsk 1882), *Der echte Pole. Prawdziwy Polak* Jana Orneckiego (Olsztyn 1890) oraz *Gespräche, leichtfaßliche polnisch-deutsche* (Poznań 1862)²⁷ adresowane były do Niemców, zaś trzy następne do Polaków i Niemców: *Leichte Gespräche/Latwe rozmowy* Franciszka Płaskowskiego (Królewiec 1847), *Nowy przewodnik w rozmowach nowoczesnych w języku niemieckim i polskim/Leitfaden der deutschen und polnischen Conversations-Sprache* Karola Forstera i R. Fischera²⁸ (Berlin 1854) i *Handbuch der polnischen und deutschen Umgangssprache. Rozmowy w polskim i niemieckim języku* Erazma Ł. Kasprowicza (Lipsk 1863). *Rozmówki praktyczne polsko-niemieckie* pióra Charlesa Toussainta, Gustava Langenscheidta i Karola Otto z 1891 r. ukazały się w Warszawie i napisane były głównie z myślą o Polakach. Duchowni niemieccy otrzymali natomiast pozycję *Polnisch-Deutscher Notbeichtspiegel* Nazariusza Sasse (Neviges, Gniezno 1898), która miała im ułatwiać spowiadanie polskich penitentów. Wymienione rozmówki wydano w XIX w. 32 razy. W tym czasie pięciokrotnie wznowiono również opracowania z poprzedniego stulecia, m.in. *Enchiridion Polonicum* (1805/1809) i *Bardzo łatwe rozmowy/Sehr leichte Gespräche* (1802/1805/1808) (Nadobnik 2019, 204 i nast.).

Wybuch I wojny światowej zmienił radykalnie nie tylko układ polityczny w Europie, lecz także osobistą sytuację milionów ludzi. Tysiące Polaków służyło w armiach zaborczych, m.in. w wielonarodowej armii austriackiej (Roszkowski 1998, 22), w której z konieczności sięgano do kolejnych „specjalistycznych” rozmówek, takich jak np. dziewięciojęzyczny (uwzględniający także polski i niemiecki) *Sprachführer für den Verkehr des Arztes mit dem Kranken und dem Wärter* z 1905 r. (Nadobnik 2017, 70 i nast.).

Utworzenie państwa polskiego w 1918 roku nie oznaczało końca językowych kontaktów polsko-niemieckich. Na terytorium Polski wciąż istniały niemieckie wyspy językowe, np. w okolicach Lublina, Chełma czy nad Dolną Wisłą (Wiktorowicz 1997, 1596), a Polacy nadal poszukiwali lepszych warunków życia za zachodnią granicą. Mimo zatargów, do jakich dochodziło na tle gospodarczym (wojna celna w latach 1925-1934) i politycznym, w okresie międzywojennym do Niemiec wyjechało ok. 500 tys. Polaków (Nowosielski 2012, 8).

26 W oryginale podano tylko inicjały imion autora, których nie udało się ustalić (Nadobnik 2019, 427).

27 Niemiecki tytuł sugeruje, że rozmówki miały służyć Niemcom, hipotezy tej nie można jednak potwierdzić z całkowitą pewnością, ponieważ do dziś nie zachował się żaden egzemplarz.

28 W oryginale podano tylko inicjał imienia autora, którego nie udało się ustalić (Nadobnik 2019, 427).

Układ o niestosowaniu przemocy, podpisany przez Polskę i Niemcy 26 stycznia 1934 r., doprowadził do chwilowego odprężenia w relacjach obu państw. Nastąpiło wówczas ożywienie kontaktów politycznych, kulturalnych i naukowych. Partnerską współpracę nawiązywały np. miasta albo poszczególne grupy społeczne: weterani wojenni, studenci, młodzież (Gierlak 2003, 9 i nast.)²⁹. Poprawa stosunków nie wstrzymała jednak przygotowań Niemiec do agresji na Polskę. Językowym świadectwem tych działań są dwa wydania rozmówek z 1939 r., przeznaczonych dla niemieckich żołnierzy³⁰: *Deutsch-Polnischer Soldaten-Sprachführer* i *Der polnische Dolmetscher für die Luftwaffe*.

Skutków II wojny światowej, zimnej wojny i podziału Europy na dwa obozy polityczne, które trwały w relacjach polsko-niemieckich do przełomu 1989 roku, nie potrzeba – jako dobrze znanych – przypominać. Niejako wbrew polityce, ale zgodnie z logiką rozwoju społecznego i edukacyjnego, w XX w. ukazała się rekordowa jak dotychczas liczba omawianego tu typu publikacji – co najmniej 295 wydań różnych dwujęzycznych rozmówek³¹, wśród nich 37 przeznaczonych dla odbiorców niemieckich i 31 dla polskich³², a także 21 pozycji³³ o specjalnym zastosowaniu, które doczekały się 39 wznowień. Oprócz nowych tytułów publikowano jeszcze opracowania starsze, tzn. z drugiej połowy XIX stulecia (por. Nadobnik 2019, 208).

Ostatnie dwie dekady, zwłaszcza od wejścia Polski do Unii Europejskiej, charakteryzuje wyjątkowa dynamika kontaktów polsko-niemieckich: intensywna wymiana gospodarcza, swoboda podróżowania i podejmowania pracy na terenie drugiego kraju, współpraca przygraniczna, wymiana turystyczna, kontakty międzyludzkie itp. W związku z tym stale rośnie popyt na pomoce językowe niezbędne do podtrzymywania tych relacji. Tylko od stycznia 2000 do marca 2018 roku wydano 73 rozmówki dla odbiorcy polskiego: 60 z nich drukiem, pięć w wersji online, cztery jako aplikacje na smartfony i cztery jako e-booki. Dla Niemców przygotowano w sumie 31 rozmówek: 19 drukowanych, cztery online, pięć aplikacji i trzy e-booki. Dużym powodzeniem cieszą się również rozmówki specjalistyczne (do tej pory 31 tytułów) dla przedstawicieli różnych grup zawodowych (np. policjantów, informatyków, kierowców, spawaczy, pracowników branży gastronomicznej, budowlanej,

29 W latach 30. XX wieku najczęściej nauczany językiem obcym w polskich szkołach był język niemiecki (Gierlak 2003, 19).

30 Od 1939 r. do rozmówek *Metoula-Sprachführer Polnisch* Albina Lwigrodzkiego (1913) dołączano również dla żołnierzy dodatek ze słownictwem wojskowym (Nadobnik 2019, 182).

31 Liczby wszystkich wydań nie można precyzyjnie określić. Często np. numery poszczególnych wydań są identyczne, choć wznowienia ukazywały się na skutek strategii wydawnictwa w różnych miejscowościach (por. Nadobnik 2019, 208).

32 Ponadto jedno opracowanie z 1907 r. adresowane zarówno do Niemców, jak i Polaków (Nadobnik 2019, 208).

33 Np. książki dla robotników, rzemieślników, rolników, lekarzy, bibliotekarzy, rozmówki na pocztę, dla osób wyjeżdżających do pracy w Niemczech, dla uczestników spotkań młodzieżowych itp. (więcej na ten temat por. Nadobnik 2019, 183 i nast.).

ochrony zdrowia). Z rozmówek korzystają też zakochani, młodzież czy dzieci (więcej na ten temat Nadobnik 2017; Nadobnik 2019, 197 i nast.). W ostatnich osiemnastu latach na rynku księgarskim jest stale dostępnych 13 tytułów przeznaczonych dla niemieckich odbiorców (wznawianych dotychczas 37 razy) i pięć – dla polskich (wznawianych 24 razy), które ukazały się w drugiej połowie XX w. (Nadobnik 2019, 210).

Rozmówki towarzyszą Polakom i Niemcom nieprzerwanie od prawie 500 lat. Niezależnie od tego, jak toczyła się wspólna historia, ułatwiały one komunikację i porozumienie w różnych obszarach życia – poczynając od interesów handlowych i podróży, a na wymianie młodzieżowej kończąc. Ich coraz większe nakłady świadczą o dużym zapotrzebowaniu na tego typu opracowania w obu krajach.

Bibliografia

- Belzyt L., 2002, *Ludność niemiecka w Krakowie na przełomie XVI i XVII wieku. Problem asymilacji*, w: J. Wijaczek (red.): *Stosunki polsko-niemieckie w XVI-XVII wieku*, Kielce, s. 89-102
- Breyer R., Csaba J. K., 1996, *Das russische Teilgebiet 1815 bis 1914*, w: J. Rogall (red.): *Deutsche Geschichte im Osten Europas. Das Land der großen Ströme. Von Polen nach Litauen*, Berlin, s. 282-340
- Burzyńska-Kamieniecka A., Dąbrowska A., 2014, *Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.): *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 343-371
- Budziak R., 2009, *Unterwegs in deutschen Landen – Berichte polnischer Reisender aus dem 16. und 17. Jahrhundert*, w: L. Krzysiak, P. Kołtunowski (red.): *Die deutschsprachigen Länder als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand*, Lublin, s. 81-91
- Bułhak H., 1964, *Florian Ungler: Kraków: druga drukarnia 1521-1536*, Wrocław
- Davies N., 1991, *Boże Igrzysko. Historia Polski*, t. 2, tłum. E. Tabakowska, Kraków
- Dąbrowska A., 2007, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego*, w: Rada Języka Polskiego, <http://www.rjp.pan.pl>
- Dąbrowska A., 2016, *Wokabularz, Enchiridion, Donat, Summarsz, Goniec, Manualik... – Tytuły dawnych książek do nauczania cudzoziemców języka polskiego*, w: M. Zaśko-Zielińska, M. Misiak, J. Kamieniecki, T. Piekot (red.), *Lingua et gaudium. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Janowi Miodkowi*, Wrocław, s. 231-246
- Deutsch-Polnisches Jugendwerk*, <http://www.dpjw.org/ueber-das-dpjw/>
- Geschichte der Polen in Österreich*, <http://forumpolonii.at/de/ueber-uns-2/geschichte-der-polen-in-oesterreich/>
- Gierlak M., 2003, *Deutschunterricht und Politik*, Toruń
- Glück H., 2002, *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*, Berlin, New York

Glück H., Pörzgen Y., 2007, *Einleitung*, w: H. Glück, K. Schröder (oprac. Y. Pörzgen, M. Tkocz), *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*, Wiesbaden, s. IX-XXVIII

Glück H., Schröder K. (oprac. Y. Pörzgen, M. Tkocz), 2007, *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*, Wiesbaden

Herden E., 2005, *Lehrbücher für den Polnischunterricht im Programm der Schlesischen Verleger der Aufklärung (1750-1820)*, w: K. Raczyńska (red.): *Historia książki na terenach pogranicza i jej rola w kształtowaniu społeczeństw wielokulturowych. Zur Geschichte des Buches in der Grenzregion und dessen Rolle in der Bildung der multikulturellen Gesellschaften*, Zielona Góra, s. 112-125

Kizik E., 2005, *Nicolausa Volckmara Viertzig Dialogi, 1612: źródło do badań nad życiem codziennym w dawnym Gdańsku*, Gdańsk

Kucharska E., 1998, *Posłowie. Nachwort*, w: E. Kucharska, W. Walecki (red.), *Dajcie mi za nie pół trzecia grosza... Gebt mir dorfür dritthalb groschen...*, Kraków, s. 75-94

Lewicka-Kamińska A., 1972, „*Nauka cudna*”: nieznanie wydanie z r. 1544, w: *Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej*, rocznik XXII, s. 29-34

Manassewitsch B., b.r. (ok. 1870), *Die Kunst die polnische Sprache durch Selbstunterricht schnell und leicht zu erlernen*, Wien, Pest, Leipzig

Nadobnik R., 2017, *Sprachführer für besondere Zwecke (am Beispiel des Deutschen und des Polnischen)*, w: *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik*, t. 23, s. 65-78

Nadobnik R., 2019, *Sprachführer für Deutsch und Polnisch. Die Geschichte der Textsorte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart in kontrastiver Darstellung*, Hamburg

Nowosielski M., 2012, *Polacy w Niemczech. Stan i perspektywy badań*, w: *Przegląd Zachodni*, nr 37, s. 3-28

Papiór J., 1994, *Sprachenpolitik in Polen*, w: *Glottodidactica*, roczn. XXII, Poznań, s. 41-54

Piekarski K., 1939, *Colloquia puerilia polono-germanica*, w: *Studia bibliograficzne. Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Polskiej Akademii Umiejętności*, nr XLVI, Kraków, s. 7

Piwożński J., 1980, *Nieznane rozmówki polsko-niemieckie z 1. Połowy XVI w. w zbiorach Herzog August Bibliothek w Wolfenbüttel*, w: *Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej*, roczn. XXX, Kraków, s. 43-67

Pörzgen Y., 2006, *Deutschlehrwerke in den polnischen Ländern, 1500-1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*, w: H. Glück, B. Morcinek (red.), *Ein Franke in Venedig. Das Sprachlehrbuch des Georg von Nürnberg (1424) und seine Folgen*, Wiesbaden, s. 141-152

Pörzgen Y., 2007, *Zwischen Beschimpfung und unverbrüchlicher Freundschaft. Die Geschichte der polnisch-deutschen Beziehungen in sprachwissenschaftlicher Perspektive*, w: *Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*, zeszyt 13, November, s. 30-32

Raff D., 1989, *Deutsche Geschichte. Vom Alten Reich zur Bundesrepublik*, München

Roszkowski W., 1998, *Historia Polski 1914-1998*, Warszawa

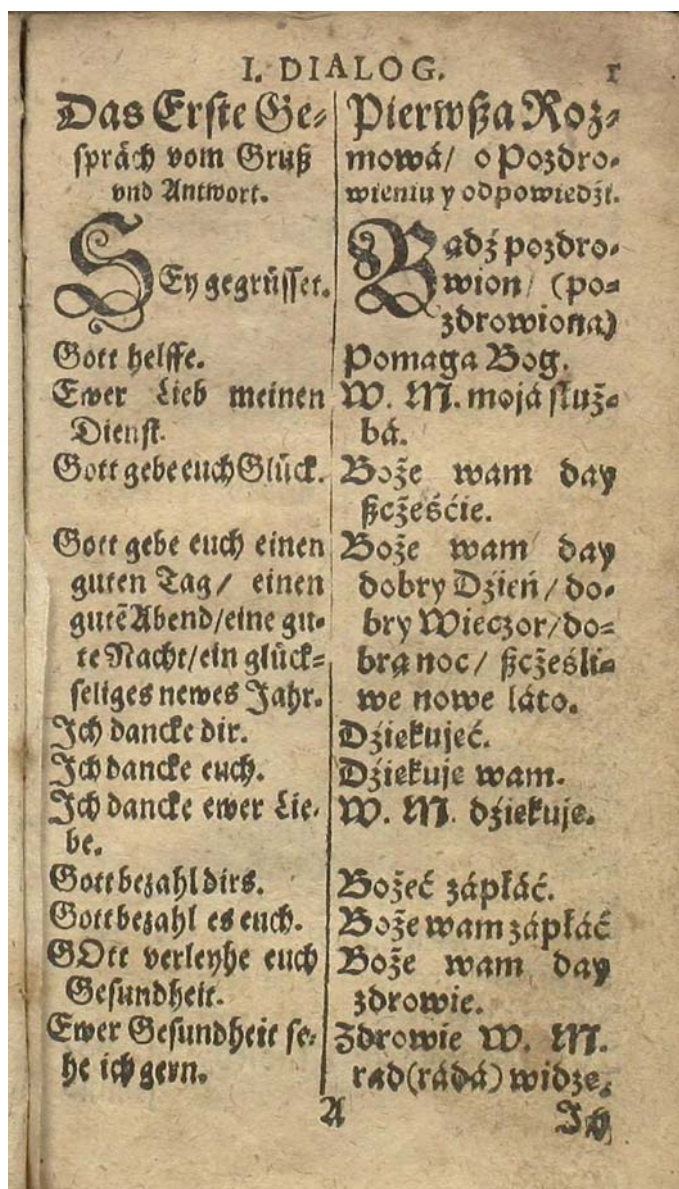
Schramm E., 2008, *Dzieje nauki języka angielskiego i innych języków nowożytnych w Polsce w okresie zaborów*, Warszawa

Söhner F., 2010, *Der Wandel der deutsch-polnischen Beziehungen im geschichtlichen Rückblick*, 07. Oktober 2010, <https://www.globkult.de/geschichte/entwicklungen/595-der-wandel-der-deutsch-polnischen-beziehungen-im-geschichtlichen-rueck-blick>

Worbs E., 2001, *Polnische Sprache in den deutschsprachigen Ländern*, w: F. Grucza (red.), *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Materialien des Millenium-Kongresses 5. – 8. April 2000 Warszawa*, Warszawa, s. 132-156

Wiktorowicz J., 1997, *Polnisch-Deutsch*, w: H. Steger, H. E. Wiegand (red.), *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Linguistique de contact. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, t. 12.2, Berlin, New York, s. 1594-1600

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 10.11.2018.



Nicolaus Volckmar, 1641, *Viertzig Dialogi, Oder Lustige Arten zu reden. Von Allerhand Sachen und Händeln So täglich in Haußhaltung/ Kauffmanschafft/ und andern Gewerben/ daheim und auch auff der Reise pflegen fürzulauffen / in Deutscher unnd Polnischer Sprach/ gar herrlich zusammen gebracht. Durch seligen Herrn Nicolaum Volckmarum, Weiland der polnischen Sprache verordneten Praeceptorum im Gymnasio zu Dantzick*, I. Dialog

Aldona Sopata

DWUJĘZYCZNOŚĆ DZIECI A ICH ROZWÓJ POZNAWCZY I JĘZYKOWY

Wstęp

Dwujęzyczność zawsze budziła w społeczeństwach europejskich kontrowersje, ale jak wynika z pobieżnego przeglądu źródeł internetowych, obecnie wielu użytkowników sieci ocenia dwu- i wielojęzyczność pozytywnie. W internecie pojawiają się nawet takie stwierdzenia czy hasła, jak: „Monolingualism is the illiteracy of the 21st century” albo „Monolingualism is curable”. Warto więc przypomnieć, że jeszcze 50 lat temu znany niemiecki językoznawca Leo Weisgerber utrzymywał:

(...) Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. (...) Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des moeurs Hand in Hand (...) Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden. (Weisgerber 1966, 73)

Dziś te słowa brzmią szokująco. Lingwiści, psycholingwiści i pedagodzy wiedzą już znacznie więcej niż 50 lat temu i z łatwością mogą podważyć tezy Weisgerbera, ale wśród rodziców wychowujących dzieci dwujęzyczne nadal panuje niepewność. Potrzebne są więc badania dwu- i wielojęzyczności, które dostarczą „twardych dowodów” naukowych.

Dwujęzyczność na świecie

Dwujęzyczność występuje na świecie bardzo często. Samo porównanie liczby państw z liczbą języków nasuwa wniosek, że w większości krajów ludzie są wielojęzyczni. Organizacja Narodów Zjednoczonych zrzesza 193 państwa. Po dodaniu tych, które do niej nie należą, otrzymamy liczbę ok. 200. W 2019 r. portal internetowy *Ethnologue, Languages of the*

World (<http://www.ethnologue.com>) odnotował na świecie 7111 języków. Wprawdzie 40% z nich to języki zagrożone (mają niekiedy mniej niż 1000 użytkowników), ale liczba pozostałych 4000 w zestawieniu z liczbą 200 krajów wskazuje, iż na świecie przeważają kraje wielojęzyczne.

Określenie kraj dwujęzyczny nie zakłada oczywiście, że wszyscy lub przynajmniej większość jego mieszkańców zna oba języki. Za typowy przykład może tu służyć Kanada, gdzie językiem francuskim jako ojczystym posługuje się 21% ludności, angielskim – 56%, oboma językami zaś włada tylko 18% społeczeństwa.

W dalszej części artykułu skupię się na dwujęzyczności indywidualnej, czyli bilingwizmie, który zajmuje centralne miejsce we współczesnych badaniach psycholingwistycznych.

Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy dziecka

W latach 60. XX wieku stosunek do dwujęzyczności był często negatywny, o czym świadczą chociażby przytoczone we wstępie słowa Weisgerbera. Już wtedy prowadzono jednak badania, które pokazywały, że dwujęzyczność dodatnio wpływa na werbalną i niewerbalną inteligencję dziecka (Peal, Lambert, 1962).

Od tego czasu toczy się poważna dyskusja naukowa na temat wpływu dwujęzyczności na rozwój poznawczy człowieka, trwają też intensywne badania bilingwizmu, rozpoczęte w latach 80. Przedmiotem aktualnych badań jest nie tylko zależność między dwujęzycznością a inteligencją dziecka, lecz także kontrola kognitywna, tzn. umiejętność sterowania własnym zachowaniem odpowiednio do warunków zewnętrznych. Kontrola kognitywna okazuje się potrzebna zwłaszcza wtedy, gdy zachowania zautomatyzowane nie wystarczają do rozwiązania problemu, np. w sytuacji zdobywania nowej umiejętności lub przezwyciężania nawyku.

Najnowsze badania podkreślają liczne zalety dwu- i wielojęzyczności. Kovács i Mehler (2009) stwierdzili, że dzieci dwujęzyczne cechuje większa elastyczność mentalna niż dzieci jednojęzyczne. Barac i Białystok (2012) zbadali 104 dzieci w wieku 6 lat, podzielonych na cztery grupy: monolingwalne dzieci anglojęzyczne (1. grupa) oraz dzieci bilingwalne, posługujące się chińskim i angielskim (2. grupa), francuskim i angielskim (3. grupa), a także hiszpańskim i angielskim (4. grupa). W zadaniach związanych z kontrolą kognitywną wszystkie grupy bilingwalne uzyskały lepsze wyniki niż grupa monolingwalna. Zadania językowe najlepiej wykonały dzieci dwujęzyczne, które w szkole pobierały naukę w tym samym języku co język testów. Pozytywny wpływ dwujęzyczności na radzenie sobie w sytuacjach wymagających kontroli kognitywnej zaobserwowali też Carlson i Meltzoff (2008) oraz Woumans, Surmont, Struys i Duyck (2014).

Badania dwujęzycznych dorosłych dowodzą, że gdy ze środowiska płyną sprzeczne informacje, osoby bilingwalne, podobnie jak dzieci, lepiej panują nad swoją uwagą niż ludzie jednojęzyczni. Bialystok, Martin i Viswanathan (2005) stwierdziły, że dwujęzyczność ma wpływ na wyniki testów nie tylko u młodych dorosłych (np. studentów, wykazujących dużą elastyczność umysłową niezależnie od liczby opanowanych języków). Pozytywna zależność między dwujęzycznością a kontrolą uwagi była wyraźna we wszystkich grupach wiekowych, także w grupie najstarszej.

Perquin i in. (2013) pokazali, iż wielojęzyczność może zapewnić większą plastyczność mózgu i chronić jego funkcje przed zmianami wynikającymi ze starzenia się. Według badań Bialystok, Craik i Freedman (2007) symptomy demencji starczej występują u osób dwujęzycznych średnio o 4 lata później.

Dyskusja naukowa na temat dwu- i wielojęzyczności oraz ich wpływu na rozwój kognitywny jeszcze się nie skończyła. Niektóre badania kwestionują opisane wyżej rezultaty, np. Morton i Harper (2007) nie odnotowali żadnego wpływu bilingwizmu na funkcjonowanie mózgu. Większość badaczy traktuje jednak dwu- i wielojęzyczność jako swego rodzaju dodatkowe ćwiczenie umysłu. Dzięki niemu człowiek może osiągnąć pełniejszy rozwój kognitywny i poprawić elastyczność niektórych procesów poznawczych.

Drogi rozwoju dwujęzyczności

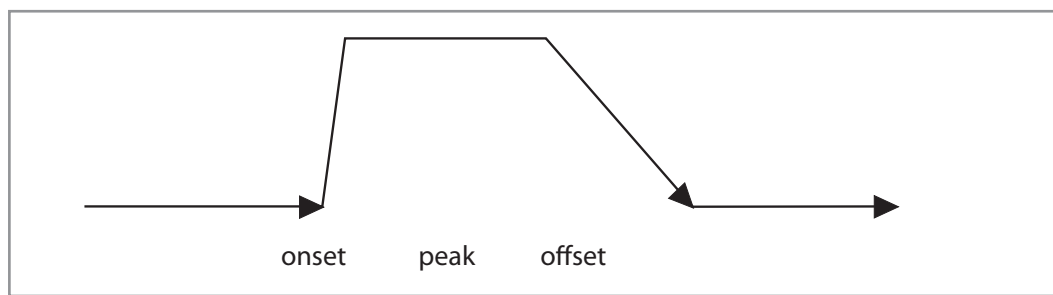
Dwujęzyczność nie jest zjawiskiem jednorodnym. Rozwój językowy przebiega bardzo różnie i podlega oddziaływaniu wielu czynników. Najważniejszy z nich to moment, w którym rozpoczyna się kontakt z danym językiem. Jeżeli dziecko od urodzenia przyswaja dwa języki równocześnie, oba określa się jako pierwsze. Jeśli kontakt z drugim językiem następuje po jakimś czasie, mamy do czynienia z sukcesywną akwizycją języka. O wczesnej dwujęzyczności mówimy wtedy, gdy nabywanie drugiego języka rozpoczyna się w dzieciństwie; jeżeli następuje w późniejszym wieku, nazywamy je nabywaniem drugiego języka przez dorosłych. Toczona obecnie debata naukowa ma doprowadzić do wyznaczenia dokładnej granicy między różnymi typami akwizycji językowej.

Nie ulega wątpliwości, że u dorosłych akwizycja języka drugiego przebiega inaczej niż u dzieci akwizycja języka pierwszego. Próbę wyjaśnienia tej różnicy podjęli pół wieku temu Penfield i Roberts (1959) oraz Lenneberg (1967), który sformułował Hipotezę Okresu Krytycznego. Penfield i Roberts (1959) twierdzili, że mózg ludzki traci potrzebną do nauki języka elastyczność w wieku 9 lat. Według Lenneberga (1967) zdolność do naturalnej akwizycji języka, polegającej wyłącznie na kontakcie językowym, zanika po okresie dojrzewania.

Obecnie większość badaczy wielojęzyczności twierdzi, że w procesie akwizycji języka można wyróżnić tzw. fazę wrażliwą. Teoria fazy wrażliwej stanowi rozwinięcie Hipotezy Okresu

Krytycznego Lenneberga (1967). Utrata zdolności naturalnej akwizycji języka następuje stopniowo i w poszczególnych zakresach języka (Long 1990). Dlatego w literaturze przedmiotu nie mówi się o okresie krytycznym, lecz o fazach wrażliwych, w których umysł ludzki optymalnie integruje nowe informacje z rozwijającą się gramatyką mentalną (Meisel 2008, 2011, 2019; Sopata 2009, 2018). Koniec faz wrażliwych, związanych z różnymi zakresami gramatycznymi, oznacza zmianę w procesie akwizycji językowej, która od tego momentu przestaje przypominać proces przyswajania języka pierwszego.

Optymalna dla akwizycji danego zakresu językowego faza ani się nagle nie zaczyna, ani nagle nie kończy. Początek fazy wrażliwej (tzw. *onset*) trwa dość krótko, po nim faza osiąga punkt kulminacyjny (tzw. *peak*), następnie zaś zdolność do naturalnej akwizycji danego zakresu językowego przez dłuższy czas systematycznie maleje (tzw. *offset*). Proces ten ilustruje Rys. 1.



Rys. 1. Przebieg fazy wrażliwej wg Meisela (2007, 103)

Poszczególne punkty wykresu trudno przypisać do konkretnego wieku człowieka – debata na ten temat wciąż trwa – ale wiele badań z dziedziny psycholingwistyki pokazuje, że w niektórych ważnych zakresach gramatycznych faza największej otwartości dziecka na input językowy (*peak*) kończy się około czwartego roku życia, a zaczyna powolna utrata zdolności do naturalnej akwizycji języka (*offset*). W innych zakresach gramatycznych faza wrażliwa może się zaczynać i kończyć w późniejszym wieku.

Żaden typ bilingwizmu nie gwarantuje, iż pozycja obu języków zawsze będzie równorzędna. Na ogół jest wręcz odwrotnie. We wczesnych latach dominuje nie język otoczenia, lecz język komunikacji w rodzinie, natomiast z chwilą pójścia dziecka do szkoły, wskutek intensywnych kontaktów z rówieśnikami, przewagę zdobywa język środowiska. Niektórzy badacze sądzą, że słabszy język rozwija się podobnie jak język drugi (Schlyter 1993), ale najnowsze badania nie potwierdzają tej hipotezy (Rinke, Flores, Sopata 2019; Sopata 2019). Dowodzą raczej, że jeśli kontakt ze słabszym językiem nastąpił odpowiednio wcześnie, jego rozwój nie odbiega od wzoru akwizycji języka pierwszego, choć jest powolniejszy. W przypadku dwujęzyczności nie zrównoważonej język dominujący bardzo często wpływa na słabszy, powodując tzw. transfer językowy (Yip, Matthews 2000), który na ogół utrudnia (czasem ułatwia) proces przyswajania słabszego języka. Transfer językowy może

jednak przebiegać w przeciwnym kierunku – wtedy język słabszy zyskuje wpływ na język dominujący (Kupisch, 2007).

Polsko-niemiecka dwujęzyczność dzieci

Rozwój dwujęzyczności bada się najczęściej u dzieci bilingwalnych, które posługują się jakimś językiem germańskim i romańskim, ale psycholingwiści zaczynają się również interesować bilingwizmem polsko-niemieckim. Świadczy o tym np. projekt naukowy *Polsko-niemiecki bilingwizm dzieci: wiek rozpoczęcia przyswajania języka a sukces długoterminowego rozwoju językowego*¹. Celem projektu jest zidentyfikowanie podobieństw i różnic, charakteryzujących poszczególne typy akwizycji językowej na zaawansowanym etapie rozwoju językowego, a także określenie roli czynników językowych i pozajęzykowych w tym rozwoju.

Dane zbierano zarówno w Niemczech, jak i w Polsce. Powstały następujące korpusy danych w obu językach:

- dane językowe dzieci bilingwalnych zamieszkałych w Polsce, które od urodzenia przyswajały niemiecki i polski,
- dane językowe dzieci bilingwalnych zamieszkałych w Niemczech, które od urodzenia przyswajały niemiecki i polski,
- dane językowe dzieci bilingwalnych zamieszkałych w Polsce, które od urodzenia przyswajały niemiecki, a dopiero później zetknęły się z polskim,
- dane językowe dzieci bilingwalnych zamieszkałych w Niemczech, które od urodzenia przyswajały polski, a dopiero później zetknęły się z niemieckim.

Do grup kontrolnych wybrano monolingwalne dzieci polskie i monolingwalne dzieci niemieckie w podobnym wieku jak dzieci z grup eksperymentalnych.

Na poszczególne korpusy danych składają się: utrwalone elementy produkcji językowej (mowa spontaniczna i powtarzane zdania), oceny poprawności oraz rozwiązania testów jednokrotnego wyboru. Informacje o socjodemograficznej i socjolingwistycznej sytuacji dzieci zebrano za pomocą szczegółowych kwestionariuszy.

U dzieci bilingwalnych mieszkających w Polsce, które od urodzenia przyswajały niemiecki, a dopiero później zetknęły się z polskim, oba języki rozwijają się bardzo dobrze. Mimo, iż dzieci otacza język polski, niemiecki zwykle dominuje, ponieważ Niemcy w Polsce z reguły planują powrót do swojego kraju i przywiązują dużą wagę do obecności ojczystego języka w rodzinie i wybranej dla dziecka szkole. Polski (zależnie oczywiście od długości i częstotliwości kontaktu językowego) osiąga jednak wysoki poziom.

1 Projekt naukowy DFG/NCN 2014/15/G/HS6/04521 pod kier. Bernharda Brehmera (Universität Greifswald) i Aldony Sopaty (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań). Strona internetowa: <http://chibi.home.amu.edu.pl>.

Dzieci z omawianej grupy zdradzały świadome podejście do języka. Korpus danych językowych zawiera wiele przykładów autokorekty albo oznak wahania, świadczących o tym, że konstruują w umysłach gramatykę mentalną języka polskiego. Oto transkrypcja kilku wypowiedzi, dla których bodźcem była historyjka obrazkowa:

Dziecko 1: *Ja nie wpuszczam do domu *pies-y.*

Dziecko użyło najpierw liczby pojedynczej, a później dodało końcówkę liczby mnogiej.

Dziecko 2: *Ptak odgryzł lis-u-owi ogon.*

Dziecko dodało do rzeczownika niewłaściwą końcówkę fleksyjną celownika liczby pojedynczej, a następnie dołączyło prawidłową.

Dziecko 3: *Lis *atakuj-q... atakuj-e.*

Dziecko użyło najpierw nieprawidłowej końcówki liczby mnogiej, a potem powtórzyło cały czasownik z poprawną końcówką 3. osoby liczby pojedynczej.

Dziecko 4: *Widział to ptaszek i lata... ł.*

Dziecko użyło formy czasu teraźniejszego, a po chwili dodało końcówkę fleksyjną czasu przeszłego, którego wymagał kontekst wypowiedzi.

Powyższe przykłady świadczą o tym, że wszystkim wypowiedziom towarzyszył namysł nad formami gramatycznymi. W narracjach dochodziło też do płynnej zmiany kodu językowego (tzw. *code-switching*). Dzieci opowiadały historyjkę po polsku, ale komentarze formułowały „myśląc głośno” po niemiecku (w ich przypadku w języku dominującym).

Większość z nich opanowała różne strategie radzenia sobie z problemami komunikacyjnymi. Kiedy nie rozumiały jakiegoś słowa, pytały o jego znaczenie, sygnalizowały, że nie potrafią wyrazić czegoś słowami albo podchodziły do problemu kreatywnie i używały synonimu, który, choć nie tak trafny jak zapomniany wyraz (np. *buzia* zamiast *dziób*), mimo wszystko pozwalał przekazać podstawowy komunikat.

Dzieci te, jak pokazały badania, komunikowały się po polsku swobodnie, miały też wycucie dla znaczeń i form gramatycznych, choć nie stykały się z polskim od urodzenia.

Podsumowanie

Dwujęzyczność wpływa pozytywnie zarówno na rozwój poznawczy dzieci, jak i na kondycję umysłową osób starszych. Potwierdza to szereg badań psycho- i neurolingwistycznych. Utarta w połowie XX wieku opinia, że dwujęzyczność odbija się niekorzystnie na precyzji wypowiedzi w obu językach, okazała się bezpodstawna. Z badań dzieci bilingwalnych, władających językiem niemieckim i polskim, należy wyciągnąć zupełnie inny wniosek: dzieci te mają większą świadomość językową i znacznie bardziej niż dzieci monolingwalne starają się o precyzję wypowiedzi. Choć dwujęzyczne wychowanie wymaga ze strony rodziców wysiłku,

warto podejmować ten trud, pamiętając zarazem, że dwujęzyczność osiąga się różnymi sposobami, a rozwój językowy każdego dziecka zależy od wielu indywidualnych czynników.

Bibliografia

- Barac R., Bialystok E., 2012, *Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background and Education*, w: Child Development, nr 83(2), s. 413-22
- Bialystok E., Craik F., Freedman M., 2007, *Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*, w: Neuropsychologia, nr 45(2), s. 459-464
- Bialystok E., Martin M. M., Viswanathan M., 2005, *Bilingualism across the Lifespan: The Rise and Fall of Inhibitory Control*, w: International Journal of Bilingualism, nr 9, s. 103-119
- Carlson S. M., Meltzoff A. N., 2008, *Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children*, w: Developmental Science, nr 11(2), s. 282-98
- Kovács A. M., Mehler J., 2009, Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants, w: Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, nr 106(16), s. 6556-60
- Kupisch T., 2007, *Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance*, w: Bilingualism: Language and Cognition, nr 10, s. 57-78
- Lenneberg E. H., 1967, *Biological Foundations of language*, New York
- Long M. H., 1990, *Maturational constraints on language development*, w: Studies in Second Language Acquisition, nr 12, s. 251-285
- Meisel J. M., 2008, *Age of onset in successive acquisition of bilingualism: Effects on grammatical development*, w: M. Kail, M. Fayol, M. Hickman (red.), *Proceedings of the International Conference on First and Second Language Acquisition*, Paris, s. 245-272
- Meisel J. M., 2011, *First and second language acquisition: Parallels and Differences*, Cambridge
- Meisel J. M., 2019, *Bilingual Children: A Guide for Parents*, Cambridge
- Morton J. B., Harper S. N., 2007, *What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage*, w: Developmental Science, nr 10(6), s. 719-26
- Peal E., Lambert W. E., 1962, *The relation of bilingualism to intelligence*, w: Psychological Monographs: General and Applied, nr 76(27), s. 1-23
- Penfield W., Roberts L., 1959, *Speech and Brain Mechanisms*, New York
- Perquin M., Vaillant M., Schuller A. M., Pastore J., Dartigues J. F., Lair M. L. et al., 2013, *Lifelong Exposure to Multilingualism: New Evidence to Support Cognitive Reserve Hypothesis*, PLOS ONE, nr 8(4), DOI: doi.org/10.1371/journal.pone.0062030
- Rinke E., Flores C., Sopata A., 2019, *Heritage Portuguese and heritage Polish in contact with German: More evidence on the production of objects*, w: Languages, nr 4(3), s. 1-16, DOI: 10.3390/languages4030053
- Schlyter S., 1993, *The weaker language in bilingual Swedish-French children*, w: K. Hyltenstam, A. Viberg (red.), *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*, Cambridge, s. 289-308

Sopata A., 2009, *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*, Poznań

Sopata A., 2018, *Entwicklung der Informationsstruktur beim Erwerb des Deutschen als frühe Fremdsprache*, w: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, XLV(2), s. 285-298

Sopata A., 2019, *Cross-linguistic influence in the development of null arguments in early successive bilingual acquisition*, w: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, DOI: 0.1075/lab.18016.sop

Weisgerber L., 1966, *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit*, w: *Wirkendes Wort*, nr 16(2), s. 73-89
Woumans E., Surmont J., Struys E., Duyck W., 2014, *The effects of immersion on cognitive development in preschool children*. Referat na konferencji *Psycholinguistics in Flanders*

Woumans E., Surmont J., Struys E., Duyck W., 2014, *The effects of immersion on cognitive development in preschool children*. Referat na konferencji *Psycholinguistics in Flanders*

Yip V., Matthews S. J., 2000, *Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child*, w: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 3(3), s. 193-208



■
■
■

Nauczanie języka ojczystego

dla uczniów
ze środowisk
migracyjnych

MUTTERSPRACHLICHER UNTERRICHT
WANE (DERSE) ZIMANÉ ZIKMAKI
ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA
GIANG DẠ TIẾNG MẸ ĐẸ
УРОКИ РОДНОГО ЯЗЫКА
آموزش زبان مادری
NASTAVA NA MATERNJEM JEZIKU
GÖÇMEN KÖKENLİ ÖĞRENCİLER
NATIVE LANGUAGE LESSONS
درس تعلیم اللغة الام

Informationen auf
Polnisch

Obecnie oferowane są lekcje w
następujących językach ojczystych:

■ arabski	■ polski
■ hiszpański	■ rosyjski
■ kurdyjski	■ turecki
■ perski	■ wietnamski

RAA Brandenburg
Zum Jagenstein 1
14478 Potsdam
www.raa-brandenburg.de

Jagoda Cieszyńska-Rożek, Marzena Błasiak-Tytuła

PARĘ UWAG O DWUJĘZYCZNYM WYCHOWANIU I KSZTAŁCENIU

Migracje zewnętrzne i trwałe, które nasiliły się w Polsce po integracji z Unią Europejską, tworzą nowe warunki społeczne i kulturowe. Komunikacja językowa, zależna między innymi od jednostkowej wielojęzyczności, nabiera coraz większego znaczenia. Warto zatem przekonywać młode polskie rodziny zamieszkałe za granicą, żeby dbały o dwujęzyczność dzieci i nie marnowały potencjału, jaki się w niej kryje.

Dzieci wzrastają w tzw. naturalnej dwujęzyczności, kiedy rodzice używają obu języków równorzędnie, zdarza się to jednak stosunkowo rzadko. W domu rodzice-emigranci posługują się na ogół językiem etnicznym, a ich dzieci uczą się drugiego języka w instytucjach oświatowych. Zwykle edukację formalną rozpoczynają, zanim przyswoją sobie język rodziców. Mamy wtedy do czynienia z dwujęzycznością równoczesną, lecz tylko sporadycznie zrównoważoną. Większość dwujęzycznych trzylatków wychowywanych poza Polską ma niewielki zasób słów, nie zna reguł łączenia wyrazów ani nie buduje poprawnych gramatycznie polskich zdań.

Taka sytuacja wymaga świadomego stymulowania rozwoju języka/języków etnicznych. W odróżnieniu od dzieci w kraju, dzieci za granicą znają za mało osób, z którymi mogłyby się komunikować po polsku i w ten sposób zdobywać kompetencje językowe. Nie są też tak długo „zanurzone” w polszczyźnie jak ich krajowi rówieśnicy. Mimo to w niemowlęctwie i w wieku poniemowlęcym przyswajają sobie system językowy podobnie jak dzieci w Polsce. Rozwój tego systemu zaczyna przebiegać indywidualnie dopiero po zdobyciu umiejętności wypowiadania pierwszych słów i łączenia dwóch elementów języka. Od tej pory o rozwoju językowym decyduje czas przeznaczony na komunikację w języku polskim i liczba osób, które dostarczają dziecku przykładów wypowiedzi do naśladowania.

Dzieci dwujęzyczne poznają równolegle język kraju zamieszkania (na ogół nie ma w nim końcówek fleksyjnych tak rozbudowanych jak w języku polskim), a reguły językowe

abstrahują z wypowiedzi usłyszanych w obu językach. Zdolność rozdzielania języków pojawia się dopiero około trzeciego roku życia i tylko wtedy, gdy rodzice konsekwentnie trzymają się zasady mL@H (*minority language at home*) lub OPOL (*one-person-one-language*). To właśnie odpowiedni moment, żeby język polski uznać za język drugi i zgodzić się na dwa sposoby jego przyswajania/nauczania:

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

Skutkiem lekceważenia rozwoju językowego w języku etnicznym i/lub języku kraju osiedlenia mogą być niepełne kompetencje dziecka w jednym lub w obu językach, negatywnie wpływające na przebieg edukacji i na późniejsze perspektywy życiowe. Jeśli do trudności z rozdzielaniem kodów dojdą problemy rozwojowe (zaburzenia słuchu fonemowego, wady wymowy, zagrożenie dysleksją, dysleksja), dziecko może nigdy nie ujawnić swojego rzeczywistego potencjału intelektualnego. Im bogatsze słownictwo i im większe umiejętności językowe dziecka, tym większe prawdopodobieństwo pełnego rozwoju jego funkcji poznawczych.

Małe dziecko przyswaja język naturalnie, czyli w interakcjach społecznych. Dzieci polskich migrantów uczą się w przedszkolu języka kraju osiedlenia szybciej niż w domu języka etnicznego. Wskaźnikiem prawidłowego rozwoju dziecka jest zasób słów w języku, jakim częściej i skuteczniej się posługuje (język etniczny lub język większości). Odpowiednie normy rozwojowe podaje poniższa tabela.

Wiek	Zasób słów
2 lata	od 100 do 300-400
3 lata	od 400 do 1 000
4 lata	1 500
5 lat	2 000
7 lat	4 000
14 lat	od 8 000 do 10 000

Tab. 1. Zasób słownictwa czynnego w kolejnych latach życia dziecka (Porayski-Pomsta 2011)

Spróbujmy przyjrzeć się dokładniej, jak we wczesnym dzieciństwie wygląda proces opanowywania języka.

Przyswajanie systemu języka

Przyswajanie systemu językowego zawsze przebiega w podobny sposób i nie zależy od samego języka. Mowa dzieci dwujęzycznych rozwija się identycznie jak mowa ich

jednojęzycznych równolatków. Dziecko przechodzi kolejne fazy rozwojowe, a niewielkie opóźnienia, które zdarzają się dzieciom bilingwalnym, nie wpływają na ogólny rozwój ich języka.

W **1. roku życia dziecko** zaczyna wypowiadać **pojedyncze słowa**, zwykle składające się z otwartych sylab. Robi to w celu zakomunikowania czegoś konkretnego, nazwania przedmiotu lub osoby, uzyskania jakiejś korzyści. Na ogół potrafi już powiedzieć: *mama, tata, baba, pa pa, da* („daj”). Chętnie też powtarza za dorosłymi dwusylabowe wyrazy i rozumie proste polecenia.

Dwuletnie dziecko powtarza słowa i proste wypowiedzi, rozumie polecenia, a także samodzielnie **buduje pierwsze zdania**, a więc łączy przynajmniej po dwa wyrazy, np. *Mama da. Tata pi* (śpi). U dziecka dwujęzycznego rozwój kompetencji składniowej idzie w parze z mieszaniem kodów językowych, tzw. **code-mixing**. Tworząc pierwsze zdania, dzieci dwujęzyczne używają równocześnie dwóch systemów, nieświadome ich odrębności, np. *Papa piciu, daj Puppe*. Jest to normą, lecz jedynie w tej fazie rozwoju. Mieszanie kodów po 3. roku życia świadczy o brakach leksykalnych, niepełnej kompetencji językowej i nieznaności systemów składniowych.

Okres od **3. do 5. roku życia** cechuje szybki **rozwój składniowy**. Dziecko buduje zdania złożone, komentuje działania swoje i innych (np. *On kupił banana w takim sklepie i zjadł go* – Iza, 3 lata i 4 miesiące, matka Polka, ojciec Brytyjczyk). Trzylatek orientuje się już w czasie, potrafi się swobodnie wypowiadać na temat przeszłych i przyszłych wydarzeń, wspomina przeszłość, mówi o teraźniejszości i przewiduje przyszłość. Na tym etapie rozwoju pojawiają się również charakterystyczne **pytania**, język zaczyna bowiem odgrywać ogromną rolę poznawczą. Odpowiedzi dorosłych dostarczają dziecku gotowych wzorców, wzbogacają słownictwo, wpływają na jego kompetencję komunikacyjną i wzmacniają relację z otoczeniem. Między 3. a 5. rokiem życia dziecko intensywnie rozwija **zdolność narracji** (opowiadania). Uczy się przedstawiać wydarzenia chronologicznie, w porządku przyczynowo-skutkowym, i linearnie (opowiadanie ma początek, rozwinięcie, zakończenie i jest strukturą zamkniętą). Umiejętność narracji świadczy o wysokiej kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, a także o ludzkim rozumieniu świata. Uważa się, że to właśnie ona decyduje o dalszym rozwoju poznawczym. W wieku 3-5 lat dziecko poznaje zwroty językowe, które służą nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji. Zdobywa kompetencję społeczną, czyli wiedzę o tym, jak w zależności od rozmówcy (domownika, obcego dorosłego, rówieśnika itp.) formułować pytania, prośby, odmowy. Uczy się także słuchać i analizować wypowiedzi innych.

5. i 6. rok życia to okres ostatecznego kształtowania się **przynajmniej jednego systemu językowego**. Sześciolatek, którego rozwój przebiega bez zaburzeń, osiąga pełną sprawność językową. Żeby wyrazić swoje uczucia, pragnienia i myśli, posługuje się znakami werbalnymi, a jego funkcjonowanie w środowisku społecznym (rodzinnym i szkolnym) okazuje

się zależne od kompetencji lingwistycznej. Funkcjonowanie w języku/językach to sposób postrzegania i kategoryzowania świata, a zarazem forma współdziałania w grupie społecznej (Cieszyńska-Rożek 2013,164). Prawidłowy rozwój dziecka dwujęzycznego polega na umiejętnym przełączaniu się z jednego kodu językowego na drugi i przestrzeganiu właściwych każdemu językowi reguł.

Opisany wyżej proces przyswajania języka jest procesem naturalnym. Dziecko uczy się w ten sposób języka domowego i języka otoczenia. Jak zapewnić dziecku najlepsze warunki rozwoju języka/języków w sytuacji, gdy język rodzinny nie jest językiem środowiska zewnętrznego?

Sprowadźmy to pytanie do kwestii nauki języka polskiego za granicą. Obiegowe sądy i stanowisko autorek artykułu zestawiono w poniższych tabelach.

Dzieci przedszkolne	
Przekonania rodziców i nauczycieli	Proponowane podejście
Dziecko nauczy się języka etnicznego „samo”, tak jak dzieci w kraju pochodzenia.	Dziecko powinno się uczyć w warunkach naturalnych, a jednocześnie być nauczone, jak w przypadku języka drugiego/ew. obcego.
Dziecko nauczy się języka większości, tak jak uczą się go inne dzieci.	Dziecko powinno się uczyć w warunkach naturalnych, a jednocześnie być nauczone, tak jak w przypadku języka drugiego (dzieci polskich rodziców), ew. obcego (jeśli dziecko przyjechało do obcego kraju w czwartym lub piątym roku życia).

Tab. 2. Nauczanie języka polskiego za granicą – dzieci przedszkolne

Dzieci szkolne	
Przekonania rodziców i nauczycieli	Proponowane podejście
Nauka czytania w języku etnicznym przeszkodzi czytaniu w języku niemieckim, ew. francuskim, angielskim itp.	Umiejętność czytania w języku etnicznym ułatwia uczenie się każdego kolejnego języka.
Dziecko nie musi czytać po polsku, żeby być dwujęzyczne.	Tylko dwujęzyczność zrównoważona daje możliwości pełnego rozwoju intelektualnego.

Tab. 3. Nauczanie języka polskiego za granicą – dzieci szkolne

Szkoła sobotnia	
Przekonania rodziców i nauczycieli	Proponowane podejście
Dziecko powinno się uczyć z podręczników dla dzieci w kraju.	Dziecko powinno się uczyć z podręczników do nauki języka polskiego jako drugiego, ew. obcego.
Nauka szkolna wyrówna braki dziecka w języku mówionym.	Opanowanie systemu języka w drodze komunikacji musi zawsze poprzedzać przekazywanie wiedzy szkolnej w tym języku.
Wiedza zdobyta w języku niemieckim, ew. francuskim, angielskim itp., przechodzi „automatycznie” do języka polskiego.	Aby zdobywać i kumulować wiedzę w jakimkolwiek języku, trzeba najpierw poznać odpowiednie słownictwo w tym języku.

Tab. 4. Nauczanie języka polskiego za granicą – szkoła sobotnia

Podsumowanie

Dotychczasowa wiedza na temat akwizycji języka w wieku wczesnodziecięcym i szkolnym, jak też codzienne obserwacje pozwalają na wyciągnięcie praktycznych wniosków i przyjęcie kilku podstawowych reguł postępowania. Rodzice, którzy na emigracji chcą zadbać o pełny rozwój językowy dziecka, powinni:

- odpowiadać na jego pytania zawsze po polsku,
- szukać lub tworzyć (jeśli nie można ich znaleźć) odpowiedniki obcych słów zgodnie z duchem języka etnicznego (nazwy zabaw, potraw)¹,
- do ulubionych piosenek dziecka dopasowywać lub pisać polskie teksty,
- wypowiadać pochlebne uwagi o polskiej sztuce, sporcie, krajobrazie, kuchni,
- zapewniać dziecku kontakt z rówieśnikami w Polsce (dla piszących są fora internetowe),
- odwiedzając rodzinny kraj, pokazywać jego urodę.

Bibliografia

Błasiak-Tytuła M., 2015, *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*, w: M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak (red.), *Nowa Logopedia*, t. 6, *Rozumienie – diagnoza i terapia*, Kraków, s. 135-145

Błasiak-Tytuła M., Bielenda-Mazur E., 2016, *Wybrane funkcje poznawcze warunkujące rozwój mowy*, w: F. A. Marek, U. Strzelczyk-Raduli, K. Błońska (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych*, Opole, s. 120-133

1 Jedną z polskich matek przetłumaczyła niemieckie określenie *Eierfrau* na *jajeczna pani*. Pozwoliło to dziecku opanować inne pokrewne słowa: *jajecznicza*, *jajeczny*. Tłumaczenie „jajkowa pani” lub „jajkowa kobieta” nie byłoby zgodne z zasadami polskiego słownotwórstwa.

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

Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków

Cieszyńska J., 2010, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, w: J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków, s. 18-36

Cieszyńska J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowa Logopedia*, t. 3, *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków, s. 58-72

Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków

Genesee F., 2012, *Simultaneous bilingual acquisition*, w: *Encyclopedia of Literacy and Language Development*, nr 17(44), s. 30

Porayski-Pomsta J., 2011, *Rozwój zasobu słownikowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przegląd stanowisk*, w: *Poradnik Językowy*, nr 9, s. 5-25



In vielen Sprachen zu Hause
„Oblatani“ w wielu językach



verband binationaler
familien und partnerschaften

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.
Ludolfusstraße 2-4, 60487 Frankfurt
Tel. 069 713756-0, info@verband-binationaler.de
www.verband-binationaler.de

Joanna Goldstein

UTRATA BIEGŁOŚCI W JĘZYKU ODZIEDZICZONYM NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA EMIGRANTÓW Z POLSKI W IZRAELU¹

Wprowadzenie

Użytkownicy języka odziedziczonego (UJO, ang. *heritage speakers*) to osoby dwujęzyczne, których pierwszy język (L1) nie jest językiem dominującym. Zwykle należą one do mniejszości etnicznej lub imigranckiej (Benmamoun i in. 2011). Przedstawieni w tym artykule użytkownicy polskiego jako języka odziedziczonego wyemigrowali z Polski do Izraela, ich pierwszym językiem jest więc polski, a dominującym – hebrajski. Wszyscy wyjechali z Polski, zanim zdążyli w pełni opanować język. W naszych badaniach wzięły udział osoby, które wyemigrowały przed 12. rokiem życia, po ukończeniu nie więcej niż 5 klas szkoły podstawowej, lub urodziły się w Izraelu, ale z rodzicami rozmawiały po polsku. W trakcie badań sprawdzano, czy wiek wycofania się (WW, ang. *age of retreat*) z L1 do nowego języka ma wpływ na biegłość językową w zakresie morfo-składniowym. WW definiujemy jako ograniczenie kontaktu z językiem odziedziczonym, odpowiadające *wiekowi zanurzenia* (WZ, ang. *age of exposure*) w drugim języku, który stopniowo staje się językiem dominującym.

Flege i in. (1999) twierdzą, że WZ ma decydujący wpływ na biegłość imigrantów w drugim języku. Uważam, że prawdziwa jest także teza odwrotna, iż WW istotnie wpływa na znajomość języka odziedziczonego (JO). Zdaniem Montrul i in. (2008), im młodszy wiek, w którym rozpoczyna się nabywanie drugiego języka, tym większe prawdopodobieństwo, że osiągnię się w nim poziom taki jak w ojczystym. Zgodnie z tą logiką, w im młodszym wieku

1 Bardzo dziękuję Shirze Golodetz. Podstawą niniejszego artykułu jest nasza wspólna praca *Age Constraints on Heritage Language Proficiency. The use of genitive among Polish heritage speakers in Israel*, którą napisałyśmy na Uniwersytecie w Tel Awiwie u prof. Outi Bat-El w 2015 roku.

odbywa się zanurzenie w języku większości (języku kraju zamieszkania), czyli wycofanie z JO, tym mniejsza biegłość w języku odziedziczonym.

Dla uczestników omawianego tu eksperymentu polski nie jest językiem dominującym od ponad 50 lat. Na ich biegłość językową wpływa negatywnie m.in. niedokończona akwizycja języka polskiego (w przypadku części badanych), niepełna edukacja szkolna lub jej brak oraz atrycja, czyli zapominanie i ubożenie JO. Deformacje i uproszczenie JO mogą też wynikać ze specyfiki języka hebrajskiego. Polski ma bogaty system deklinacyjny, obejmujący klasy i rodzaje gramatyczne, którego nie ma w hebrajskim. Ta cecha kontrastywna odbija się na języku polskich UJO w Izraelu.

Przyjrzyjmy się bliżej znajomości form deklinacyjnych. W języku polskim formy dopełniacza liczby mnogiej zależą od rodzaju gramatycznego i od tego, czy rzeczownik jest twardo czy miękko tematowy. Zajmiemy się tylko rodzajem żeńskim i męskim, ponieważ rodzaj nijaki nie był przedmiotem naszych badań. Polskie dzieci jednojęzyczne do ok. 4,5 roku życia często używają niepoprawnej formy dopełniacza, ponieważ ujednolicają paradygmat. Zakładamy, że ludzie, którzy wyemigrowali z Polski do Izraela w wieku przedszkolnym, gorzej będą sobie radzić z deklinacją niż jednojęzyczni użytkownicy polskiego. Wiek wycofania się (WW) jest przy tym w przypadku naszych badań lepszym wskaźnikiem niż wiek przybycia (WP), bo precyzyjniej wyznacza moment, w którym ktoś zaczął przyswajać język dominujący i tracić odziedziczony.

Fleksja dopełniacza – zjawisko oparte na regułach

Zjawiska wykazujące prawidłowości są funkcją dwóch zmiennych psychologicznych: wdrażania reguł i pamięci rotacyjnej. Dziecko zapamiętuje najpierw kolejne rzeczowniki, a dopiero potem zaczyna stosować do nich reguły odmiany (np. w dopełniaczu). W przypadku odmiany nieregularnej dzieci, dopóki nie nauczą się prawidłowych form, popełniają błąd nadmiernej regularyzacji (Marcus i in. 1992; Pinker 1991). Dopełniacz liczby mnogiej może im sprawiać trudności ze względu na brak jednolitego paradygmatu.

Niepoprawna odmiana rzeczowników rodzaju żeńskiego i rodzaju męskiego (końcówka *-uf* zamiast $\emptyset$) zdarza się dzieciom (czasem także dorosłym) nawet po opanowaniu całej deklinacji w wieku ok. 4,5 lat. Regularne formy przypadków opanowuje się przed ukończeniem 2,5 lat (Dąbrowska 2001).

Nadmierne używanie przyrostka *-uf* uważa się za jedyny późny błąd w systemie deklinacyjnym polskich dzieci jednojęzycznych. Dąbrowska twierdzi na przykład, że dzieci traktują *-uf* jak domyślną końcówkę:

W liczbie mnogiej dopełniacza istnieją trzy główne zakończenia: *-uf*, *-i/y*, $\emptyset$. Końcówka *-i/y* jest dość rzadka, ograniczona fonologicznie i ma niską ważność (oznacza także mianownik,

dopełniacz, celownik, miejscownik i wołacz liczby pojedynczej oraz mianownik, biernik i wołacz liczby mnogiej niektórych rzeczowników), więc w efekcie dziecko musi wybrać między *-uf* a $\emptyset$. Formy zerowe są niezwykle, ponieważ nie zawierają jawnego oznaczenia przypadków, chociaż brak zakończenia często powoduje zmiany w temacie, które służą jako wtórne oznaczenie dopełniacza. Tak więc formy oznaczone zerem nie dzielą się na segmenty i są często krótsze niż mianownik, który zawiera afiks. W efekcie marker dopełniacza jest schowany w temacie. W przeciwieństwie do tego, sufiksy *-uf* zawierają wyraźny (i bardzo widoczny) marker dopełniacza. Nic dziwnego, że wysoki odsetek błędów w liczbie mnogiej dopełniacza jest prawie całkowicie spowodowany nadmiernym użyciem bardziej wyraźnego mechanizmu (Dąbrowska 2001).

Pytania badawcze

Badanie miało wyjaśnić, w jaki sposób poniższe czynniki wpływają na biegłość w języku odziedziczonym i który z nich odgrywa największą rolę:

- wiek wycofania się (WW),
- edukacja szkolna w Polsce,
- wiek przyjazdu (WP),
- kontakt z JO:
 - intensywność obecnego kontaktu z językiem polskim,
 - kontakt z językiem polskim w domu po WW,
 - motywacja do nauki polskiego/zainteresowanie językiem polskim/samokształcenie.

Błąd ujednolicania paradygmatu, zwany także nadmiernym użyciem przyrostka *-uf*, uznaje się za najczęstszy błąd rodzimych użytkowników języka. Eksperyment miał odpowiedzieć na pytanie, czy obserwacja ta odnosi się również do UJO.

Eksperyment

Uczestnicy

Uczestnicy eksperymentu to polscy Żydzi naznaczeni traumą Holokaustu, którzy uciekli do Izraela przed antysemityzmem czasów Gomułki. Większość z nich po aliji² pragnęła się zasymilować i nie chciała mieć nic wspólnego z Polską. Rodzice i dzieci bardzo szybko przechodzili na hebrajski, choć w domu nie rezygnowali z języka polskiego. Utrzymywali również kontakt z polskimi przyjaciółmi, czyli stosunkowo niewielką społecznością, w której porozumiewano się po polsku. Emigranci z tzw. aliji gomułkowskiej zaczęli przybywać do

2 Emigracja Żydów do Izraela.

Izraela po 1956 roku. W momencie eksperymentu jego najstarsi uczestnicy mieli 71, a najmłodsi 58 lat. Niezależnie od wieku wszyscy byli w doskonałej kondycji intelektualnej.

Na zamieszczone na Facebooku ogłoszenie o badaniach i poszukiwaniu chętnych zgłosiło się ponad 100 osób, jednak tylko połowa spełniała wszystkie przyjęte warunki. Osoby te otrzymały od nas ankietę i zaproszenie na jedno z dwóch spotkań w Instytucie Polskim (dla wygody zaproponowano dwa terminy). Ostatecznie w eksperymencie wzięło udział 21 ochotników.

16 spośród nich wyemigrowało z Polski jako dzieci, a 5 urodziło się już w Izraelu, ale w domu rozmawiało z rodzicami po polsku. Wszyscy badani mieszkają w Izraelu od co najmniej 58 lat, ich hebrajski (L2) jest więc językiem dominującym. Uczestnicy, którzy urodzili się w Polsce, wyemigrowali do Izraela, gdy mieli od 1,5 roku do 12 lat, dwie osoby ukończyły w Polsce 2. klasę, osiem zaliczyło trzy do pięciu lat nauki, jedenaście osób nie chodziło w Polsce do żadnej szkoły. Uczestników podzielono według WW na 5 grup:

- Grupa 1: przed 2. rokiem życia (3 os.),
- Grupa 2: 3 (5 os.),
- Grupa 3: 4 – 6,5 (4 os.),
- Grupa 4: 8 – 10 (3 os.),
- Grupa 5: 11 – 12 (5 os.).

Przy określaniu WP przyjęliśmy te same przedziały wiekowe, dodając tylko kategorię „0”, tzn. grupę osób urodzonych w Izraelu. Uczestników dzieliłmy również na 3 grupy, każdorazowo od najbliższej (Grupa 1) do najmocniejszej (Grupa 3), przyjmując za kryteria kolejno:

- intensywność aktualnego kontaktu z językiem polskim (częstotliwość wyjazdów do Polski, polskie lektury, używanie języka polskiego w rozmowach z przyjaciółmi i rodziną w Izraelu i w Polsce),
- kontakt z językiem polskim po WW, „mierzony” używaniem tego języka w domu w komunikacji z rodziną,
- motywacja do nauki polskiego/zainteresowanie językiem polskim/samokształcenie.

W kolejnym podziale wyróżniłyśmy grupy za pomocą takich parametrów jak WW i edukacja szkolna w Polsce:

- $WW \leq 6,5$, brak edukacji w polskiej szkole,
- $WW \geq 8$, od 2 do 5 klas w polskiej szkole.

Stymulatory

Z polskiego słownika częstotliwości (Kazojć 2011), który zawiera 110 093 213 słów, wybrałyśmy 28 rzeczowników o wysokiej częstotliwości – 14 r. męskiego i 14 r. żeńskiego

– o długości od jednej do trzech sylab (z wyjątkiem jednego rzeczownika czterosylabowego), z najbardziej regularnych klas deklinacyjnych, tzn. z klasy 3 i 4³.

Pominęliśmy rzeczowniki rodzaju nijakiego, ponieważ spodziewaliśmy się, że UJO języka polskiego w Izraelu będą mieli z nimi podobne problemy jak amerykańscy UJO języka rosyjskiego badani przez Polinsky (2008). Jak wiadomo, w języku hebrajskim, tak samo jak w angielskim, nie ma rodzaju nijakiego.

Włączyliśmy natomiast do badania 20 czasowników, które za każdym razem odnosiły się do zestawu trzech obrazków, a więc w sumie pojawiły się 60 razy. Uczestników prosiliśmy o powiedzenie, co robi osoba na obrazku, np. biegnie.



Zestaw 1. Czasownik

Rzeczowniki/przedmioty wybrane do eksperymentu przedstawiliśmy na obrazkach po kilka lub pojedynczo, żeby można było operować nazwami w liczbie pojedynczej i mnogiej. 28 ilustracji poszczególnych przedmiotów i 28 obrazków przedstawiających ich „brak” lub tylko kolorowe tło tworzyło pary.

Procedura

Eksperyment składał się z dwóch części: treningu i testu. W czasie treningu uczestnicy nazywali przedmioty widniejące na obrazkach. W ten sposób sprawdzaliśmy, czy znają polskie słowa i potrafią tworzyć mianownik liczby mnogiej (obrazki z kilkoma przedmiotami). Po wykonaniu tego zadania badani mieli pięciominutową przerwę, podczas której rozmawialiśmy z nimi po polsku. Właściwy test polegał na przedstawieniu im 28 par ilustracji „z” i „bez” przedmiotów i opisanie każdej pary dwoma zdaniem według następującego wzoru: są vs. nie ma.

3 Odn. klas deklinacyjnych w języku polskim por. Seretny A., Stefańczyk W. T., 2017, *Współczesne ujęcia kategorii rodzaju gramatycznego w polszczyźnie a praktyka (Glotto)dydaktyczna - wprowadzenie*, w: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 1(19), s. 71-85 [przyp. red.].

	
Rys. 1a Są gruszki (mian. r.ż.).	Rys. 1b Nie ma gruszek (dop. r.ż.).
	
Rys. 2a Są okruszki (mian. r.m.).	Rys. 2b Nie ma okruszków (dop. r.m.).

Tab. 1. Przykładowe ilustracje i wzory zdań

Obrazki ilustrujące czynności były tylko „wypełniaczami”. Badani mieli po prostu podać odpowiednie czasowniki, np. on biegnie, je itp. Wypowiedzi odnoszące się do rzeczowników traktowaliśmy oczywiście inaczej – rejestrowaliśmy je i analizowały pod kątem poprawności form dopełniacza.

Wyniki

Wyniki liczbowe, które zestawiamy w poniższych tabelach, to procent właściwych odpowiedzi na kolejne pytania testu. Tabela 2 pokazuje równoległe zależności między wiekiem przybycia (WP) oraz wiekiem wycofania się (WW) a biegłością w języku odziedziczonym. Późny WP i WW (Grupa 4 i 5) wpływają dodatnio na biegłość językową, wcześniejsze (poniżej 8 roku życia) nie mają natomiast wyraźnego wpływu na wyniki testu.

	WP	WW
Grupa 0	32.14	-
Grupa 1	10.71	55.38
Grupa 2	67.86	24.29
Grupa 3	22.62	38.29
Grupa 4	90.18	90.18
Grupa 5	93.58	93.58

Tab. 2. Wpływ WP i WW

Tabela 3 potwierdza częściowo wnioski z tabeli 2. Późniejszy WW wpływa pozytywnie na biegłość językową w JO. Niestety nie można jednoznacznie stwierdzić, czy dobre wyniki Grupa 2 zawdzięcza edukacji szkolnej, czy WW.

WW ≤ 6,5, brak edukacji w polskiej szkole	36.73
WW ≥ 8, od 2. do 5. klasy w polskiej szkole	91.54

Tab. 3. Wpływ WW i edukacji szkolnej

Tabela 4 pokazuje wyraźny związek między intensywnością kontaktu z językiem polskim a rezultatami testu.

Grupa 1	9.18
Grupa 2	73.02
Grupa 3	82.14

Tab. 4. Wpływ aktualnego kontaktu

Z tabeli 5 wynika natomiast, że osoby posługujące się polskim w domu po WW są znacznie lepsze językowo niż te, które nie używały polskiego lub używały go sporadycznie, zwykle komunikując się po hebrajsku.

Grupa 1	25
Grupa 2	29.76
Grupa 3	67.19

Tab. 5. Kontakt z JO po WW

Tabela 6 może z kolei świadczyć o tym, że motywacja i samokształcenie nie mają wpływu na biegłość językową, warto jednak zauważyć, że w pierwszej grupie o niskiej motywacji znalazły się osoby, które charakteryzuje późny WW, a więc lepsza znajomość polskiego. Ci badani mogą nie odczuwać potrzeby poprawiania swojej polszczyzny.

Grupa 1	74.11
Grupa 2	36.9
Grupa 3	63.31

Tab. 6. Motywacja, zainteresowanie i samokształcenie

Intensywność kontaktu z JO, uwzględniająca wszystkie parametry: aktualny kontakt, kontakt po WW i motywację, przekłada się na umiejętności językowe i wyniki testu. Zależność tę ilustruje tabela 7. Rezultat pięciu badanych o najmniej korzystnej kombinacji wymienionych trzech parametrów to 0,00 procent na teście – zamiast dopełniacza, wszyscy używali w liczbie mnogiej mianownika.

Grupa 1	0.00
Grupa 2	68.57
Grupa 3	88.10

Tab. 7. Kombinacja trzech parametrów

Wyniki dotyczące ujednolicania paradygmatu

UJO rzeczywiście popełniali „błąd -uf’’, tzn. nadużywali końcówki męskiej, ale robili też błąd przeciwny – do rzeczowników rodzaju męskiego stosowali paradygmat żeński. Przykładowe błędy zestawiamy w tabeli 8.

Mian., l. p.	Rodzaj	Mian., l. mn.		Dop., l. mn. <i>niegramatycznie</i>	Dop., l. mn. <i>gramatycznie</i>
gv'jazda	F	gv'jazdi	*gv'jazduf	gv'jazd	'gwiazda'
grufka	F	grufki	*grufkuf	grufek	'gruszka'
okrufek	M	okruyki	*okruyek	okruykuf	'okruszek'
list	M	listi	* list	listuf	'list'

Tab. 8. Rodzaje błędów

Wyniki procentowe, obliczone na podstawie 588 wypowiedzi odnoszących się do 294 rzeczowników rodzaju żeńskiego i 294 rzeczowników rodzaju męskiego, podaje tabela 9. Nadużywanie żeńskiej formy zerowej było dwukrotnie rzadsze niż fałszywe stosowanie paradygmatu męskiego.

Nadużywanie męskiej końcówki	11.56
Nadużywanie żeńskiej formy zerowej	5.44

Tab. 9. Błędy ujednolicania paradygmatu

Obserwacje, poszczególne przypadki i wnioski ogólne

Kontakt z językiem polskim po WW należy do tych czynników, które najsilniej wpływają na biegłość w JO. Świadczy o tym historia jednego z badanych – U 40. U 40 urodził się w Izraelu, ale z rodzicami rozmawiał po polsku do ich śmierci (przed ok. 20 laty). W naszym teście uzyskał wysoki wynik: 71 procent, mimo że nie okazywał zainteresowania ani językiem polskim, ani krajem (Polski nigdy nie odwiedził). Miał jednak bardzo bliski kontakt z rodzicami i przez większość życia rozmawiał z nimi w domu tylko po polsku.

UJO są wzorowymi samoukami. Dzięki motywacji i zainteresowaniu językiem mogą osiągać całkiem dobre wyniki. Potwierdza to przykład U 6. Przyjechała do Izraela w wieku 3 lat i od razu wycofała się z języka polskiego. Jej rodzice dążyli do pełnej asymilacji i też szybko

przeszli na hebrajski. Po śmierci rodziców U 6 postanowiła jednak wrócić do polskich korzeni i ponownie nauczyć się języka. Teraz prowadzi po polsku spotkania ze studentami, którzy przyjeżdżają z Polski do Izraela w ramach wymiany uniwersyteckiej. Język zna dość dobrze, w teście udzieliła 50 procent poprawnych odpowiedzi.

Przypadek U 14 jest przykładem atrycji spowodowanej całkowitym wycofaniem się z języka polskiego i brakiem jakiejkolwiek motywacji. U 14 przyjechała do Izraela w wieku 6 lat, w którym proces przyswajania języka na ogół dobiega końca. Jej WW był więc stosunkowo późny. Polskiego nie używała ani w komunikacji z rodziną (rodzice po emigracji do Izraela nie chcieli mieć nic wspólnego z Polską), ani z przyjaciółmi. Nigdy też nie próbowała tego zmienić. Podczas testu okazało się, że w ogóle nie знаła polskiego systemu fleksyjnego i używała wyłącznie formy mianownika. Jej rezultat – zero procent – świadczy o utracie biegłości językowej z dzieciństwa.

Zakończenie

Z naszych badań można wyciągnąć ogólny wniosek: ludzie, którzy wyemigrowali z Polski do Izraela w wieku przedszkolnym, nie nauczyli się form dopełniacza niezgodnych z paradygmatem i dlatego nie w pełni radzą sobie z odmianą przez przypadki. Na umiejętność poprawnej deklinacji pozytywnie wpływa późny WP, równoznaczny z ukończeniem przynajmniej paru klas w polskiej szkole.

A jaki wpływ na język polski jako odziedziczony może mieć hebrajski? Badani, którzy nie podali w naszym teście ani jednej prawidłowej formy, konsekwentnie używali tylko mianownika. Jedną z przyczyn prawdopodobnie tkwi w hebrajskim, czyli w języku dominującym, który nie jest językiem fleksyjnym. Ciekawe, że UJO w Izraelu niepoprawnie zastępowali przyrostek *-uf* formami zerowymi i alternacją w obrębie tematu. Takiego błędu nie popełniają nigdy polskie dzieci jednojęzyczne. Dla nich końcówka *-uf* jest wyborem domyślnym i pozbawionym alternatywy. W języku hebrajskim nie ma końcówek, częste zmiany występują natomiast w temacie. Nasi badani mogli uznawać to zjawisko za naturalne i przenosić je na język polski.

Flege i in. (1999), badając koreańskich imigrantów w USA, odkryli, że podstawowe dla nauki drugiego języka znaczenie ma wiek zanurzenia WZ, a motywacja i „głębokość” zanurzenia nie odgrywają aż tak ważnej roli. Badania prowadzili jednak w dość homogenicznej grupie, w której motywacje i stopień zanurzenia jej członków w języku większościowym niewiele się od siebie różniły. W naszych badaniach posługiwanie się językiem polskim zależało od osobistego wyboru, dlatego motywacja, obecność języka polskiego w domu rodzinnym, aktualne kontakty z Polską i polszczyzną były o wiele ważniejsze niż w przypadku badań Flege i in. Wśród emigrantów z gomułkowskiej Polski znajdują się ludzie, którzy zerwali kontakt z Polską, i tacy, którzy go utrzymują, co mocno tę grupę różnicuje.

Bibliografia

Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M., 2010, *Prolegomena to heritage linguistics*, White Paper, online, Harvard University

Dąbrowska E., 2001, *Learning a morphological system without a default: the Polish genitive*, w: *Journal of Child Language*, nr 28(3), s. 545-574

Flege J. E., Yeni-Komshian G. H., Liu S., 1999, *Age Constraints on Second-Language Acquisition*, w: *Journal of Memory and Language*, nr 41, s. 78-104

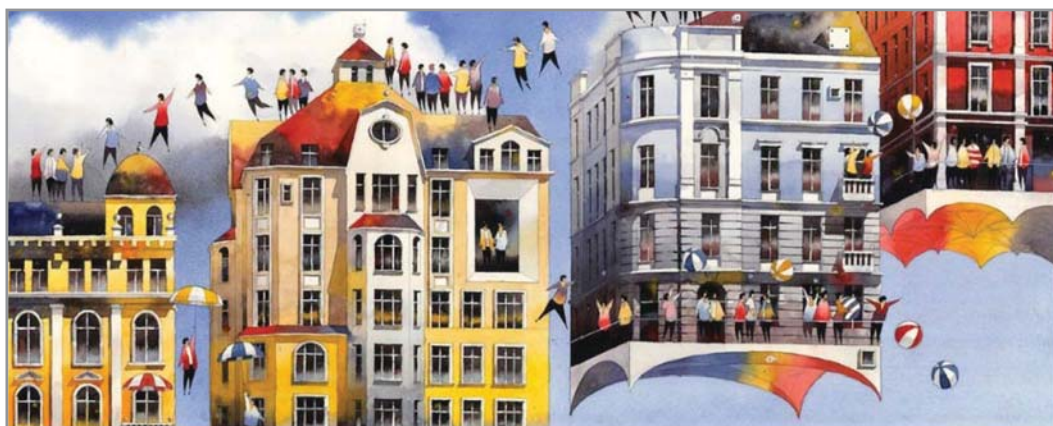
Kazojć J., 2011, *Słownik frekwencyjny języka polskiego*, www.slowniki.org.pl/i27.html [Źródło niedostępne, por. pl.wiktionary.org/wiki/Indeks:Polski_-_najpopularniejsze_slowa_1-1000_wersja_Jerzego_Kazojcia]

Montrul S., 2008, *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examinig the Age Factor*, Amsterdam

Pinker S., Levin B., 1991, *Lexical and Conceptual Semantics*, Cambridge MA

Polinsky M., 2008, *Relative clauses in Heritage Russian: Fossilization or divergent grammar?*, w: *Formal Approaches to Slavic Linguistics (FASL)*, nr 16, scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/FASL07.Polinsky_updated013108.pdf

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 12.06.2020



**ANGEWANDTE KULTUR- UND TRANSLATIONSSTUDIEN
(DEUTSCH-POLNISCH) /
POLSKO-NIEMIECKIE STUDIA KULTUROWE I TRANSLATORSKIE**

**Universität Potsdam, Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin
2019/2020**

Jagoda Cieszyńska-Rożek, Marta Korendo

STYMULACJA ROZWOJU DZIECI DWUJĘZYCZNYCH. METODA KRAKOWSKA

Badania kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci dwu- i wielojęzycznych jasno definiują problemy, z jakimi muszą sobie radzić rodzice, zdecydowani na ich dwujęzyczne wychowanie, a później dwujęzyczną (choćby tylko nieformalną) edukację.

Wiadomo wprowadzić, że opóźnienia i zaburzenia rozwojowe, m.in. dysleksja, zagrażają tak samo dzieciom urodzonym w kraju, jak i tym urodzonym za granicą (Cieszyńska 2012, 2014, Korendo 2016), mimo to trudności z komunikacją językową najczęściej tłumaczy się bilingwizmem, niezależnie od ich rzeczywistego podłoża. Pewne jest również, że w rodzinach emigrantów rozwój języka etnicznego dzieci wymaga stymulacji. Ma to dwie przyczyny: po pierwsze, w epoce wysokich technologii stosunek młodego pokolenia do świata, ludzi i języka kształtuje się odmiennie niż dotychczas, po drugie, skutek zmian w systemie pracy rodziców czas zanurzenia w języku etnicznym radykalnie się skraca.

Roman Laskowski zwraca uwagę na fakt, że emigranci często posługują się w domu językiem kraju zamieszkania, choć nie władają nim dostatecznie dobrze. „(...) w rezultacie jedynym językiem, z jakim dziecko obcuje na co dzień (...), jest sprymitywizowany, ubogi leksykalnie, kaleki gramatycznie, stylistycznie nieznansowany” język obcy rodziców (Laskowski 2009, 11). Wielu badaczy sądzi, że rodzice migranci nie powinni w komunikacji z dzieckiem używać języka kraju osiedlenia (Paradis, Genesee, Crago 2011). Przystawianie drugiego języka daje lepsze wyniki, gdy opiera się na fundamencie języka pierwszego, rozwój języka etnicznego należy więc stymulować systemowo (Baker 2007).

Problemy z opanowaniem języka etnicznego, jakie mają dzieci emigrantów, wymagają przygotowania programów logopedycznych, które przynosiłyby pożądane rezultaty, oraz wyrzeczenia się stereotypowych przekonań, że dziecko nauczy się mówić w taki sam sposób jak jego rówieśnicy w kraju.

W rodzinach dwujęzycznych dzieci w wieku niemowlęcym i wczesnym poniemowlęcym nabywają system językowy podobnie jak dzieci w kraju, rozwój systemu językowego indywidualizuje się jednak z chwilą, gdy dziecko zaczyna wypowiadać pierwsze słowa i łączyć co najmniej dwa elementy języka. Jednostkowe warianty rozwoju są funkcją czasu poświęconego w ciągu dnia na komunikację w języku etnicznym, a także liczby osób, które dostarczają dziecku wzorów wypowiedzi do naśladowania. Edward Łuczyński twierdzi, że „im późniejszy okres rozwoju dziecka, tym mniej uniwersalny” (Łuczyński 2010, 13). Rozwój języka dzieci dwujęzycznych należy wspierać już na bardzo wczesnych etapach, ponieważ tylko wtedy stosowanie schematów wypracowanych w badaniach dzieci jednojęzycznych może przynieść zadowalające efekty. Dzieci wychowywane za granicą rozpoczynają naukę przedszkolną zwykle po ukończeniu drugiego roku życia i są znacznie krócej zanurzone w języku etnicznym niż ich jednojęzyczni rówieśnicy.

Z obliczeń, jakie wykonali rodzice wychowujący dzieci poza krajem, wynika, że języka etnicznego używa się w codziennej komunikacji przez jedną godzinę rano i przez mniej więcej trzy godziny po południu. W przedszkolu dziecko posługuje się językiem kraju osiedlenia przez osiem godzin (por. Cieszyńska 2013). Popołudnie, przeznaczone teoretycznie na język pochodzenia, jest jednocześnie czasem zakupów, odpoczynku na placu zabaw itp., kiedy rodzice w naturalny sposób przechodzą na język większości. Redukuje to liczbę, długość i jakość ich wypowiedzi kierowanych do dzieci w języku ojczystym. Poranne rozmowy przed wyjściem do pracy czy przedszkola też nie dają okazji do wypowiadania nowych fraz, innych niż rutynowe sformułowania w przewidywalnych kontekstach i warunkach. Dziecko osiąga rezultaty w nauce języka tylko wtedy, gdy poznane formy gramatyczne stosuje w różnorodnych sytuacjach i gdy je adaptuje do coraz bogatszego słownictwa. Z tego powodu przyswajanie języka polskiego należy uznać za uczenie się języka drugiego, które wymaga zastosowania dwóch metod jednocześnie:

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

Warunki emigracyjne utrudniają akwizycję języka polskiego. Nauka samodzielnego budowania gramatycznie poprawnych wypowiedzi powinna więc zakładać naukę kodu pisanego. Dziecko uczy się rozumieć przekazy językowe bez odwoływania się do konsytuacji tylko wtedy, gdy ma kontakt z tekstem pisany. Pismo pozwala mu zatrzymać słowa, które zniknęły za szybko z pola słyszenia, umożliwia powrót do poprzedniego zdania, dzięki czemu łatwiej mu pojąć treść wypowiedzi, wreszcie otwiera dostęp do wiedzy utrwalonej w piśmie przez pokolenia.

Techniki stymulacji

Stymulacja rozwoju języka dzieci bilingwalnych wymaga zastosowania specjalistycznych technik wspierających rozwój korowych ośrodków mowy oraz ułatwiających uczenie się słownictwa i gramatyki.

Metoda krakowska proponuje następujące techniki:

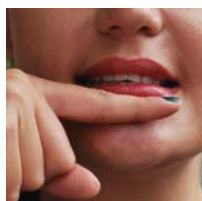
- program słuchowy,
- gesty artykulacyjne,
- programowanie języka,
- dzienniczki wydarzeń,
- wczesną naukę czytania.

1. Program słuchowy

Podstawową techniką logopedyczną stymulowania funkcji audytywnych jest program *Słucham i uczę się mówić*¹, podzielony na cztery części. W pierwszej zwraca się przede wszystkim uwagę na przetwarzanie języka w strukturach prawej półkuli mózgu (samogłoski, wykrzyknienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze), w drugiej i trzeciej przechodzi się stopniowo do zadań lewej półkuli (sylaby i rzeczowniki, tzw. trudne głoski, opozycje głosek szumiących, syczących i ciszących, dźwiękowe r, a także czasowniki i odmiana wyrazów), w czwartej zaś do wypowiedzi w różnych sytuacjach dialogowych. W nagraniach przestrzega się zasady wydłużonego trwania, żeby osoby dwu- i obcojęzyczne mogły łatwiej odróżnić cechy głosek w sylabach i dostrzec ich sekwencyjny porządek (następstwo i kolejność w wyrazach) (Klawiter 2006; Poeppel 1989).

2. Gesty artykulacyjne

W pierwszej fazie uczenia metoda krakowska przewiduje stosowanie języka gestów artykulacyjnych, które wizualizują samogłoski i spółgłoski w sylabie. Dzieci spontanicznie naśladują te gesty, dzięki czemu dochodzi do integracji informacji ruchowo-słuchowo-wzrokowych. Gesty mają uświadamiać miejsce i/lub sposób artykulacji głoski, a także wspomagać procesy poznawcze (odczucie ruchu własnej ręki wpływa dodatnio na uwagę i pamięć).



Fot. 1. Gest wizualizujący głoskę *e*. Źródło: zbiory własne

1 Por. seria logopedyczna *Słucham i uczę się mówić*, wydawnictwo Arson.

Wyniki badań Anety Załazińskiej (2006) pokazały, że uczestnicy dialogu powtarzają gesty osoby, która aktualnie zabiera głos, a percepcja ruchu i jego naśladowanie tworzą powiązania neuronalne między ośrodkami wzrokowymi i ruchowymi kory mózgowej (Gazzaniga 2011).

3. Programowanie języka

Programowanie języka to kształtowanie kompetencji komunikacyjnej na początkowym etapie rozwoju według paradygmatu (wzorca) słownikowego, gramatycznego i składniowego. Paradygmat minimum leksykalnego i gramatycznego opracowano analizując reguły systemowe, kolejne etapy rozwoju mowy dziecka oraz frekwencję wyrazów i wypowiedzi zwrotów.

Programowanie języka uwzględnia linearność i sekwencyjność narastania informacji językowych, hierarchię zjawisk gramatycznych oraz indywidualne warunki życia dziecka, innymi słowy, logopeda wykorzystuje skonstruowany język (minimalny kod komunikacyjny) do tworzenia w umyśle dziecka językowego obrazu świata. Istota programowania języka polega na założeniu, że o rozumieniu i użyciu nie decyduje samo powtarzanie – świadczy o nim dopiero samodzielna realizacja, a więc poprawna gramatycznie wypowiedź w nowej sytuacji komunikacyjnej.

Emigranci często żywią błędne przekonanie, że w nauczaniu dzieci dwujęzycznych powinna dominować dbałość o zasób leksykalny, a nie o system syntaktyczny. Nie wystarczy jednak znać słownictwo, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Dopiero znajomość gramatyki umożliwi pełną percepcję tekstów mówionych i pisanych.

Technika programowania języka dzieci bilingwalnych zakłada identyczny rozwój mowy u dzieci jedno i dwujęzycznych (te same fazy rozwojowe), a polega głównie na dostarczaniu schematów składniowych, aby ułatwić i przyspieszyć opanowanie fleksji języka etnicznego.

Jeśli rodzice konsekwentnie stosują jedną z metod: mL@H (*minority language at home*) albo OPOL (*one-person-one-language*) (Cieszyńska 2013), to ok. 3. roku życia dziecko potrafi oddzielać od siebie oba poznawane języki. Słyszając w każdym z nich odpowiednio dużo wypowiedzi, potrafi wyodrębnić regułę gramatyczną, której na początku regularnie przestrzega, czasem niezgodnie z usesem.

Dziecko dwujęzyczne ma na ogół zbyt mało informacji językowych, aby abstrahować reguły, a w przypadku błędów nie uzyskuje informacji zwrotnej z otoczenia. Rodzice często rezygnują z poprawiania dziecka w przeświadczeniu, że korygowanie może je zniechęcać do posługiwania się językiem etnicznym. Logopedzi powinni wyjaśniać opiekunom, iż

nie mają wymuszać na dziecku powtórzeń prawidłowej formy, lecz tylko sami dostarczać gramatycznego wzoru.

Przy wprowadzaniu słownictwa warto:

- grupować wyrazy w pary lub opozycje,
- uwzględniać frekwencję, tzn. najczęstsze słowa wprowadzać jako pierwsze.

4. Technika dziennika wydarzeń

Dyskurs wymaga utrwalenia w piśmie, bo bez tego szczególnego zatrzymania w czasie znika jako zdarzenie. Zapis, ucieleśniając język, pozwala dzieciom bilingwalnym dotrzeć do fonemowej, leksykalnej i syntaktycznej struktury wypowiedzi.

Dialog jest główną metodą konstruowania systemu językowego w umyśle dziecka, co znaczy, że język etniczny nabiera kształtu podczas rozmowy. Nie wystarczy więc do dzieci **mówić**, trzeba z nimi **rozmawiać**.

Dzienniczki wydarzeń stanowią połączenie bezpośredniej komunikacji i kognitywnego podejścia w uczeniu słownictwa i reguł gramatycznych (Cieszyńska-Rożek 2014). Forma dziennika dopuszcza przyjmowanie ról nadawcy i odbiorcy również w początkowej fazie posługiwania się systemem językowym. Teksty utrwała zrazu dorosły, tworząc warunki do rozmowy. Nawiązuje się dialog – akt rozmowy wywołany przez zapis.

Dziecko zaczyna rozumieć, że można zapisać wszystkie słowa, które się pomyśli, i odczytać te, które zrodziły się w umyśle drugiej osoby. Prowadzenie dzienniczków ma dodatkowo wartość terapeutyczną.

Koncepcja zapisywania wydarzeń z życia dziecka uwzględnia cztery najważniejsze składowe procesy akwizycji języka:

- budowanie scen wspólnej uwagi,
- odbieranie intencji komunikacyjnej drugiej osoby,
- odwracanie ról w aktach komunikacji,
- rozumienie pytań i uczenie się zadawania ich samodzielnie.

Ramę teoretyczną dzienników wydarzeń tworzą:

- podejście komunikacyjne w nauczaniu języka jako języka drugiego i obcego,
- techniki kognitywne,
- wybieranie słów i zwrotów z obszarów zainteresowań dziecka,
- wprowadzanie słownictwa w polach semantycznych.

Zapisując wydarzenia, logopeda/rodzic uznaje jednocześnie, że przyswajanie języka zależy od kontekstu społecznego i komunikacyjnego. Zwraca więc uwagę na odmienności znaczeniowe wyrazów i sformułowań wypowiedzianych w różnych kontekstach. Dziecko ma największą motywację do mówienia, gdy może opowiadać o sobie lub relacjonować zdarzenia i fakty, które wywołują emocje.

Dzienniczki wydarzeń nawiązują też do innej znanej z psychologii prawidłowości. Zgodnie z nią efektywność uczenia się zależy od złożonych zmiennych indywidualnych: uwarunkowań genetycznych, temperamentu, doświadczeń środowiskowych oraz konkretnych, niepowtarzalnych przeżyć jednostki.

Technika dzienniczków wydarzeń odwzorowuje hierarchiczny porządek w nabywaniu języka. Na kartach dzienniczków jako pierwsze pojawiają się samogłoski, wykrzyknienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze. Kolejno następują słowa, pary wyrazów (zrozumiałe tylko w danym kontekście), a wreszcie zdania. Chronologia zapisów nauczyciela/rodzica odzwierciedla etapy w rozwoju mowy dziecka.

Metoda dzienniczków wydarzeń pomaga rozwijać:

- umiejętność prowadzenia dialogu (rozumienie i bycie rozumianym),
- świadomość socjokulturową (co i jak mówić w zależności od sytuacji komunikacyjnej),
- kompetencję komunikacyjną (przekazywanie informacji tak, aby zostać zrozumianym i osiągnąć cel komunikacyjny),
- kompetencję leksykalną (łatwiej się uczyć znaczeń w emocjonalnych kontekstach i konsytuacjach),
- stosowanie reguł odmiany i składni (z wielu konkretnych realizacji dziecko abstrahuje reguły, aby w przyszłości samodzielnie tworzyć poprawne gramatycznie wypowiedzi).

Językowy opis zdarzenia zależy od leksykalnego i gramatycznego poziomu dziecka. Używanie zdań i tworzenie tekstów opisujących wydarzenia, w których brało udział, umożliwia mu stosowanie domysłu językowego (*guess the language*) – jednej ze skuteczniejszych technik uczenia się znaczeń w procesie czytania.

5. Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®

Uczenie małych dzieci czytania jest częścią oddziaływań stymulujących rozwój ich funkcji poznawczych. Pismo ułatwia budowanie systemu językowego zwłaszcza w sytuacji dwujęzyczności. *Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania®* uwzględnia mózgową organizację funkcji językowych: procesy symultaniczne, czyli przetwarzanie informacji w prawej

półkuli mózgu, i linearne procesy sekwencyjne, za które odpowiada lewa półkula. Ucząc się czytać, dziecko przyswaja sobie nie tylko wymowę, lecz także fleksję i składnię.

W czasie czytania przestaje kontrolować wymowę, a powtarzając sylaby, szybko uczy się prawidłowej artykulacji. Czytanie prowadzi najkrótszą drogą do zgodnych z normą realizacji i okazuje się najskuteczniejszą techniką. Dzieci należy zachęcać raczej do czytania (!) niż do mówienia, ponieważ w ten sposób uświadamiamy im, że podejścia do wypowiedzi językowych mogą się od siebie różnić.

Najlepiej jest, gdy dziecko zaczyna poznawać kod pisany w wieku wczesnoprzedшкоlnym. Świat liter fascynuje już dwuletnie dzieci, które chętnie uczestniczą w odpowiednich zajęciach, natomiast u dzieci sześciolletnich to zainteresowanie słabnie. Nauka czytania powinna mieć na celu twórcze czytanie z pełnym zrozumieniem treści. Żeby to osiągnąć, dziecko od początku musi się uczyć rozumienia znaczeń, a nie tylko rozpoznawania graficznych wzorów liter.

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

Język pisany, poznawany przez małe dzieci, powinien mieć cechy języka mówionego i być dla nich zrozumiały. Dlatego język w książeczkach programu *Kocham czytać/Ich liebe Lesen*² jest prosty, codzienny, a obrazki pełne koloru i ekspresji. Na świat przyrody patrzy się z perspektywy małego dziecka, które traktuje zwierzęta jak istoty czujące i myślące. Daje to ogromne możliwości wywoływania u przedszkolaka pozytywnych emocji i empatii.

Konkluzje

Dwujęzyczność może bardzo pozytywnie wpłynąć na rozwój dziecka, pod warunkiem że przynajmniej w jednym języku osiągnie taki sam poziom biegłości jak jego rówieśnicy – rodzimi użytkownicy języka. Badacze problemu twierdzą, że bilingwizm sprzyja rozwojowi intelektualnemu tylko wówczas, „(...) gdy oba języki są równoprawne, gdy nie występują reakcje obronne przeciw jednemu odczuwanemu przez dziecko jako „gorszy” (...), gdy rodzice potrafią w nim wzbudzić szacunek do własnego dziedzictwa kulturowego i własnego języka” (Laskowski 2009, 79).

Bibliografia

- Baker C., 2007, *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (3rd Edition), Buffalo, NY
- Cieszyńska-Rożek J., 2010, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, w: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków, s. 18-36
- Cieszyńska J., 2012, *Metody wywoływania głosek*, Kraków
- Cieszyńska-Rożek J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.), *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Nowa Logopedia, t. 3, Kraków, s. 67-82
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków
- Cieszyńska-Rożek J., 2014, *Frühes Lesenlernen der bilingualen Kinder als Stimulierung der Entwicklung des Sprachsystems*, in: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik, nr 8, s. 29-45
- Gazzaniga M. S., 2011, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Sopot
- Klawiter A., 2006, *Elementy kognitywistycznej teorii słyszenia, temporalności*, w: W. Dziarnowska, A. Klawiter (red.), *Mózg i jego umysł. Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, Poznań, s. 27-36
- Korendo M., 2016, *Problemy dyslektyczne dzieci dwujęzycznych*, w: R. Dębski, W. T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków
- Łuczyński E., 2002, *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, w: Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, nr 58, s. 157-165
- Łuczyński E., 2010, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, w: Psychologia rozwojowa, nr 15(1), s. 9-18
- Paradis J., Genesee F., Crago M., 2011, *Dual Language Development and Disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*, Baltimore
- Poeppel E., 1989, *Granice świadomości*, Warszawa
- Załaźnińska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków

Marzena Błasiak-Tytuła, Zdzisława Orłowska-Popek

PROGRAMOWANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO U DZIECI BILINGWALNYCH

Zasób słownictwa dzieci dwujęzycznych jest często ograniczony. Nie wystarcza wtedy wykonywanie z nimi ćwiczeń językowych, trzeba ćwiczyć też koncentrację uwagi i pamięci zgodnie z tym, co podpowiada wiedza neurobiologiczna. „U podłoża rozwoju mowy leży trójmodalny układ systemu lustrzanych neuronów, który reaguje na ruchowe, wzrokowe i słuchowe stymulacje, a więc wówczas, kiedy jakaś czynność jest wykonywana lub obserwowana” (Rostowski, Rostowska 2014, 52).

Podstawą ćwiczeń spostrzegania wzrokowego jest identyfikowanie konkretnych przedmiotów. Odkrywanie podobieństw stanowi punkt wyjścia do różnicowania. Ćwiczenia pamięci powinny się zaczynać od zapamiętywania symultanicznego. Najpierw układamy przed dzieckiem 4-6 ilustracji pojedynczych przedmiotów (zestaw dziecka). Z drugiego identycznego zestawu wybieramy jedną ilustrację i kładziemy ją obok. Dziecko ma pokazać bliźniaczy obrazek. Jeśli wykona zadanie poprawnie, zwiększamy liczbę ilustracji w jego zestawie (prawidłowy wybór obrazka staje się trudniejszy), a jednocześnie pokazujemy mu więcej obrazków (2-3) do zidentyfikowania. Następnie przechodzimy do ćwiczeń pamięci sekwencyjnej. Przed dzieckiem układamy ten sam zestaw 4-6 ilustracji. Z drugiego identycznego zestawu wyciągamy i układamy po kolei 2-3 obrazki, dziecko zaś prosimy o wybranie w takiej samej kolejności (!) identycznych elementów z jego zestawu. Uwaga: Do zadań używamy obrazków tematycznych i aтемatycznych.

Jeśli dziecko dwujęzyczne nie próbuje komunikacji językowej, potrzebna jest interwencja terapeuty, ponieważ to właśnie: „...język staje się elementem konstytutywnym bycia człowiekiem, bezpośrednio warunkującym funkcjonowanie każdej osoby w społeczeństwie” (Miodunka 2014, 221). Dobre efekty przynosi programowanie języka dostosowane do poziomu dziecka.

Poziom znaczeń prymarnych

Dziecko rozpoczyna opisywanie świata, używając najpierw samogłosek, wyrażeń dźwiękonaśladowczych i sylab otwartych. Programowanie języka jest prostym powtarzaniem wymienionych elementów, ponieważ na tym etapie mamy do czynienia z całościowym przetwarzaniem materiału językowego.

Poziom wyrazu i zdania pojedynczego

Wyrazy zapisujemy na karteczkach, aby dziecko mogło je globalnie rozpoznawać. Ćwiczenia rozpoczynamy od rzeczowników w mianowniku (rzeczowniki należące do najpopularniejszych pól semantycznych, np.: zabawki, jedzenie, osoby, części ciała itd.) i czasowników w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Regułą gramatyczną reprezentuje połączenie rzeczowników z prymarnymi czasownikami, np.: *Ola je. Ola śpi. Mama je. Mama śpi. Tata je. Tata śpi. Lala je. Lala śpi.* W porównaniu z nazywaniem/etykietowaniem jest to wyższy poziom, bo jak pisze Ricoeur: „Nazywanie nie wyczerpuje możliwości czy funkcji mowy. Logos języka wymaga przynajmniej nazwy i czasownika; owo splatanie się tych dwu słów konstytuuje podstawową jednostkę języka i myślenia” (Ricoeur 1989, 65). Podobnego zdania jest Jagoda Cieszyńska: „Nie wystarczy (...) znajomość słownictwa, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych” (Cieszyńska-Rożek 2014, 23).

Rozwój poznawczy to proces, który polega na poznawaniu znaczeń. Łączenie znanych rzeczowników z czasownikami odkrywa przed dzieckiem zupełnie nowe znaczenia, wpływa więc dodatnio na jego rozwój, ale nie jest jedynym ćwiczeniem, jakie należy z nim wykonywać. Równolegle trzeba też zadbać o fleksję nominalną. Warto bawić się z dzieckiem np. w chowanego, bo nazywając przedmioty, ukrywając je i znajdując, ukazujemy różnicę między dopełniaczem a mianownikiem. Fleksję ćwiczymy, zadając pytania: *Kto/co?, Kogo/czego nie ma?, Kto? – Mama., Kogo nie ma? – Nie ma mamy., Co? – Bułka., Czego nie ma? – Nie ma bułki.* Przy wykonywaniu ćwiczeń powinniśmy pilnować, żeby dziecko powtarzało całą sekwencję *nie ma x*. Edward Łuczyński zwraca uwagę, że dopełniacz jest przypadkiem dynamicznym: „(...) dopełniacz rzeczownika należy do przypadków wyjątkowo wielofunkcyjnych, a więc zapotrzebowanie na formy dopełniaczowe w wypowiedziach dziecięcych rośnie wraz z rozwojem mowy” (Łuczyński, 2010, 13). Tłumaczy to odstępstwo od reguły rozwojowej i zalecenie, żeby po mianowniku wprowadzać dopełniacz, a dopiero potem biernik.

Dziecku, które buduje prymarne zdania, można zaproponować opisywanie świata za pomocą rozwiniętych zdań z dopełnieniem. Najlepiej zaczynać od fraz z dopełnieniem w bierniku lub w dopełniaczu, np. *Mama ma bułkę. Ola nie ma bułki.* Struktura zdania umożliwia wdrażanie reguł gramatycznych. Schematy zdań typu np.: podmiot-orzeczenie-

dopełnienie, przydawka-podmiot-orzeczenie, podmiot-orzeczenie-okolicznik miejsca, podmiot-orzeczenie-przydawka-dopełnienie uwzględniają rzeczowniki w przypadkach zależnych, a także inne części mowy. Po dopełniaczu wprowadzamy biernik. Terapeuta musi wybrać z minimum leksykalnego czasowniki wymagające użycia biernika, np. *mieć, jeść, pić, dać, myć, widzieć, zakładać, lubić*, a następnie dostarczyć dziecku dużo odpowiednich konstrukcji i okazji do ich powtarzania: *Ola ma lalę. Adam ma auto. Mama ma kawę. Ola je zupę. Adam je lody. Mama je bułkę. Ola pije sok. Mama pije kawę. Adam pije herbatę. Ola daje lalę. Adam daje auto. Mama daje lody. Ola myje głowę. Adam myje buty. Mama myje kubek. Ola lubi zupę. Adam lubi jabłko. Mama lubi kawę.*

Poziom wypowiedzi wielocłonowych

Na kolejnym etapie powiększamy zasób leksemów, wzbogacając go nie tylko o nowe czasowniki, lecz także o przymiotniki, częste przymyki (*do, na, w, dla*), zaimki (*on, ona, ten, ta, to*) oraz spójniki (*i, a, bo*). Nowe słownictwo prezentujemy w odpowiednich kontekstach/sytuacjach, używamy go też w strukturach zdaniowych. W ten sposób wprowadzamy stopniowo inne formy zależne rzeczowników – miejscownik i narzędnik.

„Myślenie przyczynowo-skutkowe, dialektyczne, logiczne możliwe jest dzięki swobodnemu operowaniu pojęciami, wyrażanymi przez znaki stosunków” (Szuman 1968, 156). Programowanie języka powinno więc koniecznie uwzględniać określanie różnych relacji: przyczynowych, przestrzennych, celowych i czasowych (następstwo przedmiotów i zjawisk, ich rozłożenie w czasie).

Poznanie prymarnych przymków i spójników musi iść w parze z poznawaniem przymiotników, które jako nazwy cech są z kolei niezrozumiałe bez rzeczowników. Najprostszą metodą uczenia przymiotników jest kojarzenie ich z określeniami pojawiających się w otoczeniu dziecka osób, zwierząt, roślin lub przedmiotów, np.: *duży miś, duża lala, duże auto; mały miś, mała lala, małe auto.*

Poziom podstawowy systemu językowego

Po utrwaleniu struktur z miejscownikiem i narzędnikiem można uzupełnić fleksję nominalną o ostatni przypadek, frekwencyjnie najmniej istotny, czyli celownik, np.: *Tola daje sok lali. Mama daje zupę Toli. Tata daje piłkę Alkowi.*

Nadal trzeba systematycznie powiększać zasób słownictwa i wprowadzać kolejne przysłówki, liczebniki, przymyki, spójniki i zaimki. Żeby dziecko szybciej przyswajało znaczenia przysłówków, należy mu je podsuwać parami, tak jak przymiotniki, a następnie pokazywać opozycje znaczeniowe w zdaniach typu: *Mama idzie szybko. Tola idzie powoli. Tola mówi cicho. Adam mówi głośno.* Ważne jest powtarzanie nowych leksemów i konstrukcji zdaniowych w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych: w domu, w sklepie, na placu

zabaw, w przedszkolu, dlatego wszyscy opiekunowie: rodzice, wychowawcy i nauczyciele powinni postępować tak samo i trzymać się omówionych wyżej zasad.

Z chwilą gdy dziecko zyskuje umiejętność posługiwania się formami czasu przeszłego, można zacząć zmieniać zdania z czasownikami w czasie teraźniejszym na frazy odnoszące się do przeszłości. Warunkiem tworzenia rozwiniętych zdań, wykorzystujących wyrażenia przyimkowe: *przed kolacją, po kolacji, przed spacerem, po spacerze, przed zabawą, po zabawie, przed świętami, po świętach*, jest natomiast dostrzeganie przez dziecko wzajemnych relacji – m.in. czasowych. Relacje czasowe trzeba ćwiczyć najpierw na przykładach zdań, w których pojawia się czas przeszły i teraźniejszy, a po wprowadzeniu czasu przyszłego – na przykładach wypowiedzi opisujących relację przeszłość-teraźniejszość-przyszłość. Jeśli dzieci mają trudności ze zrozumieniem relacji czasowych, można im pomóc, stosując zalecaną przez Jagodę Cieszyńską (Cieszyńska-Rożek 2013) metodę dzienniczka wydarzeń.

Technika programowania języka i nauka czytania pozwala na konstruowanie w umyśle dziecka systemu językowego. W sytuacji dwujęzyczności zbyt mała liczba bodźców językowych i ich słaba jakość utrudnia wykształcanie się systemu językowego, czego skutkiem mogą być niedostateczne kompetencje językowe i komunikacyjne (Cieszyńska 2006, Cieszyńska-Rożek 2013; Błasiak-Tytuła 2013, 2015a, 2015b).

Bibliografia

- Błasiak-Tytuła M., 2013, *Kompetencje językowe bilingwalnych bliźniaczek*, w: M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń (red.), *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, w: Nowa Logopedia, nr 4, s. 317-330
- Błasiak-Tytuła M., 2015a, *Emigrant mothers in the British culture. On the communication of Polish mothers and their children in a new linguistic reality*, w: M. Banach, M. Lubińska-Bogacka, A. Szwedzik (red.), *Universalism of work in the context of the Polish and European civilisational challenges*, Kraków, s. 213-223
- Błasiak-Tytuła M., 2015b, *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*, w: M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak (red.), *Rozumienie – diagnoza i terapia*, w: Nowa Logopedia, nr 6, s. 135-145
- Błasiak-Tytuła M., Bielenda-Mazur E., 2016, *Wybrane funkcje poznawcze warunkujące rozwój mowy*, w: F. A. Marek, U. Strzelczyk-Raduli, K. Błońska (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych*, Opole, s. 120-133
- Cieszyńska J., Fabisiak A., 2000, *Kształtowanie systemu językowego dziecka niesłyszącego w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. Rozwój mowy Julii*, w: U. Eckert, A. Stecewicz (red.), *Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu w rodzinie*, Szczecin, s. 117-127
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków

- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków
- Cieszyńska-Rożek J., 2014, *Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych. Propozycje technik terapeutycznych*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 2, s. 19-34
- Grabias S., 1992, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, w: S. Grabias (red.), *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. Język polski jako obcy, t. 4., Lublin, s. 93-102
- Łuczyński E., 2002, *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, w: *Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique*, fasc. LVIII, s.157-165
- Łuczyński E., 2010, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, w: *Psychologia rozwojowa*, nr 15(1), s. 9-18
- Miodunka W. T. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków
- Miodunka W. T., 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, w: *LingVaria IX*, nr. 17(1), s. 221
- Muzyka-Furtak E., 2012, *Terapia surdologopedyczna w ujęciu komunikacyjnym*, w: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 376-384
- Orłowska-Popek Z., 2009, *Kształtowanie się systemu językowego u dzieci z implantem ślimakowym*, w: *Biuletyn Logopedyczny*, nr 23(1), s. 35-39
- Orłowska-Popek Z., 2010, *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, w: M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia*, Nowa Logopedia, nr 1, s. 105-113
- Orłowska-Popek Z., 2012, *Dzienniczki wydarzeń jako forma budowania dialogu i narracji dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, w: J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka. Z prac Towarzystwa Kultury Języka*, t. 8, Warszawa, s. 279-291
- Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa
- Rostowski J., Rostowska T., 2014, *Rola systemu lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej*, w: *Psychologia Rozwojowa*, nr 9(2), s. 49-65
- Shugar G., Smoczyńska M. (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa
- Spitzer M., 2008, *Jak uczy się mózg*, Warszawa
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk
- Szuman S. (red.), 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk

Magdalena Błażejewska

JĘZYK STARO-CERKIEWNO-SŁOWIAŃSKI W NAUCZANIU SŁOWIAN JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Duży w ostatnich latach napływ migrantów do Polski, zwłaszcza z Ukrainy, Białorusi i Rosji (w 2016 r. GUS zarejestrował 74 tys.¹ obywateli tych krajów z prawem stałego pobytu), wzbudza wśród dydaktyków języka polskiego coraz większe zainteresowanie nauczaniem Słowian. Uwagę nauczycieli i lektorów zaczyna przyciągać język staro-cerkiewno-słowiański, ponieważ odwołanie się do historii i pokrewieństwa języków wyjaśnia wiele prawidłowości w języku polskim.

Spośród żywych języków słowiańskich należy wymienić:

- wschodniosłowiańskie: rosyjski, ukraiński i białoruski,
- zachodniosłowiańskie: polski, czeski i słowacki,
- południowosłowiańskie: serbsko-chorwacki (serbski, chorwacki, bośniacki, czarnogórski), słoweński, macedoński i bułgarski (Dalewska-Greń, 2002).

Ich wspólne cechy to:

- fleksyjna morfologia,
- leksykalny aspekt czasowników,
- fonetyczna palatalizacja,
- obecność zlepków spółgłoskowych.

Fleksyjna morfologia oznacza, że wszystkie języki słowiańskie odmieniają się przez 6 lub 7 przypadków, co je odróżnia od innych grup językowych. Oprócz rzeczowników i przymiotników różne formy przybierają też czasowniki (formy czasowe i osobowe), liczebniki, imiesłowy. Każdy czasownik wymaga użycia określonej formy rzeczownika (konkretny

1 Za: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/>.

przypadek). Rekcja rządzi łączliwością czasowników z rzeczownikami i przymiotnikami, a leksykalny aspekt czasowników wprowadza podział na czasowniki dokonane (czynności zakończone) i niedokonane (czynności niedokończone, powtarzalne lub ciągnące się w czasie). Typowa dla języków słowiańskich fonetyczna palatalizacja polega na zmiękczeniu spółgłosek za pomocą samogłoski „i” (*niebo*) lub znaków diakrytycznych (*koń*). Ostatnią wspólną cechą jest obecność zlepków spółgłoskowych, powstałych wskutek zaniku jerów w języku staro-cerkiewno-słowiańskim, jak np. w polskim słowie *bezwzględny* czy w rosyjskim słowie *всмпеча* [vstr'eč'a]. Wymówienie tych zlepków jest bardzo trudne dla osób z innych grup językowych (Lehr-Splawiński, Kuaszkiewicz, Sławski, 1954).

Podobieństwa można zauważyć nie tylko w gramatyce języków słowiańskich, lecz także w słownictwie, a większość zmian leksykalnych daje się doskonale wytłumaczyć zmianami w języku staro-cerkiewno-słowiańskim.

Grupy TorT, TolT, TerT, TelT

Przestawka (metateza) to jeden z zależnych procesów fonetycznych, polegający na zmianie kolejności sąsiednich głosek. Podstawą przestawki prasłowiańskiej w grupach typu TorT, TolT, TerT, TelT było prawo sylab otwartych – w języku prasłowiańskim każda sylaba musiała się kończyć na samogłoskę. W nagłosie zmiany zależały od intonacji wyrazowej, ale przestawka zdarzała się także w śródgłosie. Trzy rodzaje odnotowanych zmian odpowiadają wspomnianej na początku „geograficznej” klasyfikacji języków słowiańskich (Stieber, 2005).

Przyjrzyjmy się grupie TorT. Słowem wyjściowym niech będzie *gord*. Na południu to słowo przekształciło się w *grad*, na wschodzie w *gorod*, a na zachodzie w *grad* (pol. *gród*). Podobnie zachowują się wyrazy *korva* i *vorna* (pol. *krowa*, *wrona*).

W grupie TolT – weźmiemy np. słowo *golva* – przekształcenia wyglądają następująco: na południu *glava*, na wschodzie *golova*, na zachodzie *glava* (pol. *głowa*). Analogicznie zachowuje się wyraz *zolto* (pol. *złoto*).

Na przykładzie słowa *dervo* dobrze widać zmiany w grupie TerT. Na południu mamy *dravo*, na wschodzie *derevo*, na zachodzie *drzevo* (pol. *drzewo*). Podobnie zmienia się wyraz *berg* (pol. *brzeg*).

W grupie TelT weźmy za przykład słowo *melko*. Na południu jest *mlako*, na wschodzie *moloko*, na zachodzie *mleko*. Takie same zmiany obserwujemy w wyrazach *obolk*, *czolvek* (pol. *obłok*, *człowiek*).

Przekształcenia grup kt' i gt' cechuje identyczna prawidłowość, np. słowo *noktis* na południu przeszło w *nošt'*, na wschodzie w *noč'*, a na zachodzie w *noc*. Z podobnych zmian powstały słowa: *miedza* i *móc* (Bartula 2002).

Ortografia

Znajomość języków słowiańskich ułatwia także poznanie polskiej ortografii, np. reguł dwójki zapisu głoski [ż]: rz i ź. Kiedy po polsku piszemy ż, w językach wschodniosłowiańskich mamy odpowiednik ж, jak w parze: *żał* (polski) – *жаль* (rosyjski), jeśli zaś w polskim słowie występuje rz, w językach wschodniosłowiańskich będzie r, np. *rzeka* – *река*.

Do dziś zachowało się w polskiej ortografii rozróżnienie *h* i *ch*. Historycznie rzecz biorąc, były to dwie różne głoski, które we współczesnej polszczyźnie zlały się do jednego dźwięku, choć nasze babcie mogą jeszcze pamiętać tzw. „h gardłowe”, zapisywane obecnie jako *h*. W języku ukraińskim ten dźwięk występuje nadal. Kiedy w języku polskim piszemy *h*, w języku ukraińskim mamy gardłowe *h* i zapisujemy je za pomocą znaku *h*, np. *hak* (polski) – *рак* (ukraiński). Gdy w polskim słowie widnieje *ch*, w ukraińskim jest zwykłe *h*, czyli *x*, jak w parze *chmura* – *хмара*.

A jak wytłumaczyć zasady pisowni *u* czy *ó*? Jeśli przyjrzymy się zmianom w grupach TorT, TolT, TerT, TelT, zauważymy, że „o” przekształcało się w języku polskim w „o” z przegłosem, czyli właśnie *ó*, a zatem tam, gdzie w języku polskim jest *ó*, w językach wschodniosłowiańskich będzie *o*, np. *góra* (polski) – *зопа* (rosyjski).

Zastosowania dydaktyczne

Na kursach polskiego w grupach Słowian warto korzystać z możliwości odwoływania się do ich rodzimych języków, zwłaszcza wtedy, gdy uczący się mają kłopoty z poprawnym zapisem ortograficznym. Proste pytanie: *A jak to jest w Twoim języku?* pomaga im rozstrzygnąć ortograficzny dylemat. Jeżeli we własnym języku piszą *x*, w polskim powinni pisać *ch*, jeżeli w ich ojczystym języku jest *y*, w polskim muszą napisać *u*.

Znając przemiany „TorT”, możemy też przewidzieć błędy leksykalne, np. wydłużanie wyrazu o jedną sylabę i „profilaktycznie” zwrócić uczestnikom zajęć uwagę na różnice między słowem polskim a jego odpowiednikami w językach wschodniosłowiańskich. Okazuje się to ważne, ponieważ część słów może wywoływać demobilizujące kursantów wrażenie, że wyrazy są identyczne, więc nie trzeba się ich uczyć.

Biegły w historii języka polonista, świadomy zmian fonetycznych i ortograficznych, potrafi wytłumaczyć słowiańskim uczniom (ich liczba szybko w ostatnich latach rośnie!), jak na zasadzie analogii mogą odgadnąć jakieś słowo lub jego pisownię. Wystarcza do tego znajomość przekształceń diachronicznych, ich „mechanizm” działa zawsze, więc nauczyciel/lektor nie musi znać języków swoich podopiecznych. Język staro-cerkiewno-słowiański pełni rolę matrycy, która pozwala im systematyzować wiedzę i zwiększa efektywność nauczania.

Bibliografia

Bartula Cz., 2002, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka staro-cerkiewno-słowiańskiego na tle porównawczym*, Warszawa

Dalewska-Greń H., 2002, *Języki słowiańskie*, Warszawa

<http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/>

Lehr-Spławiński T., Kuaszkiewicz W., Sławski F., 1954, *Przegląd i charakterystyka języków słowiańskich*, Warszawa

Stieber Z., 2005, *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich*, Warszawa

Ostatni dostęp do źródła internetowego: 15.02.2019.



Agnieszka Jasińska

POŁĄCZ KROPKI, CZYLI GRAMATYKA DLA AKTYWNYCH I SAMODZIELNYCH

Opis podręcznika

Połącz kropki to zbiór zadań gramatycznych i komunikacyjnych dla osób uczących się polskiego na poziomie A2-B1. Wybór poziomu nie jest przypadkowy – duże zainteresowanie uczniów, studentów i słuchaczy wyższymi stopniami biegłości niż A1 obserwuje się od lat. Wielu obcokrajowców planuje dłuższy lub stały pobyt w Polsce i doskonale zdaje sobie sprawę, że podstawowa znajomość języka nie wystarczy w tym kraju do codziennego funkcjonowania, spora ich grupa stara się też o polskie obywatelstwo, które można otrzymać dopiero po zdaniu egzaminu językowego na poziomie B1. Prezentowany tu podręcznik ma pomóc wszystkim zainteresowanym w zdobyciu kompetencji komunikacyjnych z zakresu gramatyki i jej praktycznego zastosowania, a także ułatwić im przygotowanie się do ewentualnego egzaminu.

Aktywuj to, co już wiesz, i zrób z wiedzy użytek

Połącz kropki nie jest typowym zbiorem ćwiczeń, podzielonym na rozdziały według kategorii gramatycznych. Nowy sposób porządkowania i uzupełniania wiedzy, inny niż w wielu publikacjach dostępnych na rynku, stawia w centrum uwagi praktyczne zastosowanie w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Znajdziemy tutaj oprócz konwencjonalnych ćwiczeń „drylowych” także wiele innych, które umożliwiają uczniom i studentom „połączenie kropek”, czyli wykorzystanie w nauce tego, co już wiedzą. Zadania pozwalają powtórzyć albo przyswoić sobie nową porcję materiału przewidzianą na dany poziom. Pierwszorzędne znaczenie ma aktywność uczących się, ich umiejętność logicznego myślenia i formułowania wniosków. Zamiast przekazywać wiedzę i tłumaczyć reguły gramatyczne, nauczyciel może się ograniczyć do roli przewodnika, który tylko prowadzi samodzielnie pracującego ucznia.

Gramatyka polska została już dobrze opisana, wbrew obiegowej opinii odstępstwa od reguł są nieliczne, a formy się powtarzają. Jeśli nauczymy się jednej końcówki fleksyjnej, to bez problemu odgadniemy następną. Dla przykładu: kiedy wiemy, jak utworzyć mianownik liczby mnogiej rzeczowników niemęskoosobowych (zagadnienie z poziomu A1), to z łatwością utworzymy dla tych rzeczowników biernik.

5 ➡ Proszę uzupełnić zdania zgodnie z podanym wzorem:

To są moje dzieci.

To są moje ulubione pisaki.

Na wyprzedaży są niezłe płaszcze.

Pracownicy fabryki zarabiają za mało.

Dziewczyny są zadowolone.

Moje koleżanki są bardzo sympatyczne.

To są koty Agnieszki.

Okna są zamknięte, możemy wychodzić.

Te kwiaty na balkonie wyglądają pięknie.

Zadania były za trudne.

Kocham moje *dzieci*.

A ja zawsze kupuję tamte

Widziałeś te w centrum handlowym?

Dyrektor zatrudnił nowe

Spotkałeś może te ?

Znasz ?

Lubię te

Czy on otworzył przed wyjściem?

Widzę, że lubisz swoje

Uczniowie poprosili nauczycielkę o łatwiejsze

Konkluzja: To są moje pisaki. ➡ Lubię te pisaki.

Przykład 1. Mianownik i biernik liczby mnogiej czasowników niemęskoosobowych

1 ➡ Proszę uzupełnić zdania zgodnie z podanym wzorem:

Napisał nową książkę o Francji.

***Francji* poświęcił swoją nową książkę.**

Rozmawiamy o Ewie.

Dajemy prezent

On jest zakochany w Justynie.

Składa życzenia

Pies leży na sofie.

Przeglądamy się tej

Myślę o mojej mamie.

Obiecuję to mojej

Dyskutujemy o kampanii.

On jest przeciwny tej

Mieszkamy w Turcji.

Pomagamy, w której było trzęsienie ziemi.

Rozmawiamy o Ani.

Dziękujemy za pomoc

Marzę o dużej bibliotece.

Dzięki dzieci mają dostęp do wszystkich lektur.

Konkluzja: Myślę o Łucji. ➡ Daję prezent Łucji.

Myślę o fizyce. ➡ Dzięki fizyce rozumiemy świat.

Przykład 2. Miejscownik i celownik rzeczowników rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej

Podobnych przykładów można znaleźć w polszczyźnie znacznie więcej, wystarczająco dużo nawet na poziomie A2-B1. Przytoczmy jeszcze jeden. Jeśli wiemy, jak wygląda miejscownik rzeczowników rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej, to forma celownika nie sprawi nam żadnych trudności.

Wykonując takie ćwiczenia, zamieszczone w każdym rozdziale, pokonujemy pierwszy etap „łączenia kropek”.

Mimo wielu analogii, np. w odmianie, nie należy pochopnie wyciągać wniosku, że nauka gramatyki jest prosta. Jak wiadomo, zawsze wiąże się ona z pamięciowym opanowaniem form, których użycie bywa nieoczywiste, we wszystkich językach zdarzają się wyjątki, a dla pewnych zjawisk gramatycznych brakuje w językach ojczystych odpowiedników. Tym bardziej warto propagować nowe metody uczenia się i pokazywać w polszczyźnie przykłady, które umożliwiają samodzielne odkrywanie reguł i logiki w klasyfikacji kategorii gramatycznych. *Połącz kropki* próbuje różnych takich „sposobów”: zestawia formy gramatyczne o identycznych końcówkach (jak w przytoczonych wyżej ćwiczeniach) albo formy podstawowe z ich pochodnymi, np. czasownik *iść* z innymi czasownikami ruchu, czas teraźniejszy z tworzonym od niego trybem rozkazującym, czas przeszły z trybem przypuszczającym itp.

Część komunikacyjna, czyli kolejny etap „łączenia kropek”

Miarą opanowania gramatyki jest stosowanie jej reguł w praktyce. W każdym rozdziale, oprócz ćwiczeń utrwalających konkretną formę, znajdują się zadania komunikacyjne, które polegają na jej użyciu w określonym kontekście. To kolejny etap „łączenia kropek”. Uczący się dostrzegają, że nieciekawe ćwiczenia automatyzujące służą konkretnemu celowi. Jeśli przyswoją sobie poprawne formy, będą umieli budować z nich bezbłędne wypowiedzi. Zadania uwzględniają różne sytuacje komunikacyjne, jakie mogą się zdarzyć w życiu prywatnym, zawodowym lub publicznym.

Program nauczania dla poziomu A2 i B1 przewiduje różne role społeczne (znajomy i nieznajomy, kolega, przyjaciel, członek rodziny, dziecko, rodzic, siostra, brat, gość, turysta, pasażer, podróżnik, uczeń, student, lokator, pacjent, pracownik, petent, konsument), które uczący się może odgrywać, sprawdzając przy tym swoją znajomość języka polskiego, a zwłaszcza umiejętność wypowiadania się. Wciela się wtedy w rolę i „uczestniczy” w spotkaniach prywatnych i służbowych, imprezach rozrywkowych, sportowych i kulturalnych, uroczystościach rodzinnych, świętach itp., wymienia informacje (na żywo i w sieci, ustnie i pisemnie), porusza się w przestrzeni publicznej (odwiedza sklepy, urzędy, instytucje, szkoły, uczelnie, punkty usługowe, firmy), podróżuje (wakacje, urlopy) itd. *Połącz kropki* uwzględnia najważniejsze funkcje komunikacyjne z poziomu A2-B1, a jako metodę nauczania proponuje m.in. łączenie ćwiczenia drylowego z sytuacją komunikacyjną. Ilustrują to dwa poniższe przykłady:

2 ➡ Proszę uzupełnić zdania za pomocą właściwej formy rzeczownika podanego w nawiasie.

Dziękuję ...*Piotrowi*... za jego pomoc. (Piotr)

Daję prezent (Jan).	Oferuję nowe stanowisko (pracownica).
Kupuję nowy krawat (Krzysztof).	Ufał swojej (siostra).
Składamy życzenia (brat).	Nie ufał swojemu (dziecko).
Dziękujemy (ojciec).	Przeglądał się nowemu (biurko).
Oferują pracę (Marek).	Nauczyciel daje zadanie (dzieci).
Obiecują podwyżkę (Paweł).	Dzieci składają życzenia (dziadkowie).

3 Twój przyjaciel/przyjaciółka chce swoim bliskim przywieźć pamiątki z wakacji.
Doradzasz mu/jej, co ma kupić.

Przykład: Na twoim miejscu mamie kupiłbym torbę ekologiczną. A siostrze – magnes.



W **Gdańsku** sklep z pamiątkami oferuje naszyjniki z bursztynów i magnesy z widokiem miasta.



Na **Mazurach** można kupić: kubek z napisem „Mazury”, torbę ekologiczną z widokiem jeziora Mamry, magnes z widokiem na jezioro Śniardwy.

Przykłady 3 i 4. Łączenie ćwiczenia drylowego z sytuacją komunikacyjną

Ocena własnych kwalifikacji i osiągnięć

Proponowane zadania zawierają elementy autoewaluacji. Uczący się zdobywa nowe umiejętności językowe i jednocześnie ocenia swoje osiągnięcia. Każda lekcja kończy się następującą minitabelą:



Podsumowanie

Nauczyłem się/nauczyłam się

Widzę podobieństwa następujących form

Największą korzyść mam z ćwiczeń

Udało mi się zapamiętać

Muszę jeszcze powtórzyć

Przykład 5. Autoewaluacja

Samoocena zakłada, że na początku uczeń powinien się sam „zakwalifikować”, tzn. określić poziom wyjściowy, od którego będzie „mierzyć” dalsze postępy. Podręcznik dostarcza mu od pierwszej do ostatniej strony odpowiednich narzędzi, dzięki którym może sprawdzić swoją wiedzę – wstępną i zdobytą. Zamieszczone na końcu książki gry językowe i kwestionariusz wzorowany na *Europejskim Portfolio Językowym* (wyrabia świadome i autonomiczne podejście do nauki, umożliwia samoocenę) ułatwiają podsumowanie ostatecznych wyników. Elementem ewaluacji jest też specjalnie dołączony test gramatyczny, zgodny z kryteriami egzaminów certyfikatowych na poziomie A2 i B1. Problem autokorekty rozwiązuje inny aneks, czyli klucz do zadań.

Przeniesienie akcentu z nauczyciela na uczącego się

Każdy, kto podejmuje naukę języka, powinien to robić świadomie, w miarę możliwości samodzielnie i autonomicznie. Prezentowana tu książka konsekwentnie przesuwa akcent z nauczyciela na ucznia, z lektora na studenta. Idei tej podporządkowuje wszystkie ćwiczenia, niezależnie od tego, czy służą opanowaniu formy, jej „użyciu”, czy też autoewaluacji. *Połącz kropki* nie jest jednak samouczkiem, tylko podręcznikiem, zaprojektowanym na zajęcia lekcyjne, w czasie których nauczyciel, choć obecny, nie dostarcza gotowych rozwiązań, lecz jedynie wskazuje uczniom ich własną drogę.

Damian Mrowiński

ZAJĘCIA Z GRAMATYKI OPISOWEJ I KULTURY JĘZYKA POLSKIEGO DLA STUDENTÓW BILINGWALNYCH NA UNIWERSYTECIE KIŁOŃSKIM¹

Na Uniwersytecie Kilońskim studia slawistyki ze specjalnością „polonistyka” podejmuje co roku duża grupa osób dwujęzycznych, już ponad 10 lat temu zdecydowano więc o utworzeniu dwóch rodzajów studiów licencjackich: jednego dla studentów rozpoczynających naukę polskiego od zera i drugiego dla osób reprezentujących co najmniej poziom biegłości B2/C1, czyli właśnie dla tej grupy. Jeszcze przed rozpoczęciem pierwszego semestru nasi dwujęzyczni kandydaci na studia biorą udział w intensywnym, dwutygodniowym kursie przygotowawczym, po czym zdają dwugodzinny egzamin pisemny. Umożliwia on ocenę ich sprawności językowych, jest warunkiem zwolnienia z lektoratu języka polskiego dla początkujących oraz kartą wstępu na kurs gramatyki opisowej i kultury języka polskiego, o którym będzie mowa poniżej.

Kurs ten, zwany w nomenklaturze niemieckojęzycznej *Propädeutikum* (I und II), trwa dwa semestry (dwie godziny tygodniowo w semestrze letnim i zimowym). Od roku akademickiego 2019/20 ofertę wzbogacają jeszcze zajęcia z gramatyki opisowej na trzecim i czwartym semestrze. Odrębny program dla osób dwujęzycznych wyróżnia polonistykę kilońską wśród większości slawistik w krajach niemieckojęzycznych. Studenci bilingwalni muszą na ogół brać udział w podstawowych kursach językowych, co dla wielu z nich jest „mordęgą” (wyrażenie jednej ze słuchaczek) lub po prostu stratą czasu. Niektóre slawistyki zwalniają z tego obowiązku, taka decyzja przynosi jednak jeszcze gorszy skutek – szcątkowy kontakt z językiem w trakcie całych studiów. Większość prac semestralnych i licencjackich przyszli poloniści piszą bowiem po niemiecku, ograniczając się jedynie do polskojęzycznych

1 Niniejszy artykuł jest skróconą i lekko zmienioną wersją referatu wygłoszonego przez autora 15.06.2019 r. na Uniwersytecie Wiedeńskim podczas konferencji glottodydaktycznej *Efektywność w nauczaniu języka polskiego jako obcego – kształcenie kompetencji językowych*.

wtrętów (rodzaj i długość cytatów lub przykładów zależy od tego, czy praca ma charakter językoznawczy, czy literaturoznawczy).

W dalszej części artykułu przedstawię w skrócie cele i program zajęć z gramatyki i kultury języka polskiego, a także wybrane problemy dydaktyczne – specyfikę pracy z bilingwalnymi studentami niemieckimi, często niewidoczną z perspektywy lektora z Polski – oraz kilka własnych pomysłów i technik, pozwalających zwiększyć efektywność nauki.

Cele zajęć

Program studiów przewiduje w pierwszym semestrze niemieckojęzyczny wykład *Wprowadzenie do językoznawstwa slawistycznego/Einführung in die slavische Sprachwissenschaft*, na który uczęszczają również studenci bilingwalni. Zależy mi więc, żeby tematy omawiane na *Propädeutikum* po polsku korespondowały z treściami tego wykładu i go uzupełniały. Moim głównym celem jest budowanie solidnego fundamentu lingwistycznego – podstawy, która umożliwi studentom zrozumienie polskiej gramatyki i kultury języka – oraz dostarczenie im narzędzi do samodzielnego odkrywania meandrów językoznawstwa polskiego i porównawczego. Staram się też przekonać moich słuchaczy, że gramatyka nie musi być straszna, i próbuję ją „oddemonizować”. Mam przy tym ułatwione zadanie, ponieważ odwołuję się jednocześnie do dwóch języków – polskiego i niemieckiego.

Program *Propädeutikum* można realizować tylko wtedy, gdy studenci znają podstawowe struktury gramatyczne i terminologię w języku niemieckim, to znaczy, gdy opanowali tzw. gramatykę szkolną. Wychodzę z założenia, że student, który nie potrafi w języku L1 (zwykle niemieckim) wymienić części mowy i myli je z częściami zdania, nie odróżnia przymiotnika od przysłówka (pojęcia *Adjektiv* i *Adverb*), w języku polskim też nie będzie umiał tego zrobić. Wymagam więc, żeby studenci na początku nauki zaopatrzyli się w dowolną gramatykę języka niemieckiego. Niemieckie kompendia pozwalają mi odwoływać się na zajęciach do struktur w języku lepiej rozwiniętym. W kwestiach terminologicznych za miarodajne uznaję glosariusze gramatyczne DUDEN-a i PONS-a, dostępne jako darmowe pliki PDF na stronach tych wydawnictw. Transfer wiedzy z jednego języka do drugiego i ciągłe porównywanie obu systemów językowych odgrywa na kursie *Propädeutikum* dużą rolę.

Program

W pierwszym semestrze koncentrujemy się na częściach mowy i na morfologii. Sporo uwagi poświęcamy procesom słowotwórczym, omawiamy np. szczegółowo rodzaje złożzeń w języku polskim, ciekawe dla osób dwujęzycznych zdrobnienia i zgrubienia albo takie kwestie jak mocja, czyli „genderowanie” w polszczyźnie. Analizujemy elementarne pojęcia z dziedziny semantyki (synonimia, antonimia, homonimia i polisemia) oraz fonetyki

i fonologii. Studenci poznają nazwy narządów mowy w obu językach, zajmują się akcentem w języku polskim, rodzajami upodobnień fonetycznych i transkrypcją w międzynarodowym alfabecie fonetycznym IPA. Uczą się odróżniać rodzaje słowników jednojęzycznych i poznają popularne słowniki dwujęzyczne (egzamin obejmuje m.in. podstawowe wiadomości z leksykografii). Najważniejszym elementem programu są cotygodniowe ćwiczenia tłumaczeniowe w obu kierunkach. Regularnie sprawdzam też, nieodzowną na dalszym etapie studiów, znajomość terminologii lingwistycznej po polsku i po niemiecku. W programie drugiego semestru dużo miejsca zajmują: ortografia, składnia, elementy kultury języka polskiego i rozmaite kwestie poprawnościowe.

Podręczniki

Obowiązujący na *Propädeutikum* kanon podręcznikowy to: *Polnisch entdecken/ Odkrywamy język polski* Liliany Madelskiej i *Witaj Polsko! Grammatisches Beiheft!* Eriki Worbs. Obie gramatyki umożliwiają dokonywanie porównań międzyjęzycznych i wewnątrzjęzycznych; jako pozycje pedagogiczne skupiają się na „szczególnie istotnych, powtarzalnych i niezmiennych” cechach pragmatycznych systemu językowego polszczyzny (Kaczmarek 2002, 16). Są nieocenionym źródłem nie tylko wiedzy, lecz także rzetelnych tłumaczeń terminów lingwistycznych na polski (Mrowiński 2015), czym się pozytywnie wyróżniają na tle najnowszych nawet podręczników (tłumaczenia pojęć gramatycznych nie odznaczają się w tych książkach precyzją, na co lektor powinien zwracać szczególną uwagę!).

Na zajęciach z językoznawstwa polonistycznego korzysta się często z podręczników wybitnych lingwistów, napisanych jednak tak skomplikowanym językiem, że studenci z trudem radzą sobie z lekturą. Przeraża ich i demotywuje zwłaszcza mnogość terminów gramatycznych. Dlatego na pierwszym roku studiów posługujemy się najczęściej *Słownikiem wiedzy o języku* pióra Iwony Płóciennik i Danieli Podlaskiej, który jasno, przystępnie i skrótowo prezentuje wszystkie treści. Autorki zrezygnowały z definicji stricte naukowych, wiele zagadnień ujęły w punkty. Liczne przykłady i cytaty, zaczerpnięte z literatury lub z życia codziennego, ułatwiają zrozumienie rozmaitych problemów językowych. Artykuły są dobrym punktem wyjścia do zagłębienia się w bardziej skomplikowane zagadnienia gramatyczne, znakomicie też nadają się do ćwiczeń translatorskich. Studenci tłumaczą je na zajęciach lub w domu i na ich podstawie opracowują w tabeli i wciąż aktualizują własny niemiecko-polski glosariusz najważniejszych terminów gramatycznych. Pod koniec semestru muszą go przedłożyć lektorowi.

Drugą skarbnicą wiedzy lingwistycznej jest na naszej propedeutyce *Słownik gramatyki języka polskiego* pod redakcją Włodzimierza Gruszczyńskiego i Jerzego Bralczyka, pozycja o charakterze encyklopedii, a zarazem podręcznika gramatyki. Zawiera nie tylko hasła odnoszące się do ściśle rozumianej gramatyki, lecz także znakomite przypisy hasłowe

z dziedziny językoznawstwa ogólnego, stylistyki i etymologii. Dla studentów może być nieocenioną pomocą w przygotowywaniu referatów lub pisaniu prac semestralnych.

Niestety zakup tych słowników, od kilku lat niedostępnych na rynku książkowym – nawet antykwarycznym – graniczy niemal z cudem. Zdaniem pracowników księgarni naukowych, zainteresowanie tytułami tego rodzaju jest tak nikłe, że wydawnictwa ich nie wznowiają. Skazuje to studentów na kopiowanie lub skanowanie fragmentów książek w bibliotece. Jediną pozycją encyklopedyczną z dziedziny lingwistyki, którą aktualnie można dostać w księgarniach, jest *Leksykon wiedzy o języku polskim (nie tylko dla uczniów)* Edwarda Polańskiego i Tomasza Nowaka. Ze względu na język i styl (wysoki rejestr naukowy) nie nadaje się on jednak do pracy z uczniami w szkołach ani studentami na lektoratach zagranicznych. Zachwalany w przedmowie jako „skromne i przejrzyste” kompendium wiedzy o języku polskim, zachęca do językoznawczej wędrówki „nie tylko w znane, lecz przede wszystkim w nieznanie”, czytelnika prowadzi jednak raczej na manowce. Przeciwnie niż Płóciennik i Podlawska autorzy podają niezwykle skomplikowane definicje, o czym świadczy np. wyjaśnienie terminu MORFOLOGIA.

MORFOLOGIA, nauka o morfemach, a ściślej rzecz biorąc o tym, w jaki sposób morfemy budują struktury leksemów. Morfologia obejmuje paradygmatykę i syntagmatykę morfologiczną. Paradygmatyka podaje ogólną charakterystykę morfemu. Syntagmatyka dostarcza szczegółowego opisu morfu. Morfologia zawiera fleksję i słowotwórstwo, a także morfonologię i morfotaktykę. Morfologia współczesna rozwija się w obrębie kilku paradygmatów: strukturalnego, generatywnego, np. morfologia derywacyjna i niekonkatenacyjna, i kognitywnego, np. morfologia naturalna. (Polański, Nowak 2010, 163)

Morfologia – dział nauki o języku, zajmujący się opisem budowy oraz odmianą wyrazów. Morfologia obejmuje słowotwórstwo oraz fleksję. Przedmiotem analizy i opisu morfologii są morfemy, czyli najmniejsze jednostki komunikatywne, należące do morfologicznej płaszczyzny języka. (Płóciennik, Podlawska 2008, 182)

W księgarniach brakuje pozycji lingwistycznych, można natomiast znaleźć literaturę popularnonaukową z zakresu języka polskiego, która znakomicie nadaje się na przerywniki w zajęciach lub na materiały uzupełniające. Polecam *Pypcie na języku* Michała Rusinka oraz *Wszystko zależy od przyimka* Jerzego Bralczyka, Jana Miodka i Andrzeja Markowskiego. Warto też sięgnąć do *Mówiąc inaczej* Pauliny Mikuły, znanej wideoblogerki i youtuberki, z wykształcenia polonistki. Sama jej książka może się wydawać niepozorna, ale przystępny język szybko trafia do młodych ludzi, którzy dość łatwo zapamiętują, że nie należy np. mówić „w cudzysłowie”, lecz „w cudzysłowie”, i nie „poszłem”, lecz „poszedłem”.

Nowe media: Facebook i Instagram w nauce gramatyki i kultury języka

Większość naszych studentów, jako „pokolenie cyfrowe”, styka się z nowymi technologiami od pierwszych lat życia. Ciekawość młodych ludzi trudno więc obecnie wzbudzić, jeśli nie korzysta się z narzędzi multimedialnych². Urządzenia mobilne, takie jak smartfon czy tablet, mają oczywiste zalety.

Skoro polonistki-bloggerki piszą książki o tematyce językoznawczej, w księgarniach brakuje leksykonów języka polskiego, a smartfon okazuje się bardziej atrakcyjny od książek, nasuwa się pytanie, czy do nauczania gramatyki i kultury języka polskiego nie nadałyby się dwa najpopularniejsze portale: Facebook i Instagram. Odpowiedź brzmi: zdecydowanie tak! Na pewno nie w zastępstwie podręczników, ale jako media skłaniające studentów do zajmowania się lingwistyką w czasie pozalekcyjnym. Jednorazowa subskrypcja wybranych kanałów wystarcza, aby codzienne posty, poświęcone językowi, pokazywały się studentom automatycznie na urządzeniach mobilnych. Nie mówimy tu wcale o małych porcjach uproszczonej gramatyki, lecz o treściach ambitnych. Oto kilka profili facebookowych i instagramowych, z których korzystamy na zajęciach *Propädeutikum*:

- *Nowe Wyrazy* na Facebooku

Na tym popularnym fanpage’u zespół językoznawców z Uniwersytetu Warszawskiego rejestruje w ramach projektu *Najnowsze słownictwo polskie* powstające niemal codziennie wyrazy. Profil facebookowy jest uzupełnieniem portalu nowewyrazy.uw.edu.pl, który zawiera rozbudowany słownik nowotworów językowych, współtworzony przez internautów. „Notowanie nowych wyrazów, w miarę możliwości na bieżąco, i udostępnianie ich w formie słownika powinno być naszym obowiązkiem, w nie mniejszym stopniu niż bieżący zapis wydarzeń politycznych, społecznych czy kulturalnych” – informują na swojej stronie przedstawiciele Obserwatorium Językowego UW (<http://nowewyrazy.uw.edu.pl/projekt.html>). Z fanpage’a można się dowiedzieć, że np. „znakoza” to „nagromadzenie znaków drogowych w stopniu utrudniającym lub uniemożliwiającym ich percepcję” albo że „Janusz” to „niezbyt urodziwy mężczyzna uosabiający stereotypowe, negatywne cechy przypisywane niektórym Polakom: rubaszość, zamięłowanie do alkoholu, brak ogłady i tandetny styl ubioru”, a „bromance” to „pozbawiona wymiaru seksualnego bardzo bliska relacja uczuciowa między mężczyznami”. Znaczenie wybranych słów ilustrują znakomite grafiki.

Ze strony tej korzystamy na zajęciach poświęconych neologizmom. Zachęcam studentów do zgłaszania własnych propozycji haseł, funkcjonujących w języku niemieckim, ale jeszcze nie w polszczyźnie. Przykładem takiego leksemu, modnego przed paru laty w Niemczech, a następnie przejętego w Polsce, jest „fleksitarianin”, czyli ktoś, kto „stosuje się do zasad diety wegetariańskiej, ale okazjonalnie (np. na przyjęciach) spożywa mięso”.

2 Por. <https://lingwistyka.edu.pl/blog/nowe-technologie-w-nauczaniu-jezykow-obcych-cz-1/>.

- *Codziennie nowe słowo* na Instagramie

Na Instagramie rekordy popularności bije ostatnio portal *Codziennie nowe słowo*, utrzymany w konwencji minimalistycznej. Ten stosunkowo nowy, tworzony przez studentów profil ma wzbogacać nasze słownictwo – codziennie o jeden wyraz. Oprócz wyjaśnienia danego leksemu użytkownicy Instagrama znajdą na portalu synonimy wybranych jednostek hasłowych i wyrazy pokrewne. Portal przydaje się studentom dwujęzycznym przede wszystkim do nauki wyrazów obcych. Wyrazy bardziej egzotyczne, np. „drapichrust” (osoba skora do robienia psot) lub „idemofobia” (strach przed przyjściem na imprezę w takiej samej sukience, jaką może włożyć inna kobieta), traktujemy na zajęciach jako ciekawostki językowe, czyli trochę z przymrużeniem oka.

Podcasty w nauce gramatyki i kultury języka

Stosowanie materiałów audio w dydaktyce języka obcego ma ułatwiać „dekodowanie tekstu mówionego, ekspozycję na język, rozumienie tekstu mówionego” (Dryjańska, Ducourtioux 2015). Dobrym materiałem tego typu są podcasty. Na zajęciach z gramatyki i kultury języka wykorzystuję je głównie do pracy domowej. Przydatne okazują się zwłaszcza dwie audycje:

- *Nasz język współczesny* – audycja Małgorzaty Tułowieckiej, poświęcona kulturze języka, do której prezenterka radiowa zaprasza znanych polskich językoznawców, m.in. prof. Andrzeja Markowskiego czy Radosława Pawelca. W programie występuje też regularnie dr Agata Hącia z Uniwersytetu Warszawskiego. W półgodzinnej rozmowie, czasem miniwykładzie, często biorą udział słuchacze radiowej Dwójki. Pytają zwykle o konkretny, omawiany właśnie temat albo generalnie o kulturę języka. Oto tytuły niektórych odcinków audycji o codziennych problemach językowych Polaków: *Nazwa żeńska zawodu tapicera to ...* (mocja), *Redundancja, czyli masło maślane w języku ...* (pleonazmy), *Moc wariantów: wysyłam i SMS, i SMS-a* (żywołność, wariantywność), *Pieniążki drobniutkie, poproszę ...* (zdrobnienia, zgrubienia).

Praca domowa studentów polega na wysłuchaniu wybranego podcastu i sporządzeniu notatek z audycji, natomiast lektor przygotowuje pytania do poszczególnych zagadnień. Na zajęciach zestawiamy wspólnie najważniejsze treści podcastu na tablicy interaktywnej lub na iPadzie z opcją Apple Pencil, a następnie komentujemy i wyjaśniamy trudniejsze kwestie i wątpliwości. Ćwiczenie okazuje się nie tylko bardzo dobrym ćwiczeniem ze słuchu, lecz także idealnym treningiem dla studentów wyjeżdżających na semestr zagraniczny do Polski. Umożliwia im kontakt z mówionym językiem naukowym, często profesorskim, ponieważ wymaga by go zrozumieli, zapisali, a później odtworzyli.

- *Co w mowie piszczy?* – audycja prowadzona przez prof. Katarzynę Kłosińską, przewodniczącą Rady Języka Polskiego. Programy z tego cyklu znakomicie nadają się na „wstępniaki” lub na zakończenie zajęć. Nagrania trwają wprawdzie krótko (przeważnie

siedem minut), są jednak treściwe i bardzo ciekawe. Pytania słuchaczy radiowej Trójki skłaniają panią profesor do rozważań o zawiłościach polszczyzny i nowych trendach w języku (m.in. o modnych wyrazach, języku reklamy czy irytującej manierze kończenia zdania partykułą „tak?”). Językoznawczynie interesująco mówi o dziejach słów i związków wyrazowych, za którymi kryją się dawne zwyczaje i inny od dzisiejszego obraz świata. Studenci bilingwalni, mieszkający jeszcze z rodzicami, często słuchają tego podcastu razem z nimi i mimochodem zarażają starsze pokolenie językoznawczym bakcylem... Nasza misja lektorska bywa więc wielopłaszczyznowa i ma charakter łańcuchowy.

Specyficzne problemy i ich rozwiązywanie

- Międzynarodowy alfabet fonetyczny – IPA

Międzynarodowy alfabet fonetyczny IPA, omawiany po niemiecku na obowiązkowym w pierwszym semestrze wykładzie z językoznawstwa sławistycznego, sprawia studentom ogromne trudności. Znajomością tego alfabetu muszą się wykazać również na innych konwersatoriach i seminariach językoznawczych, choć na wykładzie ze względu na brak czasu nie poświęca się IPA zbyt wiele uwagi. Studenci, stojący przed zadaniem nauczenia się dwóch alfabetów: sławistycznego i międzynarodowego, są zagubieni. Dla osób nieobeznanych z zaawansowaną nomenklaturą fonetyczną nie ma bowiem żadnego odpowiedniego podręcznika.

Większość polskich językoznawców posługuje się w swoich pracach alfabetem sławistycznym, w którym, w odróżnieniu od alfabetu międzynarodowego, spółgłoski zwarto-szczelinowe zapisuje się jako oddzielne znaki. Zwolenniczkami wprowadzania na zajęciach alfabetu słowiańskiego są autorki *Fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Danuta Ostaszewska i Jolanta Tambor. Według nich „opanowanie znaków transkrypcji międzynarodowej opóźniłoby nabywanie przez studentów właściwej wiedzy fonetycznej, a na to nie można sobie pozwolić ze względu na stosunkowo małą ilość czasu, którą da się poświęcić fonetyce w toku zajęć z gramatyki opisowej” (Ostaszewska, Tambor 2009, 19). Mimo to, przytaczając słowa Władysława Miodunki, przyznają, że jest w nich sporo racji:

Polacy uczący się języków obcych poznają zwykle ich wymowę poprzez międzynarodową pisownię fonetyczną. Nieuzasadnione jest więc przedstawianie języka ojczystego w pisowni odmiennej od poznawanych języków obcych. Posługiwanie się tą samą, międzynarodową pisownią fonetyczną umożliwia bowiem szybsze uświadomienie sobie charakterystycznych właściwości fonetyki języka obcego w porównaniu z ojczystym i na odwrót. (tamże, 19)

W Niemczech, gdzie powszechnie stosuje się IPA (często uproszczoną wersję), uczący się polskiego nie znajdą sławistycznego alfabetu ani w rozmówkach, ani w słownikach (tym bardziej internetowych). Moich dwujęzycznych studentów ratuje w tej sytuacji podręcznik dla rodziców i nauczycieli *Posłuchaj, jak mówię* pióra Liliany Madelskiej. Autorka

zamieszcza w nim kilkustronicową tabelę (s. 51-56) ze wszystkimi znakami zapisu fonetycznego i odpowiednimi przykładami, stosując paralelnie (co niezwykle cenne) notację ortograficzną i fonetyczną. Wiele wartościowych komentarzy zamieszcza również w przypisach.

Studenci ćwiczą alfabet fonetyczny, transkrybując frazy z życia codziennego lub bardziej złożone wypowiedzi z rozmaitych rozmówek, co wymaga zapisywania różnych rodzajów asymilacji w połączeniach międzywyrazowych. Do tego celu świetnie służy lubiany zwłaszcza przez studentów dwujęzycznych *Słownik przysłów – Przysłownik* Katarzyny Kłosińskiej. Transkrypcja przysłów pozwala poznawać mimochodem ich znaczenia, a także odkrywać nowe sentencje i zwroty.

- Umiejętność korzystania ze słowników papierowych

Niektórym osobom duży problem sprawia korzystanie z tradycyjnych „papierowych” słowników, ponieważ w szkole nawet na maturze nie wymagano od nich tej umiejętności (od 2014 r. we wszystkich krajach związkowych dopuszcza się na egzaminie dojrzałości i na kursach przygotowawczych elektroniczne słowniki firmy CASIO). Zdałem sobie z tego sprawę, kiedy jedna ze studentek nadaremnie szukała w słowniku kieszonkowym hasłowej formy wyrazu, po czym stwierdziła, że jej tam nie ma. Z odpowiedzi na przeprowadzoną przeze mnie ankietę wynika, iż większość studentów w ogóle nie korzysta ze słowników papierowych. Warto zatem poświęcić tej kompetencji więcej uwagi, tym bardziej, że kształcimy przecież przyszłych filologów.

Na zajęciach z leksykografii studenci dwujęzyczni uczą się określać typ leksykonu na podstawie haseł wybranych z różnych jednojęzycznych słowników PWN. Rozpoznają np., czy otrzymane od lektora hasła pochodzą ze słownika języka polskiego, poprawnej polszczyzny, wyrazów bliskoznacznych czy też ze słownika frazeologicznego lub etymologicznego. Następnie tłumaczą nazwy kompendiów lingwistycznych na język niemiecki i opisują te słowniki zgodnie z poleceniem, tzn. ustalają, jaki jest ich adresat/grupa docelowa i w jakich sytuacjach mogą się przydać. Na koniec porównują i opisują budowę haseł, przez co uświadamiają sobie różnice w strukturze słowników: np. języka polskiego i poprawnej polszczyzny. Słownikami obrazkowymi i specjalistycznymi zajmujemy się odrębnie i również szczegółowo.

Staram się również prezentować niemieckie odpowiedniki popularnych słowników języka polskiego, jak choćby DUDEN-owskie słowniki synonimów, dobrego stylu czy słownik wyrazów kłopotliwych, bo nie wszyscy znają te leksykony, a przy pisaniu niemieckojęzycznych prac semestralnych (nie tylko na polonistyce) mieliby z nich wiele pożytku. Studenci powinni odróżniać dwujęzyczne słowniki (papierowe lub internetowe), opracowywane przez sztab doświadczonych językoznawców i leksykografów i wydawane w dobrych wydawnictwach, od przypadkowych portali online, które podają zazwyczaj tylko podstawowe tłumaczenia danego leksemu (na wielu takich stronach roi się od migających kolorowych

okienek, z czego korzystają wyłącznie reklamodawcy). Zajmując się słownikami, studenci odkrywają takie nazwiska jak Mirosław Bańko, Andrzej Markowski, Jan Miodek, Jerzy Bralczyk czy Katarzyna Kłosińska, tworzą galerię współczesnych językoznawców polskich i poznają ich dorobek naukowy.

W obliczu likwidacji/fuzji wydawnictw, redukcji ich pracowników oraz wypierania książek drukowanych przez aplikacje mobilne, warto również zastanawiać się na zajęciach leksykograficznych nad przyszłością branży słownikowej. To co prawda temat rzeka, ale żywo interesuje i aktywizuje słuchaczy.

- Analiza składniowa

W drugim semestrze studenci muszą się zmierzyć z nie lada wyzwaniem, jakim dla wielu jest analiza składniowa. Omawiając syntaksę, skupiamy się przede wszystkim na szczegółowym opisie części zdania oraz elementarnej analizie składniowej zdań pojedynczych i złożonych. Gramatyki polskie i niemieckie ujmują ten temat zupełnie inaczej, co nie ułatwia nauki. Polskie podręczniki zamieszczają schematy zdań oparte na gramatyce zależności: „Szkolne opisy składniowe zaczynamy od dwudzielnej operacji wyodrębnienia grupy podmiotu i orzeczenia, by następnie przedstawić hierarchię stosunków syntaktycznych w ich obrębie” (Nagórko 2007, 274). W grupie podmiotu i orzeczenia wymieniamy najpierw części mowy, potem określamy części zdania i w końcu tworzymy jego wykres.

Od niemieckich studentów, także sławistów, oczekuje się, że w pracach językoznawczych będą opisywać konstrukcje składniowe za pomocą drzew składników bezpośrednich, wywodzących się z gramatyki generatywno-transformacyjnej N. Chomsky’ego (Saloni, Świdziński 2012). Taki schemat lepiej uwidacznia podrzędność i nadrzędność składniową w sensie dystrybucyjnym, jest też najpopularniejszym schematem zdaniowym, stosowanym w zachodnim językoznawstwie. Powstaje on w wyniku zidentyfikowania części mowy oraz określenia fraz lub grup, które są strukturami mniejszymi od zdań. „Gramatyki transformacyjno-generatywne (GTG) wychodzą od podziału zdania [...] na dwa składniki bezpośrednie: frazę nominalną z centrum rzeczownikowym (NP) i frazę werbalną z centrum czasownikowym (VP). Podziały te z reguły można powtarzać aż do uzyskania ostatecznych, dalej nieredukowanych członów, oznaczanych takimi symbolami jak N (rzeczownik), A (przymiotnik), V (czasownik) itp.” (Nagórko 2010, 264). Strukturalny opis zdania ma tutaj postać drzewa.

Na *Propädeutikum* ćwiczymy oba sposoby opisu zdań, ponieważ wariant częściej spotykany w gramatykach polskich z reguły nie spełnia wymagań profesorów niemieckich. Przy ocenie prac pisemnych (np. o strukturze polskich i niemieckich frazeologizmów) liczy się tylko opis syntaktyczny za pomocą drzew składników bezpośrednich.

Podsumowanie

Na zakończenie warto zaprezentować krótkie, lecz wymowne opinie moich bilingwalnych studentów – Ani i Philippa – które przyznają *Propädeutikum* ważne miejsce w strukturze studiów polonistycznych na uniwersytecie kilońskim:

Tematy poruszane na Propädeutikum bardzo pomagają mi w lepszym zrozumieniu wybranych zagadnień na innych zajęciach, ponieważ mogę wspomóc się obszernymi materiałami w moim języku ojczystym, udostępnionymi nam na zajęciach, dzięki którym mogę uzyskać odpowiedzi na nurtujące mnie pytania. (Ania, 24 lata)

Na innych zajęciach z językoznawstwa często nie było za dużo możliwości/czasu, żeby dokładnie omówić niektóre tematy, ale Propädeutikum pomaga mi w ich zrozumieniu. Poza tym na Propädeutikum omawiamy tematy, z którymi się jeszcze nie zetknęliśmy na innych zajęciach, więc korzyść [z] tego kursu jest podwójna. (Philipp, 19 lat)

Bibliografia:

- Bralczyk J., Gruszczyński W., 2008, *Słownik gramatyki języka polskiego*, Warszawa
- Bralczyk J., Miodek J., Markowski A., 2014, *Wszystko zależy od przyimka*, Warszawa
- Dryjańska A., Ducourtioux S., 2015, *Dydaktyzacja treści multimedialnych w środowisku e-learningowym: bogactwo możliwości*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, Warszawa, s. 24-32
- Kaczmarek S. P., 2002, *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, Warszawa, s. 15-19
- Kłosińska K., 2011, *Słownik przysłów – Przysłownik*, Warszawa
- Madelska L., 2010, *Postuchaj, jak mówię*, Wiedeń
- Madelska L., 2014, *Polnisch entdecken*, Kraków
- Mikuła P., 2016, *Mówiąc inaczej*, Warszawa
- Mrowiński D., 2015, *Die Praktikabilität ausgewählter neuerer deutschsprachiger Lerngrammatiken des Polnischen als Fremdsprache im universitären Polnischunterricht*, w: *Polski w Niemczech/ Polnisch in Deutschland*, nr 3, Berlin, s. 93-99
- Nagórko A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa
- Nagórko A., 2010, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa
- Ostaszewska D., Tambor J., 2009, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa
- Płóciennik I., Podlaska D., 2008, *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa
- Polański E., Nowak T., 2010, *Leksykon wiedzy o języku polskim (nie tylko dla uczniów)*, Kraków
- Rusinek M., 2017, *Pypcie na języku*, Warszawa
- Saloni Z., Świdziński M., 2012, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa
- Worbs E., 2009, *Witaj Polsko! Grammatisches Beiheft*, Wiesbaden

Teksty online

<https://lingwistyka.edu.pl/blog/nowe-technologie-w-nauczaniu-jezykow-obcych-cz-1/>

<http://nowewyrazy.uw.edu.pl/projekt.html>

<https://www.facebook.com/nowewyrazy/> (fanpage portalu: <http://nawesolo.uw.edu.pl>)

<https://www.instagram.com/codziennienoweslowo/?hl=de>

<https://www.polskieradio.pl/8/4804> (podcast Nasz język współczesny)

<https://www.polskieradio.pl/9/Trojka/305,Co-w-mowie-piszcz> (podcast Co w mowie piszczy?)

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 21.10.2019.

SZKOŁA LETNIA JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ UJ



POLSKI ONLINE (25.07. – 15.08.2020)

- 60 godzin zajęć językowych w małych grupach (5-8 osób)
- 30-godzinny kurs: wykłady o polskiej gramatyce i kulturze
- Podręcznik (wersja PDF) w cenie kursu
- 60 godzin kursu językowego, zakończonego egzaminem – 4 punkty kredytowe/ECTS
- 30 godzin wykładów – 2 punkty kredytowe/ECTS

Program:

- 25 lipca – pisemny i ustny test plasujący
- 27 lipca-14 sierpnia – lektoraty i wykłady (pon.-pt.), program kulturalny (sob.-niedz.)
- 15 sierpnia egzamin końcowy

Kraj/miasto	Zajęcia językowe	Zajęcia językowe	Wykład
Polska i Europa Zach.	16:30 -18:00	18:15-19:45	14:30-16:00, 20:30-22:00
Wielka Brytania	15:30 -17:00	17:15-18:45	13:30-15:00, 19:30-21:00
Ameryka Pn.:			
Toronto, Nowy Jork	10:30-12:00	12:15-13:45	8:30-10:00, 14:30-16:00
Chicago, Houston	9:30-11:00	11:15-12:45	7:30-9:00, 13:30-15:00
Los Angeles	7:30-9:00	9:15-10:45	5:30-7:00, 11:30-13:00

www.plschool.uj.edu.pl



Jan Miodek

OD BALWIERZA DO BARBERA

Barba po łacinie to tyle, co „broda” (Fryderyk Barbarossa to dosłownie „Fryderyk Czerwono-, Rudo-, Miedzianobrody”). Od tego rzeczownika pochodzą takie wyrazy, jak np. włoski *barbiere* czy niemiecki *Barbier* o znaczeniu „golibroda”. Staropolszczyzna przyjęła je w postaciach *barwierz*, *barbierz*, *balwierz*, poszerzając zarazem ich pole semantyczne: był to u nas nie tylko „golibroda, golarz”, ale także „ktoś, kto wykonywał zabiegi felczerskie, jak upuszczanie krwi, opatrywanie ran czy wyrywanie zębów”. Spośród wymienionych trzech form najczęstsza była ta z „l” w śródgłosie i ostatecznie ona stała się na długi czas słowem obiegowym. Zwyciężył zatem wariant, w którym doszło do typowego procesu dysymilacji, czyli rozpodobnienia jednakowo brzmiących spółgłosek: „r” – „r, rz” zmieniło się w „l” – „r, rz”.

Rezultatem identycznego rozpodobnienia są i takie np. słowa, jak *dostarczyć* (najpierw *dostatczyć* z „t” – „t” – od podstawy słowotwórczej *dostatek*), *kartofel* (z niemieckiego *Kartoffel*, wcześniej *Tartuffel* – z włoskiego *tartufo* „trufla”; już w języku niemieckim doszło więc do dysymilacji pierwotnego „t” – „t” na „k” – „t”), *ludwisarz* (z niem. *Rothgiesser* – „r” – „r” zmienione na „l – r, rz”), *biszkopt* (najpierw *biszkokt* – z łac. *bis coctus* „dwa razy pieczony” – rozpodobnienie „k” – „k” na „k” – „p”) czy *kufajka* (z ros. *fufajka* – dysymilacja „f” – „f” na „k” – „f”).

Wariantem leksykalnym *balwierza* był *cyrulik* (por. polski tytuł opery Gioacchina Rossiniego z r. 1816: *Cyrulik sewilski*; włoski *Il Barbiere di Siviglia*, niemiecki *Barbier von Sevilla*). Pochodzi on od późnołacińskiego rzeczownika *cirurgicus* – z dawn. *chirurgicus*, z greckiego *cheiourgikos* – od *cheiourgos* (nietrudno się domyślić, że ten sam źródłosłów ma *chirurg* – dziś „lekarz specjalista w dziedzinie chirurgii”, a prymarnie – w języku greckim, w którym *cheiourgia* oznaczała „pracę wykonywaną ręcznie” – „pomocnik lekarza, wykonujący na jego polecenie „brudne” czynności terapeutyczne, np. przecinanie wrzodów, puszczanie krwi, przypalanie ropiejących ran”, także „wykonawca wyroku śmierci, kat”; jakąż niezwykłą ewolucja semantyczna: od „pomocnika lekarza” do „lekarza, którego

specjalność powszechnie się uważa na najbardziej niezwykłą, najtrudniejszą, o wyjątkowej odpowiedzialności“!).

Wracając zaś do rzeczowników *balwierz* i *cyrulik*, trzeba powiedzieć, że przyszedł w dziejach polszczyzny taki czas, w którym zostały one wyparte przez pochodzącego z języka francuskiego *fryzjera* (franc. *friseur*).

Kiedy mogło się wydawać, że ten ostatni na zawsze się stanie jedynym określeniem „kogoś, kto zajmuje się zawodowo stryżeniem i czesaniem włosów”, nagle – na fali wszechobecnej w obiegu komunikacyjnym angielszczyzny – pojawił się *barber* (ang. *barber*) – już bez dysymilacji, z dwiema głoskami „r” jak w oryginale.

Gdy opowiadałem o tej ewolucji pewnemu tłumaczowi z Białorusi, ten od razu wykrzyknął: „Barber shop”, a i mnie w internecie otwierają się takie pliki. *Wikipedia* zaś informuje: *barber* – „współczesne określenie fryzjera męskiego, zajmującego się także goleniem, stryżeniem brody, masażami, woskowaniem”. Zaiste, *habent sua fata verba*, czyli „mają swoje losy słowa”...

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!



Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften

HERKUNFTSSPRACHLICHER POLNISCHUNTERRICHT

Die Durchführung des herkunftssprachlichen Polnischunterrichts in Deutschland ist mit vielen organisatorischen Herausforderungen verbunden. Die Tatsache, dass verschiedene Akteure (Bundesländer, Konsulate, Vereine etc.) für die Einrichtung und Umsetzung des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) verantwortlich sind und dieser Einrichtung unterschiedliche Regelungen und Ziele zugrunde legen, führt zu einer heterogenen Gestaltung des HSU Polnisch, über die es bisher keine verlässlichen Übersichten z.B. bezüglich des Angebots, der Qualifikationen der Lehrkräfte, Materialien etc. gibt.

Die vorhandenen Übersichten beziehen sich nicht explizit auf Polnisch, sondern auf die Gesamtheit der in Deutschland unterrichteten Herkunftssprachen. Der letzte Bericht des Mediendienstes Integration vom April 2019¹ befasst sich mit dem HSU in allen Bundesländern und liefert statistische Daten zu 31 Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurdisch, Kurmandschi, Mazedonisch, Niederländisch, Paschto, Persisch, **Polnisch**, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Sorani, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ukrainisch, Ungarisch, Vietnamesisch.

Die 16 Kultusministerien wurden gefragt:

1. ob es im jeweiligen Land HSU gibt – als Konsulatsunterricht oder als staatliches Angebot;
2. wie viele Schülerinnen und Schüler an dem Unterricht teilnehmen;
3. ob die Bundesländer den Konsulatsunterricht beaufsichtigen.

Allein bezüglich der Form des HSU ist die Lage sehr unterschiedlich. In den „neuen“ Bundesländern mit geringeren Zahlen an Migrant(inn)en fehlt das HSU-Angebot gänzlich (Sachsen-Anhalt, Thüringen) oder der Unterricht wird nur im Rahmen des staatlichen

1 Mediendienst Integration, 2019, https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf.

Schulsystems angeboten (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen). In den „alten“ Bundesländern bietet nur Rheinland-Pfalz den HSU ausschließlich als staatliches Angebot an. Andere Länder lassen beide Formen zu: staatlichen und Konsulatsunterricht. In Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg und Bayern gibt es nur Konsulatsunterricht.

Der Konsulatsunterricht geht zurück auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1964 und auf die Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. In ihrem *Bericht „Zuwanderung“* aus dem Jahr 2006 stellte die KMK fest:

„Im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen wird zunehmend in den Ländern eine Übernahme des Mutter- oder Herkunftssprachenunterrichts durch die Konsulate oder zumindest eine Mischfinanzierung angestrebt. Gleichwohl ist eine Zertifizierung und Qualitätsentwicklung dieses Unterrichts, der einen wichtigen Beitrag zum generellen Ziel der Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Bildung leisten kann, wünschenswert. Staatliche Lehr- oder Rahmenpläne für diesen Unterricht können eher Qualitätsstandards vermitteln, an die allerdings der Konsulatsunterricht nicht gebunden werden kann.“ (KMK 2006)²

Derzeit existieren keine verbindlichen bundes- oder landesrechtlichen Regelungen/Vorgaben zur für alle Sprachen geltenden Ausgestaltung des Konsulatsunterrichts. Die Grundlagen des HSU bilden Abkommen zwischen den jeweiligen Konsulaten und den Ministerien oder Schulaufsichtsbehörden.

Manche Bundesländer bieten HSU an öffentlichen Schulen an, beteiligen sich an den Lehrplänen und rekrutieren die Lehrer, andere überlassen die Ausgestaltung des Unterrichts vollständig den externen Trägern (Konsulaten oder Migranten-Organisationen). In diesen Fällen wird der Unterricht von den Schulbehörden nicht kontrolliert und die finanzielle Beteiligung der deutschen Seite bleibt auf das unentgeltliche Zurverfügungstellen der Schulräumlichkeiten beschränkt.

Im HSU werden in der Regel neben der Sprache auch Inhalte zu Land und Kultur vermittelt. Der Unterricht findet nachmittags außerhalb des Schulbetriebes statt, die Teilnahme ist freiwillig und die Schüler/innen kommen aus verschiedenen Schulen und Schulformen zusammen.

Im Falle des staatlichen Angebots wird HSU, oft muttersprachlicher Ergänzungsunterricht genannt, vom Bundesland organisiert. Das Land entwirft dann Unterrichtsmaterial sowie Lehrpläne und stellt die Lehrkräfte. Die Teilnahme am Unterricht ist meistens freiwillig, teilweise wird er als Wahlpflichtfach angeboten.

2 *Bericht „Zuwanderung“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-Bericht-Zuwanderung.pdf.

Die dritte Variante des HSU stellt der gänzlich private, extern organisierte Unterricht dar. Verschiedene gesellschaftliche oder kirchliche Organisationen bieten Polnischunterricht völlig unabhängig von dem deutschen Schulsystem an, d.h. ohne jegliche Unterstützung, weder finanziell-organisatorischer noch didaktischer Art. Diese Privatinitiativen sind leider statistisch schwer zu erfassen, daher fehlen sie in der folgenden Tabelle.

Die Tabelle enthält also nur Angaben über das Polnische als staatliches Angebot oder als sog. Konsulatsunterricht, zusammengestellt anhand des Berichts vom Mediendienst Integration. Das Fach ist in 12 Bundesländern vertreten, die hier mit den jeweiligen Schüler(innen)zahlen eines Schuljahrs repräsentiert sind. Der Hinweis „keine Angaben“ bedeutet nicht, dass kein Polnischunterricht stattfindet.

	staatliches Angebot			Konsulatsunterricht		
	Schuljahr			Schuljahr		
	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Baden-Württemberg	nicht vorhanden			189	166	230
Bayern	nicht vorhanden			keine Angaben		
Berlin	geplant ab 2020/21			keine Angaben		
Brandenburg	176	188	224	nicht vorhanden		
Bremen	keine Angaben			offiziell bestätigt im Schuljahr 2018/2019; k.A. zu der Schülerzahl.		
Hamburg	–	–	8 Lerngruppen; k.A. zu der Schülerzahl	keine Angaben		
Hessen	–	–	479	keine Angaben		
Meklenburg Vorpommern	334	368	340	nicht vorhanden		
Niedersachsen	–	398	–	keine Angaben		
Nordrhein-Westfalen	–	4.278	4.636	keine Angaben		
Rheinland-Pfalz	483	470	583	nicht vorhanden		
Sachsen	114	139	191	nicht vorhanden		

Tab. 1. HSU Polnisch in Schüler(innen)zahlen

Um den HSU Polnisch stärker in den Fokus der Bildungspolitik zu rücken und zu thematisieren hat sich am 16.12.2019 in Hannover die Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften gegründet, die einen Dialog zwischen Entscheidungsträgern,

Didaktikern, Lehrern sowie interessierten Eltern in Gang bringen will. Das Anliegen wurde in einem Brief artikuliert, der am 21. Februar 2020 – dem Internationalen Tag der Muttersprache – an die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und an alle Landesbildungsminister/innen verschickt wurde. Der Brief und die zwei eingegangenen Antworten aus Bayern und Sachsen werden nachstehend abgedruckt.



BUNDESKONFERENZ DER POLNISCHARBEITSGEMEINSCHAFTEN

c/o

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dircksenstr. 46

10178 Berlin

Sehr geehrte/ Sehr geehrter ...,

die Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften ist ein Zusammenschluss von Personen und Organisationen, die sich für die Förderung der polnischen Sprache in Deutschland engagieren. Am heutigen Tag, dem Internationalen Tag der Muttersprache, möchten wir für die **Stärkung der Position des Polnischen als Herkunftssprache an deutschen Schulen** werben. Herkunftssprachen betrachten wir als einen Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Integration und als einen wichtigen Aspekt der europäischen Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt.

Knapp 2.000.000 Schülerinnen und Schüler in Polen lernen Deutsch, aber nur gut 11.000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland lernen Polnisch.³ Die Zahl derjenigen unter ihnen, die Polnisch als Herkunftssprache lernen, ist nicht bekannt, das gilt auch für den diesbezüglichen Bedarf.

3 Vgl. *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss der KMK vom 22.08.1991 i.d.F. vom 02.05.2017.

Im Jahre 2013 legte der Deutsch-Polnische Ausschuss für Bildungszusammenarbeit das Strategiepapier *Förderung der Herkunftssprache Polnisch* vor.⁴ Sprachliche Bildung wird darin als eine unentbehrliche Ressource für den schulischen und beruflichen Erfolg und die gesellschaftliche Teilhabe in der globalisierten Welt angesehen. Mit den Autoren teilen wir die Überzeugung, dass der Unterricht des Polnischen als Herkunftssprache die Entwicklung einer interkulturell kompetenten Zugehörigkeit der Lernenden und damit ihr persönliches Wachstum fördert.

Ungeachtet der Empfehlungen des Deutsch-Polnischen Bildungsausschusses wird Polnisch als Herkunftssprache an staatlichen deutschen Schulen in mehreren Bundesländern überhaupt nicht angeboten. Dort, wo Angebote bestehen, gibt es häufig keine Kerncurricula oder Bildungspläne. Es fehlen qualifiziertes Lehrpersonal und geeignete Unterrichtsmaterialien. Zur Verfügung stehende ausgebildete Lehrkräfte werden nicht zur Arbeit im Schulsystem zugelassen. Vor allem jedoch fehlt es an Information für interessierte Eltern und Schüler über bereits bestehende Angebote und strukturelle Möglichkeiten.

Es gibt auch einige positive Ansätze: der HSU-Polnisch in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wie auch der muttersprachliche Unterricht in Brandenburg. Dort ist das Angebot als schulische Förderung gesetzlich verankert und wird erfolgreich umgesetzt. Aus diesen Erfahrungen mit Vorbildfunktion gilt es bundesweit zu lernen und Anwendungsmöglichkeiten über das jeweilige Bundesland hinaus zu prüfen. Ein wichtiges Desiderat bleibt die Zulassung der in Polen ausgebildeten Lehrer/innen und ihre Integration in das Schulsystem.

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Mitglieder der Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften fordern wir Sie auf, Gespräche in allen Bundesländern mit Eltern- und Lehrervertretern aufzunehmen, um den HSU-Polnisch ins jeweilige Bildungssystem einzuführen bzw. bestehende Angebote zu stärken und flächendeckend zu gestalten. Als Kreis von Fachleuten und Engagierten (siehe Anhang) bieten wir den Bildungsbehörden eine kompetente Partnerschaft an. Unsere Experten verfügen über die notwendige Sachkenntnis und kennen die Wege, interessierte Eltern und Schüler/innen zielgerichtet zu erreichen. Ferner fordern wir Sie auf, die Integration in Polen ausgebildeter Lehrkräfte ins jeweilige Bildungssystem voranzutreiben, ihnen reguläre Arbeitsverhältnisse anzubieten und damit eine wichtige Kompetenzquelle für den herkunftssprachlichen Polnischunterricht zu erschließen.

Teilen Sie uns bitte mit, welche Schritte zur Verbesserung der Lage des herkunftssprachlichen Polnischunterrichts und der in Polen ausgebildeten Lehrkräfte in unserem

4 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013.

Bundesland zum neuen Schuljahr 2020/2021 und in folgenden Jahren unternommen werden.

Unser langfristiges Anliegen ist es, bis zum 35. Jahrestag der Unterzeichnung des *Vertrags zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit* am 17.06.2026 ein möglichst gutes Angebot zum Polnisch als HSU flächendeckend in der Bundesrepublik zu erreichen.

Wir bitten Sie, unserer Aufforderung folgend, die Situation des HSU-Polnisch in Ihrem Bundesland einer besonderen Betrachtung zu unterziehen und darauf aufbauend, in einen Dialog mit uns zu treten, um noch in diesem Jahr wahrnehmbare Ergebnisse zu erzielen.

Mit freundlichen Grüßen

Für die Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften

.....

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus



Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 80327 München

Bundeskonzferenz der Polnisch- Arbeitsgemeinschaften

Ihr Zeichen / Ihre Nachricht vom
21.02.2020

Unser Zeichen (bitte bei Antwort angeben)
V.6 – BS 5402.25 – 6b.024441
M-Nr.: 499

München, 24.03.2020
Telefon: 089 2186 2745
Name: MR Gruber

Polnisch als Herkunftssprache

Sehr geehrte Frau ...
sehr geehrter Herr ...

Herr Staatsminister Prof. Dr. Piazzolo lässt Ihnen für Ihr o. g. Schreiben danken, in dem Sie sich für die Stärkung des Polnischen als Herkunftssprache sowie die Anstellung von in Polen ausgebildeten Lehrkräften an den Schulen des Freistaates Bayern einsetzen. Herr Staatsminister hat mich als zuständigen Referatsleiter mit der Beantwortung Ihres Schreibens beauftragt.

Der Bayerische Landtag hat mit Beschluss vom 14.09.2004 die Abschaffung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Bayern beschlossen, so dass keine gesetzliche Grundlage für ein herkunftssprachliches Angebot an bayerischen Schulen besteht. Der muttersprachliche Unterricht liegt seitdem in der Verantwortung der konsularischen Vertretungen oder wie im Fall Polnisch von Vereinen, die vom polnischen Bildungsministerium beauftragt werden. Das Staatsministerium wirbt zwar mit jährlichem kultusministeriellem Schreiben an alle bayerischen Schulen für diese Angebote und trägt dafür

Sorge, dass die Anmeldeformulare pro Schule gesammelt den jeweiligen Anbietern übermittelt werden, es ist für den herkunftssprachlichen Unterricht jedoch nicht zuständig und kann daher auch keine von Ihnen erbetene Verbesserung der Angebotssituation erwirken. Für das Schuljahr 2020/21 hat das polnische Generalkonsulat München erstmals auf die Aufnahme in dieses Schreiben des Staatsministeriums, das letzte Woche ausgelaufen ist, verzichtet, da für das Anmeldewesen künftig keine Unterstützung mehr benötigt werde.

In Bezug auf die Anstellung von Personen mit polnischen Lehrbefähigungen kann ich Ihnen Folgendes mitteilen: Die Übernahme in den staatlichen Schuldienst des Freistaates Bayern ist bei Nachweis einer hier anerkannten Lehrerqualifikation möglich. Die Anerkennung von Lehrerqualifikationen, die in einem EU-Mitgliedstaat wie Polen erworben wurden, richtet sich nach Art. 7 Abs. 4 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes und nach der EG-Richtlinienverordnung – Lehrer (EGRiLV- Lehrer) vom 23.07.1992. Das Verfahren ist für alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union festgelegt, es besteht kein zusätzlicher Entscheidungsspielraum der Mitgliedstaaten in Abkehr von den Bestimmungen der EG-Richtlinie.

Voraussetzung für die Eröffnung des Anerkennungsverfahrens ist der Nachweis der vollständigen Qualifikation als Lehrkraft in Polen.

Für die Feststellung der Befähigung für das Lehramt ist folgendes Verfahren erforderlich: Zunächst wird nach vollständiger Unterlagenvorlage festgestellt, ob und gegebenenfalls welche wesentlichen Unterschiede gegenüber den vorgeschriebenen Anforderungen hinsichtlich Vorbildung, Ausbildung und Prüfungen bestehen, maßgebend sind hier die bayerische Lehramtsprüfungsordnung I und Lehramtsprüfungsordnung II. Werden wesentliche Unterschiede festgestellt, ergehen Informationen über Ausgleichsmöglichkeiten im Rahmen einer Eignungsprüfung (mit Angabe der erforderlichen Einzelprüfungen) oder eines Anpassungslehrgangs (mit Angabe der Dauer). Der jeweilige Interessent hat die Wahl, eine Eignungsprüfung abzulegen oder an

einem Anpassungslehrgang teilzunehmen. Werden keine wesentlichen Unterschiede festgestellt oder wird der Ausgleich dieser nachgewiesen, wird die Lehrerqualifikation gemäß Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes Art. 7 Abs. 4 als Befähigung für das Lehramt anerkannt.

Die Bewerbung um Einstellung in den bayerischen staatlichen Schuldienst erfolgt formlos, weiterführende Informationen zum Bewerbungsverfahren und weiteren Anstellungsmöglichkeiten finden sich jederzeit aktuell auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

Wird eine Tätigkeit als Lehrkraft angestrebt, ohne das Anerkennungsverfahren gemäß EGRiLV-Lehrer durchlaufen zu wollen, bietet sich lediglich die Möglichkeit, an privaten Schulen zu unterrichten.

Auskunft über Verwendungsmöglichkeiten im nichtstaatlichen Bereich erteilen die jeweiligen Schulträger, hier z. B.:

- die Evangelische Schulstiftung in Bayern, Pädagogisches Referat, Gleißbühlstraße 7, 90402 Nürnberg sowie
- das Katholische Schulwerk in Bayern, Adolf-Kolping-Str. 4, 80336 München

Außerdem besteht ggf. die Möglichkeit einer zeitlich befristeten aushilfsweisen Tätigkeit an den staatlichen Schulen in Bayern. Hierzu ist direkt Kontakt mit den Schulen aufzunehmen, auch finden sich in der Stellenbörse über die Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus weiterführende Informationen:

<https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/stellenboersen-und-vertretungskraefte.html>

Für den Bereich der Grund- und Mittelschulen informieren die Regierungen über Beschäftigungsmöglichkeiten und zu Einstellungsfragen für ihren Regierungsbezirk, hier:

Regierung von Oberbayern, 80534 München
Regierung von Niederbayern, Postfach, 84023 Landshut
Regierung der Oberpfalz, 93039 Regensburg
Regierung von Oberfranken, Postfach 11 01 65, 95420 Bayreuth
Regierung von Mittelfranken, Postfach 606, 91511 Ansbach
Regierung von Unterfranken, 97064 Würzburg
Regierung von Schwaben, 86145 Augsburg.

Sehr geehrte Frau ... , sehr geehrter Herr ... , ich hoffe, ich konnte
Ihnen mit diesem Schreiben hilfreiche Informationen übermitteln.

Mit freundlichen Grüßen
gez. Robert Gruber
Ministerialrat

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS
Postfach 10 09 10 | 01079 Dresden

Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsge-
meinschaften

Stärkung der Position des Polnischen als Herkunftssprache an deut- schen Schulen

Sehr geehrte Frau ...

für Ihr Schreiben vom 21. Februar 2020 danke ich Ihnen. Sie formulieren darin Forderungen nach Stärkung eines flächendeckenden herkunftssprachlichen Polnisch-Unterrichts an deutschen Schulen sowie nach der Zulassung und Integration in Polen ausgebildeter Lehrkräfte in das hiesige Schulsystem mit regulären Arbeitsverhältnissen. Herr Staatsminister Piwarz bat mich, Ihnen zu antworten.

Ich kann Ihnen versichern, dass Sachsen wie andere Bundesländer auch vielfältige Aktivitäten entfaltet, um im nachfragegerechten Umfang herkunftssprachlichen schulischen Polnischunterricht anzubieten. Die einzelnen Standorte des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) ermöglichen polnischen Schülerinnen und Schülern bei bestehendem, durch die Schulen übermittelten Bedarf herkunftssprachlichen Polnischunterricht, der schulart- und klassenstufenübergreifend und unter Nutzung von Rahmenlehrplänen für herkunftssprachlichen Unterricht angeboten wird.

Im aktuellen Schuljahr 2019/2020 nehmen beispielsweise knapp über 100 Schülerinnen und Schüler das Angebot an herkunftssprachlichem Polnisch-Unterricht an sechs Schulstandorten in Sachsen wahr.

Zur Erteilung des Unterrichts werden qualifizierte herkunftssprachliche Lehrkräfte eingesetzt. Sollten Sie Polnisch-Lehrkräfte empfehlen wollen, nehmen die Koordinatoren für Migration/Integration des LaSuB gerne Ihre Hinweise entgegen und stehen für einen Austausch zur Verfügung. Die Ansprechpartner können Sie der Anlage entnehmen.

Die Einstellungsmöglichkeiten polnischer Pädagogen als reguläre Lehrkräfte im Schulsystem bemessen sich nach der Anerkennung der jeweiligen Berufsqualifikationen nach Befähigungs-Anerkennungsgesetz Lehrer (BefÄnG) und Lehrer-Qualifizierungsverordnung (QualiVO). Wie Sie wissen, ist Sachsen gegenwärtig sehr bemüht, Lehrkräfte zu gewinnen, die mit Engagement

Ihr/-e Ansprechpartner/-in
Christina Iskander

Durchwahl
Telefon +49 351 564-68614
Telefax +49 351 564-68009

christina.iskander@
smk.sachsen.de

Ihr Zeichen

Ihre Nachricht vom
21. Februar 2020

Geschäftszeichen
(bitte bei Antwort angeben)
33-1022/61/3

Dresden, 21.2.2020

MACH
WAS
WICHTIGES
Arbeiten im Öffentlichen Dienst Sachsen

Hausanschrift:
Sächsisches Staatsministerium
für Kultus
Carolaplatz 1
01097 Dresden

www.smk.sachsen.de

Verkehrsverbindung:
Zu erreichen mit den
Straßenbahnlinien 3, 7, 8

Informationen zum Zugang für
elektronisch signierte sowie für
verschlüsselte elektronische Do-
kumente erhalten Sie unter
www.smk.sachsen.de/kontakt.htm

und Leidenschaft Schule in Sachsen weiterentwickeln möchten. Weitere Informationen dazu finden Sie hier: <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/3483.htm>

Sehr geehrte Frau ... , die Förderung der Herkunftssprachen, darunter auch der polnischen, ist uns ein wichtiges Anliegen, denn sie dienen nicht nur der Förderung der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Europa, sondern unterstützen auch die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus sind uns und auch der Kultusministerkonferenz insgesamt die deutsch-polnischen Bildungsbeziehungen sehr wichtig. Dies zeigt sich daran, dass sie u. a. das „Deutsch-Polnische Projekt: Schulbuch Europa – ein Lehrwerk der europäischen Geschichte“ fördert.

Im Rahmen unserer Zuständigkeit für schulische Angelegenheiten wirken wir gerne an der Weiterentwicklung zur Stärkung der polnischen Herkunftssprache an Schulen mit und nehmen Ihr Dialog- und Unterstützungsangebot bei Bedarf in Anspruch.

Mit freundlichen Grüßen



Wilfried Kühner
Abteilungsleiter

Beata Hülbusch

HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT IN RHEINLAND-PFALZ – WO STEHEN WIR HEUTE?

In dem Artikel werden die gegenwärtigen Organisationsstrukturen des Herkunftssprachenunterrichts in Rheinland-Pfalz erläutert. Im Mittelpunkt stehen der Rahmenplan, seine Entstehungsgeschichte und Bedeutung sowie die Stellung des HSU heute.

Erarbeitung des *Rahmenplans Herkunftssprachenunterricht*

Der Muttersprachenunterricht ist in Rheinland-Pfalz schon seit Jahrzehnten im Bildungssystem verankert. Vor allem von türkischen Familien wurde das Angebot gern genutzt. Die zunächst von Konsulaten angestellten Lehrkräfte wurden im Laufe der Zeit immer öfter durch Landesbedienstete ersetzt. Da die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Materialien und verschiedenen didaktischen Methoden arbeiteten, variierte die Qualität des Unterrichts stark. Auch der Austausch unter den unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften war gering und beschränkte sich auf die in unregelmäßigen Abständen abgehaltenen Fortbildungen.

Das damalige Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (MBWWK) berief im Jahre 2009 zusammen mit dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL) die Projektgruppe *Weiterentwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts*.

Diese Gruppe bestand aus Vertretern des MBWWK, Referenten der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD), Referenten des PL, sowie aus acht Lehrkräften verschiedener Muttersprachen. Ziel war die Erarbeitung eines Rahmenplans, der den muttersprachlichen Unterricht qualitativ verbessern, an neue Bildungsstandards anpassen und vor allem in den Schulen von Rheinland-Pfalz besser etablieren sollte.

Ein nächster Schritt sollte in der Implementierung des Rahmenplans in die Unterrichtspraxis bestehen. Während der Arbeitstreffen im Projekt gab es viele Diskussionen, die zeigten, welche organisatorischen und anderen Probleme die muttersprachlichen Lehrkräfte in ihrem Alltag zu bewältigen hatten. Die Erwartungen an Methodik und Didaktik des Unterrichts wurden mit den praktischen Erfahrungen der Projektmitglieder konfrontiert und zielorientiert diskutiert.

Die Projektgruppe versuchte den Rahmenplan möglichst „praxisnah“ zu gestalten, um auf diese Weise den Lehrkräften eine Hilfestellung im Schulalltag zu bieten. Die Erstellung des Rahmenplans hat drei Jahre in Anspruch genommen, stets von der Überlegung begleitet, welche pädagogische Hilfe der Rahmenplan tatsächlich bieten kann.

Bis zu diesem Zeitpunkt gab es in Rheinland-Pfalz kein derartiges Instrument für Herkunftssprachenunterricht. Der Anspruch und die Verantwortung, die sich daraus ergaben, waren der Gruppe bewusst.

Wie sollten sich die kulturelle Vielfalt, die historisch gewachsenen Unterschiede, die Heterogenität der Gruppen und das Gefälle unterschiedlicher Sprachniveaus in dem Rahmenplan widerspiegeln? Im Zuge solcher Überlegungen kam es zur Diskussion des Unterschieds zwischen den Begriffen Muttersprache und Herkunftssprache. Zum einen sollte bei Migranten aus mehrsprachigen Regionen auch die Sprache Berücksichtigung finden, die nicht die Muttersprache, wohl aber die offizielle Amtssprache oder zumindest die weit verbreitete Verkehrssprache des betreffenden Herkunftslandes ist oder war. Beispielsweise gehörte dazu das Russische als Verkehrssprache in weiten Teilen der ehemaligen Sowjetunion und das Türkische bzw. Arabische oder Persische im östlichen Gebiet der Türkei. Zum anderen ist bei Migranten in der zweiten oder dritten Generation streng genommen Deutsch oft die eigentliche Muttersprache; dennoch besteht in den Familien ein großes Interesse am Erlernen der ursprünglichen Herkunftssprache.

Letztendlich ist die Projektgruppe zu dem Entschluss gekommen, von nun an vom *Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht* zu sprechen. Ab dem 01.08.2012, dem Tag des Inkrafttretens des Rahmenplans, würde die Bezeichnung „Herkunftssprachenunterricht“ im schulischen Bereich den bis dahin gebräuchlichen Begriff „Muttersprachlicher Unterricht“ ersetzen – mit der Abkürzung HSU.

Die damalige Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Frau Doris Ahnen, schrieb im Vorwort:

(...) mit dem Rahmenplan „Herkunftssprachenunterricht“ liegt nun ein weiterer wichtiger Baustein für die sprachliche Förderung und Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im rheinland-pfälzischen Bildungswesen vor.

Er ergänzt den Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“ und leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur Mehrsprachigkeit.

Der Erwerb der Herkunftssprache und der Erwerb der deutschen Sprache sind keine einander ausschließenden, sondern vielmehr einander stützende Lernprozesse.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund knüpfen an bereits erworbene Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache an, die sie in der Familie und in ihrem sozialen Umfeld erworben haben. Damit verfügen sie über ein sprachliches Potenzial, das nicht ungenutzt bleiben darf.

Der Unterricht in der Herkunftssprache leistet darüber hinaus einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Er ermöglicht die Teilhabe an der Kultur des sprachlichen Herkunftslandes und vermittelt interkulturelle Handlungskompetenzen. (Rahmenplan 2012)

Damit bot der Rahmenplan eine Struktur für die schulische Arbeit und gab konkrete Impulse, gleichwohl besaßen die Lehrkräfte der Herkunftssprachen genügend Entscheidungsspielraum für eigene Initiativen. Das Lernen sollte kompetenzorientiert, authentisch und praktisch sein. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, lokale Tradition und Allgemeinwissen über das Herkunftsland sollten in der Planung des Sprachunterrichts ihren Platz finden.

Der Rahmenplan trat im August 2012 in Kraft und ist seitdem das wichtigste pädagogische Gerüst für die Arbeit der Herkunftssprachenlehrkräfte.

Implementierung des Rahmenplans Herkunftssprachenunterricht

Im Mai 2012 organisierte das Pädagogische Landesinstitut RLP zusammen mit MBWWK drei regionale Implementierungsveranstaltungen.

Weit mehr als zwei Drittel der damals insgesamt 147 in Rheinland-Pfalz tätigen Herkunftssprachenlehrkräfte waren zu den drei Veranstaltungen erschienen. Die Wahl der Tagungsorte Bad Münster am Stein, Lambrecht und Boppard stellte sicher, dass Teilnehmer/innen aus den verschiedenen Landesteilen die Möglichkeit hatten, eine Veranstaltung mit zumutbarem Anfahrtsweg zu besuchen. Ein zentraler Tagesordnungspunkt der Tagungen war jeweils der anregende und viel diskutierte Vortrag *Grundzüge einer Didaktik des herkunftssprachlichen Unterrichts* des Gastreferenten Prof. em. Dr. Hans Reich vom Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter der Universität Landau.

Das große Interesse und Engagement der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte sich nicht nur an den zahlreichen Wortmeldungen nach dem Vortrag von Professor Reich, sondern auch in den inoffiziellen Fachgesprächen am Rande. Das zweite wesentliche Element

der Veranstaltungen waren sechs Workshops zu verschiedenen Themen, die von engagierten und praxiserfahrenen Herkunftssprachenlehrkräften für ihre Kolleginnen und Kollegen gestaltet wurden.

Nach diesen Veranstaltungen hat sich die Bedeutung der Herkunftssprache in Rheinland-Pfalz spürbar verändert. Das Ministerium, die ADD und das Pädagogische Landesinstitut entwickelten gemeinsam Strategien um das Angebot der Herkunftssprachen und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zu optimieren. Transparenter gestalteten sich die Zuständigkeiten der Kontaktpersonen, die bürokratischen Wege wurden kürzer. In den Dienstbesprechungen der Schulleitungen nahm der Herkunftssprachenunterricht einen ständigen Platz ein. Es wurden eine Homepage und eine Moodle-Plattform errichtet. Die Lehrkräfte konnten sich jetzt regelmäßig bei regionalen sowie landesweiten Fortbildungen und Tagungen treffen und austauschen. Um eine bessere Verbindung der Lehrkräfte zu garantieren, wurden fünf regionale Netzwerke eingerichtet. Der Abbau der Konsularverträge zugunsten von Arbeitsverträgen mit dem Land, gab den Lehrkräften die erhoffte Sicherheit ihrer Einstellung und ihrem Bildungsauftrag die Kontinuität.

Herkunftssprachenunterricht in Rheinland-Pfalz heute

Auf die unbestrittene Bedeutung der Herkunftssprache und deren Einfluss auf die Persönlichkeit und die sprachliche Entwicklung im Allgemeinen wird hier nicht eingegangen. Vielmehr sollen hier die Strukturen, die das Land Rheinland-Pfalz aufgebaut hat um die Bedeutung der Herkunftssprachen zu stärken und den Sprachlernprozess zu fördern aufgezeigt werden.

Für die Stellung des Herkunftssprachenunterrichts in RLP sind zwei Dokumente entscheidend: Einerseits die Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015 (9413 B – Tgb.-Nr. 2112/15) *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund* – und andererseits der *Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht*.

Beide Dokumente regeln organisatorisch und pädagogisch den Unterricht und bilden die Grundlage für die entstandenen Strukturen. Das Land Rheinland-Pfalz versteht den Herkunftssprachenunterricht (HSU) als einen wichtigen Baustein der Förderung von Mehrsprachigenkompetenz und setzt damit die Empfehlungen der KMK um:

Schule nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler. (Beschluss KMK 2013)

Die Organisation des Herkunftssprachenunterrichts unterliegt der Aufsicht des Landes.

Die Lehrkräfte für diesen Unterricht haben eine nachgewiesene Lehramtsbefähigung ihres Heimatlandes oder Deutschlands, Unterrichtserfahrung im Sprachunterricht und ausreichende deutsche Sprachkenntnisse. Sie sind verpflichtet, sich um eine weitere Verbesserung zu bemühen und sich didaktisch und methodisch fortzubilden. (Verwaltungsvorschrift 2015)

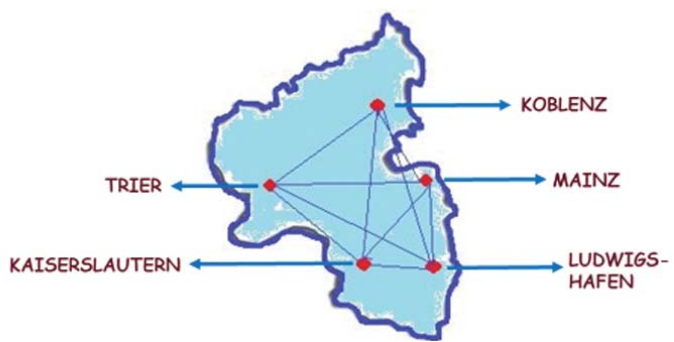
Die Lehrkräfte sind Angestellte des Landes und ein Teil des Kollegiums der Schule.

Die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler im Herkunftssprachenunterricht wird in der der Klassenstufe entsprechenden Form in das Zeugnis aufgenommen. Dafür wurden die Zeugnisvorlagen der Grundschule verändert und in der Sekundarstufe wird die Note – wie die der anderen Fächer – einen Standardplatz finden.

Dieser Unterricht ist ein zusätzliches Angebot bis zum Ende der Sekundarstufe. Die Teilnahme ist zwar freiwillig, aber die Anmeldung gilt für die Dauer des Besuchs der jeweiligen Schule und kann nur zum Ende des vorausgehenden Schuljahres erfolgen. Die Gruppengrößen werden jährlich überprüft.



NETZWERKE DER HERKUNFTSSPRACHENLEHRKRÄFTE



Fot. Beata Hülbusch

Nach augenblicklichem Stand werden in Rheinland-Pfalz Schülerinnen und Schüler in folgenden Sprachen unterrichtet: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch, Kurdisch/Sorani und Ungarisch. Der Unterricht findet, wenn die organisatorischen Möglichkeiten es zulassen, entweder vormittags oder aber, wenn es nicht anders möglich ist, auch nachmittags statt.

Die Herkunftssprachenlehrkräfte sind in regionalen Netzwerken organisiert, was den Austausch von Informationen und Erfahrungen, Beratung und Hilfestellung erleichtern soll. Darüber hinaus finden während des Netzwerktreffens Fortbildungen im Bereich der Didaktik und Methodik des Herkunftssprachenunterrichts statt.

Mit dem Angebot des Herkunftssprachenunterrichts und dessen organisatorischen Strukturen, die rechtlich abgesichert und politisch gewollt sind, leistet das Land Rheinland-Pfalz einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung der Empfehlungen der KMK im Bereich der Interkulturellen Bildung. Es kann gegenwärtig als ein gutes Beispiel betrachtet werden.

Quellen

Beschluss KMK, 2013, *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)

<https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu.html>

<http://migration.bildung-rp.de/fortbildung/herkunftssprachenunterricht.html>

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

Verwaltungsvorschrift, 2015, *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015 (9413 B – Tgb.-Nr. 2112/15)



Magdalena Wiażewicz

MEHRSPRACHIGKEIT: ÜBERGÄNGE IM BILDUNGSSYSTEM – TAGUNGSBERICHT UND EMPFEHLUNGEN

Die Stellung und Umsetzung des Polnischunterrichts in Deutschland für alle Zielgruppen ist im Kontext und Diskurs über die Rolle der Mehrsprachigkeit im System der gesamten Bildung zu sehen. Daher beteiligte sich die Bundesvereinigung der Polnische Lehrkräfte an der Organisation der Tagung *Mehrsprachigkeit: Übergänge im Bildungssystem*, die in Berlin am 2. November 2019 stattfand. Die Tagung wurde als Auftakt zu weiteren Veranstaltungen zum Thema Übergänge von einem interdisziplinären Team¹ des Berliner Interdisziplinären Verbunds für Mehrsprachigkeit (BIVEM) konzipiert und durchgeführt. Federführend waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus dem Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und dem Zentrum für Sprachbildung (ZeS); mehrere Kooperationspartner des BIVEM-Netzwerks waren beteiligt. Der 2011 gegründete BIVEM arbeitet gegenwärtig als Interdisziplinärer Forschungsverbund (IFV) *Sprachentwicklung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund* am ZAS. Diese Plattform hatte die Initiative, wichtige Akteure aus der Wissenschaft, Ausbildung und Praxis mit politischen Entscheidungsträgern zusammenzubringen. Ziel war es, aus den unterschiedlichen Expertisen konkrete Handlungsempfehlungen für Politik und Gesellschaft zu erstellen.

Allmählig wird Mehrsprachigkeit nicht mehr ausschließlich als Herausforderung im Bildungswesen angesehen, sondern auch als Chance. Dies geschieht vor allem durch die Impulse aus der Forschung und Wirtschaft. Der Diskurs über die Rolle und Stellung des herkunftssprachlichen Unterrichts im Schulwesen knüpft auch an Erwerb und Bildung der deutschen Sprache an. Denn gute Deutschkenntnisse sind der Schlüssel zu einem

1 Organisationsteam: Nathalie Topaj, Natalia Gagarina, Sophia Czapka, Manfred Krifka (Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft), Beate Lütke, Nicole Schumacher (Humboldt-Universität zu Berlin), Martina Reynders (Zentrum für Sprachbildung), Konrad Ehlich (Freie Universität Berlin), Magdalena Wiażewicz (Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie), Edda Battigelli (Lingua Pankow).

erfolgreichen Schulabschluss. Verschiedene Fördermaßnahmen unterstützen mehrsprachige Kinder und Jugendliche dabei, Deutschkenntnisse zu erwerben. Trotz aller Initiativen gibt es jedoch zwei Übergänge, die eine Herausforderung für diese Schüler/innen-Gruppe bedeuten: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und von einer Willkommens- in eine allgemeinbildende Regelklasse (vgl. Senatsverwaltung 2018/2019, 69 ff.).² Über diese zwei wichtigen Zeitpunkte im Bildungsverlauf diskutierten in Berlin Fachleute aus Wissenschaft, Praxis und Berliner Politik. Dabei unterstrichen sie die hohen Zahlen mehrsprachiger Lernender (vgl. ebd., 7 ff.).

Der Vormittag der Tagung fokussierte auf den Übergang von der Kita in die Grundschule. PD Dr. Natalia Gagarina (ZAS) stellte neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zu frühen Sprachentwicklungsverläufen und den Einfluss von individuellen Lebensumständen dar. Dr. Erkan Gürsoy (Universität Duisburg-Essen) sprach darüber, wie Sprachbildung auf allen Bildungsetappen gelingen kann. Anschließend kamen drei Experten aus einer Berliner Kita sowie der Schulpraxis zu Wort.

Am Nachmittag stand der Übergang von der Willkommensklasse in eine Regelklasse zur Diskussion. Prof. Dr. Udo Ohm (Universität Bielefeld) hob in seinem Beitrag die Erlebensperspektive der neu Zugewanderten als zentral für den Integrationsprozess hervor. In den Vorträgen von Dr. Karin Madlener (Universität Basel), Prof. Dr. Andrea Ender (Universität Salzburg) sowie Simon Klippert und Svenja Marschall (Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli) wurden sprachdidaktische und schulorganisatorische Aspekte erörtert.

Zum Abschluss der Tagung nahmen Vertreterinnen der Berliner Regierungsparteien, Stefanie Remlinger (MdA, Sprecherin für berufliche Bildung und Haushaltspolitik, Bündnis 90/Die Grünen), Dr. Maja Lasić (MdA, Bildungspolitische Sprecherin, SPD) und Regina Kittler (MdA, Die Linke), in einer Podiumsdiskussion zu den im Rahmen der Tagung formulierten Handlungsempfehlungen (s.u.) und deren Realisierbarkeit Stellung (s. Salfner u.a. 2019).

Handlungsempfehlungen an die Berliner Politik

Die nachstehenden Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Übergänge mehrsprachiger Schüler/innen von der Kita in die Grundschule und von der Willkommens- zur Regelklasse wurden von einer interdisziplinären Expertengruppe aus Wissenschaft, Pädagogik, Medizin, Schul- und Kitapraxis sowie Schulorganisation erstellt. Anknüpfend an die bisherigen Entwicklungen in der Berliner Schullandschaft und unter Auswertung von Erfahrungen aus anderen deutschsprachigen Ländern sowie auf der Grundlage

2 Die Willkommensklassen beschulen im Berliner Bildungssystem internationale (auch polnische) Schülerinnen und Schüler. Sie sind als Vorklassen vor Regelklassen für verschiedene Altersstufen (von der Grundschule bis zur Berufsschule) konzipiert.

wissenschaftlicher Erkenntnisse wurden Handlungserfordernisse bestimmt und in Form konkreter Empfehlungen für die Bildungsverwaltung, Schulen und Kitas auf der Tagung präsentiert. Im Folgenden wird eine Kurzfassung dargestellt, die gesamten Handlungsempfehlungen sind auf der Webseite des ZAS veröffentlicht und können heruntergeladen werden.³

Übergänge

In der globalisierten Welt bedeuten Sprachkenntnisse eine Ressource, in den Berliner Kindertageseinrichtungen und Schulen ist Mehrsprachigkeit der Normalfall. Daher sollte Mehrsprachigkeit als solche auch in Bildungseinrichtungen systematisch berücksichtigt werden, um allen Kindern und Jugendlichen eine angemessene Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Zugewanderte (geflüchtete) mehrsprachige Kinder und Jugendliche stehen vor besonderen Herausforderungen, wenn es darum geht, am Bildungssystem teilzuhaben. Ihre (bildungs-)biografischen Unterbrechungen und deren Folgen wirken sich auf ihre Lernmöglichkeiten aus. Suboptimale Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen können die schwierige Ausgangslage der Zugewanderten zusätzlich negativ beeinflussen.

I. Übergänge von Kindertageseinrichtungen in Grundschulen optimieren

Forschungsstand

Es liegen zahlreiche Forschungsergebnisse zum Spracherwerb bei mehrsprachigen Vorschulkindern in Berlin (z.B. vom Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft) sowie zu Effekten von Sprachförderung beim Spracherwerb von Grundschulkindern vor (BIVEM-Studie – Gagarina, Topaj, Posse, Czapka 2018). Die Ergebnisse verweisen darauf, dass der Faktor eines frühen (noch vor dem zweiten Lebensjahr liegenden) Erwerbsbeginns zusammen mit dem Zugang zu einem reichen Sprachinput zentral für den nachhaltigen mehrsprachigen Spracherwerb ist. Es ist bewiesen, dass der simultane Erwerb mehrerer Sprachen für Kinder nicht verwirrend wirkt und nicht zu Problemen führt.

Sachstand: Die Berliner Situation

In den Schuleingangsuntersuchungen werden Sprachstandserhebungsinstrumente mit monolingualen Normen eingesetzt. Ausreichende Sprachförderung in den Kitas oder auch außerhalb der Kitas ist nicht vorhanden, die Fachkräfte verfügen meistens nur über geringes Maß an Wissen zu mehrsprachigem Spracherwerb.

3 Herunterladen der Handlungsempfehlungen unter: <https://www.leibniz-zas.de/de/das-zas/aktuelles/details/news/162-wissenschaftler-geben-senat-handlung/>.

Vier Empfehlungen:

- Übernahme der Lerndokumentation Sprache aus dem Sprachlerntagebuch der Kita in die Schülerakte;
- Verstärkung der institutionellen Verzahnung zwischen Kita-Personal und Grundschullehrkräften durch kollegiale Hospitationen;
- Stärkung und Systematisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern durch ein Rahmencurriculum Spracherwerb und Sprachbildung;
- Umsetzung einer mehrsprachigkeitsorientierten und individuell angemessenen Sprachstandsdiagnostik unter Berücksichtigung der Herkunftssprache(n).

II. Übergänge von Willkommensklassen in Regelklassen optimieren

Forschungsstand

Forschungsergebnisse zu den Übergängen von Willkommens- in Regelklassen in den allgemeinbildenden Schulen liegen für Berlin bisher nicht vor. Ergebnisse aus Studien zur Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Bildungskontext zeigen für einige Bundesländer, dass junge Geflüchtete im deutschen Schulsystem ihrer eigenen Einschätzung nach über zufriedenstellende Fähigkeiten in Alltagssprache, jedoch noch nicht in Bildungssprache des Deutschen verfügen (Will, Gentile, Heinritz, Maurice 2018).

Sachstand: Die Berliner Situation

Übergänge in Regelklassen werden an den allgemeinbildenden Schulen, die Willkommensklassen anbieten, sehr unterschiedlich geregelt. Eine systematische Auswertung der unterschiedlichen Erfahrungen ist weder entwickelt noch institutionell verankert.

Sechs Empfehlungen:

- DaZ-/DaF-Lehrkräfte in Regelklassen einsetzen;
- schulbiografische Kontinuitäten ermöglichen;
- außerschulische Kontaktmöglichkeiten für geflüchtete Schülerinnen und Schüler verstärken;
- Literalitätserwerb durch Einbezug der literalen Vorerfahrungen in den Herkunftssprachen unterstützen;
- Herkunftssprachen als bewertungsfähige Fremdsprachen anerkennen;
- die bisherigen Erfahrungen des Übergangsmanagements durch das Zentrum für Sprachbildung systematisch untersuchen lassen.

Postskriptum: Übergänge in den berufsbildenden Schulen in Berlin

In Ergänzung zu der Fachtagung wird im Postskriptum die Situation der mehrsprachigen Lernenden an den Berliner zentral verwalteten und beruflichen Schulen skizziert, für die ein Übergangskonzept in Form eines Integrationskonzeptes bereits besteht. Es wurde

durch die Abteilung der Beruflichen Bildung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie festgelegt und befindet sich in der kontinuierlichen Umsetzung.

In diesem Bildungssektor besuchen viele mehrsprachige Lernende ab 16 Jahren den Berufsschulunterricht und werden in Betrieben ausgebildet. Während in der Berufsvorbereitung fast 75% der Lernenden die deutsche Sprache nicht als Herkunftssprecher/innen beherrschen bzw. lernen, gehören über 25% zu dieser Zielgruppe in der Berufsausbildung (vgl. Schulstatistik 2019/20). Dem ist noch eine weitere Gruppe der Jugendlichen hinzuzufügen, die mehrsprachig sind und als „nicht deutsche Herkunftssprecher/innen“ in den Statistiken nicht aufgeführt sind.

Vorgeschaltet im System der Berufsbildung sind die Willkommensklassen, in denen zur Zeit rund 1.300 Lernende aus der ganzen Welt (u.a. auch aus Polen) die deutsche Sprache erwerben (vgl. ebd.). Um diese Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und beim Erwerb der Berufs- und Schulabschlüsse optimal zu unterstützen legte die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie das Integrationskonzept vor als Handlungsrichtlinie für Leitungspersonal, Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte (s. Abb. 1).

Das dreistufige Integrationskonzept bildet den strukturierten Übergang mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler von einem Bildungsgang in den nächsten ab. Dabei wird die Sprache auf jeder Stufe des Sprach- und Qualifikationserwerbs und in jedem Bildungsgang auf dem Weg zum Berufsabschluss als berufliche Handlungskompetenz definiert. Dieses Integrationskonzept basiert auf zwei europäischen Referenzsystemen dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* und dem *Deutschen Qualifikationsrahmen*, und berücksichtigt die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Übergangssystem, zur Berufsausbildung und zum sprachsensiblen Unterricht. Die auf Grundlage dieses Konzeptes erstellten Curricula (*Willkommenscurriculum*, *Rahmenlehrplan IBA*) und Richtlinien (bzgl. u.a. der Zeugnisse) orientieren sich nach dem strukturierten Erwerb der Sprach- und beruflichen Handlungskompetenzen und den Anforderungen jeweiliger Berufsfelder (vgl. Wiażewicz 2017). All diese Richtlinien gelten für Lehrkräfte und weitere Fachkräfte als didaktische und pädagogische Richtschnur, es werden hierfür auch regelmäßige Fortbildungen angeboten. Das gemeinsame Ziel ist, Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Integration, sowohl in der Schule als auch auf dem Arbeitsmarkt, zu unterstützen und ihnen dadurch eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

INTEGRATIONSKONZEPT: SPRACHBILDUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG ÜBERGÄNGE FÜR NEUZUGEWANDERTE SCHÜLER*INNEN

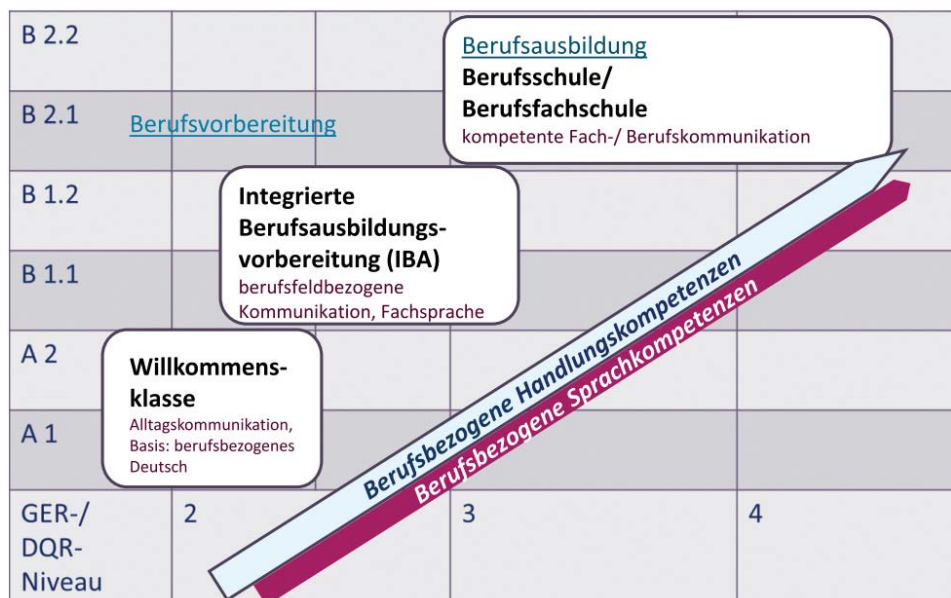


Abb. 1. Ralf Wiechert-Beyerhaus, Magdalena Wiażewicz, 2019: Grafik zur Sprachbildung in der Berliner Beruflichen Bildung, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; neue Abbildung des Grundsatzmodells von 2016

Literatur

Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen, 2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf

Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Optimierung und Vereinheitlichung der schulischen Angebote im Übergangssystem, 2013, *Lebenschancen eröffnen – Qualifikationspotenziale ausschöpfen – Übergänge gestalten*, [kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Uebergangssystem.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Uebergangssystem.pdf)

Gagarina N., Topaj N., Posse D., Czapka S., 2018, *Erwerb des Deutschen bei türkisch- und russisch-deutsch bilingualen Kindern. Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen?*, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Nr. 2, S. 191-210

Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2018, [kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf)

Salfner F. u.a., 2019, *Pressemitteilung*, <https://www.leibniz-zas.de/de/das-zas/aktuelles/details/news/162-wissenschaftler-geben-senat-handlung/>

Senatsverwaltung, 2018/2019, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: *Blickpunkt Schule. Bericht Schuljahr 2018/2019*, <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik>

Senatsverwaltung, 2019/2020, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: *Blickpunkt Schule. Bericht Schuljahr 2019/2020*, <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik>

Wiażewicz M., 2017, *Wie können Kompetenzen der Neuzugewanderten für den Beruf sichtbar gemacht werden? Verzahnung der Referenzsysteme GER und DQR im Berliner Willkommenscurriculum zur Orientierung der Lehrkräfte*, in: Ch. Efig, K.-H. Kiefer (Hg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*, Frankfurt a.M., S. 92-112 (Wissen – Kompetenz – Text 12)

Wiażewicz M., Kahleyss M., Vöge M., 2016, *Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins. Curriculum zur sprach- und berufsübergreifenden Didaktik in den Willkommensklassen für Neuzugewanderte über 16 Jahre*, Gemeinnützige Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen gGmbH (Hg.), Berlin

Will G., Gentile R., Heinritz F., Maurice J. von, 2018, *ReGES – Refugees in the German Educational System: Überblick über Forschungsdesign, Stichprobenziehung und Ausschöpfung der ersten Welle*, LfBi, Working Paper Nr. 75, Bamberg, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

Letzter Zugang zu Internetquellen: 09.01.2020.



AKS
FOBIcert®

Sommerschule 2020

Fortbildungen für Hochschulsprachlehrkräfte
kompakt in einer Woche

www.aks-sprachen.de/sommerschule

14.-18. September
in Paderborn

Polnische Erzieher*innen in Brandenburg

Antwort der Landesregierung

auf die Kleine Anfrage Nr. 4585

des Abgeordneten Marco Büchel (Fraktion DIE LINKE)

Drucksache 6/11402

Polnische Erzieher*innen in Brandenburg

Landtag Brandenburg Drucksache 6/11624 6. Wahlperiode

Eingegangen: 19.06.2019 / Ausgegeben: 24.06.2019

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

Vorbemerkung des Fragestellers: Brandenburg ist mit seiner Nachbarschaft zu Polen vor allem eine europäische Region. Deshalb ist internationales Zusammenwirken von hoher Bedeutung für das Land. Die besonders engen Beziehungen zum Nachbarland Polen sind auch in der Landesverfassung festgehalten. Brandenburg ist auch Mitglied der Deutsch-Polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit, die zum Ziel hat, Synergien zwischen den regionalen und lokalen Interessen und Kompetenzen beider Seiten herzustellen. Eine besondere Bedeutung kommt dem Bereich der Bildung zu.

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport teilt auf seiner Webseite mit: „Die Kooperation mit Polen genießt unter den internationalen Beziehungen, die das Land Brandenburg pflegt, einen besonderen Stellenwert. Die grenzüberschreitende Arbeit in Kindertagesstätten, Schulen, Volkshochschulen, Jugendverbänden und Sportvereinen bestätigt die außergewöhnliche Rolle partnerschaftlicher Beziehungen zu den polnischen Nachbarn.“ In den letzten Jahren sind in den grenznahen Regionen beider Seiten auf vielen Gebieten zahlreiche Projekte und gemeinsame Aktivitäten gewachsen. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation prägen den Alltag in vielen Gebieten Brandenburgs.

Um Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation bereits in jungen Jahren zu intensivieren, sollte vermehrt die Chance genutzt werden, Fachkräfte aus dem Nachbarland für Brandenburg zu gewinnen. Dies ist ein wichtiger Schritt, um den europäischen Gedanken und die europäische Integration zu befördern und im Alltag erlebbar zu machen.

*Frage 1: Wie viele Erzieher*innen mit polnischer Berufsausbildung sind derzeit in Brandenburg beschäftigt und in welchen Einrichtungen? Wie viele von ihnen pendeln ein?*

Zu Frage 1: Der Landesregierung liegt keine statistische Datenerfassung vor, aus der hervorgeht, wie viele Erzieherinnen und Erzieher mit polnischer Berufsausbildung derzeit im Bereich der Kindertagesbetreuung in Brandenburg beschäftigt und in welchen Kindertageseinrichtungen sie tätig sind.

Frage 2: Werden die in Polen abgeschlossenen Berufsausbildungen im Bereich Kindertagespflege in Brandenburg, v.a. den der Erziehungsfachkraft grundsätzlich anerkannt? Wenn nicht, dann bitte mit Angaben von Gründen.

Zu Frage 2: Die Eignungsvoraussetzungen für die Kindertagespflege sind im SGB VIII und im KitaG Brandenburg festgeschrieben. Alle Kindertagespflegepersonen benötigen eine Pflegeerlaubnis. Zuständig für die Erteilung der Pflegeerlaubnis sind die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, hier die Jugendämter. Die Landkreise und kreisfreien Städte nehmen diese Aufgabe als kommunale Selbstverwaltungsaufgabe wahr. Kindertagespflegepersonen müssen persönlich geeignet und auf ihre Tätigkeit fachlich vorbereitet sein. Aus diesem Grund benötigen alle Kindertagespflegepersonen gemäß Kindertagespflegeeignungsverordnung eine Qualifizierung in Form eines Vorbereitungslehrgangs im Umfang von 30 Stunden. Personen ohne pädagogische Ausbildung benötigen darüber hinaus noch eine 130 Stunden umfassende Grundqualifizierung. Bei Vorliegen der persönlichen Eignung kann die Grundqualifizierung entfallen. Die Prüfung der Anerkennung der in Polen abgeschlossenen Berufsausbildungen im Bereich Kindertagespflege obliegt damit, neben der persönlichen Eignung, den Jugendämtern.

Frage 3: Wer ist für die Anerkennung der im europäischen Ausland erworbenen Qualifikationen im pädagogischen Bereich zuständig?

Zu Frage 3: Bezogen auf die Erteilung der staatlichen Anerkennung von außerhalb der Bundesrepublik Deutschland (europäisches Ausland sowie Drittstaaten) erworbenen Abschlüsse in Erzieherberufen sind für den Beruf „Erzieherin oder Erzieher“ das Staatliche Schulamt Cottbus und für den Beruf „Kindheitspädagogin oder Kindheitspädagoge“ das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport zuständig.

Frage 4: Kann sich die Landesregierung vorstellen, sich vermehrt für die Gewinnung pädagogischer Fachkräfte mit polnischen Berufsabschlüssen einzusetzen?

Zu Frage 4: Der Bedarf an qualifizierten pädagogischen Fachkräften ist groß. Die Fachkräftesituation im Bildungs-, Kinder- und Jugendbereich wird sich in den kommenden Jahren in einigen Regionen vergrößern. Zur Sicherung des qualifizierten Fachkräftebedarfs ist die Landesregierung auch daran interessiert, pädagogische Fachkräfte mit polnischen Bildungsabschlüssen für die Arbeit in brandenburgischen Bildungs-, Kinder- und Jugendeinrichtungen zu gewinnen. Hierzu eröffnet z.B. die Kita-Personalverordnung verschiedene Möglichkeiten einer Tätigkeit im Bereich der Kindertagesbetreuung. Diese Verfahrensweise wird bereits heute genutzt. Wenn z.B. bei der Prüfung des erworbenen polnischen Abschlusses im Rahmen einer berufsrechtlichen Anerkennung lediglich eine eingeschränkte Gleichwertigkeit des Abschlusses z.B. für die Altersgruppe der dreis- bis sechsjährigen Kinder im Bereich der Kindertagesbetreuung (Kindergartenbereich) festgestellt wird, kann diese Person gemäß § 10 Absatz 1 Kita-Personalverordnung aufgrund ihrer gleichartigen und gleichwertigen Qualifikation eingeschränkt bspw. im Kindergartenbereich eingesetzt werden. Die Anrechnung dieser Kraft auf den notwendigen pädagogischen Personalschlüssel kann dann mit 100 Prozent erfolgen.

Hierbei muss aber neben der beruflichen Qualifizierung der Sprachstand der deutschen Sprache im Entscheidungsfokus stehen. Ohne den Zugang und die Kenntnis der deutschen Sprache ist ein Einsatz in einer Kindertagesstätte nur bedingt möglich. Kleinkinder befinden sich in der aktiven Phase des Spracherwerbs, der in der Kindertagesstätte aktiv unterstützt wird. Somit muss gewährleistet sein, dass sich die polnischen Erzieherinnen und Erzieher vor Einsatz in der Kindertagesstätte auf dem Sprachniveau Deutsch B2 ausdrücken können und ihren Wortschatz mit berufsbegleitenden Sprachkursen oder internen Schulungen verbessern.

Frage 5: Gibt es Pläne binationale Ausbildungen im Kindertagesstättenbereich in Zukunft zu ermöglichen, die sowohl in Polen als auch in Brandenburg ohne weitere Prüfung Anerkennung finden?

Zu Frage 5: Aktuell gibt es seitens der Landesregierung keine Pläne, um binationale Ausbildungen im Kindertagesstättenbereich zu ermöglichen.

Polnisch in Brandenburg

**Antwort der Landesregierung
auf die Kleine Anfrage Nr. 4631
des Abgeordneten Marco Büchel (Fraktion DIE LINKE)
Drucksache 6/11585
Polnisch in Brandenburg
Landtag Brandenburg Drucksache 6/11780 6. Wahlperiode
Eingegangen: 15.07.2019 / Ausgegeben: 22.07.2019**

Namens der Landesregierung beantwortet die Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur die Kleine Anfrage wie folgt:

Zahlreiche Begegnungen, Projekte und Kooperationen in vielerlei Bereichen prägen seit Jahren die Nachbarschaft und Zusammenarbeit zwischen Brandenburg und Polen. Brandenburger sind in Polen wie auch Polen in Brandenburg beruflich und ehrenamtlich tätig. Für die gemeinsame Verständigung im Alltag wie auch im Beruf ist die Überwindung der sprachlichen Barriere unabdingbar. Eine Möglichkeit besteht im Angebot von Polnisch-Unterricht an Brandenburger Schulen, um bereits frühzeitig an die polnische Sprache heranzuführen und das Interesse für unser Nachbarland zu wecken. Dafür ist es notwendig, ausreichend und gut ausgebildete Polnischlehrerinnen und -lehrer an unseren Schulen zu beschäftigen. Brandenburg leistet derzeit einen wichtigen Beitrag mit dem Angebot eines Lehramtsstudiums im Fach Polnisch an der Universität Potsdam.

Ich frage die Landesregierung:

1. Seit wann wird an der Universität Potsdam das Lehramtsstudium im Fach Polnisch angeboten?

Zu Frage 1: Zum Wintersemester 1993/1994 gab es erstmals ein Angebot zum 1. Fachsemester im Lehramtsstudium im Fach Polnisch.

2. Wie viele Absolventinnen und Absolventen verzeichnet die Universität Potsdam innerhalb der letzten 10 Jahre? Bitte nach Jahr und Sekundarstufe I und II, sowie Primarstufe auflisten.

Zu Frage 2: In den letzten 10 Jahren gab es 65 Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums mit dem Fach Polnisch (siehe Anlage 1 für eine detailliertere Aufschlüsselung).

3. Welche Erkenntnisse liegen darüber vor, wie viele dieser Absolventinnen und Absolventen innerhalb der letzten 10 Jahre anschließend an einer Brandenburger Schule tätig geworden sind bzw. noch tätig sind?

Zu Frage 3: Der Universität Potsdam liegen über den hier erfragten Werdegang ihrer Absolventinnen und Absolventen keine Informationen vor. Derzeit verwalten die staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg 60 Lehrkräfte mit dem Ausbildungsfach Polnisch, davon wurden 40 Lehrkräfte in den letzten 10 Jahren eingestellt (Datengrundlage: APSIS-Auswertung, Stichtag 31.05.2019). Es liegen dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport jedoch keine Erkenntnisse darüber vor, an welcher Universität bzw. in welchem Bundesland die Ausbildung absolviert wurde.

4. Aus welchen Gründen wurde das Angebot des Lehramtsstudiums im Fach Polnisch für die Primarstufe an der Universität Potsdam nicht fortgeführt?

Zu Frage 4: Polnisch wurde mit der Lehramtsreform 2012/2013 nicht mehr als Fach des Bachelor- und Masterstudiums für das Lehramt für die Primarstufe vorgesehen (siehe § 8 Abs. 1 LSV).

5. Was wird die Landesregierung tun, um das Interesse an der Aufnahme eines Lehramtsstudiums im Fach Polnisch an der Universität Potsdam zu steigern?

Zu Frage 5: Die Universität Potsdam betreibt selbst ein umfassendes Marketing ihrer Studiengänge und Studienmöglichkeiten. Ein aktuelles Beispiel dafür ist der Hochschulinformationstag am 14. Juni 2019, an dem alle Studienfächer der Universität Potsdam ihr Angebot vorstellen. Darüber hinaus sind auf einem Infomarkt die wichtigsten Einrichtungen der Universität, die Studienberatung sowie das Studentenwerk und die Agentur für Arbeit Potsdam mit einem Stand präsent. Spezifisch zum Fach Polnisch im lehramtsbezogenen Bachelor wird auf der Webseite der Universität Potsdam eindringlich und umfassend geworben (URL: <https://www.unipotsdam.de/studium/studienangebot/lehramt/bachelor/polnisch.html>, zuletzt abgerufen am 21.06.2019). Die Landesregierung hat in diesem Frühjahr unter anderem mit einer Pressekonferenz ihre Pläne zum Ausbau der Studienkapazitäten im Bereich der Lehramtsausbildung vorgestellt (nähere Informationen siehe PM in Anlage 2) und wird auch künftig anlassbezogen dafür werben. Mehrere Webseiten bzw. Informationsportale der Landesregierung bieten flankierend umfassende Informationsmöglichkeiten (Beispielweise www.studieren-in-brandenburg.de oder <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerinnenlehrer-in-brandenburg.html>, jeweils zuletzt abgerufen am 21.06.2019).

Fach	Abschluss	PJ 2008				PJ 2009				PJ 2010			
		1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt
Polnisch	BL SIP/SP									1			1
	ML SIP/SP												
	ST SIP												
	BL SIP									2			2
	ML SIP												
	ST Gymn.		1		1		1		1	1	2		3
	BL Gymn.	1	1		2	1			1				
	ML Gymn.												
	EG/EW												
	gesamt	1	2		3	1	1		2	4	2		6

Fach	Abschluss	PJ 2011				PJ 2012				PJ 2013			
		1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt
Polnisch	BL SIP/SP					1			1	1			1
	ML SIP/SP												
	ST SIP	1			1								
	BL SIP		2		2					2	2		4
	ML SIP		1		1	1			1	1	1		2
	ST Gymn.	1			1								
	BL Gymn.		2		2	1			1	1	3		4
	ML Gymn.	1			1	1			1		2		2
	EG/EW					1			1				
	gesamt	3	5		8	5			5	5	8		13

Fach	Abschluss	PJ 2014				PJ 2015				PJ 2016			
		1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt
Polnisch	BL SIP/SP									1			1
	ML SIP/SP	1			1	1			1				
	ST SIP												
	BL SIP	1	2		3	1			1				
	ML SIP		1		1	1	1		2				
	ST Gymn.	1			1								
	BL Gymn.	1			1	1	1		2		1		1
	ML Gymn.					1	1		2	1	2		3
	EG/EW												
	gesamt	4	3		7	5	3		8	2	3		5

Fach	Abschluss	PJ 2017				PJ 2018			
		1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt	1. Fach	2. Fach	3. Fach	gesamt
Polnisch	BL SIP/SP								
	ML SIP/SP	2			2				
	ST SIP								
	BL SIP		1		1				
	ML SIP	1	1		2				
	ST Gymn.								
	BL Gymn.	1	1		2				
	ML Gymn.						1		1
	EG/EW								
	gesamt	4	3		7		1		1

Erläuterung:

SIP/SP = Sek. I/Primar mit Schwerpunkt Primarstufe

SIP = Sek. I/Primarstufe

Gymn. = Gymnasium

Sek I/II = Sekundarstufe I und II

Sek/SI = Sekundarstufe I

Sek/SII = Sekundarstufe II

EG/EW (alle Schulstufen) = Ergänzungs-/Erweiterungsstudium

ST = Staatsexamen

BL = Bachelor Lehramt

ML = Master Lehramt

PJ = Prüfungsjahr (Winter- und folgendes Sommersemester)

Birgit Krehl, Magdalena Marszałek

**DIE POTSDAMER POLONISTIK HAT EINEN NEUEN
STUDIENGANG ERÖFFNET: ANGEWANDTE KULTUR-
UND TRANSLATIONSSTUDIEN (DEUTSCH-POLNISCH) /
POLSKO-NIEMIECKIE STUDIA
KULTUROWE I TRANSLATORSKIE**

Der neue, binationale und berufsorientierte Bachelorstudiengang mit Doppelabschluss (*double degree*) startete zum Wintersemester 2019/20 an der Universität Potsdam und zugleich an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität, der Partneruniversität in Lublin. Mit dem neuen Programm bietet die UP als einzige Hochschule in Deutschland drei Bachelorstudiengänge für Studienanfänger an, die sich mit der polnischen Sprache und Kultur befassen.

Polonistik gibt es an der Universität Potsdam seit den 1990er Jahren. Aus dem ehemaligen slawistischen Magisterstudiengang sind nach 2000 – im Zuge der Bologna-Reform – u.a. philologisch-kulturwissenschaftliche Zweifach-Bachelorstudiengänge hervorgegangen, darunter **Polonistik**, die bis heute in Kombination mit einem anderen Fach studiert werden kann. **Polnisch** wiederum ist ein Fach im Lehramtsstudium, das ebenfalls in Verbindung mit einem anderen Lehramtsfach studiert wird. Brandenburg zählt zu den wenigen Bundesländern, in denen Polnischlehrer/innen in einem konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengang ausgebildet werden. Damit die deutsch-polnische Verständigung und Zusammenarbeit nicht an sprachlichen Barrieren scheitert, bieten mehrere Schulen in Berlin und Brandenburg Polnisch-Unterricht an. Seit der Reform der Lehramtsausbildung in Brandenburg im Jahre 2013 wird allerdings kein Lehramt Polnisch für Grundschulen und auch kein Erweiterungsfach Polnisch angeboten. Wir – die Vertreterinnen des Fachs – bedauern diese Entwicklung, die im prekären Verhältnis zum politischen Willen in Brandenburg steht, Zweisprachigkeit in der Grenzregion zu fördern.

Immerhin sind polonistische Fächer an der Universität Potsdam eine Selbstverständlichkeit, die auch in der Denomination der für das Fach zentralen literatur- und kulturwissenschaftlichen Professur sichtbar ist. Im Unterschied zu vielen anderen slawistischen Studienprogrammen ist die Polonistik an der UP als Fach eigenständig und nicht lediglich als ein Schwerpunkt innerhalb eines gesamt- oder westslawistischen Studiums wählbar. Denn Polen ist nicht nur unmittelbarer Nachbar Brandenburgs, sondern auch eines der Schwerpunktländer, mit denen die UP strategische Kooperationen auf- und ausbaut. Der ständige kulturelle, politische und wirtschaftliche Austausch mit dem Nachbarland sowie attraktive und anspruchsvolle Kooperationen in Forschung und Lehre mit den führenden polnischen Universitäten bilden die Grundlage für die Existenz und den Erfolg des Fachs und nicht zuletzt auch für das anhaltende Interesse an den polonistischen Studiengängen.

Die Idee eines stärker – im Vergleich zum philologisch-kulturwissenschaftlichen Studium – berufsbildenden Bachelorprogramms ist in den Gesprächen mit Studierenden der Polonistik entstanden. Der Wunsch nach mehr Praxisbezug im Studium wird immer wieder in den Geisteswissenschaften diskutiert. Übersetzen/Dolmetschen gehört dabei zu den am häufigsten thematisierten beruflichen Vorstellungen unserer Studierenden. Einzelne Lehrveranstaltungen in der sprachpraktischen Ausbildung beschäftigen sich zwar auch im Zweifach-Bachelor Polonistik mit Übersetzen, jedoch nur in geringem Umfang sowie ohne parallele translationswissenschaftliche Vertiefung oder besondere Berücksichtigung inter- und transkultureller Prozesse im deutsch-polnischen Sprach- und Kulturkontakt.

Angewandte Kultur- und Translationsstudien (deutsch-polnisch) / Polsko-niemieckie studia kulturowe i translatorskie

Translationswissenschaftliche Studiengänge werden nur selten an den deutschen Universitäten angeboten; nicht nur aus diesem Grund sind internationale Kooperationen für solche Programme bestens geeignet. 2017 haben wir einen Partner für unser Vorhaben gefunden, ein Bachelorprogramm zu entwickeln, das sowohl kultur- und übersetzungswissenschaftliche Grundlagen vermittelt als auch eine solide berufsorientierte Ausbildung garantiert. In den folgenden Arbeitsgesprächen mit den Kolleg/innen aus dem Institut für Germanistik und Angewandte Linguistik (*Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej*; jetzt Teil des *Instytut Neofilologii*) der UMCS haben wir innerhalb von zwei Jahren ein deutschlandweit einzigartiges Studienprogramm entworfen und an beiden Universitäten eingeführt. Neben kultur- und translationswissenschaftlichen Grundlagen wird in dem binationalen Studiengang ein fundiertes praxisorientiertes Wissen vermittelt. Dazu gehören Übungen im deutsch-polnischen sowie polnisch-deutschen Übersetzen und Dolmetschen mit einer Schwerpunktsetzung auf Touristik und Medien ebenso wie Kurzzeitpraktika in Deutschland und Polen. Mit der UMCS in Lublin haben wir einen attraktiven Partner für die Realisierung des Studienprogramms gewonnen, denn die Universität verfügt zum einen

über modernste Technik für die Ausbildung im Simultan- und Konsektivdolmetschen und zum anderen über einen translatorischen Schwerpunkt Touristik, Museen und Gedenkstätten. Zudem ist Lublin historisch wie auch gegenwärtig ein attraktiver Ort interkultureller Begegnungen.

Eine der Besonderheiten des Studiengangs ist das gemeinsame Studium von deutschen und polnischen Studierenden, die vier Semester lang zusammen Lehrveranstaltungen besuchen – zwei Semester in Potsdam und zwei Semester in Lublin. Das Studium kann dabei entweder an der UP oder an der UMCS begonnen werden. Nach dem ersten Semester kommen die polnischen Studierenden nach Potsdam und studieren hier im 2. und 3. Semester gemeinsam mit den deutschen Studierenden. Zu Beginn des 4. Semesters erfolgt dann der Wechsel an die UMCS, wo die gesamte Kohorte wiederum ein Jahr studiert. Das sechste Semester wird an der Universität absolviert, an der das Studium begonnen wurde. Das Studium führt zu einem doppelten Abschluss – mit Zeugnissen beider Universitäten. Der Studiengang bereitet auf eine berufliche Zukunft in all jenen Bereichen vor, in denen Übersetzungstätigkeiten eine wichtige Rolle spielen. Deshalb sind uns eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen sowie umfangreiches Fachwissen auf dem Gebiet der Translation und des Kulturtransfers wichtig. Die im Studium erworbenen kultur-, sprach- und translationswissenschaftlich Fähigkeiten und Fertigkeiten prädestinieren die Absolvent/innen für eine Tätigkeit als professionelle Übersetzer/in und Dolmetscher/in unterschiedlichen Sparten der interkulturellen Kommunikation – in Touristik, Gedenkstätten- und Museumspädagogik, Kulturbetrieb, Medien, Wirtschaft oder Politik. Ab Herbst 2020 wird der neue deutsch-polnische Studiengang vom DAAD gefördert – u.a. mit fünf Vollstipendien für Potsdamer Studierende, die ihren Auslandsaufenthalt in Lublin absolvieren.

Zweifelsohne steigert der neue Studiengang die Attraktivität der Potsdamer Polonistik und bereichert das Fach um ein stärker berufsorientiertes und internationales Programm. Der Erfolg des noch jungen Studiengangs wird nicht zuletzt davon abhängig sein, ob das Angebot potentielle Interessierte erreicht. Gleich zu Beginn des Wintersemesters 2019/20 haben wir das neue Programm einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt – in Verbindung mit einer feierlichen Eröffnung, an der auch die Vertreter/innen der Hochschul- und Studiengangsleitung aus Lublin teilnahmen. Am 28. Oktober 2019 lud das Institut für Slavistik der Universität Potsdam zur Vernissage der Wanderausstellung *Karl-Dedecius-Preis* auf den Campus Am Neuen Palais ein. Die Ausstellung entstand anlässlich des 90. Geburtstages von Karl Dedecius und präsentiert deutsche und polnische Übersetzer/innen – die Preisträger/innen des seit 2003 verliehenen Karl-Dedecius-Preises. Der aktuelle Karl-Dedecius-Preisträger, Thomas Weiler, kam als Gast zur Ausstellungseröffnung nach Potsdam und berichtete von seinen Erfahrungen und Plänen als literarischer Übersetzer. In einer weiteren Veranstaltung, die das Institut für Slavistik in Zusammenarbeit mit dem Brandenburgischen Literaturbüro in der Villa Quandt in Potsdam organisierte, stellten

zwei Übersetzer/innen und Vermittler/innen zwischen den Literaturen und Kulturen, Katarzyna Leszczyńska und Bernhard Hartmann, ihre Arbeit einem interessierten Publikum im Gespräch vor und lasen aus ihren Übersetzungen.



Abb. 1. Ausstellungseröffnung Karl-Dedecius-Preis an der Universität Potsdam, 28.10.2019. Foto Angela Huber.

Unsere polonistischen Studiengänge setzen grundlegende Sprachkompetenzen im Polnischen (Niveau B1 GER) voraus. Doch auch bei fehlenden Sprachkenntnissen ist der Studienstart möglich: Die erforderlichen Sprachkenntnisse können in einer einjährigen, BAföG förderungsfähigen Orientierungsphase an der Universität Potsdam erworben werden. Zu den Vorteilen der Polen-bezogenen Studiengängen an der Universität Potsdam zählen zweifelsfrei der Erwerb einer hohen Sprachkompetenz durch eine intensive sprachpraktische Ausbildung, die Verbindung von sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Studieninhalten sowie die intensive Vermittlung interkultureller und kommunikativer Kompetenzen. Des Weiteren wirken sich die Nähe des Universitätsstandortes zu Polen und die engen Kooperationsbeziehungen des Instituts für Slavistik zu wichtigen polnischen Universitäten positiv auf das Studium aus. Wir garantieren zudem unseren Studierenden eine individuelle Betreuung während des gesamten Studiums sowie Unterstützung bei allen mit dem Studium zusammenhängenden Fragen. Polonistik ist und bleibt ein kleines Fach in Deutschland, auch wenn wir es uns anders wünschen würden. Die sehr guten Betreuungsverhältnisse sind die positive Seite der nicht ganz erfreulichen Tatsache.

Anna Burek

POCZUCIE TOŻSAMOŚCI DZIECI POLSKIEGO POCHODZENIA OBECNE W ICH JĘZYKOWYM OBRAZIE ŚWIATA – RAPORT Z BADAŃ

Według oficjalnych danych pod koniec 2014 roku około 2 320 tys. Polaków¹ mieszkało czasowo poza Polską. Prognoza demograficzna na lata 2014 - 2050 zakłada, że migracja nadal będzie przybierać na sile lub – w najlepszym wypadku – utrzymywać się na stałym poziomie (Prognoza 2014, 99). Mimo dużej liczby migrantów polskiego pochodzenia, rzadko przyciągają oni publiczną uwagę, choć sama migracja jest przedmiotem badawczym wielu dziedzin naukowych i popularnym tematem medialnym. Można odnieść wrażenie, że w polskich migrantach nie dostrzega się jednostek, lecz co najwyżej reprezentantów pewnej zbiorowości.

Zainteresowanie środowiskiem Polaków za granicą oraz przejawami ich poczucia tożsamości widocznymi w języku skłoniło mnie do napisania pracy doktorskiej pt. *Językowy obraz świata w autonarracjach polskich emigrantów w Berlinie*.² Syntetycznie przedstawię jej wyniki, koncentrując się w części analitycznej artykułu na języku dzieci.

Kim są polscy migranci?

Jagoda Gandziorowska (2006, 6) trafnie zauważa, że „imigranci z Polski stanowią heterogeniczną zbiorowość, zróżnicowaną ze względu na bardzo wiele zmiennych, np.: „(...) przyczyny i czas wyjazdu z kraju, ze względu na uzyskany status pobytu w Niemczech, poziom wykształcenia i pozycję społeczną oraz światopogląd”, zwraca też uwagę na metodologiczne problemy z klasyfikacją Polaków wyjeżdżających za granicę.

1 W znaczeniu osób legitymujących się wyłącznie polskim dokumentem tożsamości.

2 Praca obroniona na Uniwersytecie Ostrawskim 20.06.2018 r.

Ani w opracowaniach statystycznych, ani w rozlicznych typologiach nie można znaleźć żadnego wspólnego mianownika, grupy polskich migrantów w Niemczech dzieli się więc m.in. ze względu na: okres historyczny, w którym opuścili Polskę (Heffner 1995, 45-46), polityczny status migracji (Walczuk 2012, 265), rodzaj uzyskanego prawa pobytu (Klimaszewski 2012, 152-153) lub czas pobytu za granicą (Walczuk 2012, 260).

Podstawowe dane statystyczne, takie jak wiek, płeć, miejsce pochodzenia, dają bardzo niejednoznaczny obraz. Nie można np. porównywać pod względem wieku czy płci migrantów sprzed akcesji Polski do Unii Europejskiej i tych, którzy wyjechali z kraju po 2004 roku (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, 65-98). Jest natomiast „rzeczą dobrze znaną badaczom migracji, że osoby, które w niej uczestniczą, różnią się istotnie od pozostałych członków rodzimej populacji” (tamże, 98).

Zgodnie z powyższym można zatem sformułować tezę, że Polacy, którzy wyjeżdżają z kraju, mają wprawdzie pewien odrębny zespół cech, lecz zarazem znacznie się między sobą różnią i nie tworzą jednorodnej grupy *polskich migrantów*. Omawiane w niniejszym artykule badania dowodzą jednak, że istnieje coś, co dla wszystkich członków tej grupy jest wspólne, a mianowicie, werbalizowane poczucie tożsamości.

O tożsamości polskich migrantów

Polacy, którzy opuszczają kraj, podkreślają, że mówiąc o swej polskości, chcą być lojalni wobec ojczyzny (Sobecki 2004, 36), i właśnie ta lojalność ma duży wpływ na ich późniejszą integrację w kraju osiedlenia. Janusz Wróbel dzieli emigrantów na: *asymilantów* (zrywają z polską kulturą), *separatystów* (pozostają wierni polskiej kulturze i niechętni zagranicznym wzorcom), *marginalistów* (mają nihilistyczne nastawienie do tożsamości narodowej) oraz *integralistów* (w życiu na emigracji łączą elementy dwóch kultur) (Wróbel 2014).

Emigracja, a zwłaszcza integracja, to proces rozłożony na całe pokolenia – często o asymilacji można powiedzieć dopiero w trzecim pokoleniu emigrantów (Malewska-Peyre 1992, 18). Pierwsze pokolenie wypracowuje cały zespół reakcji na bodźce pochodzące z nowego otoczenia: z kultury, środowiska, nowej etyki pracy czy reguł społecznych. Druga generacja nie ma na ogół trudności z funkcjonowaniem w kraju, do którego przybyli rodzice, ale najsilniej odczuwa konflikt kulturowy i jego skutki dla tożsamości jednostki. Kulturowane, lecz znacznie rzadziej rozumiane wartości domu rodzinnego, wydają się mniej atrakcyjne od żywej kultury kraju imigracji. Takich problemów nie obserwuje się już w trzecim pokoleniu (tamże, 19). Dla jego przedstawicieli ojczyzna czy kraj przodków należą do zbioru tradycji rodzinnych i nie wpływają na życie codzienne w zasadniczy sposób. Mogą być źródłem wartości, nie decydują jednak o utożsamianiu się z innymi osobami polskiego pochodzenia.

Metodologia badań nad poczuciem tożsamości, odzwierciedlającym się w języku Polaków w Berlinie

Badając poczucie tożsamości polskich berlińczyków i ich autopercepcję, przyjąłam jak w znanej tezie „granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata” (Wittgenstein 2002, 64), że język jest najsilniejszym elementem identyfikacji narodowej, a zarazem zwierciadłem, w którym najlepiej odbija się sposób myślenia jednostki o świecie i o sobie samej. Potraktowałam więc kod językowy jako neutralny nośnik informacji o obrazie świata. Metodologia naukowa wymaga, aby w miarę możliwości minimalizować wpływ samego badania, starałam się zatem uzyskać językowe narracje jak najbardziej naturalne, zbliżone do codziennych sytuacji komunikacyjnych. Zdecydowałam się na wywiady autobiograficzne, licząc na to, że mówienie o sobie, czyli o sprawach dobrze znanych, nie będzie stanowiło problemu i ułatwi badanym swobodne snucie opowieści, których warstwa językowa, a także struktura narracyjna, odzwierciedli ich procesy myślowe.

Wszystkie wypowiedzi analizowałam pod względem słownictwa (stosowania synonimów, antonimów, kakefemizmów, eufemizmów itp.), syntaktyki (m.in. formułowania wniosków przyczynowo-skutkowych, stosowania spójników), gramatyki (np. używania strony biernej czy błędnych końcówek gramatycznych) oraz miejsc w opowieści, w których pojawiały się sądy autorów na własny temat (fragmenty o tym, kim są badani, kim się czują lub do czego dążą).

Stosunkowo niewielka liczba respondentów nie pozwalała na przedstawienie ogólnej charakterystyki specyficznego wspólnego socjolektu, badania należą raczej do kategorii studium przypadków idiolektu. Język dzieci przeanalizowano na podstawie 25 narracji osób urodzonych lub zamieszkujących w Berlinie od co najmniej 12. roku życia. Po transkrypcji ich nagrań otrzymano 106 stron sformatowanego tekstu o łącznej liczbie 52 137 słów.

Dzieci, które wzięły udział w badaniach, rzadko posługiwały się polszczyzną wolną od błędów. Najczęściej myliły się przy odmianie fleksyjnej i koniugacyjnej. Trudności sprawiały im zwłaszcza formy rzeczownika w przypadkach o mniejszej częstotliwości niż mianownik, biernik i dopełniacz (rzadka styczność z problematycznymi leksemami). Żeńskie formy czasownika, jakimi posługiwała się część chłopców, nasuwają wniosek, że kontakt z polszczyzną zapewniają w rodzinach głównie matki. W narracjach dzieci często pojawiały się – oprócz pojedynczych pomyłek czy obcojęzycznych wtrętów – dłuższe wypowiedzi w języku niemieckim. O poczuciu tożsamości tych dzieci najlepiej świadczyło użycie autoidentyfikatorów, takich jak czasownik *jestem*, i sądów autoewaluacyjnych, reprezentowanych przez formę *czuję się*³.

3 Według Donalda Crushmana autoidentyfikatory to jedna z trzech kategorii zachowań językowych (oprócz autoewaluacji i standardów osobistych), które świadczą o autopercepcji. Por. Jamrożek 2003, s. 8.

Ujawniające się w języku poczucie tożsamości

Deklaracje na temat własnej przynależności narodowej, takie jak: ***zawsze się czułem Polakiem i jestem z tego dumny***⁴, nie były częste. W większości przypadków badani określali swoją tożsamość, cytując dialogi z fikcyjnymi rozmówcami, np. w podróży: *jak ludzie się mnie pytają, czy się czuję Polakiem, czy Niemcem, to zawsze mówię, że się **czuję Polakiem**, że **jestem Polakiem***, lub przywoływali swoje reakcje na zadawane im rzekomo pytania: *jak ktoś się mnie pyta albo ktoś mówi do mnie, że ja się tutaj urodziłam, dlatego ja jestem Niemką, to ja od razu się rzucam i mówię, nie, **ja jestem Polką***. Pozytywne wartościowanie polskiego pochodzenia szło w parze z podkreślaniami integracji ze środowiskiem niemieckim: *ludzie nie słyszą po akcencie, wręcz przeciwnie, ludzie słyszą, że ja nie jestem z Polski, bo mam akcent niemiecki, w ogóle się nie czuję emigrantem, bo jak komuś nie powiem, że **jestem Polakiem**, to oni nie wiedzą, nie wiedzą po prostu*.

Liczne wypowiedzi dowodziły, że badani mają problemy z określeniem własnej tożsamości, w warunkach emigracyjnych wciąż zmiennej i tworzącej się na nowo, np.: ***czuję się tak na pół Polka, na pół Niemka***, albo: *nie mogę na sto procent powiedzieć, że **jestem Polakiem albo jestem Niemcem**, to jest bardzo, bardzo, bardzo ciężkie pytanie (...), bo to jest bardzo pomieszane*. Respondenci byli świadomi tych zmian: *tutaj jestem w Niemczech i **się czuję** na przykład jak taki Niemiec, ale jeszcze **jestem Polakiem***, czuję się jako Polak częściej, a także kontekstu sytuacyjnego, od którego zależy autoidentyfikacja: *jak typowo z Niemcami się spotykam, to **się czuję jak emigrant**, że tak powiem, albo tak trochę inny, bo po prostu inne rzeczy są dla mnie ważne niż dla nich*. Dzieci określały swoją tożsamość za pomocą czasownika „czuję się”, często też dodawały zwroty emocjonalne, np.: *bardzo uwielbiam, **lubię Polskę**, mam bardzo dużą rodzinę i **czuję się jako Polka**, która mieszka w Niemczech, w Berlinie bardziej **się czuję jak Polka***. Polską tożsamość definiowały w opozycji do niemieckości, której wyznacznikiem było miejsce zamieszkania, lub w opozycji do tożsamości emigrantów: *nie czuję jako emigrantka, ja **się czuję jako Polka** bardziej*.

Nierzadko ich wypowiedzi ujawniały tożsamości mieszane – dzieci czuły się *emigrantami*, np.: ***jestem w zawiąsie emigrantem** perfekcyjnym, bo jestem kompletnie zasymilowany, ja mówię lepiej po niemiecku niż większość niemieckich dzieci w moich szkołach, czasem „obywatelami” Berlina: tak jak dzisiaj się mnie pytają ludzie, kim ja jestem w ogóle, czy Polakiem, czy Niemcem, bo papiery mam akurat niemieckie, tak że zawsze mówię, że **berlińczykiem jestem**, właściwie zawsze się podpisuję do tego miasta, w którym żyję całe moje życie, albo obywatelami świata: teraz **się czuję bardziej człowiekiem globalnym***.

Nie mniej istotnych informacji niż autoidentyfikatory i sądy autoewaluacyjne dostarczała odpowiedź na pytania o marzenia respondentów czy też plany powrotu/wyjazdu do

4 Cytaty służące egemplifikacji w tej części artykułu są wierną transkrypcją wypowiedzi zebranych w trakcie badań.

kraju pochodzenia⁵. Przywiązanie do polskiej tożsamości lub do miejsca urodzenia bądź zamieszkania tylko w niewielkim stopniu wpływało na ich decyzje życiowe. Znaczna część badanych deklarowała chęć wyjazdu z Niemiec, ale nie do Polski i nie z powodów tożsamościowych, np.: *najbardziej chciałbym mieszkać w **Los Angeles**, bo tam jest ciepło, czy marzenie osobiste mam wyprowadzić się do **Nowej Zelandii** lub moim wielkim marzeniem zawsze był, były **Hawaje**, po pierwsze ze względu na temat wymarzonych studiów – nie ma naprawdę na świecie bardziej interesującego miejsca co do oceanologii i morfologii niż **Hawaje**.*

Narracje świadczą jednak i o tym, że życie w Polsce, tak jak szczęśliwa rodzina, nie znikają zupełnie z horyzontu marzeń: *marzę o tym, żeby wybudować sobie kiedyś domek, mieć dzieci i żeby te dzieci chętnie jeździły ze mną **do Polski**. (...) to jest takie..., cel, który bym chciała osiągnąć, a potem naprawdę myślałam, żeby tak wyjechać znowu **do Polski**, albo: marzenie – no dzieci, emm.. dom taki wakacyjny, **w Polsce** najlepiej, nad morzem gdzieś i szybki motor. Polska jako miejsce wakacyjnego odpoczynku nabiera cech idyllicznych, w podobnych marzeniach można też dostrzec wyraz tęsknoty, mimo to w swoich planach na przyszłość respondenci rzadko brali pod uwagę powrót do Polski na stałe: *mamy dom w Polsce (...) taka możliwość właśnie na wakacje, ale **na stałe** wyjechać z powrotem do Polski **to nie**, albo: szczerze mówiąc, **nie mam takich planów**. Niestety nie, nie widzę siebie w Polsce. Wśród głównych przyczyn wymieniali:**

- sytuację ekonomiczną – *no ta **financial gap** pomiędzy bogatymi a biednymi jest jeszcze większa w Polsce niż w Niemczech, no i to jest takie coś, co mnie tak trochę wstrzymuje wracać, ale co do mentalności chętnie, naprawdę bardzo kocham Polskę,*
- perspektywy zawodowe – *długo na tym myślałem właśnie, szczególnie jak jeszcze byłem taki młodszy, że na pewno chcę wrócić do Polski i tak dalej, i tak dalej, ale (...) studiuje teraz tutaj, pewnie też **znajdę szybciej pracę tutaj**, (...) ciężko by było zmienić teraz to wszystko i do Polski pójść,*
- różnicę poziomu życia – *powrót do Polski do mnie był, dla mnie zawsze był bardziej teoretyczny (...) w Niemczech się po prostu więcej zarabia, mimo że się więcej wydaje,*
- warunki polityczne – *ja nie mam planów powrócić do Polski, to naprawdę ładny kraj, ludzie są tacy bardzo pośmiewni, **tylko jak ta sytuacja po, polityczna i ekonomiczna wygląda**, to... mnie tam nic nie ciągnie, nie.*

5 Identyfikacja zestaw 16 pytań/poleceń, które otrzymali respondenci, umożliwił analizę porównawczą wszystkich wywiadów autobiograficznych. Dwa polecenia z tego zestawu brzmiały: Opowiedz mi o swoich marzeniach i Opowiedz mi o swoich planach powrotu do Polski.

Poczucie tożsamości a pola tematyczne: „Polska”, „Niemcy”, „emigracja”

Informacji na temat poczucia tożsamości badanych dostarczają nie tylko ich deklaracje, lecz także analiza językowa pól tematycznych: „Polska”, „Niemcy”, „emigracja”⁶. Językowy obraz „Polski” ukazuje kraj wyobrażony (wielu respondentów nigdy w nim nie mieszkało), często wyidealizowany. Polska bywa nazywana rodziną, domem lub ojczyzną. „Niemcy”, znane z własnego doświadczenia, zasługują wprawdzie na miano domu, jednak nie bez zastrzeżeń, tak jakby nie wypadało określać tym słowem kraju innego niż kraj przodków. Państwo niemieckie ocenia się pozytywnie, tak samo jak jego mieszkańców, ale podkreśla ich „inność” w porównaniu z Polakami. Badani formułują swoje opinie na temat tego, co niemieckie, na ogół wyjątkowo ostrożnie. Typowe ich zdaniem niemieckie atrybuty, takie jak język czy rzadkość „prawdziwych” przyjaźni, oceniają negatywnie, lecz zawsze opatrują modulantem, aby złagodzić krytyczny sąd. W ich narracjach nie pojawia się refleksja nad możliwościami, oferowanymi przez „przybrany” kraj, ani poczucie wdzięczności.

Obraz „emigracji” w języku młodego pokolenia ma nieostre kontury, niektórzy respondenci nie rozumieli dokładnie tego słowa albo twierdzili, że nie znają innego życia i właśnie takie życie uważają za naturalne. Leksem „emigrant” kojarzy się według nich negatywnie i oznacza kogoś o wąskich horyzontach, kto nie zna języka kraju zamieszkania. Najmłodszy respondenci prawie nie wspominali emigrantów polskiego pochodzenia, dając tym samym dowód słabej świadomości własnego statusu, a zarazem pełnej integracji z wielokulturową społecznością Berlina.

Podsumowanie

Zgodnie z założeniami omawianych badań, poczucie tożsamości i sposób widzenia świata respondentów ujawniły się w warstwie językowej oraz w sposobie prowadzenia przez nich narracji, w jej spójności, porządku i układzie przyczynowo-skutkowym. U osób przybyłych do Berlina przed ukończeniem 12. roku życia świadomość korzeni idzie w parze z wysokim poziomem kompetencji międzykulturowej i jest wyraźnie widoczna w formie przekazu językowego.

Bibliografia

- Gandziorowska J., 2006, *Polacy w Berlinie. Uwarunkowania aktywności stowarzyszeniowej polskich imigrantów*, Warszawa
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M., 2009, *Migracja z Polski po 1 maja 2004 r.: jej intensywność i kierunki geograficzne oraz alokacja migrantów na rynkach pracy krajów Unii Europejskiej*, Warszawa

6 O wyborze pól tematycznych zdecydowały rzeczowniki, które były najczęściej określane przez przymiotniki prymarnie wartościujące, np. *dobry/zły, właściwy/niewłaściwy*. Por. Puzyńska 1992, 120.

Heffner K., 1996, *Polacy w Niemczech – rozmieszczenie i liczebność*, M. Lis (red.), w: *Polacy w Niemczech. Materiały z sesji naukowej zorganizowanej w Mülheim/Ruhr w dniach 20 – 22 września 1995 r.*, Opole, s. 45-54

Jamrożek B., 2003, *Komunikacja interpersonalna*, Poznań

Klimaszewski Z. T., 2012, *Specyfika polskiej emigracji w Niemczech i jej świadomość narodowa*, w: tenże (red.), *Polacy w Niemczech: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Białystok

Malewska-Peyre H., 1992, *Ja wśród swoich i obcych*, w: P. Boski (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa, s. 15-71

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa

Prognoza, 2014, *Prognoza ludności na lata 2014-2050*, www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosc/prognoza-ludnosc-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html

Sobecki M., 2004, *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków

Walczuk K., 2012, *Proces adaptacji oraz motywy emigracji do Niemiec w świetle Pamiętników Emigrantów*, w: Z. T. Klimaszewski (red.), *Polacy w Niemczech: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Białystok

Wittgenstein L., 2002, *Traktat logiczno-filozoficzny*, Warszawa

Wróbel J., *Emigracja musi boleć, czyli jak sobie radzić z emigranckim stresem*, www.psychologia.net.pl

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 10.10.2019.

POLONISTYKA OTWARTA

SERIA WEBINARIÓW
O KULTURZE, LITERATURZE,
HISTORII I JĘZYKU POLSKIM

ZAPRASZAMY
ŚRODA
godz.18.00-19.00



Zapisy i kontakt
polonistyka.otwarta@up.krakow.pl
www.facebook.com/polonistykaotwarta/

Dorota Orsson

MODEL GLOTTODYDAKTYCZNY POLSKO-NIEMIECKIEJ KOMUNIKACJI TRANSGRANICZNEJ NA PRZYKŁADZIE RATOWNICTWA MEDYCZNEGO W POMERANII I BRANDENBURGII

W 2011 roku Rzeczpospolita Polska i Republika Federalna Niemiec podpisały umowę o współpracy transgranicznej w ratownictwie medycznym¹, zaś trzy lata później rozpoczęto prace nad przygotowaniem wspólnego projektu „Zintegrowane transgraniczne ratownictwo medyczne w Pomeranii/Brandenburgii”, który ostatecznie otrzymał dofinansowanie z EFRR² w ramach programu INTERREG V A³ w 2018 roku. Projekt koncentruje się na kwestiach prawnych i organizacyjnych, a także na współpracy między instytucjami i administracją publiczną w dziedzinie ratownictwa medycznego (dyspozytornie, wydziały ds. społecznych, min. spraw wewnętrznych, urzędy wojewódzkie i marszałkowskie). Realizuje go siedmiu partnerów z Niemiec i z Polski: Universitätsmedizin Greifswald, Klinik für Anästhesiologie (koordynator), Universität Greifswald, Wojewódzka Stacja Pogotowia Ratunkowego w Szczecinie, Landkreis Vorpommern-Greifswald/Eigenbetrieb Rettungsdienst, Gemeinnütziger Rettungsdienst Märkisch-Oderland GmbH, DRF Stiftung Luftrettung Gemeinnützige AG, Samodzielny Publiczny Zakład Opieki Zdrowotnej Lotnicze Pogotowie Ratunkowe.

Celem projektu jest zacieśnienie współpracy instytucji i świadczeniodawców ratownictwa medycznego na obszarze wsparcia⁴ oraz integracja i szeroko rozumiana edukacja

1 Dz. U. 2013 poz. 678.

2 Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego.

3 Program Współpracy Interreg V A Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska w ramach celu *Europejska Współpraca Terytorialna* Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR).

4 Obszar wsparcia rozciąga się po obu stronach Odry i jej ujścia, wzdłuż północnego odcinka polsko-niemieckiej granicy, na obszarze 42 162 km². Zgodnie z obecną klasyfikacją NUTS 3 w Kraju Związkowym Meklemburgia-Pomorze

międzykulturowa. Realizacji tych celów służy: analiza sytuacji prawnej ratownictwa medycznego w Polsce i w Niemczech, transgraniczna współpraca podczas akcji ratunkowych, niwelowanie barier językowych, wymiana kulturowa, tworzenie dwujęzycznej platformy komunikacji, a także wspólne polsko-niemieckie szkolenia personelu medycznego na nowoczesnych symulatorach medycznych w nowo powstającym Centrum Symulacji w Wojewódzkiej Stacji Pogotowia Ratunkowego w Międzyzdrojach.

Ten nowatorski program, realizowany obecnie na pograniczu polsko-niemieckim, ma charakter pilotażowy i w razie powodzenia stanie się wzorem dla innych województw i landów, które niezależnie od położenia geograficznego muszą rozwiązywać podobne problemy.

Specyfika działań ratowniczych służb medycznych w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia polega na normatywnym postępowaniu diagnostyczno-czynnościowym, które wymaga bezpośredniej wymiany informacji z pacjentem lub o pacjencie (anamneza⁵). Komunikacja ta ma decydujący wpływ na przebieg czynności ratowniczych. Wywiad medyczny z pacjentem obcojęzycznym, kiedy brak jest wspólnego języka, bywa niepełny i obciążony ryzykiem nieporozumienia. Translatory służą wprawdzie pomocą językową, ale nie gwarantują, że komunikacja wolna będzie od błędów semantycznych⁶ i kulturowych⁷. Przekazanie pacjenta w szpitalnym oddziale ratunkowym wymaga umiejętności zwięzłego opisu wypadku, stanu pacjenta, genezy urazu lub jednostki chorobowej, a także opisu przeprowadzonych czynności ratunkowych. Skuteczną pomocą na tym etapie byłaby, jak się wydaje, przygotowana odpowiednio w dwóch językach dokumentacja medyczna.

Prowadzony w ramach projektu kurs językowy miał uwzględniać szczególne potrzeby i okoliczności pracy ratowników medycznych. Jeszcze przed rozpoczęciem zajęć dużym wyzwaniem okazało się przygotowanie lektorki i materiału dydaktyczno-metodycznego do nauczania języka specjalistycznego od poziomu biegłości A0. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* zaleca wprowadzanie języka specjalistycznego dopiero od poziomu kompetencji B1, gdy można już mówić o samodzielnym używaniu języka obcego. W przypadku języka medycznego pewne elementy z dziedziny opieki zdrowotnej pojawiają się w programach nauczania języka ogólnego na poziomie A2, ale nigdy wcześniej.

Przednie obejmuje następujące powiaty: Vorpommern-Rügen, Vorpommern-Greifswald, Mecklenburgische Seenplatte, a w Kraju Związkowym Brandenburgia powiaty: Barnim, Uckermark, Märkisch-Oderland. Po polskiej stronie należą do niego następujące podregiony województwa zachodniopomorskiego: koszaliński, szczecinecko-pyrzycki, szczeciński, Miasto Szczecin.

5 Wywiad medyczny.

6 Błędy, które powodują zakłócenia w procesie komunikacji, np. tzw. fałszywi przyjaciele (jednostki językowe podobne lub identyczne pod względem formy, ale w różnych językach odmienne znaczeniowo).

7 Kultura językowa, kultura mowy, kultura słowa.

Opracowanie glottodydaktycznego modelu kursów dla początkujących wymagało nie tylko specjalnego doboru materiału leksykalno-strukturalnego, lecz także przybliżenia za trudnionej lektorce problematyki ratownictwa medycznego. W tym celu włączono ją do zespołu medycznego, aby mogła brać udział w akcjach ratunkowych. Zebrane w ten sposób i zweryfikowane⁸ później na zajęciach językowych informacje wykorzystwała, przygotowując autorski model⁹ nauczania specjalistycznego języka polskiego i niemieckiego na poziomie podstawowym. Opisała w nim niezbędne struktury syntaktyczno-gramatyczne, natomiast decyzje co do zasobu leksykalnego podjęła grupa robocza, w której znaleźli się językoznawcy oraz polscy i niemieccy przedstawiciele służb medycznych.

Kursy językowe miały przygotować polskie i niemieckie służby ratownicze do udziału w treningu symulacyjnym w obu językach. Program obejmował 120-godzin zajęć stacjonarnych, podzielonych na tygodniowe bloki, między którymi uczący się korzystali z interaktywnej platformy e-learningowej. Kurs pełnił jednak w projekcie jeszcze inną rolę. Umożliwiał prowadzącemu weryfikację i modyfikację treści programowych, ewaluację i ewentualną zmianę pierwotnych założeń metodyczno-dydaktycznych, ocenę przygotowania lektora i oferty edukacyjnej (zajęcia stacjonarne + platforma e-learningowa), a także dostosowanie modelu nauczania do potrzeb komunikacyjnych uczestników.

Analiza zbioru leksykalnego konkretnej grupy zawodowej oraz typowych sytuacji komunikacyjnych posłużyła do opracowania słownika¹⁰ i określenia struktur komunikacyjnych wymaganych¹¹ na poziomie A0/A1. Specyfika akcji ratunkowej (ograniczone możliwości diagnostyczne, krótki czas, stres) powoduje, że odpowiedni model nauczania języka specjalistycznego od początku koncentruje się na właściwej artykulacji i gotowych wzorcach komunikacyjnych (niezależnie od ich złożoności gramatycznej). Podstawowe wzory interakcji językowej, ćwiczone w sytuacjach przypominających akcje ratownicze, nie sprawiały kursantom większych trudności¹². W czasie zajęć uczestnicy mogli sprawdzać swoje umiejętności w kontaktach werbalnych zarówno z pacjentami, jak i z dyspozytorniami w obu krajach.

Szkolenia językowe polegały na współpracy uczestników kursu i lektorki. Lektorka poznała specyfikę pracy ratowników medycznych, a także jej różny kontekst prawny i kulturowy,

- 8 Ewaluację procesu dydaktyczno-metodycznego oraz treści programowych prowadzono według wzorców Martina Fowlera oraz analizy SWAT od pierwszego dnia szkoleń (zajęcia stacjonarne oraz kolejne fazy e-learningu). Szczegółowe wyniki zostaną wkrótce opublikowane.
- 9 Pełny opis modelu znajdzie się w przygotowywanej obecnie publikacji.
- 10 Zgodnie z życzeniem uczestników słownik dostosowano do pierwotnego celu szkoleń (komunikacja podczas symulacji medycznych), a także do umiejętności językowych kursantów i długości kursu.
- 11 Słownik i wymagane struktury komunikacyjne to materiał leksykalno-gramatyczny niezbędny w ratownictwie medycznym w każdej sytuacji komunikacyjnej.
- 12 Na zajęciach językowych używano fantomów. Pracę indywidualną i grupową podsumowywano debriefingiem.

pragmatyka języka specjalistycznego znalazła więc na kursie adekwatne odbicie. Bardzo cennym doświadczeniem okazało się włączenie kwestii językowych do ćwiczeń ratowniczych, praca tandemowa przedstawicieli służb medycznych z Polski i z Niemiec oraz tworzenie interaktywnej platformy e-learningowej¹³.

O nowatorskim charakterze zajęć świadczą także elementy coachingu, wprowadzone ze względu na specyfikę pracy ratowników, która wymaga silnej motywacji, dużej odpowiedzialności i odporności na stres. Uczestnicy kursu korzystali z indywidualnego wsparcia i zachęty do osiągnięcia celu, dzięki czemu nabierali przekonania o możliwości sukcesu. Satysfakcję sprawiał im również model nauczania nastawiony na skuteczną komunikację. W przyszłości planuje się zaadaptowanie tego autorskiego modelu do innych języków specjalistycznych.



13 Na platformie e-learningowej projektu InGRiP znajdują się trzy kompletne moduły interaktywnych ćwiczeń komunikacyjnych, zaprojektowanych przez lektorkę, a zarazem autorkę niniejszego sprawozdania.

Agnieszka Weibel

**POLNISCH WAR NICHT IMMER SCHWER.
RENATA NADOBNIK, *SPRACHFÜHRER FÜR DEUTSCH
UND POLNISCH – DIE GESCHICHTE DER TEXTSORTE...***

Die vorliegende Monografie setzt sich zum Ziel, die deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Sprachführer (Pln. *rozmówki*) als Textsorte zu beschreiben und zu untersuchen.¹ Die Materialgrundlage bilden 250 Werke, erschienen in der Zeit von 1520 bis zur Gegenwart.² Die Autorin unternimmt den Versuch, die charakteristischen Merkmale der Sprachführer mit Hilfe von Textsortenlinguistik zu definieren und den Zusammenhang zwischen den Strukturen und ihrer Nützlichkeit zu erfassen. Sie geht dabei kontrastiv vor, um den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Sprachführern auf die Spur zu kommen. Ihre Methode umfasst auch die Suche nach besonderen Elementen in einzelnen Werken, die zum ersten Mal in der Gattungsgeschichte vorkommen. Mit dieser äußerst detaillierten und großflächig angelegten qualitativen Analyse mit quantitativen Elementen leistet die Autorin Pionierarbeit.

Drei Hauptthemen stehen im Fokus: Erstens die textstrukturellen und inhaltlichen Veränderungen im Laufe der Gattungsgeschichte, zweitens die Faktoren, welche den Wandel beeinflussten, und drittens die Unterschiede in Textstruktur und Inhalt im Hinblick auf die deutsche und die polnische Adressatengruppe.

Im ersten Kapitel befasst sich die Autorin mit den Forschungsfeldern der Textsortenlinguistik, die in Bezug auf die Gattung Sprachführer relevant erscheinen. Sie weist darauf hin, dass diachron-kontrastiv ausgerichtete Textsortenstudien erst seit Anfang der 2000er Jahre zu verzeichnen seien.

1 Vgl. den polnischsprachigen Beitrag von Renata Nadobnik in dieser Ausgabe [Anm. d. Red.].

2 Die Werke, die ausschließlich Lernzwecke verfolgen, sind nicht Gegenstand der besprochenen Arbeit.

Sprachführer wurden nicht nur zur Sprachmittlung, sondern auch zum Spracherwerb eingesetzt. Die Belege für diese doppelte Funktion finden sich in zahlreichen Sprachführern aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert, die zum Erlernen der polnischen Sprache insbesondere in Schlesien verwendet wurden. **Aus heutiger Sicht ist es interessant zu beobachten, dass die Situation der Sprachen Deutsch und Polnisch in dieser Zeit symmetrisch war, was sich sowohl in einer vergleichbaren Anzahl von Sprachführern für beide Adressatengruppen manifestiert, als auch in der Tatsache, dass sich eine Reihe von Sprachführern an beide Adressatengruppen gleichzeitig richtete.**

In der Zeit nach den Teilungen, d.h. ab Ende des 18. Jhs., tragen die Sprachführer zur Erhaltung der polnischen Sprache bei. Sie bezeugen ein freundliches Miteinander und fortgesetzte deutsch-polnische Kontakte in diversen Alltagssituationen. Dabei enthalten sie Höflichkeitsformeln, die Schlussfolgerungen auf Verhaltensmuster erlauben, z.B. Höflichkeitswendungen beim Trauerfall, Dialoge im Familienkreis, aber auch Verkaufsgespräche.

Im zweiten Kapitel werden die Sprachführer als Kommunikationshelfer betrachtet, ausgehend von der Prämisse, die mündliche Sprache sei ein Mittel der direkten Kommunikation. Sprachführer, so ein Befund der Autorin, spiegeln Interaktionsrituale wider, die das Gefühl der Vertrautheit und Sicherheit vermitteln und somit für eine erfolgreiche Kommunikation sorgen. Die Routineformeln (Mustersätze und Redemuster) haben hier die Funktion von Sprechakten und sind Träger sowohl des Dialogs als auch des Handelns in dem jeweiligen sprachlichen und kulturellen Kontext. Die Dialoge können jeweils einem Sprechhandlungstyp zugeordnet werden, wie z.B. „Vorwurf“, „Versprechen“, „Bitte“, „Behauptung“.

In Kapitel 3 unternimmt die Autorin den Versuch, die Textsorte Sprachführer zu definieren. Mit Kirsten Adamzik greift sie dabei auf den Begriff des Textsortennetzes zurück. Unterschiedliche Arten von Texten sind anzutreffen in Abschnitten zur Phonetik, Vokabellisten, Dialogen. Durch diesen zusammengesetzten Charakter des Sprachführers können seine Nutzer/innen auf verschiedene Arten von Texten zurückgreifen und diese wie Textbausteine bzw. Scripts beim Ausdruck ihrer kommunikativen Absichten einsetzen.

Hier wird auch auf die Mikroebene der in den Sprachführern entworfenen Kommunikationssituationen eingegangen. Dabei unterscheidet die Verfasserin zwischen Sender (Person A, Sprachführerbenutzer/in, beherrscht die Sprache kaum bzw. gar nicht) und Empfänger (Person B, Muttersprachler/in). Der Sprachführer als eine schriftliche Textsorte bzw. ein Textsortennetz steht in dieser Konstellation in der Mitte der Kommunikation als eine Art „Decoder“ für beide Beteiligten. Diese Funktion weise nach Ansicht der Autorin den Sprachführer als Prototyp für maschinelle Übersetzungen aus, da in beiden Fällen das gemeinsame Ziel die erfolgreiche und reibungslose Kommunikation sei.

Es werden ebenfalls die kommunikativen Makrostrukturen der Sprachführer für Deutsch und Polnisch unter die Lupe genommen. Sprachführer sind hauptsächlich für die Reise bzw. auch zum Selbstlernen geeignete Nachschlagewerke, es lassen sich aber auch Mischformen unterscheiden.³ Sie können in Buchform, als Datenträger oder in der Form einer elektronischen Applikation herausgegeben werden. Die Textsorte lässt sich ferner in mono-, zwei- oder mehrsprachige Sprachführer unterteilen. Möglich ist ebenfalls eine Typologie nach Verwendungsart – mit dem Finger zeigen, Vorlesen, Vorspielen oder selbstständig Sätze bilden. Die Sprachführer unterliegen anhaltendem Wandel, da sich die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der Nutzer über Jahrhunderte hinweg, aber auch in unserer Gegenwart ändern.

Kapitel 4 befasst sich mit dem geschichtlichen Kontext der deutsch-polnischen Sprachführer. Die Autorin stellt detailliert die Verflechtungen zwischen Geschichte, Gesellschaft und den Sprachführern dar. Die ersten deutsch-polnischen Sprachführer kamen im 16. Jh. auf. Sie wurden für einen breiten Empfängerkreis konzipiert. Kaufleute, Reisende und auch Jugendliche machten aus ihnen Gebrauch – um sich zu verständigen, aber auch zum Selbstlernen. So lernten Polnisch beispielsweise die deutschen Einwohner von Krakau und Umgebung.

Im 17. Jh. studierten die polnischen Eliten an deutschen Universitäten. Die damaligen Gesprächsbücher richteten sich nicht selten an beide Zielgruppen. Insgesamt können für diese Zeit 36 Auflagen der Sprachführer für Polnisch und Deutsch nachgewiesen werden. Die Situation änderte sich im 18. Jh., als mehr Deutsche Polnisch lernen wollten als Polen Deutsch.

Im Laufe des 19. Jhs., trotz der im preußischen Teilungsgebiet vorherrschenden Germanisierung, ist das Interesse, polnische Sprache zu lernen, keinesfalls verschwunden. Polnisch wurde weiterhin unterrichtet, neben Französisch und Englisch. Der Anfang der 1840er Jahre brachte mit sich die Auswanderung vieler Polen in Richtung Ruhrgebiet. Dagegen wurde die Stadt Łódź/Lodz samt Umgebung in einem hohen Maße von der deutschen Bevölkerung besiedelt. In dieser Zeit entstanden 10 neue Sprachführer: 4 von ihnen richten sich an deutschsprachige Nutzer, 3 weitere an polnische Nutzer. Interessanterweise wurde eines der Werke von deutschen Geistlichen und polnischen Gläubigen bei Beichte zur Hilfe gezogen.

Das 20. Jahrhundert ist voll von bedeutenden Ereignissen, die einen enormen Einfluss auf die deutsch-polnischen Beziehungen hatten. Die Entstehung der Weimarer Republik und die Erlangung der Unabhängigkeit durch Polen, der Zweite Weltkrieg, die Teilung Deutschlands, Migrationen der Bevölkerungen und die Wiederbelebung der deutsch-polnischen Beziehungen haben zur Entstehung weiterer 37 Sprachführer und 89 Neuauflagen

3 Der Mischform widmet die Autorin besondere Aufmerksamkeit. Diese Sprachführer sieht sie als einzigartige Zeugnisse für die vielfältigen Kontaktformen zwischen Deutschen und Polen. Dieser Kategorie ordnet sie 59 Werke zu.

geführt. Es wurden auch 21 Werke für besondere Zwecke konzipiert. Für einige dieser Sprachführer sind Neuauflagen im 21. Jh. zu verzeichnen.

Das 21. Jh. brauchte den Beitritt Polens zur EU und eine weitere Entwicklung der Verhältnisse sowohl im wirtschaftlichen und politischen als auch im touristischen Bereich. Es entstehen weitere 73 Sprachführer, aber auch Online-Werke, Applikationen und E-Books. Für die deutschen Nutzer/innen stehen 31 Titel zur Auswahl.

Ein besonderes Augenmerk richtet die Autorin im nächsten Kapitel auf die häufigsten sprachlichen Handlungsmuster. Dabei identifiziert sie zehn wiederkehrende Themenbereiche: Kontaktaufnahme, Orientierung in einer fremden Umgebung, Unterkunft, Verpflegung, Dienstleistungen, Einkaufen, Wetter, Gesundheit, Sicherheit, Freizeitgestaltung. Die untersuchten Sprachführer bieten eine Vielfalt von Beispielen und enthalten nicht selten Sprichwörter. In den Werken finden sich zudem zahlreiche Angaben zur Phonetik und Intonation. So kann sich der Nutzer/die Nutzerin auf mehrere Hilfen stützen. Ebenfalls enthalten die Sprachführer landeskundliche Informationen, so zur Geografie und den Festtagen, aber auch zur Literatur – Beispiele hierfür sind Gedichte und Lesetexte von bekannten Dichtern und Schriftstellerinnen. Eine weitere Besonderheit bilden kirchliche Lieder und Gebete.

Die Autorin beweist, dass die Sprachführer für Deutsch und Polnisch interkulturell und zugleich kulturübergreifend angelegt sind, weil ihre Strukturen unabhängig von der Sprachrichtung sehr ähnlich ausfallen. Damit kann für die gesamte Textsorte eine universelle Charakteristik in synchroner wie diachroner Perspektive aufgezeigt werden. Das ist ein großes Verdienst von Renata Nadobnik und ihrer fundierten Monografie. Es bleibt zu hoffen, dass die von der Autorin im Ausblick aufgezeichneten Forschungsperspektiven, wie eine nähere Beschäftigung mit den Sprachführern für besondere Zwecke, aber auch eine stärkere Heranziehung der Sprachführer bei der Erforschung der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen sowie bei sprachgeschichtlichen Studien, in weiteren Arbeiten aufgegriffen werden.



Besprochenes Buch

Renata Nadobnik, 2019, *Sprachführer für Deutsch und Polnisch – Die Geschichte der Textsorte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart in kontrastiver Darstellung*, Kovač, Hamburg, 520 S. (*Schriften zur Vergleichenden Sprachwissenschaft* 25)

Aleksandra Świącka

ŚWIAT UCZNIA W *START HOP*

Start Hop Marii Smirnow to nowa publikacja do nauki języka polskiego jako obcego z popularnej serii START. Tak więc po książkach dla dorosłych przyszła wreszcie kolej na podręcznik dla uczniów szkół podstawowych w Polsce i za granicą. Autorka podsumowuje swoje ponad dziesięcioletnie doświadczenia pracy z dziećmi obcokrajowców (z różnych kręgów kulturowych) i z dziećmi polskich emigrantów, dla których język polski jest często językiem drugim, a nawet obcym. Podręcznik ma doprowadzić początkujących do poziomu A1, a także ułatwić cudzoziemcom integrację z polskimi rówieśnikami i szybkie adaptowanie się w polskiej szkole.

Książka składa się z czternastu rozdziałów, rozpoczynających się od ilustrowanych słowniczków, z których dzieci mogą korzystać bez pomocy nauczyciela. Od samego początku każdy uczeń ma okazję wykazać się samodzielnością i przyswoić sporo informacji, powtarzanych i utrwalanych na kolejnych lekcjach. Ilość materiału i tzw. progresja uwzględnia tempo i sposób uczenia się dzieci w wieku od 8 do 12 lat, bierze też pod uwagę, że nauka przebiega w grupie rówieśniczej i że dzieci uczą się od siebie nawzajem.

Zbiorowym bohaterem podręcznika jest piętnastcioro dzieci z różnych krajów: Maria z Argentyny, Sophie z Francji, Dev z Indii, Kazuki z Japonii, Martin z Niemiec, syrenka Wanda, Ala, Zosia, Antek i Wojtek z Polski, Emma ze Szwecji, Natalia z Ukrainy, Tom z USA, Thi z Wietnamu i Roberto z Włoch. Wszystkie postacie mają konta na Facebooku, Instagramie i Twitterze (informacja o popularnych serwisach przyciąga uwagę młodego odbiorcy i „przekonuje” go do treści), a ich historie i rozmowy pojawiają się w różnych lekcjach i podrozdziałach. Oprócz ludzi w książce występują również zwierzęta: kot Miau, pies Hau (rubryka *A teraz ty!*) i ptaszek Ćwir (rubryka *Jeszcze raz!*).

Wielką zaletą podręcznika jest słownictwo dostosowane do wieku i horyzontu uczniów (korytarz, kanapka, dziennik, plakat, gra planszowa, młodsza siostra, huśtawka, karuzela, zjeżdżalnia, podwórko, gra w klasy, w chowanego, zabawa w berka, wchodzić na drzewo, robić selfie), odnoszące się do ich codzienności – szkolnej i pozaszkolnej. Ze spisu treści też

łatwo odgadnąć, jakie sytuacje i jaką grupę odbiorców ma na myśli Autorka (0. Poznajmy się, 1. W klasie, 2. Na przerwie, 3. Na urodzinach, 4. Na fotografii, 5. Na podwórku, 6. W pracy, 7. W parku, 8. W kuchni, 9. Na zakupach, 10. W domu i w szkole – plan dnia, 11. Na wycieczce, 12. W zoo, 13. W zimie, 14. Powtarzamy!).

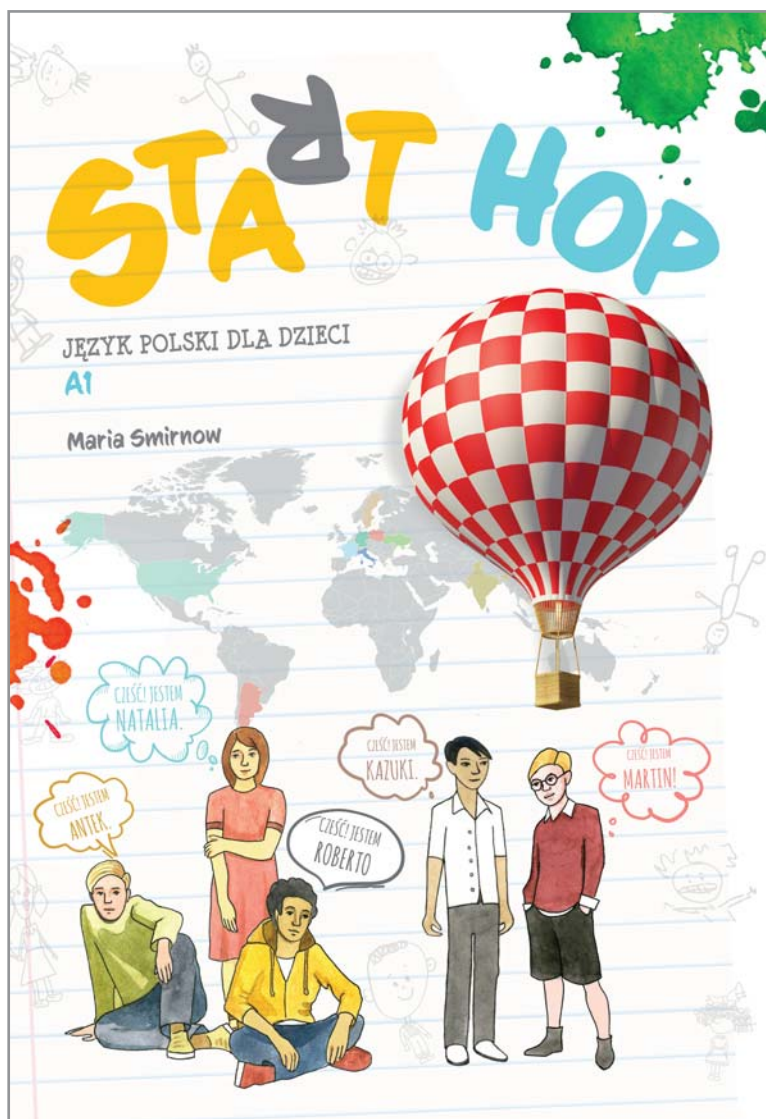
W szóstej lekcji-rozdziale bohaterowie książki opowiadają, kim zostaną w przyszłości, np. *Kiedy dorosnę, chcę być podróżnikiem, tak jak Indiana Jones*, w lekcji 7 rozmawiają o swoich zainteresowaniach. Maria Smirnow wprowadza znane postacie z literatury dziecięcej, filmu lub świata muzycznego, co uatrakcyjni i urozmaici naukę: *Mój ulubiony pisarz to J.R.R. Tolkien. Bardzo lubię „Hobbita”; Mój ulubiony film to „Avatar”. Uwielbiam „Avatara”!*; *Moja ulubiona piosenkarka to Rihanna. Lubię Rihannę!*

Nie zawsze sięga po przykłady polskie, trudno jednak czynić jej z tego zarzut. Takie decyzje można uzasadnić – czasem system fleksyjny polszczyzny lepiej widać w nazwach obcych: Avatara, Avatarowi, Avatarem, Avatarze. Dzięki pomysłowości Autorki uczniowie „oswajają” się z deklinacją i łatwiej zapamiętują różne formy odmiany. W książce nie brakuje oczywiście elementów rodzimej kultury, takich jak pastorałka *Jest taki dzień* Krzysztofa Dzikowskiego, barwnie przedstawione tradycje bożonarodzeniowe czy tekst *Sto lat, sto lat....* Postać podręcznikowej bohaterki – syrenki Wandy – przypomina symbol Warszawy i legendę o Wandzie.

Na uwagę zasługuje lekcja ósma. Oprócz słownictwa dla „łakomczuchów” i standardowych pytań, jakie jedzenie dzieci lubią, a jakie im nie smakuje, proponuje także ćwiczenia kreatywne, np. narysuj pizzę, skomponuj menu, albo kulinarne zagadki (*Kiedy jest mleczna, jest słodka. Kiedy jest ciemna, jest gorzka.*).

W lekcji 10. Autorka koncentruje się na słownictwie związanym ze szkołą: przybory szkolne, plan lekcji itp. Z kolei w rozdziale 12. przedstawia zwierzęta – temat na ogół pomijany w podręcznikach do nauki polskiego jako obcego. Ćwiczenie *Które zwierzęta mieszkają w mieście, na wsi, w lesie, w zoo, a które i tu, i tu?* utrwała słownictwo, a jednocześnie systematyzuje wiedzę przyrodniczą.

Na koniec zatoczmy koło i wróćmy jeszcze do *Wstępu*. W części skierowanej do dorosłych Autorka omawia zamysł dydaktyczny, w części adresowanej do dzieci przywołuje osobiste wspomnienie i dzieli się swoimi pierwszymi doświadczeniami z nauki języka obcego w wieku ośmiu lat. To „wyznanie” od początku zmniejsza dystans między osobą nauczającą a nauczonym i zachęca uczniów do lingwistycznej przygody. Wycieczkę w świat języka polskiego uprzyjemnia im również oprawa graficzna. Realistyczne a zarazem bardzo malarskie ilustracje i bogata kolorystyka trafiają w gust młodych czytelników tak jak pozostałe elementy graficzne: emotikony, symbole, postacie bajkowe itp. Dzięki zaletom pedagogiczno-dydaktycznym i zdolności empatycznego podejścia do ucznia *Start Hop* z pewnością dobrze spełni swoją rolę w szkole i na kursach języka polskiego.



Recenzowana pozycja

Maria Smirnow, 2020, *Start Hop*, wyd. Kolleg für polnische Sprache und Kultur, Potsdam, 153 s.

Dominika Izdebska-Długosz

TEKSTY (JESZCZE BARDZIEJ) AUTENTYCZNE – A JAK... ALFABET POLSKIEJ MŁODZIEŻY

Alfabet polskiej młodzieży to nie nowy leksykon, jak sugeruje tytuł, lecz podręcznik do nauki polskiego jako języka obcego, odziedziczonego i/lub języka sąsiada na poziomie A1-B1. Adresowany głównie do niemieckich nastolatków, przekazuje wiedzę o języku i w pewnym stopniu o kulturze.

Składa się na niego 81 zróżnicowanych tematycznie, a pogrupowanych według alfabetu esejów oraz liczne ćwiczenia. Każdej literze odpowiada jedno hasło, np. „A jak ambicja”, będące z kolei tematem trzech krótkich rozprawek. Ważne dla młodzieży pojęcia, takie jak: ambicja, bogactwo, cel życiowy, ćwiczenie, dom, Europa, film, granica, hobby, idol, język, kalendarz, literatura, łza, marzenie, Niemiec – Niemcy, obcokrajowiec, przyjaźń, rodzina, szkoła, środowisko, tradycja, urodziny, wakacje, zwierzęta, źródło czy życie, mają pobudzać wyobraźnię uczniów i zachęcać ich do nauki.

Największą niespodzianką, której publikacja zawdzięcza nowatorski i unikatowy charakter, stanowi autorstwo tekstów. Rozprawki napisali uczniowie szkół podstawowych w Szczecinie (SP nr 74, SP nr 47), wyróżnieni w konkursie pisarskim, którego organizatorem był w 2019 roku Instytut Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie. Autentyzm tekstów (od dawna postulowany w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych), a także obraz rzeczywistych przeżyć i doświadczeń młodych Polaków – opisanych ich własnymi słowami (Izdebska 2017) – budzi nadzieję, że niemiecka młodzież przyjmie tę książkę lepiej niż materiały przygotowywane przez dorosłych i celowo „preparowane” dla celów dydaktycznych.

Teksty mogą nasunąć niemieckim uczniom pytania o charakterze nie tylko językowym, np.: Czy wszyscy tak samo definiują pewne pojęcia i słowa?, Czy tak samo podchodzą do różnych zjawisk?. Warto poszukać na nie odpowiedzi i porozmawiać na lekcji polskiego o sprawach fundamentalnych, pokazać, że język służy do wypowiadania tego, co człowiek

nosi w swoim wnętrzu: do wyrażania uczuć, określania postaw, zajmowania stanowiska, dzielenia się przekonaniem.

Różnorodność prezentowanych w podręczniku pojęć zainspiruje pewnie do takich dyskusji, tym bardziej, że poszczególne hasła mają zawsze kilku autorów. Każdy z nich inaczej definiuje słowa, co dodatkowo podkreśla polisemiczność wyrazów i pojęć. Nawet tak prosty rzeczownik jak „ćwiczenie” dla jednego autora oznacza trening sportowy, dla drugiego – czytanie i pisanie, a dla trzeciego – szeroko rozumianą naukę: „ćwiczenia są nierozłącznym elementem naszego życia” (Jakub, s. 7). Niejednoznaczność/wieloznaczność ujawnia się także w przytaczanych frazeologizmach i przysłowiach („ćwiczenie czyni mistrza”, „powtarzanie jest matką wiedzy”).

W koncepcji podręcznika centralne miejsce zajmuje kompetencja leksykalna, o czym świadczą nie tylko objaśnienia głównych haseł (eseje), lecz także tłumaczenie trudniejszego słownictwa. Polsko-niemieckie słowniczki obok tekstu (na poziom A1 i A2-B1) mają ułatwić rozumienie i poznawanie nowych słów. Jack C. Richards (1976) twierdzi, że znać słowo to:

- wiedzieć, jakie jest jego znaczenie,
- znać jego formy morfologiczne, a także możliwości i ograniczenia związane z tworzeniem słów pokrewnych,
- znać jego łączliwość syntaktyczną i leksykalną,
- znać rodzaje zależności między nim a innymi słowami (relacja antonimii, synonimii),
- używać wyrazu adekwatnie do sytuacji i do jego funkcji,
- mieć świadomość, że słowo może być wieloznaczne,
- rozpoznawać odmianę stylistyczną, do której należy,
- trafnie oceniać prawdopodobieństwo, z jakim pojawia się w mowie lub w piśmie (za: Seretny 2011, 51).

Użycie słowa w szerokim kontekście ułatwia naukę leksyki, co wyraźnie pokazuje przytoczona definicja, ale przejście z poziomu receptywnego na produktywny (Seretny 2011, 17) gwarantuje dopiero wykonanie odpowiednich ćwiczeń. Nic więc dziwnego, że pod tekstami znajdziemy różne typy zadań:

- otwarte i zamknięte pytania do tekstu,
- odszukiwanie w tekstach informacji, motywów („Dom może być budynkiem lub uczuciem – kto to powiedział?” – s. 8) lub tematów („Poszukaj w tekstach informacji na temat: 1. Historia kina. 2. Technika filmowa” – s. 10),
- sporządzanie notatek (ważne działanie mediacyjne), np. „Co Ola i Krzysztof piszą na ten temat? Zanotuj na osobnej kartce” (s. 11),
- układanie fragmentów tekstu we właściwej kolejności (s. 17),
- tworzenie mapy myśli („Przeczytaj teksty Kubu i Szymona i narysuj mapę myśli na temat URODZINY” – s. 26).

Ćwiczenia odnoszące się bezpośrednio do haseł (orientację ułatwia układ graficzny książki: na parzystej stronie – ćwiczenie, na nieparzystej – hasło i teksty) zachęcają do twórczych działań językowych, takich jak otwarte wypowiedzi pisemne czy uzupełnianie informacji, albo do działań niewerbalnych (rysowanie, wklejanie fotografii), które mają poprzedzać wypowiedzi ustne. Z kolei zamieszczone na końcu książki tłumaczenia tekstów polskich na niemiecki nadają się doskonale do porównań interlingwalnych i ćwiczeń mediacyjnych, choć wydawca nie brał tego zapewne wcześniej pod uwagę.

Podręcznik zasługuje na pochwałę dydaktyków (nowatorska metoda, niebanalne ćwiczenia, autentyzm tekstów itp.), jak i na uznanie pedagogów. Z pewnością docenią to, że o wyborze treści kulturowo-realizacyjnych zdecydowały zainteresowania uczniów. Szkolny kanon zastąpiła tu polska kultura popularna: zespół muzyczny ŁZY, programy TV (*Bitwa na głosy*, *Idol*, *Mam talent*, *Szansa na sukces*, *You Can Dance*, *X Factor*), film *Klub włóczyków* oraz polskie zwyczaje, tradycje i święta. Wartość wychowawcza książki polega rów-

nież na propagowaniu otwartości na różne kultury (obok Wigilii wspomina np. o żydowskim święcie Chanuki) oraz podejmowaniu tematu ochrony środowiska (upcykling) i zwierząt.

Kolejną zaletą publikacji jest szata graficzna – oszczędna i estetyczna, a jednocześnie w guście młodzieży. Strony do uzupełniania przypominają np. popularny wśród nastolatków scrapbooking, czyli ozdabianie zeszytów prywatnymi zdjęciami, naklejkami i rysunkami.

Dzięki ciekawej koncepcji, treści i grafice książka ma szansę spodobać się nie tylko niemieckim uczniom. Zarówno teksty, jak i kreatywne ćwiczenia można polecić użytkownikom różnych języków pierwszych i osobom w różnym wieku.

Recenzowana pozycja

Putzier A., 2020, *A jak... Alfabet młodzieży polskiej z tekstami szczecińskich uczniów*, Kolleg für polnische Sprache und Kultur, Greifswald

Bibliografia

Izdebska D., 2017, *Definicje „bezpieczeństwa”, „pokoju”, „sprawiedliwości” i „wolności” u młodzieży ukraińskiej studiującej w Rzeszowie w kontekście problematyki emigracji Ukraińców do Polski*, w: M. Lubicz Miszewski (red.), *Emigracja obywateli Ukrainy do Polski po 2013 roku i jej wpływ na bezpieczeństwo*, Wrocław, s. 105-111

Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków



AUTORZY / AUTOREN

Marzena Błasiak-Tytuła, dr hab., Kierownik Studium Nauki Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, red. nac. pisma *Nowa Logopedia*. Bada rozwój mowy dziecka, zaburzenia językowe i poznawcze dzieci dwujęzycznych, akwizycję języka polskiego jako drugiego.

Magdalena Błażejewska, absolwentka filologii polskiej i rosyjskiej, pedagożka, doktorantka na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Prowadzi kursy języka polskiego – ogólnego i specjalistycznego dla studentów zagranicznych.

Anna Burek, dr, polonistka, w 2018 roku obroniła na Uniwersytecie w Ostrawie pracę doktorską *Językowy obraz świata w autonarracjach polskich emigrantów w Berlinie*. Współpracuje jako dziennikarka z niemieckimi mediami polonijnymi.

Jagoda Cieszyńska-Rożek, prof. dr, czł. Komitetu Językoznawstwa PAN, wykłada na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Prowadzi badania z zakresu akwizycji i rozwoju języka u dzieci niesłyszących, rozwoju funkcji poznawczych, diagnozowania i terapii dzieci z dysleksją, dwujęzyczności. Twórczyni Metody Krakowskiej®.

Joanna Goldstein, absolwentka UAM w Poznaniu (BA z hebraistyki i filozofii) i Uniwersytetu w Tel Avivie (lingwistyka, MA). Uczyła języków obcych: hebrajskiego w Łodzi, angielskiego w Palestynie i polskiego w Tel Avivie. Aktualnie pracuje jako lektorka w szkole Polka Dot w Berlinie.

Beata Hülbusch, ukończyła polonistykę i zarządzanie. Pracowała jako nauczycielka/lektorka jp w Polsce i w Niemczech. Jest współautorką ram programowych obowiązujących w Nadrenii-Palatynacie w nauczaniu języków odziedziczonych i referentką ds. migracji i języków pochodzenia w landowym Instytucie Pedagogicznym. Członkini FZNJP.

Dominika Izdebska-Długosz, dr, asystent w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego UJ, autorka książki *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego* dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1). Interesuje się interferencją w językach słowiańskich, nauczaniem kontrastywnym i interkomprehensywnym oraz teorią interjęzyka.

Agnieszka Jasińska, dr, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UP w Krakowie, lektorka jpjo, współautorka serii podręczników *Hurra! Po polsku*, podręcznika *Polski w pracy* i materiałów dydaktycznych *O Polsce po polsku*. Prowadzi stronę internetową polskiikropka.pl, na której popularyzuje wiedzę o języku polskim i jego nauczaniu. Członkini FZNJP.

Marta Korendo, dr hab., prof. UP w Krakowie, logopeda i neurologopeda. Obszar zainteresowań badawczych: zaburzenia komunikacji językowej, diagnoza i terapia dzieci autystycznych, dyslektycznych i niesłyszących, dzieci z zespołem Aspergera i zespołem Downa, z alalią i z afazją.

Birgit Krehl, dr, pracownik naukowy w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Poczdamie. Przedmiotem jej zainteresowań badawczych jest literatura polska i czeska, przede wszystkim poezja XX w.

Magdalena Marszałek, prof. dr, wykłada literaturę słowiańską i kulturoznawstwo na Uniwersytecie w Poczdamie. Zajmuje się literaturą i kulturą polską (XIX i XX w.) oraz kontaktami kulturalnymi polsko-żydowskimi, polsko-ukraińskimi i polsko-rosyjskimi.

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

Damian Mrowiński, lektor języka polskiego na Uniwersytecie im. Christiana Albrechta w Kilonii, autor muzycznego audiokursu językowego *Polnisch lernen mit The Grooves* i PONS *Pocket Sprachführer Polnisch: Alles für die Reise – mit Reisewörterbuch*. Członek FZNJP.

Renata Nadobnik, dr, adiunkt w Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wlkp. Zainteresowania badawcze: leksykografia, frazeologia (współautorka *Niemiecko-polskiego Słownika frazeologizmów on-line/Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch*), dydaktyka DaF, lingwistyka tekstu.

Zdzisława Orłowska-Popek, dr hab., prof. UP, adiunkt w Katedrze Logopedii i Zaburzeń Rozwoju. Zainteresowania naukowe i problematyka badań: językoznawstwo ogólne, surdologia i psycholingwistyka.

Dorota Orsson, dr, germanistka i lektorka języka polskiego jako obcego, pracuje w Katedrze Językoznawstwa Sławistycznego Uniwersytetu w Greifswaldzie. Współrealizuje polsko-niemiecki projekt *Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg* (InGRiP). Członkini zarządu FZNJP.

Aldona Sopata, prof. UAM, kieruje Zakładem Badań nad Wielojęzycznością w Instytucie Lingwistyki Stosowanej. Habilitowała się na podstawie pracy *Erwerbstheoretische und*

glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext.

Aleksandra Święcka, dr, pracuje w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Polonicum UW. Zajmuje się glottodydaktyką, komunikacją wizualno-przestrzenną, polskim językiem migowym. Jest współautorką podręcznika do nauki języka polskiego dla dzieci w Niemczech *Z innej bajki*.

Agnieszka Weibel, germanistka ze specjalizacją DaF, współzałożycielka stowarzyszenia *Paris – Berlin – Warszawa e.V.* w Saarbrücken. Studiowała na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Kraju Saary. Tłumaczy teksty medyczne.

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

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Edytorial / Editorial

Ekspertyzy / Expertisen

5 // R. Nadobnik / Znaczenie *rozmówek* w rozwoju kontaktów polsko-niemieckich – rys historyczny

15 // A. Sopata / Dwujęzyczność dzieci a ich rozwój poznawczy i językowy

23 // J. Cieszyńska-Rożek, M. Błasiak-Tytuła / Parę uwag o dwujęzycznym wychowaniu i kształceniu

29 // J. Goldstein / Utrata biegłości w języku odziedziczonym na przykładzie języka emigrantów z Polski w Izraelu

Metody / Methoden

39 // J. Cieszyńska-Rożek, M. Korendo / Stymulacja rozwoju dzieci dwujęzycznych. Metoda krakowska

47 // M. Błasiak-Tytuła, Z. Orłowska-Popek / Programowanie języka polskiego jako drugiego u dzieci bilingwalnych

52 // M. Błażejewska / Język staro-cerkiewno-słowiański w nauczaniu Słowian języka polskiego jako obcego

Materiały / Materialien

56 // A. Jasińska / *Połącz kropki*, czyli gramatyka dla aktywnych i samodzielnych

61 // D. Mrowiński / Zajęcia z gramatyki opisowej i kultury języka polskiego dla studentów bilingwalnych na Uniwersytecie Kilońskim

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

72 // J. Miodek / Od balwierza do barbera

Szkoła / Schule

75 // Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften / Herkunftssprachlicher Polnischunterricht

87 // B. Hülbusch / Herkunftssprachenunterricht in Rheinland-Pfalz – wo stehen wir heute?

93 // M. Wiażewicz / Mehrsprachigkeit: Übergänge im Bildungssystem – Tagungsbericht und Empfehlungen

100 // Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 4585 des Abgeordneten Marco Büchel / Polnische Erzieher*innen in Brandenburg

103 // Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 4631 des Abgeordneten Marco Büchel / Polnisch in Brandenburg

Projekty / Projekte

107 // B. Krehl, M. Marszałek / Die Potsdamer Polonistik hat einen neuen Studiengang eröffnet: *Angewandte Kultur- und Translationsstudien (deutsch-polnisch) / Polsko-niemieckie studia kulturowe i translatorskie*

111 // A. Burek / Poczucie tożsamości dzieci polskiego pochodzenia obecne w ich językowym obrazie świata – raport z badań

118 // D. Orsson / Model glottodydaktyczny polsko-niemieckiej komunikacji transgranicznej na przykładzie ratownictwa medycznego w Pomeranii i Brandenburgii

Recenzje / Rezensionen

122 // A. Weibel / Polnisch war nicht immer schwer. Renata Nadobnik, *Sprachführer für Deutsch und Polnisch – Die Geschichte der Textsorte...*

126 // A. Święcka / Świat ucznia w *Start Hop*

129 // D. Izdebska-Długosz / Teksty (jeszcze bardziej) autentyczne – *A jak... Alfabet polskiej młodzieży*

132 // Autorzy / Autoren

In der vorliegenden Ausgabe von *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* beschäftigen wir uns erneut mit Polnisch als Herkunftssprache. Bereits 2013 empfahl die Kultusministerkonferenz den Erhalt, den Ausbau und die Weiterentwicklung von Bildungsangeboten in der Herkunftssprache Polnisch mit der Begründung, die herkunftssprachliche Bildung diene der „Vermittlung von kulturellem, historischem und gesellschaftlichem Wissen“, beschleunige den individuellen Schulerfolg und sei ein relevanter Wirtschaftsfaktor. Polnisch als Herkunftssprache schaffe eine „Ressource für den nationalen und internationalen Arbeitsmarkt“ und sei als eine „Chance auf dem Weg zu europäischer Mehrsprachigkeit“ anzusehen (Strategiepapier *Förderung der Herkunftssprache Polnisch*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013, S. 6 f., <https://www.kmk.org>). Wir stellen den sog. Krakauer Ansatz vor, in dem der Schwerpunkt auf Planung und Stimulierung der mehrsprachigen Sprachentwicklung gelegt wird. Ebenfalls berichten wir von der Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften, einer neuen Initiative von Organisationen und Vereinen zur Förderung des HSU Polnisch. Mit einem historischen Exkurs erinnern wir daran, dass Polnisch in Deutschland auf eine lange Tradition zurückblicken kann.