

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

11/12

2023/2024

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

11/12 2023/2024

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.polskiwniemczech@gmx.de

Redakcja: Ewa Krauss, Małgorzata Małolepsza,

Elżbieta Tabaka, Agnieszka Zawadzka

Konsultacja merytoryczna: Agnieszka Jasińska

Korekta polskojęzyczna: Kinga Łoś

Korekta niemieckojęzyczna: Desirée Tadych

Redakcja i korekta tekstu angielskiego: Hazel Slinn

Opracowanie graficzne i skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565



FUNDACJA WSPÓŁPRACY
POLSKO-NIEMIECKIEJ
STIFTUNG
FÜR DEUTSCH-POLNISCHE
ZUSAMMENARBEIT

Wydano z finansowym wsparciem

Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Herausgegeben mit finanzieller Unterstützung

der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit.

Z przyjemnością oddajemy do Państwa rąk bieżący, podwójny numer rocznika „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”. Początkowo chcieliśmy poświęcić to wydanie roli kompetencji lingwistycznych (po rewizji) w nauczaniu języka polskiego jako obcego i odziedziczonego. Pierwotne spojrzenie na podsystemy języka zmieniło się jednak nie tylko pod wpływem podejścia komunikacyjnego i działaniowego/zadaniowego w glotto-dydaktyce. Perspektywę poszerzyła także sytuacja wielojęzyczności, w której funkcjonują zarówno nauczający, jak i uczący się. Obecny stan wyjątkowy w Europie – zarówno wojna i jej konsekwencje, uchodźstwo z Ukrainy do Polski i Niemiec oraz dyskusja na temat języka ukraińskiego – wpłynęły na ostateczne decyzje redakcyjne. Mimo ram programowych ograniczających tematykę naszego rocznika zdecydowaliśmy się udostępnić jego łamy Koleżankom i Kolegom zajmującym się tymi ważnymi i aktualnymi tematami.

Obecne wydanie w dziale **Ekspertyzy** otwiera tekst Marzeny Błasiak-Tytuły i Olhy Shevchuk-Kliuzhevej, który pokazuje, jak może wyglądać wielojęzyczność w działaniu na przykładzie sytuacji ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym w polskim środowisku edukacyjnym. W drugim artykule tego działu Małgorzata Januszewicz wyjaśnia, jak „odczarować” trudności związane z kategorią (nie)męskoosobowości w polszczyźnie, a tym samym ułatwić uczącym się zrozumienie tego zagadnienia.

Uwzględnienie zasobu kompetencji wielojęzycznych uczących się oraz optymalizacja działań dydaktycznych są tematem przewodnim działu **Metody**. Liczne zalety podejścia zadaniowego w kontekście rozwijania działań produkcji i interakcji ustnej w procesie nauczania prezentuje tekst autorstwa Adriany Prizel-Kani. Pozostałe trzy artykuły związane są z tematem interkomprehensji. Agnieszka Jasińska zwraca w swoim tekście uwagę na szczególną rolę łaciny i greki nie tylko w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego jako obcego, ale także w promocji polskiej kultury. Tematem artykułu Ewy Krauss jest wykorzystanie potencjału języka polskiego jako języka pomostowego ułatwiającego zrozumienie innych języków słowiańskich nauczanych w niemieckich szkołach. Nicole Hockmann i Hagen Pitsch prezentują uniwersytecki kurs języka ukraińskiego dla osób znających inne języki słowiańskie i pokazują na jego przykładzie zalety metody interkomprehensji.

W rubryce **Badania** przedstawiamy Państwu wyniki analiz transferu dydaktycznego pod kątem zarówno jego pozytywnego, jak i negatywnego oddziaływania na różnych płaszczyznach językowych oraz przykłady badań kontrastywnych dotyczących innowacyjnego, międzyprzedmiotowego podejścia w nauczaniu języków obcych. I tak Lisa Marie Lang rozpatruje w swoim artykule wpływ kontekstu kulturowego oraz znajomości zasad

słowotwórczych języków spokrewnionych na proces dydaktyczny oraz na praktyczne użycie języka, np. w kontekście pracy tłumacza. Z kolei Dorota Zygałdo dzieli się swoimi doświadczeniami zebranymi podczas pracy nauczycielskiej we Francji oraz wynikami eksperymentu, który przeprowadziła na uczących się języka polskiego w Poitiers.

Umiejętność wykorzystania zalet transferu językowego, a tym samym opracowania lub dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczennic i uczniów z doświadczeniem migracji, jest niezbędnym elementem zintegrowanego podejścia do nauczania języków. Jak w praktyce edukacyjnej uwzględnić wielojęzyczność, pokazuje artykuł Agnieszki Will, otwierający dział **Materiały**. Agnieszka Tambor proponuje odejście od klasycznego schematu nauczania leksyki i gramatyki i zastąpienie go nowatorskim sposobem rozwijania kompetencji językowych w kontekście języka specjalistycznego. Beata Bednarowska natomiast zachęca w swoim tekście do wykorzystania dydaktycznego potencjału tekstów poetyckich umieszczonych w przestrzeni publicznej na lekcjach języka polskiego jako obcego.

Stała kolumna **Pisane ołówkiem** zawiera dwa felietony Jana Miodka, pierwszy na temat wzorców i barier fonetycznych wynikających z różnic pomiędzy językami, a drugi – zastępowania obcych dźwięków w językach słowiańskich w dawnych zapożyczeniach.

W dziale **Sprawozdania** piszemy o nowych projektach Związku, które dotyczą testowania znajomości języka polskiego. W minionym roku nawiązałyśmy współpracę z Instytutem Badań i Tworzenia Testów w Lipsku, czyli Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. (ITT Leipzig) i zaprosiłyśmy nowych partnerów do przedstawienia swojej instytucji na naszych łamach. Prezentują oni różne rodzaje testów językowych, które oferują, piszą oni m.in. o możliwości współuczestniczenia w procesie tworzenia testu znajomości słownictwa. Zapraszamy zatem do współpracy wszystkich zainteresowanych (więcej informacji znajdą Państwo w artykule). W kolejnym tekście Ewa Krauss i Agnieszka Zawadzka zdają relację ze spotkania grupy roboczej poświęconego profilowaniu znajomości języka polskiego jako odziedziczonego, które odbyło się w 2023 roku na Uniwersytecie Georga Augusta w Getyndze. Również w tym dziale Jakub Nowak, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Szkolnego „Oświata” w Berlinie, opisuje historię powstania tej instytucji oraz jej trzydziestoletnią działalność. Sekcję zamyka sprawozdanie ukraińskiej językoznawczyni Solomii Buk, która pisze o nauczaniu języka ukraińskiego jako obcego, stanie obecnym tej dyscypliny i jej wyzwaniach w obliczu rosyjskiej agresji.

W ostatnim dziale **Recenzje** zamieściliśmy dwa teksty. Małgorzata Małolepsza dokonuje metodycznej oceny serii podręczników Gramatyka dla Praktyka (Flexsja i Słowotwórstwo, Czasownik, Składnia), a Kinga Łoś omawia publikację Polski dla nas 1, przeznaczoną do kontrastywnej nauki gramatyki polskiej dla Słowian wschodnich.

Życzymy Państwu ciekawej lektury i zapraszamy do dzielenia się wrażeniami, pytaniami i sugestiami z redakcją. O kontakt e-mailowy prosimy także wszystkie osoby fizyczne i prawne, które chciałyby wesprzeć projekt pisma w kolejnych latach lub zamieścić ogłoszenie.

Kontakt: redakcja.polskiwniemczech@gmx.de

Nasz bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97100900002210033001, BIC: BEVODEBB, tytuł przelewu: Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland

Gerne übergeben wir Ihnen die aktuelle Doppelausgabe des Jahrbuchs „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“. Ursprünglich wollten wir diese Ausgabe der Rolle der linguistischen Kompetenzen (nach der Revision) im Polnischunterricht als Fremd- und Herkunftssprache widmen. Die anfängliche Sichtweise auf sprachliche Teilsysteme änderte sich jedoch nicht nur unter dem Einfluss der modernen handlungs- bzw. aufgabenorientierten Ansätze im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Perspektive wurde auch durch die Situation der Mehrsprachigkeit erweitert, in der sowohl Lehrende als auch Lernende derzeit agieren. Der aktuelle Ausnahmezustand in Europa – der Krieg und seine Folgen wie die Fluchtwelle aus der Ukraine nach Polen und Deutschland oder die Diskussion über die ukrainische Sprache – beeinflusste die endgültigen redaktionellen Entscheidungen. Trotz des ursprünglich festgelegten Leitthemas, das die Textauswahl für unser Jahrbuch bestimmen sollte, beschlossen wir, unsere Seiten Kolleginnen zur Verfügung zu stellen, die sich mit diesem wichtigen und aktuellen Thema beschäftigen.

*So wird die neue Ausgabe der **Expertisen** mit dem Text von Marzena Błasiak-Tytuła und Olha Shevchuk-Kliuzheva eröffnet, die am Beispiel der Situation ukrainischer Kinder mit Fluchterfahrung im polnischen Bildungsumfeld zeigen, wie Mehrsprachigkeit in Aktion aussehen kann. Im zweiten Artikel dieses Abschnitts erklärt Małgorzata Januszewicz, wie die Schwierigkeiten um die Kategorie der (Nicht-)Personalmaskulina im Polnischen „entzaubert“ werden können, um dieses grammatische Konzept den Lernenden näherzubringen.*

*Die Berücksichtigung der mehrsprachigen Kompetenz der Lernenden und die Optimierung der Unterrichtsaktivitäten stehen im Mittelpunkt des Abschnitts **Methoden**. Im Artikel von Adriana Prizel-Kania werden zunächst die zahlreichen Vorteile des aufgabenbasierten Ansatzes vorgestellt, die gerade bei der Förderung der mündlichen Produktions- und Interaktionsaktivitäten im Unterricht sichtbar werden. Die weiteren drei Artikel dieses Abschnitts befassen sich mit der Interkomprehension. Agnieszka Jasińska macht in ihrem Text auf die besondere Rolle von Latein und Griechisch nicht nur beim Lehren und Lernen von Polnisch als Fremdsprache, sondern auch bei der Vermittlung der polnischen Kultur aufmerksam. Ewa Krauss untersucht das Potenzial des Polnischen als Brückensprache zum leichteren Verständnis anderer slawischer Sprachen im deutschen Schulunterricht. Nicole Hockmann und Hagen Pitsch zeigen die Vorteile der Interkomprehensionsmethode, indem sie über ihren universitären Ukrainisch-Kurs für Sprecherinnen anderer slawischer Sprachen berichten.*

*In der Rubrik **Forschung** stellen wir Überlegungen zum didaktischen Transfer im Hinblick auf seine positiven und negativen Auswirkungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen vor und präsentieren Beispiele für kontrastive Untersuchungen zu innovativen, fächerübergreifenden Ansätzen im Sprachunterricht. Lisa Marie Lang beschreibt den Einfluss des kulturellen Kontexts und der Beherrschung der Wortbildungsregeln in nahverwandten Sprachen auf den didaktischen Prozess und auf den praktischen Sprachgebrauch, z. B. bei der Übersetzungsarbeit. Dorota Zygadło wiederum berichtet über ihre Erfahrungen als Polnisch-Lehrerin in Frankreich und die Ergebnisse eines Experiments, das sie mit ihren Lernenden in Poitiers durchführte.*

*Die Fähigkeit, die Vorteile des Sprachtransfers zu nutzen, um neue Unterrichtsmaterialien zu entwickeln oder an die Bedürfnisse von Lernenden mit Migrationserfahrung anzupassen, ist ein wesentliches Element des Integrierten Sprachunterrichts. Wie die Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Praxis berücksichtigt werden kann, zeigt der Beitrag von Agnieszka Will, der den Abschnitt **Materialien** eröffnet. Agnieszka Tambor schlägt in ihrem Artikel vor, vom klassischen Schema der Wortschatz- und Grammatikvermittlung abzuweichen und es durch eine innovative Art der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Kontext der Fachsprache zu ersetzen. Beata Bednarowska regt dagegen in ihrem Text an, das didaktische Potenzial poetischer Texte im öffentlichen Raum im Unterricht von Polnisch als Fremdsprache zu nutzen.*

*Die Kolumne **Mit Bleistift geschrieben** enthält diesmal zwei Texte von Jan Miodek: über phonetische Muster und Barrieren, die sich aus den zwischensprachlichen Unterschieden ergeben und über den slawischen Lautwechsel bei Entlehnungen aus den fremden Sprachen.*

*Mitteilungen über neue Projekte unseres Verbandes im Bereich des Sprachtestens eröffnen die Rubrik **Berichte**. Im vergangenen Jahr nahmen wir die Zusammenarbeit mit dem Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V. aus Leipzig (ITT Leipzig) auf und luden die neuen Partner ein, ihre Einrichtung auf unseren Seiten vorzustellen. Sie präsentieren unterschiedliche Typen von Sprachtests, die sie anbieten, und schreiben auch darüber, was Sie tun können, um sich an der Entwicklung eines polnischen Wortschatztests zu beteiligen. Alle Interessierten werden um Kontaktnahme gebeten (weitere Informationen im erwähnten Beitrag). Darüber hinaus berichten Ewa Krauss und Agnieszka Zawadzka in einem weiteren Artikel dieses Abschnitts über ein Arbeitsgruppentreffen zur Profilierung der Polnischkenntnisse der Herkunftssprechenden, das im letzten Jahr an der Georg-August-Universität Göttingen stattgefunden hat. Jakub Nowak, Vorsitzender des Polnischen Schulvereins „Oświata“ in Berlin, stellt die Gründungsgeschichte dieser Bildungseinrichtung und ihre nunmehr fünfunddreißigjährige Tätigkeit vor. Am Ende veröffentlichen wir einen Bericht der ukrainischen Linguistin und Lehrkraft für Ukrainisch als Fremdsprache, Solomija Buk. Sie schildert den aktuellen Stand ihres Faches und beschreibt Herausforderungen, vor denen der Ukrainisch-Unterricht angesichts der russischen Aggression steht.*

*In die letzte Rubrik haben wir zwei **Rezensionen** aufgenommen. Małgorzata Małolepsza nimmt eine methodische Bewertung der Lehrbuchreihe Gramatyka dla Praktyka (Flexsja i Słowotwórstwo, Czasownik, Składnia) vor, während Kinga Łoś die Aufgabensammlung Polski dla nas 1 für den kontrastiven Grammatikunterricht bei Lernenden mit einer ostslawischen Muttersprache bespricht.*

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre und laden Sie gleichzeitig ein, Ihre Eindrücke, Fragen und Anregungen mit der Redaktion zu teilen.

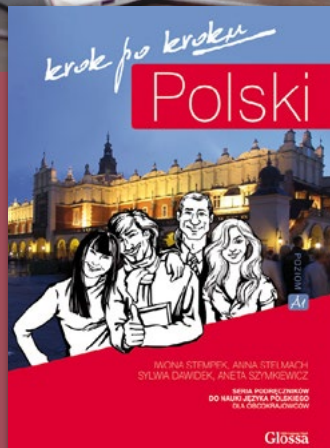
Wir bitten auch alle natürlichen und juristischen Personen, die das Jahrbuchprojekt in den kommenden Jahren unterstützen oder eine Anzeige schalten möchten, sich per E-Mail an uns zu wenden.

Kontakt: redakcja.polskiwniemczech@gmx.de

Unsere Bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97100900002210033001, BIC: BEVODEBB, Überweisungstitel: Polnisch in Deutschland/Polnisch in Deutschland

Modern und vielfältig Polnisch unterrichten!

© Getty Images (miaklevy), Getty Images (Maca and Naca)



Alle Lehrwerke für Ihren Polnischkurs auf einen Blick:
www.klett-sprachen.de/polnisch



Sprachen fürs Leben!



Marzena Błasiak-Tytuła, Olha Shevchuk-Kliuzheva

MULTILINGUALISM IN ACTION: UKRAINIAN CHILDREN WITH REFUGEE EXPERIENCE IN THE POLISH EDUCATIONAL ENVIRONMENT

1. Background

The military aggression against Ukraine has triggered a significant migration crisis in Europe, as millions of Ukrainian citizens, especially women and children, have been forced to seek protection in European Union countries. The sudden arrival of large numbers of Ukrainian refugees has had a profound impact on the linguistic and cultural dynamics of the host countries. Therefore, it is crucial to conduct a thorough and comprehensive analysis in order to develop a balanced and updated migration policy, focusing mainly on the linguistic and cultural adaptation of migrants and their successful integration into the educational environment.

Poland, Ukraine's neighbor, has taken in the largest number of Ukrainian refugees. According to the Polish Office for Migrants, one year after the outbreak of the war (as of 9 March 2023), about 1.4 million people had received temporary protection in Poland. Of these, about 87% are women and children, i.e. more than 1 million, while children and young people make up about 43% of Ukrainian citizens, i.e. about 600,000 people. Determining the exact number and detailed age distribution of Ukrainian children in Poland is currently a difficult task. However, data from the Polish Office for Migrants is consistent with official statistics from UNICEF (as of January 2023), which state that there are over 600,000 Ukrainian children in Poland. These range from 3 to 19 years, with about 22% (over 130,000 children) falling into the categories of children's groups and pre-school institutions. Polish state kindergartens provide the most accessible educational option for Ukrainian pre-school children who have experienced displacement. It is important to note that these pre-school institutions offer classes in Polish, the language of the host country. While there are some pre-school institutions in Poland that incorporate Ukrainian

language and culture, their number is limited and their legal status within the Polish education system has not yet been clarified. This particular educational situation therefore requires careful attention from experts, especially because of active multilingualism in early childhood. This raises several contentious issues about the methods used to teach Polish to migrants; about the preservation of children's mother tongues; and about the consideration of family language policies. It is worth noting that family language policies in Ukrainian-Russian bilingual families are often very heterogeneous due to widespread bilingualism.

Understanding the linguistic dynamics faced by Ukrainian refugees is of paramount importance for the preservation of linguistic diversity in Europe, especially with regard to children, who play a crucial role due to their tender age and relatively rapid linguistic and cultural adaptability. The ongoing conflict in Ukraine poses significant educational and cultural challenges for Ukrainian forced migrants in their new environment and increases the risk of language loss and switching, especially among the younger generation. In addition to the many benefits that early multilingualism brings to children, there are also some challenges and problems that can manifest themselves in the early stages of language acquisition. One of the most complicated and difficult problems concerns the actual acquisition of language(s) in a multilingual environment. The linguistic aspect of this problem relates primarily to the mixing of languages among children. When children are exposed to several languages at the same time, they may have difficulty distinguishing and ordering their vocabulary and grammar in the different language systems. As a result, this situation often leads to children mixing linguistic elements from different languages in their communication (King & Fogle 2006). Language mixing that is prevalent in bilingual and multilingual contexts is mainly influenced by language dominance and imbalance. Such factors can affect a child's ability to communicate effectively in all the languages with which they interact. This affects their overall language skills and limits their cultural and social perspectives.

Bilingualism and multilingualism are multifaceted issues that present linguistic, psychological and social challenges and complications for individuals who are forced to use a language that is different from their immediate or extended community and who use an official or accepted language outside that group. Miodunka (2003), a renowned researcher in the field of bilingualism and language contact, has highlighted the social significance of bilingualism, underlining the observation that languages are acquired and used in different ways depending on the prevailing environment or situation. From a linguistic perspective, the circumstances surrounding the language practices of Ukrainians living in Poland are fascinating. Linguistic diversity within the Ukrainian migrant population in Poland has been meticulously analysed and described in Polish linguistic studies even prior to the outbreak of the recent conflict. For example, Levchuk (2015, 2019, 2020) describes the trilingualism observed among Ukrainian migrants in Poland who use Ukrainian, Russian

and Polish in their daily interactions. Levchuk offers invaluable insights into the extent and frequency of language use among bilingual Polish-Ukrainian migrants in this population. Linguistics researchers have extensively studied various political, sociological, sociolinguistic, communicative and pragmatic aspects related to widespread Ukrainian-Russian bilingualism among Ukrainian individuals (see Masenko 2001, 2011; Kulyk 2016; Shevchuk-Kliuzheva 2020; Hentschel, Palinska 2022).

2. The State of Research and Methodology

The phenomenon of migration, especially forced migration due to military actions and threats to life, is unfortunately an everyday reality of human existence. However, the situation of Ukrainian migrants in the receiving countries has only recently become a focus of academic interest, and many linguistic and sociolinguistic issues of linguistic adaptation of Ukrainian children in the multilingual space of Europe remain unexplored. Therefore, the aim of this study is to describe the multilingual practices of Ukrainian children with refugee experience in the Polish educational environment and the specifics of learning Polish in early childhood. We believe that it is necessary to look in detail at the linguistic background of Ukrainian children, which is quite heterogeneous, in order to objectively assess the situation with regard to the acquisition of Polish as the language of the host country. In order to determine the main features of the language development of Ukrainian children, it is necessary to describe the main components of the family language policy.

In this study, a range of sociolinguistic methods, including statistical methods, were used to collect and analyse the data. Here, we draw attention to two sociolinguistic surveys whose main task was to identify the specifics of language practices in Ukrainian families raising preschool-age children: The first survey was conducted in January 2022 in Kyiv, Ukraine among parents/guardians of pre-school-age children; the second survey was conducted in the summer of 2022 in Krakow, Poland among families of forced migrants, also parents/guardians. Both surveys were anonymous and were conducted online but differ in the number of respondents. The Kyiv survey “Ukrainian language from pre-school age” (January 2022) had 20,500 respondents and was distributed to all city kindergartens in the Ukrainian capital. The “Family Language Policy of Ukrainians in Poland” survey (July 2022) of forced migrants in Krakow was conducted in a kindergarten among a focus group of parents (65 respondents) whose children were resettled and enrolled in preschool in Krakow (Poland). Both surveys examined the family language practices of Ukrainians with children. There are some key points in the communication between parents and children that give us an understanding of the linguistic background with which Ukrainian preschool children came to Poland. In order to understand the monolingual/bilingual language experience of Ukrainian children in family communication, it is necessary to analyse the answers to the question of the mother tongue(s) used in the families. Therefore, we will

analyse the indicator of language(s) of origin in both surveys in order to identify trends in the language development of Ukrainian children in the pre-war period and to examine trends during the period of forced migration.

The issue of forced migration is also important and it is worth drawing attention to the importance of preserving the language of the country of origin, which is of great importance as it is a fundamental aspect of identity and culture. Such measures to promote the Ukrainian language among children with refugee experience are particularly important against the background of the current linguistic situation in Ukraine, which is characterised by the massive spread of Ukrainian and Russian in informal communication, including communication within the family. The notion of “family language policy” is still under-explored in Ukrainian linguistics, although initial work has been done by one of the authors of this study (Shevchuk-Kliuzheva 2022). Therefore, we will analyse the family language policy of Ukrainian migrants on the basis of the components of family language policy generally accepted in the linguistic community, once identified and described in detail by Spolsky (2004, 2009), namely language ideologies, language practices and language management, focusing particularly on the practices. In order to characterise migrants’ language policies, we believe it is necessary to focus on the tendency to use the language(s) in family settings. Family language policy is the interface between language policy and children’s language acquisition. Many factors influence family language policy, and various aspects of family communication in bilingual and multilingual contexts have been addressed to varying degrees in linguistics (Okita 2002; Caldas 2012; Błasiak-Tytuła 2019; Romanowski 2021). Language use in the family with relatives (parents, siblings) influences the language development of children in the family (Lanza 1997). Research has demonstrated the interdependence between family language policies and children’s language development, particularly in terms of language use, maintenance or transition, children’s language proficiency, vocabulary and grammar acquisition (Hollebeke *et al.* 2020; King *et al.* 2008). Both the qualitative and quantitative input of language is crucial for language acquisition, for the development of bilingualism and multilingualism, as well as for passive/active, (un)balanced language skills (Hoff *et al.* 2012; Paradis 2011). Some studies show a growing interest in understanding the socio-emotional and cognitive aspects of family language policy, including the interaction, dynamics, reciprocity and alignment of its various components. Positive beliefs and attitudes of both parents and children are critical to creating an environment conducive to language development and growth (Schwartz 2010). The heritage language is an important component of family language policy as it is the main means of communication between family members. The concept of heritage language refers to the language(s) spoken by family members in the home environment and can provide important information about language use patterns and preferences. Home language is crucial to a person’s identity, which, in turn, is essential for psychological well-being (Berry *et al.* 2006).

According to theories of segmented assimilation, retaining the language and culture of the country of origin can be an alternative path to integration that can lead to high levels of education for immigrant children (Portes & Rumbaut 2006). Several studies looking at language maintenance and change have found that L2 proficiency and language use tend to change rapidly between generations, with a corresponding decline in L1 (Alba *et al.* 2002; Parameshwaran 2014; Soehl 2016). The situation of Ukrainian forced migrants in Poland remains unclear due to the ongoing military conflict and the migrants' expressed desire to return to Ukraine under favorable conditions. Their prolonged stay in Poland is likely to affect their language behavior within and outside their families.

The language acquisition process influences the importance of the linguistic environment for a child's language competence as a primary developmental factor. Adherents of the functional constructivist approach prioritize environmental and social factors that determine a child's language development, while adherents of the generative approach, which emphasizes universal grammar and innate language acquisition devices in the brain, focus on personal indicators of language acquisition. Both approaches present logical arguments, but it is important to note that effective language acquisition occurs primarily through communication with native speakers, not just through formal learning, and that the linguistic environment in which a child develops language skills is crucial (Smith-Christmas 2021).

3. Results

3.1. The family language policies of Ukrainians: pre-war period and forced migration to Poland

As mentioned earlier, we will analyze data from two sociolinguistic surveys – a mass survey and a focus group survey among migrants – in order to understand Ukrainians' family language practices and preferences. Both the first and second surveys focus on the issue of family communication, i.e. determining language priorities and preferences in the family by identifying the home language in the pre-war and forced migration periods. The adult family members (parents/guardians) were asked to independently determine their own language behaviour and that of the children growing up in their families. By analyzing the practice of using the home language(s), the study reveals the linguistic background of Ukrainian children through the characterization of family language policies. These factors play an important role in the formation of conscious and unconscious language ideologies in the family (Spolsky 2004).

In Polish linguistics, the term “home language” is used interchangeably with “language of origin” and refers to the language used in daily communication in the family, which is also considered an ethnic language (Lipińska & Seretny 2012). The UNESCO Institute of

Statistics defines “home language” as the language acquired in childhood in the home environment, and the term can also refer to the “first language” or “mother tongue”. If we follow the definition of home language as the language acquired by a child in the home environment, i.e. in the primary social group, and which is obviously most frequently practiced with other family members, we believe that home language(s) reflects the parental strategy of language education and development.

The pre-war survey “Ukrainian language from pre-school age” conducted in January 2022 found that Ukrainian is the home language for 37% of respondents, while 32% of respondents reported Russian as the main language of communication in their family. A further 26.7% of respondents indicated that they use both Ukrainian and Russian as their mother tongues, as their language behaviour may vary depending on the communication context (see Table 1).

Table 1. Survey “Ukrainian language from preschool age” (2022), 20 562 respondents. Own research

The home language(s) is	
Ukrainian language	37%
Russian language	32%
It depends on the situation (Ukrainian and Russian)	26.7%
Another option	4.3%

Thus, if we combine the two indicators – Russian as a home language and Ukrainian-Russian bilingualism as a home language – we see that 58.7% of Ukrainian families actively used two related languages – Ukrainian and Russian – in informal communication within the family before the war started in 2022 (Russian full-scale invasion). This situation gives us the opportunity to confirm the view that the linguistic landscape of Ukrainian families is heterogeneous and to define active bilingualism as a trend in communication among children and between families.

Despite the long process of opposition between Ukrainian and Russian in Ukrainian society and the struggle of the Ukrainian language to restore the fullness of its functions, especially in the sphere of informal communication, many families retained Russian as one of the variants of the home language. Instead, after the start of the full-scale invasion of Ukraine by Russian troops, an active campaign began in the Ukrainian public sphere to reorient Russian-speaking Ukrainians, i.e. Ukrainians with Russian as their dominant language, which is a rather slow process that will take some time. For this reason, there are indications that the trend towards Ukrainian-Russian bilingualism among Ukrainian families with children, as selected in a survey of a focus group of Ukrainian forced migrants in Poland, is still strongly present (see Table 2).

Table 2. Focus group survey “Family language policy of Ukrainians in Poland” (2022), 65 respondents. Own research

The home language(s) is	
Ukrainian language (mostly Ukrainian)	40%
Russian language (mostly Russian)	29.2%
It depends on the situation (Ukrainian and Russian)	30.8%

Thus, we can observe that active Ukrainian-Russian bilingualism as a feature of the language practice of Ukrainian families can also be observed in the family communication of Ukrainians experiencing forced migration. Russian or predominantly Russian as the native language of Ukrainians (29.2%) and Ukrainian-Russian bilingualism (30.8%), which depends on the communication situation, together account for 60%. We can observe that, according to the focus group interviews, it is still difficult for most Ukrainians experiencing forced migration to give up Russian as their mother tongue and that this language therefore appears as family language practice.

We can therefore note that the linguistic situation in families from Ukraine is really very specific, which is reflected in the active Ukrainian-Russian bilingualism of the family. This tendency to use both languages alternately or simultaneously in family communication existed both before the 2022 invasion and after the forced migration. The Ukrainian and Russian languages fulfil important functions for the respondents, namely communicative ones. This family language background has implications for learning other languages, including Polish. Active bilingualism in the family may mean that several languages are used in different communicative contexts, leading to code-switching, which is evidence of bilingual activity. Bilingual children growing up in such an environment may learn to distinguish between the languages spoken at home, and some may even acquire expertise in both languages. Code-switching is strongly influenced by the language skills of the parents and the sociolinguistic environment of the family (Byers-Heinlein & Lew-Williams 2013). The use of mixed languages is particularly important for young children who, due to lack of practice and their young age, may find it difficult to distinguish between the two languages and to use them correctly. However, children can easily accept the practice of language mixing, especially if the family’s language policy favours it. The age-specific nature of early bilingualism can affect the language codes that children learn. Bilingual children can mix codes at both the vocabulary and grammar levels (King & Fogle 2006). For example, Ukrainian pre-school children who have been exposed to a Polish-speaking educational environment and have started to learn Polish are often already bilingual and therefore their learning of Polish should be considered as the learning of a third language, both through systematic teaching and in direct contact with native speakers.

3.2. Difficulties in mastering the Polish language for Ukrainian pre-schoolers

The situation described above with the home language before the outbreak of an all-out war and in following forced migration suggests that, firstly, changing the home language takes time and is not a quick process and, secondly, this should be taken into account when acquiring new language practices. Therefore, some Ukrainian forced migrants in Poland, especially children, will be involved in Ukrainian-Russian bilingual communication. New life situations and the experience of being in a different educational environment where the language of the host country, i.e. Polish, dominates in certain contexts will lead to the acquisition of another language, Polish, which will be added to the active bilingual practices already developed before migration. As a result, trilingualism of Ukrainian, Russian and Polish is likely to emerge among Ukrainian children, which requires further linguistic research (see Levchuk 2019).

In the context of our research objective, namely, to present the emergence of multilingual practices, it is important to outline certain features of the educational process that Ukrainian migrants go through. Ukrainian children currently residing in Poland under temporary protection have a right to education according to the law published in the Journal of Laws of the Republic of Poland (11 March 2022), which regulates the education of both Polish and non-Polish citizens/residents. According to this law, educational institutions established for these persons must teach in Polish and may also provide instruction in other languages if necessary. However, the promotion of the Ukrainian language and Ukrainian-language instruction are not explicitly mentioned, which means that most Ukrainian pre-school children in Poland learn Polish and in the vast majority of cases will go through the educational process without Ukrainian as their language of residence.

The integration of Ukrainian immigrants, predominantly women with children, in Poland has led to immediate and significant changes in the functioning of many of the country's pre-schools. Longitudinal studies investigating the language acquisition of Ukrainian children would be helpful in understanding typical linguistic patterns during this process and in developing approaches to teaching Polish to Ukrainian children not only in schools but also in preschools.

In recent years, misconceptions about bilingualism have spread, especially in relation to bilingual children. A widespread and unfounded assumption is that the use of the parents' mother tongue in a migration or refugee context can hinder the acquisition of the language spoken in the country of settlement and lead to delayed language development. These views are not supported by academic or clinical evidence (Błasiak-Tytuła 2019). However, such beliefs are deeply rooted in Polish society. Therefore, there is an urgent need to disseminate information about bilingualism based on the latest developments in linguistic and speech therapy research in order to dispel these misconceptions.

Considering the linguistic background of Ukrainian families, it should be noted that for some Ukrainian children with refugee experience, Polish is a second language. For children who are Ukrainian-Russian bilingual and frequently switch between these languages within their family, Polish will be their third language. Regardless of the order of acquisition, Ukrainian children in forced migration situations acquire Polish naturally through contact with their environment.

It is worth noting that some of these children also learn English as a foreign language, but only through the educational route, which gives them limited exposure to the language and culture. These children usually do not have the opportunity to learn English naturally through communication outside the kindergarten or other educational institutions. It is different with Polish, which they hear every day outside the home in different situations such as the park, the shop or the playground. Therefore, Ukrainian children find it easier to learn Polish than English.

Acquiring Polish as another language for Ukrainian children means using two methods at the same time:

- natural (listening to the language of others) – the child learns to speak;
- pedagogical – the child is taught the language (learning the language by repeating words, sentences and learning to read¹) either by a teacher or by a speech therapist².

The main goal of Polish pre-schools currently attended by Ukrainian children is to help these children learn Polish as their next language. Only by mastering the spoken and written language (at school) will it be possible to acquire knowledge of the world at subsequent levels of school education within the Polish system.

It should be remembered that pre-school age in Poland, i.e. age 3-6, is the age when the child has not yet achieved all stages of language development, the language system(s) is(are) not yet fully formed in the mind of the individual. This situation forces teachers working with children up to the age of 6 to know the developmental norms of a bilingual or multilingual child. This applies to the stages of language development as well as cognitive, social and emotional development. Therefore, when teaching Polish as an additional language, programmed language learning for young children may be considered in addition to the general developmental exercises.

The technique of programmed language learning (Błasiak-Tytuła & Orłowska-Popek 2017; Orłowska-Popek 2017) enables linguistic communication to be based on the lexical and morpho-syntactic paradigms. This does not mean that young children are taught

1 In Poland, children aged 5-6 years attend preschools and start learning to read.

2 Such a classification is proposed by J. Cieszyńska-Rożek (2013) in the context of Polish as heritage language for children from Polish families living abroad. These two methods should also be applied to the language education of Ukrainian children.

grammatical rules in the same way as adults, but through play we present and automate grammatical structures. In this way, the language structures are introduced in the right order, from the easy and frequently used ones to the more difficult and less frequently used ones. First we introduce the nouns grouped around the most common semantic areas, e.g. toys, food, people, body parts, etc., as well as the third person singular present tense verbs. To clarify the grammatical rules, combinations of nouns with primary verbs should be introduced, e.g. *chłopiec pije* (a boy is drinking), *dziewczynka je* (a girl is eating), *pies siedzi* (a dog is sitting). Then the grammatical rules are introduced gradually, depending on how frequently they are used in everyday language. Building a nominal inflexion in Polish requires the introduction of the genitive as opposed to the nominative, since the genitive is a multifunctional case that occurs frequently in the language and children's demand for it is high (Łuczyński 2010). Only then should the accusative and other cases be introduced. Gradually, the vocabulary can be expanded, not only with new verbs, but also with adjectives, frequently occurring prepositions, pronouns, conjunctions, then with number words and adverbs. The new vocabulary should also be presented in sentence structures in appropriate situations, e.g. subject-predicate-object, attribute-subject-predicate, subject-predicate-place-factor, subject-predicate-additive-complement. Situations that are initially described in the present tense should then be presented in the past tense. As the child acquires the ability to use past tenses and recognise contexts, it becomes possible to form increasingly developed sentences. This primarily involves the juxtaposition of the present and the past and then, after the introduction of the future tense, the relationships: past-present-future.

Programmed language learning should be combined with early exposure to reading, as pre-school children are very motivated to read (Mata 2011). When introducing vocabulary and grammar rules, it is worth naming objects and pictures, which helps the child learn to recognise words globally. The teacher shows the objects and names, the students repeat them, and then the teacher names them. Writing down the names of objects prevents words from disappearing too quickly from the auditory field and gives the opportunity to return to the previous sentence to understand the content of the speech.

When playing with children and arranging different situations, labels can show the first letters, i.e. vowels. Vowels can be the names of animals, dolls or toys. In addition, vowels are used to indicate the emotions of the characters in photos and illustrations. Provided the children can read the vowels, they can be presented with syllables – initially open (ending with a vowel). The child learns the next paradigms of open syllables, the sequences of which can be used to talk about many everyday situations. It makes sense to support the self-construction of grammatically correct statements by learning the written code. Only when children come into contact with the written text and learn to understand linguistic messages without reference to the situational context do they have the opportunity to acquire written knowledge at school. Handwriting makes it possible to prevent

words from disappearing too quickly from the listening area. This provides the opportunity to return to the previous sentence to understand the content of the statement.

Thanks to the technique of programmed language learning and learning to read, which is continued at school, it is possible to successfully learn another language system. When Ukrainian-speaking children (and to some extent Russian-speaking children) learn Polish, it is necessary to take into account the phenomenon of interference, which is common in bilingualism and multilingualism, i.e. the negative transfer that leads to linguistic errors. The common Slavic origin of these three languages sometimes leads to difficulties in distinguishing systems both at the level of spoken language (e.g. words with different meanings of Polish *dywan* /carpet/ and Ukrainian *диван* /sofa/) and at the level of written language (e.g. the letter P in the Polish alphabet and the letter П in the Cyrillic alphabet signify different sounds). Of course, this requires intensive training and numerous repetitions, which should be well-planned by the teacher.

4. Conclusion

The linguistic situation in which Ukrainian children who are forced migrants in Poland find themselves is that of becoming multilingual for the vast majority. Many children from Ukraine are Ukrainian-Russian active bilinguals due to the fact that family language practices use Russian as a home language or Ukrainian-Russian bilingualism as a home language. The study shows a trend toward Ukrainian-Russian bilingualism in the private sphere that is likely to continue for some time. This leads to Ukrainian children with refugee backgrounds growing up bilingual, which can bring both benefits and challenges. The study points out the importance of the active learning of Polish, the language of the host country, for effective multilingualism. The effectiveness of such multilingualism depends on the level of proficiency in the respective contact language and the frequency of use.

The study highlights the importance of understanding and supporting multilingualism in various educational institutions. The results of the study can serve as a basis for improving the educational policy of the host country towards forced migrants from Ukraine in order to master Polish as the language of the host country to a high level, as well as to preserve and support Ukrainian as the language of the home country for Ukrainian children.

References:

- Alba, R.; Logan, J.; Lutz, A.; Stults, B. (2002): *Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants*, "Demography", 39, 467-484.
- Berry, J. W.; Phinney, J. S.; Sam, D. L.; Vedder, P. (2006): *Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation*, "Applied Psychology", 55, 303-332.
- Błasiak-Tytuła, M. (2019): *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Kraków.
- Błasiak-Tytuła, M.; Orłowska-Popek, Z. (2017): *Technika programowanie języka (pierwszego i drugiego) w pracy z dzieckiem bilingwalnym*, in: Rutkiewicz-Hanczewska, M.; Sławek, J.; Kapturek, E. (eds.), *Mózg – język – komunikacja*, Poznań, 39-52.
- Byers-Heinlein, K.; Lew-Williams, C. (2013): *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*, "Learning Landscapes", 7(1), 95-112.
- Caldas, S. J. (2012): *Language policy in the family*, in: Spolsky, B. (ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2013): *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- De Houwer, A. (1999): *Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes*, in: Extra, G.; Verhoeven, L. (eds.), *Bilingualism and migration*, New York, 75-96.
- Genesee, F.; Nicoladis, E. (2002): *Bilingual First language acquisition*, Cambridge, 59-64.
- Hentschel, G.; Palinska, O. (2022): *The linguistic situation on the Ukrainian Black Sea coast – Ukrainian, Russian and Surżyk as "native language", "primary code", frequently used codes, and codes of linguistic socialization during childhood*, "Russian Linguistics", 46, 259-290, <https://doi.org/10.1007/s11185-022-09259-4>.
- Hoff, E.; Core, C.; Place, S.; Rumiche, R.; Señor, M.; Parra, M. (2012): *Dual language exposure and early bilingual development*, "Journal of Child Language", 39 (1), 1-27.
- Hollebeke, I., Agirdag, O., Struys, E. (2020): *Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review*, "Journal of Multilingual and Multicultural Development", <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1858302>.
- King, K. A.; Fogle, L.; Logan-Terry, A. (2008): *Family language policy*, "Language and Linguistics Compass", 2, 1-16.
- King, K.; Fogle, L. (2006): *Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 9(6), 695-712, <https://doi.org/10.2167/beb362.0>.
- Kulyk, V. (2016): *Language and identity in Ukraine after Euromaidan*, "Thesis Eleven", 136(1), 90-106, DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513616668621>.
- Lanza E. (1997): *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*, Oxford.
- Levchuk, P. (2015): *Bilingwizm ukraińsko-polski w świetle badań ankietowych*, in: Bundza, I.; Krawczuk, A.; Kowalewski J.; Śliwiński, O. (eds.): *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: Przeszłość i współczesność*, Kijów, 143-158.
- Levchuk, P. (2019): *Ukrainian, Polish and Russian trilingualism among Ukrainians of non-Polish origin living in Poland*, "Cognitive Studies | Études cognitives" 19, <https://doi.org/10.11649/cs.1988>

- Levchuk, P. (2020): *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
- Lipińska, E.; Seretny, A. (2012): *Nauczanie kompetencji językowych w układzie zintegrowanym, czyli praktyka w praktyce*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), 165-176.
- Łuczyński, E. (2010): *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, in: „Psychologia rozwojowa”, 15(1), 9-18.
- Masenko, L. (2001): *Movna sytuatsiia Kyieva: Den’ s’ohodnishnī i ta pry’ ideshnī*, Kyiv.
- Masenko, L. (2011): *Surzhyk mizh movoiu i iazykom*, Kyiv.
- Mata, L. (2011): *Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children*, “Reading Psychology”, 32, 272-299.
- Miodunka, W. (2003): *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Okita, T. (2002): *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*, Amsterdam.
- Orłowska-Popek, Z. (2017): *Programowanie języka w terapii logopedycznej. Na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków.
- Paradis, J.; Genesee, F.; Crago M.B. (2011): *Dual language development & disorders*, Baltimore, London, Sydney.
- Parameshwaran, M. (2014): *Explaining intergenerational variations in English language acquisition and ethnic language attrition*, “Ethnic and Racial Studies”, 37, 27-45, <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.827794>.
- Portes A.; Rumbaut, R. (2006): *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley.
- Romanowski, P. (2021): *A deliberate language policy or a perceived lack of agency: Heritage language maintenance in the Polish community in Melbourne*, “International Journal of Bilingualism”, 5(5), 1-21, <https://doi.org/10.1177/13670069211000850>.
- Schwartz, M. (2010): *Family language policy: core issues of an emerging field*, “Applied Linguistics”, 1, 171-191.
- Shevchuk-Kliuzheva, O. (2020): *The sociolinguistic aspect of Ukrainian Russian child bilingualism on the basis of survey of Ukrainian families*, “Cognitive Studies | Études cognitives”, 20, <https://doi.org/10.11649/cs.2323>.
- Shevchuk-Kliuzheva, O. (2022): *Movni praktyky ukrains’kyh doshkil’nyat. Naukovyj visnyk Drohobyt’s’koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*.
- Smith-Christmas, C. (2021): *Using a ‘Family Language Policy’ lens to explore the dynamic and relational nature of child agency*, „Children & Society”, 36 (3), P. 1-15.
- Soehl, T. (2016): *But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France*, “Journal of Ethnic and Migration Studies”, 42 (9), <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1126171>.
- Spolsky, B. (2009): *Language management*, Cambridge.
- Spolsky, B. (2004): *Language policy*, Cambridge.
- Weinreich, U. (1968): *Languages in contact: Findings and problems*, The Hague.

Małgorzata Januszewicz

KILKA (NIE)OCZYWISTYCH FAKTÓW NA TEMAT (NIE)MĘSKOOSOBOWOŚCI

Wprowadzenie

(Nie)męskoosobowość to temat raczej nie lubiany przez uczniów i nauczycieli języka polskiego jako obcego (jpjo), a w wielu publikacjach można przeczytać, że jest to jedna z trudniejszych kategorii gramatycznych w polszczyźnie (Dąbrowska i in. 2010, 64-72; Izdebska-Długosz 2016, 44; Izdebska-Długosz 2021, 208). Umacnia to przekonanie o tym, że zagadnienie to będzie dla uczących się wyzwaniem, i domyka błędne koło. W niniejszym artykule przedstawię kilka (nie)oczywistych faktów na temat kategorii (nie)męskoosobowości w polszczyźnie w kontekście nauczania jpjo osób, których język ojczysty to jeden z języków wschodniosłowiańskich. Nazwałam te fakty (nie)oczywistymi, ponieważ nie są to nowe odkrycia, a raczej oczywiste spostrzeżenia, które jednak w mojej opinii nie są wystarczająco często i głośno komunikowane w procesie nauczania jpjo. Z tego powodu nieoczywistość ujęta jest w nawias – oczywiste fakty pozostają bowiem często nieoczywiste, dopóki się ich nie wypowie. Wkomponowanie tych (nie)oczywistości w program nauczania i materiały dydaktyczne mogłoby przyczynić się do oddemonizowania tej wyjątkowej kategorii gramatycznej, a w konsekwencji – sprawienia, że nauka jpjo będzie skuteczniejsza.

Fascynująca kategoria

Męskoosobowość i niemęskoosobowość są nierozzerwalne i razem tworzą w języku polskim system, który jest określonym sposobem myślenia, patrzenia na świat i opisywania go. Ponieważ biegun męskoosobowy nie istnieje bez bieguna niemęskoosobowego, zdecydowałam się na zapis w postaci jednego słowa, ujmując człon „nie” w nawias. Moja fascynacja tą niezwykłą kategorią gramatyczną zaowocowała napisaniem publikacji pt.

Uzupelnij luki! Liczba mnoga i formy (nie)męskoosobowe w języku polskim. Teoria i ćwiczenia (Januszewicz 2023), którą w całości poświęciłam temu tematowi¹. Niektóre (nie)oczywiste fakty, które omawiam w niniejszym artykule, przedstawiłam w podręczniku *Uzupelnij luki!* w rozdziale „(Nie)męskoosobowość” (Januszewicz 2023, 15-39), a także zaprezentowałam w formie wykładu podczas dwóch spotkań autorskich².

Fundament polszczyzny

(Nie)męskoosobowość to w pewnym sensie fundament gramatyki języka polskiego. Podkreślanie jej roli w całym systemie gramatycznym polszczyzny jest szczególnie ważne dla uczących się, dla których język ojczysty jest jednym z języków wschodniosłowiańskich – w tych językach bowiem kluczową kategorią w liczbie mnogiej jest (nie)żywołność, a nie (nie)męskoosobowość (Izdebska-Długosz 2021, 187). Szczególnie ważne jest więc, aby od pierwszych lekcji kłaść nacisk nie tylko na męskoosobowy, ale też niemęskoosobowy biegun tej kategorii³, czyli np. zaimek *one* oraz formy czasu przeszłego *były*, *byłyście*, *byłyśmy*⁴. Formy *byli*, *byliście*, *byliśmy* są bowiem trudne nie dlatego, że są męskoosobowe, a dlatego, że wraz z formami niemęskoosobowymi tworzą system nieobecny w językach wschodniosłowiańskich, którego przyswojenie wymaga od uczniów zmiany myślenia (Krawczuk 2020, 134; Izdebska-Długosz 2021, 191).

Od poziomu A0 aż do poziomu C2

Zgodnie ze standardami wymagań egzaminacyjnych formy (nie)męskoosobowe to zagadnienie z poziomu A2 (Standardy Wymagań 2016, 64), ale już na poziomie A0-A1 na jednej z pierwszych lekcji uczniowie opanowują zaimki osobowe oraz czas przeszły i formy *byli* oraz *były*. Co więcej, w tych formach pojawiają się charakterystyczne dla form (nie)męskoosobowych opozycje głosek: [n] – [ń] w formach *one* oraz *oni*, a także [t] – [t']⁵

- 1 Podręcznik jest skierowany przede wszystkim do osób, które uczą się samodzielnie polszczyzny i są na poziomie około B1-B2. Celem jest uzupełnianie tytułowych „luk” – po pierwsze, luk gramatycznych związanych z kategorią (nie)męskoosobowości. Po drugie – luk w leksyce, której rozwijanie jest niezbędne, by móc osiągnąć poziom B2. Po trzecie – czytelnicy dosłownie uzupełniają luki w ćwiczeniach. Podręcznik jest dostępny w księgarni Poltax.
- 2 Pierwsze spotkanie zostało zorganizowane przez księgarnię Poltax i odbyło się 15.09.2023 r. w Warszawie, natomiast drugie miało formę spotkania online na żywo na moim kanale YouTube „Pozdrowienia z Polski” i odbyło się 26.09.2023 r.
- 3 Czynią tak nieliczni badacze, np. Alina Kępińska w swojej pracy pt. *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*. Oba bieguny widnieją już w tytule (2016).
- 4 Te formy są też dla uczniów trudne fonetycznie. Silne przyzwyczajenia artykulacyjne sprawiają, że osoby, których język pierwszy to jeden z języków wschodniosłowiańskich, zamiast współczesnej głoski [t] (którą są w stanie bez problemu wymówić np. w okrzyku „a!”) wymawiają głoskę podobną do dawnej głoski [t], czyli [t'] przedniojęzykowo-zębowe.
- 5 Stosuję uproszczony zapis fonetyczny, a głoska [t] oznacza głoskę zapisywaną literą „t”.

w formach *były* oraz *byli*. Na poziomie A2 teoretycznie temat powinien zostać domknięty, ale wróci na poziomie B1 na przykład przy trybie przypuszczającym (*poszlibyśmy, poszłybyśmy*), zdaniach z „żeby” (*żebyśmy poszli, żebyśmy poszły*), a na poziomie B2 w stronie biernej (*zostali zaproszeni, zostały zaproszone*) czy przy odmianie rzeczownika „państwo” (z *tym państwem, z tymi państwem*). Nawet najbardziej zaawansowani uczniowie na poziomie C1-C2, a także rodzimi użytkownicy polszczyzny, miewają wątpliwości: „Chłopaki czy chłopacy?”, „Norwedzy czy Norwegowie?”, „Kobieta i pies – były czy byli?” (Perlin 2023, 41-43)⁶. Okazuje się, że kategorię (nie)męskoosobowości znajdziemy na każdym poziomie od A0 po C2.

Tylko liczba mnoga

Z jednej strony kategoria (nie)męskoosobowości jest fundamentem polszczyzny i jest obecna na lekcjach jpjo od poziomu A0 aż po C2, a z drugiej pomocna w przełamywaniu stereotypu o jej wyjątkowej trudności mogłaby być informacja, że ta kategoria jest widoczna tylko w liczbie mnogiej i tylko w niektórych konstrukcjach gramatycznych: w deklinacji w mianowniku (i tożsamym z nim wołaczu) oraz bierniku, a w koniugacji w czasie przeszłym (oraz w formach zbudowanych na podstawie czasu przeszłego) w postaci sylab „li” oraz „ty”⁷. Tworzenie form w pozostałych przypadkach w liczbie mnogiej albo nie jest bezpośrednio związane z (nie)męskoosobowością, co obserwujemy w dopełniaczu, albo opozycja rodzajowa jest całkowicie zneutralizowana, co widać w narzędniku (końcówki -ami, -mi), miejscowniku (końcówki -ach, -ech) i celowniku (końcówka -om)⁸.

Rodzaj gramatyczny i płeć to nie to samo

Jedna z często powtarzanych przez nauczycieli definicji (nie)męskoosobowości brzmi: „jeśli w grupie jest minimum jeden mężczyzna, to używamy form męskoosobowych; jeśli natomiast nie ma żadnego mężczyzny, to używamy form niemęskoosobowych”. Ta definicja jest prawdziwa, ale tylko w sytuacji, gdy nie używamy rzeczownika i gdy zwracamy się bezpośrednio do grupy ludzi lub ich opisujemy, np. „Dlaczego się spóźniliście?”, „Przyjechali!”. W takiej sytuacji decydująca jest płeć osób w grupie (Kępińska 2006, 313). Jeśli jednak używamy rzeczownika, to powyższa definicja nie ma zastosowania, a o wyborze formy decyduje rodzaj gramatyczny użytego rzeczownika. Bardzo ważne jest zatem, aby ucząc jpjo, podkreślać, że rodzaj gramatyczny i płeć to nie to samo, a od (nie)męskoosobowości

6 Por. także liczne zapytania na ten temat np. w Poradni Językowej PWN: <https://sjp.pwn.pl/poradnia>

7 A także w odmianie czasowników z grupy -eć (*chciały, chcieli*) oraz -ąć (*wzięły, wzięli*).

8 Kategoria (nie)męskoosobowości powróci również, gdy zaczniemy liczyć ludzi, zwierzęta i rzeczy, czyli przy składni liczebników.

semantycznej ważniejsza jest (nie)męskoosobowość gramatyczna⁹. Należy odchodzić od definiowania męskoosobowości jako opozycji „mężczyźni i cała reszta” oraz od utożsamiania niemęskoosobowości z „kobietami, dziećmi, zwierzętami oraz przedmiotami”.

Rzeczowniki uniwersalne: człowiek, osoba, dziecko

Przykładem tego, że rodzaj gramatyczny i płeć to nie to samo, mogą być tzw. rzeczowniki uniwersalne: *człowiek, osoba, dziecko*. Te rzeczowniki mogą odnosić się zarówno do kobiet, jak i do mężczyzn. Częste błędy osób słowiańskojęzycznych popełniane w użyciu tych rzeczowników w zdaniu to na przykład konstrukcje „dzieci byli” (!) lub „osoby byli” (!). Przyczyną tego typu błędów może być wpływ języka ojczystego lub właśnie definiowanie (nie)męskoosobowości jako kategorii zależnej tylko od płci. Wskazują na to wyjaśnienia uczących się, którzy – używszy formy męskoosobowej z rzeczownikami *dzieci* czy *osoby* – tłumaczą, że „przecież w tej grupie jest jeden mężczyzna”. Należy zatem przekierowywać uwagę z płci na rodzaj gramatyczny: jeśli rzeczownik w liczbie pojedynczej ma gramatyczny rodzaj męski i oznacza osobę, to ten rzeczownik będzie wymagał form męskoosobowych (np. *ludzie byli*). Wszystkie pozostałe rzeczowniki natomiast będą wymagały form niemęskoosobowych (np. *osoby były, dzieci były*). Warto zatem wkomponowywać rzeczowniki uniwersalne (*ludzie, osoby, dzieci*) w ćwiczenia gramatyczne dotyczące czasu przeszłego i form zbudowanych na jego podstawie.

„Trudne” alternacje z poziomu A1

(Nie)męskoosobowość i trudności związane z opanowaniem tej kategorii są często utożsamiane z alternacjami (Izdebska-Długosz 2016, 44; Dąbrowska i in. 2010, 64-72). Co ciekawe, dwie z nich pojawiają się już na poziomie A0-A1 w takich formach, jak np. *one i oni* (alternacja [n]:[ń]) czy *były i byli* (alternacja [t]:[t']), ale ich potencjał raczej nie jest wykorzystywany na lekcjach i w materiałach do nauczania jppo¹⁰. Chociaż wszystkie (nie)męskoosobowe alternacje pojawią się dopiero na poziomie A2, to w niewielu podręcznikach wspomina się, że prawie¹¹ te same opozycje są już na poziomie A1 – w miejscowniku liczby pojedynczej (Dąbrowska i in. 2010, 72). Jeśli uczący się opanowali miejscownikowe zmiany głosek, to dlaczego te same zmiany miałyby być trudniejsze na poziomie A2? Warto zatem wykorzystywać potencjał tego, co zostało opanowane na niższych poziomach¹²,

9 Terminy „męskoosobowość semantyczna” i „męskoosobowość gramatyczna” zaczerpnęłam z publikacji: Perlin 2023.

10 Można przywołać je (jako znane uczniom i oswojone już na poziomie A0-A1), pokazując alternacje przymiotnikowe (alternacja [n]:[ń] w przymiotnikach *zdolne* i *zdolni*, alternacja [t]:[t'] w przymiotnikach *miłe* i *mili*).

11 Różnica dotyczy np. głoski [ch] – w miejscowniku w rodzaju żeńskim przechodzi ona w głoskę [sz], np. *na blasze*, natomiast w formach męskoosobowych w [ś], np. *cisi Włosi*.

12 Taką koncepcję przyjęła Agnieszka Jasińska w podręczniku *Połącz kropki* (2020), prezentując m.in. synkretyczne

a także informować, że przykładowo zmiana [k]:[c], która widoczna jest w takich konstrukcjach, jak np. w *Polisce, w bibliotece* pojawi się jeszcze w innych kontekstach, między innymi w męskoosobowych formach w liczbie mnogiej, np. *wysocy, eleganccy, Polacy, przewodnicy*¹³.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym (nie)oczywistym szczególe: alternacja [k]:[c] jest tylko w mianowniku liczby mnogiej, w pozostałych formach „wracamy” do głoski [k]. Zwracanie uczniom na to uwagi może pomogłoby zapobiec błędom typu „rozmawiam z Polacami” (!). Można wręcz stwierdzić, że zmiana nie jest jednokierunkowa, a dwukierunkowa i nie tylko [k] przechodzi w [c] (np. *Polak – Polacy*), ale też [c] przechodzi w [k] (*Polacy – z Polakami*).

Trudne nazwy narodowości i trudna (nie)męskoosobowość

W podręcznikach do nauczania jpjo (nie)męskoosobowe alternacje są często wprowadzane lub utrwalane na materiale leksykalnym dotyczącym nazw narodowości¹⁴ (np. Maliszewski 2020, 26-27; Dembińska i in. 2017, 35; Izdebska-Długosz 2017, 41-43¹⁵), które w polszczyźnie są tworzone za pomocą wielu różnych formantów. To sprawia, że tworząc np. nazwę mieszkańców Anglii w liczbie mnogiej, uczniowie muszą wykorzystać nie tylko (być może) nowe słowo, ale też nową konstrukcję gramatyczną, nie mając prawdopodobnie wystarczającej kompetencji, by wiedzieć (lub nie pamiętając), że ta nazwa to *Anglik*, a nie „Anielczyk” (!) czy „Anglikanin” (!)¹⁶. Przytłoczenie uczniów wieloma nazwami narodowości oraz flagami państw sprawia, że opanowanie form (nie)męskoosobowych nie staje się łatwiejsze, a wręcz przeciwnie – umacnia się przekonanie o ich wyjątkowej trudności (por. Izdebska-Długosz 2015; Izdebska-Długosz 2016, 49).

Formy żeńskie, przewodniki i piloty

Alternatywą mogłoby być wprowadzanie form męskoosobowych na przykładzie nazw zawodów i stanowisk i jako punkt wyjścia obranie form żeńskich, np. *przewodniczki*

końcówki w polskiej deklinacji.

- 13 O roli alternacji w systemie morfonologicznym polszczyzny pisze m.in. Liliana Madelska (Madelska, Warchoń-Schlottmann 2018, 25-26; Madelska 2020). Alternacje to kolejny fundament polszczyzny, któremu nie poświęca się w mojej opinii wystarczająco uwagi w nauczaniu jpjo.
- 14 Też: nazw mieszkańców kontynentów, krajów, miast itp.
- 15 W jednym z ćwiczeń proponowanych przez Dominikę Izdebską-Długosz pojawiają się aż 54 nazwy narodowości.
- 16 Brak także oficjalnej listy nazw narodowości, które uczący się jpjo powinni przyswoić na kolejnych poziomach zaawansowania – wydaje się, że w podręcznikach na poziomie A0-A1 jest to raczej subiektywny wybór autorów oraz że wybór ten jest podyktowany krajem, z którego pochodzą uczący się będący grupą docelową danego podręcznika.

i *przewodnicy, pilotki i piloci*¹⁷. Pomogłoby to w popularyzowaniu oraz nauce form żeńskich¹⁸ oraz w osłabieniu stereotypu o „męskości” systemu gramatycznego i słowotwórczego polszczyzny. Obecnie ten stereotyp jest często umacniany, ponieważ większość ćwiczeń w podręcznikach opiera się na transformacjach i zmianie formy liczby pojedynczej (np. *pilot*) na formę liczby mnogiej (np. *piloci*, por. Szpigiel 2017, 76; Burkat, Jasińska 2017, 17; Dembińska i in. 2017, 35). Warto również pokazywać, że to właśnie formy męskoosobowe (np. *przewodnicy, piloci*) są włączające (mogą odnosić się do grup kobiet i mężczyzn lub tylko mężczyzn), natomiast formy żeńskie (np. *przewodniczki, pilotki*) są wyłączające (odnoszą się tylko do grup kobiet i „wyłączają” z grupy mężczyzn, por. Januszewicz 2023, 24; Perlin 2023, 41).

Cenne byłoby także wkomponowanie w program nauczania rzeczowników takich jak np. *przewodnik i pilot*, które – w zależności od znaczenia – w liczbie mnogiej będą miały formę niemęskoosobową (*piloty, przewodniki*) lub męskoosobową (*piloci, przewodnicy*). Te rzeczowniki są szczególnie ważne, ponieważ oswiają uczniów z alternacjami [k]:[c] oraz [t]:[ć]¹⁹ (por. Madelska 2020, 163). Ważne jest również wskazanie, że niemęskoosobowe formy *piloty i przewodniki* mogą teoretycznie odnosić się do grup, w których są mężczyźni, ale są deprecjonujące²⁰ – jest to szczególnie ważne w kontekście nazw narodowości. Użycie przez osobę uczącą się polszczyzny formy *Polaki* zamiast *Polacy* może bowiem wywołać negatywną reakcję odbiorców.

„Leniwy” biernik

Biernik liczby mnogiej to kolejny moment, w którym uczący się jpjo, których język ojczysty to jeden z języków wschodniosłowiańskich, muszą zmienić swoje myślenie i patrzeć na świat nie przez pryzmat (nie)żywołności, a (nie)męskoosobowości. Synkretyzm biernikowy wygląda bowiem w polszczyźnie inaczej niż w językach wschodniosłowiańskich (Krawczuk 2020, 142-143). Doświadczenie dydaktyczne pokazuje, że o ile do opanowania alternacji potrzebna jest „tylko” dobra pamięć i solidny trening fonetyczny (uczący się w pewnym sensie akceptują konieczność dokonania alternacji), o tyle w bierniku uparcie wybierane są wygodne wzorce znane z języka ojczystego, co skutkuje błędami typu „widziałam rudych wiewiórek” (!) – nawet na wyższych poziomach.

17 Taką koncepcję przyjąłem w podręczniku *Uzupelnij luki!* – prawie wszystkie nazwy osób są zaprezentowane symetrycznie: zarówno w formie żeńskiej, jak i męskiej (a w liczbie mnogiej w formie niemęskoosobowej i męskoosobowej).

18 Używanie feminatywów to indywidualna decyzja użytkowników i użytkowników polszczyzny, jednak niewątpliwie tworzenie ich podnosi kompetencję słowotwórczą i leksykalną uczących się jpjo.

19 Kontrastowanie tych dwóch alternacji pomaga uczniom w zapamiętaniu różnicy między głoską [c] a literą „c”. Litera „c” w formie *przewodnicy* oznacza głoskę [c], natomiast litera „c” w formie *piloci* oznacza głoskę [ć].

20 Jednak nie zawsze tak jest, por. *chłopaki, przedszkolaki, wnuki*.

W polszczyźnie biernik rzeczowników męskoosobowych w liczbie mnogiej wygląda tak samo jak dopełniacz (np. *widziałam podróżników*), natomiast biernik rzeczowników niemęskoosobowych wygląda tak samo jak mianownik (np. *widziałam podróżniczki, widziałam krokodyle*). Ten mechanizm nazwałam w podręczniku *Uzpełnij luki!* „pożyczaniem”, a biernik określiłam jako „leniwy” – gdyż ten przypadek w polszczyźnie z „lenistwa” nie tworzy swoich własnych form i dlatego pożyczka je od dopełniacza albo mianownika (Januszewicz 2023: 27). W językach wschodniosłowiańskich pożyczanie wygląda inaczej, a linię podziału stanowi (nie)żywołność: rzeczowniki żywołne wszystkich rodzajów gramatycznych pożyczają biernik od dopełniacza, a rzeczowniki nieżywołne od mianownika (Krawczuk 2020, 142-143).

Uproszczona tabelka z trzema przypadkami

W tej koncepcji tabelka (zał. 1) z przypadkami w liczbie mnogiej jest skrócona i zawiera tylko trzy wersy: na pierwszym miejscu mianownik z podaną formą, na drugim miejscu biernik z pustym miejscem, na trzecim miejscu dopełniacz z podaną formą. W kolumnie z formami męskoosobowymi widnieje strzałka prowadząca od formy dopełniacza do pustego miejsca w bierniku.

M.	ci odważni podróżnicy	te odważne podróżniczki	te agresywne krokodyle
B.			
D.	tych odważnych podróżników	tych odważnych podróżniczek	tych agresywnych krokodyli
	FORMY MĘSKOOSOBOWE	FORMY NIEMĘSKOOSOBOWE	

Rys. 1: Tabelka z formami (nie)męskoosobowymi w mianowniku, bierniku i dopełniaczu

W kolumnie z formami niemęskoosobowymi widnieje strzałka prowadząca od formy mianownika do pustego miejsca w bierniku. Taka prezentacja ma na celu ułatwić sięgnięcie po odpowiednią formę. Aby do nauki tego zagadnienia gramatycznego wprowadzić odrobinę humoru, a tym samym zwiększyć szansę na jego opanowanie, „leniwy” biernik został w książce zobrazowany w postaci zwierzęcia – leniwca²¹, który sięga albo po formy z „góry” tabelki, czyli po mianownik, albo po formy z „dołu” tabelki, czyli po dopełniacz (Januszewicz 2023, 27).

Ten sam mechanizm i konieczność zmiany myślenia obserwujemy w użyciu zaimków osobowych *ich, nich, je, nie* i błędach typu „wiewiórki – widziałam ich” (!). Okazuje się jednak, że „leniwy biernik” nie zawsze jest leniwy, ponieważ ma swoje własne niemęskoosobowe formy: *je* i *nie*.

21 Opracowanie graficzne podręcznika, w tym wybór grafik, to projekt Małgorzaty Ewy Skibińskiej, która wykonała także skład i łamanie, redakcję językową, redakcję techniczną oraz projekt okładki.

Czy męskoosobowość jest „męska”?

Realizacja kategorii (nie)męskoosobowości w bierniku liczby mnogiej pokazuje po raz kolejny, że jej istotą nie jest tylko „męskość”, a największą trudność w nauce nie zawsze stanowią utożsamiane z tą „męskością” alternacje. Równie ważne jest położenie nacisku na (nie)męskoosobowy biegun tej kategorii, gdyż to właśnie rzeczowniki rodzaju żeńskiego oznaczające osoby oraz rzeczowniki oznaczające zwierzęta są przez uczniów traktowane tak, jak byłyby w ich językach ojczystych, czyli jako żywotne, a nie – niemęskoosobowe.

Co więcej, rzeczowniki męskoosobowe mogą mieć różny stopień „męskości” (por. Perlin 2023, 40-41), np.: *ojcowie* (tylko mężczyźni), *lekarze* (forma włączająca: kobiety i mężczyźni lub tylko mężczyźni), *goście* (rzeczownik uniwersalny: tylko kobiety, kobiety i mężczyźni lub tylko mężczyźni). W materiałach do nauczania jppo nie tylko nie podkreśla się tego włączającego charakteru rzeczowników męskoosobowych, ale też nie pokazuje się wystarczająco często form żeńskich (np. *lekarki*). Sprawia to, że polszczyzna niesłusznie uznawana jest za język preferujący płeć męską²², a płeć błędnie utożsamiana jest z rodzajem gramatycznym.

Podsumowanie

Powyższe (nie)oczywistości związane z kategorią (nie)męskoosobowości w polszczyźnie warto przełożyć na praktykę i wkomponowywać w treści nauczania na lekcjach i w materiałach dydaktycznych – taką właśnie próbę podjęłam w podręczniku *Uzupelnij luki!* (Januszewicz 2023). Warto zatem:

- podkreślać rolę tej kategorii gramatycznej w polszczyźnie już od pierwszych lekcji jppo;
- oduczać uczących się i siebie myślenia, że męskoosobowość zawsze jest tożsama z obecnością jednego mężczyzny w grupie;
- podkreślać, że rodzaj gramatyczny i płeć to nie to samo, co widać na przykładzie rzeczowników uniwersalnych: *ludzie, osoby, dzieci*;
- wykorzystywać potencjał miejscownikowych alternacji z poziomu A1 i przypominać, że prawie te same alternacje są w formach męskoosobowych;
- unikać łączenia wprowadzania alternacji (nie)męskoosobowych z nieregularnymi słotwórczo nazwami narodowości;
- łączyć alternacje (nie)męskoosobowe z nazwami osób – symetrycznie w formach żeńskich i męskich;
- łączyć alternacje (nie)męskoosobowe z rzeczownikami o dwóch znaczeniach, np. *przewodnik, pilot*;

22 Nauczyciele jppo często ani nie „widzą” kobiet w takich formach, jak np. *lekarze, uczniowie, profesorowie*, ani nie używają feminatywów (np. *lekarki i lekarze, uczennice i uczniowie, profesorki i profesorowie*), przyczyniając się tym samym do utrwalania stereotypu o „męskiej” polszczyźnie.

- zwracać uwagę na „leniwy biernik”, który pożyczka formy albo od mianownika, albo od dopełniacza, ale robi to inaczej niż w językach wschodniosłowiańskich;
- zwracać uwagę na zaimki osobowe: *ich, nich, je, nie* i pokazywać, że „leniwy biernik” ma swoje własne niemęskoosobowe formy zaimków: *je, nie*;
- dostrzegać różny stopień „męskości” rzeczowników męskoosobowych i podkreślać ich włączający charakter (w tym grupach mogą być kobiety).

Zmiana myślenia nauczycieli jpo o kategorii (nie)męskoosobowości w polszczyźnie to pierwszy krok, by zmieniło się także myślenie uczniów, a w konsekwencji – by osłabić stereotyp o wyjątkowej trudności tego zagadnienia i sprawić, że uczniowie będą szybciej osiągać kompetencję gramatyczną i komunikacyjną w języku polskim. Połączenie tego tematu z feminatywami może natomiast pomóc nie tylko w popularyzacji form żeńskich i rozwijaniu kompetencji słowotwórczej oraz leksykalnej uczniów, ale także w osłabieniu przekonania o „męskości” języka polskiego.

Warto również pamiętać, że kategoria (nie)męskoosobowości powstała nie tylko dlatego, że użytkownicy języka polskiego prawdopodobnie potrzebowali rozróżnienia płci w formach liczby mnogiej. Kategoria ta ukształtowała się przede wszystkim dlatego, że dawniej w liczbie mnogiej istniały trzy rodzaje gramatyczne (męski, żeński, neutralny – bez podziału na rzeczowniki oznaczające osoby, zwierzęta czy rzeczy). System ten okazał się jednak dla polszczyzny zbyt obciążający. Zgodnie bowiem z jedną z hipotez, to dominacja końcówek gramatycznego rodzaju żeńskiego w liczbie mnogiej oraz ograniczanie użycia końcówek gramatycznego rodzaju męskiego, także nijakiego, doprowadziły do wyewoluowania kategorii (nie)męskoosobowości w polszczyźnie (Kępińska 2006, 326-330; Januszewicz 2023, 200-204).

Bibliografia

- Burkat, Agnieszka; Jasińska, Agnieszka (2007): *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Dąbrowska, Anna; Dobesz, Urszula; Pasięka, Małgorzata (2010): *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Demińska, Kamila; Fastyn-Pleger, Karolina; Małycka, Agnieszka; Ułańska, Marta (2017): *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*, Potsdam.
- Izdębska-Długosz, Dominika (2015): *Szwecjarzy i Kanarzy – o trudnościach w zastosowaniu rodzaju męskoosobowego u studentów ukraińskojęzycznych*, w: Mateusz, Gazy; Góralczyk-Mowczan, Paula (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Łódź, s. 66-76.
- Izdębska-Długosz, Dominika (2016): *„Czyje są te syny?”*, czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych, w: Roter-Bourkane, Anna; Kwiatkowska, Agnieszka (red.), *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 43-57.

Izdebska-Długosz, Dominika (2017): *Po polsku bez błędu: Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych: A1 – B1*, Rzeszów.

Izdebska-Długosz, Dominika (2021): *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków.

Januszewicz, Małgorzata (2023): *Uzupełnij luki! Liczba mnoga i formy (nie)męskoosobowe w języku polskim. Teoria i ćwiczenia*. Poziom B1-B2, Warszawa.

Jasińska, Agnieszka (2020): *Połącz kropki. Gramatyka polska dla obcokrajowców dla poziomu A2-B1. Aktywnie i samodzielnie*, Kraków.

Kępińska, Alina (2006): *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*, Warszawa.

Krawczuk, Ała (2020): *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego*, w: „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 27, Łódź, s. 133-154.

Madelska, Liliana; Warchoń-Schlottman, Małgorzata (2008): *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Madelska, Liliana (2020): *Starzy piloci ma moście, czyli dyskretny urok alternacji*, w: „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 27, Łódź, s. 155-176.

Maliszewski, Bartłomiej (2020): *Gramatyka z kulturą. Przez przypadki*, Lublin.

Perlin, Jacek (2023): *Męskoosobowość semantyczna a gramatyczna. Próba uporządkowania*, w: Barańska-Szmitko, Anna; Filipczak-Białkowska, Anita (red.), *Teorie i praktyki komunikacji 2*, Łódź, s. 39-44.

Standardy wymagań egzaminacyjnych (2016), w: *Rozporządzenie w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z 26 lutego 2016 r.*

Szpiigel, Renata (2017): *Testuj swój polski. Gramatyka 2*, Kraków.

Adriana Prizel-Kania

ROZWIJANIE DZIAŁAŃ PRODUKCJI I INTERAKCJI USTNEJ W METODZIE ZADANIOWEJ – UJĘCIE PRAKTYCZNE

Działania produkcji i interakcji ustnej w języku obcym należą do tych obszarów kształcenia, przez które uczący się stale definiują swoje kompetencje językowe. Możliwość rozmowy lub wygłoszenia opinii w języku obcym daje bowiem poczucie sukcesu i sprawczości komunikacyjnej. Z drugiej strony niepowodzenia w mowie utożsamiane mogą być z porażką, poczuciem niezadowolenia z siebie, stresem, a nawet prowadzą do odczuwania lęku przed użyciem danego języka¹ (por. Horwitz i in. 1986, Horwitz 2010). W kształceniu językowym należy zatem dołożyć wszelkich starań, aby przygotować uczących się do realizacji konkretnych zadań, z którymi mogą się spotkać w sytuacjach pozalekcyjnych. Punktem odniesienia będą tu przede wszystkim potrzeby językowe uczących się oraz wytyczne zawarte w programach kształcenia (zob. Janowska i in. 2011). Kluczowy staje się dobór materiałów i technik kształcenia. W prezentowanej w niniejszym artykule propozycji metodycznej zastosowano podejście działaniowe (*action-oriented approach*) i opartą na nim metodę zadaniową (*task-based language learning and teaching*).

Zadaniowość stanowi przedmiot zainteresowań metodyków i praktyków już od kilkadziesiąt lat, a najpełniejszą jej wykładnię przedstawiono w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Rada Europy 2003) *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001). Możliwości zastosowania tego podejścia na gruncie glottodydaktyki polonistycznej opisała dziesięć lat później Iwona Janowska (2011). Wciąż jednak brakuje konkretnych rozwiązań

1 E. K. Horwitz i jej współautorzy (Horwitz i in. 1986) wyróżniają trzy główne elementy, które mogą prowadzić do lęku związanego z nauką i użyciem języka obcego (*language anxiety*). Są to: strach przed mówieniem, obawa przed byciem ocenianym przez nauczyciela oraz niepewność związana z odbiorem (i oceną) przez innych. Uwagę zwraca fakt, że obawy związane są głównie z produkcją ustną.

praktycznych – zadaniowych materiałów dydaktycznych². Zanim jednak zastanowimy się, jakie są tego przyczyny, warto przywołać najistotniejsze definicje. Podejście działaniowe opiera się na następujących przesłankach: 1) nauka i posługiwanie się językiem polega na podejmowaniu określonych działań o charakterze komunikacyjnym; 2) „uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z kontekstu, [uczestnicy życia społecznego] uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia”; 3) sposób realizacji działań zależy od kompetencji ogólnych i językowych kompetencji komunikacyjnych osób je podejmujących; 4) rodzaj zadania determinuje użycie określonych strategii (Rada Europy 2003, 20). W tym ujęciu użytkownik języka, a także uczący się języka, widziany jest jako aktywny członek grupy społecznej, który w codziennym życiu realizuje szereg różnego rodzaju zadań, używając w tym celu języka. Zadania te mogą różnić się od siebie w zależności od sfery działania (prywatnej, publicznej, edukacyjnej, zawodowej), kontekstu środowiskowego i sytuacyjnego oraz stylu i sposobu działania danej jednostki. Jak wynika z przedstawionego opisu, główną cechą zadań jest dopasowanie ich do potrzeb uczących się. Po drugie materiały stanowiące punkt wyjścia do działań językowych powinny być aktualne i dostosowane do kontekstu bliskiego uczniom. Trudno zatem stworzyć zadania uniwersalne. Warto jednak opracowywać pewne schematy/plany zadaniowe w oparciu o treści dostępne w internecie, z których można wybrać te, które będą najbardziej odpowiednie dla danej grupy.

Wykonywanie jakichkolwiek działań możliwe jest dzięki opanowaniu podsystemów języka (słownictwa, gramatyki, wymowy, pisowni) oraz reguł ich użycia stosownie do kontekstu i sytuacji. Uznając kształcenie językowe za proces przygotowujący do realizacji zadań społecznych, należy zatem skoncentrować się na: 1) budowaniu systemu językowego; 2) rozwijaniu wiedzy ogólnej i tematycznej; 3) treningu komunikacyjnym; 4) realizacji w przestrzeni edukacyjnej zadań, z którymi uczący się mogą spotkać się w codziennych sytuacjach. Ostatnim etapem tej sekwencji jest udzielenie konkretnej informacji zwrotnej, która pozwoli na doskonalenie umiejętności językowych.

Przygotowując uczących się do działań produkcji i interakcji ustnej, należy wyposażyć ich w potrzebne środki językowe: słownictwo, formy gramatyczne, struktury konwersatoryjne oraz zapoznać z daną formą wypowiedzi i jej charakterystycznymi cechami. Wszystkie te elementy wprowadza się i utrwała za pomocą różnego rodzaju ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych³ oraz operacji na modelowych tekstach. Warto w tym celu wykorzystać nagrania tekstów, które prezentują język mówiony w różnych wariantach stylistycznych. Jest to szczególnie istotne, ponieważ kod mówiony i pisany stanowią dwie odmiany

2 Jedynymi materiałami, które systemowo wdrażają podejście działaniowe, są podręczniki *Razem. Po polsku. Poziom A2* (Bednarska, Machowska, Majcher-Legawiec, Rabiej 2021) oraz *Razem. Po polsku. Poziom B1* (Bucko, Prizel-Kania, Rogala 2022).

3 Techniki wprowadzania i utrwalania elementów języka zostały szerzej opisane w wielu pozycjach z zakresu metodyki nauczania podsystemów oraz sprawności językowych (por. Komorowska 2002; Seretny, Lipińska 2005; Janowska 2019; Gębal, Miodunka 2020).

polszczyzny ze wszystkimi jej charakterystycznymi cechami⁴. Kolejnym, niezwykle istotnym argumentem jest możliwość wprowadzania ćwiczeń, których celem jest koncentracja na warstwie fonicznej przekazu i przygotowanie do mówienia w zakresie prawidłowości artykulacyjnych, odpowiedniego stosowania cech prozodycznych mowy oraz ćwiczeń nad płynnością wypowiedzania się w języku obcym. O ile nauka poprawnej wymowy stanowi stały element programu kształcenia językowego, o tyle kształcenie prawidłowości w zakresie prozodii nie jest przedmiotem wielu refleksji o charakterze badawczym ani działaniem systemowo podejmowanym przez nauczycieli praktyków. Należy jednakowoż zwrócić uwagę na fakt, że ćwiczenia artykulacyjne wprowadzane są zwykle na początku kursu, podczas gdy problemy w zakresie wymowy są równie często obserwowane wśród studentów na wyższych poziomach zaawansowania (por. Biernacka 2016). Kształceniu podsystemu fonetyczno-fonologicznego warto więc poświęcić więcej uwagi. Potrzeba ta została także zauważona w uzupełnionej wersji ESOKJ – *CEFR Companion Volume* (Council of Europe 2020), w której dodano szczegółowe skale opisu dla ogólnej kontroli fonologicznej (*Overall phonological control*), artykulacji dźwięków mowy (*Sound articulation*) oraz stosowania cech prozodycznych mowy (*Prosodic features*) (zob. Council of Europe 2020, 136). Wśród obszarów, które legły u podstaw tworzenia nowych deskryptorów znalazły się: zrozumiałość (rozumiana jako dostępność dla odbiorcy), artykulacja oraz prozodia (intonacja, rytm, akcent wyrazowy i zdaniowy oraz płynność mowy). Poddając analizie opisy w poszczególnych kategoriach można zauważyć, że w glottodydaktyce odchodzi się od dążenia do modelowej wymowy rodzimego użytkownika języka, a szczególną uwagę przywiązuje się do zrozumiałości wypowiedzi pomimo występujących w niej niedoskonałości. Biorąc pod uwagę różnego rodzaju ograniczenia związane z możliwością opanowania doskonałej wymowy i akcentu, takie jak: sprawność układu artykulacyjnego, czułość układu percepcyjnego oraz szereg zmiennych indywidualnych, podejście takie należy uznać za słuszne. Z drugiej strony, wśród dużej części osób uczących się lub posługujących się językiem obcym na wysokim poziomie zaawansowania, odczuwana jest potrzeba jak najbardziej precyzyjnej i naturalnej wymowy oraz odpowiedniego stosowania akcentu – zwłaszcza wśród osób posługujących się językiem obcym w życiu zawodowym lub w środowisku edukacyjnym, kiedy to braki w zakresie wymowy mogą rzutować na odbiór całych wypowiedzi, ich treści oraz samego mówcy. Znajduje to uzasadnienie w badaniach, które dowodzą, że prozodia odgrywa bardzo istotną rolę w percepcji wypowiedzi przez rodzimych użytkowników danego języka i wpływa na ocenę mówiącego oraz skuteczność przekazu (por. Ramírez Verdugo 2005; Thorne 2005; Lev-Ari, Keysar 2010; De Meo 2012). Brak opanowania akcentu może prowadzić do obniżenia wiarygodności mówiącego, co w ważnych życiowo sytuacjach bywa przyczyną różnego rodzaju problemów. Z tego względu komponent fonologiczny powinien stanowić ważny obszar działań edukacyjnych i uwzględnić

4 Szczegółową charakterystykę mówionej i pisanej odmiany polszczyzny z uwzględnieniem cech istotnych z glottodydaktycznego punktu widzenia można znaleźć w monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (Prizel-Kania 2013, 103-105). Cennych informacji dostarcza także praca A. Wilkonia *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny* (2000).

wszystkie istotne z praktycznego punktu widzenia właściwości zarówno pojedynczych dźwięków mowy (artykulacja, akcent wyrazowy), jak i całej wypowiedzi (akcent zdaniowy, intonacja, płynność mowy). Należy zatem postawić jasny postulat kształcenia prawidłowości w wymowie w ramach działań przygotowujących do pełnienia roli mówcy i rozmówcy w języku obcym. Na wyższych poziomach zaawansowania można w tym celu wykorzystywać nagrania audio oraz materiały wideo np. fragmenty filmów i seriali, których odstuch, analiza i naśladowanie pomogą budować uczącym się własną charakterystykę języka mówionego. Warto także wykorzystywać piosenki, ponieważ muzyka aktywizuje prawą półkulę mózgu i odpowiada za kontrolę warstwy prozodycznej mowy (zob. Grabowska 2012, 459). Kolejną techniką jest odgrywanie różnego rodzaju scenek rodzajowych w sposób teatralny, przerysowany, zbyt ekspresyjny, zwracając uwagę na wyrażanie pewnych emocji za pomocą prozodii⁵.

Podsumowując, pierwszym i koniecznym etapem w kształceniu umiejętności tworzenia wypowiedzi mówionych jest przygotowanie językowe w zakresie podsystemów języka: systemu fonetyczno-fonologicznego, leksykalnego i gramatycznego. Należy przy tym pamiętać, że istotne jest także dostarczenie odpowiednich struktur właściwych dla danego typu wypowiedzi. Na tym etapie uczący się wykonują szereg różnych ćwiczeń językowych, których celem jest koncentracja na formie językowej. Równie istotne jest przywoływanie i/lub budowanie wiedzy na dany temat. Zwykle oba te procesy wzajemnie się uzupełniają, ponieważ słownictwo można wprowadzać i ćwiczyć przy pomocy tekstów, które dotyczą danego tematu. Powinny one być ciekawe i pokazywać omawiany problem z kilku perspektyw, przygotowując uczących się do kolejnego etapu – zadań o charakterze komunikacyjnym.

Zadania komunikacyjne powinny mieć związek z codziennym życiem uczących się, dotyczyć ich w środowisku pozalekcyjnym i dzięki temu angażować. W zadaniach rezultat nie jest z góry przewidziany, a przebieg realizacji może przybierać różne formy. Wynik działania jest zależny od kompetencji językowych, ogólnych oraz wcześniejszych doświadczeń uczącego się (zob. Janowska 2019, 119). Wykonywanie tego rodzaju zadań stanowi zindywidualizowany trening komunikacyjny. W zakresie interakcji możemy posłużyć się wieloma technikami do pracy w parach lub małych grupach. Niezwykle istotnym aspektem jest kontekst sytuacyjny, który będzie bliski uczącym się i możliwy do zrealizowania w przyszłości. To właśnie zarysowanie kontekstu i dostarczenie materiałów pozwalających osiągnąć wyznaczony cel zmienia ćwiczenie językowe w zadanie komunikacyjne. Różnice i podobieństwa między ćwiczeniami językowymi a zadaniami o charakterze komunikacyjnym i społecznym najpełniej pokazuje schemat zaproponowany przez I. Janowską:

5 Przed ćwiczeniami, których celem jest usprawnianie mowy w zakresie artykulacji i stosowania cech prozodycznych, należy wykonywać trening układu artykulacyjnego: warg, języka, żuchwy, policzków. Bardzo cenne wskazówki zawarto w publikacji M. Biernackiej *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny* (Biernacka 2016). Wiele kilkunastominutowych treningów, którymi mogą posilować się nauczyciele, można znaleźć także na kanale YouTube.



Rys. 1. Ćwiczenia a zadania (Janowska 2011, 179)

Wszystkie proponowane podczas zajęć aktywności mają na celu ćwiczenie umiejętności językowych, jednak zakres i obszar kształcenia jest różny. Ćwiczenia koncentrują się na opanowaniu formy językowej (ćwiczenia fonetyczne, leksykalne i gramatyczne), zadania komunikacyjne wymagają sprawnego użycia języka w określonych kontekstach sytuacyjnych, natomiast zadania o charakterze społecznym angażują uczących się w realizację zadań nastawionych na konkretny, weryfikowalny cel pozajęzykowy. Aby w sposób przejrzysty zaznaczyć różnice pomiędzy ćwiczeniami a zadaniami komunikacyjnymi, warto przyjrzeć się poniższym technikom pracy w parach, które – dzięki zarysowaniu kontekstu i odpowiedniej konstrukcji polecenia – zmieniają swój charakter na zadaniowy. Proponowane zadania przeznaczone są dla uczących się na poziomie B1 lub wyższym przy założeniu, że uprzednio wprowadzono potrzebne słownictwo i struktury gramatyczne. Stanowią one prawdopodobną sekwencję zdarzeń.

Technika: PODEJMOWANIE DECYZJI

Materiały: dwie/trzy oferty wynajmu mieszkania (aby mogły one posłużyć do realizacji zadania komunikacyjnego, ich treść powinna być autentyczna i zawierać najważniejsze informacje, chociaż tekst może zostać zaadaptowany do poziomu umiejętności językowych).

Polecenie: *Razem z koleżanką/kolegą wyjeżdżacie na semestr do Polski w ramach programu wymiany uniwersyteckiej. Chcecie wynająć mieszkanie. Znalazłyście/znaleźliście dwie interesujące oferty. Wymieńcie się informacjami na temat ofert i zdecydujcie, która jest bardziej atrakcyjna.*

Technika: OPIS ZDJĘCIA LUB ILUSTRACJI

Materiały: dwa zestawy fotografii przedstawiających wnętrza mieszkań (ponownie wskazane jest, aby były to autentyczne zdjęcia mieszkań do wynajęcia. Najlepiej jeśli będą one związane z zastosowanymi w poprzednim kroku ofertami wynajmu).

Polecenie: *Twoja koleżanka/Twój kolega zdecydował/a się na obejrzenie jednego mieszkania, Ty obejrzałaś/obejrzałeś drugie. Wymieńcie się informacjami na temat mieszkań, wskażcie zalety i wady każdego z nich.*

Technika: ODGRYWANIE RÓL

Polecenie: *Przygotuj się do rozmowy z właścicielem mieszkania. Zanotuj, o co chcesz zapytać (np. czynsz, kaucja, dodatkowe opłaty, odległość od przystanku, sąsiedzi...) i przygotuj pytania, które zadasz podczas rozmowy.*

Technika: ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW

Materiały: plan mieszkania, na którym jasno widać rozkład pomieszczeń oraz układ mebli i sprzętów.

Polecenie: *To jest plan wynajętego przez Was mieszkania. Ustalcie, w jaki sposób zagospodarujecie poszczególne pomieszczenia, czy coś w nich zmienicie oraz wybierzcie pokoje dla siebie.*

Technika: TWORZENIE LISTY RANKINGOWEJ

Materiały: katalog/strona internetowa z meblami lub fotografie mebli i przedmiotów z cenami przygotowane przez nauczyciela.

Polecenie: *Wspólnie zdecydowaliście/zdecydowaliście, że chcecie zmienić wygląd pokoju dziennego. Musicie kupić kilka nowych przedmiotów. Macie do dyspozycji około X zł. Zdecydujcie, co jest Wam najbardziej potrzebne.*

Technika: ZNAJDŹ RÓŻNICE

Materiały: fotografie tego samego pomieszczenia (pokoju dziennego) przed zmianą wystroju i po niej, każda osoba z pary widzi tylko swoje zdjęcie, różnice są ustalane w rozmowie.

Polecenie: *Urządzanie pokoju zakończone. Zadzwoń do koleżanki/kolegi i porozmawiaj z nią/nim o tym, co zmieniło się w pokoju dziennym.*

Technika: DAWANIE WSKAZÓWEK

Materiały: mapa z zaznaczonym miejscem docelowym
Aplikacja „Jak dojadę”

Polecenie: *Zapraszasz znajomych na parapetówkę. Wytłumacz im, jak dojść do Twojego nowego mieszkania.*

Etapem zamykającym pracę nad danym tematem jest realizacja zadania, które pozwoli na zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności językowych w szerokim zakresie. Zwykle wykonanie zadań wymaga zastosowania wszystkich działań językowych, a także aktywizacji wiedzy i aktywnego przetwarzania posiadanych informacji. Tego rodzaju zadania zwykle wykonuje się w grupach. Jak pisze Janowska „Ten typ zadań charakteryzuje się orientacją bardziej humanistyczną, socjokulturową i holistyczną i ma na celu rozwój językowy i kognitywny uczącego się; uwzględnia w nauczaniu/uczeniu się języka obcego cechy

osobowościowe uczącego się, przyczyniając się do jego całościowego rozwoju (samoocena, krytycyzm, autonomia, równowaga emocjonalna i społeczna, umiejętność radzenia sobie w innej rzeczywistości językowej i kulturowej)” (Janowska 2019, 120). W przypadku wynajmu mieszkania może to być samodzielne wyszukanie mieszkania wśród ofert dostępnych na polskich portalach i sprawdzenie ich mocnych i słabych stron. Przykładem zadania głównego jest projekt wieńczący cykl zajęć dotyczących ekologicznego stylu życia, podczas których wprowadzono słownictwo i struktury konieczne do zrozumienia tekstów dotyczących wielu aspektów związanych z dbaniem o środowisko naturalne. Poniżej zamieszczono przykładowe zadanie główne z podręcznika *Razem po polsku. Poziom B1* (Bucko, Prizel-Kania, Rogala 2022) oraz efekty jego realizacji.

PRZYGOTOWUJEMY KAMPANIĘ PROMUJĄCĄ EKOLOGICZNY STYL ŻYCIA

Przygotowanie

1. *Przeczytajcie ogłoszenie na temat konkursu „Bądź eko!”*

Wszystkich, którzy interesują się ekologią, zapraszamy do złożenia wniosku w konkursie BĄDŹ EKO!

Celem konkursu jest organizacja wydarzeń promujących życie w zgodzie z naturą. Formuła konkursu jest otwarta. Można otrzymać finansowanie na różnego rodzaju działania np.: warsztaty, cykl zajęć lekcyjnych i terenowych, wystawy, akcje społeczne, kampanie reklamowe, festiwale, spotkania ze specjalistami oraz inne działania o charakterze badawczym lub edukacyjnym.

Maksymalna kwota dofinansowania to 15 000 złotych

Realizacja

2. *Pracując w grupach ustalcie, którego z aspektów związanych z ekologicznym stylem życia będzie dotyczyła przygotowywana przez Was kampania.*

3. *Wspólnie uzupełnijcie formularz konkursowy. Przygotujcie następujące informacje:*

- *Tytuł projektu*
- *Grupa odbiorców (liczba uczestników, wiek)*
- *Główne cele projektu*
- *Opis działań*
- *Czas trwania projektu*
- *Budżet (koszty realizacji poszczególnych działań)*

Prezentacja

4. *Przedstawcie plan kampanii na forum grupy i wspólnie zdecydujcie, który wniosek powinien uzyskać dofinansowanie i dlaczego. Przygotujcie także plakaty promujące Wasze projekty.*

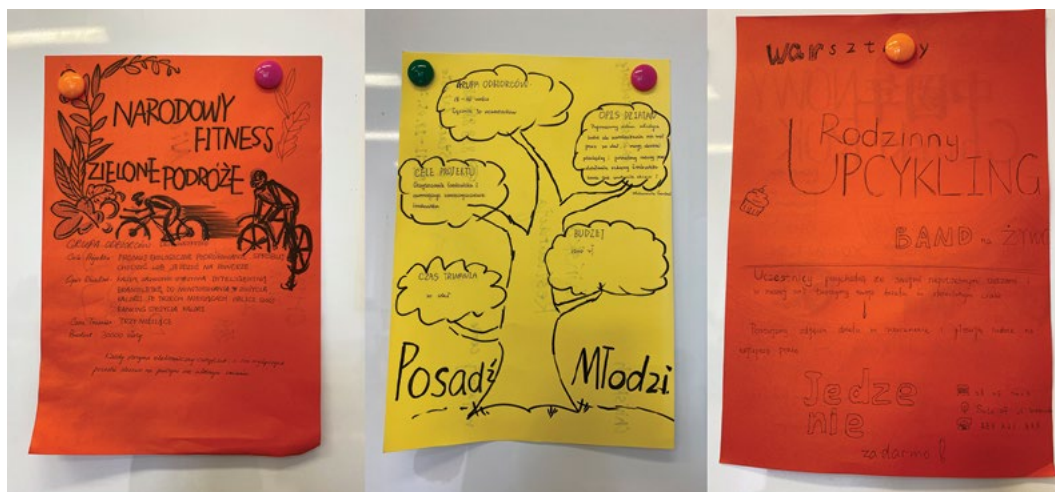
Celem działań jest przygotowanie planu kampanii ekologicznej z uwzględnieniem wszystkich koniecznych elementów. Wykonanie zadania wymagało wykorzystania wcześniej zdobytej wiedzy językowej i pozajęzykowej, wspólnego stworzenia koncepcji projektu oraz zmierzania się z określeniem warunków formalnych np. sprawdzenia ceny wynajmu pomieszczeń, kosztów zakupu sadzonek drzew, kosztów druku plakatów itd. Wszystkie te aktywności opierają się na: poszukiwaniu informacji w internecie, dyskusji, argumentacji, wspólnym podejmowaniu decyzji, podziale obowiązków, kalkulacjach, przygotowaniu projektów plakatu (pisanie, tworzenie hasła, syntetyczny opis). Następnie projekty kampanii zostały przedstawione na forum grupy i uczestnicy wspólnie wybrali najlepszą ich zdaniem propozycję, uzasadniając swoje stanowisko. Realizacja całego przedsięwzięcia zaplanowana została aż na trzy jednostki lekcyjne po 45 minut, ale należy pamiętać, że przygotowanie tego rodzaju projektu w rzeczywistości jest działaniem zdecydowanie dłuższym. Skracając czas realizacji, możemy sprowadzić dane zadanie społeczne do zwykłego zadania komunikacyjnego, które wykonywane jest na potrzeby zajęć. Nie taki jest jednak cel. Zadania społeczne mogą być realizowane podczas zajęć lub w ramach pracy pozalekcyjnej, co stwarza uczestnikom więcej możliwości i likwiduje ramy czasowe. Wszystko jednak zależy od ich zaangażowania i zrozumienia koncepcji kształcenia opartego na zadaniach. Wymaga to dojrzałości ze strony uczących się oraz konsekwentnego wprowadzania angażujących zadań. Poniżej przedstawiono plakaty powstałe podczas pracy z grupą studentów z Chin, którzy studiują na Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunku „Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo”. Początki wdrażania zadaniowości w tej grupie nie należały do łatwych, a rezultaty były dość schematyczne. Wykonywane bez autentycznej – pozajęzykowej – motywacji zadania były traktowane jak kolejne ćwiczenia językowe, które należy wykonać przede wszystkim poprawnie i zgodnie z instrukcją. Pod koniec roku akademickiego zaobserwowano dużą zmianę, o czym świadczą propozycje studenckie znajdujące się na kolejnej stronie artykułu (zob. rys. 2)⁶.

Etapem niezbędnym w kształceniu sprawności mówienia jest ocena umiejętności uczących się. Ocena ta powinna zawierać informację zwrotną, wskazanie mocnych i słabych stron realizacji danego zadania ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji językowej. W przypadku działań produkcji ustnej nie powinniśmy ograniczać się do wystawienia formalnej oceny, lecz skoncentrować się na określeniu trudności językowych oraz sposobów ich pokonywania. Należy wziąć pod uwagę następujące elementy: wykonanie zadania, zastosowane w tym celu środki językowe⁷ (słownictwo, struktury gramatyczne) oraz sposób

6 Studenci zaplanowali między innymi rodzinny piknik, podczas którego można wymieniać się rzeczami („Rodzinny upcykling”) czy też realizację programu, w czasie którego zaprasza się do wspólnego zamieszkania na jakiś czas znane osoby (np. osoby popularne i znane w mediach społecznościowych). Zadaniem celebrytów jest podjęcie próby życia w sposób jak najbardziej ekologiczny oraz organizacja różnych działań, które mają wspierać dbałość o środowisko naturalne. W celu popularyzacji działań proekologicznych działania celebrytów byłyby nagrywane i udostępniane masowo w internecie. Jest to ciekawa propozycja typu reality-show.

7 Przy założeniu, że maksymalnie można zdobyć 20 punktów, proponuje się następujący rozkład: wykonanie zadania – 10 p. (treść – 5 p., forma wypowiedzi – 5 p.); środki językowe (słownictwo – 4 p., poprawność gramatyczna – 4 p.,

realizacji (płynność i poprawność fonetyczna). Oceniając wypowiedzi ustne, przyznaje się równą wagę (punktację) za wykonanie zadania (treść, konstrukcja i forma wypowiedzi) oraz środki językowe. Aby jednak dokonać tego w sposób rzetelny i trafny, warto przygotować kilka zadań komunikacyjnych, które pozwolą uczącemu się zaprezentować pełnię swoich możliwości komunikacyjnych. W następnym akapicie przedstawiono model oceny formalnej, która stanowi często konieczność w nauczaniu zinstytucjonalizowanym. Po raz kolejny podkreślić jednak trzeba kwestię zindywidualizowanej informacji zwrotnej, która stanowi kluczowy element rozwoju sprawności produktywnych. Zadaniem dydaktyki jest bowiem przygotowanie do działania językowego, doprowadzenie do produkcji oraz ocena wypowiedzi. Bez tego ostatniego etapu trudno właściwie mówić o kształceniu.



Rys. 2. Plakaty promujące pomysły na akcje o charakterze ekologicznym

Ze względu na ulotność mowy dobrym pomysłem jest zalecanie uczącym się zadań domowych z zakresu mówienia. Mogą oni nagrywać wypowiedzi na określone tematy. Taka forma umożliwia uczniom przygotowanie się do realizacji określonego zadania i zaprezentowanie pełni swoich umiejętności językowych. Nauczyciel ma z kolei możliwość dokładnego wysłuchania wypowiedzi i przygotowania adekwatnej informacji zwrotnej. W warunkach klasowych (zwłaszcza w dużych grupach) przygotowanie dokładnej informacji zwrotnej jest trudne, można więc w tym celu skorzystać z dostępnych aplikacji, które uczynią ten proces łatwym i skutecznym.

W związku z tym, że podejście działaniowe jest promowane i wdrażane do nauczania języka polskiego jako obcego od blisko dwudziestu lat, warto, czy i w jaki sposób metody zadaniowe stosowane są w ramach egzaminów, przede wszystkim w testach biegłości językowej, które – jako egzaminy doniosłe – rzutują także na organizację procesu kształcenia. Egzamin na poziomie B1 w części mówienia składa się z trzech części, z których pierwsza stanowi opis fotografii i przedstawionej na niej sytuacji, druga to monolog na

zadany temat (np. opis rodziny, wypowiedź na temat przedmiotów, bez których trudno byłoby żyć, monolog dotyczący ulubionych tradycji świątecznych itp.), trzecia natomiast opiera się na dialogu z egzaminatorem i sprawdza umiejętności inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych⁸. Analizując formułę egzaminu ustnego należy stwierdzić, że nie realizuje on postulatów zawartych w najnowszych publikacjach metodycznych, ponieważ zadania egzaminacyjne nie są osadzone w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (poza punktem trzecim) i nie stwarzają tym samym realnej motywacji do mówienia. Poniżej przedstawiono propozycję trzech zadań komunikacyjnych, które w większym stopniu opierają się na wcześniejszych doświadczeniach uczącego się, odnoszą się do jego osobistych preferencji i wyborów oraz nakreślają możliwy kontekst komunikacyjny⁹.

Zadanie 1. Planuje Pani/Pan urlop. Proszę wybrać jedną z ofert biura podróży. Proszę uzasadnić swój wybór.

Oferta 1



Oferta 2



Oferta 3



Oferta 4



Zadanie pierwsze wymaga sformułowania wypowiedzi w oparciu o graficzny materiał wyjściowy – cztery tematycznie dobrane fotografie. Od mówiącego wymaga się krótkiego odwołania do każdego zdjęcia, a następnie wyboru jednej z opcji (propozycji/oferty) i wyrażenia opinii wraz z krótkim uzasadnieniem.

Zadanie należy uznać za w pełni zrealizowane, jeśli:

- opis fotografii podporządkowany jest treści zadania,
- wybór jednej opcji jest odpowiednio uargumentowany (kandydat powinien także krótko uzasadnić, dlaczego odrzuca pozostałe opcje),
- zachowany jest logiczny porządek wypowiedzi,
- wypowiedź jest samodzielna.

Materiały graficzne zastosowane w tym zadaniu powinny być różnorodne i odnosić się do różnych aspektów życia codziennego np.: wybór oferty lub kursu rozwijającego zainteresowania, sposobu spędzania wolnego czasu, metody uczenia się, ulubionych atrakcji w mieście, planów na weekend, restauracji, oferty zajęć sportowych itd.

8 Przykładowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego dostępne są na stronie: <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>.

9 Opisana koncepcja zmian w egzaminie certyfikatowym dla poziomu B1 została stworzona przez autorkę niniejszego artykułu we współpracy z D. Bucko i B. Terką oraz przedstawiona zespołowi kierującemu pracami nad egzaminami certyfikatowymi.

Zadanie 2. Przeczytała Pani/przeczytał Pan początek artykułu prasowego. Proszę powiedzieć, o czym jest tekst i wyrazić opinię na ten temat.

Szukam pracy idealnej!

Jak wynika z badań, coraz częściej szukamy pracy, która daje satysfakcję i pozwala na rozwój zawodowy. Zarobki też są ważne, ale przestały być jedynym kryterium...

W tym zadaniu pojawia się konieczność odwołania się do wyjściowego materiału tekstowego – nagłówek i krótkiego lidu artykułu prasowego. Od mówiącego oczekuje się zdefiniowania tematu tekstu oraz przedstawienia i uzasadnienia własnej opinii.

Konstrukcja zadania umożliwia sprawdzenie następujących umiejętności:

- wypowiedzianie się na tematy ogólne, związane z życiem społecznym, z użyciem prostych zwrotów,
- wyrażanie opinii, uzasadnianie poglądów i werbalizowanie reakcji w odniesieniu do znanych tematów; wyrażanie w ograniczonym wymiarze własnego zdania na tematy kulturalne i abstrakcyjne,
- krótkie komentowanie przekonań/opinii innych,
- opisywanie doświadczeń z uwzględnieniem uczuć i reakcji,
- parafrazowanie, w prosty sposób, krótkiego tekstu lub przekazywanie jego treści.

Zadanie należy uznać za w pełni zrealizowane, jeśli:

- treść wypowiedzi jest zgodna z tematem zadania,
- treść wypowiedzi jest bogata i urozmaicona, a ujęcie tematu jest wielostronne,
- konstrukcja wypowiedzi jest poprawna (zawiera wstęp, rozwinięcie i zakończenie),
- wszystkie elementy wypowiedzi są ze sobą logicznie powiązane,
- wypowiedź jest samodzielna.

Zadanie 3. Planuje Pani/Pan wyjazd w góry ze znajomymi. Proszę posłuchać prognozy pogody, a następnie zadzwonić do koleżanki/kolegi i omówić szczegóły wyjazdu.

Transkrypcja nagrania: *Od piątku prognozowane pogorszenie pogody. Silne opady deszczu i deszczu ze śniegiem. W górach może padać śnieg i będzie wiatr silny wiatr. Trudne warunki do wycieczek i jazdy na nartach. Od niedzieli pogoda będzie się poprawiać i będzie świecić słońce, temperatura od 4 do 8 stopni Celsjusza.*

Zadanie trzecie to sytuacja komunikacyjna – zdający odgrywa wskazaną rolę w konkretnej sytuacji. Bodźcem do rozmowy jest nagrany komunikat (ogłoszenie, fragment wiadomości, informacja nagrana na pocztę głosową itp.). Kontekst wypowiedzi określony jest przy pomocy polecenia. Konstrukcja zadania umożliwia sprawdzenie następujących umiejętności:

- rozpoczynanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy,

- zdobywanie, przekazywanie i wymienianie prostych rzeczowych informacji; uzyskiwanie informacji szczegółowych; przekazywanie treści ogłoszeń i wiadomości,
- zachęcanie innych do wyrażania opinii na temat możliwych przyszłych działań, wyrażanie opinii oraz zgody lub niezgody w sposób uprzejmy,
- porównywanie alternatywnych rozwiązań,
- używanie narzędzi telekomunikacyjnych do codziennych celów prywatnych i zawodowych, przekazywanie rutynowych informacji oraz uzyskiwanie podstawowych usług,
- językowe radzenie sobie w mniej rutynowych sytuacjach np. związanych z podróżowaniem; przekazywanie ważnych szczegółów dotyczących niespodziewanych wydarzeń,
- wyrażanie zainteresowania i empatii.

Zadanie należy uznać za w pełni zrealizowane, jeśli:

- mówiący w pełni kontroluje przebieg rozmowy; właściwie rozpoczyna, podtrzymuje i kończy rozmowę,
- komunikat jest kompletny i zgodny z poleceniem, a zdający prawidłowo nawiązuje do informacji zawartych w nagraniu,
- zdający poprawnie reaguje na wszystkie komunikaty/pytania interlokutora,
- cel rozmowy został poprawnie zrealizowany.

W ocenie umiejętności produkcji i interakcji ustnej należy wziąć pod uwagę realizację wszystkich zadań, przyznając za nią połowę możliwych punktów, np. przy założeniu, że maksymalna liczba punktów stanowi 20, za realizację zadań należy przyznać od 1 do 10 punktów, przyjmując następujące wartości maksymalne: zad. 1-3,5 p. / 2-3,5 p. / 3-3 p. Pozostałe 10 punktów przyznaje się za umiejętności językowe: gramatykę (maks. 4 p.), słownictwo (maks. 4 p.), i styl, poprawność fonetyczną i płynność wypowiedzi (maks. 2 p.). W ocenie poszczególnych kategorii językowych należy brać pod uwagę nie tylko popełniane błędy, lecz przede wszystkim bogactwo językowe – złożoność struktur, budowę zdań, zastosowane słownictwo. Najmniejszą wagę w ocenie przyznaje się sprawności fonetycznej ze względu na wspomniane wcześniej ograniczenia, które nie zawsze mogą zostać pokonane i wypracowane na oczekiwanym poziomie.

Jak wynika z przedstawionych przykładów i opisów, wdrażanie metodyki zadaniowej nie musi być trudne. Wymaga jednak od nauczyciela zaangażowania, chęci ciągłej aktualizacji materiałów i tworzenia realnych kontekstów dla proponowanych działań językowych. Inspiracji dostarcza codzienne życie i zadania, które przed nami stawia.

Bibliografia

- Biernacka, Michalina (2016): *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages, Learning, teaching, assessment*, Strasbourg.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg.
- De Meo, Anna (2012): *How credible is a non-native speaker? Prosody and surroundings*, w: Busà, Maria G.; Stella Antonio (red.): *Methodological Perspectives on Second Language Prosody. Papers from ML2P 2012*, s. 3-9.
- Gębał, Przemysław; Miodunka, Władysław (2020): *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Gluszek, Agata; Dovidio, John F. (2010a): *Speaking with a nonnative accent: Perceptions of bias, communication difficulties, and belonging in the United States*, w: „Journal of Language and Social Psychology”, nr 29 (2), s. 224-234. <https://doi.org/10.1177/0261927X09359590>
- Gluszek, Agata; Dovidio, John F. (2010b): *The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication*, w: „Personality and Social Psychology Review”, nr 14 (2), s. 214-237. <https://doi.org/10.1177/1088868309359288>
- Grabowska, Anna (2012): *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, w: Górską, Teresa, Grabowska, Anna, Zagrodzka Joanna (red.): *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 443-488.
- Horwitz, Elaine K. (2010): *Foreign and second language anxiety*, w: „Language Teaching”, nr 43(2), s. 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Jo A. (1986): *Foreign language classroom anxiety*, w: „The Modern Language Journal”, nr 70 (2), s. 125-132.
- Janowska, Iwona (2011): *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska, Iwona (2019): *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska, Iwona; Lipińska, Ewa; Rabiej, Agnieszka; Seretny, Anna, Turek, Przemysław (red.) (2011): *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska, Hanna (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lev-Ari, Shiri; Keysar, Boaz (2010): *Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility*, w: „Journal of Experimental Social Psychology”, nr 46 (6), s. 1093-1096. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.05.025>
- Prizel-Kania, Adriana (2011): *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Rada Europy (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Ramírez Verdugo, Dolores (2005): *The nature and patterning of native and non-native intonation in the expression of certainty and uncertainty: Pragmatic effects*, w: „Journal of Pragmatics”, nr 37/12, s. 2086-2115. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.02.012>

Seretny, Anna; Lipińska, Ewa (2005): *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Thorne, Steve (2005): *Accent Pride and Prejudice: Are Speakers of Stigmatized Variants Really Less Loyal?*, w: „Journal of Quantitative Linguistics”, nr 12:2-3, s. 151-166. <https://doi.org/10.1080/09296170500172460>

Wilkoń, Aleksander (2000): *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.

Materiały dydaktyczne

Bednarska, Dorota; Machowska, Joanna; Majcher-Legawiec, Urszula; Rabiej, Agnieszka (2021): *Razem. Po polsku. Poziom A2*, Kraków.

Bucko, Dominika; Prizel-Kania, Adriana; Rogala, Dorota (2022): *Razem. Po polsku. Poziom B1*, Kraków.

Dostęp do źródeł internetowych: 02.07.2023 r.

Agnieszka Jasińska

ŚLADY ŁACINY I GREKI W MATERIAŁACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW JAKO CZYNNIK WSPIERAJĄCY PRZYBLIŻANIE JĘZYKA POLSKIEGO I POLSKIEJ KULTURY

Popularność języka polskiego wśród osób cudzoziemskich systematycznie wzrasta. Wielu obcokrajowców podejmuje w mniejszym lub większym stopniu naukę języka polskiego i planuje tu dłuższy pobyt. Według danych GUS z czerwca 2023 roku¹ w Polsce studiowało ponad 100 000 osób studenckich z zagranicy, co oznacza przyrost o 17.9 % w stosunku do roku poprzedniego. W ostatnich latach obserwuje się również zwiększenie zainteresowania metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i, co najważniejsze, zastosowanie na gruncie polskim zaleceń Rady Europy związanych z opisem kształcenia językowego. Mamy dziś bardzo wiele nowoczesnych podręczników, powstają również liczne opracowania dodatkowe do nauki polskiego jako obcego. Nadal istotnym problemem glottodydaktyki polonistycznej jest jednak demotywuujące do nauki przekonanie o wysokim stopniu trudności naszego języka w stosunku do innych. Istnieje powszechna teza o niezwykle trudnej na tle innych języków wymowie, pisowni, gramatyce i słownictwie. Niniejszy artykuł podkreśla rolę łaciny i greki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego oraz we wspieraniu promocji języka polskiego i polskiej kultury. Przedstawię w nim elementy nauczania związane z podsystemami, leksykalnym i gramatycznym jako te, w których najbardziej widoczne są wpływy antyczne.

Język polski jest postrzegany przez obcokrajowców z niestowiańskim językiem pierwszym jako egzotyczny i odległy. Jego brzmienie i zapis graficzny (mimo stosowanego alfabetu łacińskiego) na pierwszy rzut wydają się zupełnie niezrozumiałe. Tymczasem obfituje on w liczne zapożyczenia i internacjonalizmy pochodzenia greckiego i łacińskiego. Zapożyczenia są częścią językoznawstwa, która doczekała się licznych opracowań

1 Zob. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20222023-wyniki-wstepne,8,9.html>.

teoretycznych i słownikowych. Pisali o nich m.in.: Klemensiewicz (1999), Walczak (2008, 2011), Witaszek-Samborska (1993), Porayski-Pomsta (2006), Bajerowa (2005), Długosz-Kurczabowa (2003, 2009), Waszakowa (2005), Damborský (1974), Maćkiewicz (2001). Badacze ci podkreślają duży udział zapożyczeń i internacjonalizmów w polszczyźnie. Grecyzmy i latynizmy oraz grekolatynizmy stanowią według Witaszek-Samborskiej (1993, 28) aż 11% wszystkich zapożyczeń i 41,9% wszystkich leksemów obcych ujętych w słowniku języka polskiego. Według Damborský'ego (1974, 351) z listy frekwencyjnej wyrazów polskich wynika, że na każde cztery wyrazy trzy mają źródła rodzime, a jeden – obce.

Wędrówka latynizmów i greczyzmów do polszczyzny ma najdłuższą ze wszystkich zapożyczeń historię: obejmuje okres od X wieku po czasy współczesne (Dubisz 2007, 3). Były one zapożyczane od wczesnego średniowiecza do XXI w., ale też ich droga wiodła przez inne języki: latynizmy przyswajane były poprzez czeszczyznę, język niemiecki, za pośrednictwem francuszczyzny i włoszczyzny. Współcześnie zapożyczenia mające korzenie w łacinie i grece najczęściej pojawiają się poprzez język angielski. Grecyzmy i latynizmy są podstawą większości międzynarodowych gniazd etymologiczno-słotwórczych, które w języku polskim, stanowią aż 60% wszystkich internacjonalizmów (Maćkiewicz 1992, 153). Najpopularniejsze pożyczki z greki i łaciny to²: *problem, temat, punkt, profesor, materiał, dyrektor, forma, forma, historia, fakt, typ, doktor, minuta, moment, kolega, numer, sens, teatr, specjalny, linia, okazja, charakter, opinia, pozycja, akcja, element, student, suma, kontakt, informacja, technika, fabryka, autor, studium, funkcja, literatura, radio, aparat, rewolucja, stacja, propozycja, instytut, muzyka, front, normalny, kurs, dokument, idea, kwestia, transport, obserwacja* (Witaszek-Samborska 1993, 31).

Leksyka pochodzenia łacińskiego i greckiego stanowi ważną część kompetencji lingwistycznej, która jest nieodzownym elementem kształcenia językowego. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego zawierają dużo zapożyczeń nawet na najniższych poziomach. A1 – *Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* opracowany przez Waldemara Martyniuka prezentuje listę 1000 podstawowych polskich słów, wśród których aż 20% to internacjonalizmy i łatwo rozpoznawalne zapożyczenia (Martyniuk 2004, 56). W dużej mierze są to słowa, które znajdują się na zaprezentowanej powyżej liście najczęstszych pożyczek opracowanych przez Witaszek-Samborską. Jest to całkowicie zrozumiałe, zważywszy, że program leksykalny do nauki języka polskiego jako obcego budowany jest m.in. w oparciu o frekwencję danej jednostki wyrazowej. Liczba i zakres tematyczny słownictwa obcego proponowanego dla poziomu A1 są znacznie większe niż to, co prezentuje powyższa lista.

Właściwie w każdej dziedzinie życia, która opisana jest w podstawach programowych dla poziomu elementarnego, spotykamy zapożyczenia łacińskie i greckie. Począwszy od nauki i edukacji, gdzie są one najstarsze (*filozofia, pedagogika, matematyka, fizyka, akademia,*

2 O kolejności na liście decyduje częstość występowania.

edukacja, liceum, profesor), poprzez życie codzienne (*ocet, wino, kolacja, kilogram, dekagram, herbata, higiena*), kulturę i czas wolny (*teatr, muzyka, dyskusja, preferencje, opinia, propozycja, atrakcja*), zdrowie i jego ochronę (*profilaktyka, diagnoza, internista, okulista, ortopeda, pediatra, termometr*), aż po życie społeczne i tematy ogólnego zainteresowania (*socjologia, polityka, inflacja, emigracja, demokracja, konstytucja, referendum, internacjonalizm*), a nawet kwestie światopoglądowe i życie religijne (*religia, wigilia, adwent, eucharystia, ewangelia*). W tej ostatniej grupie napotykamy wiele internacjonalizmów powstałych współcześnie albo stosunkowo niedawno w efekcie zmian cywilizacyjnych. Posługiwanie się greką i łaciną do tworzenia nowych słów na określenie wynalazków i nowych zjawisk w życiu społecznym jest bardzo częstą praktyką, która ułatwia kontakty językowe. Do tych nowych słów należą: *telewizja, telefon, domofon, internet, intranet, aplikacja, interfejs* etc. Wiele z nich to hybrydy powstałe na skutek połączenia słów greckich i łacińskich lub greckich/łacińskich i innych (*internet, interfejs*).

Mówiąc o leksyce o łacińskim i greckim rodowodzie, nie sposób nie wspomnieć o licznych sufiksach i prefiksach słowotwórczych, które ułatwiają rozpoznawanie znaczenia wyrazów. W cytowanym wyżej słownikowym inwentarzu 1000 słów podstawowych dla poziomu A1 możemy znaleźć słowa z prefiksami takimi jak: *anty-, de-, dys-, inter-*, a także z sufiksami: *-cja, -sja, -er, -ent, -um, -ista, -izm*. Proponuję rozszerzyć tę listę o najnowsze przedrostki i przyrostki, licznie spotykane we współczesnym świecie nie mogącym funkcjonować bez rozmaitych *mega-, giga-, neo-, elektro-, sub-, post-*.

W materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego dość ogólnie zaleca się też wprowadzanie elementów frazeologii, pozostawiając w tej materii swobodę nauczycielom i twórcom podręczników, dlatego sugerowałabym od samego początku wprowadzanie takich zwrotów, które brzmią dla obcokrajowców znajomo, lub ich znaczenie jest łatwe do rozszyfrowania. W wielu kulturach europejskich znane są bowiem wyrażenia porównawcze mające swoje źródło w literaturze antycznej, w szczególności w bajkach Ezopa. Porównania odzwiercące takie jak *chytry jak lis, pracowity jak mrówka* zna zarówno student francuski (spopularyzował je La Fontaine), jak i Polak (dzięki bajkom Krasickiego). Bardzo wiele frazeologizmów i przysłów z łaciny funkcjonuje w językach europejskich, w tym w polskim w wersji oryginalnej: *alea iacta est, dura lex sed lex, homo sapiens, pecunia non olet, alter ego, gloria victis*. Niektóre z nich dzięki popkulturze przeżywają swój renesans wśród młodych ludzi. Szczególnie popularne, a przynajmniej łatwo rozpoznawane są *veni, vidi, vici, carpe diem, oraz quod non me occidit, fortior me facit*. Ten ostatni oznaczający „co mnie nie zabije, to mnie wzmocni” znany jest bardziej w wersji tłumaczonej na języki współczesne, jednak należy o nim wspomnieć, ze względu na niezwyklej karierę medialną³.

3 Znane dzięki aktorce Angelinie Jolie, która wytatuowała sobie tę sentencję, co natychmiast podchwyciły media plotkarskie. Przysłowie to pojawia się także w muzyce pop, w tytułach piosenek dwojga młodzieżowych idoli, a także w tytule znanej produkcji hollywoodzkiej z 2009 roku.

W 2012 roku przeprowadziłam badanie⁴ wśród początkujących obcokrajowców mające na celu zapoznanie się z preferowanymi strategiami uczenia się nowych słów. Aż 40% ze 115 badanych wskazało domysł językowy i korzystanie z zasobów języka ojczystego (lub znanego obcego) jako preferowaną strategię dekodowania znaczenia słów w języku polskim. Prawie 70% badanych wskazuje tę strategię jako nie najchętniej wybieraną, ale mimo to regularnie stosowaną. Jeszcze lepszy na korzyść zapożyczeń wynik uzyskano w badaniu dotyczącym rozpoznawania znaczenia słów w tekście. Badane osoby miały do wyboru następujące strategie czytania ze zrozumieniem:

- a) Podczas czytania tłumaczę słowo po słowie ze słownikiem.
- b) Podczas czytania tłumaczę słowo po słowie, prosząc nauczyciela o wyjaśnienie znaczenia każdego z nich, albo proszę o tłumaczenie całych zdań, a w końcu całego tekstu.
- c) Podczas czytania koncentruję się na tym, czego nie rozumiem, podkreślam nieznanne słowa i proszę nauczyciela o wyjaśnienie znaczenia. Proszę o wyjaśnienie tych słów w moim rodzimym języku albo po angielsku.
- d) Podczas czytania koncentruję się na tym, czego nie rozumiem, podkreślam nieznanne słowa i pytam nauczyciela o ich znaczenie. Proszę o wytłumaczenie tych słów po polsku. Staram się w miarę możliwości nie używać mojego języka ojczystego, ani angielskiego, uważam bowiem, że używanie tylko języka polskiego przynosi więcej korzyści.
- e) Podczas czytania próbuję domyślić się z kontekstu znaczenia nieznanymi mi słów. Pomaga mi w tym umiejętność rozpoznawania znaczenia słów już poznanych, internacjonalizmów albo słów, które wyglądają podobnie do tych, które występują w moim języku lub w językach mi znanych.
- f) Podczas czytania próbuję domyślić się z kontekstu znaczenia nieznanymi mi słów. Pomaga mi w tym umiejętność łączenia w całość poszczególnych fragmentów tekstu.
- g) Podczas czytania próbuję domyślić się z kontekstu znaczenia nieznanymi mi słów. Pomaga mi w tym umiejętność wnioskowania na podstawie słów kluczowych.
- h) Stosuję inne metody rozumienia tekstu.

65% badanych wskazała odpowiedź „e”, co oznacza, że zdecydowana większość uczących się domyśla się znaczenia nieznanymi słów z kontekstu bez konieczności korzystania ze słownika. Ponadto umiejętnie korzysta z istnienia w tekście internacjonalizmów i słów wyglądających podobnie do tych, które istnieją w ich języku ojczystym, lub znanych obcych. Odpowiedź ta była najwyżej notowaną strategią czytania ze zrozumieniem. Ponieważ zdecydowana większość badanych pochodziła z europejskiego obszaru kulturowego, którego istotną częścią jest dziedzictwo łacińskie i greckie, należy sądzić, że rozpoznawane słowa mają rodowód głównie z łaciny albo greki. Warto podkreślić, że większość badanych to obcokrajowcy, którzy podejmując naukę polskiego, mieli wcześniej doświadczenia

4 Badania własne.

z innymi językami. 40% z nich deklaruje znajomość przynajmniej jednego języka obcego, prawie 30% zna dwa języki obce, a 10% – aż trzy.

W tym samym badaniu zadano pytanie dotyczące porównywania języka polskiego do języka ojczystego i znanych uczącemu się języków obcych. 82 badane osoby w czasie nauki porównują język polski do języka ojczystego albo do znanych obcych. Oznacza to, że większość z uczących się osób ma zarówno wiedzę ogólną umożliwiającą dekodowanie znaczeń nowych słów na podstawie kontekstu i przy zastosowaniu domysłu językowego, jak i wiedzę proceduralną⁵, która pomaga w stosowaniu tych samych strategii uczenia się języka polskiego, a którą student praktykował we wcześniejszych nabywanych przez siebie językach.

Jeśli dodamy to tego fakt, że 90% badanych uczących się języka polskiego ma wykształcenie wyższe lub niepełne wyższe, otrzymujemy informację o ponadprzeciętnym potencjale intelektualnym typowego uczestnika kursu języka polskiego jako obcego. To ważna wskazówka dla glottodydaktyków, oznaczająca, że warto w procesie nauczania języka korzystać ze zjawiska interkomprehensji⁶, czyli rozwijania umiejętności rozumienia innych języków bez uprzedniego ich opanowania. W wielu europejskich krajach, a w szczególności w tych, w których naucza się języka niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego jako obcego, prowadzi się szereg badań, dotyczących nauczania tych języków jako nie drugich, lecz kolejnych. Strategiom nauczania i uczenia się języków trzecich i kolejnych sprzyja obecność w języku zapożyczeń i internacjonalizmów, szczególnie tych, które mają swoje źródła w grece i łacinie.

Domysł językowy i korzystanie z zasobów znanych języków wiązane są przez glottodydaktyków głównie z nauką słownictwa, tymczasem można, a nawet należy stosować techniki interkomprehensywne w nauczaniu gramatyki. Opis systemu gramatycznego ma bowiem swoje źródła w antycznej Grecji. Za autora pierwszych opracowań do gramatyki greckiej za pomocą słownictwa łacińskiego uważa się Dionizjusza Traka, a także jego kontynuatorów w epoce późnorzymskiej – Donata i Pryscjana (Holtz, 1981). Najważniejsza spuścizna, którą pozostawili wspomniani autorzy to wyróżnienie podstawowych kategorii takich jak np. rodzaj, liczba, osoba. W dziełach Donata prezentowane są: definicje, właściwości i odmiana rzeczowników, przymków, czasowników, przysłówków, imiesłowów, spójników, przymków, wykrzykników. Przez ponad 1500 lat jego dokonania były uważane za najważniejsze w opisie i nauczaniu łaciny. Przejrzysta forma i jasna terminologia oraz innowacyjność

5 Termin stosowany przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*, czyli dokument będący podstawą tworzenia programów nauczania języków obcych w tym polskiego jako obcego we Europie.

6 W jednym z ujęć termin interkomprehensja oznacza „podejście do nauczania i uczenia się języków, które wspiera różnorodność językową i kulturową, mające na celu motywowanie uczniów do uaktywniania ich jawnej i ukrytej wiedzy językowej i kulturowej oraz ich umiejętności dla rozwijania ogólnych kompetencji językowych”. Taką definicję podaje strona *Intercomprehension In Language Teacher Education*, http://www.kleven.org/ilte/report/report_part5.html#5_2 (tłum. A. Jasińska).

prezentowanych treści powodowała, że długo korzystano z dorobku Donata. Pryscjani natomiast wskazał analogie między łaciną i greką, uszczegółowił i unaukowił *Ars Donati* oraz przeprowadził wnikliwe analizy kategorii rodzaju czy odmian regularnych i nieregularnych w łacinie.

Dziewiętnastowieczna kodyfikacja łaciny opiera się więc w znacznym stopniu na pracach Donata i Pryscjana. Prace obu autorów były inspiracją do powstania wielu gramatyk europejskich: czeskiej, niemieckiej, staroangielskiej, kastylijskiej, tokańskiej. Zwraca uwagę filozoficzne zainteresowanie antycznych i późnoantycznych propagatorów gramatyki językiem jako podstawowym kluczem do poznania form i mechanizmów odbicia rzeczywistości pozajęzykowej. Pokazuje uniwersalny charakter opisu gramatycznego, który ma związek z rzeczywistością pozajęzykową i tym samym wyklucza rozumienie danego języka europejskiego jako odległego. Rzeczownik, na przykład, w większości języków europejskich odpowiada obiektowi lub osobie, czasownik czynności, przymiotnik związany jest z atrybucją danej cechy etc.

Mając na uwadze kapitał w postaci znajomości jednego języka obcego studentów i umiejętności stosowania domysłu językowego, można stosować techniki interkomprehensywne w przyswajaniu gramatyki poprzez:

- spontaniczne tworzenie hipotez na temat konstrukcji gramatycznych na podstawie znanych już z innych języków zasad,
- koncentrację na istniejącym już intelektualnym kapitale uczącego się,
- koncentrację na rozumieniu jako etapie wprowadzającym do nauki zasad gramatycznych.

Każdy uczący się języka obcego, w tym polskiego jako obcego, operuje podstawowym aparatem pojęciowym z zakresu gramatyki takim jak: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, samogłoska, spółgłoska, czas, tryb, strona, zdanie pojedyncze i złożone, spójnik. To minimum terminologiczne na ogół ulega poszerzeniu w trakcie nauki języka. Odbywa się to jednak z pewnymi trudnościami, gdyż większość uczących się nie ma przygotowania filologicznego, a podstawowe wiadomości o języku musi sobie odświeżyć. Dzięki uniwersalnemu charakterowi opisu językowego, który zapoczątkowali łacińscy i greccy autorzy gramatyk, nauka tego podsystemu języka jest łatwiejsza i bardziej logiczna. Wystarczy uświadomić uczącym się języka polskiego, że kategorie gramatyczne, którymi operuje się na lekcji, są częścią spuścizny europejskiej, i że w każdym z języków zetkną się z podobnym opisem.

Największym wyzwaniem dla uczących się jest opanowanie fleksji imiennej, nieobecnej, albo słabo rozwiniętej w językach np. romańskich czy germańskich. Warto jednak pokazywać uczącym się, że przypadek gramatyczny jest kategorią semantyczną, mającą swoje uzasadnienie w rzeczywistości pozajęzykowej. I, że każdy język europejski ma taki,

albo inny ekwiwalent przypadku. W językach romańskich i np., w angielskim owym ekwiwalentem są przyimki np.:

Daję kwiaty mojej matce.
Io do i fiori a mia madre.
Je donne des fleurs a ma mere.
I give flowers to my mother.
Ich gebe meiner Mutter Blumen.

Dopełnienie bliższe w językach romańskich i angielskim występuje bezpośrednio po czasowniku⁷, stąd zapewne jego nazwa (*ogetto diretto*, *objet direct*, *direct object*, *direktes Objekt*, czyli obiekt w bezpośrednim sąsiedztwie czasownika), zaś dopełnienie dalsze umieszczone jest po bliższym i poprzedzone jest przyimkiem (stąd nazwa *ogetto indiretto*, *objet indirect*, *indirect object*, *indirektes Objekt*).

Oprócz tych zewnętrznych wykładników, które decydują o funkcji w zdaniu, a które w każdym języku podlegają formalnym rygorom, należy mieć na uwadze wartość semantyczną przedstawionych części mowy i zdania. W każdym języku przypadek wyrażony końcówką fleksyjną, miejscem w zdaniu czy przyimkiem, ma określone znaczenie. Widać to w szczególności w tych zdaniach, w których czasownik implikuje dwa dopełnienia: pierwsze z nich jest obiektem, zaś drugie adresatem czynności. Doskonałym przykładem, dobrze ilustrującym semantyczną wartość przypadku gramatycznego, jest polski narzędnik. Widać to na poniższym przykładzie, gdzie obiekt będący narzędziem wykonywania czynności ma wyraźny wykładnik formalny w postaci końcówki przypadkowej albo przyimka.

Piszę długopisem. Jem łyżką.
Scrivo con una penna. Mangio con un cucchiaio.
J' écris avec un stylo. Je mange avec une cuillère.
I write with a pen. I eat with a spoon.
Ich schreibe mit einem Kugelschreiber. Ich esse mit einem Löffel.

Pozostałością po przypadkach w językach, które zrezygnowały z fleksji imiennej, bywają też zaimki osobowe w pozycji dopełnienia bliższego lub dalszego np.:

On widzi mnie, a ja widzę jego.
Lui mi vede ed io lo vedo.
Il me voit, et moi je le vois.
He sees me and I see him.
Er sieht mich und ich sehe ihn.

7 W języku niemieckim sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Jeżeli oba dopełnienia wyrażone są rzeczownikami, to dopełnienie dalsze stoi przed bliższym.

Daję mu prezent.

Io gli do un regalo.

Je lui donne un cadeau.

I am giving a gift to him.

Ich gebe ihm ein Geschenk.

Osoba umiejąca stosować odniesienia do języka ojczystego i znanych obcych dostrzeże szybko te analogie. Kwestia nauki fleksji imiennej stanie się mniej uciążliwa, żeby nie powiedzieć, przyjemna. Objasnianie zagadnień gramatycznych w trakcie lekcji języków obcych w tym języka polskiego jako obcego odbywa się w drodze indukcji lub dedukcji. Obydwie te operacje mają także źródła w starożytnej grece – ojcem dedukcji był Arystoteles. W jego dziełach spotyka się także wstępne założenia wnioskowania indukcyjnego, które rozwinęli filozofowie i matematycy nowożytni. Terminy te, związane z filozofią, logiką i naukami ścisłymi, stosowane są też przez glottodydaktyków do opisanie operacji tworzenia reguł gramatycznych. Indukcja, czyli wnioskowanie „od szczegółu do ogółu” rozumiana jest jako technika objaśniania problemu gramatycznego poprzez analizę pewnej liczby przykładów, które „naturalnie” prowadzą do utworzenia reguły. Technika ta, choć bywa zawodna (bez kontroli nauczyciela może prowadzić do formułowania błędnych wniosków i nieistniejących zasad), jest chętnie stosowana przez uczących. Uczy bowiem logicznego wnioskowania i samodzielnego dochodzenia do reguły. Wnioskowanie dedukcyjne „od ogółu do szczegółu” w glottodydaktyce oznacza podanie reguły, a następnie zastosowanie jej w określonych zdaniach/kontekstach. Wszystkie opisane powyżej zagadnienia, zarówno te dotyczące nauczanych treści, jak i proponowanych technik pracy z uczniem/studentem cudzoziemskim dowodzą bogactwa i atrakcyjności spuścizny antycznej dla glottodydaktyki języka polskiego jako obcego.

Wróćmy więc do kwestii języka polskiego w oczach obcokrajowców. Skąd jego „zła reputacja”? Oprócz niedostatecznej kompetencji uczących w zakresie miejsca polszczyzny w kulturze europejskiej, osadzonej w tradycji judeochrześcijańskiej i antycznej, winą za postrzeganie polszczyzny jako trudnej i egzotycznej można obciążyć uwarunkowania geopolityczne, gospodarcze i kulturowe. A. Pawłowski w artykule „Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej” w tomie *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej* pisze, że język polski nie jest postrzegany jako język światowy, lecz raczej sytuuje się na peryferiach glottodydaktyki języków obcych, ponieważ ma niedostateczną moc językową (Pawłowski 2008, 121-14).

Moc językowa (*power of language, puissance linguistique*), którą postuluje się Pawłowski, pomaga w ocenie szans danego idiomu w szerszym, pozytywnym odbiorze. Czynniki, które determinują ową moc, są: liczba mówiących w danym języku, ich zamożność, rozproszenie w świecie, mobilność społeczna i wartości kulturowe wytworzone przez daną wspólnotę komunikacyjną. Języki o największej mocy stają się językami międzynarodowymi. W wyniku intensywnych procesów globalnych język zyskuje też moc ekonomiczną.

Pawłowski proponuje inne podejście do oceny szans języka w świecie, inne kryteria ustalania jego mocy. Próbując ustalić pozycję polszczyzny w Unii Europejskiej wymienia następujące czynniki: demograficzny, związany z położeniem geograficznym, językowy (język sam w sobie), związany z kulturą kraju, w którym używa się danego języka oraz czynnik ekonomiczny. Trzy pierwsze działają na korzyść języka polskiego. Polska jest jednym z najliczniejszych krajów Europy, nasz język jest wraz z hiszpańskim piątym największym językiem UE. Centralne położenie na kontynencie także może być atutem. Z punktu widzenia języka należy podkreślić: jego indoeuropejskie korzenie, kulturowe pokrewieństwo, którym jest antyk i tradycja judeochrześcijańska, oraz podobieństwa między językami europejskimi na poziomie: leksyki, frazeologii i idiomatyki, oraz gramatyki. Czynniki, które, według autora, mają najmniejszy wpływ na moc językową to polska kultura i gospodarka. Pawłowski prezentuje 19 postulatów polskiej polityki językowej, z których nas interesuje szczególnie jeden – obalenie stereotypu polszczyzny jako języka niszowego i mało przydatnego. I w tym zadaniu niezwykle przydatne okazują się internacjonalizmy i zapożyczenia, wśród których ślady greckie i łacińskie pełnią szczególnie ważną rolę.

Podsumowując, nauczyciel języka polskiego powinien przybliżyć dziedzictwo antyczne uczącemu się poprzez prezentowanie źródeł uczonego materiału. Pozwala to bowiem budować autonomię uczącego się poprzez stosowanie technik interkomprehensywnych i promować język poprzez zmniejszanie kulturowego dystansu. Szczególne znaczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego ma wspomniana powyżej wędrówka słów pochodzenia łacińskiego i greckiego. Fakt, że większość zapożyczeń weszła do języka za pośrednictwem czeszczyzny, niemczyzny, francuszczyzny, angielszczyzny, włoszczyzny etc., pozwala łatwiej rozpoznawać ich znaczenie uczącym się z tych obszarów językowych, gdzie mówi się wymienionymi powyżej językami. Dekodowanie znaczenia odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu samodzielnych strategii nabywania słownictwa oraz w oswajaniu polszczyzny.

Bibliografia

- Bajerowa, Irena (2005): *Zarys historii języka polskiego 1939-2000*, Warszawa.
- Damborský, Jiří (1974): *Wyrazy obce w języku polskim*, w: „Poradnik Językowy”, z. 7, s.341-355.
- Długosz-Kurczabowa, Krystyna (2008): *Wielki słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Dubisz, Stanisław (2007): *Wpływ łaciny na język polski*, w: „Poradnik Językowy” z 5, s. 3-13.
- Rada Europy (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska, Renata (1979): *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa.

Główny Urząd Statystyczny: *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2022/2023*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20222023-wyniki-wstepne,8,9.html>.

Haastrup, Kirsten (1991): *Lexical Inferencing Procedures or Talking About Words*, Tübingen.

Holtz, Louis (1981): *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Etude sur l'Ars de Donat et sa diffusion (IVe-IXe siècle) et édition critique*, Paryż.

Intercomprehension in Language Teacher Education: *Intercomprehension, foreign language teaching and foreign language learning*, http://www.kleven.org/ilte/report/report_part5.html#5_2.

Klemensiewicz, Zenon (1999): *Historia języka polskiego*, Warszawa.

Komorowska, Hanna (2001): *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

Maćkiewicz, Jolanta (1992): *Wyrazy międzynarodowe a kształtowanie się europejskiej ligi słownikowej*, w: „Język a Kultura”, t. 7, s. 145-153.

Maćkiewicz, Jolanta (2001): *Wyrazy międzynarodowe we współczesnym języku polskim*, w: *Współczesny język polski*, (red.) Jerzy Bartmiński, s. 555-562.

Martyniuk, Waldemar (2004): *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.

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

Porayski-Pomsta, Józef (2006): *Słownictwo pochodzenia obcego w Uniwersalnym słowniku języka polskiego pod redakcją Stanisława Dubisza*, w: „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 58-69.

Reczek, Józef (1991): *Polszczyzna i inne języki w perspektywie porównawczej*, Wrocław-Kraków-Warszawa.

Kopaliński, Władysław (red.). (1968): *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.

Kopaliński, Władysław (red.). (2007): *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.

Wiśniakowska, Lidia (red.). (2008): *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa.

Walczak, Bogdan (2008): *Zarys dziejów języka polskiego*, Wrocław.

Walczak, Bogdan, *Język polski jako nośnik kultury europejskiej*, <http://www.staff.amu.edu.pl/~hjp/teksty/Wal1.pdf>.

Waszakowa, Krystyna (2005): *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny*, Warszawa.

Witaszek-Samborska, Małgorzata (1993): *Zapózyczenia z różnych języków we współczesnej polszczyźnie*, Poznań.

Zgółkowa, Halina (2008): *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań.

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 08.01.2023 r.

Ewa Krauss

INTERKOMPREHENSJA W SZKOLE?

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie potencjału języka polskiego jako języka pomostowego ułatwiającego zrozumienie innych języków słowiańskich nauczanych w niemieckich szkołach. Odpowiednia analiza została przeprowadzona na materiale wzorcowego zadania mediacyjnego opublikowanego w dokumencie *Einheitliche Prüfungsanforderungen Russisch*¹ (Kultusministerkonferenz 2013). Warto przy tej okazji zaznaczyć, że w federalnie zorganizowanym systemie oświaty niemieckiej nie ma jednego centralnego resortu odpowiadającego za szkolnictwo na terenie całego kraju. O kształcie i programie nauczania decydują kraje związkowe, a centralnemu organowi o nazwie *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, krótko: *Kultusministerkonferenz*² przypada w udziale jedynie funkcja koordynacyjna. Mimo to jego publikacje mają duży wpływ na kształt oświaty w poszczególnych krajach związkowych – odwołują się do nich autorzy i autorki odpowiednich wytycznych programowych, a także osoby tworzące zadania egzaminacyjne. Z tego względu w niniejszym artykule przedstawiona zostanie symulacja procesu dekodowania rosyjskojęzycznego tekstu w oparciu o znajomość języka polskiego celem sprawdzenia, na ile znajomość języka pokrewnego pozwala na zadowalające rozwiązanie zadania maturalnego z języka rosyjskiego pod warunkiem opanowania strategii mediacyjnych.

Język polski jako język tercjalny

Język polski, nauczany w niemieckich szkołach jako język obcy, jest typowym językiem tercjalnym (por. Zawadzka 2018), w którego nauczaniu warto wykorzystać zjawisko

1 Tłumaczenie własne: Jednolite wytyczne maturalne dla języka rosyjskiego.

2 Tłumaczenie własne: Konferencja Ministrów Oświaty.

interkomprensji (por. *ibid.*, 511-515), czyli umiejętności rozumienia języków, których się przedtem nie uczyło w sposób sformalizowany. Interkomprensja funkcjonuje najlepiej w ramach języków pokrewnych. Samo pojęcie można rozumieć w sensie szerokim – jako opis sposobu komunikacji między użytkownikami dwóch odrębnych, ale zbliżonych do siebie języków albo dialektów, co łatwo jest zaobserwować na terenach przygranicznych (por. Meißner 2019, 295). Z drugiej strony rozumie się przez nie także umiejętność uczących się nowego języka polegającą na odwoływaniu się do wiedzy językowej nabytej w toku uczenia się języka ojczystego lub innych języków obcych i tworzeniu porównań międzyjęzykowych (por. Königs 2019, 42). Wychodzi się przy tym z założenia, że taką umiejętność można i warto rozwijać w sposób celowy. Stosunkowo dużym zainteresowaniem w środowisku glottodydaktycznym cieszy się przy tym „kontrastywno-lingwistyczna” metoda EuroCom³ opracowana początkowo dla języków romańskich (por. Klein, Stegmann 2000), która wykorzystuje „istnienie tzw. języka pomostowego” (Zawadzka 2018, 512). Polega ona na zastosowaniu w procesie recepcji tekstu pisanego sporządzonego w języku pokrewnym do języka nauczanego kilku – a konkretnie siedmiu – „sit”, czyli kryteriów analizy, które pozwolą odbiorcy najpierw na rozpoznanie, a następnie na „zaakceptowanie i wykorzystywanie międzysystemowych analogii” (Hofmański 2018, 38) w celach komunikacyjnych. Chodzi przy tym o celowe poszukiwanie międzyjęzykowych konwergencji w siedmiu obszarach zaproponowanych przez twórców tej metody.

EuroComSlav, czyli metoda siedmiu sit

W ciągu ostatnich dwudziestu lat EuroCom doczekał się w Niemczech kilku specjalistycznych opracowań poświęconych pokrewieństwu między językami słowiańskimi (np. Zybatov & Zybatov 2002; Tafel i in. 2009; Ustaszewski 2014, Heinz & Kusse 2015). EuroComSlav zatem istnieje, jednak znaczenie rozumianej w duchu twórców tej metody interkomprensji w szkolnym nauczaniu języków słowiańskich jest niewielkie, gdyż niemiecka młodzież uczy się w szkole najwyżej jednego języka słowiańskiego jako obcego. Najbardziej rozpowszechniony jest przy tym język rosyjski uznawany za język pomostowy do zrozumienia innych języków słowiańskich. Na takim założeniu opiera się także część opracowań dotyczących EuroComSlav (Zybatov & Zybatov 2002; Ustaszewski 2014), z których można się dowiedzieć, jakie elementy języka rosyjskiego tworzą bazę transferową do zrozumienia elementów innych języków słowiańskich.

Na gruncie polskim autorską adaptację „techniki siedmiu sit” dla języków słowiańskich przedstawił niedawno Wojciech Hofmański (2018) i wypróbował ją na przykładzie, w którym język polski stał się językiem pomostowym do zrozumienia języka czeskiego (Hofmański 2020). W jego ujęciu opisana technika polega na wychwyceniu konwergencji

3 Określenia EuroCom będę używać w sensie ogólnym. Zgodnie z przyjętą konwencją nazwa EuroComRom odnosi się przy tym do języków romańskich, EuroComGerm – do germańskich, a EuroComSlav – do języków słowiańskich.

między elementami języka pomostowego i języka tekstu w następujących obszarach, które w zasadzie należałoby rozpatrywać w następującej kolejności:

- *słownictwo międzynarodowe;*
- *słownictwo (ogólno-)słowiańskie;*
- *analogie w zakresie pisowni i wymowy;*
- *kategorie werbalne i imienne;*
- *układ linearny wypowiedzeń i jego możliwe modyfikacje;*
- *prefiksy i sufiksy (Hofmański 2018, 36-37).*

Polski badacz opatruje ten układ następującym zastrzeżeniem:

Przy stosunkowo dużej uniwersalności metody należy jednak wziąć pod uwagę, że trzeci ze wskazanych punktów (analogie w zakresie pisowni i wymowy) stanowiłby pewną metodyczną przeszkodę w perspektywie wykorzystywania techniki w zakresie kontaktów wykraczających poza zachodnią część słowiańszczyzny, co oczywiście wiązać trzeba z zasięgiem alfabetu łaćńskiego. Kolejna uwaga związana jest bezpośrednio z liczbą słowiańskich „sit”. Istnieje bowiem możliwość rozdzielenia ostatniego z nich na dwa niezależne (prefiksy oraz sufiksy). Dzięki tej niewielkiej modyfikacji, uwzględniono by – z jednej strony – specyfikę słowiańskiej kategorii aspektu (co jednocześnie stanowi trafne uzasadnienie takiej decyzji), z drugiej strony zaś zachowanie oryginalnej liczby siedmiu sit stanowi ukłon w kierunku twórców metody i pozwala – nawet na poziomie terminologicznym – na czytelne wskazanie źródła inspiracji (Hofmański 2018, 37).

Oczywiście trzymanie się tego ściśle ustalonego porządku jest pewnego rodzaju uogólnieniem wspierającym systematyczne poszukiwanie ekwiwalentów znaczeniowych dla wyodrębnionych jednostek tekstu. Języki wschodniosłowiańskie, do których należy język rosyjski, zapisywane są cyrylicą, zatem w przypadku konwersji tekstów zapisanych w innym niż łaćński alfabecie konieczna okazuje się transliteracja – prosty i znormalizowany zabieg, którego dzisiaj można dokonać albo w sposób tradycyjny, za pomocą tabeli transliteracyjnych, lub w sposób automatyczny, przy użyciu odpowiedniego oprogramowania. Aby zwiększyć rozpoznawalność słownictwa ogólnosłowiańskiego w tekście zapisanym w odmiennej niż rodzima konwencji, warto też uwzględnić analogie w zakresie pisowni i wymowy na wcześniejszym etapie (por. Hofmański 2020, 218). Konsekwencją przyjęcia tych założeń będzie następująca – nieznacznie zmieniona w stosunku do pierwotnej propozycji Hofmańskiego (2018, 37) – modyfikacja kolejności zastosowanych „sit”, czyli kroków analizy:

1. transliteracja;
2. słownictwo międzynarodowe;
3. analogie w zakresie pisowni i wymowy;
4. słownictwo ogólnosłowiańskie i nomina propria (por. Hofmański 2020, 222);

5. kategorie werbalne i imienne;
6. układ linearny wypowiedzeń i jego możliwe modyfikacje;
7. prefiksy i sufiksy.

Przykład zastosowania

Jak już zaznaczono na wstępie, analizie poddany zostanie tekst zadania mediacyjnego opublikowanego jako zadanie wzorcowe dla egzaminu maturalnego z języka rosyjskiego na poziomie podstawowym. Oryginalne zadanie przedstawiono poniżej (rys. 1). Tekst polecenia mówi o tym, że „dla projektu poświęconego zachowaniom czytelniczym wśród europejskiej młodzieży, w oparciu o następujący tekst, należy opracować artykuł do gazетки szkolnej”.

Teil B:	Aufgabe zur Sprachmittlung	
	Für ein Projekt zum Leseverhalten europäischer Jugendlicher ist auf der Grundlage des folgenden Textes ein Artikel für die Schulzeitung zu verfassen:	
	<p>В ответах на вопрос: «Какие книги ты хотел бы почитать?» – на первом месте стоят реалистические повести, рассказы про сверстников. Эту брешь попытались закрыть издатели, запустив серию повестей и романов, написанных и старыми знаменитыми писателями и молодыми неизвестными. Они – про нашу новую жизнь и про наших новых детей, которые знают, что такое наркотики и как страшно быть бездомным, которым приходится самим отбиваться от рэкетиров и самим решать, можно ли предать любовь ради карьеры. «Здравствуйте, меня зовут Дима, я живу в Чебоксарах, мне 15 лет, и я люблю книги. Телевизор, конечно, тоже люблю, но большинство программ сейчас скучные, и фильмы тоже. А книги про опасный возраст помогают – они про нас, про те трудности, которые мы уже пережили, или про те, которые ждут в будущем. Ведь в жизни есть такие моменты, когда человеку надо сделать шаг во взрослую жизнь и сделать его правильно...».</p>	
	<u>Пояснения к тексту:</u>	
6	рэкетир	(< engl. <i>racketeer</i>) räuberischer Erpresser
7	Чебоксары	город, расположен на правом берегу Волги недалеко от железнодорожной линии Москва – Казань, столица Чувашской Автономной Республики

Rys. 1: Zadanie mediacyjne z języka rosyjskiego

Transliteracja

Pierwszą trudnością, z którą stykają się niemieccy uczący się języka rosyjskiego, jest opanowanie nowego alfabetu. Przy nauce języków zachodniosłowiańskich tego rodzaju trudność nie istnieje. Nawet jeżeli porządek grafemów występujących w języku polskim wygląda zupełnie obco, dla opanowania umiejętności łączenia symboli z odpowiednim dźwiękiem i znaczeniem konieczne jest jedynie opanowanie wieloznaków oraz grafemów opatrzonych znakami diakrytycznymi. Aby tekst zapisany w alfabecie niełacińskim stał się

czytelny dla użytkowników alfabetu łacińskiego, trzeba go transliterować. Transliteracja jest przy tym na tyle prostym zabiegiem, polegającym na systematycznym zastępowaniu jednych znaków innymi, że można ją zautomatyzować. Transliteracji tekstu wyjściowego dokonano za pomocą „uniwersalnego transliteratora”⁴, a następnie sprawdzono jego zgodność z ogólnie przyjętym systemem transliteracji naukowej opartym na normie DIN 1460 (1982). Po tym zabiegu tekst wyjściowy przybrał postać przedstawioną na rys. 2.

V otvetach na vopros: «Kakie knigi ty chotel by počitat'?» – na pervom meste stojat realističeskie povesti, rasskazy pro sverstnikov. Ètu breš' popytalis' zakryt' izdateli, zapustiv seriju povestej i romanov, napisannyh i starymi znamenitymi pisateljami i molodymi neizvestnymi. Oni – pro našu novuju žizn' i pro našich novych detej, kotorye znajut, čto takoe narkotiki i kak strašno byt' bezdomnym, kotorym prichoditsja samim otbivat'sja ot rëketirov i samim rešat', možno li predat' ljubov' radi kar'ery. «Zdravstvujte, menja zovut Dima, ja živu v Čeboksarach, mne 15 let, i ja ljublju knigi. Televizor, konečno, tože ljublju, no bol'sinstvo programm sečas skučnye, i fil'my tože. A knigi pro opasnyj vozrast pomagajut – oni pro nas, pro te trudnosti, kotorye my uže perežili, ili pro te, kotorye ždut v buduščem. Ved' v žizni est' takie momenty, kogda čeloveku nado sdelat' šag vo vzrosľuju žizn' i sdelat' ego pravil'no...».

Pojasnenija k tekstu:

6 rëketir (< engl. racketeer) *räuberischer Erpresser*⁴

7 Čeboksary gorod, raspoložen na pravom beregu Volgi nedaleko ot železнодороžnoj linii Moskva – Kazan', stolica Čuvašskoj Avtonomnoj Respubliki

Rys. 2: Pierwsze sito – transliteracja

Słownictwo internacjonalne

Z treści polecenia wynika, że tekst dotyczy zachowań czytelniczych młodych ludzi. Znajomość języka polskiego (lub innego języka słowiańskiego) ułatwia oddzielenie sememów od fleksemów. Uczniowie, dla których język niemiecki jest językiem edukacji, a język angielski pierwszym językiem obcym nauczonym w szkole, bez konieczności korzystania ze słownika potrafią przypisać do odpowiednich pojęć semantycznych jedynie rosyjsko-niemieckie względnie rosyjsko-angielskie interleksemy wymienione w tab. 1.

Tab. 1: Słownictwo internacjonalne i polskie odpowiedniki

tekst wyjściowy	baza transferowa	polski odpowiednik
realističeskie	niem. real, Realität, realistisch	realistyczne
seriju	niem. Serie, seriell	seria, serial
romanov	niem. Roman	powieść
narkotiki	niem. Narkotikum, narkotisch	narkotyk

4 Dostępnego online pod adresem <https://www.5goldig.de>.

tekst wyjściowy	baza transferowa	polski odpowiednik
rèketirov	ang. (< engl. Racketeer) räuberischer Erpresser	szantażysta
kar'ery	niem. Karriere	kariera
televizor	ang. Television	telewizja
programm	niem. Programm	program
fil'my	niem. Film	film
momenty	niem. Moment	moment
linii	niem. Linie	linia
Avtonomna Respublika	niem. Autonominische Republik	autonomiczna republika

W tekście przedstawionym na rys. 3 pogrubioną czcionką wyróżniono dekodowane elementy.

<p>V otvetach na vopros: « Kakiè knigi ty chotel by počitat'?» – na pervom meste stojat realistièeskie povesti, rasskazy pro sverstnikov. Ètu breš' popytalis' zakryt' izdateli, zapustiv seriju povestej i romanov, napisannyh i starymi znamenitymi pisateljami i molodymi neizvestnymi. Oni – pro našu novuju žizn' i pro naših novych detej, kotorye znajut, čto takoe narkotiki i kak strašno byt' bezdomnym, kotorym prichoditsja samim otbivat'sja ot rèketirov i samim rešat', možno li predat' ljubov' radi kar'ery. «Zdravstvujte, menja zovut Dima, ja živu v Čeboksarach, mne 15 let, i ja ljublju knigi. Televizor, konečno, tože ljublju, no bol'sinstvo programm sejčas skučnyje, i fil'my tože. A knigi pro opasnyj vozrast pomagajut – oni pro nas, pro te trudnosti, kotorye my uže perežili, ili pro te, kotorye ždut v buduščem. Ved' v žizni est' takie momenty, kogda čeloveku nado sdelat' šag vo vzroslyju žizn' i sdelat' ego pravil'no...».</p> <p>Pojasnenija k tekstu:</p> <p>6 rèketir (< engl. racketeer) <i>räuberischer Erpresser</i>⁵</p> <p>7 Čeboksary gorod, raspoložen na pravom beregu Volgi nedaleko ot železnodorožnoj linii Moskva – Kazan', stolica Čuvaškoj Avtonomnoj Respubliki</p>

Rys. 3: Drugie sito – internacjonalizmy

Analogie w zakresie pisowni i wymowy

W cytowanym już artykule Wojciech Hofmański słusznie zwraca uwagę na to, że oprócz różnic w historycznym rozwoju brzmienia w obrębie poszczególnych języków istnieją również poważne różnice w zakresie konwencji ortograficznych (Hofmański 2020, 219), które wykształciły się w obrębie poszczególnych języków słowiańskich. Dlatego rozpoznawalność słownictwa ogólnosłowiańskiego będzie wyższa, jeżeli dopasujemy zapis do konwencji panujących w języku pomostowym.

Wskazówkę dotyczącą najczęstszych odpowiedników dźwiękowych między językiem polskim a rosyjskim można znaleźć w odpowiedniej literaturze (por. Ustaszewski 2014, 129). Ponadto na tym etapie można również dokonać adaptacji grafii do konwencji polskiej, co zwiększa możliwość rozpoznawania poszczególnych morfemów. Wymianę koniecznych do zastąpienia znaków przedstawiono w tab. 2.

Tab. 2: Wymiana znaków transliteracji rosyjskiej na polski system zapisu głosek

Transliteracja rosyjska	Język polski	Transliteracja rosyjska	Język polski
-ť -	-ć/ci-	-š-	-sz-
-ď -	-dź/dzi-	-č-	-cz-
-ś -	-ś/si-	-ž-	-ż-
-ź -	-ź/zi-	-v-	-w-
-ř -	-rz-	-ń -	-ń-

Zastępowanie jednych znaków innymi jest dosyć żmudną czynnością, którą można porównać do pracy detektywa albo szyfranta⁵. Tego rodzaju praca nie wymaga jednak zbyt wielkiego wysiłku intelektualnego, lecz jedynie koncentracji uwagi i dlatego łatwiej jest ją wykonywać na krótkich tekstach.

W otwietach na wopros: « Kakkie knigi ty chociel by poczytać?» – na perwom meste stojat **realistyczieskie powiesti**, rassказы pro sverstnikow. Ètu bresz popytaliś zakryć izdacieli, zapustiłw **seriju powiestej i romanov**, napisannyh i starymi znamenitymi pisateljami i molodymi neizwiestnymi. Oni – pro naszu nowuju **żyzn** i pro naszymi nowych **dzieciej**, kotorye znajut, **czto** takoe **narkotiki** i kak straszno być bezdomnym, kotorym **przychodzitsja** samim otbiwaćsja ot **rèketirow** i samim **reszać**, możno li **przedać ljubov' radzi kar'ery**. «Zdrawstwujcie, menja zowut Dima, ja **żywu w Czeboksarach**, mne 15 let, i ja ljublju knigi. **Telewizor**, koneczno, toże ljublju, no bol'szenstwo **programm sejczas skucznye**, i **fil'my** toże. A knigi pro opasnyj **wozrast** pomagajut – oni pro nas, pro te trudnosti, kotorye my **uże przeżyli**, ili pro te, kotorye **żdut w buduszczem**. **Wiedź w żyzni eść takie momenty**, kogda **czelowieku nado sdzielać szag wo wzrosłuju żyzn** i **sdzielać ego prawil'no...**».

Pojasnenija k **tekstu**:

6 **rèketir** (< engl. racketeer) räuberischer Erpresser

7 **Czeboksary gorod**, raspolożen na prawom berzegu **Wolgi** nedaleko ot **żeleznodorożnoj linii Moskwa – Kazań**, stolica **Czuwaszskoj Awtonomnoj Respubliki**

Rys. 4: Trzecie sito – analogie w zakresie pisowni i wymowy

5 Do tego rodzaju metafory odwołuje się autorka propozycji wykorzystania metody EuroCom w obrębie języków germańskich na zajęciach szkolnych, która zaproponowała dzieciom zabawę w agencję detektywistyczną, gdzie odpowiednim krokom analizy przyporządkowane zostały nazwy zapożyczone z kryminalistyki (Kordt 2015, 2020).

Słownictwo (ogólno)słowiańskie i nomina propria

Na tym etapie analizy można wykorzystać wiedzę o słowiańskich *kognatach*, czyli słowach pokrewnych, zbudowanych na podstawie takiego samego rdzenia oraz konwencję ortograficzną obowiązującą w wielu językach, zgodnie z którą nazwy własne pisze się wielką literą.

W tekście rzucają się w oczy liczne wyrazy funkcyjne, które po adaptacji ortograficznej brzmią i wyglądają identycznie w obu językach – polskim i rosyjskim. Są to przyimki takie jak *w* albo *na*, spójniki *i* oraz *a*, zaimki osobowe *ja*, *ty*, *my*, *oni* i zaimek wskazujący *te* oraz partykuły jak *by* albo *li*. Nieprzejrzysty jest przyimek *pro*, często powtarzający się leksem (7 wystąpień w krótkim tekście) o znaczeniu funkcjonalnym. Dopiero za pomocą słownika da się go zidentyfikować jako odpowiednik polskiego *o*. Lista kognatów autosemantycznych jest znacznie dłuższa i obejmuje 52 jednostki leksykalne, z których większość należy do podstawowego słownictwa nauczanego na lekcjach języka polskiego na poziomie A1 i A2.

W odpowiedziach na wopros: « Kacie książki ty chociel by poczytać?» – na pierwom miejsce stojat realisticzeskie powieści, rasskazy o sverstnikow. Ètu bresz popytališ zakrye izdacieli, zapustiw seriju powiestej i romanow, napisanych i starymi znamenitymi pisateljami i molodymi neizwiestnymi. Oni – o naszu nowuju žyžn i dla naszych nowych dzieciej, które znajut, czto takoe narkotiki i kak straszno być bezdomnym, którym przychodzitsja samim otbiwačsja od rèketirow i samim reszać, možno li przedać ljubov' radzi kar'ery. «Zdrawstwujiće, menja zowut Dima, ja żywu w Czeboksarach, mnie 15 lat, i ja ljublju książki. Telewizor, koneczno, takže ljublju, no bol'szenstwo programm sejczas skucznye, i fil'my takže. A książki o opasnyj wozrast pomagajut – oni o nas, o te trudnosti, które my już przeżyli, ili o te, które ždut w buduszczem. Więdź w žyžni ešć takie momenty, kogda człowiekowi nado sdzielać szag wo wzrosłuju žyžn i sdzielać jego prawidło...».

Pojasnenija k tekstu:

6 **rèketir** (< engl. racketeer) räuberischer Erpresser

7 **Czeboksary** miasto, raspolożone na prawom brzegu Wolgi nedaleko od żeleznodorożnoj linii Moskwa – Kazań, stolica Czuwaszskoj Autonomicznoj Republiki

Rys. 5: Czwarte sito – słownictwo słowiańskie i nazwy własne

Kategorie werbalne i imienne

Pod względem typologicznym wszystkie języki słowiańskie należą do grupy języków fleksyjnych. Nawet jeśli morfemy fleksyjne o określonej funkcji różnią się od siebie w poszczególnych językach, „kategorie gramatyczne Słowian, o których tu mowa, są w dużej mierze identyczne” (Tafel i in. 2009, 125), informuje zespół autorski monografii poświęconej słowiańskiej interkomprehensji, w którym omówiono takie języki jak: bośniacki/chorwacki/serbski/(czarnogórski), polski, czeski, rosyjski i ukraiński. Ułatwia to przypisywanie

nieprzejrzystych semantycznie elementów do odpowiednich klas słów – części mowy albo części zdania. Dzięki temu na tym etapie analizy można dostosować rozpoznane morfemy fleksyjne do polskiego standardu.

W otwietach na wopros: «Kakie książki ty chciałbyś poczytać?» – na pierwszym miejscu stoją realistyczne powieści, rasskazy o sverstnikach. Ètu bresz popytaliś zakryć izdacieli, zapustiw serię powieści i romanów, napisanych i starymi znamenitymi pisateljami i molodymi neizwiestnymi. Oni – o naszym nowym życiu i o naszych nowych dzieciach, które znają, czto takie narkotyki i kak strasznie być bezdomnym, którym przychodzisja samym otbiwačsja od rëketirów i samym reszać, można li przedać ljubov' radzi kariery. «Zdrawstwujcie, mnie zowią Dima, ja żyję w Czeboksarach, mnie 15 lat, i ja lubię książki. Telewizor, koniecznie, także lubię, no bol'szenstwo programm sejczas skuczne, i fil'my także. A książki o opasnyj woзраст pomagają – oni o nas, o tych trudnościach, które już przeżyliśmy, ili o tych, które żdą w buduszczem. Wiedź w życiu są takie momenty, kogda człowieku nado sdzielać szag wo wzrosle życie i sdzielać go prawidłowo...».

Pojasnenija k tekstu:

6 rëketir (< engl. racketeer) räuberischer Erpresser

7 Czeboksary miasto, raspoložone na prawym brzegu Wolgi niedaleko od żeleznodrożnej linii Moskwa – Kazań, stolica Czuwaszskiej Autonomicznej Republiki

Rys. 6: Piąte sito – dopasowanie końcówek fleksyjnych

Układ lineary wypowiedzeń i jego możliwe modyfikacje

W swoich rozważaniach na temat czesko-polskiej interkomprehensji Wojciech Hofmański zwraca uwagę tylko na dwie korekty, które należy wprowadzić w tekście wyjściowym. Chodzi o pozycję zaimka zwrotnego *se/się* oraz prepozycję przydawki kwalifikującej (Hofmański 2020, 224). Rozpoznawanie typów zdań przebiega w językach słowiańskich „w dużej mierze bezproblematicznie” (Tafel i in. 2009, 187). Ważnych wskazówek w tym zakresie dostarcza interpunkcja. Zbieżność morfologicznych i składniowych właściwości fleksyjnych polskich i rosyjskich wyrazów ułatwia odgadywanie znaczeń, nawet jeżeli niektóre kombinacje słów początkowo wydają się niezbrane. Dotyczy to np. dekodowania pierwszego zdania analizowanego tekstu:

W otwietach na wopros: «Kakie książki ty chciałbyś poczytać?»

Interpunkcja (dwukropek, po którym następuje cudzysłów) wskazuje na to, że leksem *wopros* może opisywać strukturę wypowiedzi wskazanej w cudzysłowie i oznacza *pytanie*. Przy takim założeniu można się domyślić, że grupa wyrazowa *W otwietach na pytanie* oznacza polskie *W odpowiedziach na pytanie*. Dla grupy *Kakie książki* w pytaniu łatwo jest znaleźć ekwiwalent *Jakie książki*. W podobny sposób, opierając się na funkcjach syntaktycznych niezidentyfikowanych do tej pory leksemów, można znaleźć rosyjsko-polskie odpowiedniki przedstawione w tab. 3.

Tab. 3: Odpowiedniki rosyjsko-polskie zidentyfikowane na podstawie pozycji w zdaniu

po rosyjsku	po polsku	po rosyjsku	po polsku
etu	tę/tą	mniej 15 lat	mam 15 lat
napisany + Instrumental	napisany przez	no	ale
czto	co	ili	czy
kak	jak	kogda	kiedy
k	do		

W odpowiedziach na pytanie: «**Jakie książki chciałbyś przeczytać?**» – na pierwszym miejscu stoją realistyczne powieści, rassказы o sverstnikach. Tą bresz popytaliś zakryć izdacieli, zapustiw serię powieści i romanów, napisanych i przez starych znamenitych pisatelji i młodych neizwiestnych. Oni – o naszym nowym życiu i o naszych nowych dzieciach, który znają, co takiego narkotyki i jak strasznie być bezdomnym, którym przychodzisja samim otbiwaćsja od rëketirow i samim reszać, czy można przedać ljubov' radzi kariery. «Zdrawstwujcie, mnie zowią Dima, ja żyję w Czeboksarach, mam 15 lat, i lubię książki. Telewizor, konieczno, także lubię, ale bol'szenstwo programm sejczas skuczne, i fil'my także. A książki o opasnyj wożrast pomagają – oni o nas, o tych trudnościach, które już przeżyliśmy, czy o tych, które żdą w buduszczem. Wiedz w życiu są takie momenty, kiedy człowieku nado sdzielać szag wo wzrosle życie i sdzielać go prawidłowo...».

Pojasnenija do tekstu:

6 rëketir (< engl. racketeer) räuberischer Erpresser

7 Czeboksary miasto, raspołożone na prawym brzegu Wolgi niedaleko od żeleznodorożnej linii Moskwa – Kazan', stolica Czuwaszskiej Republiki Autonomicznej

Rys. 7: Szóste sito – szyk wyrazów w zdaniu

Prefiksy i sufiksy

Przedrostki w językach słowiańskich są bardzo wieloznaczne (por. Tafel i in. 2009, 228). W polskim wydaniu metody EuroCom prefiksy i sufiksy traktowane są oddzielnie, aby zachować pierwotną liczbę „siedmiu sit” (Hofmański 2018, 37), a zarazem i nazwę techniki. Zespół autorski z Bochum umieszcza je w rozdziale poświęconym słowotwórstwu (Tafel i in. 2009, 221-231) i zajmuje się nimi bardzo pobieżnie. Mechanizmy słowotwórcze w wielu przypadkach polegają jednak na dodaniu do rdzenia zarówno przedrostka, jak i przyrostka, dlatego trudno jest analizować je oddzielnie, jeżeli analiza ma doprowadzić do odgadnięcia sensu nieznanych słów.

W języku polskim i w innych językach słowiańskich przedrostki odgrywają istotną rolę w oznaczaniu aspektu czasownika. Za ich pomocą można tworzyć zupełnie słowa o zupełnie nowym znaczeniu (por. *wiedzieć – dowiedzieć się*), ale także pary aspektowe (*pisać*

– *napisać*) albo rodzaje czynności (*napisać – zapisać*). Te same przedrostki wchodzą w skład rzeczowników odczasownikowych i stają się częścią rzeczowników. W słowotwórstwie nominalnym ważniejszą rolę niż przedrostki odgrywiają przyrostki, ponieważ często da się im przypisać ustaloną funkcję semantyczną.

Istnieje szereg przyrostków słowotwórczych, które występują w podobnej formie w kilku językach słowiańskich i służą na przykład do tworzenia „nazw zawodów, funkcji i narodowości” (Tafel i in. 2009, 224-225). W analizowanym tekście znajdują się dwa z nich: To przyrostki *-nik* i *-ciel /-tel'*. Znając tę zasadę, można wywnioskować, że leksem *sverstnik* to określenie odnoszące się do pewnej grupy czytelników. Przyrostek *-ciel /-tel'* występuje jako formant w dwóch leksemach jednocześnie: *pisatel'* (związek z czasownikiem *писаć* jest widoczny na pierwszy rzut oka) oraz *izdatel'*. Jeśli przedrostek *iz-* w drugim leksemie również zostanie rozpoznany jako element słowotwórczy, można wyodrębnić rdzeń *-dać-*, co w danym kontekście (tekst dotyczy przecież zachowań czytelnicznych) może doprowadzić do polskiego słowa *wy-daw-ca* o pokrewnej budowie słowotwórczej. Na podstawie znajomości konwencji tekstowych i wyżej opisaney procedury da się także zdekodować słowo *pojasnenija*.

Problemem w danym kontekście może okazać się przyrostek *-sja*, który odpowiada w języku polskim zaimkowi zwrotnemu, który zapisywany jest oddzielnie. W tekście zadania mediacyjnego jest on częścią czasownika *otbiwaćsja*, którego struktura jest trudna do odgadnięcia.

Po zastosowaniu tej procedury mamy do czynienia z tekstem przedstawionym na rys. 8, w którym pozostaje do wyjaśnienia jedynie niewiele słów (mniej niż 10 % objętości).

W odpowiedziach na pytanie: « Jakie książki chciałbyś przeczytać? » – na pierwszym miejscu stoją realistyczne powieści, rasskazy o sverstnikach. Tą bresz popytaliś zakryć wydawcy, zapustiw serię powieści i romanów, napisanych i przez starych znamenitych pisarzy i młodych neizwiestnych. Oni – o naszym nowym życiu i o naszych nowych dzieciach, który znają, co takiego narkotyki i jak strasznie być bezdomnym, którym przychodzi się samim otbiwać się od rëketirow i samim reszać, czy można sprzedać ljubov' radzi kariery. «Zdrawstwujcie, mnie zowią Dima, ja żyję w Czeboksarach, mam 15 lat, i lubię książki. Telewizor, konieczno, także lubię, ale bol'szenstwo programm sejczas skuczne, i fil'my także. A książki o opasnyj wożrast pomagają – oni o nas, o tych trudnościach, które już przeżyliśmy, czy o tych, które żdą w buduszczem. Wiedź w życiu są takie momenty, kiedy człowieku nado sdzielać szag wo wzrosłuju życie i sdzielać go prawidłowo...».

Objaśnienia do tekstu:

6 rëketir (< engl. racketeer) räuberischer Erpresser

7 Czeboksary miasto, położone na prawym brzegu Wolgi niedaleko od żeleznodrożnej linii Moskwa – Kazan', stolica Czuwaszskiej Republiki Autonomicznej

Rys. 8: Siódme sito – słowotwórstwo

Tę trudność łatwo pokonać za pomocą słownika, sprawdzając znaczenie następujących leksemów: *sverstnik, izvestny, rad', bol'sensstvo, skučnye, opasnyj vozrast, ždut, budušče, nado, šag, ved'*. Osoby, które znają procedury mediacyjne (Pfeiffer 2013, 48) mogą stworzyć na tej podstawie następujący tekst – przykładowe rozwiązanie zadania maturalnego (rys. 9).

Głos z Rosji

Młodzi ludzie lubią czytać utwory literackie, które opowiadają o ich rówieśnikach. Dlatego wydawnictwa przygotowują całe serie książek z tekstami młodych i starszych autorów, które opowiadają o aktualnych problemach społecznych młodych ludzi, jak na przykład uzależnienie od narkotyków, bezdomność albo bieda. Młody Rosjanin z prowincji nie przepada za telewizją, ale lubi czytać książki. Jego zdaniem opowieści o jego grupie wiekowej pomogą mu przygotować się do dorosłego życia.

Rys. 9: Przykładowe rozwiązanie zadania maturalnego

Wnioski

Jak widać, interkprehensja jako strategia recepcji tekstu może się okazać przydatna także w kontekście szkolnym. Warto zatem trenować umiejętność wykorzystania tej strategii nie tylko na poziomie uniwersyteckim. Rozwijanie odpowiednich strategii na lekcjach nie tylko odpowiada na apel Rady Europy skierowany do krajów członkowskich, aby te „doskonalily środki mające promować wielojęzyczność oraz podnosić jakość i skuteczność uczenia się i nauczania języków (...) poprzez badanie potencjału nowatorskich podejść do rozwijania kompetencji językowych” (Rada Europy 2014, 2), lecz może być po prostu motywującą okazją do dokonywania porównań językowych. Obecnie wykorzystanie tej strategii w nauczaniu języków słowiańskich odgrywa jedynie marginalną rolę (Mehlhorn 2019, 399–401). Wybrani uczniowie z Saksonii mają okazję do zabawy różnymi językami słowiańskimi w ramach tzw. slawiniady⁶, konkursu na odkrywanie znaczeń zaszyfrowanych w językach pokrewnych do języka słowiańskiego nauczanego w szkole (Mehlhorn 2016). Aby wypróbować potencjał tej metody w rzeczywistości szkolnej konieczne byłoby opracowanie odpowiednio zredukowanych materiałów – opisów zjawisk lingwistycznych oraz materiałów pomocniczych dostosowanych do wieku, oraz horyzontu poznawczego młodych odbiorców – jak również dobranie odpowiednich do wieku tekstów, na których można by tę strategię trenować. W kontekście nauczania języka polskiego w Niemczech taki dezyderat nie ma na razie wielkiej szansy na realizację na tradycyjnych lekcjach. Należałoby jednak zachęcić grono nauczycielskie do wypróbowania tej metody np. w ramach Europejskiego Dnia Języków Obcych, dni projektowych etc. Wielu ukraińskim uczniom, którzy po wybuchu wojny musieli się nagle odnaleźć w polskiej rzeczywistości

6 Organizowany regularnie w Saksonii konkurs dla uczniów klas dziewiątych, którzy uczą się języka łużyckiego, czeskiego, polskiego i rosyjskiego.

szkolnej, znajomość strategii interkomprensyjnych mogłaby znacznie ułatwić życie. Warto zatem rozpowszechniać znajomość techniki siedmiu sit wśród osób zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (red.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen.

Heinz, Christof; Kuße, Holger (2015): *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis*, Leipzig.

Hofmański, Wojciech (2018): *Adaptacja i porozumienie. Komunikacja dwujęzyczna w Europie Środkowej*, „Slavia Occidentalis”, 75/1, s. 29-40.

Hofmański, Wojciech (2020): *Jak (z)rozumieć obcy język pokrewny? Słowiańska adaptacja techniki siedmiu sit (na materiale czesko-polskim)*, „Socjolingwistyka”, XXXIV, s. 215-230.

Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen.

Königs, Frank G. (2019): *Mehrsprachigkeit, Interkomprension, Übersetzen und Sprachmitteln*, w: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (red.), s. 41-47.

Komisja Europejska (2018): *ZALECENIE RADY w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 04.06.2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en).

Kordt, Birgit (2020): *Zur Eignung des EuroComGerm-Konzepts für das sprachenübergreifende Lernen in der Schule*, w: Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja; Schröder-Sura, Anna (red.) *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*, Tübingen, s. 179-207.

Kordt, Birgit (2015): *Sprachdetektivistische Textarbeit*, w: „Praxis Fremdsprachenunterricht – Englisch”, 4, s. 4-8.

Kultusministerkonferenz (2013): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Russisch.pdf

Mehlhorn, Grit (2019): *Slawische Interkomprension unterrichten*, w: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (red.), s. 397-401.

Mehlhorn, Grit (2016): *Die Slawiniade – ein neues Format für sprachenübergreifendes Lernen im schulischen Kontext*, w: „Die Neueren Sprachen”, 4 (2013), s. 89-100.

Meißner, Franz-Joseph (2019): *Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprension in historischer Sicht*, w: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (red.), s. 294-300.

Rada Europy (2003): *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

Rada Europy (2014): *Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie wielojęzyczności oraz rozwijania kompetencji językowych*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 14.06.2014, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2806%29>.

Tafel, Karin; Durić, Rašid; Lemmen, Radka; Olshevska, Anna; Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Tübingen.

Ustaszewski, Michael (2014): *Towards a Methodology for intercomprehension-based Language Instruction in Translator Training*, Innsbruck, https://www.academia.edu/19100695/Towards_a_Methodology_for_Intercomprehension_Based_Language_Instruction_in_Translator_Training.

Zawadzka, Agnieszka (2018): *Dydaktyka języków tercjalnych*, w: Jolanta Tambor (red.) *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy, Tom V: W kręgu glottodydaktyki*, Katowice, s. 502-518.

Zybatov, Lew N.; Zybatov, Gerhild (2002): *Die Euro-Com-Strategie als Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav*, w: Rutke, Dorothea (red.) *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*, Aachen, s. 65-96.

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 20.07.2022 r.

Nicole Hockmann, Hagen Pitsch

UKRAINISCH DURCH INTERKOMPREHENSION: EIN ERFAHRUNGSBERICHT

Einleitung

Ukrainisch steht innerhalb des slavischen Sprachzweigs, der seinerseits – wie das Deutsche – der indoeuropäischen Sprachfamilie angehört, an zweiter Stelle nach dem Russischen und noch vor dem Polnischen (s. Schweier 1998, 94). Damit gehört es zu den „großen“ slavischen Sprachen. Dennoch wird der Ukraine und ihrer Sprache bei uns (aber auch anderswo, selbst in Polen) erst seit Beginn des russischen Angriffskriegs breite Aufmerksamkeit entgegengebracht. Wo bis dahin Russisch und Polnisch die bekanntesten und am häufigsten erlernten slavischen Sprachen waren, beansprucht nun auch Ukrainisch seinen Platz, sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Slavistik als „zuständiger“ Fremdsprachenphilologie. Anders jedoch als Russisch und Polnisch, die gleichzeitig größte Vertreter der ost- bzw. westslavischen Sprachengruppe sind, besetzt Ukrainisch in der Slavia eine Mittel- respektive Mittlerposition zwischen Ost und West: Einerseits gehört es seit jeher mit Belarussisch und Russisch zum ostslavischen Sprach- und Kulturkreis, was sich etwa in der kyrillischen Schrift und im orthodoxen Glauben (wobei vor allem in der Westukraine der griechisch-katholische Glaube ebenfalls verbreitet ist) äußert; andererseits ist Ukrainisch durch seine geographische Lage und nach jahrhundertelangen Kontakten eng mit dem West(slavisch)en – insbesondere dem Polnischen – verbunden, wovon wiederum zahlreiche Parallelen in Wortschatz und Grammatik zeugen.

Diese sprachlichen Ähnlichkeiten ermöglichen es Menschen mit Kenntnissen anderer slavischer Sprachen – von denen es in Deutschland nicht wenige gibt, sei es durch familiäre

Wurzeln¹ oder Fremdsprachenunterricht² –, das Ukrainische verhältnismäßig leicht zu erschließen. Hinzu kommt der Umstand, dass Ukrainisch immer noch weitgehend unbekannt ist und nur selten erlernt wird (auch das Angebot an Ukrainisch-Kursen in Deutschland ist rar). Ukrainistik als Spezialisierung im Bereich der Slavistik ist an wenigen deutschen Universitäten beheimatet. All dies, der Vorteil sprachlicher Nähe, der Nachteil weitgehender Unbekanntheit und eines mangelnden Lernangebots im universitären Bereich, prädestiniert diese Sprache dazu, über die Methode der Interkomprehension vermittelt bzw. erarbeitet zu werden.

Erprobung in Göttingen

Ein solcher Versuch wurde im Sommersemester 2022 am Seminar für Slavische Philologie (SSP) der Georg-August-Universität Göttingen von PD Dr. Hagen Pitsch in Zusammenarbeit mit der studentischen Tutorin Nicole Hockmann (B.A.) unternommen. Die Göttinger Slavistik zeichnet sich v. a. durch ihre sprachliche Breite aus: Neben den für deutsche Slavistikstandorte üblichen Sprachen Polnisch und Russisch können die Studierenden hier auch Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch, Bulgarisch, Tschechisch und Ukrainisch erlernen und im Hinblick auf sprachliche Strukturen, Literaturen und landeskundliche Themen im Schwerpunkt studieren. Eine Folge ist, dass sich gerade in vertiefenden Seminaren Teilnehmende versammeln, die unterschiedliche slavische Sprachen lernen oder sprechen.

Im Falle des relevanten Vertiefungsseminars mit dem Titel „Ukrainisch interkomprehensiv“ haben Studierende der Sprachen Polnisch, Russisch und/oder Tschechisch teilgenommen (die meisten Teilnehmenden lernen neben ihrer Erst- auch eine slavische Zweitsprache). Sie waren zum Teil Muttersprachler:innen, zum Teil Fremdsprachenlernende. Ukrainisch beherrschte bzw. erlernte niemand und lediglich eine Person besaß wenige basale Kenntnisse v. a. im lexikalischen Bereich. Den Erfordernissen und Erwartungen dieser heterogenen Lerngruppe, die bisher keinen oder kaum Bezug zum Ukrainischen und nur die Kenntnis einer oder mehrerer anderer slavischer Sprachen gemeinsam hatte, konnte nur ein Unterricht gerecht werden, in dem die genannten (und bei Bedarf weitere relevante) slavische Sprachen den Ausgangspunkt bildeten, und der die Studierenden dazu animierte, auf ihrem bereits vorhandenen Wissen über slavische Sprachen aufzubauen, das Wissen auf das Ukrainische zu übertragen und es auf diesem Wege sprachlich zu

-
- 1 Laut Adler & Ribeiro Silveira (2022, 52) sind dies – in der Reihenfolge der Sprecher:innenzahl – Russisch, Polnisch, Tschechisch und Kroatisch (s. zu letzterem S. 57, Fn. 4). Bedeutsam ist Serbisch (siehe u. a. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/interview-muttersprache-1721084>), aber auch Bulgarisch, Mazedonisch, Slowakisch und Slowenisch sind zu nennen. Schließlich dürfen in dieser Aufzählung die autochthonen slavischen Sprachen Nieder- und Obersorbisch nicht fehlen.
 - 2 An Schulen dominiert das Russische, gefolgt von Polnisch und Tschechisch (nur einige Bundesländer). An Volkshochschulen und Universitäten werden zudem einige weitere slavische Sprachen vermittelt.

analysieren. Das erklärte Ziel war, Routine in der selbständigen Erschließung ukrainischer Texte zu entwickeln.

Interkomprehension

Dass zum Erreichen des o. g. Ziels der Ansatz der Interkomprehension prädestiniert ist, zeigt schon die Definition, die Lew Zybatow dafür formuliert:³

Interkomprehension wird ganz allgemein als Fähigkeit verstanden, ‚in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben, kommunizieren zu können, wobei sich jeder seiner Muttersprache bedient‘ (s. Stoye 2000:17). Wenn wir diesen Interkomprehensionsgedanken auf deutsche Lerner übertragen, dann heißt das, daß sie ausgehend von einer gelernten slavischen Sprache, Texte auch in allen anderen slavischen Sprachen lesen und verstehen lernen. (Zybatow 2002, 358)

Außerdem soll Reginald de Bray, australischer Slavist und Pionier der Interkomprehension, zu Wort kommen. Er schrieb bereits 1951 in der Einleitung zu seinem *Guide to the Slavonic languages*:⁴

As a general word of advice one may say that a person knowing one Slavonic language and approaching another for the first time is well advised to assume in the first place that he knows the new language in outline; and then – far more important and difficult – carefully and continuously to note and study all differences of phonetics, form, grammar, syntax, and meaning. He must always bear in mind that he is dealing with a really different language with different sounds, intonations, rhythms, and a different historical and sociological background, and different neighbouring influences. In the Slavonic field these languages are different and yet very similar and closely interlinked by linguistic, social and spiritual ties. Their literary vocabularies differ more than those in the Romance languages, and the ‘speech habits’ in the conversational languages of the various Slavs are also very distinct. But the basic vocabulary for the ordinary things of everyday life is strikingly similar [...] (de Bray 1951, xxiv)

De Brays Aussage wird *in extenso* zitiert, da sie einen scheinbar trivialen und doch oft unerwähnten Aspekt betont, der potenziellen Lernenden einer weiteren Fremdsprache als Motivation vor Augen geführt werden sollte: Hat man bereits eine slavische Sprache – auch in Grundzügen – erlernt, kennt man *in Grundzügen* auch alle übrigen slavischen Sprachen. Transfer als Weg zur Erkenntnis liegt somit auf der Hand. Um diesen Transfer

3 Lew Zybatow ist Mitbegründer von „EuroComSlav“. Dieses Projekt basiert auf „EuroCom“ („EuroComprehension“) und hat zum Ziel, Interkomprehension als didaktische Ressource für die slavischen Sprachen systematisch zu erschließen und zu popularisieren.

4 Zu den „frühen“ interkomprehensiven Lehrwerken gehören außerdem Charles E. Townsends (1981) *Czech through Russian* und Charles E. Gribbles (1987) *Reading Bulgarian through Russian* (s. Zybatow 2002, 359).

auf verschiedenen sprachlichen Ebenen systematisch und effektiv zu nutzen, wird sich seit längerer Zeit der Methode der „sieben Siebe“ bedient.

Die sieben Siebe

Die „sieben Siebe“ wurden ursprünglich für die romanistische Interkomprehension formuliert. Sie sind als Wegweiser konzipiert, nach dem Lernende Texte einer bis dato unbekannt Fremdsprache auf Basis vorhandener Kenntnisse einer mit dieser Sprache verwandten Ausgangssprache eigenständig erschließen können. „[I]n sieben Aussiebevorgängen [schöpft der/die Lernende] aus der neuen Sprache all das heraus, was ihm[/ihr] bereits gehört, weil er[/sie] es aus einer Sprache schon zu eigen hat.“ (Klein & Stegmann 2000, 14). Dieser Vorgang wird als „optimiertes Erschließen“ bezeichnet. Zybatow (1999) hat die sieben Siebe an die slavischen Sprachen angepasst (s. entsprechend für die germanischen Sprachen Hufeisen & Marx 2007). Die folgende Liste folgt Zybatow (2002, 360-369):

1. Sieb: Internationaler Wortschatz;
2. Sieb: Panslawischer Wortschatz;
3. Sieb: Lautentsprechungen;
4. Sieb: Graphien und Aussprachen;
5. Sieb: Morphosyntax;
6. Sieb: Slavische syntaktische Merkmale;
7. Sieb: Affixe (Präfixe und Suffixe).

Die wiederholte Anwendung der sieben Siebe soll bewirken, dass Lernende eigenständig Entsprechungen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache auf den genannten Ebenen identifizieren und für sich die entsprechenden Korrespondenzen formulieren. Im weiteren Lernprozess erleichtern diese „Regeln“ ihnen das Erschließen zielsprachlicher Texte. Idealerweise entwickeln sie mit der Zeit ein Gefühl für die Strukturen der neuen Sprache, die vor diesem Hintergrund auch besser memoriert werden. Der ganze Prozess setzt die Reflexion und Analyse der Ausgangs- ebenso wie der Zielsprache voraus und stellt in dieser Beziehung eine gute Übung dar. Die Anwendung der Korrespondenzen auf die Zielsprache hat wiederum unmittelbar praktischen Nutzen auch außerhalb von Klassenzimmer oder Seminarraum.

Umsetzung und Erfahrung im Unterricht

Das Vertiefungsseminar (laut Modulblatt empfohlen für das 5. Fachsemester des Bachelorstudiums) wurde mit dem folgenden Text angekündigt:

Nicht nur aus gegebenem Anlass lohnt und empfiehlt es sich, die ukrainische Sprache unter dem Blickwinkel der slavischen Interkomprehension zu betrachten (und dabei für sich zu entdecken). Einerseits gehört Ukrainisch genealogisch zur ostslavischen Gruppe

der slavischen Sprachen und teilt dementsprechend große Teile seiner Grammatik und seines Wortschatzes mit dem Belarussischen und Russischen (in dieser Reihenfolge). Andererseits verbindet das Ukrainische (wie auch das Belarussische) jahrhundertelanger Sprachkontakt mit dem benachbarten Polnisch, auf den eine Vielzahl grammatischer und lexikalischer Elemente zurückzuführen sind, die dem westslavischen Bereich zugeordnet werden. Auch zum Slovakischen bestehen viele Parallelen.

Im Seminar werden wir – je nachdem, was für linguistisches Wissen die Teilnehmenden mitbringen und welche slavische(n) Sprache(n) sie bereits kennen – zahlreiche Eigenschaften des Ukrainischen aus der Perspektive der slavischen Interkomprehension betrachten. Das heißt, dass wir phonetische und phonologische, morphosyntaktische, lexikalische (darunter auch „Konstruktionen“) und pragmatische (z. B. Anrede) Spezifika des Ukrainischen auf Basis des Vergleichs mit anderen slavischen Sprachen analysieren werden. Ziel dieses Unternehmens ist es, die allgemein-sprachwissenschaftliche und speziell interkomprehensiv Kompetenz der Teilnehmenden auszubauen und (auf diesem Wege) das Ukrainische und weitere slavische Sprachen (besser) kennenzulernen.

Sitzung 1

Zu Beginn wurden die Studierenden befragt, was sie über die Ukraine und die ukrainische Sprache wissen. Der gegenseitige Austausch stimmte auf das Thema ein und gab einen ersten Eindruck vom Kenntnisstand. Es folgte ein Überblick des Dozenten zur Geschichte der Ukraine seit der Antike, an den eine Diskussion anschloss. Besonders diskutiert wurde die sprachliche Situation in der heutigen Ukraine, die durch politische Gegebenheiten in den letzten Jahrhunderten geprägt wurde. So war einerseits das Polnische Amtssprache des Großfürstentums Polen-Litauen, zu dem weite Teile der Westukraine gehörten, sowie das Russische als Sprache des Zarenreichs, an das die östlichen Gebiete der heutigen Ukraine gefallen waren. Gerade in den östlichen Gebieten der Ukraine ist das Russische in der Generation Z als Erstsprache häufig vertreten (siehe Ukraine-Analysen, S. 10).

Sitzung 2

Der Dozent gab einen Überblick zur Geschichte der ukrainischen Sprache sowie zu den Zielen und Methoden der slavischen Interkomprehension. Als Vorbereitung auf die folgende Sitzung wurde der Text *Історія України* („Geschichte der Ukraine“) ausgegeben, der auf Teilen des ukrainischsprachigen⁵ Wikipedia-Artikels „Україна“ („Ukraine“) basierte (<https://uk.wikipedia.org/wiki/Україна#Історія>). Eine Teilnehmerin sorgte dafür, dass die erste Hälfte des Textes von Muttersprachlerin eingesprochen wurde, so dass parallel zum

5 Der Text wurde in kyrillischer Schreibung (nicht in lateinische Umschrift transliteriert) ausgegeben, da alle Teilnehmenden mindestens grundlegende Kenntnisse der Kyrilliza besaßen. Sollte dies nicht der Fall sein, sollten ein bis zwei Sitzungen zur Aneignung passiver Kenntnisse der kyrillischen Schrift vorangestellt werden.

Schriftbild auch der Höreindruck vorlag. Als Leitfaden für die Vorbereitung dienten die ersten vier Schritte nach Zybatow (2002, 360):

1. Thema anhand der Überschrift eingrenzen;
2. Erste zügige Lektüre;
3. Grundthema benennen, Hauptgedanken feststellen;
4. Bekannte Wörter übersetzen.

Die Studierenden sollten auf diese Weise möglichst viel vom Text grob in ihre slavische Sprache und/oder ins Deutsche übersetzen und sich Fragen und Anmerkungen notieren. Schritt 5 war für die dritte Sitzung in gemeinsamer Arbeit vorgesehen:

5. Lücken im Verstehen durch optimiertes Erschließen (sieben Siebe) füllen.

Sitzungen 3 und 4

Eröffnet wurde mit einem studentischen Referat über die phonetischen und phonologischen Spezifika des Ukrainischen, in diesem Falle kontrastiv zum Russischen. Thematisiert wurden u. a. die Vokale /y/ (geschrieben „и“) und /e/ (geschrieben „е“) in betonter und unbetonter Position, die Konsonanten /h/ („r“), /g/ („r“), /šč/ („щ“) und /v/ („в“; im Auslaut und an Morphemgrenzen), Assimilationserscheinungen, die im Vergleich zu vielen anderen ost- und westslavischen Sprachen nicht vorhandene Auslautverhärtung und die Alternation /o/ : /i/ (ebenso geschrieben) in offenen bzw. geschlossenen Silben bei bestimmten Lexemen. Im Laufe der Diskussion wurden u. a. entsprechende Korrespondenzen zum Polnischen und Tschechischen formuliert. Anschließend wurde der Text *Історія України* gemäß den sieben Sieben in gemeinsamer Arbeit bearbeitet. Schließlich erhielten die Studierenden den neuen Text „*Україна. Київська Русь. 1033*“: *звернення Президента України з нагоди Дня Хрещення Київської Русі – України* („Ukraine. Kiewer Rus. 1033“: Ansprache des Präsidenten der Ukraine aus Anlass des Tages der Taufe der Kiewer Rus/Ukraine) zur Vorbereitung nach Hause. Auch dieser Text lag in gesprochener Form vor.⁶ Erwähnenswert ist, dass dieser (wie auch der folgende) Text nicht nur Anlass zu linguistischen, sondern auch historischen und politischen Diskussionen gab, was im gegebenen geopolitischen Kontext kaum verwundert und begrüßenswert ist.

Sitzung 5

Der Text *Україна. Київська Русь 1033* wurde zunächst gemeinsam angehört. Die Ausführungen zu den lautlichen Besonderheiten des Ukrainischen aus der vorangegangenen Sitzung wurden aufgegriffen, am authentischen Beispiel nachvollzogen und

6 Siehe <https://www.president.gov.ua/news/ukrayina-kiyivska-rus-1033-zvernennya-prezidenta-volodimira-69757>.

aktiv eingeübt. Als Hausaufgabe war der erste Absatz des Textes im Hinblick auf die Flexionsendungen aufzuarbeiten (Bestimmung, Vergleich zur Ausgangssprache, Notizen).

Sitzung 6

Die Flexionsendungen im Text wurden gemeinsam identifiziert und bestimmt, es wurden Auffälligkeiten im Vergleich zu anderen slavischen Sprachen besprochen. Insbesondere die verbale Flexionsmorphologie wurde im Folgenden detaillierter vorgestellt und diskutiert (Grundlage waren Grammatiken und Überblicksdarstellungen, u. a. Shevelov 1993; Schweier 1998; Amir-Babenko 2005; Žovtobrjuch & Moldovan 2005). Als Vorbereitungen auf die nächste Sitzung war der gesamte Text lexikalisch zu analysieren. Konkret sollten die Teilnehmenden den Wortschatz in Internationalismen, Pan-, Ost-, West- und Süd- bzw. Kirchenslavismen einteilen und möglichst entsprechende Belege aus anderen Sprachen beibringen.

Sitzung 7

Ein studentisches Referat ging auf das Thema „paralleler Sprachmodelle“ (Begriff aus Amir-Babenko 2005) im Ukrainischen ein. Es handelt sich um ein Charakteristikum, das auf idiomatischer Ebene das Vorkommen zahlreicher Dubletten in Wortschatz und Flexionsmorphologie spiegelt und seine Wurzeln gleichermaßen im Sprachkontakt zum Polnischen hat. Hierher gehört z. B. der Ausdruck von Besitz (*у мене є ... vs. я маю ...* ‚ich habe ...‘), Alter (*Скільки маєте років? vs. Скільки Вам років?* ‚Wie alt sind Sie‘), Grußformeln (z.B. *доброї ночі vs. на добраніч* ‚gute Nacht‘; *Як живете? vs. Як ся маєте?* ‚Wie geht es Ihnen?‘) und das analytische Futur (*я буду писати vs. я писатиму* ‚ich werde schreiben‘). In diesem Zuge wurden auch die Bezeichnungen für Wochen- und Monatsnamen, Himmelsrichtungen und Jahreszeiten vorgestellt und kontrastiv diskutiert. Der Rest der Sitzung baute auf der Hausaufgabe auf: Die Lexik im Text wurde eingeteilt und die Zuteilung jeweils durch entsprechende Lexik aus anderen slavischen Sprachen motiviert.

Sitzung 8

Ein studentisches Referat stellte die ukrainische Nominalflexion vor, wobei die Referentin hilfreiche Vergleiche zum Polnischen, Russischen und Tschechischen zog. Die anschließende Diskussion und Übungen nahmen die gesamte Sitzungszeit ein. Als Hausaufgabe war die erste Hälfte des neuen Texts – einer Rede der Präsidentengattin Olena Selenska auf der 75. Jahreskonferenz der WHO vom 23. Mai 2022 (als Video mit Ton verfügbar unter <https://youtu.be/Sesx4bULNAY>) – zunächst lediglich anzuhören und inhaltlich zu erfassen (Hörsehverstehen).

Sitzungen 9 und 10

Die Rede von Olena Selenska wurde zunächst auditiv, dann graphisch mittels der sieben Siebe analysiert und auch inhaltlich diskutiert.

Sitzung 11

Die letzte Sitzung wurde durch ein studentisches Referat zur Euphonie-basierten Alternation [u] : [v] bzw. <y> : <в> in der ukrainischen Aussprache bzw. Orthografie eröffnet.⁷ Das Phänomen tritt ebenfalls im Belarussischen und Slowenischen auf (vgl. Sawicka 2009, 56). In der Diskussion wurde auf die ähnlich gelagerte Alternation [i] : [j] bzw. <i> : <й> im Ukrainischen eingegangen. Beide Alternationen wurden in den beiden zuletzt bearbeiteten Texten aufgespürt und durch die lautliche bzw. graphische Umgebung begründet. Auch Schreibungen, die nicht der orthografischen Norm entsprechen, wurden identifiziert.

Fazit

Die Anwendung der Interkomprehensionsmethode (konkret der „sieben Siebe“) zur (linguistischen) Annäherung an das Ukrainische hat sich im universitären Unterricht bewährt. Ungeachtet zweifelsfrei möglicher Optimierungen in Textauswahl, Abfolge der grammatischen Phänomene und der Referatsthemen usw. hat sich gezeigt, dass die Lernenden auf der Basis vorhandener Sprachkenntnisse nicht nur das bis dahin unbekannte Ukrainische weitgehend selbständig erschließen und eine gute passive Kompetenz erlangen, sondern dass sie auf dem Wege des andauernden und wiederholten Sprachvergleichs die (für linguistische Zwecke unabdingbare) Kompetenz zur Mustererkennung und Generalisierung ausbauen. Auch die Strukturen ihrer slavische(n) Ausgangssprache(n) sowie zentrale Charakteristika der ost- und westslavischen Sprachengruppe haben die Teilnehmenden auf dem Wege der Interkomprehension auf Grund eigener Analyse besser kennengelernt und verinnerlicht.

Da er Kenntnisse mindestens einer anderen slavischen Sprache voraussetzt, ist der Interkomprehensionsansatz fraglos die ideale Methode für slavistische Lehrveranstaltungen im universitären Kontext. Es scheint jedoch nicht unmöglich, den Ansatz auf weiterführende Schulen zu übertragen, immer unter der Maßgabe, dass Teile der Schülerschaft Kenntnisse slavischer Sprachen mitbringen. Sofern Polnisch als Fremdsprache angeboten wird, kann den Polnischlernenden in Form der „sieben Siebe“ ein vereinfachter und teils spielerischer Weg zur Erschließung weiterer slavischer Sprachen eröffnet werden.

7 Es geht um die systematische Wahl zwischen den Alternativen [u] : [v] (gesprochen) bzw. <y> : <в> (geschrieben), die auf Euphonie („Wohlklang“) beruht. Vereinfacht lässt sich sagen, dass die vokalische Alternative [u] bzw. <y> am Satzanfang und nach Konsonanten, die konsonantische Alternative [v] bzw. <в> dagegen nach Vokalen zum Einsatz kommt, z.B.: *я повернусь увечері* ‚ich kehre abends zurück‘ vs. *вчора ввечері* ‚morgen Abend‘.

Literatur

Adler, Astrid; Ribeiro Silveira, Maria (2022): *Welche Fremdsprachen werden in Deutschland gesprochen?* (Sprache in Zahlen 6), in: „Sprachreport“ 1/2022, S. 52-57. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10950/file/Adler_et_al_Welche_Fremdsprachen_2022.pdf.

Amir-Babenko, Svetlana (2005): *Praktische Kurzgrammatik der ukrainischen Sprache*. Hamburg.

Capucho, Filomena; Oliveira, Ana Maria (2005): *Eu and I. On the notion of intercomprehension*, in: Martins, Adriana (Hg.), *Building bridges: European awareness and intercomprehension*. Viseu, S. 11-18.

de Bray, Reginald George Arthur (1951): *Guide to the Slavonic languages*, London.

Gribble, Charles E. (1987): *Reading Bulgarian through Russian*, Columbus, Ohio.

Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hgg.) (2007): *EuroComGerm – die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen.

Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *Die sieben Siebe. Die romanischen Sprachen sofort lesen können*, Aachen.

Ollivier, Christian (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*, Wien.

Sawicka, Irene. (2009): *Segmental clusters in the Slavic languages*, in: Kempgen, Sebastian; Kosta, Peter; Berger, Tilman; Gutschmidt, Karl (Hgg.), *Die slavischen Sprachen: ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 32/1), Berlin, New York, S. 52-66.

Schweier, Ulrich (1998): Das Ukrainische, in: Rehder, Peter (Hg.), *Einführung in die slavischen Sprachen*. 3. Aufl. Darmstadt, S. 94-109.

Shevelov, George Y. (1993): *Ukrainian*, in: Comrie, Bernard; Corbett, Greville G. (Hgg.), *The Slavonic languages*, London, New York: Routledge, S. 947-998.

Stoye, Sabine (2000): *Eurocomprehension. Der Romanistische Beitrag für eine Europäische Mehrsprachigkeit*, Aachen.

Strasser, Margareta (2008): *Verständigungsstrategien bei sehr geringen Sprachkenntnissen. Eine explorative Studie zur Kommunikation unter Bedingungen der Interkomprehension*, Wien.

Tafel, Karin (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Tübingen.

Townsend, Charles E. (1981): *Czech through Russian*, Columbus, Ohio.

Ukraine-Analysen (2018): *Die ukrainische Jugend*, in: „Ukraine-Analysen“ 197. <https://laenderanalysen.de/ukraine-analysen/197/>.

Žovtobrjuch, Michail A.; Moldovan, Aleksandr M. (2005): *Ukrainskij jazyk*, in: Moldovan, Aleksandr; Skorvid, Sergej S.; Kibrik, Andrej A. (Hgg.), *Slavjanskije jazyki*. Moskva, S. 513-548.

Zybatow, Lew (1999): *Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slavischen Sprachen*, in: „Grenzgänge“, 12, S. 44-61.

Zybatow, Lew (2002): Slawistische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav. In: Kischel, Gerhard (Hg.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen, S. 357-371.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 29.08.2022.

Lisa Marie Lang

EINBETTUNG SPRACHWISSENSCHAFTLICHER METHODEN ALS FACHÜBERGREIFENDER UND INNOVATIVER ANSATZ IM UNIVERSITÄREN SPRACHUNTERRICHT – AM BEISPIEL EINER KONTRASTIVEN STUDIE

Einführung

Studierende eines linguistischen Faches lernen meist auch mindestens eine Fremdsprache und/oder vertiefen ihre Muttersprache. Gleichzeitig schreiben diese Studierenden während des Studiums laufend wissenschaftliche Arbeiten. Es entsteht der Eindruck, dass diese beiden Gebiete – nämlich Spracherwerb und Wissenschaft – an den Universitäten streng getrennt werden. Dieser Fakt ist nicht mehr zeitgemäß. Ein Beispiel ist, dass sowohl die kontrastive Sprach- wie auch die Übersetzungswissenschaft sprachliche Phänomene in Gegenüberstellung zu anderen Sprachen untersuchen. Dabei werden nicht nur für die Wissenschaft neue Erkenntnisse gewonnen, sondern auch für die Sprachvermittlung. Gerade der universitäre Sprachunterricht könnte Brücken bilden und neue Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Arbeiten aktiv in die Sprachkurse miteinbinden.

Wie können empirische Sprachanalysen den aktiven Spracherwerb unterstützen? Drei Lernquellen können an dieser Stelle als Argumente genannt werden: Korpora, Welt- und Kulturwissen und linguistische Kenntnisse. Im nachfolgenden Artikel werden Analyseansätze aus dem Bereich der kontrastiven Sprachwissenschaft präsentiert, die wissenschaftliche Erkenntnisse für den Fremdspracherwerb sowie die praktische Übersetzertätigkeit mitbringen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich bei der Präsentation auf interessante Eckpunkte der empirischen Datenanalyse und deren Schlussfolgerungen. Kontrastiv wird das sprachliche Phänomen der Relationsadjektive im Deutschen, Russischen und Polnischen betrachtet.

Themenschwerpunkt: Das Relationsadjektiv

Germanische und slawische Sprachen weisen viele Ähnlichkeiten in der Satzstruktur und Wortwahl auf, zeichnen sich aber gleichzeitig durch Differenzen aus, die das Sprachverständnis erschweren. Eine dieser Differenzen sind Relationsadjektive. Diese sind in slawischen Sprachen für gewöhnlich zahlreich vertreten, bilden eine äußerst produktive Wortklasse und sind neutral, d. h. sie nehmen einen wertungsfreien Platz in der Textproduktion ein. Im Deutschen hingegen fristen Relationsadjektive eher ein Schattendasein und wurden lange von Sprachkritikern verpönt. Es dominiert ein konkurrierender Wortbildungsprozessstyp, der im Gegenzug in germanischen Sprachen äußerst produktiv ist, und zwar die Komposition. Die deutsche Sprache habe nach Erben (2006, 143) mit ihren „vielfältigen Baumustern der Nominalkomposition“ leistungsfähige Ausdrucksformen bekommen, denen die großen Nachbarsprachen in ihrer Struktur nicht nachkommen. Einerseits bereiten Komposita aufgrund ihrer Vagheit für viele Lernende Schwierigkeiten (vgl. *Bratpfanne*: Pfanne zum Braten, aber *Bratkartoffel*: Kartoffel, die gebraten wurde), andererseits kann dieses Konzept wie in kaum einer anderen Sprache auf kürzeste Weise Wissen vermitteln, für das sonst eine Umschreibung nötig wäre.

Zuerst soll man die Frage beantworten: Was ist ein Relationsadjektiv denn nun genau? In slawischen Forschungstraditionen wird oft zwischen Qualitäts- und Relationsadjektiven (im folgenden RA genannt) unterschieden. Kurz gefasst schreiben Qualitätsadjektive den Substantiven, auf die sie sich beziehen, Eigenschaften zu (vgl. *schönes Haus*), während RA eine Beziehung zu einem anderen Konzept herstellen (vgl. *staatliche Einrichtung*: eine Einrichtung des Staates). Sie enthalten daher keinen Hinweis auf ein Merkmal oder eine Eigenschaft, sondern auf die Funktion eines Begriffs (Nikitin 1996, 243). Sie sind nicht steigerungsfähig, beschreiben dauerhafte und unveränderbare Merkmale (Kirschbaum 1959, 137-138 oder Pul'kina & Sachava-Nekrasova 2000, 127-128) und mit dem nachgestellten Substantiv, auf das sie sich beziehen, bilden sie eine neue Entität, eine sogenannte Kollokation. Ein Beispiel: das RA *rodzinyj* („familiär“) + das Nomen *lekarz* („Arzt“) formt den *lekarz rodzinyj* („Hausarzt“). Typische RA funktionieren im Deutschen ähnlich, allerdings ist die Komposition, wenn sie gebildet werden kann, dominanter und üblicher.

Ziel dieser Analyse war es zu untersuchen, ob das russische RA (im Rahmen einer Kollokation) im Deutschen meist als Komposition übersetzt wird. Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich die 100 häufigsten russischen RA aus einem Korpus gewählt, ihre jeweils 10 stärksten nominalen Kollokationen herausgefiltert und diese insgesamt 1.000 Beispiele ins Deutsche übersetzt und analysiert. Es standen nicht die beste Übersetzung jeder russischen Kollokation, sondern alle möglichen Übersetzungen im Vordergrund. Dabei entstanden drei Tabellen, die die Übersetzungsmöglichkeiten präsentieren: Die russischen Kollokationen wurden entweder als Komposition, als Kollokation oder als etwas ganz Anderes ins Deutsche übersetzt. Manchmal gab es mehrere Möglichkeiten, manchmal nur eine feste Übersetzung und manchmal war die Übersetzung gar nicht so leicht,

da slawische Sprachen ihre „Eigenheiten“ (wie Diminutiva) aufweisen, die nicht wörtlich ins Deutsche übertragen werden können. Wie bereits erwähnt, wird nicht auf Details der Analyse von Beispielen aus der russischen Sprache eingegangen, sondern im Kapitel 2.4 *Konkrete Ergebnisse* eine Pilotstudie zu polnischen Kollokationen vorgestellt und auf die Erkenntnisse im Anschluss eingegangen.

Historischer Hintergrund

Im Folgenden soll auf theoretische Fakten eingegangen werden, die zeigen, warum das RA ein so spannendes Gebiet in der Sprachwissenschaft ist. Wie bereits erwähnt, stellt das RA im Deutschen keine „beliebte“ Wortbildungsart dar. Linguist:innen interessieren sich kaum für diese Adjektivkategorie. Daher werden sie meist nur als Gegenstück zu Qualitätsadjektiven beschrieben mit dem Fokus darauf, was Qualitätsadjektive ausdrücken können und RA im Vergleich dazu eben nicht. Lauffer (1977, 436) bringt die Abneigung ohne Beschönigung auf den Punkt, indem er schreibt, Relationsadjektive hätten Eigenarten, die sich für ein, wie er es wiederum nennt, *richtiges Adjektiv* nicht gehören. Diese Vorgehensweise führt natürlich zu einer rein negativen Beschreibung von RA. Es werden weder Definitionsversuche gemacht noch Regeln zur Bildung genannt. Zudem wird kaum mit Beispielen gearbeitet. Abgesehen einiger typischer RA, wie *väterlich*, *bulgarisch*, *schulisch* etc. wird nicht auf Fälle eingegangen, die nicht sofort eindeutig als RA identifiziert werden können. Dieses sprachliche Phänomen hat in der deutschsprachigen linguistischen Forschung bisher einen marginalen Stellenwert eingenommen, da es derzeit kaum nennenswerte Untersuchungen dazu gibt. Dies rührt bestimmt aus ihrer ambivalenten Einführung in die deutsche Sprache. Das Althochdeutsche verfügte noch nicht über diese Adjektivklasse, das Lateinische aber schon. Erst als lateinische (meist kirchliche) Texte ins Althochdeutsche übersetzt werden sollten, wurden die Übersetzer mit dieser neuartigen Wortklasse konfrontiert. Da Latein als Autorität galt, durch die Umformulierungen als Verstoß gegen die Obrigkeit gesehen worden wären, mussten die Übersetzer kurzerhand das RA ins Deutsche integrieren. Lange Zeit blieb Latein und so auch das RA der entsprechenden höheren Gesellschaftsschicht, die alphabetisiert war, erhalten.

Ganz anders im russischen Sprachraum: Generalova (2017) analysierte RA im Altrussischen und datierte als seinen Beginn das 16. Jahrhundert, als durch Bevölkerungswachstum und Produktionsneuheiten neue Wörter gebildet werden mussten, um die neu entstandenen Konzepte benennen zu können. Dies führte damals so weit, dass von jedem beliebigen Substantiv ein dazugehöriges Adjektiv gebildet wurde und die Wortklasse rasant wuchs. Grundsätzlich ist dies formal möglich, da aus fast jedem Substantiv mit bestimmten Suffixen Adjektive gebildet werden können. Dies wird auch heute noch manchmal als Übung für Russischlernende in Lernwerken genutzt. Die meisten dieser Wörter wurden über die polnische Sprache importiert. Ein Beispiel nach Generalova (2017, 33-34) wäre

брюкишъ (,brüggisch'). Viele von diesen Kreationen sind heute nicht mehr im Gebrauch. Die Einfuhr neuer Ausdrücke trug zur Verfeinerung der Ausdrucksweise bei. So zählen heute RA neben Genitivkonstruktionen zu den produktivsten Wortbildungsarten im Russischen.

Sonderfall: Deutsch

Obwohl im Deutschen die beiden Wortbildungsmechanismen Komposition und Kollokation mit einem RA nebeneinander existieren, sind sie nicht immer äquivalent, also nicht für jeden Kontext frei wählbar. Vielleicht liegt dies auch daran, dass diese zwei Wortbildungsmechanismen ihre eigenen Wege in die Sprache fanden: Der eine war schon immer da, der andere kam neu hinzu. Zunächst fällt auf, dass es im Deutschen selten Adjektive gibt, die kein zugehöriges Erstglied zur Bildung einer Komposition haben, vgl. das Adjektiv *persönlich*, das in keinem Fall als Erstglied eines Kompositums dienen kann (z. B. *persönliche Meinung*, aber nicht *Persönlichmeinung*). In den meisten Fällen existieren aber wiederum nur Erstglieder, die zur Bildung von Komposita nötig sind, vgl. *Kinder-*, *Arbeit-* etc.

Komposita dienen meist der Benennung etablierter Konzepte, Termini oder gehören zu speziellen Fachsprachen. Diese sind fest im Sprachgebrauch verankert und haben kein Äquivalent, darunter Fälle wie *Wehrdienst*, *Zweigstelle*, *Gleichspannung*, *Katastrophenschutz* etc. Würden diese Komposita als syntaktische Umschreibungen, also als Kollokationen aufgelöst werden, würden sie oft ihren Status als Fachwort verlieren, wie die politischen Begriffe *Oberhaus*, das nicht mit *oberes Haus* gleichzusetzen ist. Auch andersrum existieren solche Fälle, wie *freier Wille*, wo kein Kompositum möglich ist (**Freiwille*), obwohl *Frei-* als Erstglied durchaus existiert (vgl. *Freilande*). Manche Komposita würden ihre ganze Bedeutung verlieren. Ein Beispiel hierfür wäre *Mittelalter*, das nicht als Kollokation (*mittleres Alter*) aufgelöst werden kann, da es sich sonst auf etwas ganz Anderes bezieht, und zwar auf das Alter eines Menschen. Oft ist die Semantik der beiden Fälle eine andere: So kann *Hausfrau* (Beruf) nicht mit *häusliche Frau* (Eigenschaft) umschrieben werden, oder *Friedenskonferenz* nicht mit *friedliche Konferenz*. Bei letzterem Beispiel herrscht ein anderes Setting vor.

Diese Beispielliste könnte noch weiter ausgeführt werden. Je mehr man sich den Details widmet, desto mehr Auffälligkeiten und Sonderfälle kommen ans Licht. Es zeigt sich deutlich, wie schwierig es ist, Übersetzungen in bestimmte Spalten drängen zu wollen, da sich viele Ausnahmen auftun, die es zu beachten gilt.

Arbeitsschritte und Methode

All diese Fakten machen RA zu einem interessanten Forschungsobjekt: Sie stellen eine besondere Wortklasse dar, die bislang noch nicht eindeutig definiert wurde, weder im Deutschen noch im Russischen oder Polnischen. Zudem ermöglicht sie viele formale Bildungen und ist demnach sowohl morphologisch als auch semantisch relativ ambig.

Zur Überprüfung meiner Forschungshypothese waren einige Arbeitsschritte nötig. Um die brauchbare Datenmenge von 1.000 Beispielen zu erhalten, mit der sinnvoll gearbeitet werden kann, musste zuerst ein theoretischer Rahmen dieser Adjektivklasse sowohl im Deutschen als auch im Russischen gespannt werden, um eine Basis für das weitere Verständnis zu schaffen. Bislang existiert noch keine erschöpfende Übersicht und die nötigen Informationen sind in der Literatur nur sporadisch zu finden. In dem Sinne war v. a. die Festlegung notwendiger Kriterien zur Abgrenzung der RA von anderen Adjektiven unumgänglich. Diese Notwendigkeit ergab sich, da bislang noch in keiner Sprache eine eindeutige Definition existiert. Diese wäre aber wichtig, denn da keine reine Frequenzliste von RA existiert, müssen RA systematisch aus einer gemischten Adjektivliste herausgefiltert werden. Anhand der erarbeiteten Kriterien konnte eine Arbeitsdefinition erstellt werden, die als Abgrenzung dienlich sein soll, auf die aber in diesem Artikel nicht im Detail eingegangen wird.

Die Analyse bezieht sich auf den allgemeinen Sprachgebrauch. Die Beispiele wurden dem russischen bzw. polnischen Korpus *Sketch Engine* entnommen. Korpora dienen heutzutage als zuverlässige Quelle für den alltäglichen Gebrauch einer Sprache, da sie mit einer enormen Datenmenge aufwarten können und dabei nicht nur wohlgeformte Beispiele enthalten. Bisher wurden zwar einige kontrastive Analysen von RA vorgenommen, aber nur im theoretischen Rahmen oder nur mit ein paar wenigen RA, die auf Grundlage bereits angefertigter Übersetzungen (wie Vertragstexte oder Reden) analysiert wurden. Eine Frequenzliste und eigene Übersetzungen als Basis wurden noch nicht verwendet. Diese umfassende und eigenständige Arbeit mit einer so durchmischten Datenmenge hat schlussendlich auch interessante und nützliche Erkenntnisse für die Praxis hervorgebracht. Auf diese wird am Ende des Artikels im Kapitel 3 „Nutzen für die Praxis“ genauer eingegangen.

Ergebnisse: Polnisch-Deutsch

Zur Untermauerung der bisherigen Hypothese, wird auf eine eigens durchgeführte Politanalyse mit 200 polnischen Beispielen Bezug genommen, aus der wichtige Erkenntnisse für die Definition der RA gezogen werden können.

Zuerst noch ein paar Worte zu Kollokationen. Kollokationen können Lernenden oft Schwierigkeiten bereiten, da sie oft fix sind und zudem nicht wörtlich übersetzt werden

können oder im Idealfall nicht sollten. In Tabelle 1 präsentiere ich zwei polnische Beispiele als Demonstration:

Tab. 1. Übersetzungsunterschiede der Kollokationen

a.	prawdziwy facet	‚echter/wahrer Mann‘	d.h. echter/ganzer Kerl
b.	sprawdzone rozwiązanie	‚geprüfte Lösung‘	d.h. Patentrezept

In Tab. 1 a. könnte man zwar wie die polnische Kollokation wörtlich mit ‚echter Mann‘ oder ‚wahrer Kerl‘ übersetzen, allerdings ist im Deutschen der Ausdruck *ganzer Kerl* üblicher. Was man darunter versteht, bleibt jedem individuell überlassen. Hier spielen v. a. der Ausgangstext und der Kontext eine wichtige Rolle. Denn für Polen ist ein *prawdziwy facet* vielleicht nicht das, was eine österreichische Person darunter versteht. In diesen Fällen liegt es weniger am Übersetzer, sondern es bleibt der Zielleserschaft überlassen, eine eigene Interpretation zu finden.

Beispiel b. heißt wörtlich ‚geprüfte Lösung‘, allerdings wird dafür im Deutschen das Kompositum *Patentrezept* verwendet. Dies ist im übertragenen Sinne etwas, das als einzigartige Lösung für ein Problem angewendet werden könnte. Allerdings wird die Existenz eines Patentrezepts öfter verneint als bejaht, so hört und liest man öfter die Aussage „Dafür gibt es kein Patentrezept“ als „Dafür gibt es ein Patentrezept“. Bei der Übersetzung ist es wichtig, ob dies im Ausgangstext auch der Fall ist, denn nur die verneinte Form wäre eine im Deutschen akzeptierte Übersetzung. Ansonsten müsste eine andere Lösung gefunden werden.

Während im Rahmen der Kurzanalyse für das Russische insgesamt 100 Kollokationen und ihre zugehörigen Substantive zu Rate gezogen wurden, wurden für diesen Artikel 20 polnische Kollokationen ausgewählt, auf Basis der 20 häufigsten RA und ihrer 10 stärksten Substantivkollokationen. Bereits in der kleinen Menge fielen zwei Kollokationen aus der Reihe, die hier „fixe Wendungen“ genannt werden, da sie nur im Rahmen einer Präposition auftreten. Ohne diese wären sie keine starken Kollokationen. Sketch Engine sortiert diese leider nicht automatisch aus, daher habe ich sie in meine Daten aufgenommen, um nicht zu viel selbst mitzumischen. Bei diesen Beispielen handelt es sich um *w głównej mierze* (in erster Linie) und *w następnej kolejności* (als Nächstes). Diese werden wie erwartet im Deutschen weder als Komposition noch als Kollokation, sondern als *Sonstiges* übersetzt. Ein anderes Beispiel, das sich unter die Ergebnisse „geschummelt“ hat, ist eine Kollokation aus drei Bestandteilen, und zwar *społeczna gospodarka rynkowa*, das im Deutschen sowohl aus einem RA als auch aus einer Komposition besteht: ‚soziale Marktwirtschaft‘. Auch solche listet Sketch Engine auf.

Im Gesamten überwiegen im Deutschen tatsächlich die Kollokationen mit 63 Fällen im Gegensatz zu den Kompositionen mit 37 Fällen. Auch die russische Studie zeigte, dass die Komposition im Deutschen nicht unbedingt überwiegt. Viele der polnischen Beispiele

lassen im Deutschen keine Komposition zu, da kein Erstglied gebildet werden kann, sondern ebenfalls nur RA existieren, vgl. *russisch, allgemein, modern, zeitgenössisch* oder *wörtlich*. Die zehn Beispiele mit dem polnischen *ogólny* lassen im Deutschen nur eine Komposition mit dem Erstglied *Allgemein-* zu: *Allgemeinbildung* (*wykształcenie ogólne*). *Allgemeine Bildung* wäre zwar formal möglich, aber nicht gängig im Deutschen. Im Gegenzug dazu spricht man gewöhnlich von einer *allgemeinen Übersicht*, aber nicht von einer *Allgemeinübersicht* (*ogólny zarys*). In manchen Fällen überwiegt im Deutschen z. B. ein bestimmtes Erstglied (*Staats-*), aber in wenigen Fällen muss man das RA (*staatlich*) wählen, da dies üblicher ist (*staatliche Subvention*, da *Staatssubvention* weniger gebräuchlich ist). Als Pendant dazu vergleiche *Sozialversicherung*, aber weniger *soziale Versicherung*.

Interessant ist noch der Fakt, dass im Russischen unter den ersten zehn die beiden ethnischen Adjektive *русский* und *российский* vorkommen. Während sich Ersteres auf die Ethnie bezieht, umfasst Letzteres die Nationalität. Russland ist ein Vielvölkerstaat, daher sind nicht alle Bewohner unbedingt auch ethnische Russen. Im Polnischen gibt es nur das Adjektiv *rosyjski*, während im Deutschen *russländisch* für *российский* theoretisch existiert, aber nur in sehr speziellen Texten (z. B. slawistischen) verwendet wird. Im Normalfall wird auch im Deutschen nur das Adjektiv *russisch* verwendet.

Mit Fokus auf die pragmatische Seite dieser Mini-Analyse wird bereits deutlich, wie viel Welt- und Kulturwissen und Kenntnisse der Sprachbildung in der kleinen Datenmenge stecken.

Fazit der Datenanalyse

Trotz all der unerwarteten Schwierigkeiten, Grenz- und Sonderfälle und der Widerlegung der Hypothese, konnten aus dieser Studie bereits interessante Erkenntnisse gezogen werden: Meine Annahme, dass russische und auch polnische RA im Deutschen meist als Komposita übersetzt werden, konnte nicht eindeutig belegt werden. Die ersten Analysen ergaben, dass die zwei häufigsten Übersetzungsmöglichkeiten der russischen Kollokation zahlenmäßig nicht stark voneinander abweichen, d. h. Kompositum und Kollokation finden im Deutschen gleich oft Anwendung. In einigen Fällen sind neben diesen beiden Übersetzungsmöglichkeiten andere Varianten möglich, die unter der Bezeichnung *Sonstiges* zusammengefasst wurden. Dies lag entweder daran, dass eine weitere Variante existiert und möglich ist, oder daran, dass die russische bzw. polnische Kollokation keine eins zu eins Übersetzung im Deutschen bietet oder an der Redundanz, die v. a. im Russischen üblicher als in anderen Sprachen ist. Diese werden im Deutschen oft als „Simplex“ übersetzt. Dasselbe gilt auch für die Pilotstudie, die hier präsentiert wurde.

Obwohl das Kompositum ein hochproduktiver Wortbildungsprozess des Deutschen ist, kann nicht einfach behauptet werden, alle russischen Kollokationen (RA + Substantiv)

würden als solche übersetzt werden. Es spielen viel mehr Faktoren eine Rolle, als es auf den ersten Blick den Anschein hat.

Nutzen für die Praxis

Wie bereits erwähnt, können aus einer allgemeinsprachlichen Studie mit einer soliden Datenmenge nicht nur grundlegende interessante Erkenntnisse für die Wissenschaft, sondern auch Schlüsse für den praktischen Gebrauch der Fremdsprache gezogen werden. Neben fundierten Sprachkenntnissen spielen sowohl im akademischen als auch praktischen Bereich fundiertes Welt- und Kulturwissen eine wichtige Rolle, egal ob es sich um das Lehren, Lernen oder Anwendung einer Sprache handelt. Komplexe Wörter entstehen nicht isoliert, sondern im Rahmen bestimmter Faktoren wie menschlichem Wissen, menschlichen kognitiven Fähigkeiten, Erfahrungen, Gewohnheiten, Traditionen und einer ganzen Reihe soziolinguistischer Faktoren. Und wie die vorliegende Studie zeigt, sind neben dem kultur- und landeskundlichen Hintergrund die Kenntnisse der Wortbildungsregeln der Arbeitssprachen ebenso wie der Muttersprache von Vorteil, um eine Sprache schneller und besser zu erlernen und anzuwenden, z. B. im Rahmen einer Übersetzertätigkeit. Baker (1992, 4) schreibt in ihrem Werk *In other words* passend, dass es lohnend wäre, alle Arbeits- und Denkprozesse im Detail zu kennen und zu reflektieren, um gegenüber Kritik an der Übersetzungsarbeit besser gefeit zu sein. Im beruflichen Rahmen der Übersetzertätigkeit könnte dies die Arbeit diplomierter Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen im Gegensatz zu bilingualen Personen, die Übersetzungen rein aufgrund ihrer sprachlichen Kenntnisse durchführen, auszeichnen.

Schlussendlich zielt jeder Fremdsprachenerwerb darauf ab, kohärente Texte verstehen zu können. Sprache ist schließlich nicht nur eine Ansammlung von Wörtern, die man frei miteinander kombinieren kann. Wie einzelne Wörter können auch Kollokationen bestimmte Bedeutungen mit sich bringen und kulturspezifisch sein. An diesem Punkt treten für Sprachlernende Schwierigkeiten auf und es gilt, Fettnäpfchen zu umgehen (Baker 1992, 63). Normalerweise tendieren die meisten Lerner unbewusst dazu, die Wortverbindungen von der Mutter- in die Fremdsprache wörtlich zu übertragen und verstoßen damit gegen die lexikalischen Kollokationsrestriktionen der Zielsprache (vgl. engl. *it doesn't make sense*; dt. *es ergibt keinen Sinn*). Je besser und müheloser man eine Sprache beherrscht, desto weniger lässt man sich von den Strukturen dieser Sprache beeinflussen und desto eher lassen sich Fehler vermeiden. Lehrpersonen könnten bereits in der Ausbildung darauf eingehen, warum ein Wortbildungsphänomen eine große Rolle in einer Sprache spielt: Warum dominieren in slawischen Sprachen RA und weniger Kompositionen? Gibt es Fachgebiete, in denen ein Phänomen häufiger vorkommt als ein anderes? Übersetzungsübungen können beim Erlernen einer Fremdsprache sowie bei der Analyse der Muttersprache helfen, da durch Vergleiche und aufkommende Schwierigkeiten erzwungenermaßen auch beide Sprachen reflektierter betrachtet werden.

Ebenso könnte die Arbeit mit Korpora mehr in den aktiven Sprachunterricht integriert werden. Korpora finden eher in sprachwissenschaftlichen Lehrkursen Anwendung und kommen in Sprachkursen selbst noch zu kurz. Korpora können dem Lernenden für den weiteren Lernprozess einer Fremdsprache oder als Hilfe neben Lexika nahegelegt werden. Korpora decken heutzutage dank ihrer enormen Datenmenge und der Darstellung qualitativer, allgemeinsprachlicher, fachlicher und literarischer sowie professioneller und laienhafter Texte ein breites Spektrum einer Sprache ab. Gerade deshalb spielen sie für Übersetzer eine wichtige Rolle, da dank Primärtexten als Vorlage nicht nur die Textauthentizität (v. a. Fachsprachen betreffend) verbessert werden kann, sondern auch schwierige Fälle, wie korrekte Kollokationen direkt nachgeschlagen und richtig angewendet werden können.

Literatur

Baker, Mona (1992): *In other words. A coursebook on translation*, London.

Erben, Johannes (2006): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*, Berlin.

Generalova, Elena V. (2017): *Otnositel'nye prilagatel'nye v starorusском jazyke: stanovlenie sistemy. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, Filologija, Nr. 45, 30-44.

Kirschbaum, Ernst-Georg (1959): *Russische Grammatik*, Berlin.

Lauffer, Hartmut (1977): *Sprachwandel durch Interferenz beim Adjektiv*, in: Kolb, H., Betz, W. (Hg.), *Sprachliche Interferenz: Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag*, Tübingen, S. 436-462.

Nikitin, Michail V. (1996): *Kurs lingvističeskoj semantiki. Učebnoe posobie*, St. Petersburg.

Pul'kina, Il'sa M., Sachava-Nekrassova, Jekaterina B. (2000): *Russisch. Praktische Grammatik mit Übungen*, Moskau/München.

Dorota Zygadło

WYZWANIA I TRUDNOŚCI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO WE FRANCUSKOJĘZYCZNYM ŚRODOWISKU AKADEMICKIM

Nauczanie języka polskiego jako obcego we Francji przybiera różne formy. Na uczelniach wyższych język polski jest nauczany w instytutach slawistyki jako lektorat, czyli dodatkowy język obcy albo tak jak na Uniwersytecie w Poitiers, na kierunku *Sciences du Langage*, czyli szeroko rozumianej lingwistyce. Mimo że języki słowiańskie zdają się być mało obecne w szkolnictwie średnim i wyższym we Francji¹ (Breuillard 2012), profil studentów wybierających język polski wydaje się ewoluować pod wpływem wymiany stypendialnej w ramach programu Erasmus+ czy programu lektoratów w Polsce, który umożliwia studentom wyjazd do Polski i zdobycie doświadczenia w nauczaniu języka francuskiego jako obcego. Obecność języka polskiego na uczelniach francuskich wpisuje się w dewizę nauczania wielojęzycznego, europejskiego i promocji języków rzadziej nauczanych. Należy zauważyć, że nauczanie języka polskiego w instytutach slawistyki czy polonistyki i w formie lektoratu znacznie się różni. Problemy tych pierwszych opisuje między innymi Anna Demadre-Synoradzka (2012). Poniższy artykuł skupia się przede wszystkim na doświadczeniach zebranych w czasie pracy jako nauczycielka na kierunkach nieslawistycznych wydziału filologicznego (LV3 – trzeci język obcy) i w kontekście nieformalnym – w stowarzyszeniu oferującym lekcje języka polskiego. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kontekstu nauczania języka polskiego jako obcego we Francji oraz omówienie trudności związanych ze złożonością tego języka.

Obecnie dostępne materiały francuskojęzyczne do nauczania języka polskiego są nieliczne. Jedyne francuskojęzyczne podręcznik przeznaczone do nauki języka polskiego na poziomie początkującym pt. *Dzisiaj dobry* został wydany ponad 20 lat temu i nie może być

1 Poza uniwersytetami istnieje we Francji również kilka liceów, które oferują nauczanie języka polskiego jako obcego. Ponadto w wielu miastach pracują stowarzyszenia oferujące lekcje języka polskiego.

już stosowany jako wiodący. Ponadto wydaje się zbyt trudny dla studentów na poziomie początkującym, zwłaszcza dla tych, którzy wcześniej nie mieli kontaktu z językiem polskim. Można wprawdzie wykorzystywać dostępne na rynku podręczniki przeznaczone dla studentów niestowiańskojęzycznych, jednak wymagają one wielu uzupełnień, szczególnie w postaci licznych ćwiczeń automatyzujących oraz objaśnień międzykulturowych związanych z egzotycznym charakterem nauczania.

Ze względu na złożoność języka polskiego dla użytkownika frankofońskiego takie zagadnienia jak deklinacja czy aspekt są wyzwaniem zarówno dla studenta, jak i nauczyciela (Miestamo 2008). Większość osób, które rozpoczynają naukę języka polskiego, nie uczyła się wcześniej żadnego języka, w którym występują przypadki gramatyczne. U uczących się obserwowane są również błędy związane ze składnią, słownictwem, fonetyką czy koniugacją. Z uwagi na trudność tych zagadnień metajęzykiem używanym podczas zajęć z frankofonami jest zazwyczaj język francuski.

Analiza błędów frankofonów uczących się języka polskiego, popełnianych w pracach pisemnych, była przedstawiana między innymi w artykułach autorstwa Ewy Brzeskiej (2015) czy Michaliny Knyś (2016). Błędy popełniane w pracach pisemnych różnią się od tych popełnianych w wypowiedziach ustnych ze względu na spontaniczność kompetencji mówienia (Prizel-Kania 2013). Z tego powodu w poniższym artykule autorka koncentruje się na analizie wypowiedzi ustnych studentów kierunków lingwistycznych Uniwersytetu w Poitiers.

1. Nauczanie języka polskiego jako obcego we Francji

1.1 Zarys ogólny

Nauczanie języka polskiego jako obcego jest ściśle związane zarówno z historią polskiej emigracji we Francji, jak i współpracą między obydwoma krajami, choć na początku XXI wieku przeszło pewne zmiany. Według monografii zatytułowanej *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: Diagnoza – stan – perspektywy* (Miodunka, Tambor i in. 2018) we Francji istnieje 11 lektoratów języka polskiego jako obcego. W rzeczywistości znacznie więcej uniwersytetów oferuje zajęcia z języka polskiego w różnych formach. Należy również podkreślić, że nauczanie języka polskiego odbywa się także na francuskojęzycznych uniwersytetach w innych krajach, takich jak: Belgia, Szwajcaria, Kanada czy Maroko. Liczba studentów, którzy uczą się polskiego na wydziałach sławistycznych, w ramach lektoratu lub na kierunku *Sciences du Langage*, nie jest zbyt duża, ale język polski jest zdecydowanie bardziej rozpowszechniony w szkolnictwie wyższym niż w szkolnictwie średnim. Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej zwiększyło zainteresowanie tym krajem oraz językiem, który jednak wciąż jest uważany za MoDiMe (fr. *Langue moins Diffusée et moins Enseignée*), czyli język mniej rozpowszechniony i rzadziej nauczany. Innym aspektem,

charakteryzującym pozycję języka polskiego na francuskich uniwersytetach, jest specyfika instytutów slawistyki, które są wrażliwe na sytuację geopolityczną (Breuillard 2012). Autor zauważa, że obecność języków słowiańskich w nauczaniu we Francji jest obecnie mniej znacząca niż w latach 80. Jednocześnie wskazuje na to, że nauczanie języka polskiego może być uzależnione od pozycji innych języków słowiańskich.

1.2 Język polski na Uniwersytecie w Poitiers

Na Uniwersytecie w Poitiers Instytut Slawistyki funkcjonuje nieprzerwanie od 1959 roku, natomiast lektorat z języka polskiego został utworzony w 1979 roku. Pomimo wielu zmian, w szczególności redukcji godzin nauczania języków słowiańskich, obecnie na zajęcia z języka polskiego co semestr uczęszcza średnio od 70 do 100 studentów, podzielonych na 5 lub 6 grup. Poza językiem polskim studenci mogą również uczęszczać na zajęcia z dwóch innych języków słowiańskich – rosyjskiego oraz BCMS, czyli bośniacko-chorwacko-czarnogórsko-serbskiego. Profil studentów uczęszczających na zajęcia z języka polskiego jest bardzo zróżnicowany. Studenci często świadomie decydują się na naukę języka polskiego, ale czasami trafiają na kurs z ciekawości lub wręcz przypadkowo. Zajęcia z języka polskiego mogą ponadto być częścią programu studiów, który wybrali. Stosunkowo rzadko zdarzają się wśród studentów osoby polskiego pochodzenia. Obecnie Polacy lub osoby mające polskie korzenie nie stanowią znaczącej części populacji w regionie Poitou-Charentes. Jednak wielu Polaków wyemigrowało do tego regionu w okresie powojennym, głównie w celu podjęcia pracy w rolnictwie (Lattwein 2010). Osoby uczące się języka polskiego ze względu na swoje korzenie często decydują się na naukę w ramach lokalnych stowarzyszeń prowadzących nauczanie języka polskiego.

Niedawno przedstawiono kilka interesujących przykładów motywacji studentów uczących się języka polskiego na Uniwersytecie w Rennes. Wśród nich znajdują się takie czynniki jak: przyjaźń z rówieśnikami z Polski, indywidualne motywy, znajomość języka rosyjskiego, możliwość odkrywania nowej kultury czy chęć posiadania mniej popularnego języka w życiorysie (Borkowska 2018). Studenci w Poitiers z pewnością także kierują się podobnymi motywami. Interesującym przykładem z zakresu dydaktyki jest ścieżka języków słowiańskich na kierunku *Sciences du Langage*, gdzie język polski jest nauczany równolegle z językiem BCMS. Studenci w Poitiers mają możliwość odkrywania dwóch podobnych, nieznanych i nieco egzotycznych dla nich języków. Oprócz tego uczestniczą również w zajęciach z gramatyki kontrastywnej oraz kultury krajów słowiańskich.

2. Dostępne materiały dydaktyczne

Dobór materiałów dydaktycznych jest istotnym aspektem nauczania języka polskiego jako obcego. W kontekście egzolingwalnym może okazać się dodatkową trudnością dla lektorki

lub lektora. Jak zostało wspomniane wyżej, obecnie brakuje aktualnego francuskojęzycznego podręcznika przeznaczonego do nauki na poziomie początkującym.

W kontekście francuskojęzycznym problematyka doboru podręcznika do nauczania języka polskiego wydaje się podobna do tej opisanej przez Małgorzatę Jakobsze (2016) w kontekście włoskim. Autorka zauważa, że większość podręczników ma charakter ogólny i brakuje na rynku pozycji, które nie tylko zostałyby przetłumaczone na język włoski, ale także dostosowane do poziomu i potrzeb studentów z takim językiem ojczystym. Przykładem podręcznika przetłumaczonego na język francuski może być pozycja *Nous apprenons le polonais* z 1995 roku będąca odpowiednikiem podręcznika do nauki języka polskiego przetłumaczonego na wiele języków.

W tej sytuacji konieczne jest bazowanie na podręcznikach wiodących takich jak *Krok po kroku czy HURRA!!! Po Polsku*, oraz poszukiwanie alternatywnych materiałów dydaktycznych, jak np. kursów online, aplikacji mobilnych lub różnorodnych zasobów dostępnych w internecie. Tutaj interesującym projektem jest na przykład *Polonais Facile* (pol. Prosty Polski)², który łatwo można znaleźć na platformie YouTube. Pomocne mogą być także niektóre strony internetowe i profile w mediach społecznościowych. Należy zauważyć, że studenci często korzystają z popularnych aplikacji do nauki języków obcych, jednak jest to głównie forma nauki nieformalnej.

3. Złożoność języka polskiego – charakterystyka porównawcza i hipotezy

3.1 Złożoność języka polskiego jako obcego – charakterystyka porównawcza

W celu krótkiego omówienia zagadnienia złożoności języka polskiego dla studentów francuskojęzycznych konieczne jest rozważenie odległości między tymi językami. Badania leksykostatystyczne autorstwa Dyena, Kruskala i Blacka (1992) wskazują na znaczną odległość między językiem polskim a francuskim w porównaniu z innymi językami indoeuropejskimi. Ponadto dystans pomiędzy językiem niemieckim a polskim okazuje się również dość istotny. Istnieją badania poświęcone analizie dystansu między językami, uwzględniające czynnik czasu potrzebnego do nauki tych języków jako języków obcych, jednakże nie są one rozbudowane dla wielu par językowych. Na potrzeby tego artykułu skupimy się na pojęciu złożoności lokalnej opisywanej przez Miestamo (2008). Zgodnie z koncepcją Miestamo, złożoność językowa może mieć charakter zarówno globalny, jak i lokalny. W kontekście analizy tego zjawiska kluczowe jest postawienie pytania, które zjawiska językowe mogą zostać uznane za złożone dla określonych użytkowników. Z perspektywy uczenia frankofońskiego złożoność języka polskiego będzie miała inny wymiar niż dla uczenia niemieckojęzycznego czy słowiańskojęzycznego.

2 Zob. <https://www.polonais-facile.fr>.

Z perspektywy praktycznego zastosowania interesujące wydają się badania w ramach projektu VILLA pod kierownictwem Marzeny Watorek (2021). W ramach tego projektu realizowane jest badanie akwizycji języka obcego polegające na eksponowaniu uczestników na nowy i nieznany język. Celem jest zrozumienie procesów nabywania umiejętności językowych w sytuacji, gdy uczestnicy nie mieli wcześniejszego kontaktu z danym językiem. Uczestnicy badania posługujący się pięcioma różnymi językami ojczystymi: niderlandzkim, angielskim, francuskim, niemieckim i włoskim, zostali poddani intensywnej 14-godzinnej ekspozycji na język polski. Na początku eksperymentu, opisanego w przywołanym artykule, rodzimi użytkownicy języków germańskich mieli gorsze rezultaty niż użytkownicy języków romańskich. Po kilku ekspozycjach studenci posługujący się językami romańskimi napotkali na większe trudności. Co szczególnie interesujące, wyniki potwierdziły hipotezę zakładającą, że użytkownicy języka niemieckiego mają mniejsze trudności z fleksją nominalną (Watorek 2021), która jest znacznie ograniczona w języku francuskim (Carlier, Combettes 2015). Fleksja nominalna wydaje się istotną trudnością w nauce języka polskiego przez frankofonów. Siewierska i Uhlířová (1998) wskazują w swojej pracy, że bogaty system deklinacji często idzie w parze ze swobodniejszym szykiem zdania, którego nie ma, chociażby w języku francuskim.

Z drugiej strony zaś Šmilauer (2021, 200) w artykule poświęconym przyswajaniu deklinacji w języku czeskim przez studentów francuskojęzycznych zwraca uwagę na to, że rodzima znajomość języka słowiańskiego może prowadzić do negatywnego transferu. Jednocześnie jednak nauka innych języków z fleksją nominalną pozytywnie wpływa na przyswajanie tego systemu. Ponadto Šmilauer podkreśla, że analiza trudności związanych z fleksją nominalną stanowi wyzwanie ze względu na różnorodność błędów, które mogą wystąpić (Šmilauer 2021, 206). Napotyka się przykładowo na problemy takie jak: ograniczenie się do użycia jedynie formy słownikowej, używanie nieprawidłowych przypadków lub niepoprawnych końcówek. Trudności związane z deklinacją podkreśla również Sochacka (2017, 65) w odniesieniu do nauczania studentów hiszpańskojęzycznych.

Ewa Brzeska wspominała w przywoływanym już artykule o innych typowych trudnościach, z którymi borykają się uczniowie francuskojęzyczni w pracach pisemnych (Brzeska 2015). Podkreśliła, że mimo pewnych podobieństw polska koniugacja różni się od francuskiej i cytując Stanisława Gniadka (1979, 92 cyt. za Brzeska), wymieniła sześć cech odróżniających te dwa systemy:

- inna dystrybucja czasowników zwrotnych, czasowników przechodnich i czasowników nieprzechodnich,
- różnice w liczbie i tworzeniu czasów,
- różnice w wyrażaniu aspektów czasownikowych,
- inna dystrybucja trybów i ich funkcji,
- różnice w rekcji,
- różnice w dziedzinie nominalizacji form czasownika.

Autorka zwróciła również uwagę na błędy dotyczące słownictwa. W kwestii prac pisemnych badaczka podkreśliła ponadto obecność licznych błędów interpunkcyjnych oraz mniej licznych błędów ortograficznych (tamże).

3.2 Opis grupy badawczej i cel eksperymentu

Na potrzeby artykułu przeanalizujemy wypowiedzi ustne dziesięciu osób uczących się języka polskiego jako obcego, pięciu studentek z Uniwersytetu w Poitiers i pięciu kobiet uczących się języka polskiego w stowarzyszeniu Tous Azimuts³ w Poitiers⁴. Nadrzędnym celem badania jest analiza błędów w zakresie fleksji nominalnej, a także innych błędów, szczególnie tych, które powtarzają się w obu grupach. Grupy te uczestniczą regularnie w zajęciach z języka polskiego, a trudności z deklinacją pojawiają się niezależnie od poziomu językowego uczących się.

Charakterystyka grup:

	Grupa 1, uniwersytet	Grupa 2, stowarzyszenie
język ojczysty	francuski	francuski
wiek	19-21	33-65
okres nauki języka polskiego	5 semestrów	4-10 lat (z przerwami), krewni i znajomi w Polsce

W grupie akademickiej wszystkie uczestniczki badania określają swoją znajomość języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym. Dwie osoby miały w liceum zajęcia z łaciny. Jedna studentka wykazuje się podstawową znajomością języka portugalskiego i hiszpańskiego. Wszystkie uczestniczki badania uczestniczą jednocześnie w zajęciach z języka serbsko-chorwackiego. Istotne jest, że żadna z osób badanych w tej grupie nie ma rodziny ani znajomych w Polsce, nigdy także tam nie podróżowała i nie przebywała.

W grupie słuchaczek ze stowarzyszenia profil jest znacznie bardziej zróżnicowany. Dwie słuchaczki uczyły się języka rosyjskiego w szkole średniej. Jedna osoba z wyżej wymienionej grupy deklaruje zaawansowaną znajomość języka niemieckiego, a jedna jest nauczycielką języka angielskiego. Jedna słuchaczka uważa język polski za swój najlepiej opanowany język obcy. Cztery z nich są pochodzenia polskiego, jednak przed rozpoczęciem nauki w stowarzyszeniu nie miały kontaktu z tym językiem.

Poziom języka polskiego jako obcego w grupie akademickiej może zostać sklasyfikowany na poziomie A1/A2 i charakteryzuje się jednolitością. Natomiast w grupie ze stowarzyszenia poziom ten oscyluje między A2 i B1, przy czym zaobserwowano szczególną różnicę

3 Zob. <https://tousazimuts-asso.fr>.

4 W badaniu wzięły udział wyłącznie kobiety, ale w innych grupach na Uniwersytecie uczą się również mężczyźni.

w zakresie kompetencji w rozumieniu ze słuchu oraz w mówieniu. Ta różnica może być związana z motywacją uczestniczek badania oraz ich rzeczywistym użytkowaniem języka polskiego do celów praktycznych, jakimi są rozmowy czy wiadomości głosowe wymieniane z rodziną czy znajomymi.

Niejednolity profil językowy oraz ograniczony zakres badania wpływają bez wątpienia niekorzystnie na uniwersalny charakter zgromadzonego korpusu. Niemniej jednak warto podkreślić, że niniejsze refleksje stanowią jedynie wstęp do dalszych badań, które w przyszłości mogą zostać pogłębione i rozszerzone.

4. Analiza korpusu wypowiedzi ustnych

Badanie polegało na zleceniu uczestniczkom opisanie czynności bohatera przedstawionego na ilustracji za pomocą prostych wyrażeń takich jak „On lubi czytać książki/książkę”, „lubi tańczyć” czy „nie lubi jeść pomidorów”. Każdy zestaw składał się z sześciu obrazków, które wymagały użycia różnych przypadków gramatycznych, jednakże uczestniczki nie wiedziały, na co skierowane jest badanie. Wypowiedzi były spontaniczne i nie narzucono ograniczenia czasowego, ani wymogu odniesienia się do każdego obrazka. Ponadto ze względu na charakter badania, którego częścią jest omawiany korpus, uczestniczki wykonywały je w obecności innej osoby z pary, z którą kontynuowały zadanie. Udział w badaniu był dobrowolny i wyrażono zgodę na nagrywanie w celu wykonania transkrypcji. Poniżej przedstawiono kilka refleksji dotyczących analizy nagranych wypowiedzi.

Grupa 1, uniwersytet	Grupa 2, stowarzyszenie
<ul style="list-style-type: none"> • bardzo krótkie wypowiedzi, średnio 5 zdań • nieliczne błędy fonetyczne, raczej nie zaburzające zrozumienia wypowiedzi • nieliczne zawahania, brak autokorekty • jedna wypowiedź z błędami odmiany czasowników: <i>on lubię</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • krótkie wypowiedzi, średnio 7 zdań; • nieliczne błędy fonetyczne • autokorekta, na przykład: <i>on ma psy, psa, pies</i> • jedna wypowiedź z licznymi błędami w odmianie czasowników oraz niepoprawnym użyciem bezokoliczników • wyrażenia dodatkowe w języku polskim, na przykład: <i>lubi grać piłka i nie wiem</i>

W zakresie fleksji nominalnej rezultaty są interesujące, chociaż – ze względu na spontaniczny charakter wypowiedzi – ich interpretacja jest trudna. Błędy leksykalne były stosunkowo nieliczne, pojawiły się spolszczone wersje francuskich słów, takie jak *pastek* – la *pastèque*, czyli *arbuz* po francusku. Grupa 2 wyróżniała się znacznie bardziej rozbudowanym zasobem słownictwa, dłuższymi wypowiedziami, co w konsekwencji przekładało się na większą różnorodność użytych przypadków.

Liczba błędnych form i form lematycznych (czyli form bez końcówki w miejscach, gdzie powinny się pojawić) w grupie ze stowarzyszenia może wydawać się znacząca. Zauważone zjawisko może mieć wiele przyczyn. Jedną z nich może być wpływ stresu wynikającego z charakteru badania. Sugerowałoby to, że uczący się zapamiętują najlepiej formy podstawowe, a nie na przykład tzw. *chunks* składające się przykładowo z czasownika + rzeczownika w bierniku. Z drugiej strony może to być forma interjęzyka, który rozwija się u osób uczących się języka polskiego w kontekście mniej formalnym niż uniwersytet czy szkoła. Błędy w deklinacji w grupie bardziej zaawansowanej są nadal liczne. Chociaż formy lematyczne pojawiają się w obu grupach, ich interpretacja wymagałaby pogłębionych badań, ponieważ jak wspominał Šmilauer (2021, 206), błędne formy w zakresie fleksji nominalnej mogą mieć różne formy i źródła.

	Grupa 1, uniwersytet	Grupa 2, stowarzyszenie	Formy błędne, G1	Formy błędne, G2
narzędnik	2	3	1	2
biernik	17	24	2	8
dopełniacz	8	10	2	6
miejscownik	2	3	2	2
*forma lemma	4	13	-	-
razem użycie przypadków innych niż mianownik	29	40	7	18

5. Podsumowanie

W krajach francuskojęzycznych język polski pozostaje wciąż postrzegany jako niszowy, jednak nie brakuje grup studentów romańskojęzycznych, którzy podejmują jego naukę. Rozwój dydaktyki języka polskiego jest kluczowy w kontekście wielojęzyczności.

W kontekście nauczania niepolonistycznego, czyli na kierunkach innych niż filologia polska jako obca istnieje potrzeba przeprowadzenia szczegółowej analizy trudności, które studenci identyfikują jako przeszkody w osiąganiu postępów w nauce języka polskiego. Zadaniem pedagoga jest odpowiednie uwzględnienie tych trudności poprzez dostosowanie metodyki nauczania oraz podejścia pedagogicznego przy jednoczesnym unikaniu nadmiernej koncentracji na ich złożoności. W szczególności nauczanie języka polskiego osób, które nie posiadają znajomości języków słowiańskich ani języków z fleksją nominalną, wymaga przygotowania dodatkowych materiałów dydaktycznych oraz wielkiej cierpliwości lektora lub lektorki, którym zależy na klarownym wyjaśnieniu złożonej koncepcji fleksji imiennej, czyli odmiany przez przypadki. W przypadku pracy ze studentami być

może pomocne byłoby wprowadzenie zagadnień z zakresu gramatyki przypadków w języku francuskim.

Rezultaty przedstawione w eksperymencie stanowią jedynie początek badań dotyczących problematyki nauczania fleksji nominalnej i innych zjawisk języka polskiego. Odmiana przez przypadki stanowi nieodłączny element każdego rodzaju wypowiedzi i wymaga dalszych badań i pogłębionej analizy.

Bibliografia:

Borkowska, Małgorzata (2018): *Język i literatura polska w Bretanii: aspekty porównawcze francuskie, hiszpańskie i bretońskie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Breuillard, Jean (2012): *Bref historique des études slaves en France*. Revue du Centre Européen Études Slaves, Études Slaves En France et En Europe, Numéro 1.

Brzeska, Ewa (2015): *L'Autre communiquant avec la langue maternelle d'Autrui – les fautes des Français qui apprennent le polonais*, Synergies Pologne n° 12, s. 37-55.

Carlier, Anne; Combettes, Bernard (2015): *Typologie et catégorisation morphosyntaxique : du latin au français moderne*. Langue française, 187, s. 15-58, <https://doi.org/10.3917/lf.187.0015>.

Demadre-Synoradzka, Anna (2012): *Z perspektywy nauczyciela*. Postscriptum Polonistyczne, nr 2(10).

Ginsburgh, Victor (2015): *Les distances linguistiques et leurs effets sur les comportements économiques*, Research Papers in Economics.

Jakobsze, Małgorzata (2016): *Podręcznik tradycyjny czy e-learning? Wybór podręcznika kursowego na lektorat akademicki z języka polskiego jako obcego (na przykładzie polonistyki włoskiej)*, Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza, 23(1), <https://doi.org/10.14746/pspsj.2016.23.1.10>.

Knyś, Michalina (2016): *„Znam frącuski i troche po polsku”, czyli o interferencji fonetycznej w wypowiedziach ustnych frankofonów uczących się języka polskiego*, Księgarnia Akademicka.

Lattwein, Jean-Noël (2010): *Les Slaves (Polonais, Tchèques, Yougoslaves) en Châtelleraudais : 1920-1954*, Centre Châtelleraudais d'Histoire et d'Archives.

Miestamo, Matti (2008): *Grammatical complexity in cross-linguistic perspective*. Language Complexity: Typology, contact, change, s. 23-41.

Miodunka, Władysław; Tambor, Jolanta i in. (2018): *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, <https://doi.org/10.31261/oa.2018.0001>.

Prizel-Kania, Adriana (2013): *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.

Siewierska, Anna; Uhliřová, Ludmila (1998): *An overview of word order in Slavic languages, Constituent Order in the Languages of Europe*, s. 105-150.

Sochacka, Justyna (2017): „Teraz mieszkam w Łodzi” i „Ja studiowam po polsku”, czyli pierwsze lekcje i pierwsze błędy Hiszpanów uczących się języka polskiego, Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8088-705-3.08>.

Šmilauer, Ivan (2021): *Didactique et acquisition du tchèque langue étrangère : quelques indices issus de l'enseignement et des exercices de déclinaison en ligne*, <https://hal.science/hal-04023143/>.

Watorek, Marzena (2021): *Les premières étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère : dialogue entre Acquisition et Didactique des langues*, Presses De L'Inalco.

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 12.11.2023 r.

Agnieszka Will

POLNISCH AN DEUTSCHEN GRUNDSCHULEN: ÜBERLEGUNGEN ZU UND VORSCHLÄGE FÜR ÜBUNGSMATERIALIEN

Der 1992 in Kraft getretene deutsch-polnische Vertrag über gute nachbarschaftliche Beziehungen schafft die politische Grundlage für die Verankerung des Polnischunterrichts im deutschen Schulsystem: In Art. 25 äußern beide Seiten ihre Bereitschaft „allen interessierten Personen umfassenden Zugang zur Sprache und Kultur des anderen Landes zu ermöglichen“ sowie „die Möglichkeiten auszubauen, in Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen die Sprache des anderen Landes zu erlernen“, wobei „auch die Gründung von Schulen angestrebt wird, in denen in beiden Sprachen unterrichtet wird.“

Knapp 30 Jahre später ist Polnisch, laut dem Bericht der KMK-Konferenz *Zur Situation des Polnischunterrichts in Deutschland* (2020), in der „Mehrzahl der Bundesländer als Abiturfach“ zugelassen (S. 4), wobei explizit 7 Bundesländer aufgezählt werden: Bayern (S. 9), Berlin (S. 10), Brandenburg (S. 12), Hamburg (S. 14), Mecklenburg-Vorpommern (S. 18), Niedersachsen (S. 19) und Sachsen (S. 23). Demgegenüber gibt es auch Bundesländer, die zum Zeitpunkt des KMK-Berichts noch keinen Polnischunterricht an Schulen anbieten, z. B. Niedersachsen oder das Saarland, das erst seit dem Schuljahr 2021/2022 Polnisch in sein Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts aufgenommen hat. Bis zum Ende des Schuljahres 2022/2023 kam im Saarland jedoch aufgrund zu geringer Anmeldezahlen noch kein Polnischkurs zustande. Dies wiederum bedeutet, dass es eine unbekannte Anzahl an Schülerinnen und Schülern gibt, die Interesse am Polnischunterricht haben, aber keinen Zugang zum Polnischunterricht an deutschen, staatlichen Schulen erhalten.

Familien, die ihren Kindern trotz der Angebotslücke an deutschen Schulen qualifizierten Polnischunterricht bieten möchten, müssen auf andere Träger zurückgreifen, wie Privatschulen, kirchennahe Einrichtungen der polnischen katholischen Mission in Deutschland oder Kooperationen mit den drei Generalkonsulaten in Deutschland. Auch dieses Zusatzangebot bietet keine flächendeckende Lösung, die flexibel genug ist, um

umfassend wahrgenommen werden zu können: Es fehlen Angebote in kleinen Ortschaften bzw. auf dem Land, es fehlen kostenfreie Angebote, es fehlen zeitlich und räumlich flexible Lösungen, die mit den unterschiedlichen Schulzeiten der Schülerinnen und Schüler und verfügbaren Transportmöglichkeiten zum jeweiligen Standort vereinbar wären, es fehlen Angebote, die im Schulzeugnis ausgewiesen werden. Von Schulen organisierte Onlinekurse, die diese Probleme lösen würden, werden zum einen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht veranstaltet, zum anderen werden digitale Unterlagen nicht umfassend online gestellt, u. a. mit der Begründung, sie würden keinen Unterricht ersetzen.

Genaue Statistiken zu der Zahl der bundesweit am Polnischunterricht interessierten Schülerinnen und Schüler sowie zu den Schülerinnen und Schülern, die tatsächlich am Polnischunterricht teilnehmen, insbesondere auch zu Abiturientinnen und Abiturienten, liegen der KMK nicht vor. Von den Sekretariaten allgemeinbildender Schulen in Deutschland wurden der KMK jedoch für das Schuljahr 2019/2020 rund 14.000 Schülerinnen und Schüler gemeldet (vgl. S. 30), die Polnisch lernen. Zusammen mit den am Polnischunterricht interessierten Schülerinnen und Schülern ohne theoretischen Zugang zu staatlichen Kursen oder der tatsächlichen Möglichkeit, an diesen teilzunehmen¹, muss die Zahl deutlich höher sein.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass das Angebot des Polnischunterrichts an deutschen Schulen sehr heterogen ist. So wird Polnisch in Abhängigkeit vom Bundesland und Schultyp zum Beispiel als Herkunftssprache, als Muttersprache, als 2. oder 3. Fremdsprache, als fortgeführte Fremdsprache, als spät einsetzende Fremdsprache, als Wahlfach oder Wahlpflichtfach angeboten, wobei sich das Lernniveau, die Lerninhalte, der Lernumfang sowie die Kennzeichnung im Zeugnis entsprechend unterscheiden.

Aufgrund der genannten Angebotsdefizite, der verwaltungsbegründeten Durchführungsproblematik und der nicht einheitlichen Kategorisierung als Fach ist der an deutschen Schulen angebotene Polnischunterricht noch weit davon entfernt, a) ein bundesweit homogenes Abschlussniveau anzubieten und b) den Stellenwert anderer an deutschen Schulen unterrichteten Sprachen zu erreichen. Der vertraglich festgelegte „umfassende Zugang“ zur polnischen Sprache ist noch nicht bzw. nicht flächendeckend gewährleistet.

Dieses Problem greift der Artikel auf und möchte zur Verbesserung der Situation beitragen. Als Ausgangshypothese dient die Annahme, dass in einer Familie mit mindestens einem Polnischmuttersprachler ein Kind mit mündlichen Polnischkenntnissen bei Zurverfügungstellung entsprechender Handouts und Begleitung durch einen Polnischsprechenden Erwachsenen seine Polnischkenntnisse wesentlich erweitern kann. Dazu sollen entsprechende Übungsmaterialien entwickelt werden. Im Fokus stehen dabei

1 Als theoretischer Zugang wird hier die Situation bezeichnet, dass ein Bundesland einen Polnischkurs anbietet, als tatsächliche Möglichkeit die Situation, dass der angebotene Polnischkurs geografisch und terminlich mit dem Wohnort und Stundenplan der Kinder vereinbar ist.

zunächst Kinder, die in Deutschland eingeschult werden und somit noch nicht lesen und schreiben können.

Um eine zielführende und systematische Konzipierung von Übungsmaterialien zu gewährleisten, sollen dabei zuerst folgende Fragen beantwortet werden:

Was soll das Übungsmaterial umfassen und wie muss es aufbereitet sein?

Zur Beantwortung der ersten Frage liefern die bundesweit vorliegenden Lehrpläne einen ersten Ansatzpunkt sowie die Materialien der Bundesländer, die Polnischunterricht ab Jahrgangstufe 1 anbieten, aber auch die einheitlichen Anforderungen der Bundesländer an die Abiturprüfung im Fach Polnisch sowie die Lehrpläne aus Polen. Dabei ergeben sich folgende Probleme: Die online verfügbaren Übungsmaterialien sind nur zur Veranschaulichung der Unterrichtsweise gedacht und stehen nicht in ihrer Gesamtheit zur Verfügung, während die Lehrpläne für Jahrgangstufe 1 sowohl in Polen als auch in Deutschland recht vage gehalten werden.

Der Frage, was unterrichtet werden soll, soll hier daher separat nachgegangen werden, und zwar zunächst theoretisch, um daraus systematisch praktische Übungen abzuleiten. Dazu wird im ersten Schritt betrachtet, was die hiesige Lerngruppe kann und was sie am Ende können soll. Die Betrachtung der Ausgangssituation soll im Hinblick auf Polen und Deutschland kontrastiv erfolgen, und zwar hier aus Datenerhebungsgründen theoretisch: Es wird davon ausgegangen, dass polnischstämmige Kinder, die in Deutschland aufwachsen und eingeschult werden, sich von polnischstämmigen Kindern, die in Polen aufwachsen und eingeschult werden, im Hinblick auf die folgenden unterrichtsrelevanten Punkte unterscheiden:

- a) polenbezogenes Sach- bzw. Alltagswissen
- b) polnische Sprachkompetenz
- c) vertraute Unterrichtsmethoden und -systeme

Im zweiten Schritt wird hier als Lernziel für den Polnischunterricht in Deutschland festgesetzt, nach Möglichkeit eine Angleichung im Hinblick auf a) und b) gegenüber dem Polnischunterricht in Polen zu erreichen.

Damit ist die Frage nach dem Was auf abstrakter Ebene beantwortet. Die Frage nach dem Wie beantwortet die Berücksichtigung von c) bei der Konzipierung der Unterrichtsinhalte. Darüber hinaus können auch die Interessen der Zielgruppe in allen drei Bereichen, a) bis c), kreativ eingearbeitet, innovative Übungen erstellt und aktuelle Themen berücksichtigt werden. Zur Umsetzung der Punkte a) bis c) werden nun im Folgenden weitere Überlegungen vorgestellt.

Zur Umsetzung von a)

Im Bereich polenbezogenes Sach- bzw. Alltagswissen scheint es sinnvoll, aufgrund der Tatsache, dass die Zielgruppe nicht in Polen aufwächst, dieses nicht vorauszusetzen, sondern schrittweise einzuführen. Dabei kann zum einen auf Ideen für Unterrichtsmaterialien aus Polen zurückgegriffen werden und dieses Ausgangsmaterial entsprechend adaptiert werden. Und zum anderen können auch die an deutschen Grundschulen im Fach Deutsch durchgenommenen Themen aufgegriffen und ggf. mit polnischen Realia kontrastiert werden. Für die Wahl passender Themen können darüber hinaus Polnischlehrpläne deutscher und polnischer Grundschulen sowie das zugehörige Unterrichtsmaterial herangezogen werden.

Zur Umsetzung von b)

Der Bereich Sprachkompetenz kann, wie in der Sprachendidaktik üblich, in weitere Unterbereiche gegliedert werden, wobei sich bspw. folgende anbieten: Alphabet, Lexik, Grammatik, Lesen, Schreiben, Hörverständnis und Sprechen. In den Unterbereichen Alphabet, Lesen und Schreiben in Jahrgangstufe 1 scheint es sinnvoll, sich an der im Deutschunterricht eingeführten Buchstabenfolge zu orientieren und, soweit möglich, die Übungen so zu konzipieren, dass sie die den Kindern zum jeweiligen Zeitpunkt bekannten Buchstaben verwenden. In den weiter unten vorgestellten Übungsmaterialien wird die an saarländischen Grundschulen eingeführte Buchstabenfolge übernommen und die polnischen Sonderbuchstaben dann eingeführt, wenn die Kinder die zugehörigen Grundbuchstaben kennen, z.B. wird nach der Einführung des L im Deutschen das polnische ł eingeführt.

Die Berücksichtigung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens kann ebenfalls für die Konzipierung von Übungsmaterialien hilfreich sein, wobei die Zuordnung der einzelnen Kompetenzstufen des Referenzrahmens zum vorhandenem Wissensniveau der Schülerinnen und Schüler einerseits und dem angestrebten Lernziel andererseits problematisch sein dürfte, nicht zuletzt deshalb, da der Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht und nicht für muttersprachlichen Unterricht im Ausland konzipiert wurde.

Ein regelmäßiger Abgleich mit den Polnischlehrplänen aus Polen kann sicherstellen, dass Übungsmaterial entwickelt wird, das für das angestrebte Lernziel adäquat ist.

Zur Umsetzung von c)

Wenn sich Unterrichtsmethoden und Unterrichtssysteme unterscheiden, hat dasjenige, das den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterrichtsalltag bekannt ist, den

Vorteil, dass die Kinder keine kognitive Kapazität auf den unbekanntem Übungstyp verschwenden, sondern sich auf die Inhalte konzentrieren können. Außerdem werden so Lernspannungen vermieden, die sich aus unterschiedlichen Lernmethoden in den einzelnen Fächern ergeben können. Ein Beispiel hierfür ist das im polnischen Unterrichtssystem bereits ab Jahrgangstufe 1 weit verbreitete Diktat. Im Gegensatz zu dieser strengen Übungsform geht das deutsche Schulsystem an das Thema Orthografie liberaler heran und konzentriert sich zunächst sehr stark auf das Schreiben nach Gehör. Bei solchen vorliegenden Unterschieden wird gemäß Punkt c) der theoretischen Überlegungen die an deutschen Grundschulen gewählte Unterrichtsmethodik aufgegriffen und mit polnischen Inhalten angereichert. Die Erarbeitung der Übungseinheiten für den Polnischunterricht geht daher von einer eingehenden Betrachtung der Unterrichtsmaterialien im Fach Deutsch an den Grundschulen des jeweiligen Bundeslandes aus. Auf der Grundlage des Unterrichtssystems im Saarland wurden bereits erste Übungsmaterialien entwickelt und stehen zur allgemeinen Verfügung online². Diese richten sich an polnischstämmige Kinder der Jahrgangstufe 1 und sind online frei verfügbar. Die Handouts sind explizit dafür vorgesehen, den Polnischunterricht in Deutschland auch denjenigen Familien zu ermöglichen, deren Kinder keinen Zugang zu Kursen an staatlichen Schulen erhalten. Darüber hinaus können sie auch im Rahmen des Schulunterrichts an deutschen Schulen eingesetzt werden. Zusammenfassend zeichnen sich die bisher vorliegenden Übungsmaterialien durch folgende Merkmale aus:

- a) sie führen polenbezogenes Sach- und Alltagswissen schrittweise ein (Themenblock *Landeskunde*)
- b) sie bauen die Sprachkompetenz im Polnischen schrittweise auf (Themenblöcke *Buchstaben, Lesen, Schreiben* und *Grammatik*)
- c) sie orientieren sich am Unterrichtssystem und der Unterrichtsmethodik der saarländischen Grundschulen (Übungstypen und Buchstabenfolge)
- d) sie sind online verfügbar und barrierefrei zugänglich
- e) sie richten sich an polnischstämmige Kinder der Jahrgangstufe 1

Darüber hinaus bietet der Themenblock *Denkspiele* Übungen, die als Rätsel und Sprachlernspiele konzipiert sind.

2 Die Übungseinheiten sind im Rahmen einer privaten Initiative entstanden und bisher vollständig selbstfinanziert. Die Inhalte werden von Dr. Agnieszka Will erarbeitet und online kuratiert. Sie sind auf der nicht kommerziellen Website <https://www.pukispelog.de> im Bereich *Polnisch mit Pia* unter der URL <https://www.pukispelog.de/polnisch-mit-pia> verfügbar.

Neben den Übungseinheiten, die als PDF heruntergeladen und ausgedruckt werden können, bietet die Website auch weitere kostenlos verfügbare Inhalte in verschiedenen audiovisuellen und interaktiven Formaten an. So gibt es bspw. ein zweisprachiges Online-Memory-Spiel mit Audiospur für die Sprachenpaare Deutsch-Polnisch, Polnisch-Englisch und Deutsch-Englisch. Darüber hinaus ist eine dreistufige Lesebuchreihe für Kinder, die beginnen, Polnisch zu lernen, geplant: *Polnisch mit Pia*. Der erste Band wird als interaktive Datei mit Audiospur Anfang 2024 online gestellt, ggf. in Kooperation mit dem Saarländischen Bildungsministerium. Weitere Bände hängen im Moment von der Möglichkeit einer Fremdfinanzierung ab.

Nach Abschluss der aktuell vorliegenden Übungsblätter sind die Kinder mit allen polnischen Buchstaben und Buchstabenkombinationen vertraut, haben gelernt, alle polnischen Laute vorzulesen, haben die polnische Rechtschreibung geübt und erste landeskundliche Informationen³ erhalten.

Ein Abgleich mit den Lernzielen für das Fach Polnisch ist auf Grundlage der Lehrpläne in Deutschland wie in Polen schwierig, da diese für die Jahrgangstufe 1 auf beiden Seiten sehr vage gehalten werden. Gleichwohl sind die Übungsmaterialien dazu geeignet, die Ausgangshypothese zu bestätigen, dass bei Zurverfügungstellung entsprechender Handouts und Begleitung durch einen Polnisch sprechenden Erwachsenen polnischstämmige Kinder ihre Polnischkenntnisse wesentlich erweitern können. Zur Veranschaulichung der Materialien zeigen die Abbildungen 1-6 Beispiele für Handouts aus den Themenblöcken Lesen, Buchstaben, Schreiben, Landeskunde, Grammatik und Denkspiele.

Für das Schuljahr 2023/2024 ist die Konzipierung von Übungseinheiten für die Jahrgangstufe 2 vorgesehen. Damit möchte die private Initiative „Polnisch mit Pia“ dazu beitragen, den vertraglich postulierten „umfassenden Zugang“ zum Polnischunterricht in Deutschland umzusetzen und geht dabei einen neuen Weg, bei dem vorhandene Wissensressourcen polnischsprachiger Eltern genutzt und durch digital verfügbare Übungsblätter ergänzt werden, um polnischstämmigen Kindern in Deutschland einen systematischen Zugang zum Polnischen zu ermöglichen. Es wäre wünschenswert, wenn die auf diese Weise erworbenen Polnischkenntnisse bspw. im Rahmen von Feststellungsprüfungen bundesweit bereits ab Jahrgangstufe 1 überprüfbar wären und im Schulzeugnis berücksichtigt würden.

Literatur:

Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Polnisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.1993 i. d. F. vom 06.06.2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_10_15-EPA-Polnisch.pdf.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: język polski. Hrsg.: Ministerstwo Edukacji Narodowej. URL: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf>.

Rahmenlehrplan kompakt für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil C: Moderne Fremdsprachen. Amtliche Fassung des Rahmenlehrplans 2015 für Berlin und Brandenburg. URL : https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf.

3 Ein Teil der Handouts bedarf im Moment noch eines selbständigen Inputs seitens eines polnischen Muttersprachlers, der den Unterricht begleitet.

Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit. Unterzeichnet durch beide Länder am 17. Juni 1991, ratifiziert durch beide Länder Ende 1991, in Kraft getreten am 16.1.1992. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Bilat-POL 56, 1-55. URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/vertrag-zwischen-der-bundesrepublik-deutschland-und-der-republik-polen-ueber-gute-nachbarschaft-und-freundschaftliche-zusammenarbeit-786742>.

Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 26.11.2020. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 17.11.2023.

Czytanie

Leseübung

Dzieci znają następujące niemieckie litery: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F

Kinder kennen folgende deutsche Buchstaben: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F

for fale fit futro ruf fom ofa fuda trufle fel
fan fus ufo ofel muf tuf fę feł fis fies

Czytanie

Leseübung

Dzieci znają następujące niemieckie litery: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F, C

Kinder kennen folgende deutsche Buchstaben: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F, C

cał moc całun cała ciało cudo ciasno cisną
cum cena cel lec cię ciocia ciocię leci ci

Czytanie

Leseübung

Dzieci znają następujące niemieckie litery: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F, C, H

Kinder kennen folgende deutsche Buchstaben: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F, C, H

Lech mech dech oddech cecha chuda macha
dach trucht duch ruch mucha foch loch noch

Czytanie

Leseübung

Dzieci znają następujące niemieckie litery: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F, C, H, P

Kinder kennen folgende deutsche Buchstaben: A, L, E, O, M, S, I, T, R, N, U, D, F, C, H, P

puch lupa chałupa pech małpa pot pompa
palec pacha puma pielucha paluch puder pan
panna pani panią pudel perfumeria płot

© Dr. A. Will
pukispellog.de

Abb.1 Handoutbeispiel aus dem Themenblock Lesen

Słowa z ą

bąk

mąka

gąbka

gołąb

ząb

wąz

trójkąt

ą

Abb. 2 Handoutbeispiel aus dem Themenblock Buchstaben

Pisanie
Schreibübung

Dzieci znają następujące niemieckie litery: A, L, E, O, M, S, I
Kinder kennen folgende deutsche Buchstaben: A, L, E, O, M, S, I

Teraz ty!
Jetzt du!

Polnisch für die 1. Klasse.
Język polski dla 1 klasy.



Ola ma misia.

Ala i Ela są miłe.

Lola to mała lala.

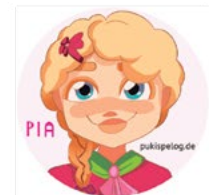
Miś i osa.

© pukispelog.de
Dr. A. WILL

Abb. 3 Handoutbeispiel aus dem Themenblock Schreiben

Polnisch für die 1. Klasse.
Język polski dla 1 klasy.

Co to za postać?
Wer könnte das sein?



© Dr. A. Will
pukispellog.de

Abb. 4 Handoutbeispiel aus dem Themenblock Landeskunde

Liczba mnoga Der Plural

Polnisch für die 1. Klasse.
Język polski dla 1 klasy.

1 ząb 2 zęby 5 zębów

1 okno 2 5

1 wałka 2 5

1 pies 2 5

1 kot 2 5

1 gołąb 2 5

1 kurtka 2 5



© pukispellog.de
Dr. A. Will

Abb. 5 Handoutbeispiel aus dem Themenblock Grammatik

Finde die Wörter und streich sie durch.

Znajdź słowa i przekreśl je.



b	a	n	a	n	ę	k	g	z	t	z	g	x	z	w
ó	w	d	h	r	f	z	ę	u	p	o	l	e	t	z
ż	t	ś	l	u	p	a	t	ż	u	ł	j	u	u	ę
s	ę	u	ł	f	d	g	ń	c	z	o	z	l	i	
i	k	ó	m	o	s	ł	ę	j	h	ł	g	t	i	n
o	l	u	ł	p	ł	h	r	t	a	x	p	u	p	i
s	f	o	o	g	o	o	t	y	r	n	s	f	a	z
t	f	o	d	a	ń	k	ś	s	g	m	g	z	n	ł
r	w	n	l	y	f	w	a	s	ó	l	a	w	h	b
a	m	a	m	a	g	z	x	g	j	z	ł	z	ł	
b	e	o	z	h	ś	ł	ę	u	ś	b	u	p	p	n
a	c	r	f	k	f	ó	z	ó	j	p	a	n	i	a
s	h	l	a	t	o	h	f	j	w	f	h	f	e	z
z	ę	b	w	z	z	p	i	ę	ć	n	w	ó	s	ł

most
lody
pięć
banan
—tis—
małpa
puchar
stoń
pole
pani
mama
sól
lato
pies
lupa
mecz
siostra
tulipan
płot
łóś

Agnieszka Tambor

NADMANGANIAN POTASU CZY PRZEDMIOTY W KLASIE? – SŁOWNICTWO SPECJALISTYCZNE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE SZKOLNYM I AKADEMICKIM

Współczesny świat stawia przed nauczycielkami i nauczycielami zupełnie nowe wyzwania. Nie żyjemy już dziś w świecie, w którym większość ludzi uczy się języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego, tylko dla przyjemności. Na palcach jednej ręki możemy dziś zliczyć osoby, które czynią to po to, aby zostać tłumaczami literatury pięknej lub by pracować na polonistykach lub slawistykach w swoich krajach. Zmieniły się też powody ruchów migracyjnych. Coraz częściej są one związane z emigracją ekonomiczną, w ostatnim czasie niestety także z uwarunkowaniami geopolitycznymi oraz z sytuacją klimatyczną na świecie.

Coraz częściej zatem nauczyciel(ka) lub lektor(ka) języka polskiego jako obcego ma do czynienia z dziećmi i młodzieżą, które włączane są – bardzo często niespodziewanie – w polski system edukacji podstawowej i średniej, bądź z osobami dorosłymi, które decydują się podjąć studia w Polsce¹ albo które uczą się języka polskiego, aby rozpocząć pracę w firmach współpracujących z Polską lub mających w Polsce swoje siedziby. Co oczywiste, zmienia się także profil zajęć, które nauczyciel(ka) musi prowadzić. Treści tych zajęć odchodzą coraz częściej od języka codziennej komunikacji, wymuszając na nas skupienie się na tematach specjalistycznych związanych z uczestnictwem w życiu szkolnym, w życiu akademickim i w życiu zawodowym. Nie jest dla nikogo tajemnicą, że leksyka i zasób struktur, które musi posiadać osoba uczęszczająca do polskiej szkoły czy chodząca na zajęcia uniwersyteckie różni się zasadniczo od zasobu leksykalnego potrzebnego i wystarczającego do porozumiewania się w sytuacjach codziennych, pragmatycznych.

1 Często, choć nie zawsze z własnej woli. Przykładem mogą tu być studentki i studenci z różnych krajów, których studia w Ukrainie przerwały działania wojenne.

Refleksja nad tym zagadnieniem nie jest zjawiskiem nowym. Pojawiła się już na przełomie lat 70. i 80. w pracach Jima Cumminsa. To właśnie ten badacz odróżnił od siebie dwie strony języka, dzieląc je na podstawowe umiejętności komunikacyjne² oraz edukacyjną biegłość kognitywną³, czyli ten aspekt języka, w którym mieścić się będzie język edukacji szkolnej i język edukacji akademickiej.

Biegłość kognitywna (...) jest przejawem o wiele bardziej wyrafinowanej znajomości języka, opanowania rzadziej używanego, abstrakcyjnego słownictwa, terminologii właściwej różnym dziedzinom wiedzy, nietypowych lub mniej typowych połączeń wyrazowych, a także złożonych struktur morfo-syntaktycznych. Dzięki niej możliwe staje się podejmowanie działań w kontekstach, które stawiają większe wymagania poznawcze niż codzienna komunikacja i w związku z tym nie tylko wymuszają uruchamianie procesów myślowych wyższego rzędu, takich jak: stawianie hipotez, ewaluacja, inferencja, uogólnienie, przewidywanie czy klasyfikowanie, lecz także ich werbalizację (Seretny 2018, 140).

Tezy Cumminsa spotkały się oczywiście z krytyką niektórych badaczy, twierdzących, że nie da się przeprowadzić tak radykalnego podziału funkcjonowania języka. Nie ulega jednak wątpliwości, że takie rozróżnienie istotne jest z punktu widzenia wejścia językowego w system edukacji⁴. Cudzoziemki i cudzoziemcy podejmujący naukę w Polsce muszą posiadać narzędzia, które pozwolą im na swobodne uczestnictwo w lekcjach oraz wykładach i ćwiczeniach uniwersyteckich. Narzędzia te to przede wszystkim leksyka specjalistyczna, która często daleka jest od tej używanej w życiu codziennym i która jednocześnie znacznie odbiega od zasobu słów, których można nauczyć się, korzystając ze standardowych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. Stanąć można zatem na stanowisku, iż początkujący uczeń lub student przyjeżdżający do Polski jak najszybciej musi nauczyć się leksyki należącej do zbioru języka specjalistycznego – w zależności od wybranego profilu klasy czy kierunku studiów – z zakresu matematyki, biologii, wychowania fizycznego, stosunków międzynarodowych, informatyki, fizyki kwantowej i wielu innych rozległych tematów. Czyż nie jest bowiem podstawową funkcją uczenia się poprawienie swojej sytuacji życiowej, a nie wyłącznie codzienna komunikacja, która wprawdzie jest niezwykle ważna, jednak nie pozwoli z całą pewnością na pełne uczestnictwo w życiu szkolnym

2 BICS – ang. *basic interpersonal communicative skills*. To tak zwany język codzienny, używany w domu, podczas rozmów nieobciążonych wysokoinformacyjnie. Dzięki opanowaniu języka codziennej komunikacji możemy się przedstawić, porozmawiać o pogodzie czy opisać siebie i swoje otoczenie, „wykorzystujemy (go – przyp. A.T.) w sytuacjach mniej sformalizowanych o wyraźnie zarysowanym kontekście, częstokroć wspierając i/lub uzupełniając przekaz niewerbalnie. Zakres środków językowych niezbędnych do realizacji działań ogranicza się w przypadku BICS do słownictwa najczęściej używanego oraz prostych struktur gramatycznych właściwych językowi mówionemu, same umiejętności rozwijają się zaś zazwyczaj w sposób naturalny w toku codziennych interakcji z innymi użytkownikami” (Seretny 2018).

3 CALP – ang. *cognitive academic language proficiency*.

4 Niezależnie od jej poziomu.

i akademickim. Za podstawę do tez stawianych w niniejszym artykule posłużyły mi doświadczenia z uczennicami i uczniami, którzy trafili do Polski w momencie wybuchu wojny w Ukrainie, a także słuchacz(k)ami kursu przygotowującego do studiów w języku polskim, którzy przyjeżdżają do naszego kraju bez znajomości języka i mają rok, aby opanować go w stopniu pozwalającym na podjęcie nauki na polskich uczelniach.

Zaproponować chciałabym zatem zmianę podejścia do nauczania języka polskiego jako obcego, oderwanie od klasycznej kolejności poznawania słów, jednocześnie powiązanie materiału leksykalnego bezpośrednio z zasobem gramatycznym i z kolejnością jego ułożenia w podręcznikach kursowych.

Szczególnie ważne wydaje się określenie oczekiwanego przyrostu warstwy leksykalnej uczniów w wyniku realizacji wymagań programowych oraz wskazanie słownictwa właściwego JSE (językowi edukacji szkolnej – przyp. A.T.), uwzględniającego zakresy tematyczne, w ich zaś ramach – wyrazów kluczowych, tj. absolutnie niezbędnych uczniom w określonym wieku (Seretny 2018, 148).

Wydawać by się mogło, że implementowanie słownictwa specjalistycznego podczas zajęć, szczególnie z osobami początkującymi, może nastroczać wiele trudności. Nic bardziej mylnego. Czym różni się bowiem pierwsza lekcja języka polskiego jako obcego, na której nauczylibyśmy się przedstawiać, pytać innych o imię i podawać podstawowe informacje o sobie lub wymieniać przedmioty w klasie (co jest standardowym materiałem, zgodnym z podręcznikami kursowymi), od sytuacji, w której nauczymy się liczyć do kilkunastu tysięcy lub nazywać części rzutnika multimedialnego. Chciałabym wyjść zatem w tej propozycji poza utarty schemat „tematów na poziomy”, czyli takich treści, które zgodnie ze standardowymi opisami poziomów biegłości językowej są odpowiednie i im przyporządkowane.

Podręcznikiem prezentującym takie właśnie podejście do nauczania jest książka *Licz na Banacha. Podręcznik do nauczania polskiego słownictwa specjalistycznego dla cudzoziemców*⁵. Jest on dość nietypowym podręcznikiem na polskim rynku wydawniczym. Jego unikalność polega przede wszystkim na tym, że pomimo radykalnej odmienności nauczanej warstwy leksykalnej faktycznie można nazwać go podręcznikiem, a nie zakwalifikować w ramy tak zwanych materiałów pomocniczych do nauczania języka polskiego jako obcego. Przeznaczony jest dla studentek i studentów całkowicie początkujących⁶ – takie założenie towarzyszyło jego powstawaniu podczas kolejnych cykli zajęć ze słuchaczkami i słuchaczami kursu przygotowującego do studiów w języku polskim w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Co to oznacza to praktyce?

5 *Licz na Banacha* to podręcznik do kształcenia sprawności językowej z zakresu słownictwa z matematyki, a także topografii, fizyki, informatyki, chemii i astronomii.

6 Co oczywiście nie wyklucza korzystania z niego ze studentkami i studentami bardziej zaawansowanymi. Leksyka proponowana w książce należy do zakresu słownictwa wysokospecjalistycznego, a zatem można założyć, iż jest to zasób słownictwa, którego nie posiadają także osoby sprawnie posługujące się językiem polskim.

Pierwsza lekcja z podręcznika może zostać zrealizowana z osobami niemówiącymi w ogóle po polsku – jest to lekcja, podczas której słuchaczki i słuchacze mają nauczyć się liczyć po polsku. Poza nowymi słowami, którymi są w tym przypadku nazwy liczb, nauczyciel nie musi nawiązywać z uczestnikami lekcji żadnej komunikacji. Jedyne dodatkowe słowo, które powinno się pojawić, a które pozwala realizować kolejne etapy lekcji, to pytajnik „ile”. Słowo to odpowiednio zaintonowane, oznaczone na tablicy wyraźnym znakiem pytającym, zaznaczone niewerbalnym gestem uniesienia ramion czy rąk, jest jasne, nawet jeśli nieznanne. Materiał zaproponowany w pierwszej lekcji umożliwia szybkie przyswojenie liczebników od 0 do metaforycznej nieskończoności, a kolejne części oparte są w logiczny i syntetyczny sposób na materiale już opanowanym. Druga lekcja, na przykład, zakłada naukę słów opisujących podstawowe działania matematyczne, takich jak: składnik, odjemna, odjemnik, dzielna, dzielnik, mnożna, mnożnik, suma, różnica, iloraz oraz iloczyn. Znow podobnie jak w lekcji pierwszej osoba ucząca się nie musi sprawnie posługiwać się językiem polskim, aby być w stanie brać udział w lekcji i poprawnie wykonywać proponowane podczas zajęć ćwiczenia. W głównej mierze zakładają one bowiem realizację ustną/pisemną zdań czy też wyrażen typu: składnik pięć plus/dodać składnik pięć równa się/suma dziesięć lub odjemna sto pięćdziesiąt pięć minus/odjąć piętnaście równa się/różnica sto pięćdziesiąt. Także polecenia, szczególnie w pierwszych lekcjach, konstruowane są w taki sposób, że ich niezrozumienie nie powoduje niemożności wypełnienia ćwiczeń. Wystarczy przyrzeć się wzorowi, aby wiedzieć, w jaki sposób wykonać dane zadanie poprawnie i czego oczekuje nauczyciel(ka). Co oczywiste, kolejne lekcje, umiejscowione dalej w podręczniku *Licz na Banacha*, stają się już coraz bardziej skomplikowane leksykalnie, także polecenia są coraz bardziej rozbudowane. Podręcznik, jak wspomniano bowiem na początku, został napisany na potrzeby słuchaczek i słuchaczy kursu przygotowującego⁷. Założono więc, iż znajomość słownictwa specjalistycznego, struktur niezbędnych do funkcjonowania w języku edukacji szkolnej czy akademickiej, będzie rozwijała się równoległe z językiem codziennej komunikacji, który ćwiczony jest na osobnych zajęciach lub który nabywany jest w trakcie codziennego funkcjonowania.

Cummins zaznacza, że jego zamierzeniem nie było wprowadzenie dychotomii, ale rozróżnienia jakościowego, gdyż oba wymiary biegłości językowej nie są rozłączne. CALP nie zaczyna się więc rozwijać dopiero wówczas, gdy ukształtuje się BICS lub niezależnie od niego, wręcz przeciwnie – przyrost umiejętności w zakresie obu dokonuje się równoległe, tyle że w różnych okresach życia jednostki ze zdecydowanie odmienną intensywnością (Seretny 2018, 142)⁸.

Warto zatrzymać się tu na chwilę, aby wspomnieć, iż także budowa samych poleceń jest sprawą kluczową w procesie udanego funkcjonowania w systemie edukacji szkolnej/

7 Znajomość leksyki specjalistycznej tych osób nie będzie różniła się od tej, jaką posiadają uczennice i uczniowie rozpoczynający edukację w polskiej szkole.

8 Por. Cummins 2008, 2014.

akademickiej. Nie da się ukryć, iż zadania podręcznikowe charakteryzują się często poleceniami o wysokim stopniu skomplikowania składniowego i leksykalnego. Możliwość ich uproszczenia⁹ bardzo często wydaje się oczywista i nie będzie miała żadnego wpływu na sam proces dydaktyczny. O ileż bowiem łatwiej jest zrozumieć (będąc na właściwym poziomie edukacji) zadanie sformułowane „ $5z - 5 = 15y - 10x - 5$ ” niż polecenie „rozwiąż równanie z trzema niewiadomymi”. Zamiast formułować polecenia typu: „Połącz elementy umieszczone w kolumnie a z pasującymi do nich elementami w kolumnie b” warto pomyśleć o krótkiej frazie „połącz a i b”¹⁰. „Troska o dostępność polega na takiej organizacji formy przekazu językowego, która nie narusza jakości, ilości i doniosłości informacji, ale sprawia, że odbiorca przyjmuje je, aktywizując własne zasoby w sposób dla niego możliwy i satysfakcjonujący” (*Wskazówki* 2016, 25). Wiele zadań podręcznikowych można „odczarować” poprzez sprowadzenie polecenia do takich słów jak: „zrób, przeczytaj¹¹, napisz¹²” itp. i przygotowanie odpowiedniego wzoru, który daje jasny sygnał do zrealizowania postawionego przed uczniem zadania¹³.

Należy dodać, że takie dostosowanie instrukcji oraz sposobu przekazywania materiału dydaktycznego nie wynika wyłącznie z „widzimisię” osób zajmujących się pracą z cudzoziemcami, którzy – ze względu na nieznaną im języka polskiego – są w systemie szkolnym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁴. Takie zaadaptowanie języka nawigacji szkolnej¹⁵ jest po prostu częścią niezbywalnego prawa każdego człowieka do nauki.

9 W celu ułatwienia życia niezaawansowanej językowo osobie.

10 Ostatni przykład jest oczywiście intencjonalnie nadmiernie przekoloryzowany, aby pokazać różnicę w sformułowaniu poleceń.

11 W skrajnym przypadku nawet „czytaj”.

12 Może być też forma: „pisz”.

13 Więcej na temat możliwości dostosowania treści podręcznikowych można znaleźć w opracowaniu *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowywania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczących się oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*.

14 Mowa tu oczywiście przede wszystkim o sytuacji, w której osoba z różnych (często niezależnych od siebie) powodów zostaje niejako „wrzucona” w system obcej edukacji (w tym przypadku edukacji polskiej) i nie zostaje wcześniej odpowiednio przygotowana językowo do realizacji merytorycznej i formalnej zadań, które w procesie dydaktycznym zostaną przed nią postawione. Z taką sytuacją polskie szkoły (a częściowo także polskie uczelnie wyższe) mają do czynienia od końca lutego 2022 roku, czyli od momentu inwazji Rosji na Ukrainę. W momencie wybuchu wojny do Polski trafiło tysiące dzieci (i młodych ludzi) pragnących kontynuować edukację, które w żaden sposób nie spodziewały się zmiany miejsca zamieszkania, nie były przygotowane do zmiany systemu edukacyjnego, nowych podstaw programowych i realizacji stosownego dla ich wieku materiału, w języku, który był (i pozostaje) dla nich językiem obcym.

15 Pozostawiając już w tyle język treści przedmiotowych, którego – założyć możemy – cudzoziemka/cudzoziemiec i tak musi się szybko nauczyć, aby realizować materiał podczas kolejnych lekcji.

Mowa o nim zarówno w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka przyjętej przez ONZ w 1948 r. (i obowiązującej do dziś), jak również w Międzynarodowym pakiecie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych z 1966 r., wdrożonym w Polsce w 1977 r. Oba dokumenty podkreślają, że nauka ma być powszechnie dostępna, szczególnie na poziomie podstawowym oraz technicznym i zawodowym, a na poziomie wyższym ma się odbywać na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych (Wskazówki 2016, 8-9).

Słownictwo specjalistyczne wykorzystywać można nawet w momentach, w których klasyczny podręcznik proponuje zupełnie inne treści. Warto traktować go wtedy jako swego rodzaju „kręgosłup” zajęć – będzie służyć przede wszystkim jako pomoc wskazująca odpowiednie ułożenie i kolejność kategorii gramatycznych, które powinny zostać zrealizowane z osobą uczącą się, aby jej język polski rozwijał się prawidłowo, aby stawał się coraz bardziej komunikatywny i poprawny. Przyjrzyjmy się zatem możliwościom wypełnienia konkretnych zagadnień zbiorem leksykalnym pochodzącym raczej z zestawu leksyki edukacji szkolnej niż języka codziennej komunikacji.

Za pierwszy przykład niech posłuży dopełniacz, który w podręcznikach kursowych ćwiczony jest często np. na dopełniaczu częściowym. Po zrealizowaniu lekcji osoba ucząca się umie zatem zbudować takie wyrażenia, jak: kostka masła, pęczek rzodkiewki czy pudełko zapalek. Nie jest to jednak wiedza niezbędna ani z punktu widzenia życia szkolnego, ani z punktu widzenia pragmatycznej codzienności. Dziś bowiem pęczek rzodkiewki czy kostkę masła kupujemy na całym świecie najczęściej w supermarkecie, w którym nie musimy rozmawiać na ten temat ani ze sprzedawcą, ani z kasjerem. O ileż przydatniej byłoby zatem wypełnić dopełniacz treściami z zakresu wiedzy chemicznej. Ćwiczenia zmuszające uczących się do zbudowania wyrażen: nadmanganian (kogo? czego?) potasu, tlenek (kogo? czego?) węgla, siarczek (kogo? czego?) sodu, mają zatem za cel nie tylko poznanie i/lub utrwalenie końcówki i odpowiednie użycie dopełniacza, ale także, a może przede wszystkim, wprowadzenie podczas lekcji nazw z okresowego układu pierwiastków, które okażą się przydatne na kolejnej lekcji chemii, a także w życiu. Najważniejsze pierwiastki nie noszą w języku polskim nazw międzynarodowych, lecz typowo polskie¹⁶, a zatem ich znajomość może przydać się podczas opisu symptomów choroby czy zakupów w aptecce, np. w sytuacji chęci kupienia tabletek musujących z wapnem, jeśli dopadnie nas alergia.

Kolejnym dobrym przykładem wydaje się narzędnik, pierwszy przypadek wprowadzany w toku nauki języka polskiego jako obcego. Autorki i autorzy podręczników najczęściej proponują przećwiczenie go na zawodach: „jestem kucharzem”, „jestem kelnerem”, „jestem studentką” lub na narodowościach: „jestem Amerykaninem”, „jestem Polką”, „jestem Niemką”. Oba zakresy leksykalne oczywiście należy zaakceptować, są ważne i przydatne, cudzoziemka/cudzoziemiec musi umieć znaleźć się w grupie i umieć cokolwiek

16 Np. wapń, węgiel, tlen, wodór, złoto, srebro itp.

o sobie powiedzieć, ale warto dodać inne przydatne tzn. wypełnione konkretną merytoryczną zawartością przedmiotową treści. Warto uzupełnić proponowane zawody takimi, które wchodzą w zakres wiedzy historycznej czy przedmiotu wiedza o społeczeństwie – „Andrzej Duda jest prezydentem”, „Karol jest królem”, „Franciszek jest papieżem”. Nie dość, że na takich zajęciach wyćwiczony zostanie narzędnik, to pojawiają się też funkcje lub zawody, które z całą pewnością wielokrotnie powrócą w edukacji szkolnej na wspomnianych zajęciach z historii, historii i terażniejszości czy wiedzy o społeczeństwie lub w dyskursie akademickim podczas zajęć z historii średniowiecza, stosunków międzynarodowych i na wielu innych przedmiotach. Dodatkowym profitem będzie tutaj wprowadzenie komponentu kulturowego, to znaczy antropimów ważnych z punktu widzenia kultury, których znajomość umożliwi osobom uczącym się łatwiejsze funkcjonowanie w środowisku rówieśników i lepszą orientację w codziennym dyskursie medialnym. Także narodowości mogą stać się świetnym przyczynkiem do lekcji obudowanej wokół postaci historycznych, pisarzy i pisarek lub bohaterów i bohaterek literackich. Po co bowiem charakteryzować nieistniejące, wymyślone przez autorów podręczników osoby i budować zdania: „Chris jest Brytyjczykiem”, „Noela jest Francuzką”, „Stefan jest Niemcem”, kiedy równie dobrze bohaterami tych zdań mogliby stać się Napoleon, Szekspir oraz Goethe. Korzyść znowu wieloraka – po pierwsze ćwiczmy narzędnik, po drugie mamy okazję do pokazania zapisu niektórych obcych nazwisk i imion w języku polskim (oraz ich odmiany), po trzecie pojawia się możliwość zdiagnozowania luk edukacyjnych, które właśnie w edukacji historycznej mogą być tak obszerne, jak nieoczekiwane. Jeśli bowiem przed chińskim uczniem lub studentem postawimy zadanie uzupełnienia informacji o tym, kim był Napoleon, możemy spotkać się z sytuacją, w której poprawne udzielenie odpowiedzi nie będzie możliwe ze względu na zbyt pobieżną lub nieistniejącą wiedzę na temat tego przywódcy. W chińskim kręgu kulturowym Napoleon nie jest bowiem postacią szczególnie istotną z punktu widzenia istnienia cywilizacji i jeśli nawet pojawi się w toku edukacji szkolnej, to chiński uczeń będzie o nim wiedział mniej więcej tyle samo co polskie dziecko o Dżingis Chanie¹⁷.

Dostosowanie materiału szkolnego do potrzeb uczennic i uczniów z doświadczeniem migracji, ale także sposobów nauczania języka polskiego jako obcego wydaje się ważnym zadaniem, które stoi przed nauczycielami, glottodydaktykami i lektorami w XXI wieku. Procesy migracyjne, których kierunków ani losów nie jesteśmy dziś w stanie przewidzieć, stawiają przed nami nowe, niełatwe wyzwania, które z całą pewnością odmienić muszą nie tylko metody nauczania, ale i materiały, z których korzystamy: „(...) bariera językowa jest czynnikiem, który w największym stopniu utrudnia uczniom imigranckim odnajdywanie się w nowych warunkach, spowalnia proces adaptacji w środowisku szkolnym w tym nawiązywanie przyjaźni z kolegami, a przede wszystkim – uniemożliwia im pełne

17 Z premedytacją podaję ten przykład właśnie. Chińscy studenci polonistyki także z pisanym z polską ortografią Dżingis Chanem mogą mieć problem, dopóki nie zobaczą tego nazwiska w bardziej swojskim (zangielszczonym) zapisie Chingis Chan. Podobnie sytuacja będzie się miała z Mao Tse Tungiem – Mao Ze Dongiem.

uczestnictwo w zajęciach szkolnych i osiąganie wyników w nauce na miarę ich możliwości poznawczych” (Seretny 2018, 154). A zatem, przygotowując kolejną lekcję, zastanawiamy się przede wszystkim, jakich treści potrzebuje uczący się, a nie, jakie zagadnienia będą odpowiednie do poziomu językowego. Tylko wypełnienie tych potrzeb pozwoli „kursantom i kursantom” na pełne uczestnictwo w życiu, którego częścią są zarówno pragmatyczna codzienność, jak i szkoła, studia oraz praca. Poczucie spełnienia w każdej z tych dziedzin zaś pozwala zachowywać dobrostan psychiczny, który przekłada się bezpośrednio na szczęście i dobre samopoczucie.

Bibliografia

Seretny, Anna (2018): *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktyki – zarys problematyki*, w: *Postscriptum Polonistyczne*, s. 139-156, nr 2 (22).

Cummins, Jim (2014): *Beyond language: Academic communication and student success*, w: *Linguistics and Education*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>.

Cummins, Jim (2008): *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of Distinction*, w: (red.), Nancy H. Hornberger; Brian V. Street, *Encyclopedia of Language and Education*, New York.

Krakowiak, Kazimiera; Borowicz Aleksandra; Dłużniewska Agnieszka; Słodzik Beata; Kołodziejczyk Renata; Krawiec Marianna (2016): *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>, <https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/zat.%202-WSKAZÓWKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf>.

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 12.10.2022 r.

Beata Bednarowska

POEZJA W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ I NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

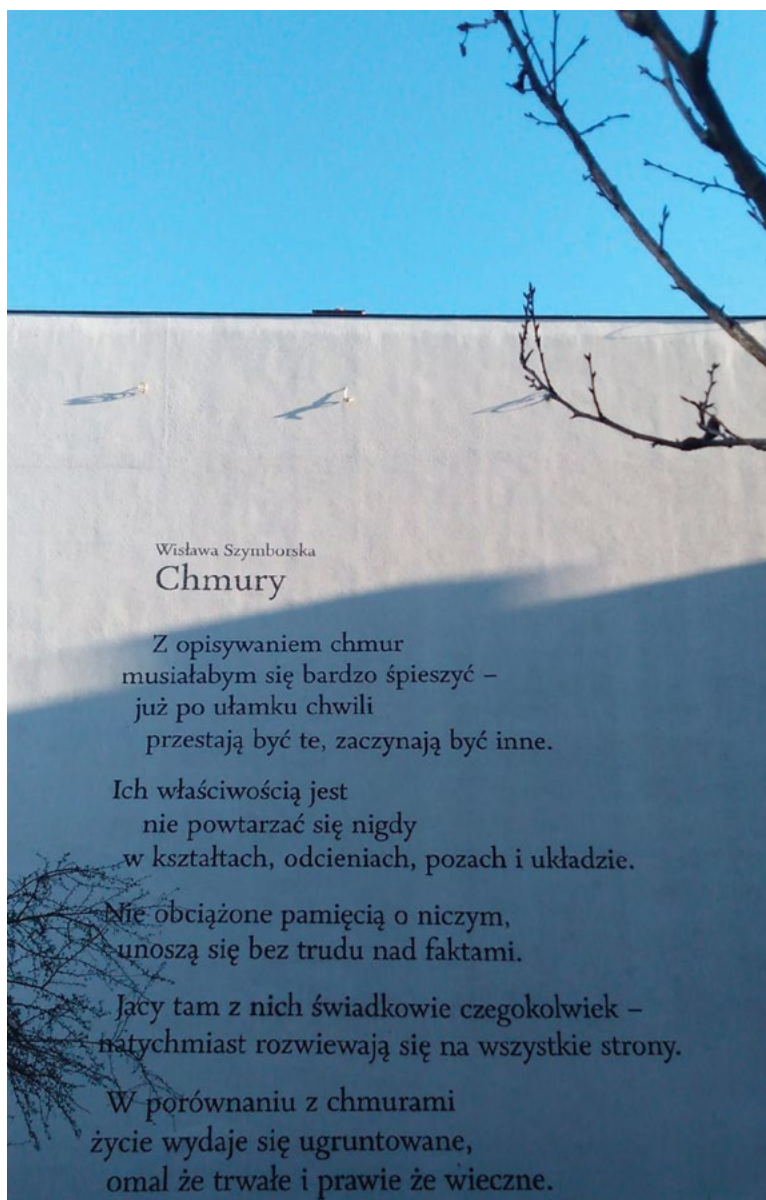
Przestrzeń miejska jest istotnym nośnikiem informacji i wartości. Coraz częściej widzimy w niej nie tylko plakaty, wystawy sklepowe, pomniki, tablice, kamienie pamiątkowe, ale i ciekawy trend artystyczny: murale lub ławeczki poświęcone pisarkom i pisarzom¹. Takie akcenty literackie nie tylko upamiętniają wybitne osobistości, ale i edukują społeczeństwo w zakresie dziedzictwa kulturowego. Wychodząc do ludzi, twórczość literacka staje się egalitarna (nie jest postrzegana już wyłącznie jako elitarna) i dostępna dla szerokiego grona odbiorczego. Podobną funkcję spełniają wydarzenia incydentalne lub cykliczne² poświęcone literaturze (np. liczne festiwale).

Ciekawą inicjatywą, o której chciałabym wspomnieć, jest np. „Poetycka jesień” organizowana od 2016 w Pile. Jest to cykl spotkań, podczas których poetki/poeci z kraju i zagranicy prezentują swoje utwory. Na przykład w ramach wydarzenia „Poezja na targowisku” można posłuchać wierszy lub je poczytać oraz zrobić sobie zdjęcie z wybranymi utworami w poetyckiej galerii. W oknach wystawowych i na ścianach sklepików prezentowane są plakaty z wierszami. W listopadzie 2016 roku pod hasłem „Poezja wędrująca” odbyła się literacka podróż pociągiem retro na trasie Wolsztyn – Poznań – Gniezno – Piła. Podczas przejazdu odczytywany był w różnych językach przez uczestników – podróżnych (uczniów, nauczycieli, miłośników poezji) wiersz Juliana Tuwima pt. „Lokomotywa”. Natomiast pewnego październikowego dnia w 2018 roku po ulicach Piły jeździł autobus „wypełniony jesiennymi strofami”. Akcję „Poetycka jesień w autobusie” przeprowadziła młodzież, która przedstawiała wiersze podróżującym, co obu stronom sprawiło dużo radości.

1 Murale z wierszami lub fragmentami utworów prozatorskich można zobaczyć np. w: Krakowie, Poznaniu, Warszawie, Wrocławiu i Lublinie. Sama będąc ostatnio w Poznaniu, widziałam na ścianach kamienic utwory Wisławy Szymborskiej oraz Zbigniewa Herberta.

2 Np. imprezy organizowane w ramach Światowego Dnia Poezji, który został ustanowiony przez UNESCO w 1999 roku i obchodzony jest 21 marca.

Zainspirowana takimi niekonwencjonalnymi formami promocji literatury w przestrzeni miejskiej, chciałabym przedstawić w artykule przykłady (autorskich) zadań do widniejącego na ścianie jednej z kamienic w Poznaniu wiersza Wisławy Szymborskiej „Chmury” (zdjęcie 1), które mogą zachęcić osoby uczące się języka polskiego jako obcego do jego nauki poprzez obcowanie z poezją. Wierzę, że kreatywne pomysły i ćwiczenia, towarzyszące pracy z literaturą, mogą przynieść wiele satysfakcji zarówno uczącym się, jak i nauczającym oraz zainteresować językiem, postacią autorki czy kulturą w ogóle i sprawią, że nauka języka będzie odbywać się niejako mimochodem.



Zdjęcie 1. Mural z wierszem W. Szymborskiej „Chmury” na ścianie kamienicy przy pl. Kolegiackim w Poznaniu

Ponieważ tekst poetycki posiada również znaczenia metaforyczne (przenośne), skłania do odkrywania różnych przesłań intencjonalnych, tkwiących nieraz w całości, innym razem w kontekście kulturowym, albo i w pojedynczym słowie. Analizę językową i znaczeniową wiersza z powodzeniem można łączyć z rozwijaniem i ćwiczeniem wszystkich sprawności językowych, zarówno tych receptywnych (słuchanie i czytanie), jak i produktywnych (mówienie i pisanie). Szczególnie obiecujące wydaje się jednak pisanie kreatywne, które pobudza myśli, usuwa granice, zachęca do tworzenia neologizmów, łączy znane z nieznanym, sprzyja autorefleksji i uelastycznia wypowiedź. Zabawy słowne, budowanie skojarzeń i rysowanie map myśli wyzwalają pozytywną energię do aktywności językowych. Chcąc obudzić w uczących się otwartość i spontaniczność, warto namawiać ich do zapisywania tego, co w danej chwili przychodzi im do głowy.

Niezależnie od poziomu zaawansowania językowego uczących się na początek przygody z poezją proponuję stworzenie „Poetyckiego ABC” (zadanie 1).

Zadanie 1: „Poetyckie ABC”

Do podanych pierwszych liter w słowie „poezja” dopisz(cie)³ słowa związane z twórczością literacką, poezją, jej pisaniem i odbiorem itp.

P – (np. poeta, powieść, pisanie, porównanie, przenośnia, poetycki itp.)

O – (np. opowiadanie, onomatopeja, obrazowy, odbiór itp.)

E – (np. epitet, efekt, euforia, ekspresja itp.)

Z – (np. zwrotka, zapisać, zabawny, zainspirować itp.)

J – (np. jednowyrazowy, jednozwrotkowy itp.)

A – (np. antologia, autor, analogia, adresat, akcent, akcentować itp.)

Wymienione przez studentki/studentów słowa warto zapisać na tablicy, wyjaśnić ich znaczenie i podać przykłady użycia w kontekście. Można też polecić ułożenie zdań z wybranymi 4-6 wyrazami „Poetyckiego ABC”.

Podczas gdy na niższych poziomach warto wychodzić od tekstów prostych, np. tych adresowanych do dzieci⁴, materiałem, który świetnie sprawdzi się na zajęciach z języka polskiego jako obcego dla (średnio) zaawansowanych, są wiersze noblistki Wisławy Szymborskiej, na ogół napisane prostym językiem, pozbawionym wzniosłych metafor. Tekstem literackim, który proponuję wykorzystać w pracy ze student(k)ami na poziomie

3 Zadanie to (oraz kolejne) można wykonać indywidualnie lub w parach.

4 Takimi tekstami są na przykład wiersze Juliana Tuwima, Jana Brzechwy czy Joanny Kulmowej.

zaawansowanym⁵ jest wiersz „Chmury”⁶. Przed analizą i interpretacją tekstu (zadanie 5), warto zapoznać uczących się z postacią poetki (zadanie 2) i omówić pierwsze myśli, które wywołuje tytuł wiersza (zadanie 3) oraz skojarzenia z rzeczownikiem „chmura/chmury” (zadanie 4).

Zadanie 2: Biogram poetki

Poszukaj(cie) informacji dotyczących życia i twórczości Wisławy Szymborskiej.⁷ Wymień(cie) kilka tytułów zbiorów jej wierszy. Co jest charakterystyczne dla jej poezji?

Zadanie 3: Wprowadzenie do pracy z wierszem

Jak myślisz/myślicie, o czym jest wiersz „Chmury”?

Odniesienie się do tytułu wiersza ma na celu uaktywnienie wyobraźni, zbudowanie hipotez, wejście w klimat i tematykę wiersza. Przed rozpoczęciem pracy z tekstem można też rozdać student(k)om pocięte fragmenty wiersza i poprosić o ułożenie ich we właściwej kolejności.

Zadanie 4: Skojarzenia

Zastanów(cie) się, co tobie/wam kojarzy się z chmurami (np. „są w ruchu, przemijają, są lekkie, złowrogie, zmieniają kształty, ulotność” itp.).

Zadanie 5: Interpretacja wiersza

W jaki sposób przedstawione są chmury? Jak jest pokazane życie człowieka? Jaki jest nastrój w tym wierszu: poważny czy raczej lekki, swawolny, a może refleksyjny? Czy podoba ci/wam się ten wiersz? Dlaczego?

Pytania pomocnicze mają za zadanie zmobilizować uczących się do mówienia. Studentki/studenci powinni tworzyć swoje własne koncepcje, interpretując wiersz. Mogą stwierdzić, że podmiot liryczny „patrzy” w wierszu z perspektywy chmur i przygląda się światu

-
- 5 Propozycje dla niższego poziomu (A2), z wykorzystaniem wiersza Wisławy Szymborskiej „Kot w pustym mieszkaniu”, zawiera podręcznik internetowy *Polak potrafi. O wielkich Polakach w Polsce i na świecie*, dostępny na stronie Fundacji im. Mikołaja Reja. Można tam znaleźć linki związane z życiem i twórczością poetki oraz ćwiczenia, jak np. łączenie słów z definicjami, rozumienie tekstu pisanego i słuchanego, zamiana czasu teraźniejszego na czas przeszły i produkcję pisemną (zadanie „Opisz sytuację z perspektywy kota”).
 - 6 Inne wiersze Szymborskiej mogą stanowić cenny materiał do pracy nad strukturami gramatycznymi, np. czas przeszły można ćwiczyć pracując z wierszem „ABC”, a liczebniki z wierszem „Dłoń”. Ciekawym tekstem dla osób średnio zaawansowanych jest też wiersz pt. „Terrorysta, on patrzy”, który zawiera różne formy czasowników i określenia godzin.
 - 7 Ćwiczenie to może być wcześniej przygotowane w domu. Natomiast w trakcie zajęć można dokonać podziału na dwie grupy i rozdzielić im zadania: jedna grupa szuka informacji biograficznych, druga – dotyczących jej twórczości.

i człowiekowi w nim. Zauważą pewnie, że chmury „płyną” i odradzają się, są niestabilne i zmienne – w przeciwieństwie do życia ludzkiego, które jest trwałe.

Na kolejnym etapie można przyrzeć się wybranym aspektom leksykalnym, np. frazeologii (zadanie 6), synonimii (zadanie 7) oraz innym zwrotom i wyrażeniom (zadanie 8).

Zadanie 6: Związki frazeologiczne

Znajdź(cie) w dostępnych źródłach związki frazeologiczne związane z „chmurami” i wyjaśnij(cie) ich znaczenie. Ułóż(cie) z nimi zdania lub krótką historyjkę.

nad kimś gromadzą się ciemne chmury –

wznieść się ponad chmury –

czarne chmury –

mieć głowę w chmurach –

błądzić w chmurach –

Zadanie 7: Wyrazy bliskoznaczne

Poszukaj(cie) wyrazów bliskoznacznych słowa „chmura” (np. obłok, obłoczek, baranek, chmurka, chmurzysko, niepogoda).

Zadanie 8: Wyrażenia

Co oznaczają poniższe wyrażenia? Znajdź(cie) wyjaśnienia i /lub synonimy. Ułóż(cie) z nimi zdania.

po ułamku chwili –

ugruntowany, -a, -e –

można (na kimś) polegać –

paradować w przepychu –

W obecnych czasach może mało popularnym pomysłem dydaktycznym jest nauka wiersza na pamięć i jego recytacja w ramach konkursu (zadanie 9).

Zadanie 9: Konkurs recytatorski

Przedstaw(cie) wiersz indywidualnie lub grupowo (z podziałem na zwrotki).

Przyswojenie sobie całego tekstu wiersza (lub jego fragmentu) w celu prezentacji przed publicznością pomoże uczącym się zapamiętać nowe słownictwo i struktury, co pośrednio wpłynie na elegancję ich wypowiedzi.

W ostatniej fazie pracy z tekstem warto przejść do zadań otwartych, produktywno-kreatywnych. I tak na zajęciach można przeprowadzić dyskusję w parach lub grupach (zadanie 10), a do domu zadać napisanie eseju (zadanie 11).

Zadanie 10: Dyskusja

Porozmawiajcie na następujące tematy:

- Czy lubisz obserwować przyrodę, niebo? Gdzie? Kiedy?
- Fotografowanie przyrody i krajobrazu, „chwytanie chwili” – czy może sprawiać satysfakcję? Lubisz robić zdjęcia krajobrazu?
- Jak rozumiesz słowa Szymborskiej: „Moje wiersze są do czytania i do myślenia...”?

Zadanie 11: Pisanie kreatywne

Jaką metaforę wybrał(a)byś na określenie swojego życia (np. „walka”, „wędrownka”, „las”, „ogród”) i dlaczego? Napisz krótki esej.

Teksty poetyckie w przestrzeni miejskiej to ciekawe doświadczenie spotkania z kulturą wysoką, nie tylko dla czytelnika-turysty, ale i osoby uczącej się języka polskiego jako obcego. Ich obecność oswaja z literaturą i inspiruje do twórczych działań językowych. Z powodzeniem można je wykorzystać do rozwijania różnych sprawności językowych za pomocą ciekawych i kreatywnych ćwiczeń na zajęciach i poza nimi.

Podsumowując, głównymi zaletami wynikającymi z wykorzystywania poezji w uczeniu się/nauczaniu języka obcego na każdym poziomie jest na pewno łatwiejsze opanowanie wybranych umiejętności językowych (np. wymowy, rytmu) oraz przećwiczenie i przyswojenie części systemu językowego (głównie leksyki, ale i gramatyki oraz stylistyki). Natomiast interpretacja wierszy jest pewną sztuką, którą warto praktykować w grupach bardziej zaawansowanych językowo. Poezję można ponadto wykorzystać tematycznie jako materiał do rozwijania twórczego pisania w formie ćwiczeń na zajęciach lub w domu, zarówno w formie pracy indywidualnej, jak i grupowej. Ta ostatnia – w formie dyskusji czy innego rodzaju wymiany myśli prowadzi w efekcie do uczenia się od siebie nawzajem. Teksty literackie stają się wtedy czymś więcej niż tylko narzędziem do nauczania treści gramatycznych lub leksykalnych. Szczególny potencjał kryje w sobie poezja konkretna (słowno-wizualna, obrazkowa), w której obok treści dużą rolę odgrywa też forma. Teksty literackie warto ponadto uzupełniać i uatrakcyjnić sztukami wizualnymi, np. malarstwem, rzeźbą, grafiką, fotografią itd. Inspirację można zaczerpnąć nie tylko z podręczników czy internetu,

ale również z przestrzeni miejskiej, w której coraz częściej obecne są festiwale literatury, wystawy o pisarkach/pisarzach czy murale prezentujące wiersze i inne dzieła sztuki.

Bibliografia

Kalinowska, Ewa (2015): *Poezja na lekcjach języków obcych – rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 63-69.

Ostatni dostęp do źródeł: 20.01.2024 r.

Jan Miodek

O HOLBEINIE I HUSSERLU

Gdy zasiadałem do pisania tego felietonu, usłyszałem, jak pewien znany polski dziennikarz radiowy, siłący się zawsze aż nadto wyraźnie – na granicy fonetycznego snobizmu – na autentyczną wymowę angielską, nie uporał się ze zgodnym z normą odczytaniem nazwiska Holbein (nosili je żyjący na przełomie XV i XVI wieku niemieccy malarze – ojciec i syn). W eter popłynęło brzmienie „Holbejn”, a nie poprawne „Holbajn”.

Tak samo – literowo, a nie z połączeniem „aj” – przeciętny Polak wymówi dziś nazwiska typu Stein, Goldstein, Weinsberg, Peisert, Seifert, Preisner.

Barierą nie do fonetycznego przejścia dla prezenterki telewizyjnej stał się kiedyś tytuł wychodzącej od 1945 roku w Monachium południowoniemieckiej gazety „Sueddeutsche Zeitung”: odczytała go w całości literowo, a nie w – wydawałoby się powszechnie znanej – postaci „zueddojczje cajtunk”.

Prawie nikt już także nie dostrzega w Polsce „o umlaut” w formie „Kroenung”. Wszyscy mówią o kawie „Jacobs Kronung” – z czystym „o”, a są i tacy, którzy pierwszą formę anglicyzują i wymawiają ją z nagłosowym „dża”!

Anglizowana jest nie tylko nazwa znanej marki kawowej. Oto z niemieckiego feldmarszałka i prezydenta Hindenburga ktoś robi w telewizji „Hajdenburga”, z ministra przemysłu zbrojeniowego i generalnego inspektora rozbudowy Berlina Alberta Speera (wymowa „Szper” – z długim „e”) – „Spira”, a z filozofa Edmunda Husserla – „Haserla”.

Do serii nazwiskowej można dołączyć imiona. I tak na przykład papież Benedykt XVI był dla wielu osób „Dżosephem”, a nie Josephem Ratzingerem, piłkarz Ballack natomiast oraz wielokrotny mistrz świata kierowców Formuły 1 Schumacher – „Majkelem”, a nie Michaeliem. Nie zaskoczył mnie więc i „Dżohan” Wolfgang Goethe w ustach uczennicy – uczestniczki szkolnej olimpiady polonistycznej.

Nazwę miejscową Strasburg i formy pochodne strasburczyk, strasburka, strasburski coraz więcej osób odczytuje teraz literowo, z nagłosowym „s”, zwłaszcza że samo miasto znajduje się w granicach państwa francuskiego. Z nagłosowym „sz” – na sposób niemiecki – wymawiają wszystkie te słowa raczej tylko ludzie starsi.

To oni ciągle jeszcze smalec potrafią nazwać „szmalcem”, a i zdarzają się im – choć coraz rzadziej – brzmienia „szemat”, „szizma”, „iszas”, „szkontrum”, „szpagetti”, mimo że wszystkie te wyrazy nie są pochodzenia niemieckiego: schemat, schizma, ischias to twory greckiej proweniencji, a skontrum i spaghetti – włoskiej, należy je zatem odczytywać literowo, z głoską „s”.

Z etymologicznego punktu widzenia tak samo – z „s” – należałoby wymawiać słowa sztorm, szterling i Sztokholm. A jednak siła oddziaływania fonetycznego wzorca niemieckiego była kiedyś tak duża, że utrwaliły się w mowie i w piśmie warianty z „sz”.

W wypadku jednak pierwszego z nich – zauważmy – słowniki ortograficzne dopuszczają już wariant z „s”, czyli sterling. To też jest znak czasu!

Nawiązując zaś do ostatniego zdania, wspomnę jeszcze swój wyjazd do Muenster w 1975 roku. Przez dwa lata akademickie pracowałem na tamtejszym uniwersytecie jako lektor języka polskiego. Gdy opuszczałem Polskę, był to kraj muzycznych przebojów albo szlagierów (z niemieckiego Schlager). W Niemczech ze słowem szlagier nie zetknąłem się ani razu! Znalazłem się już w krainie wyłącznych – pochodzących z angielskiego – hitów! W końcu i one dotarły do Polski, ale dopiero po paru latach. Dziś używane są powszechnie w odniesieniu nie tylko do zjawisk muzycznych, ale wszelkich atrakcyjnych elementów otaczającej nas rzeczywistości.

Jan Miodek

O FRYDERYKU I BIEDRZYCHU

Kiedy jesienią 2023 roku w czasie sesji poświęconej twórczości Aleksandra Fredry, zorganizowanej przez Wrocławskie Towarzystwo Naukowe i mój macierzysty Instytut Filologii Polskiej UWr, miałem wykład poświęcony obecności języka autora „Zemsty” w powszechnej świadomości współczesnych Polaków, nie omieszkalem wspomnieć o genezie imienia *Aleksander* i nazwiska *Fredro*.

To pierwsze powstało z połączenia greckich słów *alexo* „bronię, wspomagam” i *aner, andros* „mąż, mężczyzna”, a zatem jego etymologiczne znaczenie można wyrazić konstrukcją „broniący mężów, troszczący się o mężów”.

Fredro z kolei to derywat od podstawy słowotwórczej *Fred* – z charakterystycznym kresowym *-o* w wygłosie, a *Fred* to skrócona postać germańskiego imienia *Friedrich* – etymologicznie „władca pokoju”, bo w starogermańskim *friedu* to „pokój”, a *rihhi* – „panowanie, władza”. Polskim odpowiednikiem *Friedricha* jest, oczywiście, *Fryderyk*.

Mało kto wie natomiast, że w dawnej polszczyźnie był nim także *Biedrzych* (czeski *Bedrich* z „r” z odwróconym daszkiem – graficznym odpowiednikiem naszego „rz”) – jakże typowy dla relacji języków słowiańskich z innymi językami. A dlaczego?

Ano dlatego, że języki słowiańskie nie miały w swoim zasobie głoskowym dźwięku „f” i w przyswajanych słowach w jego miejsce wstawiano najbliższe artykulacyjnie wargowe „p” lub „b”. Adaptacja więc germańskiego *Friedricha* w *Biedrzycha* była wręcz modelowa: nieznanne „f” zamieniono w „b” – obligatoryjnie w dawnej polszczyźnie zmiękczone przed samogłoską przednią „e”, „i” natomiast przeszło w „rzi”, a po stwardnieniu „rz” – ostatecznie w „rzy”.

W czeszczyźnie, z której najprawdopodobniej imię to przeszło do naszego języka, „b” zmiękczeniu nie uległo, a „rzi” pozostało miękkie (p. wyżej).

W granicach Polski mamy dwie nazwy miejscowe *Biedrzychowice*, od imienia *Biedrzych* utworzone – w pow. lubańskim i prudnickim. Ich niemieckie odpowiedniki były identyczne: *Friedersdorf*.

Substytucyjną wariantywność słowiańsko-niemiecką odślaniają historyczne zapisy *Biedrzychowic* na Opolszczyźnie: 1228 *Bedrchouici*, ok. 1300 *Frederic villa*, 1407 *Bedrzychovice*, 1430 *Fredrichsdorf*, 1534 *Biedrzychowitz*, 1784 *Pietrzychowitz*, 1845 *Friedersdorf*, *Biedrzychowice*.

Przywołajmy jeszcze kilka przykładów pokazujących, jak w dawnych zapożyczeniach zastępowano obcy dźwięk „f”. I tak od łacińskiego czasownika *firmo*, *confirmo* „umacniam, wzmacniam, czynię silnym” pochodzą takie wyrazy, jak ang. i franc. *confirmation*, niem. *konfirmation* – wszystkie z „f”, a my mamy – wywiedzione od tegoż *firmo* – *bierzmowanie* (z dawn. *birzmowania*) – z „b”.

Także *Stefan* – od greckiego rzeczownika *stephanos* „wieniec, korona” – przyjął najpierw w polszczyźnie swoją postać *Szczepan*, z którą związane osobę diakona żydowskiego, pierwszego męczennika Kościoła katolickiego. Z zaadaptowaną później formą *Stefan* połączono kanonizowanego króla węgierskiego. Mamy też dwie serie derywatów od tych imion – etymologicznie tożsamy: *Szczeppek*, *Szczepcio*, *Szczepanek*, *Szczepanik*, *Szczepaniak*, *Szczepaniec*, *Szczepański*, *Szczepanowski* oraz *Stefek*, *Stefcio*, *Stefanek*, *Stefanik*, *Stefaniak*, *Stefaniec*, *Stefański*, *Stefanowski*.

Kiedy więc mówimy po polsku o dwóch katedrach – budapeszteńskiej i wiedeńskiej, powinniśmy mówić o pierwszej z nich, że jest pod wezwaniem *św. Stefana*, a o drugiej, że jest pod wezwaniem *św. Szczepana* (mimo że na tym obiekcie, na widokówkach i na tablicach ulicznych Wiednia jest niemiecki zapis *Stephansdom* (w innych językach *St. Stephens Cathedral*, *Duomo di Santo Stefano*).

Do omówionych form dodajmy jeszcze takie przykłady, jak *lucyper* – od *Lucifer*, *Krzysztopor* (dlatego *Krzysztopory*) – od *Christophorus*, *Pabir* – od *Faber*, *Pabian* (od niego *Pabianice*) – od *Fabian*, *Pilip* (stąd nazwiska typu *Pilipów*) – od *Filip*, *Rapałowic* – od *Rafałowic*, *Ożep* – od *Józef*. W ten sposób – z głoską „p” – zapisywano te formy jeszcze w wiekach XIII-XV.

Dziś *lucyper* wiezie językowy żywot obok młodszej w polszczyźnie postaci *lucyfer*, ale mamy *Krzysztofa*, *Fabera*, *Fabiana*, *Filipa*, *Rafała*, *Józefa* – już tylko z głoską „f”, tak jak funkcjonują też *firma* i *firmowanie* – z łac. *firmus* „silny, trwały”, ale starsze zapożyczenie wywiedzione z tego samego łacińskiego źródła (*firmo*, *confirmo* „czynię silnym, umacniam, utwierdzam”), jak widzieliśmy wyżej, ma do dziś wargową głoskę „b” – *bierzmować*, *bierzmowanie*.

ITT Leipzig

WAS SIND GUTE SPRACHTESTS UND WOHER KOMMEN SIE?

Das Institut für Testforschung und Testentwicklung Leipzig e.V. stellt sich vor

Sprachtests ermöglichen die Überprüfung und zuverlässige Einschätzung von Sprachkenntnissen. Sie erfüllen wichtige Zwecke in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen – von Bildung und Beruf bis hin zur Politik. Das 2012 als gemeinnütziger Verein gegründete Institut für Testforschung und Testentwicklung hat es sich zur Aufgabe gemacht, passgenaue Sprachtests für verschiedene Ziele und Zwecke zu entwickeln und wissenschaftlich zu begleiten.

Das ITT arbeitet eng mit Bildungseinrichtungen, Verlagen, Verbänden, Ministerien und vielen weiteren Organisationen zusammen, um maßgeschneiderte und zuverlässige Tests zu entwickeln, die bei der Leistungsbeurteilung oder der Diagnose von (fremd)sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen eingesetzt werden können. Als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis legen wir großen Wert auf wissenschaftliche Genauigkeit und Qualitätssicherung, um sicherzustellen, dass die entwickelten Tests fair, objektiv und aussagekräftig sind.

Zu den aktuellen Tätigkeitsbereichen des ITT gehören:

- Erstellung und Erforschung von frequenzbasierten Wortschatztests,
- Bereitstellung und Erforschung von C-Tests als Einstufungsinstrument, z. B. für Sprachkurse an Hochschulen,
- Erstellung und Analyse von Lese- und Hörverstehenstests,
- Skalierung von Bildungssprache sowie Feststellung berufsbezogener Sprachkompetenzen,
- Beratung zur Sprachtestentwicklung, Begutachtung und Validierung bestehender Sprachtests,

- statistische Analysen und testmethodisches Qualitätsmanagement,
- Workshops (z. B. testwissenschaftliche Grundlagen, Workshops zur Bewertung von Tests).

Einige unserer Sprachtests im Portrait

Hör- und Leseverstehenstests

Hör- und Leseverstehenstests sind sicherlich eine der bekannteren Arten von Sprachtests, man liest oder hört Texte und beantwortet Fragen dazu. Das ITT kann in diesem Bereich auf über ein Jahrzehnt Erfahrung zurückblicken. Wir kooperieren dabei erfolgreich mit internationalen und nationalen Organisationen zur Entwicklung, Erprobung und hochwertigen wissenschaftlichen Qualitätssicherung dieser Tests und können die Fertigkeiten Lesen und Hören in einer Vielzahl von Sprachen auf allen Niveaus des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* abdecken und zuverlässig testen.

Der Europarat veröffentlichte 2017 illustrative Beispiele für Lese- und Hörverstehenstests, um die Zuordnung zu den GER-Niveaus besser zu veranschaulichen. Hierbei wurden auch einige am ITT entwickelte Testitems in den Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Spanisch ausgewählt und können online abgerufen werden: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/using-illustrative-tasks>.

C-Tests: Niveaueinstufung leicht gemacht

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeit besteht in der Entwicklung von C-Tests für deutsche Hochschulen zur Einstufung der Sprachkompetenz von Studierenden und (internationalen) Studienanwärterinnen. C-Tests bestehen aus mehreren Lückentexten, bei denen die Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt wurde. Dieses Format wird als besonders geeignet angesehen, um die allgemeine Sprachkompetenz von Testteilnehmenden valide, reliabel und zeitökonomisch einzuschätzen. Die am ITT entwickelten C-Tests werden sorgfältig erprobt und im Rahmen von Pilotstudien auf die GER-Niveaustufen kalibriert. Als zusätzliches Angebot stellen wir ein Lizenzmodell zur Verfügung, mit dem Sie unsere C-Tests auch in Ihrer Einrichtung für zuverlässige Einstufungen verwenden können.

Wortschatztests: schnell und kostenlos

Ein Herzstück unserer Arbeit sind die Wortschatztests. Diese werden über die vereinseigene Homepage kostenfrei zur Verfügung gestellt (<https://itt-leipzig.de/wortschatztests/>). In aktuell 16 verschiedenen Sprachen können Nutzerinnen weltweit kostenlos und niedrigschwellig ihre produktiven und rezeptiven Wortschatzkompetenzen testen. Die Tests basieren dabei auf den jeweils 5000 häufigsten Wörtern einer Sprache.

العربية	中文	Deutsch	English
Suomi	Français	Italiano	日本語
한국어	Nederlands	Português	Русский
Español	Český	Türkçe	Українська

Abb. 1: Für folgende Sprachen bietet die ITT-Webseite kostenfreie Wortschatztests an: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Tschechisch, Ukrainisch, Bild: ITT e.V.

Beim Erlernen einer Fremdsprache stellt das Wortschatzwissen eine wichtige Komponente dar. In der Forschung geht man von der Existenz sogenannter Wortschatzschwellen aus, d. h. man nimmt an, dass es Wortschatzumfänge gibt, die benötigt werden, um bestimmte Aufgaben in der Fremdsprache zu bewältigen, wie beispielsweise unbekannte authentische Texte ohne größeren Zeitverlust lesen und verstehen zu können. Ziel der Wortschatztests ist es, den Wortschatzstand der Teilnehmenden anhand von Tausenderstufen (1000 bis 5000) auf einer Worthäufigkeitsskala zu bewerten. Ausgehend vom ermittelten Wortschatzstand lässt sich anschließend die Zuordnung zu den GER-Niveaustufen mit Bezug auf die Fertigkeit Lesen einschätzen.

In Kooperation mit Dr. Ewa Krauß (Friedrich-Schiller-Universität Jena / Universität Münster) und Agnieszka Zawadzka (Universität Leipzig) wird zurzeit ein Wortschatztest für die Sprache Polnisch entwickelt, er erweitert bis Ende 2024 das Angebot des ITT an verfügbaren Wortschatztests auf der Webseite. Im Frühjahr 2024 soll der Test mit Polnischlernenden erprobt werden, Interessierte können sich gerne bei der Redaktion von „Polnisch in Deutschland“ (redakcja.polskiwniemczech@gmx.de) melden.

Sie wollen einen unserer Wortschatztests für eine wissenschaftliche Studie verwenden oder sehen Bedarf und haben Interesse an der Entwicklung von Wortschatztests für eine weitere Sprache? Kontaktieren Sie uns gerne, wir unterstützen Sie bei Ihrem Vorhaben.

Voraussetzung für den Erfolg unserer Arbeit ist u. a. die Vernetzung in der Fachcommunity. Im Sinne der Förderung der wissenschaftlichen Forschung zu Entwicklung, Analyse

und Optimierung von Sprachtests, sind wir immer daran interessiert, unser Netzwerk auszubauen.

Das ITT ist über die Webseite itt-leipzig.de erreichbar sowie unter der Mailadresse info@itt-leipzig.de.

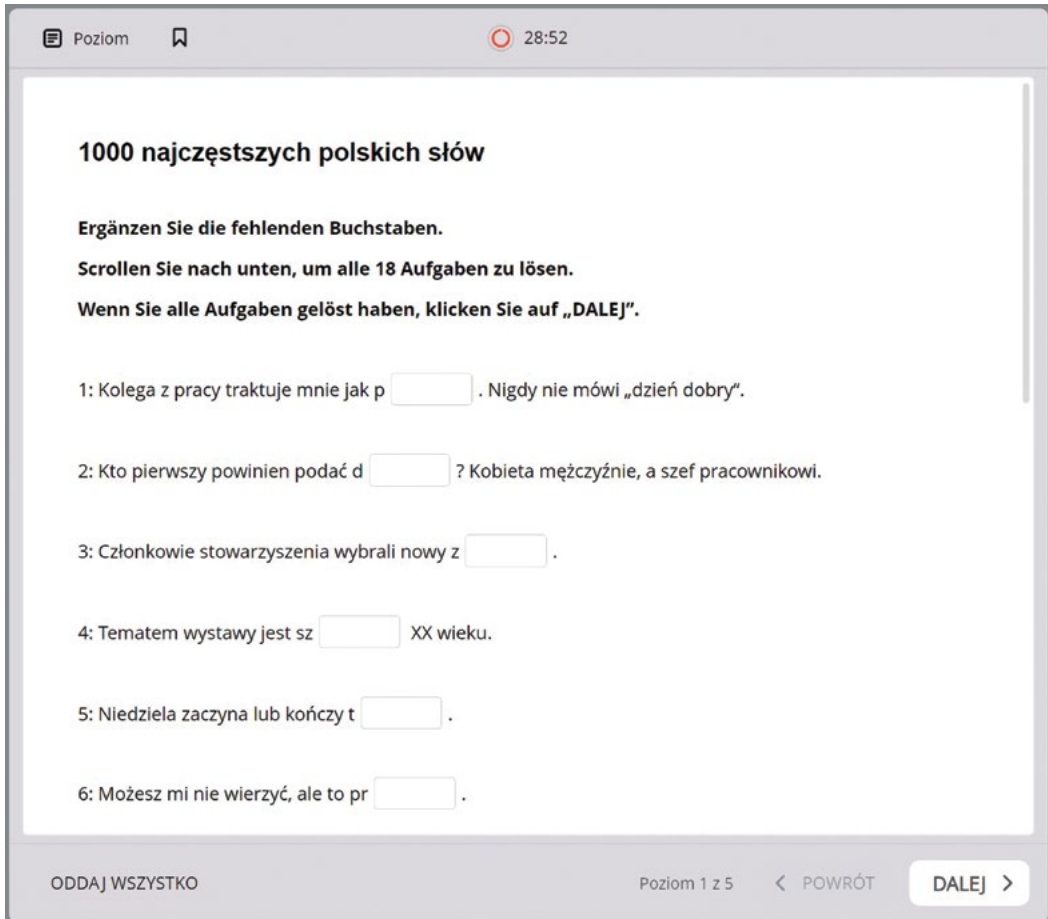


Abb. 2: Beispielauszug aus dem polnischen Wortschatztest (in Arbeit), Bild: ITT e.V.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 05.01.2024.

**Ewa Krauss
Agnieszka Zawadzka**

SPRAWOZDANIE ZE SPOTKANIA ROBOCZEGO W SPRAWIE PROFILOWANIA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO ODZIEDZICZONEGO W GETYNDZE

Termin „profilowanie” wszedł do języka polskiego za sprawą Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady UE 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 roku¹, lepiej znanego jako RODO. W tym kontekście opisuje on:

dowolną formę zautomatyzowanego przetwarzania danych osobowych, które polega na wykorzystaniu danych osobowych do oceny niektórych czynników osobowych osoby fizycznej, w szczególności do analizy lub prognozy aspektów dotyczących efektów pracy tej osoby fizycznej, jej sytuacji ekonomicznej, zdrowia, osobistych preferencji, zainteresowań, wiarygodności, zachowania, lokalizacji lub przemieszczania się (Dz. Urz. UE L116 z 4.05.2016, s. 33).

Na potrzeby naszej dziedziny przyjmujemy, że „profilowanie” jest rzeczownikiem opisującym tworzenie „profilu” znajomości języka polskiego, czyli – analogicznie do sformułowania użytego w RODO – oznacza wykorzystanie pewnych danych osobowych² do oceny stopnia i rodzaju opanowania języka polskiego u osób posługujących się nim jako językiem odziedziczonym³, w szczególności do analizy lub prognozy aspektów dotyczących efektów pracy na kursie językowym.

1 Dostępnego na stronie Urzędu Ochrony Danych Osobowych pod linkiem: <https://uodo.gov.pl/404/224>.

2 Rozumianych jako dane o zidentyfikowanej osobie (por. art. 4 ust. 1 RODO).

3 Charakterystyce takich osób poświęcona jest bogata literatura (np. Fairclough, Beaudrie 2016; Brehmer, Mehlhorn 2018; Lipińska 2019; Małolepsza, Mehlhorn 2020 i in.), tematykę nauczania języka polskiego jako języka odziedziczonego wielokrotnie poruszano także na łamach PwN (nr 2/2014, 3/2015, 4/2016, 6/2018, 7/2019).

Użycie terminu technicznego wskazuje na to, że naszym celem jest ustalenie pewnej standardowej procedury, której podstawą byłyby odpowiednie testy biegłości językowej. Z perspektywy glottodydaktycznej chodzi o stworzenie narzędzia diagnostycznego pozwalającego na ustalenie potrzeb edukacyjnych uczących się języka polskiego jako odziedziczonego, aby na ich podstawie tworzyć „szyte na miarę” programy nauczania.

Na początku obecnego milenium podstawą tworzenia programów kursów językowych stał się *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ), który po dwudziestu latach doczekał się rewizji i rozszerzenia. Tom towarzyszący ESOKJ (*CEFR Companion Volume*; Council of Europe 2018) posługuje się terminem „profil” w następujący sposób:

*The reason the CEFR includes so many descriptor scales is to encourage users to develop **differentiated profiles**. Descriptor scales can be used firstly to identify which language activities are relevant for a particular group of learners and, secondly, to establish which level those learners need to achieve in those activities in order to accomplish their goals* (Council of Europe 2020, 38).

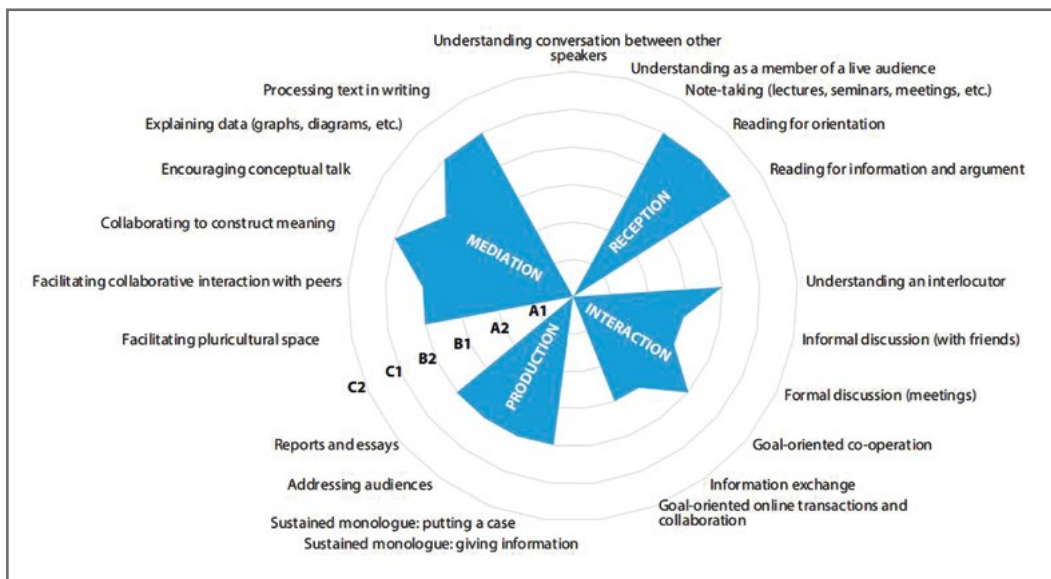
W publikacji jest mowa o zróżnicowanych, indywidualnych profilach językowych, które lepiej oddają stan opanowania języka niż tradycyjne poziomy zaawansowania, stanowiące konieczne uproszczenie. Podczas gdy korzystanie ze wskaźników biegłości (deskryptorów) przy tworzeniu programów kursów przygotowujących do osiągnięcia celów wynikających z określonych potrzeb zawodowych (por. ilustracja 1) zostało w obszerny sposób opisane i wyjaśnione w cytowanym dokumencie (tamże, 42-44), niejasny pozostaje sposób ich użycia w celach diagnostycznych, chociaż autorzy publikacji zauważają, że w podobny sposób można zilustrować bieżącą indywidualną biegłość językową (tamże, 39). Z tego względu Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech (FZNJP) zamierza podjąć działania w celu opracowania instrumentów diagnostycznych dla języka polskiego jako odziedziczonego. Jednym z nich było spotkanie robocze, które odbyło się 7 i 8 września 2023 r. na Uniwersytecie w Getyndze.

Zaproszonym ekspertem i moderatorem spotkania był dr Johann Fischer – dyrektor Centrum Języków Obcych i Kompetencji Kluczowych Uniwersytetu Georga Augusta w Getyndze, przewodniczący Komisji UNICert⁴ oraz koordynator projektu VITbox⁵, a udział wzięły w nim członkinie zarządu FZNJP: dr Ewa Krauss, Małgorzata Małolepsza, Barbara Stolarczyk i Agnieszka Zawadzka.

4 UNICert[®] to niemiecki system nauczania i certyfikowania znajomości języków obcych i odziedziczonych w kontekście akademickim.

5 Pełna nazwa projektu to *CEFR Companion Volume implementation toolbox* (zob. www.ecml.at/companionvolume-toolbox).

Na otwarciu spotkania dr Fischer wygłosił prelekcję pt. *Der GeR-Begleitband⁶, Handlungsorientierung, Mediation und neue Ansätze beim Sprachtesten*, w której wyjaśnił innowacyjny charakter nowego europejskiego opracowania dotyczącego kształcenia językowego. Tom towarzyszący ESOKJ (Council of Europe 2020) zawiera nie tylko nowe wersje skal i wskaźników biegłości dla wprowadzonych w 2000 roku w tomie głównym sześciu poziomów opanowania języka (A1-C2⁷), lecz został jeszcze bardziej konsekwentnie sformułowany w duchu podejścia działaniowego. W nowej publikacji bardziej szczegółowo opisane zostały cztery tryby komunikacji: recepcja, produkcja, interakcja i mediacja, w tym także interakcja w trybie online. Poza tym uwzględniono w nim kompetencje różnorodności i różnokulturowe. Za pomocą nowych lub doprecyzowanych skal i deskryptorów łatwiej jest opisywać kompetencje cząstkowe i tworzyć oferty kursów językowych, uwzględniające zarówno stan opanowania języka, jak i aktualne lub przyszłe potrzeby językowe uczestniczek i uczestników, związane z edukacją lub pracą zawodową⁸. Taki przykładowy profil zróżnicowanych potrzeb w kolejnym języku osób z wykształceniem wyższym w zakresie nauk przyrodniczych przedstawia ilustracja 1.



Ilustracja 1. Fikcyjny profil potrzeb w kolejnym języku – studia podyplomowe w zakresie nauk przyrodniczych (Council of Europe 2020, 39)

Ogół potrzeb komunikacyjnych studentki/studenta przedstawiony został na planie koła, w którym ułożone koncentrycznie kręgi odpowiadają poszczególnym poziomom opanowania języka. Kolorem niebieskim zaznaczono obszary działań receptywnych,

6 *GeR-Begleitband* to niemieckie tłumaczenie *CEFR Companion Volume*.

7 Zdefiniowano i opisano ponadto poziom przed A1.

8 Zob. też: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/profile-language/-/profiling>.

produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych (por. nazwy konkretnych skal), istotnych dla danego profilu.

Opracowanie *CEFR Companion Volume* proponuje nie tylko nowe spojrzenie na nauczanie, lecz stanowi także początek innego podejścia do tworzenia egzaminów. W myśl zasady *constructive alignment* egzaminy powinny być dopasowane do aktywności w fazie uczenia się, a więc opierać się na tych samych zasadach co nauczanie. Należy i tutaj wyjść z założenia, że uczący się są osobami podejmującymi działania językowe w sferze społecznej⁹, a znaczenia wypowiedzi językowych nie są z góry zdefiniowane, lecz podlegają wspólnemu konstruowaniu znaczenia (*co-construction of meaning*) w interakcji.

W takim kontekście podstawą dla budowy testów stają się tak zwane scenariusze – konkretne sytuacje wzięte z „realnego życia”, uwzględniające kontekst, daną sytuację, rolę uczących się i adresatki/adresatów komunikatu, a także cel oraz zamierzony efekt interakcji:

*The CEFR’s action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a pre-determined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards **real-life tasks**¹⁰ and constructed around **purposefully selected notions and functions**. This promotes a “**proficiency**” perspective guided by “**can do**” descriptors rather than a “**deficiency**” perspective focusing on what the learners have not yet acquired. The idea is to design curricula and courses based on **real-world communicative needs**, organised around **real-life tasks** and accompanied by “**can do**” descriptors that communicate aims to learners. Fundamentally, the CEFR is a tool to assist the planning of curricula, courses and examinations by working backwards from what the users/learners need to be able to do in the language (Council of Europe 2020, 28).*

W czasie spotkania roboczego rozmawiano o różnych możliwych scenariuszach dostosowanych do potrzeb uczących się języka polskiego jako odziedziczonego w środowisku akademickim. Zdecydowano się przy tym na uwzględnienie trzech głównych grup docelowych na poziomach (średnio) zaawansowanych, dla których warto je rozwijać:

- studium kierunku humanistyczne,
- studium kierunku prawnicze i ekonomiczne,
- studium kierunku inżynierskie i nauki ścisłe.

W czasie spotkania wyłoniono pomysły na kilka scenariuszy, które zostaną opracowane na przyszłych warsztatach. Spotkanie odbyło się dzięki wsparciu finansowemu

9 Prywatnej, publicznej, zawodowej lub edukacyjnej.

10 Cyt. za J. Fischer; prezentacja z dn. 8.09.2023, slajd 6, pogrubienia JF.

przyznanemu FZNJP ze środków Senatu RP. Za pomoc w jego uzyskaniu składamy podziękowania Konsulatowi Generalnemu RP w Hamburgu.

Bibliografia

Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*, Tübingen.

Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Fairclough, Marta; Beaudrie, Sara M. (red.), (2016): *Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom*, Washington D.C.

Lipińska, Ewa; Seretny, Anna (2019): *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: Uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, w: Lipińska, Ewa; Seretny, Anna (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 25-46.

Małolepsza, Małgorzata; Mehlhorn, Grit (2020): *Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Polnischunterricht*, w: Stolarczyk, Barbara; Merkelbach, Christoph (red.): *Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch in der interkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft der Bundesrepublik*, Düren, s. 73-93.

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 09.02.2024 r.



Jakub Nowak

OŚWIATA W BERLINIE

Polskie Towarzystwo Szkolne „Oświata” w Berlinie rozpoczęło jesienią 2023 roku obchody trzydziestopięciolecia swojej działalności, które zakończą się w następnym roku uroczystym rozdaniem świadectw szkolnych.

Berlińska „Oświata” zalicza się do jednej z najstarszych organizacji polonijnych w Niemczech. Historia Towarzystwa sięga XIX wieku. W roku 1881 z inicjatywy Antoniego Chłapowskiego¹ założono Towarzystwo Szkolne Polaków pod wezwaniem św. Stanisława, które po wielu zmianach organizacyjnych przekształcono w 1896 roku w istniejące do dziś Towarzystwo Szkolne „Oświata”. Jego pierwszym prezesem został Władysław Berhan, berliński krawiec cieszący się dużym poważaniem wśród Polonii. „Oświata” działała nieprzerwanie do września 1939 roku, kiedy to władze hitlerowskie zdelegalizowały Towarzystwo. Aż do 1987 roku nie było w Berlinie poważnych prób wznowienia polskiego szkolnictwa. Dopiero duża fala emigracji na początku lat osiemdziesiątych zainspirowała członków zarządu berlińskiego oddziału Związku Polaków w Niemczech do podjęcia starań o reaktywowanie nauki języka polskiego w Berlinie. Motorem tej akcji był Wojciech Soczówka, azylant z Polski, który znalazł się w Berlinie pod koniec lat siedemdziesiątych. W lutym 1987 roku zamieścił on w dwóch niemieckich dziennikach ogłoszenie o treści „Polnisches Gymnasium sucht qualifizierte Kräfte” (Polskie gimnazjum poszukuje wykwalifikowanej kadry). Ogłoszenie to, mimo że było absolutnym blefem, spełniło swoje zadanie. Wojciech Soczówka zebrał blisko 30 adresów i telefonów potencjalnych pedagogów. Berliński Związek Polaków w Niemczech rozpoczął bardzo trudną batalię o reaktywowanie „Oświaty”. Sporą pomocą organizacyjną posłużył Wydział Konsularny Polskiej Misji Wojskowej w Berlinie Zachodnim. I tak 21 kwietnia 1988 roku doszło do pierwszego po wojnie spotkania delegacji Polonii berlińskiej z ówczesnym inspektorem szkolnym dzielnicy Tempelhof Klausem Wowereitem – późniejszym burmistrzem Berlina. Tematem spotkania była sprawa bezpłatnego korzystania z sal lekcyjnych jednej ze szkół w tej dzielnicy.

1 Chłapowski Antoni (Anton von Chlapowski) – lekarz, członek drugiej izby pruskiego Landtagu w latach 1901-1908, poseł do Reichstagu Cesarstwa Niemieckiego w latach 1903-1907 oraz 1912-1918.

Po trzech miesiącach, 16 sierpnia Wojciech Soczówka otrzymał pismo potwierdzające przydział pomieszczeń, co umożliwiło „Oświacie” rozpocząć 11 października 1988 roku swoją działalność uroczystym otwarciem roku szkolnego. Rok później, w czerwcu 1989 rozdano pierwsze, wzorowane na przedwojennym oryginale, 22 świadectwa szkolne, a 20 października 1989 roku Polskie Towarzystwo Szkolne „Oświata” zostało zarejestrowane przez sąd w dzielnicy Charlottenburg. Datę tę uważa się za formalne zakończenie procesu reaktywacji tej instytucji w Berlinie Zachodnim. Od tamtej pory Towarzystwo działa nieprzerwanie, pielęgnując pośród Polonii polską kulturę, język i tradycje. Z naszej oferty korzystają osoby w wieku od pięciu do osiemnastu lat. Obecnie co roku około 300 uczennic i uczniów otrzymuje nasze oświatowe cenzurki.

„Oświata” jest organizacją całkowicie apolityczną. Jest miejscem spotkań i integracji drugiej co do wielkości grupy migrantów w Berlinie. Od trzydziestu pięciu lat uczymy dzieci i młodzież języka polskiego w systemie pozaszkolnym, organizujemy konkursy oraz wyjazdy edukacyjne do Polski. Dzięki tym działaniom przyczyniamy się do szerzenia kultury polskiej i rozbudzamy sympatię do naszego kraju, jednocześnie wspomagamy rozwój wielojęzyczności. Wielu naszych absolwentów zawodowo zajmuje się wzmacnianiem i pielęgnowaniem stosunków polsko-niemieckich, przez co są oni najlepszymi ambasadorami Polski w Niemczech.

Uczymy wszystkie zgłaszające się do nas dzieci i młodzież, niezależnie od ich pochodzenia i wyznania. Zajęcia odbywają się od poniedziałku do czwartku, zwykle w godzinach od 16:30 do 19:00, w 10 filiach w Berlinie, Poczdamie, Nauen oraz Ludwigsfelde. Aktualnie działa 26 klas stacjonarnych i jedna klasa online. Obecnie 307 uczennic i uczniów uczy się pod opieką wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, którą tworzy grupa 23 nauczycielek i nauczycieli posiadających wyższe wykształcenie pedagogiczne. Od 33 lat działa przy „Oświacie” dziecięco-młodzieżowy teatr „Bez paniki”. Próby odbywają się raz w tygodniu, w soboty, w teatrze „Reduta” i są prowadzone przez dwie instruktorki teatralne. Cała kadra regularnie bierze udział w spotkaniach rady pedagogicznej i szkoleniach.

Zapotrzebowanie na naukę języka polskiego w Berlinie ciągle rośnie. Nasza oferta cieszy się dużym zainteresowaniem ze względu na fakt, że zajęcia odbywają się w wielu dzielnicach miasta oraz w Brandenburgii. Po feriach jesiennych planujemy otworzyć klasę w Königs Wusterhausen. Obecnie prowadzimy tam jedną grupę przedszkolną oraz jedną klasę dla dzieci słabo znających język polski i osiągamy bardzo dobre wyniki w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przygotowujemy również młodzież do państwowego egzaminu certyfikatowego. Ten oficjalny dokument zwiększa możliwości w wyborze uczelni wyższych oraz na rynku pracy.

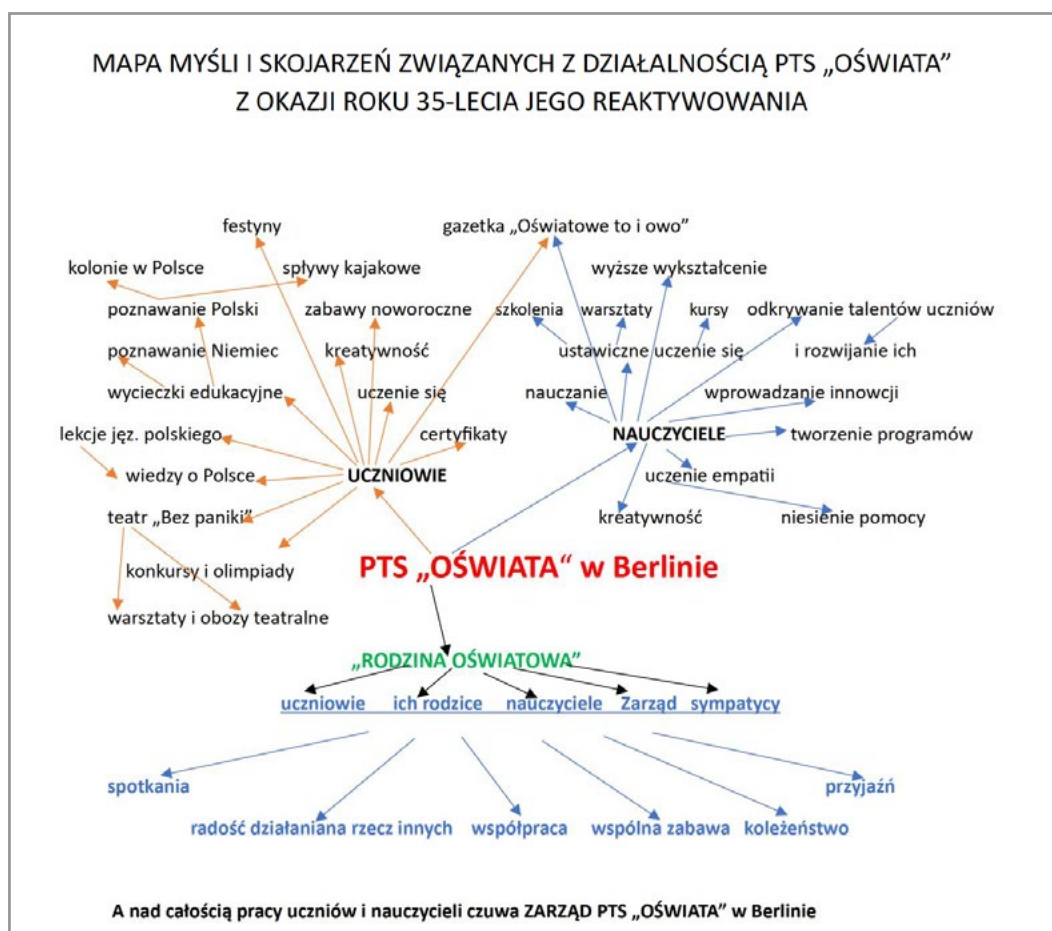
Każdego roku organizujemy szkolny i międzyszkolny Konkurs Recytatorski „Posłuchaj mnie” oraz razem ze Stowarzyszeniem POLin (Polki w Gospodarce i Kulturze)² Międzynarodowy

2 Stowarzyszenie POLin Polnische Frauen in Wirtschaft und Kultur powstało w czerwcu 2001 roku pod nazwą Klub

Konkurs Literacki „Młodość pisze wiersze”. W tym roku odbył się również po raz drugi konkurs kaligraficzny „Mistrz Kaligrafii”. Uczennice i uczniowie naszych szkół biorą udział w Olimpiadzie Języka Polskiego w Niemczech i konkursach ortograficznych. Ponadto „Oświata” uczestniczy w wielu organizowanych w mieście imprezach dla dzieci i ich rodziców, takich jak: Finały WOŚP Berlin, Międzynarodowy Dzień Dziecka, Piknik Rodzinny na Wuhlheide, Jarmark Bożonarodzeniowy w Poczdamie, Dzień Polonii czy Festyn Jesienny Zielona Łąka (zob. załącznik 1).

Zapraszamy na naszą stronę internetową www.oswiataberlin.de i na platformę Facebook: **Polskie Towarzystwo Szkolne Oświata Berlin**.

Załącznik 1.



Polnischer Frauen (Klub Polskich Kobiet). Założyły je aktywne zawodowo i zaangażowane społecznie kobiety polskiego pochodzenia mieszkające na stałe w Berlinie. Stowarzyszenie zrzesza kobiety różnych zawodów, takich jak np. psycholog, doktor prawa, adwokat, właścicielka firmy konsultingowej, galerystka, specjalistka ds. marketingu i PR, germanistka, informatyczka oraz specjalistka grafiki komputerowej. Nasze członkinie mieszkają w pięciu landach niemieckich:

w Berlinie, Hamburgu, Brandenburgii, Hesji oraz Westfalii.

Solomija Buk

JĘZYK UKRAIŃSKI JAKO OBCY: WSPÓŁCZESNY KONTEKST I WYZWANIA¹

Wprowadzenie

Nauczanie ukraińskiego jako języka obcego w dużej mierze zależy od statusu tego języka w Ukrainie i jego postrzegania przez obywatelki i obywateli kraju. W perspektywie chronologicznej nauczanie języka ukraińskiego jako obcego (JUO) przeszło kilka etapów i obecnie stoi przed nowymi wyzwaniami, związanymi z wojną i masową migracją. Wraz z początkiem inwazji Rosji na Ukrainę dramatycznie zmieniła się nie tylko sytuacja geopolityczna, lecz także społeczne, gospodarcze, akademickie i psychologiczne warunki życia w kraju, pociągające za sobą zmiany w glottodydaktyce zajmującej się nauczaniem języka ukraińskiego jako obcego.

Zanim przejdę do specyficznego kontekstu nauczania JUO oraz wyników badań dotyczących motywacji wśród obcokrajowców uczących się go, chciałabym podać kilka najważniejszych faktów dotyczących języka ukraińskiego. Jest on językiem narodowym Ukrainek i Ukraińców. Należy do wschodniosłowiańskiej grupy indoeuropejskiej rodziny językowej. Jest językiem urzędowym Ukrainy, posiada także status języka mniejszości narodowej w: Polsce, Mołdawii, Rumunii, Słowacji, Serbii, na Węgrzech, w Chorwacji, Bośni i Hercegowinie oraz w Czechach (oprócz tych krajów jest również używany w: Białorusi, Federacji Rosyjskiej, Kazachstanie, Argentynie, Brazylii, Wielkiej Brytanii, Kanadzie,

1 Wyrażam szczerą wdzięczność Siłom Zbrojnym Ukrainy za utrzymanie mnie przy życiu. Piszę ten artykuł w czasie, gdy moja rodzina, przyjaciele i studenci są zmuszeni do przebywania w schronach 2-6 razy aż po 12 godzin dziennie, ukrywając się przed atakami rosyjskich rakiet i dronów; gdy setki Ukraińców, wojskowych i cywilów, dorosłych i dzieci, giną każdego dnia z rąk rosyjskich okupantów; gdy w moim kraju raszyści [rosyjscy faszyci; przyp. red.] zaminowali elektrownię jądrową w Zaporozżu i szantażują nas użyciem broni jądrowej. Apeluję do wszystkich organizacji międzynarodowych o powstrzymanie rosyjskich zbrodni przeciwko narodowi ukraińskiemu. Niniejszy artykuł powstał podczas pobytu naukowego w Instytucie Sławistyki i Wiedzy o Kaukazie na Uniwersytecie Friedricha Schillera w Jenie (pod kierunkiem prof. dr. R. von Waldenfelsa), dzięki grantowi DAAD – *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (niem. Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej). Dziękuję ponadto dr E. Krauss za jej cenne uwagi i komunikację.

Stanach Zjednoczonych i innych krajach, w których mieszkają Ukraińcy). Posługuje się nim około 45 milionów rodzimych użytkowników i użytkowników (z których większość mieszka w Ukrainie) i jest jednym z trzydziestu najczęściej używanych języków na świecie, a drugim lub trzecim najczęściej używanym językiem słowiańskim po rosyjskim i prawdopodobnie polskim (Мозер 2019; Ethnologue 2023).

Sytuacja językowa w Ukrainie

Sytuacja językowa w Ukrainie od dawna była przedmiotem dyskusji, debat i pogłębionych badań w dziedzinie polityki, socjologii, kulturoznawstwa, etnologii i nie tylko. Badania pozycji języka ukraińskiego prowadzone są w kręgach akademickich i opisywane w publicystyce w Ukrainie i za granicą (Besters-Dilger i in. 2019; Ebel, Khudov 2023; Hentschel, Palinska 2022; Дроздов 2023; Зеленина 2023; Кулик 2023 i inne). Historyczne i kulturowe czynniki jej kształtowania można prześledzić wstecz od czasów Wielkiego Księstwa Kijowskiego, przez zakazy *Cyrkularza wałujewskiego* (1863) i *Ukazu emskiego* (1876), po długi okres bezpaństwowości². W ZSRR mówienie po ukraińsku było często niebezpieczne nie tylko w oficjalnych, ale także w prywatnych sferach życia. Skuteczne metody rusyfikacji zmusiły wiele osób do przejścia na „powszechnie rozumiany” język, bo tylko on umożliwiał zdobycie dobrego wykształcenia, zbudowanie kariery, otrzymanie mieszkania itp. Jednak nie wszyscy Ukraińcy poszli na ten kompromis, wykazując świadomość narodową i opór językowy. Tak rozpoczęło się postrzeganie języka ukraińskiego jako języka oporu, patriotyzmu i samoidentyfikacji: jestem Ukraińcem, a nie tylko „człowiekiem radzieckim”. Jednocześnie istniało w kulturze, zakorzenione w literaturze romantycznej, postrzeganie języka ukraińskiego jako „słowika”, „kaliny”, drugiego (po włoskim) najbardziej melodyjnego języka na świecie, który powinien być studiowany i używany przez samych Ukraińców, choćby ze względu na jego piękno, melodyjność i śpiewność, ponieważ jest to język ich przodków, ich spuścizna. Większość obcokrajowców, którzy interesowali się nauką języka ukraińskiego, należała w tym czasie do ukraińskiej diaspory, była dziećmi i wnukami Ukraińców, którzy z różnych powodów i w różnych czasach, wyjechali za granicę.

Odkąd Ukraina uzyskała niepodległość po upadku Związku Radzieckiego w 1991 roku, postrzeganie języka ukraińskiego w ogóle i metody jego nauczania uległy znacznemu przesunięciu w kierunku rozumienia go jako języka użytkowego, niezbędnego przy rozwiązywaniu problemów dnia codziennego osób żyjących w Ukrainie. Było to przede wszystkim skutkiem przejścia do gospodarki rynkowej, zmiany sposobu myślenia i przywrócenia Ukrainie statusu państwa. W uproszczeniu sytuację można opisać następująco: do 1991 roku wystarczyło znać język rosyjski, teraz okazało się, że potrzeba czegoś więcej, gdyż jedynym językiem urzędowym jest ukraiński i trzeba to wziąć pod uwagę chociażby w oficjalnych

2 Wymienione akty prawne zabraniały wydawania i importu ukraińskich książek i utworów muzycznych, tłumaczenia literatury zagranicznej na język ukraiński, wystawiania spektakli i koncertów z pieśniami ukraińskimi oraz nauczania w języku ukraińskim w szkołach podstawowych (Danylenko 2019; Rudnyckij 1976; Saunders 1995).

kontaktach międzynarodowych. Na rynku ukraińskim (który ze swoimi 46 milionami konsumentów jest dużym rynkiem zbytu nie tylko w Europie, ale i na świecie) na początku lat 90. prawie nie było mowy o tłumaczeniu instrukcji importowanych towarów, takich jak: materiały budowlane, maszyny, sprzęt gospodarstwa domowego, elektronika, oprogramowanie itp., na język inny niż rosyjski. Jednak okazało się, że społeczeństwo ukraińskie domaga się od producentów przestrzegania konstytucji Ukrainy i tłumaczenia opisów swoich produktów na język ukraiński, a nawet utworzono osobną organizację pozarządową wspierającą osiągnięcie tego celu³. Uniwersytety i instytucje akademickie za granicą ponownie rozważyły swój stosunek do języka ukraińskiego, ponieważ, po pierwsze, jest to język ogromnego kraju słowiańskiego, a po drugie, opublikowano w nim wiele opracowań naukowych (także poza granicami Ukrainy). W rezultacie wzrosło zainteresowanie nauką języka ukraińskiego wśród historyków, etnologów, kulturoznawców, językoznawców i międzynarodowych ekspertów zajmujących się Europą Wschodnią. Ponadto po upadku żelaznej kurtyny obcokrajowcy mogli swobodnie wjeżdżać na teren Ukrainy, która okazała się dla turystów istną „kopalnią złota” z bogatą i interesującą nieznaną kulturą, piękną przyrodą, górami i morzem oraz przystępnymi cenami. Przedsiębiorcy znaleźli tu natomiast wykwalifikowanych pracowników i otwarty rynek, który oferował dobre warunki do rozpoczęcia działalności gospodarczej.

Badanie ankietowe

Po uzyskaniu niepodległości przez Ukrainę kategorie cudzoziemców rozpoczynających naukę języka ukraińskiego zatem znacznie się rozszerzyły. Obecnie są to nie tylko obcokrajowcy z ukraińskimi korzeniami, ale także dyplomaci oraz pracownicy ambasad i oficjalnych misji w Ukrainie, prywatni przedsiębiorcy i menedżerowie najwyższego szczebla międzynarodowych firm, osoby zajmujące się nauką (w tym lingwistki i lingwiści, dla których ukraiński często stał się trzecim lub czwartym językiem słowiańskim), podróżnicy i organizatorzy wycieczek turystycznych. Dane, które zostaną przedstawione w niniejszym artykule, pochodzą z opinii uzyskanych w drodze ankiety przeprowadzonej wśród dwóch grup docelowych cudzoziemców. Wszyscy uczyli się języka ukraińskiego na zajęciach indywidualnych lub w prywatnych szkołach językowych we Lwowie i Kijowie: (1) 121 osób w latach 2003-2021 i (2) 118 osób w latach 2022-2023. Ponieważ celem było uzyskanie opinii od jak najszerszego grona respondentów z różnych grup społecznych i zidentyfikowanie ich motywacji do nauki języka ukraińskiego jako języka obcego, badanie nie zostało przeprowadzone wśród studentów państwowych i niepaństwowych instytucji akademickich, ponieważ członkowie tej grupy mają stosunkowo jasną odpowiedź na to pytanie: do nauki języka ukraińskiego motywuje ich wola zdobycia wykształcenia i rozpoczęcia kariery zawodowej. Taka grupa referencyjna jest dość ograniczona wiekowo (19-27 lat),

3 Chodzi o organizację *И так поїмуть* działającą w latach 2012–2023. Por. *И так поїмуть! – Вікіпедія* (wikipedia.org).

a edukacja studentów jest często finansowana nie przez nich samych, ale przez ich rodziców lub organizacje rządowe (dotyczy to zwłaszcza studiujących z: Indii, Chin, Malezji, Azerbejdżanu, Turkmenistanu, Uzbekistanu, Turcji, Egiptu itp.). I to właśnie te organizacje mogą wpływać na decyzje młodych ludzi dotyczące tego, w jakim kraju studiować i – odpowiednio – jakiego języka się uczyć. Z jednej strony technicznie łatwiej jest przeprowadzić ankietę wśród studentów uniwersytetów, ponieważ wszyscy uczestniczą w zajęciach grupowych, jednak wszystkie powyższe czynniki znacznie ograniczyłyby różnorodność respondentów, których udało się nam pozyskać w sektorze prywatnym.

Różne motywy nauki JUO – wyniki badań ankietowych

Badanie ankietowe pozwoliło zidentyfikować szeroką gamę powodów studiowania JUO, często respondenci wymieniali jednocześnie kilka przyczyn leżących na przecięciu zawodowych, osobistych, społecznych i innych sfer życia. Można zatem wyróżnić kilka rodzajów motywacji:

1. Ukraiński jest potrzebny i użyteczny

Wprawdzie międzynarodowe firmy działające w Ukrainie często wymagają od swoich pracowników – w zależności od rodzaju pracy i stanowiska – dobrej znajomości języka angielskiego, jednak ich zagraniczni właściciele i kadry menedżerskie również uczą się ukraińskiego: Amerykanka, 42 lata, menedżerka w międzynarodowej firmie we Lwowie opowiada:

Mam w pracy profesjonalnego tłumacza, ale co robię po godzinach pracy? Muszę zamówić jedzenie w restauracji, wezwać taksówkę, pójść do sklepu. Mój tłumacz i ja zaprzyjaźniliśmy się i on chętnie mi pomaga, ale nie chcę być od niego zależna. Mogę uczyć się ukraińskiego na poziomie podstawowym⁴.

Ukraina jest bogata w zwyczaje i tradycje, ciekawe święta i przesady, które towarzyszą ludziom przez cały czas, i do niedawna w nauczaniu JUO często używane były treści zorientowane na przekazywanie wiedzy o kulturze etnograficznej. Okazało się jednak, że uczący się bardziej zainteresowani są kulturą dnia codziennego i komunikacyjnym podejściem do nauczania. Jak mówi pewien Szwajcar (30 lat, dyrektor firmy z branży IT w Ukrainie):

Bardzo interesujące jest oglądanie jasełek w Boże Narodzenie i jedzenie ciasta wielkanocnego w Wielkanoc, ale o wiele ważniejsze jest dla mnie zrozumienie, o czym mówią i myślą pracownicy mojej firmy każdego dnia, o czym piszą na swoich ukraińskich czatach.

Inny respondent – Norweg, 53 lata, kierownik firmy w Nowojaworowsku twierdzi:

4 Ten i następne cytaty – tłumaczenie własne (S.B.).

Dobrze jest zrozumieć, dlaczego Ukraińcy nie podają rzeczy przez próg, ale muszą komunikować się z menedżerami, aby rozdáwać zadania, a niektórzy z nich nie mówią po angielsku, więc uczę się ukraińskiego.

Podobnie myśli Polka w wieku 37 lat, właścicielka firmy w Białymstoku, która przyjechała do Lwowa, aby uczyć się ukraińskiego, aby lepiej zrozumieć swoich przyszłych ukraińskich pracowników, którzy będą pracować w jej przedsiębiorstwie.

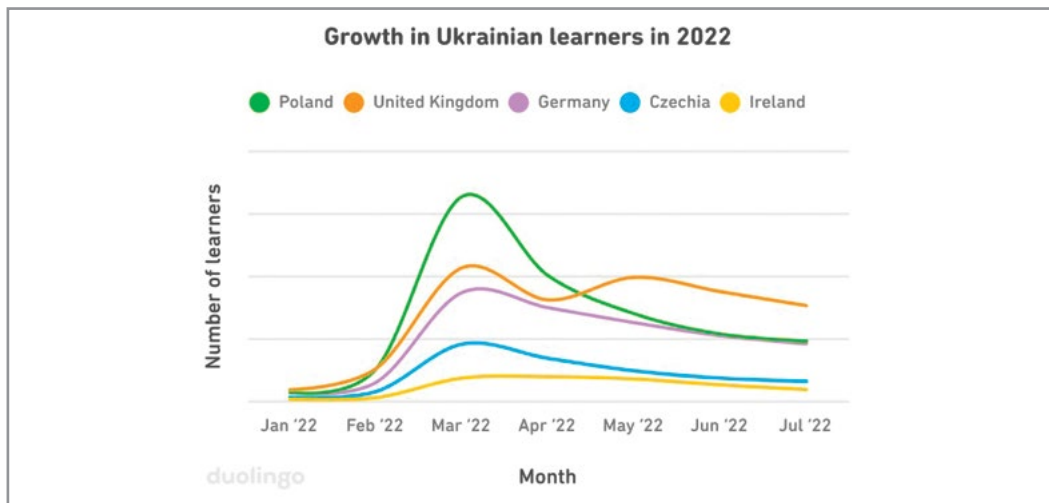
Na podstawie tych przykładów możemy zaobserwować zmianę postrzegania języka ukraińskiego jako „nośnika tradycji” na ukraiński jako „niezbędny, konieczny i użyteczny”.

2. Solidarność i pomoc

Duolingo, elektroniczna platforma do nauki języków, odnotowała ogromny skok w nauce języka ukraińskiego natychmiast po inwazji⁵. Największym trendem w 2022 r. na jej stronie internetowej był wzrost zainteresowania językiem ukraińskim: po 24 lutego ponad 1,3 miliona osób na całym świecie rozpoczęło naukę tego języka.

Niektóre z najczęstszych powodów, dla których ludzie uczą się języka, to nauka, praca i podróże, a liczba osób zainteresowanych poznawaniem kultury rośnie. Ale w tym roku zauważyliśmy nowy powód: solidarność (Duolingo 2022).

Pracownicy darmowej aplikacji do nauki języków obcych oparli to twierdzenie na danych pochodzących od ponad 500 milionów użytkowników.



Rys. 1. Liczba użytkowniczek i użytkowników uczących się języka ukraińskiego w 2022 roku. Oś pionowa: liczba uczących się JJO; oś pozioma: miesiące 2022 roku (Duolingo 2022)

5 Napaść Federacji Rosyjskiej na Ukrainę wstrząsnęła światem. Pisali o niej nie tylko byli mieszkańcy Ukrainy, ale także publicyści i intelektualiści z całego świata. Postępowe kraje pomagają Ukrainom i Ukraincom uciekającym przed wojną. Rządy stworzyły dla nich specjalne programy wsparcia socjalnego, a zwykli ludzie często oferują im darmowe mieszkania.

W ciągu pierwszych sześciu miesięcy po inwazji liczba osób uczących się języka ukraińskiego wzrosła:

- ponad szesnastokrotnie w porównaniu do ubiegłego roku w Niemczech,
- ponad szesnastokrotnie w Polsce,
- ponad piętnastokrotnie w Czechach.

Duolingo tłumaczy to tym, że kraje te przyjęły największą liczbę ukraińskich uchodźców i uchodźców. Ukraińki i Ukraińcy za granicą, udzielając schronienia swoim rodakom, wracają do korzeni, przypominają sobie język swoich prababek i pradziadków, a często zaczynają się go uczyć od początku. Co więcej, ponieważ w pomoc angażują się także organizacje wolontariackie i pozarządowe oraz firmy, języka ukraińskiego uczą się ludzie, którzy wcześniej nie byli związani z Ukrainą.

Amerikanin, 57 lat, nauczyciel w gimnazjum opowiada:

Nie jestem pochodzenia ukraińskiego, ale uczę się ukraińskiego, aby móc rozmawiać z ukraińskimi imigrantami w kościele. Jest to ukraiński kościół, który wysyła dużo pomocy do wschodniej Ukrainy i przyjął stamtąd wielu przesiedleńców. Nie mówią jeszcze po angielsku i chcę opowiedzieć im o mojej rodzinie i Ameryce oraz wysłuchać ich historii. Mam dla nich wiele współczucia.

3. Wybór języka ukraińskiego jest pozycją polityczną, wyznacznikiem „przyjaciela” lub „wroga”

Prawo językowe jest kluczowe w czasie wojny. Dlatego stopień jego przestrzegania powinien być jak najwyższy. Dzisiaj nie można już toczyć dyskusji na temat tego, czy język ukraiński jest wyznacznikiem różnicy na linii „swoj” i „obcy”. Wszystko inne jest grą w ręce wroga, który systematycznie używa języka jako jednego z narzędzi wojny – powiedział Taras Kremin⁶, komisarz ds. ochrony języka państwowego (cyt. za Андреева 2023).

Podobna opinia jest również widoczna w odpowiedziach respondentek i respondentów omawianego badania. Gruzinka, 52 lata, specjalistka ds. praw człowieka, pracująca w międzynarodowej organizacji w Ukrainie mówi:

Ukrainie udało się zachować swoją tożsamość, w przeciwieństwie na przykład do Białorusi. Teraz wybór języka komunikacji jest pozycją polityczną, proukraińskim lub prorosyjskim typem myślenia. W Gruzji, na szczęście, młode pokolenie nie zna rosyjskiego. Znam rosyjski, ale mieszkam w Charkowie, Dnieprze, Kijowie i mówię po ukraińsku – z reguły ludzie przechodzą ze mną na ukraiński. Zawsze jest mi przykro, jeżeli od czasu do czasu tak się

6 Taras Kremin, ukraiński polityk, komisarz ds. ochrony języka państwowego.

nie dzieje. Potrzebuję też ukraińskiego, aby zrozumieć ukraińskie media, którymi często się zajmuję.

Niemiec, 44 lata, doradca wojskowy ds. unifikacji ukraińskich standardów z NATO w wyższej uczelni wojskowej, twierdzi:

Ukraińska armia była bardzo postsowiecka, zrusyfikowana od języka dowodzenia po oficjalne i nieoficjalne zasady działania i metody prowadzenia wojny. Jestem doradcą ds. unifikacji ukraińskich standardów z NATO, więc pomagam Ukrainie odejść od standardów radzieckich i dołączyć do nowych, bardziej skutecznych metod prowadzenia wojny. W takim kontekście źle jest uczyć się rosyjskiego (choć jest to język międzynarodowy), więc uczę się ukraińskiego. Wydaje mi się, że w dzisiejszych czasach ukraiński jest wskaźnikiem czegoś postępowego i prodemokratycznego.

Ukraińcy mają ponadto znaczną przewagę taktyczną nad napastnikami, ponieważ znają ich język, a tamci nie znają ukraińskiego. Stąd liczne kody, hasła, memy i inne żarty na ten temat. „Język ukraiński odróżnia nas od innych: wróg może ubrać się w mundur, nosić nasze barwy, ale nie potrafi mówić w naszym języku”⁷.

4. Ukraiński – język bohaterów, którzy pomagają bronić prawdy

Przykład bohaterskich ukraińskich żołnierzy i czyny zwykłych ludzi inspirują obcokrajowców, którzy przyjeżdżają, aby walczyć po stronie Ukrainy, ryzykując własne życie i zdrowie. To oni tworzą wojskowe „legiony cudzoziemskie” i uczą się języka ukraińskiego, aby porozumiewać się z Siłami Zbrojnymi Ukrainy. Nasi żołnierze wykorzystują doświadczenie NATO na poligonach w Polsce, Niemczech, Wielkiej Brytanii i innych krajach, a instruktorzy wojskowi z entuzjazmem uczą się języka ukraińskiego, aby zbliżyć się do narodu walczącego o swoją niepodległość i kulturę. Pierwsze zwroty, których się uczą, to „Chwała Ukrainie”, „Chwała bohaterom” i „Kocham Ukrainę”.

Amerikanin, 71 lat, generał brygady, mówi:

Szkolenie Ukraińskich Sił Zbrojnych to najważniejsza misja, jaką kiedykolwiek podjąłem. Nigdy nie czułem, że moja praca jest tak ważna. Muszę znać ukraiński przynajmniej na podstawowym poziomie, aby porozumiewać się z Ukraińcami. Dla mnie jest to jeden ze sposobów na okazanie szacunku Ukrainie.

Kanadyjczyk, 62 lata, pułkownik, opowiada:

Zacząłem uczyć się ukraińskiego przed 2014 rokiem, kiedy byłem częścią kanadyjskiej misji na poligonie w Jaworowie. Mój pradziadek wyemigrował najpierw do Anglii, a następnie

7 Por. wideo opublikowane na kanale Jehora Firsowa: <https://www.youtube.com/watch?v=au6H9DSpfSk>; dawniej był on parlamentarzystą zajmującym się ekologią, a teraz jest żołnierzem Sił Zbrojnych Ukrainy, specjalistą od medycyny taktycznej i ewakuacji. Na swoim kanale stara się publikować filmy z wojny, które zdoła nakręcić.

do Kanady, ale sam nie interesowałem się swoim pochodzeniem, dopóki przypadkowo nie przyjechałem do Ukrainy. Teraz jestem po prostu szczęśliwy, cieszę się, że mogę być częścią przyszłego zwycięstwa Ukraińców. Nigdy nie byłem tak dumny z ziemi moich przodków jak teraz!

Amerikanin, sierżant sztabowy, 49 lat, formułuje to tak:

Naprawdę lubię porozumiewać się z ukraińskimi żołnierzami w ich języku. Nawiązujemy natychmiastowy kontakt i często stajemy się przyjaciółmi na całe życie. Ukraińcy bronią swojego kraju, demokracji w Europie, walczą o prawdę. Bardzo się cieszę, że mogę z nimi pracować!

5. Ukraiński jako język odbudowy i przyszłości Ukrainy

Wielu obcokrajowców nadal mieszka i pracuje w Ukrainie, wielu udało się utrzymać tu swoje prywatne firmy, wielu angażuje się w charakterze wolontariuszy i na różne sposoby pomaga miejscowej ludności przetrwać tragedię wojny. Kanadyjczyk, 59 lat, chirurg, opowiada:

Wziąłem urlop, aby przyjechać do Ukrainy i pomóc szpitalom wojskowym. Wiem, że nie będę miał czasu na „wyleczenie wszystkich” w ciągu 25 dni mojego pobytu tutaj, ale naprawdę chcę pomóc. Zaczęłam uczyć się ukraińskiego online, aby zrozumieć moich pacjentów. Po wygranej wojnie poważnie myślę o otwarciu tutaj prywatnej kliniki rehabilitacyjnej.

Niemka, 34 lata, menadżerka, zapowiada:

Będę odbudowywać Ukrainę po wojnie i mam pomysł, jak prowadzić tu biznes związany z nieruchomościami, więc teraz przygotowuję się i uczę się ukraińskiego.

Norweg, legionista, ranny pod Ługańskiem, stwierdza:

Lubię Ukrainę i Ukraińców, uczę się ukraińskiego, bo chcę tu wrócić po wojnie i osiedlić się w Odessie.

6. Ukraiński zamiast języka agresora i okupanta

Studenci, którzy uczą się języka ukraińskiego, często kontynuują jednocześnie naukę języka rosyjskiego. Ich główną motywacją jest zrozumienie przyczyn wybuchu wojny pełnoskalowej w 2022 roku oraz znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak mogło dojść do degradacji rosyjskiego społeczeństwa, które przez 20 lat tolerowało swojego prezydenta, a następnie dopuściło do popełniania zbrodni wojennych.

Profesjonalni badacze Rosji – historii, języka, literatury, kultury, socjologii, geopolityki itp. – przeczyli lub nie zauważyli (lub nie chcieli zauważyć) najważniejszej rzeczy – degradacji

rosyjskiej kultury i społeczeństwa, która doprowadziła do obecnego rosyjskiego faszyzmu. Jak rosyjscy uczeni, których obowiązkiem jest analiza i „rozumienie głębokiej rosyjskiej duszy”, mogli przeoczyć faszyzm? (Забужко 2023).

Nie jest tajemnicą, że wiele wydziałów slawistyki na świecie od dawna koncentruje się na języku rosyjskim, języku niegdyś największego kraju na świecie, języku komunikacji międzynarodowej i jednego z oficjalnych języków Organizacji Narodów Zjednoczonych. I choć reprezentował on kraj wrogiego obozu niedemokratycznego, który znajdował się po drugiej stronie żelaznej kurtyny, pilni uczeni odnaleźli w nim piękno dzieł Puszkina, Dostojewskiego i Tołstoja. Do dziś wiele instytucji nazywa siebie „slawistyką i rosjoznawstwem”, co wymownie świadczy o liczebnej dominacji rusycystów na slawistykach. Obecnie wielu z nich, doskonaląc swój rosyjski lub rozpoczynając naukę ukraińskiego, zadaje również rozsądne pytanie: jak to się stało, że skupiając się na Puszkinie, nie dostrzegli nieodwracalnych procesów zachodzących we współczesnym rosyjskim społeczeństwie i kulturze⁸?

Jeden z amerykańskich uczących się języka ukraińskiego, 67-letni profesor uniwersytecki, zauważa z rozpaczą:

Spędziłem całe życie, budując mosty między kulturą rosyjską i amerykańską, organizowałem wymiany studenckie, szerzyłem wartości demokratyczne wśród młodych ludzi, ale nie rozumiem, jak to się mogło stać... jak mogliśmy nie dostrzec brutalności, wybuchu wojny i zabijania Ukraińców.

Angielka, 28 lat, studentka Oxfordu, szefowa charytatywnej organizacji pomagającej Ukraińcom mówi:

Przeprowadziłam się do Charkowa, aby pomóc ludziom wymienić okna, które zostały wybite przez rasyzystowskie⁹ strzały w zimie. Wiem, że większość ludzi w regionie Charkowa mówi po rosyjsku, ale nie czuję się dobrze, ucząc się go teraz, więc uczę się ukraińskiego, aby rozmawiać z ludźmi i zrozumieć ich problemy. W Oksfordzie tematem mojego projektu badawczego był rosyjski poeta z początku XX wieku, ale nie chcę mieć już nic wspólnego z tą kryminalną kulturą, więc zmieniłam temat na badanie ukraińskiej prozy wojennej z 2022 roku.

Wnioski i dyskusja

Niezaprzeczalnie wojna przyniosła wiele zmian w życiu społecznym, demograficznym, intelektualnym, kulturalnym i akademickim Ukrainy i Ukraińców w kraju i za granicą. Sytuacja

8 Zob. dyskusja „Puszkina nie jest winien” na temat tego, jak Puszkina jest obecnie wykorzystywany jako narzędzie faszyzacji w rękach dyktatorskiego reżimu (Зеленіна 2023).

9 Raszyszmem nazywa się rosyjski faszyzm. Zob.: https://pl.wikipedia.org/wiki/Faszyzm_rosyjski.

językowa w kraju zmieniła się dramatycznie, podobnie jak stosunek do ukraińskiego jako języka państwowego, konsolidującego naród i opór, podczas gdy rosyjski stał się w dużej mierze językiem okupanta, agresora i rasyzmu. Nastąpiło również przesunięcie akcentów w glottodydaktyce, w szczególności w zakresie składu osób zainteresowanych nauką języka ukraińskiego i ich motywacji. Porównując badanych z lat 2003-2021 z uczącymi się języka ukraińskiego w latach 2022-2023, można stwierdzić, że wśród respondentek i respondentów pojawiły się nowe kategorie cudzoziemców: personel wojskowy i medyczny; wolontariusze, którzy przyjeżdżają do Ukrainy, aby pomóc przetrwać wojnę; wolontariusze, którzy pomagają Ukraińcom w swoich krajach (USA, Kanada, Niemcy, Polska, Czechy itp.); przedsiębiorcy, którzy przygotowują się do odbudowy kraju po zakończeniu wojny i do rozpoczęcia tu własnej działalności gospodarczej. Zidentyfikowano także inny rodzaj motywacji do nauki języka obcego: solidarność i pomoc. Badanie wykazało, że obcokrajowcy traktują język ukraiński jako niezbędny i użyteczny język do życia, pozycję polityczną w opozycji do rasyzmu, wyznacznik „przyjaciela lub wroga”, a także jako język odbudowy i przyszłości Ukrainy.

Decydując się na naukę tego języka, ludzie wyrażają szczerze współczucie, solidarność i pomoc dla narodu ukraińskiego, podkreślają więź z bohaterami, którzy bronią nie tylko swojego kraju, ale także uniwersalnych wartości sprawiedliwości i niepodległości, opóźniając wroga w drodze do Europy Zachodniej.

Współczesne wyzwania glottodydaktyki ukrainistycznej

Dzisiejsza glottodydaktyka ukrainistyczna musi zmierzyć się z wieloma wyzwaniami i otwartymi pytaniami:

1. Jak zachować ukraińską samoidentyfikację dorosłych Ukraińców i dzieci, w szczególności poprzez język, na tymczasowo okupowanych terytoriach Doniecka, Ługańska i częściowo innych regionów, a także w samej Rosji, ponieważ jest ona domem dla największej ukraińskiej diaspory (Прилито 2004a, 2004b). Powszechnie wiadomo, że agresor postrzega używanie języka ukraińskiego jako wielkie zagrożenie dla siebie i swojego imperium, więc zakazuje jego używania.
2. W jaki sposób ukraińska samoidentyfikacja, w tym poprzez język, może być zachowana przez dorosłych Ukraińców i dzieci, którzy zostali zmuszeni do emigracji do Unii Europejskiej, Ameryki i Azji, skoro w tych krajach nie mają oni okazji do pełnego zanurzenia w języku ukraińskim, a także pozostają pod wpływem oficjalnych języków obowiązkowych nauczanych w tych krajach?
3. Na czym polega szczególny charakter nauki języka ukraińskiego jako języka odziedziczonego?

4. Jak zachować, utrzymać i potencjalnie zwiększyć obecne zainteresowanie nauką języka ukraińskiego wśród obcokrajowców, ponieważ może ono naturalnie zaniknąć w życiu codziennym.
5. Jak rozszerzyć funkcjonowanie języka ukraińskiego w kraju i za granicą, a tym samym zwiększyć liczbę obcokrajowców uczących się języka ukraińskiego?

Odpowiedzi na te i wiele innych pytań będą zależeć od sukcesów Sił Zbrojnych Ukrainy na polu walki, od woli politycznej Ukrainy i jej partnerów, od społeczności akademickiej i od każdego z nas.

Postscriptum

Z braku miejsca zrezygnowałam w niniejszym artykule z opisu takich ważnych kwestii metodologicznych związanych z nauczaniem języka ukraińskiego jako obcego, jak wykorzystanie technologii komputerowych i elektronicznych korpusów tekstowych w nauczaniu (Бук 2010, 2012) czy tworzenie korpusów uczniowskich (Бук 2007). Osobną aktualną kwestią jest narastający problem nauki języka ukraińskiego jako języka odziedziczonego (Туркевич 2021; Montrul, Polinsky 2021), nieporuszony w niniejszym artykule. Ukraińskie dzieci, które zostały zmuszone do przeprowadzki za granicę wraz z rodzicami, uczą się obecnie w lokalnych szkołach, a wiele instytucji edukacyjnych stworzyło dla nich specjalne klasy integracyjne, aby zmniejszyć stres – szczególnie jeśli wcześniej nie znaly języka kraju, w którym obecnie mieszkają. Organizacje pozarządowe i rządowe zrzeszające Ukraińców za granicą, a także ukraińskie kościoły, utworzyły i/lub rozszerzyły działalność niedzielnych szkół języka ukraińskiego. Sytuacja ta nie jest niczym wyjątkowym w XXI wieku z uwagi na procesy masowej migracji zarobkowej, małżeństw międzyetnicznych, turystyki sezonowej itp. Socjolingwistyczne, historyczne, kulturowe i geopolityczne aspekty tego tematu wymagają odrębnych pogłębionych badań naukowych.

Nie mogę tu jednak pominąć kwestii nauczania JUO w Niemczech. Ukrainistyka w Niemczech, która odegrała ważną rolę w zachowaniu ukraińskiej tożsamości zarówno pod sowiecką okupacją, jak również w warunkach diaspory¹⁰, ma długą tradycję. Wiele ośrodków akademickich i uniwersytetów w Niemczech wykazywało i nadal wykazuje zainteresowanie nauką języka ukraińskiego i w związku z tym oferuje odpowiednie kursy. Wszystkie tego typu instytucje zajmujące się kwestiami ukraińskimi w Niemczech, Austrii i Szwajcarii (2004-2015) zostały niedawno opisane przez T. Shevchenko w pracy „Studia ukrainistyczne w ośrodkach naukowych obszaru niemieckojęzycznego” (Шевченко 2016). Zawiera ona informację „o głównych trendach w rozwoju ukrainistyki w krajach niemieckojęzycznych, kierunkach i specyfice działalności badawczej i dydaktycznej ośrodków naukowych w dziedzinie ukrainistyki w ostatniej dekadzie” (tamże, 3).

10 Por. np. Wolny Uniwersytet Ukraiński w Monachium / Ukrainische Freie Universität (ufu-muenchen.de).

Specyfika nauczania JUO dla niemieckojęzycznych odbiorców, analiza podręczników i materiałów dydaktycznych skierowanych do niemieckojęzycznych konsumentów została opisana przez wielu badaczy (Амеліна 2016; Бруннер 2008; Туркевич 2021). Opublikowano wiele podręczników i materiałów dydaktycznych skierowanych do rodzimych użytkowników języka niemieckiego (np. Amir-Babenco 1999; Amir-Babenco, Pfliegl 2005; Anhalt-Bösche 1996; Börner, Grube 2020; Dniprova 2015; Kolbina, Sotnikova 2004, 2020; Klymenko, Kurzidim 2012; Schubert 2008; Spiech 2020; Taranov 2013, 2016; Ukrainisch 2021). Są one teraz swobodnie dostępne w księgarniach i bibliotekach, zarówno naukowych, uniwersyteckich, jak i publicznych miejskich.

Z własnego doświadczenia zarówno w nauczaniu JUO, jak i z uczestnictwa w międzynarodowych konferencjach slawistycznych, wiem, że wielu niemieckich badaczy slawistyki i innych specjalności dobrze zna język ukraiński i z powodzeniem angażuje go w analizie i badania w naukach humanistycznych (Besters-Dilger i in. 2019; Hentschel, Palinska 2022; Kuße 2018; Lahjouji-Seppälä i in. 2022; Quasthoff i in. 2016, itp.).

Niemieccy badacze slawistyki stanowczo potępili rosyjski atak na Ukrainę (Stellungnahme 2022; Landsberg 2022), a różne niemieckie instytucje ufundowały szereg stypendiów dla ukraińskich naukowców i studentów, aby wesprzeć ich podczas wojny. Niemcy aktywnie organizują wspólne konferencje naukowe, seminaria, spotkania kulturalne, kluby literackie i odczyty poświęcone Ukrainie i ukrainoznanstwu (zob. np. Ukrainischer Club Jena 2033).

Bibliografia

Amir-Babenco, Svetlana (1999): *Lehrbuch der ukrainischen Sprache*, Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Amir-Babenco, Svetlana; Pfliegl, Franz (2005): *Praktische Kurzgrammatik der ukrainischen Sprache*, Hamburg: Buske.

Anhalt-Bösche, Olga (1996): *Ukrainisch Einführendes Lehrbuch*, Wiesbaden-Erbenheim: Harrassowitz Verlag.

Besters-Dilger, Juliane; Karunyk, Kateryna; Vakulenko, Serhii (2019): *Language(s) in the Ukrainian regions: historical roots and the current situation*, w: Schmid, Ulrich; Myshlovska, Oksana (red.), *Regionalism without regions: Reconceptualizing Ukraine's Heterogeneity*, Budapest-New York, CEU European University Press, Leipzig Studies on the History and Culture of East Central Europe, t. 5, s. 135-217.

Börner, Natalja; Grube, Ulrike (2020): *Ukrainisch – Wort für Wort: Kauderwelsch-Sprachführer von Reise Know-How: Sprachgrundlagen schnell erlernen (Deutsch-Ukrainisch)*, 9th Edition, Kindle Edition.

Danylenko, Andrii (2019): *Linguistic russification in Russian Ukraine: languages, imperial models, and policies*, Russ Linguist 43. s. 19-39.

Dniprova, Olena (2015): *Das Erste Ukrainische Lesebuch für Anfänger. Stufen A1 und A2 Zweisprachig mit Ukrainisch-deutscher Übersetzung*, Deutschland: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Duolingo (2022): *Duolingo Language Report*, <https://blog.duolingo.com/2022-duolingo-language-report/>.

Ebel, Francesca; Khudov, Kostiantyn (2023): *Ukrainians are breaking their ties with the Russian language*, The Washington Post, s. 28.

Ethnologue 2023: *Languages of the World*, <https://www.ethnologue.com/>.

Hentschel, Gerd; Palinska, Olesya (2022): *Restructuring in a mesolect: A case study on the basis of the formal variation of the infinitive in Ukrainian-Russian „Suržyk“*. Cognitive Studies | Études cognitives, art. 2770.

Kolbina, Vera; Sotnikova, Svetlana (2004): *Світанок. Ukrainisch für Anfänger*, Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Kolbina, Vera; Sotnikova, Svetlana (2020): *Ukrainisch für Anfänger*, Hamburg: Buske.

Klymenko, Lina; Kurzidim, Jan (2012): *Разом. Ukrainisch für Anfängerinnen und Anfänger (A1-A2)*, Wien: Holzhausen Verlag.

Kuße, Holger (2018): *Argument und Aggression – mit Beispielen aus dem Ukraine-Konflikt*. w: Klinker, Fabian; Scharloth, Joachim; Szczek, Joanna (red.), Sprachliche Gewalt, Abhandlungen zur Sprachwissenschaft, Stuttgart, s. 41-66.

Lahjouji-Seppälä, Zaidan; Rabus, Achim; von Waldenfels, Ruprecht (2022): *Ukrainian standard variants in the 20th century: stylometry to the rescue*, https://www.researchgate.net/publication/364332887_Ukrainian_standard_variants_in_the_20th_century_stylometry_to_the_rescue?fbclid=IwAR3bNDrrWLNuXtYPFOSZ5dID_NZaFyFVXCACULYtMOHjtr5vqse2TY48u5c.

Landsberg, Torsten (2022): *Intellectuals call for support of Ukraine*, <https://www.dw.com/en/germany-intellectuals-call-for-support-of-ukraine/a-63786627>.

Montrul, Silvana; Polinsky, Maria (red.), (2021): *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*, Cambridge University Press.

Quasthoff, Uwe; Fiedler, Sabine; Hallsteinsdóttir, Erla (red.), (2016): *Frequency Dictionary Ukrainian = Частотний словник української мови*, we współpracy z: Buk, Solomija; Rovenchak, Andriy and Goldhahn, Dirk, Leipziger Universitätsverlag.

Rudnyckij, B. Jaroslaw (1976): *The Ems Ukase of 1876 r. and problem linguicide*, Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity, t. 4:2, s. 153-155.

Saunders, David (1995): *Russia and Ukraine under Alexander II: The Valuev Edict of 1863*, The International History Review, t. 17, nr 1, s. 23-50.

Schubert, Ludmila (2008): *Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene. Mit Übungen und Dialogen auf Audio-CD*, Wiesbaden-Erbenheim: Harrassowitz Verlag.

Snyder, Timothy (2002): *The Making of Modern Ukraine. Yale Courses*, https://www.youtube.com/playlist?list=PLh9mgdi4rNewfxO7LhBoz_1Mx1MaO6sw.

Stellungnahme (2022): *Stellungnahme des Verbands der deutschen Slavistik zum Angriff auf die Ukraine*, Bulletin der Deutschen Slavistik, Berlin.

Spiech, Irena (2020): *Прывіт. Ukrainisch Grundkurs (Band 1)*, Norderstedt: BoD Books on Demand.

Taranov, Andrey (2013): *Ukrainischer Wortschatz für das Selbststudium – 9000 Wörter*. T&p Books.

Taranov, Andrey (2016): *Sprachführer Deutsch-Ukrainisch und Mini-Wörterbuch mit 250 Wörtern*, German Collection, Band 298.

Ukrainisch (2021): *Ukrainisch Vokabelbuch. Thematisch Gruppiert & Sortiert*, Pinhok Languages.

Ukrainischer Club Jena, Ukrainischer Sprechklub (2022-2023): <https://www.ukr.uni-jena.de/jena-ukrainian-club>.

Bibliografia w języku ukraińskim

Андреєва, Вікторія (2023): *В Донецькій області покарали 6 поліцейських за ігнорування української мови, Українська правда, 11 січня*: <https://life.pravda.com.ua/society/2023/01/11/252282/>.

Амеліна, Світлана (2016): *Вивчення української мови в університетах Німеччини. Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 12, С. 12-17.

Бруннер, Каті (2008): *Українська мова як іноземна в Німеччині*. Теорія і практика викладання української мови як іноземної, 3, 72-75.

Бук, Соломія (2007): *Учнівські корпуси в методиці викладання іноземної мови*, Теорія і практика викладання української мови як іноземної, Вип. 2, С. 19-23.

Бук, Соломія (2010): *Лінгводидактичний потенціал корпусу текстів Івана Франка у викладанні української мови як іноземної*, Теорія і практика викладання української мови як іноземної, Вип. 5, С. 70-74.

Бук, Соломія (2012): *Корпус текстів у лінгводидактиці (на матеріалі омонімії у корпусі великої прози Івана Франка)*, Вісник Львівського університету. Серія філологічна, Львів, Вип. 57, С. 106-116.

Дроздов, Остап (2023): *Вибір язика став політичною позицією*, Дроздов позиція, <https://youtu.be/kNp2ny006k>.

Забужко, Оксана (2023): *Штайнмаєр – цинічне стерво, але на лаву підсудних з Путіним не хоче*, Radio NV. 12 січня, <https://www.youtube.com/watch?v=qil8lkDA9ys>.

Зеленіна, Олена (2023): *Пушкін в Еритреї та опитування face-to-face*, Gromada Group, Група місцевих ЗМІ Харківщини, 30 січня, <https://gromada.group/news/statti/22523-pushkin-v-eritreji-ta-opituvannya-face-to-face>.

Кулик, Володимир (2023): *Мова та ідентичність в Україні на кінець 2022-го*, Zbruc, 07 січня https://zbruc.eu/node/114247?fbclid=IwAROWUCgDUNs sP-qAmd71jg04Sx7wDyLORkHf8zfkORJ_lw_e-eforxPoYs.

Мозер, Міхаель (2019): *Українська мова, Енциклопедія історії України: Україна – Українці*, Кн. 2, Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України, Київ, В-во «Наукова думка», С. 596-601.

Прилито, Надія (2004а): *Українська мова в європейській частині Росії*, Українська мова: енциклопедія, НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Київ, Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004.

Прилито, Надія (2004b): *Українська мова в Сибіру та на Далекому Сході*, Українська мова: енциклопедія, НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Київ, Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004.

Туркевич, Оксана (2021): *Українська як іноземна для німецькомовних студентів: здобутки і перспективи в умовах XXI століття*, Вісник університету імені Альфреда Нобеля, Серія «Філологічні науки». № 2 (22).

Шевченко, Тетяна (2016): *Науковий довідник: Українознавство в наукових центрах німецькомовного простору (Німеччина, Австрія, Швейцарія)*, Київ, Науково-дослідний інститут українознавства.

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 01.12.2023 r.

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za treść cytowanych w artykule opinii ankietowanych osób.

Małgorzata Małolepsza

DLA PRAKTYKA!

RECENZJA SERII *GRAMATYKA DLA PRAKTYKA*

W szóstym numerze *Polskiego w Niemczech* (2018) ukazała się recenzja pierwszego tomu *Gramatyki dla praktyka* (Dębińska i in., 2017), poświęconego fleksji imiennej i słowotwórstwu, napisana przez Ewę Maślowską. Jej autorka wyliczyła w swoim tekście zalety publikacji, wymieniając na pierwszym miejscu dobór wyrazistych kontekstów do ćwiczeń, w których decydującą rolę pełnią funkcje komunikacyjne. Pochwaliła także m.in. zrozumiałość i przejrzystą prezentację zagadnień gramatycznych w opisach teoretycznych, które poprzedzają każdy rozdział książki.

Po sześciu latach od ukazania się pierwszej części *Gramatyki dla praktyka* mogę – z własnego punktu widzenia, ale przede wszystkim też doświadczenia po wykorzystaniu książki w pracy z różnymi grupami na Uniwersytecie Getyńskim – potwierdzić powyższe opinie o mocnych stronach tej publikacji. Uczący się języka polskiego na moich zajęciach chwalą bogactwo ćwiczeń, ich różnorodność, wielowymiarowość i jasne określenie poziomu zaawansowania. Podoba im się także dobór leksyki, zrozumiałość ćwiczeń na poziomach A1 i A2, podane przykłady, ich praktyczność, bliskość użycia „na co dzień” i co najważniejsze, że wyćwiczony materiał łatwiej i na dłużej pozostaje im w pamięci.

W roku 2021 ukazał się drugi tom z serii *Gramatyka dla praktyka* poświęcony czasownikowi, a w kolejnym roku trzeci – dotyczący składni. Publikacje zachowały przejrzysty układ zaproponowany w pierwszej części: podzielono je zarówno tematycznie na rozdziały, jak i ze względu na poziomy zaawansowania. Dalsze części serii, podobnie jak pierwszą, napisano w jasny i przystępny sposób, a ćwiczenia opatrzone dobrze dobranymi przykładami. Zadania trenujące gramatykę w sposób funkcjonalny i dający jej także kontekst, stwarzają uczącym się dodatkowo możliwość poszerzenia zasobu słownictwa i przyswojenia sformułowań typowych i niezbędnych w codziennej komunikacji.

Z mojego punktu widzenia – jako lektorki i autorki podręczników – na dużą pochwałę zasługuje fakt, że każdy typ uczącego się znajdzie w *Gramatyce dla praktyka* coś dla siebie. Obok łatwiejszych ćwiczeń z wyborem odpowiedzi i zadań typowo drylowych zespół autorek-praktyczek proponuje szeroki wachlarz ćwiczeń kreatywnych wraz z odpowiednimi ilustracjami. W serii zamieszczono wiele ćwiczeń zawierających informacje o polskiej kulturze, historii i tradycjach, a wiele materiałów wzorowanych jest na autentycznych, na co zwraca się uwagę w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003). Warto także dodać, że ćwiczenia są różnej długości, co ma konkretne praktyczne zastosowanie. Jeśli dany uczący się chce robić ćwiczenia krótsze, ma taką możliwość, jeśli zaś woli skupić się na danym problemie dłużej, również znajdzie odpowiednie zadania dla siebie.

Seria stanowi cenne źródło informacji dla osób zainteresowanych tematyką gramatyczną, np. studiujących slawistykę czy przygotowujących się do państwowego egzaminu certyfikowanego. Treści zawarte w omawianych zbiorach są zgodne z obowiązującymi standardami i programami nauczania języka polskiego jako obcego. Wszystkie części wyposażone są w klucz do ćwiczeń, a każdy rozdział poprzedza wprowadzenie w dane zagadnienie gramatyczne. Zgodnie z informacją Wydawcy w trzech tomach znajduje się w sumie prawie 1400 ćwiczeń. *Gramatyka dla praktyka* jest bogato ilustrowana i opatrzona tabelami i diagramami, co często ułatwia i uatrakcyjnia wykonywanie ćwiczeń.

Przy tak złożonym celu, który postawiły sobie Autorki serii, jak stworzenie kompletnej bazy ćwiczeń z gramatyki funkcjonalnej na trzech różnych poziomach zaawansowania umożliwiającej opanowanie reguł z zakresu polskiej fleksji imiennej, słowotwórstwa, fleksji czasownika i składni, nietrudno o popełnienie błędów¹. Oto kilka najważniejszych ze znalezionych przeze mnie w serii usterek:

- Szukanie poprawnych odpowiedzi w kluczach rozwiązań znajdujących się na końcu książek byłoby łatwiejsze i szybsze, gdyby (zamiast lub oprócz nazw rozdziałów i numerów podrozdziałów) podano numery stron, na których znajdują się ćwiczenia.
- Na końcu tomu *Składnia* zamieszczono bardzo pomocny wykaz rekcji czasownika. Niestety dobór kolorystyczny tła jest, według mnie, nieudany, bo zbyt dominujący, co ostatecznie utrudnia korzystanie z tej listy.
- Nie do końca zrozumiałe jest dla mnie, dlaczego Autorki zdecydowały się przyjąć nomenklaturę *czas przyszły prosty i złożony*².

1 Przetestowanie materiału na szeroką skalę: w różnych grupach uczących się pod względem pochodzenia, wieku, wykształcenia, płci itd., dokładna analiza wyników testowania i/lub detaliczna ewaluacja merytoryczna mogłaby te błędy wyłapać. Warto podjąć takie działania przed kolejnym wydaniem.

2 W nauczaniu języka polskiego jako obcego raczej odchodzi się od tych pojęć zaczerpniętych z gramatyki opisowej ze względu na to, że są mylące. *Czas przyszły prosty* wcale nie jest dla uczących się prosty, bo mylą go z formami czasu teraźniejszego, a *czas przyszły złożony* jest właśnie prostszy w utworzeniu. Autorzy aktualnych publikacji wybierają raczej terminy *czas przyszły niedokonany* i *dokonany* lub *czas przyszły (aspekt niedokonany lub dokonany)*.

- W tomie *Czasownik*, moim zdaniem, lepiej byłoby umieścić zaimki osobowe w pierwszej i drugiej osobie w nawiasach³.
- W tym samym tomie w ćwiczeniach w rozdziale „Czas teraźniejszy” znalazły się niestety czasowniki w aspekcie dokonanym⁴.
- W tym samym tomie w tabeli z regułami tworzenia trybu rozkazującego jest błąd rzeczowy⁵.

Nauka języka obcego opiera się wprawdzie w dużym stopniu na opozycjach czy znanych powszechnie schematach, a czasem i stereotypach społecznych, z pewnością większej autentyczności nadałoby jednak serii podejście bardziej inkluzywne (uwzględnienie szeroko rozumianej tematyki mniejszości, osób z niepełnosprawnościami, różnych typów i odcieni relacji międzyludzkich, także nieheteronormatywnych).

Mimo usterek seria *Gramatyka dla praktyka* nie ma jak dotąd konkurencji na rynku wydawniczym. Daje użytkownikom o różnych umiejętnościach i sposobach uczenia się możliwość przyswojenia i przećwiczenia poszczególnych zagadnień gramatycznych w „ulubiony” sposób. Jest pierwszym takim zbiorem ćwiczeń gramatycznych opracowanych w ujęciu funkcjonalnym i dopasowanych na trzy pierwsze poziomy zaawansowania. Choćby z tego tylko powodu wszystkie trzy części serii powinny znaleźć się na półce każdej osoby uczącej i uczącej się języka polskiego.

Bibliografia

Rada Europy (2003): *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

-
- 3 Uczący się otrzymują wówczas jasny sygnał, iż w polszczyźnie nie są one z reguły używane z wyjątkiem sytuacji, gdy chce się podkreślić swój udział w czymś lub gdy mamy do czynienia z pewną opozycją. Przykładowo: *Marek nie ma zadania domowego, a ja mam., Ja lubię kino, a ty? My uczymy się polskiego od roku, a wy?* Można by także dodać odpowiednie ćwiczenia, w których zaprezentowano by te odpowiednie konteksty.
 - 4 Np. na stronie 28: *polecić, kupić, umówić się, przedstawić*.
 - 5 Na stronie 155 zamieszczono jako przykład wyjątek: formę *zrozum* wraz z niepoprawnym przyporządkowaniem koniugacji -em, -esz do jednej grupy z koniugacjami -ę, -esz; -ę, -isz i -ę, -ysz. A tryb rozkazujący tworzy się przecież – tak jak i w przypadku przez Autorki poprawnie umieszczonej w tabeli koniugacji -am, -asz – od trzeciej osoby liczby mnogiej (np. *wiedz, jedz, umiej, powiedz*).

Recenzowane pozycje

Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M (2017): *Gramatyka dla praktyka Fleksja i słowotwórstwo*, Potsdam/Poczdam.

Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M (2021): *Gramatyka dla praktyka Czasownik*, Potsdam/Poczdam.

Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M (2022): *Gramatyka dla praktyka Składnia*, Potsdam/Poczdam.



Kinga Łoś

POLSKI DLA NAS 1, CZYLI O BUDOWANIU MOSTÓW MIĘDZYJĘZYKOWYCH

Polski dla nas 1 to zbiór ćwiczeń do gramatyki języka polskiego dla uczniów i studentów wschodniostowiańskich. Publikacja ta jest rezultatem badań naukowych prowadzonych przez autorkę – Dominikę Izdebską-Długosz, wspartych jej wieloletnią pracą nauczycielską i lektorską właśnie z tą grupą uczących się¹. W 2017 roku ukazał się jej pierwszy zbiór ćwiczeń *Po polsku bez błędu*, a trzy lata później obszerna monografia pt. *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. W tej ostatniej publikacji autorka zawarła wyniki swoich badań nad interferencją polsko-ukraińską, w ramach których zgromadziła i opisała sześć tysięcy błędów fleksyjnych i składniowych typowych dla uczących się ze Wschodu. Powstały w ten sposób bogaty materiał stanowił bazę do opracowania omawianej tu publikacji.

Książka *Polski dla nas 1* zawiera ponad 250 ćwiczeń z zakresu polskiej deklinacji, składni i semantyki, które prowadzą czytelnika przez wszystkie przypadki rzeczownika przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na połączenia wyrazowe – zwłaszcza czasownika z rzeczownikiem oraz przyimka z rzeczownikiem. To właśnie w tych połączeniach wschodniostowiańscy uczący się popełniają najwięcej błędów. Propozycja ta jest przeznaczona dla poziomu A2-B2, jednak – jak autorka zaznacza we wstępie – wiele ćwiczeń można wykorzystać również na poziomie A1.

Każda z 12 zaproponowanych przez autorkę lekcji zbudowana jest według formuły stosowanej w podejściu kontrastywnym: rozpoznanie problemu (zob. ilustracja 2), intensywny dryl gramatyczny, ćwiczenia tłumaczeniowe (zob. ilustracja 4), a także zadania

1 Obecnie autorka pracuje jako adiunktka w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przedmiotem jej zainteresowań jest interferencja i interkomprehensja w językach słowiańskich oraz kontrastywność w nauczaniu języka polskiego użytkowników języków wschodniostowiańskich.

komunikacyjne (mówienie, pisanie, czytanie) z wykorzystaniem ćwiczonych wcześniej struktur.



RODZAJ RZECZOWNIKÓW

Wymień kilka rzeczowników rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego w liczbie pojedynczej. Jakie rodzaje rzeczowników wyróżniamy w liczbie mnogiej? Podaj przykłady rzeczowników wraz z przymiotnikami. Czy znasz jakieś rzeczowniki polskie i rosyjskie, które różnią się rodzajem?

1. To już wiemy!

- 1 Uzupełnij poniższą tabelę rzeczownikami z ramki, zaznacz końcówki i uzasadnij swoje wybory.

wujek, poeta, sąsiad, ćwiczenie, radość, niemowlę, kobieta, zwierzę, muzeum, kość, monitor, oceanarium, książka, pan, noc, żona, ciocia, dziecko, miłość, artysta, gazeta, złość, gospodyni, zadanie, pani, koń, mysz, parasol, sprzedawczyni, drzewo, krzesło, imię, dentysta, akwarium, audytorium, słońce, telewizor, mężczyzna

Ilustracja 1. Przykładowy fragment lekcji: To już wiemy

2. Analizujemy i ćwiczymy

- 1 Przeczytaj poniższy tekst i podkreśl wszystkie formy narzędnika lp. i lm. W poniższej tabeli wypisz czasowniki, z którymi łączy się narzędnik. Następnie podaj ich odpowiedniki w wybranym języku wschodniosłowiańskim i sprawdź, z jakimi przypadkami się łączą. Podaj przykłady zdań w obu językach. Przeanalizuj podobieństwa i różnice. Podkreśl różnice. Z różniąciami się czasownikami ułóż zdania na przykład po rosyjsku do tłumaczenia dla koleżanki/kolegi.

Wojtek jest **policjantem** i kieruje ruchem drogowym. Zwykle jeździ do pracy autobusem, ale dziś pojechał taksówką. W pracy posługuje się kodeksem karnym. Pasjonuje się prawem. Chciałby zostać **advokatem**, dlatego dodatkowo studiuje prawo. Ma dwie córki i po pracy zajmuje się nimi i domem. Myje podłogę mopem i zachwyca się porządkiem w domu. Jest osobą zorganizowaną. Martwi się swoją młodszą córką, która właśnie zaraziła się wirusem i choruje. Wojtek się nią opiekuje. Czesze jej włosy grubą szczotką i wyciera nos chusteczką. Młodsza córka rządzi całym domem! Zwykle rysuje kredkami w swoim pokoju, ale kiedy choruje, chce bawić się z rodzicami i kierować wszystkimi tak jak jej tato w pracy. Chwali się swoim tatą w szkole. Opowiada, że jest silny, odważny i goni złodziei. Ania pasjonuje się lotnictwem. W przyszłości chciałaby być pilotem i latać samolotami. Na razie musi bawić się zabawkowymi modelami. Ma tylko 4 lata.

Język polski	Język wschodniosłowiański
Wojtek jest policjantem (jest+N.).	np. ros. <i>Войтек – полицейский</i> (brak czasownika <i>быć</i> , M.).

Ilustracja 2. Przykładowy fragment lekcji: Analizujemy i ćwiczymy

Autorka odwołuje się również do wiedzy nabytej we wcześniejszych etapach nauki (zob. ilustracja 1). W omawianej propozycji dydaktycznej autorka nie ogranicza się jedynie do języka ukraińskiego, dużą grupę odbiorców stanowią bowiem uczniowie i studenci rosyjskojęzyczni. Z tego też powodu to właśnie język rosyjski wybrano jako podstawę porównań międzyjęzykowych oraz zadań tłumaczeniowych.

3. Powtarzamy!

1 GRA – układaj zdania z podanych wyrazów i zbliżaj się do mety.

Start >		1. pilnować, dyskoteka	2. do, szkoła	3. uczyć się, fizyka	4. z powodu, burza	5. do, babcia
6. bać się, piorun	7. dla, mama	8. życzyć, zdrowie	9. podczas, lekcja	10. do, włosy	11. Skaczesz na pole 16.	
12. potrzebować, lekarstwa	13. unikać, stres	14. Wracasz na pole 7.		15. zazdrościć, narzeczona	16. u, babcia	17. spodziewać się, goście
18. Idziesz na pole 22.		19. w czasie, wykład	20. szukać, miłość	21. zapominać, nowe słówka	22. żądać, szacunek	23. koło, dom
24. u, wujek	25. żałować, tamte czasy	26. bez, grzebień	27. do, sklep	28. pragnąć, bogactwo	Meta	

Ilustracja 3. Przykładowy fragment lekcji: Powtarzamy!

4. Tłumaczymy!

1 Przetłumacz poniższe zdania na język polski.

1. Хорошо, что ты пришел.
2. Она моложе тебя.
3. Прекрасно, что вы помогаете родителям.
4. Этот фильм был интереснее других.
5. Игорь зарабатывает больше жены.
6. Интересно, что ты теперь будешь делать.
7. Я знаю польский все лучше и лучше.
8. Самое вкусное польское блюдо – бигос.
9. Возможно, мы поедем в Грецию.
10. Аня печет лучше своей мамы.

Małe
– **ważne słówka**

Так что, **собственно говоря**, мы попросту нарушили закон.
Так więc, **właściwie**, złamaliśmy po prostu prawo.

Ilustracja 4. Przykładowy fragment lekcji: Tłumaczymy!

Podejście zaproponowane przez Dominikę Izdebską-Długosz wywodzi się zarówno z metody kognitywnej (rozpoznanie problemu, samodzielne usystematyzowanie informacji o analizowanych strukturach — zob. ilustracja 3), jak i gramatyczno-tłumaczeniowej (dryl gramatyczny i ćwiczenia w przekładzie). Autorka nie zapomina jednak o funkcjonalnej stronie języka, dlatego proponuje też – jako swoiste zwieńczenie wysiłków uczącego się – ćwiczenia komunikacyjne.


Warto zwrócić uwagę na nowatorski charakter książki wyrażający się w redukcji materiału językowego jedynie do tych zagadnień lingwistycznych, które stanowią szczególną trudność dla uczących się ze Wschodu. Zbieżności między dwoma językami słowiańskimi – tutaj polskim i rosyjskim – są jedną z przyczyn występowania wzmożonego transferu negatywnego u Słowian uczących się polszczyzny. Studenci, którzy już posiadają elementarny zasób słownictwa oraz rozumieją reguły rządzące deklinacją, nie opanowali jeszcze w wystarczającym stopniu zasad łączliwości wyrazów w zdaniach, wobec czego najczęściej korzystają z rodzimego schematu językowego. Transfer ten ujawnia się w niemałej liczbie błędów gramatycznych. Aby ich uniknąć, autorka proponuje zestaw ćwiczeń skupiający się przede wszystkim na doskonaleniu poprawności językowej u odbiorców posiadających specyficzne potrzeby w zakresie nauki polskiej gramatyki.

W omawianej propozycji dydaktycznej zawarto ponadto wiele różnorodnych kontekstowo i tematycznie ćwiczeń kontrastywnych – jednojęzycznych i bilingwalnych. Wśród tych pierwszych dominują zadania polegające na zlokalizowaniu autentycznych błędów uczniów i studentów ze Wschodu i zastąpieniu ich poprawnymi formami odpowiadającymi polskiemu systemowi gramatycznemu (zob. ilustracja 5).

3. Powtarzamy!

- 1 Zabaw się w nauczyciela i popraw autentyczne błędy uczących się w poniższych zdaniach i wyrażeniach.

Przykład: *uprawiać sportem uprawiać sport*



1. *Zapytałabym o ich mieszkaniach; Czekam od ciebie lista; zadbać o ubezpieczeniu; Proszę o kontakcie mailowym; Jeśli chodzi o studiach.*
2. *być zaangażowanym w różnych projektach; Jeśli chodzi o Illustratorze; Poprosi go o pomocy; Czekam na twojego lista; Martwię się o niej.*
3. *Zapytaj mnie o podróży; Mogę liczyć na niej; Polska dba o swoich studentach; śledzić za drogą; Troszczy się o swoich interesach; Bardzo cię czekam.*
4. *Kiedy go o tym nie proszę; Nie mogła o czymś zapytać; Walczy za miejsce na rynku pracy; Czekam twojej odpowiedzi; zapytać jakiejś porady.*
5. *prosić u sąsiadów; Spytałam u niego; Kiedy chodziło o demokracji; Mieszkanie ma być wyposażone lodówką, pralką; Czekam go; Pytała mnie o angielskim.*

Ilustracja 5. Przykładowe zadanie z korygowaniem błędów

Ćwiczenia tego typu, choć mogą budzić kontrowersje, uwrażliwiają uczących się na zjawisko transferu, który nie jest wyłącznie pozytywny; skłaniają także do uważności, pogłębionej refleksji oraz dostrzegania nie tylko podobieństw, ale i różnic obecnych w tych dwóch językach, co wpływa na późniejszą automatyzację kłopotliwych form i struktur

gramatycznych. Z kolei proponowane przez autorkę zadania bilingwalne, uwzględniające „pułapki językowe”, sprawdzą się zarówno przy wprowadzaniu nowych struktur, jak również przy ewaluacji, a tym samym przy weryfikowaniu, czy dokonana się automatyzacja. Oddając sprawczość uczącym się, samodzielnie analizującym kontrasty językowe, wspiera się autonomiczne nabywanie języka; tworzy też przestrzeń sprzyjającą budowaniu motywacji i świadomości językowej, co jest cenną wartością w procesie uczenia się języków.

Z perspektywy nauczycieli i lektorów nieznających języka rosyjskiego obawę może budzić proponowana przez autorkę częściowa dwujęzyczność publikacji. Warto jednak zauważyć, że ćwiczenia tłumaczeniowe ukierunkowane są na samodzielną pracę uczniów czy studentów. Pracując zaś w grupach nad tego rodzaju typem zadań, uczący się mogą podejmować różnorakie językowe działania mediacyjne, które „odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności” (Rada Europy 2003, 24).

Ważnym elementem recenzowanej pozycji jest także klucz odpowiedzi². Jego obecność pozwala odbiorcom na rozwijanie umiejętności językowych bez udziału lektora czy lektorki. Na uwagę zasługuje też umieszczenie w książce wybranych zagadnień leksykalnych za pomocą wydzielonych sekcji zatytułowanych „Małe – ważne słówka”. Ilustrują one zestawienia najmocniej lapsogennych wyrazów czy wyrażeń.

Małe – ważne słówka

тогда — 1. (czas) **wtedy**
 — 2. (sytuacja) **w takim razie**

1. Я **тогда** не учил польский. Когда? Тогда (в 2018 году).
Wtedy nie uczyłem się polskiego.

2. – Напишите, пожалуйста, письмо директору школы. – Хорошо, **тогда** напишу.
 – Proszę napisać list do dyrektora. – Dobrze, **w takim razie** napiszę.

Ilustracja 6. Przykładowa sekcja „Małe – ważne słówka”

W książce *Polski dla nas 1* należy docenić również szatę graficzną, wielość – odpowiednich kontekstowo i przejrzystych znaczeniowo – ilustracji czy obecność zabawnych rysunków z dialogami. Układ i struktura lekcji są intuicyjne, spójne, a klarowne objaśnienia gramatyczne pozwalają sukcesywnie nabywać nowe umiejętności. Nie bez znaczenia jest też wybór fontu bezszeryfowego, który ułatwia pracę z książką osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. dyslektykom. W książce pojawia się ponadto czcionka naśladowująca pismo odręczne.

Na uznanie zasługuje fakt wykorzystania przez autorkę treści kulturowo-realioznawczych, które widoczne są w dialogach, krótkich tekstach, czy na ilustracjach. Ciekawym zabiegiem

2 Publikacja zawiera klucz do wybranych ćwiczeń. Autorka we wstępie informuje, że pominięto w nim odpowiedzi do ćwiczeń, w których możliwych jest wiele różnych rozwiązań oraz te, które odnoszą się do zagadnień z poziomu A1.

jest przemykanie treści kulturowych nie tylko mieszczących się w kontekście polskim, ale i rosyjskojęzycznym, bowiem uczący się wśród wielu nowości (poza)językowych, spotykają się także z tym, co jest im bliskie i znane (rysunki z dialogami, wykresy).

Recenzowana propozycja, mimo iż w założeniu głównie rozwija zagadnienia gramatyczne i składniowe, oferuje bogactwo kontekstów leksykalnych, semantycznych i kulturowych. Zawiera również różnorodne ćwiczenia komunikacyjne oraz mediacyjne, przejrzystą szatę graficzną i układ treści. Wszystkie te elementy czynią proponowaną pozycję atrakcyjną i wartościową w nauczaniu Słowian wschodnich języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Rada Europy (2003): *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

Izdebska-Długosz, Dominika (2021): *Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych: korpusowe badania lapsologiczne*, w: Janowska, Iwona; Biernacka, Michalina (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 189-210.



Recenzowana pozycja

Izdebska-Długosz, Dominika (2021): *Polski dla nas 1: Польский для нас 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich*, Kraków.

AUTORKI I AUTORZY

Beata Bednarowska, mgr, absolwentka germanistyki i anglistyki oraz Studium Integracji Europejskiej (Szczecin/Berlin), egzaminatorka TELC. Współpracowała z Instytutem Goethego w Warszawie i Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, była lektorką jpjo na Uniwersytecie w Magdeburgu, członkinią jury w konkursie poetyckim „Lesen gehen” i angażowała się przy projekcie InterLese 2022.

Marzena Błasiak-Tytuła, prof. UKEN, dr hab., neurologopedka, językoznawczyni i glotodydaktyczka. W swoich badaniach i publikacjach koncentruje się przede wszystkim na rozwoju mowy dzieci wielojęzycznych oraz na diagnozie i terapii dzieci z zaburzonym rozwojem wychowywanych w wielojęzyczności. ORCID: 0000-0002-4827-8314

Solomija Buk, prof. Uniwersytetu Lwowskiego, dr hab., uczy języka ukraińskiego jako obcego, dyrektorka Akademii Języka Ukraińskiego, członkini redakcji czasopisma „Teoria i praktyka nauczania języka ukraińskiego jako obcego”, pracuje naukowo nad metodologią tworzenia minimum leksykalnego języka ukraińskiego. ORCID: 0000-0001-8026-3289

Nicole Hockmann, M.A., pracowniczka naukowa i doktorantka w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Getyndze. Przewód doktorski poświęciła alternacjom fonologicznym w językach wschodniosłowiańskim i ukraińskim. Jej zainteresowania naukowe dotyczą ponadto grafemiki i składni języków słowiańskich. ORCID: 0009-0000-4774-7214

Małgorzata Januszewicz, dr, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego, lektorka jpjo, egzaminatorka Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, twórczyni kanału YouTube „Pozdrowienia z Polski”, autorka podręczników *Pisz po polsku!* oraz *Uzpełnij luki!*. ORCID: 0000-0002-4301-5726

Agnieszka Jasińska, dr, adiunktka w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu KEN 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. ORCID: 0000-0002-4848-1945

Ewa Krauss, dr, absolwentka lingwistyki stosowanej, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, lektorka języka polskiego na uniwersytetach w Jenie i w Münster, tłumaczka. Członkini zarządu FZNJP oraz redakcji „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”. ORCID: 0000-0003-1378-9234

Lisa Marie Lang, M.A., absolwentka slawistyki na Uniwersytecie w Salzburgu i translatoryki na Uniwersytecie w Innsbrucku (język kierunkowy: rosyjski), gdzie jako doktorantka bada problem tłumaczenia niemieckich słów złożonych na języki słowiańskie.

Kinga Łoś, mgr, lektorka jpjo, doktorantka językoznawstwa na Uniwersytecie KEN w Krakowie; prowadzi zajęcia ze studentami polonistyki i logopedii, a także na studiach podyplomowych z nauczania jpjo w Instytucie Filologii Polskiej UKEN. ORCID: 0000-0003-2777-0622

Małgorzata Małolepsza, mgr, lektorka języka polskiego w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu w Getyndze, współautorka podręczników *Hurra!!! Po polsku* i *Polski w pracy*. Współpracuje z Polsko-Niemiecką Inicjatywą Rodzicielską we Frankfurcie nad Menem. Członkini redakcji „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland” oraz zarządu FZNJP (obecnie przewodnicząca). ORCID: 0000-0001-9584-1096

Jan Miodek, prof. dr hab., wieloletni dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, członek Komitetu Językoznawstwa PAN i Rady Języka Polskiego, popularyzator wiedzy o języku polskim. ORCID: 0000-0002-1545-8319

Jakub Nowak, pedagog socjalny, animator kultury, instruktor jogi dla dzieci. Z Polskim Towarzystwem Szkolnym Oświata związany początkowo jako nauczyciel, następnie jako zastępca przewodniczącej Barbary Rejak, a obecnie jako przewodniczący.

Hagen Pitsch, PD Dr., pracownik naukowy w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu w Lipsku. Studiował slawistykę wschodnią, polonistykę i wiedzę o Europie Południowo-Wschodniej. Przez wiele lat związany z Uniwersytetem w Getyndze, gdzie uzyskał tytuł doktora i otrzymał habilitację. ORCID: 0000-0002-7575-8903

Adriana Prizel-Kania, dr, adiunktka w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ, autorka pozycji z zakresu metodyki nauczania jpjo i psycholingwistyki oraz podręczników i materiałów dydaktycznych, członkini Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. ORCID: 0000-0001-6072-5482

Olha Shevchuk-Kliuzheva, prof. nadzwyczajny Uniwersytetu Kijowskiego, dr, socjolingwistka i badaczka rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych. Jej zainteresowania badawcze dotyczą ukraińsko-rosyjskiej dwujęzyczności, rodzinnej polityki językowej, rozwoju mowy dzieci dwu- i wielojęzycznych, a także wdrażania państwowej polityki językowej w Ukrainie. ORCID: 0000-0003-2963-4720

Agnieszka Tambor, dr, filmoznawczyni, glottodydaktyczka, kulturoznawczyni, której zainteresowania naukowe koncentrują się wokół edukacji medialnej, kina gatunków, najnowszego kina polskiego oraz metod nauczania języków specjalistycznych. Twórczyni medialnego projektu edukacyjnego „Polska Półka Filmowa” (www.polskapolkafilmowa.pl). Autorka podręczników i materiałów dydaktycznych. ORCID: 0000-0003-1536-8986

Agnieszka Will, dr, doktorat uzyskała w dziedzinie translatoryki, pracuje jako tłumaczka i autorka tekstów dla mediów, szkół wyższych i przedsiębiorstw. Z myślą o wspieraniu nauczania języka polskiego w Niemczech stworzyła serię książeczek dla dzieci PIA. Na stronie pukispelog.de publikuje w wolnym dostępie karty pracy do nauki języka polskiego.

Agnieszka Zawadzka, mgr, absolwentka germanistyki i niderlandystyki Uniwersytetu Warszawskiego. Lektorka języka polskiego jako obcego i odziedziczonego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Lipsku, egzaminatorka i przewodnicząca komisji na egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Członkini zarządu FZNJP i redakcji pisma „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”. ORCID: 0000-0003-2714-0241

Dorota Aleksandra Zygadło, mgr, absolwentka filologii romańskiej (Warszawa), dydaktyki języka francuskiego (Poitiers) i studiów podyplomowych z nauczania jppo (Poznań). Magister jazzu (Katowice). Lektorka języka polskiego i doktorantka (glottodydaktyka) Uniwersytetu w Poitiers. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na wpływie złożoności gramatyki na rozwój kompetencji mówienia.

AUTORINNEN

Beata Bednarowska, mgr, Germanistin und Anglistin, Absolventin des Aufbaustudiengangs „Europäische Integration“ (Szczecin/Berlin), TELC-Prüferin. Sie arbeitete mit dem Goethe-Institut und dem Zentrum für Bildungsentwicklung in Warschau zusammen, war Dozentin für Polnisch als Fremdsprache an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg, Jurymitglied im Lyrikwettbewerb „Lesen gehen“ und beteiligte sich am Projekt InterLese 2022.

Marzena Błasiak-Tytuła, prof. dr hab. der Universität der Kommission für Nationale Bildung (UKEN) in Kraków, Neurologopädin, Sprachwissenschaftlerin und Fremdsprachendidaktikerin. Ihre Forschungs- und Publikationstätigkeit dreht sich um die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder sowie Diagnose und Therapie von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Entwicklungsstörungen. ORCID: 0000-0002-4827-8314

Solomija Buk, dr hab., Professorin an der Universität Lviv, Lehrkraft für Ukrainisch als Fremdsprache, Direktorin der Akademie der ukrainischen Sprache, Mitglied des Redaktionsteams der Zeitschrift „Theorie und Praxis des Unterrichts von Ukrainisch als Fremdsprache“. In der Forschung konzentriert sie sich auf die Methodik der Erstellung des lexikalischen Minimums für Ukrainisch. ORCID: 0000-0001-8026-3289

Nicole Hockmann, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Seminar für Slavische Philologie der Universität Göttingen. In ihrer Dissertation befasst sie sich mit phonologischen Alternationen im Altostslavischen und Ukrainischen. Weitere Forschungsschwerpunkte sind Graphematik und Syntax slavischer Sprachen. ORCID: 0009-0000-4774-7214

Małgorzata Januszewicz, dr, Absolventin der Universität Wrocław, Sprachwissenschaftlerin, Dozentin für Polnisch als Fremdsprache, Prüferin der Staatlichen Kommission für die Zertifizierung der Kenntnisse in Polnisch als Fremdsprache, Begründerin des YouTube-Kanals „Pozdrowienia z Polski“, Autorin der Lehrbücher *Pisz po polsku!* und *Uzupelnij luk!*. ORCID: 0000-0002-4301-5726

Agnieszka Jasińska, dr, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Polnische Philologie der UKEN, Dozentin für Polnisch als Fremdsprache, Mitautorin der Lehrwerkreihe *Hurra!!! Po polsku*, des Lehrbuchs *Polski w pracy* und didaktischer Materialien *O Polsce po polsku*. Sie betreibt die Website polskiikropka.pl, auf der sie das Wissen über die polnische Sprache und den Polnischunterricht vermittelt. Mitglied des BVP. ORCID: 0000-0002-4848-1945

Ewa Krauss, dr, Absolventin der angewandten Linguistik, Promotion im Bereich der slawischen Literaturwissenschaft, Dozentin für Polnisch an den Universitäten Jena und Münster, Übersetzerin. Mitglied im Vorstand des BVP und des Redaktionsteams von „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“. ORCID: 0000-0003-1378-9234

Lisa Marie Lang, M.A., Absolventin der Slawistik an der Universität Salzburg und der Translationswissenschaft mit Schwerpunkt Russisch an der Universität Innsbruck, wo sie aktuell als Doktorandin Aspekte der Übersetzung deutscher Komposita in slawische Sprachen erforscht.

Kinga Łoś, mgr, Dozentin für Polnisch als Fremdsprache, Doktorandin im Bereich der Linguistik an der UKEN in Kraków. Sie unterrichtet Studierende der Polonistik, der Logopädie und des Studiengangs Polnisch als Fremdsprache im Institut für Polnische Philologie der UKEN. ORCID: 0000-0003-2777-0622

Małgorzata Małolepsza, mgr, Dozentin für Polnisch als Fremdsprache am Seminar für Slavische Philologie der Universität Göttingen, Mitautorin der Lehrwerke *Hurra!!! Po polsku* und *Polski w pracy*. Sie arbeitet mit der Polnisch-Deutschen Elterninitiative in Frankfurt am Main zusammen. Mitglied des Redaktionsteams von „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“ und des Vorstands der BVP (derzeit Vorsitzende). ORCID: 0000-0001-9584-1096

Jan Miodek, prof. dr hab., langjähriger Direktor des Instituts für polnische Philologie an der Universität Wrocław, Mitglied des Ausschusses für Sprachwissenschaft der Polnischen Akademie der Wissenschaften und des Rates für Polnische Sprache, Wissensvermittler über die polnische Sprache. ORCID: 0000-0002-1545-8319

Jakub Nowak, Sozialpädagoge, Kulturanimator, Yogalehrer für Kinder. Jahrelanges Engagement im polnischen Schulverein Oświata, zunächst als Lehrer, später als stellvertretender Vorsitzender und derzeit als Vorsitzender.

Hagen Pitsch, PD Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Slavistik der Universität Leipzig. Er studierte Ostslawistik, Polonistik sowie Ost- und Südosteuropawissenschaften an der Universität Leipzig, arbeitete danach als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Slavische Philologie der Universität Göttingen, wo er promovierte und habilitierte. ORCID: 0000-0002-7575-8903

Adriana Prizel-Kania, dr, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der polnischen Sprache an der Jagiellonen-Universität, Autorin zahlreicher Beiträge zur Methodik des Polnischunterrichts und der Psycholinguistik sowie einiger Lehrbücher und didaktischer Materialien, Mitglied der Arbeitsgruppe der Autorinnen und Prüferinnen der Staatlichen Kommission für die Zertifizierung der Kenntnisse in Polnisch als Fremdsprache. ORCID: 0000-0001-6072-5482

Olha Shevchuk-Kliuzheva, außerordentliche Professorin an der Universität Kyïv, dr, Soziolinguistin und Erforscherin der bilingualen Sprachentwicklung. Ihr wissenschaftliches Interesse gilt der ukrainisch-russischen Zweisprachigkeit, familiärer Sprachpolitik, Sprachentwicklung bei zwei- und mehrsprachigen Kindern sowie der Umsetzung der staatlichen Sprachpolitik in der Ukraine. ORCID: 0000-0003-2963-4720

Agnieszka Tambor, dr, Filmexpertin, Fremdsprachendidaktikerin, Kulturwissenschaftlerin, deren Forschungsinteressen sich auf Medienerziehung, Genrekino, den aktuellen polnischen Film und Methoden des Fachsprachenunterrichts konzentrieren. Begründerin des medienpädagogischen Projekts „Polska Półka Filmowa“ (www.polskapolkafilmowa.pl). Autorin von Lehrbüchern und didaktischen Materialien. ORCID: 0000-0003-1536-8986

Agnieszka Will, Dr., promovierte Übersetzungswissenschaftlerin, arbeitet für Medien, Hochschulen und Unternehmen als Übersetzerin und Texterin. Um Polnisch in Deutschland zu fördern, hat sie die PIA-Kinderbuchreihe entwickelt und veröffentlicht auf pukispelog.de frei zugängliche Handouts für den Polnischunterricht.

Agnieszka Zawadzka, M.A., Absolventin der Germanistik und Niederlandistik an der Universität Warschau. Lektorin für Polnisch als Fremd- und Herkunftssprache am Institut für Slavistik der Universität Leipzig. Prüferin und Prüfungskommissionsvorsitzende bei den staatlichen Zertifikatsprüfungen für Polnisch als Fremdsprache, Mitglied im Vorstand der BVP und im Redaktionsteam der Zeitschrift „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“. ORCID: 0000-0003-2714-0241

Dorota Aleksandra Zygadło, mgr, Absolventin der Romanistik (Warszawa), der Didaktik des Französischen (Poitiers) und des Aufbaustudiengangs für Polnisch als Fremdsprache (Poznań). Magister der Jazzmusik. Dozentin für Polnisch, Doktorandin (Fremdsprachendidaktik) an der Universität Poitiers. Ihr Forschungsinteresse gilt dem Einfluss grammatikalischer Komplexität auf die Entwicklung der Sprechkompetenz.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od redakcji

6 // Editorial

Ekspertyzy / Expertisen

10 // M. Błasiak-Tytuła, O. Shevchuk-Kliuzheva / Multilingualism in action: Ukrainian children with refugee experience in the Polish educational environment

23 // M. Januszewicz / Kilka (nie)oczywistych faktów na temat (nie)męskoosobowości

Metody / Methoden

33 // A. Prizel-Kania / Rozwijanie działań produkcji i interakcji ustnej w metodzie zadaniowej – ujęcie praktyczne

47 // A. Jasińska / Ślady łaciny i greki w materiałach do nauczania języka polskiego dla cudzoziemców jako czynnik wspierający przybliżanie języka polskiego i polskiej kultury

57 // E. Krauss / Interkomprensja w szkole?

71 // N. Hockmann, H. Pitsch / Ukrainisch durch Interkomprension: ein Erfahrungsbericht

Badania / Recherche

80 // L. M. Lang / Einbettung sprachwissenschaftlicher Methoden als fachübergreifender und innovativer Ansatz im universitären Sprachunterricht – am Beispiel einer kontrastiven Studie

89 // D. Zygadło / Wyzwania i trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego we francuskojęzycznym środowisku akademickim

Materiały / Materialien

99 // A. Will / Polnisch an deutschen Grundschulen: Überlegungen zu und Vorschläge für Übungsmaterialien

112 // A. Tambor / Nadmanganian potasu czy przedmioty w klasie? – słownictwo specjalistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie szkolnym i akademickim

120 // B. Bednarowska / Poezja w przestrzeni publicznej i na zajęciach z języka polskiego jako obcego

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

127 // J. Miodek / O Holbeinie i Husserlu

129 // J. Miodek / O Fryderyku i Biedrzychu

Sprawozdania / Berichte

131 // ITT Leipzig / Was sind gute Sprachtests und woher kommen sie?

135 // E. Krauss, A. Zawadzka / Sprawozdanie ze spotkania roboczego w sprawie profilowania znajomości języka polskiego jako odziedziczonego w Getyndze

140 // J. Nowak / Oświata w Berlinie

143 // S. Buk / Język ukraiński jako obcy: współczesny kontekst i wyzwania

Recenzje / Rezensionen

158 // M. Małolepsza / Dla praktyka! Recenzja serii Gramatyka dla praktyka

162 // K. Łoś / Polski dla nas 1, czyli o budowaniu mostów międzyjęzykowych

168 // Autorki i Autorzy

171 // Autorinnen

Niniejszy numer pisma *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* zawiera artykuły prezentujące nowe spojrzenie na kompetencje lingwistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego i odziedziczonego. Nowość tego spojrzenia wynika nie tylko z coraz szerszego stosowania nauczania zadaniowego względnie działaniowego, lecz także ze zmieniającej się rzeczywistości. Obecna sytuacja polityczna w Europie – wojna, masowe uchodźstwo z Ukrainy do Polski i Niemiec oraz dyskusja na temat języka ukraińskiego – także odbija się w tekstach, które znajdują Państwo w aktualnym wydaniu rocznika Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego.

Die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* enthält Beiträge, die eine neue Perspektive auf die linguistischen Kompetenzen im Unterricht des Polnischen als Fremd- und Herkunftssprache aufzeigen. Das ‚Neue‘ an dieser Perspektive rührt nicht nur von der zunehmenden Verbreitung der aufgaben- bzw. handlungsorientierten Ansätze im Unterricht her, sondern auch von der sich verändernden Realität. Die aktuelle politische Situation in Europa – mit Krieg und Massenflucht aus der Ukraine nach Polen und Deutschland und der daraus resultierenden Diskussion um die ukrainische Sprache – spiegelt sich auch in den Texten wider, die Sie in der aktuellen Ausgabe des Jahrbuchs der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte finden.