

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

3/2015

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

3/2015

ISSN 2197-8565



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dirksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

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

Korekta: Anna Zinserling

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565



Konsulat Generalny
Rzeczypospolitej Polskiej
w Kolonii

Projekt współfinansowany w ramach funduszy polonijnych
Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej

Trzeci numer pisma „Polski w Niemczech /Polnisch in Deutschland” dokumentuje dialog środowiska nauczycieli języka polskiego w Niemczech z glottodydaktykami w Polsce i w Europie. Zawiera przede wszystkim teksty wystąpień członków polskojęzycznej sekcji 5. Kongresu Gesamtverband Moderne Fremdsprachen, który obradował od 25 do 27 września 2014 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej we Fryburgu. Tematem kongresu była standaryzacja i certyfikacja w nauczaniu języków obcych – problem coraz ważniejszy w dobie globalizacji i wzmożonych ruchów migracyjnych.

W rubryce **Ekspertyzy** zamieszczamy opisy kilku projektów europejskich, zrealizowanych w Centrum Języków Nowożytnych w Graz, powołanej przez Radę Europy instytucji, która dba o jakość edukacji językowej w UE, prowadzi w tej dziedzinie badania, szkoli multiplikatorów, proponuje innowacyjne narzędzia dydaktyczne i publikuje różnorodne materiały. Większość artykułów odwołuje się do najbardziej znanego projektu i publikacji Rady Europy – do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), który co najmniej przez ostatnie dziesięciolecie wyznacza standardy, określa poziomy kompetencji językowej i kryteria oceny umiejętności. Pierwsza ekspertyza, poświęcona polskiemu systemowi certyfikacji i pracy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, dobrze pokazuje konsekwencje przyjęcia standardów europejskich przez narodowe instytucje edukacyjne. Państwowe egzaminy z języka polskiego stanowią podstawę uznawania umiejętności językowych i umożliwiają np. nostryfikację dyplomów, świadectw zawodowych itp.

Inne projekty, które podobnie jak ESOKJ wprowadzają wspólne standardy i przyczyniają się do podwyższania poziomu kształcenia językowego i interkulturowego, to Europejskie portfolio językowe (ELP), System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (FREPA), Zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) lub projekty mobilnościowe, jak PluriMobil. Omawiają je Autorki ekspertyz, a relacje zamieszczone w dziale **Projekty** podają przykłady dobrych praktyk. Warto podkreślić, że polskie pomysły na wdrażanie europejskich „norm” coraz częściej zyskują uznanie i otrzymują wyróżnienie w postaci European Language Label (ELL)/Europäisches Sprachensiegel – europejskiego znaku innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.

Rubryki **Metody** i **Materiały** dają, jak w poprzednich numerach pisma, okazję do kolegalnej wymiany doświadczeń. Tym razem w centrum naszej uwagi znalazło się podejście zadaniowe. Jest ono tytułowym tematem dwóch artykułów, trzeci tekst – artykuł o metodzie dramy – nie odwołuje się wprawdzie do tego pojęcia, ale przytacza przykłady nauczania

skierowanego na działanie. Miejsce kultury w nowoczesnej glottodydaktyce i zajęcia językowe z zastosowaniem najnowszych technologii to przedmiot rozważań kolejnych trzech Auterek. Wirtualne spotkania polskich i niemieckich studentów skłaniają do refleksji nad zaletami metody tandemowej, którą chwali dwugłosem koleżanki z Torunia i Wiednia w dziale **Recenzji**. Co począć z gramatyką? – to pytanie nurtuje wszystkich nauczycieli języka. W niniejszym numerze sugerujemy, jak uczyć gramatyki, dając pierwszeństwo kształceniu kompetencji komunikacyjnych, i proponujemy książki do gramatyki języka polskiego. Z pożytkiem mogą z nich korzystać lektorzy języka polskiego i studenci w Niemczech. Wszystkim czytelnikom, zafascynowanym bogactwem języka polskiego, polecamy natomiast **Pisane ołówkiem** spostrzeżenia i komentarze profesora Jana Miodka.

W rubryce **Szkoła** podejmujemy kwestię statusu języka polskiego i znaczenia polsko-niemieckiej dwujęzyczności w szkolnictwie zawodowym. W poprzednich numerach pisma zwracaliśmy już uwagę na szanse, jakie daje dwujęzyczność na niemieckim rynku pracy, lecz organizatorów kształcenia zawodowego język polski nadal nie bardzo interesuje. Tym większą rolę mają więc do odegrania dydaktycy i nauczyciele!

W środowisku szkolnym działa z zaangażowaniem Niemiecko-Polskie Stowarzyszenie ds. Kultury i Integracji POLintegro. W rubryce **Organizacje** prezentujemy realizowane przez nie projekty kulturalne i edukacyjne oraz krytyczną opinię stowarzyszenia o polityce heskiego ministerstwa oświaty w kwestii języka polskiego w szkołach publicznych. Z okazji zbliżającej się 25. rocznicy podpisania przez Polskę i Niemcy Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy warto przypomnieć sobie i partnerom, co gwarantuje ta międzynarodowa umowa.

Konsulatowi Generalnemu Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii składamy podziękowanie za dotychczasową pomoc i finansowe wsparcie projektu pisma.

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

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

Iwona Janowska

CERTYFIKACJA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO: PROBLEMY I WYZWANIA. BILANS DZIESIĘCIOLECIA

Kształtowanie się polskiego systemu certyfikатовego

Podstawy prawne certyfikacji

Pierwsze państwowe egzaminy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego odbyły się w 2004 roku, w kraju i za granicą. To wydarzenie wielkiej wagi dla polskiej glottodydaktyki było ukoronowaniem kilkuletniej pracy zespołu specjalistów – przedstawicieli czołowych ośrodków akademickich zajmujących się kształceniem obcokrajowców.

Ogólne ramy urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego i wydawania certyfikatów wyznacza ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r.¹, natomiast dwa rozporządzenia² z tego samego roku określają: 1) zadania i regulamin działania Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i państwowych komisji egzaminacyjnych (październik 2003) oraz 2) szczegółowe warunki przeprowadzania egzaminu, wydawania poświadczeń zwanych certyfikatami znajomości języka polskiego, a także standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania (listopad 2003).

Wymienione wyżej akty prawne są podstawą przeprowadzania egzaminów i uzyskiwania przez cudzoziemców lub obywateli polskich zamieszkałych na stałe za granicą urzędowego poświadczenia znajomości języka polskiego jako obcego.

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

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

Tworzenie polskiego systemu a standardy europejskie

W 2003 r. prace nad systemem certyfikacji weszły w najbardziej intensywną fazę, o czym świadczy ustawa i oba rozporządzenia, jednocześnie zaś ukazało się polskie tłumaczenie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), które wyznacza cezurę w historii polskiej glottodydaktyki. Dzięki tej zbieżności czasowej system poświadczania znajomości języka polskiego zawierał odniesienia do dotychczasowych zaleceń Rady Europy, a zarazem był podatny na korekty, udoskonalenia i dostosowywanie go do standardów europejskich – możliwe w Polsce dopiero wskutek upowszechnienia ESOKJ.

Tworząc standardy wymagań egzaminacyjnych oraz zasady przeprowadzania egzaminów z języka polskiego ustalone z myślą o wejściu Polski do UE, brano pod uwagę wytyczne Rady Europy, która dążyła do ujednolicenia systemów testowania znajomości języków obcych³. W momencie pojawienia się polskiego tłumaczenia ESOKJ prace nad pierwszą wersją standardów były już w toku, a recepcja idei tego dokumentu datowała się przynajmniej od 2001 r., tj. od chwili ukazania się jego angielskiej i francuskiej wersji językowej. Pierwszy szkic (tzw. Projekt nr 1) Rada Europy opublikowała jeszcze wcześniej – w 1996 roku. Po szerokiej konsultacji i korekcie przybrał on ostateczny kształt i ukazał się w języku angielskim i francuskim jako *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* lub *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*.

Dorobek ekspertów Rady Europy znalazł odbicie w polskim systemie certyfikacji, zwłaszcza po przystąpieniu Polski – reprezentowanej przez Uniwersytet Jagielloński – w 2000 r. do *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Standardy certyfikacji języków obcych opracowane przez ALTE stanowią od tej pory punkt odniesienia dla wielu polskich rozwiązań. Wszystkie przytoczone wyżej fakty świadczą o tym, że egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego wpisują się w schemat przyjęty przez inne kraje europejskie. Stanowi on podstawę polskiego systemu certyfikatowego i wszystkich egzaminów przeprowadzonych w jego ramach od czerwca 2004.

Z każdym rokiem systematycznie przybywa zdających oraz doświadczeń w zakresie testowania znajomości języków obcych, zarówno w skali europejskiej, światowej, jak i na terenie Polski. Kilka lat po opublikowaniu polskich standardów egzaminacyjnych trzeba więc było ponownie podjąć prace nad ujednolicaniem systemu testowania znajomości języka polskiego i dostosowywania jego wymagań do zaleceń Rady Europy.

3 Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, MENiS, 2003.

Struktura egzaminu

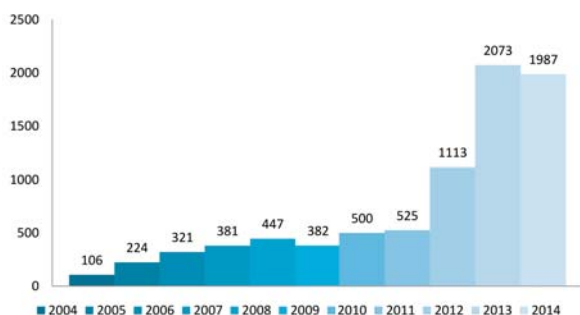
Zgodnie z Rozporządzeniem z 15.10.2003 r. egzaminy certyfikacyjne odbywają się na trzech poziomach zaawansowania językowego: podstawowym B1 (w systemie europejskim zwanym *progowym*), średnim ogólnym B2 oraz zaawansowanym C2. W trakcie egzaminu na każdym z wymienionych poziomów sprawdza się opanowanie czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu (część A), rozumienia tekstów pisanych (część C), pisania czyli redagowania tekstów pisanych (część D) oraz mówienia – w interakcji i produkcji (część E). W trosce o poprawność polszczyzny używanej przez cudzoziemców prawodawca przewidział także osobną część egzaminu (część B) poświęconą specjalnie temu elementowi opanowania języka. Należy podkreślić, że poprawność nie oznacza znajomości reguł, lecz umiejętność wyboru lub tworzenia form gramatycznych i konstrukcji składniowych zgodnych z tymi regułami.

W części A, B i C główną techniką testowania jest technika wyboru lub krótka odpowiedź. Część D i E sprawdza się stosując cząstkowe kryteria oceny. Standaryzacja kryteriów oceny, a także podwójna weryfikacja/ocena wypowiedzi pisemnych i ustnych ogranicza czynnik subiektywny, w tym przypadku trudny do uniknięcia.

Jak wspomniano, egzaminy mają na wszystkich poziomach podobną strukturę, choć różny poziom trudności zadań. Testowane umiejętności traktuje się równorzędnie, tzn. każda z nich stanowi 20% całego egzaminu. Zdający może uzyskać za każdą sprawność maksymalnie 40 punktów, za cały egzamin 200 punktów. Warunkiem zdania egzaminu jest pozytywny wynik (minimum 60% punktów) z każdej części egzaminu pisemnego oraz z części ustnej. Ocenę wystawia się na podstawie sumy punktów ze wszystkich części.

Charakterystyka zdających

Liczba zdających i ich pochodzenie



Wykres 1. Liczba zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004 - 2014

Wdrażaniu systemu poświadczania znajomości języka polskiego od początku towarzyszyło zbieranie informacji na temat zdających. W ciągu 10 lat ich liczba wzrosła dwudziestokrotnie.

Do 2011 r. liczba osób przystępujących do egzaminu rosła systematycznie, ale nie skokowo. Tendencję tę

można tłumaczyć wejściem Polski do Unii Europejskiej i wzrostem znaczenia naszego kraju na arenie międzynarodowej.

„... Polska była największym krajem słowiańskim spośród tych, które znalazły się w Unii (mówiący po polsku stanowili ponad 38 mln, a mówiący po czesku, słowacku i słoweńsku stanowili łącznie tylko ok. 17,5 mln). Polszczyzna w tym czasie wywoływała naturalne zainteresowanie w UE, gdyż mówiący naszym językiem stanowili ponad połowę mieszkańców tzw. nowych krajów Unii.” (Miodunka 2013b, 17).

Rok 2012 przyniósł istotny wzrost liczby zdających. Przyczyna tkwi w ustawodawstwie państwa polskiego. 15 sierpnia weszła w życie *Ustawa o obywatelstwie polskim*, przygotowana przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (Dziennik Ustaw RP z 14 lutego 2012 r.), która uzależnia uzyskanie obywatelstwa od znajomości języka polskiego. W art. 23. Ustawy w punkcie 2. czytamy: „Cudzoziemiec ubiegający się o uznanie za obywatela polskiego [...], jest obowiązany posiadać znajomość języka polskiego potwierdzoną urzędowym poświadczeniem, o którym mowa w art. 11a ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. Nr 90, poz. 999, z późn. zm. 5), świadectwem ukończenia szkoły w Rzeczypospolitej Polskiej lub świadectwem ukończenia szkoły za granicą z wykładowym językiem polskim.”

Na efekt tego zapisu nie trzeba było długo czekać. O ile w latach 2004 - 2011 do egzaminu przystąpiło łącznie 2886 osób, to w ostatnich trzech latach zarejestrowano 5173 zdających.

Do egzaminu przystępują przedstawiciele różnych narodowości, chociaż, co naturalne, przeważają sąsiedzi Polski: Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Niemcy i Czesi. Wśród największych grup zainteresowanych egzaminami z języka polskiego ważne miejsce zajmują obywatele Stanów Zjednoczonych. Rokrocznie do egzaminu przystępuje liczna grupa amerykańskiej młodzieży, dla której certyfikat to nie tylko ważny dokument, lecz także dowód „łączności” z krajem i językiem pochodzenia.

W poniższej tabeli zestawiono liczby zdających, z uwzględnieniem kryterium narodowościowego.

Lata 2004 - 2011		Lata 2012 - 2014	
Kraj	Liczba zdających	Kraj	Liczba zdających
Ukraina	422	Ukraina	2242
USA	415	Rosja	482
Niemcy	383	Białoruś	478
Rosja	206	USA	335
Białoruś	136	Niemcy	179
Francja	143	Armenia	172

Lata 2004 - 2011		Lata 2012 - 2014	
Kraj	Liczba zdających	Kraj	Liczba zdających
Japonia	103	Francja	74
Korea Południowa	78	Wietnam	69
Hiszpania	75	Włochy	51
Czechy	68	Czechy	51
Wszyscy zdający	2886	Wszyscy zdający	5137

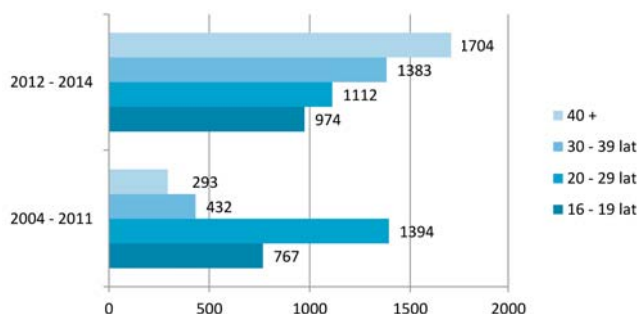
Tabela 1. Zdający wg krajów pochodzenia (10 najliczniej reprezentowanych krajów)

Największą grupę zdających stanowią Ukraińcy. Spośród nich do egzaminu najczęściej przystępują ludzie dorośli, od lat zamieszkali w Polsce, którzy ubiegają się o polskie obywatelstwo lub młodzież, która zamierza podjąć studia w Polsce.

W tabeli zwraca uwagę obecność krajów pozaeuropejskich takich jak Japonia, Korea, Wietnam i Armenia. Japończycy i Koreańczycy, którzy przystępują do egzaminów to, mówiąc w uproszczeniu, przeważnie ludzie młodzi, studenci polonistyki; Wietnamczycy i Ormianie są w starszym wieku, mieszkają w Polsce i ubiegają się o obywatelstwo.

Wiek zdających

W ostatnich trzech latach zmieniła się wyraźnie struktura wieku zdających, co ilustruje poniższy wykres.



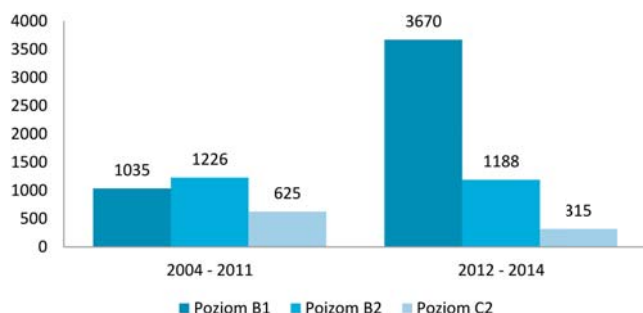
Wykres 2. Wiek zdających

W pierwszym okresie tj. od 2004 - 2011 r. przeważały osoby w wieku od 16 - 29 lat (prawie 75% zdających), natomiast po 2012 r. dominują osoby powyżej 30 roku życia (60%).

Ta zmiana ma dość duże znaczenie dla przebiegu egzaminu. Ludzie młodzi, mający aktualne lub niedawne doświadczenia edukacyjne są na ogół dobrze przygotowani do testowania sprawności językowych. Osoby starsze, bez takich doświadczeń, nie znają strategii i technik egzaminacyjnych, dlatego niejednokrotnie nie dają sobie rady z pisaniem testów albo przychodzi im ono z prawdziwym trudem.

Zainteresowanie zdających poziomami

Rok 2012 nie pozostał też bez wpływu na poziom, wybierany na egzaminie przez kandydatów. Początkowo najwięcej osób wybierało poziom B2 (42,48%), obecnie prawie 71% zdających decyduje się na poziom B1.



Wykres 3. Zainteresowanie poziomami na egzaminach certyfikатовych

Interpretacja tego faktu jest stosunkowo prosta. *Ustawa o obywatelstwie polskim* nie precyzuje, na jakim poziomie należy zdać egzamin. Ubiegający się o polskie obywatelstwo dla pewności i z powodu ceny (egzamin B1 jest najtańszy) decydują się na najniższy poziom, choć w rzeczywistości ich znajomość polskiego bywa lepsza. Ponieważ uczyli się języka w sposób naturalny, czyli w kontaktach z Polakami, a nie podczas formalnej nauki, stopień opanowania przez nich poszczególnych sprawności nie jest jednakowy. Na ogół znają lepiej język mówiony niż pisany, co łatwo wytłumaczyć ich sytuacją bytową.

Problemy i wyzwania certyfikacji polskiej

Problemy zdających

Ze względu na specyficzne problemy językowe zdających można podzielić na trzy grupy:

- obcokrajowców uczących się języka polskiego w szkołach językowych lub ośrodkach uniwersyteckich (w Polsce albo w kraju ojczystym),
- obcokrajowców polskiego pochodzenia lub obywateli polskich przebywających na stałe za granicą, którzy znają język polski z domu,
- obcokrajowców (często polskiego pochodzenia) mieszkających i pracujących w Polsce.

Zasadniczym problemem, z którym boryka się każdy uczący się języka obcego, jest interferencja językowa. Dotyczy ona zarówno języków odległych, jak i języków z tej samej grupy językowej. Ten problem daje o sobie znać szczególnie w przypadku zdających, których pierwszym językiem jest język słowiański. Kandydaci niedostatecznie wyczuleni na różnice między językiem pierwszym i docelowym, zorientowani przede wszystkim na skuteczność

komunikacyjną, posługują się „mieszaną” języka polskiego i swojego języka ojczystego, co utrudnia lub zakłóca rozumienie ich wypowiedzi.

W pracach egzaminacyjnych Władysław Miodunka dostrzegł następujące błędy popełniane przez osoby przybyłe z Ukrainy:

- niekonsekwentne stosowanie rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego w liczbie mnogiej, widoczne zwłaszcza w połączeniach rzeczowników i czasowników: *inni otrzymali co chcieli; dzieci, którzy mają; moi rodzice postanowili; inne dzieci mówili*,
- używanie orzecznika orzeczenia złożonego w narzędniku także wtedy, kiedy orzecznikiem jest sam przymiotnik: *coś, co jest najlepszym i najdroższym; byłem bardzo grubym*,
- opuszczanie końcówek osobowych w czasie przeszłym: *mogł spędzać* (zamiast *mogłem spędzać*),
- błędy w składni czasowników polskich: *osiągnął czegoś; zacznę z tego* (zamiast *od tego*); *bardzo mi to zdenerwowało; ludzi pytali mi*,
- błędy leksykalne: *otrzymywać zadowolenie; dużo ludzi pytali; wiem dużo ludzi; bardzo mi to podobało; nigdy nie zmożę grać w tenisa* (Miodunka 2013a, 62).

Błędy te są wskazówką, że należy tworzyć materiały dydaktyczne o charakterze konfrontatywnym, które mogą skuteczniej pomóc w przygotowaniu się do egzaminu.

Kolejny problem to niewłaściwy wybór poziomu i w konsekwencji częste niepowodzenia na egzaminie. Takiemu wyborowi sprzyja sam system egzaminacyjny, który do tej pory miał „luki”. Brak egzaminów na poziomie A2, a zwłaszcza na poziomie C1 skłania kandydatów do wyboru wyższego poziomu zaawansowania. Taką decyzję podjęto np. 9 osób w grupie młodzieży francuskojęzycznej. Na siedemnaście osób zdających egzamin C2, 6 osób nie zdało, a 3 osiągnęły wyniki na progu zdawalności. Szczegółowa analiza ich prac pokazała, że były to osoby posługujące się językiem polskim na poziomie C1, które mimo niedostatecznej kompetencji językowej wybrały poziom C2.

Na niewłaściwy wybór poziomu mają też wpływ wymogi polskich uczelni lub pracodawców, które próbują spełnić osoby przystępujące do egzaminów. Przed przyjęciem do pracy np. wiele instytucji żąda od kandydata certyfikatu językowego (najczęściej B2). Dlatego w jednym z ukraińskich miast na 24 osoby, które przystąpiły do egzaminu na poziomie B2, aż 13 poniosło porażkę. Wszystkie te osoby kierowały się w wyborze poziomu wymaganiami polskiej uczelni, nie brały natomiast pod uwagę ani swych kompetencji ani kryteriów egzaminacyjnych.

Analiza prac dość często ujawnia także nierówne opanowanie poszczególnych sprawności. Sytuacja egzaminacyjna jest odzwierciedleniem sytuacji realnej. Nikt nie osiąga identycznego poziomu we wszystkich kompetencjach językowych. Użytkownik języka na poziomie

B1 lub B2 jest konstruktem czysto teoretycznym (Janowska 2011: 62). Kandydaci do egzaminu powinni brać to pod uwagę i nie kierować się przy wyborze poziomu wyłącznie stopniem opanowania sprawności ustnych. Różnice, o których mowa, można zauważyć zwłaszcza u osób polskiego pochodzenia, które znają język z domu. Ilustruje je zamieszczone poniżej zestawienie wyników egzaminu przeprowadzonego wśród tzw. młodzieży polonijnej w Ameryce.

Zdający	Poziom	Rozumienie ze słuchu	Poprawność gramatyczna	Rozumienie tekstu pisanego	Pisanie	Mówienie
A	B2	25,5	19,5	37,5	14	13
B	B2	30,5	25	31,5	17,25	24
C	B2	34,25	19,5	28,5	18,75	36,5
D	B2	29,5	16,5	24,5	22,5	36
E	B2	36,5	37,5	40	25	40
F	B2	38,5	37	40	29	35

Tabela 2. Nierówne opanowanie sprawności językowych na egzaminie

Tabela ukazuje trzy typy zdających. Osoby A i B, mimo że nieźle dają sobie radę z recepcją, nie potrafią tworzyć poprawnych językowo wypowiedzi pisemnych ani ustnych.⁴ W ich przypadku nieznanomość gramatyki języka polskiego negatywnie wpływa na sprawności produktywne. Osoby oznaczone literą C i D opanowały zadowalająco sprawności ustne, czyli rozumienie ze słuchu i mówienie, co jest naturalne, jeżeli rodzice mówili do nich po polsku, nie miały jednak kontaktu z językiem pisanym (słabsze rozumienie tekstu pisanego i pisanie). Wreszcie zdający E i F, którzy w sumie osiągają bardzo dobre rezultaty, mogliby je jeszcze poprawić, gdyby ćwiczyli redakcję i kompozycję tekstów.

W artykule *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców* Władysław Miodunka przedstawia średnią liczbę punktów uzyskanych przez cudzoziemców z poszczególnych sprawności językowych w 2011 r. Z jego badań jasno wynika, że najgorzej opanowaną umiejętnością na wszystkich poziomach zaawansowania jest pisanie. Dane te każą bić na alarm, a przede wszystkim zwracać uwagę na ćwiczenie tej umiejętności (Miodunka 2013a, 58-59). Podobne wnioski płyną z analizy danych z 2013 r., którą przeprowadziła autorka niniejszego artykułu.

4 Maksymalna liczba punktów przyznawana w obrębie testowanej umiejętności wynosi 40. Aby zdać daną sprawność należy uzyskać minimum 24 punkty.

Poziom/liczba osób	Umiejętność	Średnia punktów na danym poziomie
B1/181	Rozumienie ze słuchu	34,93
	Poprawność gramatyczna	34,75
	Rozumienie tekstu pisanego	35,64
	Pisanie	31,87
	Mówienie	36,25
B2/46	Rozumienie ze słuchu	33,33
	Poprawność gramatyczna	32,11
	Rozumienie tekstu pisanego	36,01
	Pisanie	29,76
	Mówienie	32,08
C2/15	Rozumienie ze słuchu	29,40
	Poprawność gramatyczna	29,66
	Rozumienie tekstu pisanego	29,53
	Pisanie	27,65
	Mówienie	30,11

Tabela 3. Średnia punktów uzyskanych z poszczególnych części egzaminu certyfikатовego (Kraków 2013 r.)

Wyzwania dla polskiego systemu certyfikacji

Pierwsze kilkuletnie doświadczenia Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i podległego jej Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów oraz audyt przeprowadzony w Polsce przez ALTE skłoniły odpowiednie gremia w 2009 r. do dalszej pracy nad udoskonalaniem i uzupełnianiem systemu. Przygotowano nowe standardy wymagań egzaminacyjnych dla 6 poziomów zaawansowania językowego (A1 - C2), biorąc za podstawę wersję z 2003 r., ale znacznie ją rozszerzając i modyfikując.

W *Standardach wymagań egzaminacyjnych* z 2009 r. poziomy biegłości językowej dla potrzeb certyfikacji języka polskiego jako obcego⁵ opisano najpierw „globalnie”, podając wskaźniki biegłości językowej od poziomu A1 - C2. Ta ogólna, sześciostopniowa skala nie uwzględnia podziału na sprawności. Opisy wzorowano na tych, które figurują w tabeli 1. ESOKJ (2003, 33). Kolejne części *Standardów* zawierają opisy głównych kategorii komunikacji językowej na poszczególnych poziomach. Poziomy nazwano następująco: poziom elementarny – A1, poziom wstępny – A2, poziom progowy – B1, poziom średni

5 Więcej na ten temat zob. Lipińska, Seretny 2015.

ogólny – B2, poziom efektywnej biegłości użytkowej – C1, poziom zaawansowany – C2. Szczegółowo opisano umiejętności językowe na każdym poziomie: rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczną, rozumienie tekstów pisanych, pisanie, mówienie; opracowano także inwentarze: gramatyczny, intencjonalno-pojęciowy i tematyczny. Podstawą do określenia poziomów i kryteriów wymagań egzaminacyjnych były szczegółowe skale z tabeli 2. ESOKJ (2003, 34-35) oraz tabele w rozdziale 4.4. ESOKJ (2003, 62-82). Do *Standardów* dołączono również wstępny projekt standardów wymagań egzaminacyjnych w wersji *Junior* (A1 - B1)⁶.

Dokumenty, złożone w komplecie w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2009 r. (sic!), do połowy 2015 roku czekały na zatwierdzenie przez organy państwowe. 12 czerwca uchwalono *Ustawę o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych*, a Prezydent RP podpisał ją 17 lipca.⁷

Nowa ustawa

Nowa ustawa z pewnością zrewolucjonizuje system certyfikacji języka polskiego jako obcego. Jest w niej wiele potrzebnych, od lat oczekiwanych propozycji zmian, choć część rozwiązań budzi wątpliwości i wydaje się trudna do wprowadzenia.

Ustawa umożliwia przede wszystkim przeprowadzanie egzaminów dla dorosłych na 6 poziomach zaawansowania językowego (A1 - C2), a dla młodzieży (wersja *Junior*) na 4 poziomach (A1 - B2). Określa też zasady wydawania certyfikatów bez konieczności egzaminowania, o co mogą wnioskować absolwenci polskich szkół ponadgimnazjalnych, średnich i wyższych. *Standardy wymagań egzaminacyjnych* oraz opis certyfikatów, które mogą otrzymać obcokrajowcy po ukończeniu w Polsce studiów, ustawa przejęła z projektu Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Według zapisu w ustawie dotychczasową Komisję zastąpi wkrótce nowy organ – Państwowa Komisja do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Drugą ważną zmianą w systemie certyfikacji jest możliwość tworzenia polskich i zagranicznych ośrodków egzaminacyjnych uprawnionych do przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikatowych. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego będzie nadawać uprawnienia do organizowania egzaminów w drodze administracyjnej. Zgodnie z ustawą ośrodki egzaminacyjne będą mogły tworzyć polskie lub zagraniczne szkoły wyższe oferujące studia w zakresie filologii polskiej oraz polskie lub zagraniczne placówki, które od co najmniej trzech lat prowadzą lektoraty/zajęcia dydaktyczne z języka polskiego jako obcego lub inne

6 W 2014 roku, na prośbę przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej standardy w wersji *Junior* zostały uzupełnione o poziom B2.

7 Zob. przebieg procesu legislacyjnego na: <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=3324> (DW 24 lipca 2015).

zajęcia w języku polskim. Prawo określa również kwalifikacje i uprawnienia egzaminatorów i członków komisji egzaminacyjnych oraz stanowi, że egzaminy będą, podobnie jak dotychczas, odpłatne. Ceny mogą ustalać ośrodki egzaminacyjne, górna granica opłat zostanie jednak określona przez prawodawcę.

Wdrożenie zmian zajmie z pewnością wiele czasu, zważywszy skalę modyfikacji natury administracyjnej i merytorycznej. Aktualnie znany jest tylko tekst ustawy. Zasadnicze rozwiązania organizacyjne tzn. warunki, sposób i tryb przeprowadzania egzaminów, ich kształt, zasady oceniania i weryfikacji, organizacja pracy komisji egzaminacyjnych itp., mają dopiero zostać określone w odpowiednich rozporządzeniach ministra. Pomysłów nie konsultowano z Państwową Komisją Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego; ich autorami są urzędnicy MNiSW.

Bibliografia

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków

Lipińska E., Seretny A. 2015 (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”*, Kraków

Miodunka W., 2013a, *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców*, w: *Poradnik Językowy*, nr 1, s. 53-68

Miodunka W., 2013b, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 16-22

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Rada Europy, Warszawa

Ustawa z dnia 12 czerwca o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych, <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/PrzebiegProc.xsp?id=86E-F853AD0AB8AA1C1257E290026B7EA> (DW 24 lipca 2015)

Anna Czura

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE W PRAKTYCE

Wprowadzenie

Globalizacja, podróże ludzi w najdalsze zakątki globu oraz gwałtowny rozwój internetu przyczyniły się do radykalniej zmiany podejścia do uczenia się i nauczania języków obcych. Celem reformy edukacji językowej z przełomu XX i XXI wieku było zwrócenie uwagi na podstawową rolę uczącego się – jego style poznawcze, samodzielność oraz potrzeby związane z nauką języka. Dużego znaczenia nabrała wtedy umiejętność komunikowania się w środowiskach wielojęzycznych i wielokulturowych. W 2001 r., z okazji Europejskiego Roku Języków, Rada Europy opublikowała *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) oraz *Europejskie portfolio językowe* (EPJ); oba dokumenty to efekt wieloletnich międzynarodowych konsultacji, badań i analiz. Pierwszy z nich stanowi wykładnię dobrych praktyk nauczania, uczenia się i oceniania znajomości języków obcych, natomiast *Europejskie portfolio językowe* to zestaw materiałów edukacyjnych, które pomagają uczącym się realizować w praktyce założenia ESOKJ. Chociaż oba dokumenty przetłumaczono na różne języki europejskie, EPJ znalazło zastosowanie jedynie w nielicznych systemach edukacji, niektóre kraje wprowadziły je zaledwie do pojedynczych szkół. Niniejszy artykuł ma przybliżyć wybrane aspekty europejskiej polityki językowej, główne założenia ESOKJ, a szczególnie ideę EPJ, jego cel, strukturę i poszczególne poziomy oraz zaproponować sposoby skutecznego wdrażania portfolio na lekcjach języka obcego.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)

ESOKJ i jego polska wersja, wydana w 2003 r. przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji), stawia sobie za cel ujednolicenie edukacji językowej w Europie oraz wprowadzenie wspólnych standardów nauczania i oceniania znajomości języków obcych. Ważnym osiągnięciem ESOKJ jest jasne zdefiniowanie

deskryptorów kompetencji językowej i umieszczenie ich na sześciostopniowej skali od A1 do C2, co umożliwia standaryzację podstaw programowych, programów nauczania i podręczników oraz ułatwia określenie poziomu kompetencji językowej uczących się w różnych systemach edukacji. W odróżnieniu od podejścia komunikacyjnego, które zwraca uwagę głównie na płynność językową, autorzy ESOKJ proponują zachowanie równowagi między płynnością a poprawnością, podkreślając zarazem, że nadrzędnym celem nauczania gramatyki i słownictwa jest rozwijanie umiejętności komunikowania się w języku obcym.

Według ESOKJ nauczanie języków powinno obejmować oprócz językowej kompetencji komunikacyjnej także niektóre elementy pozajęzykowe. Autonomia uczącego się i nauczyciela, nowoczesne technologie w nauczaniu, techniki samooceny i oceny koleżeńskiej należą do edukacji językowej tak samo jak sprawności językowe. ESOKJ akcentuje centralną pozycję ucznia – jego indywidualne cechy, style uczenia się i cele edukacyjne. Razem z EPJ podkreśla jego autonomię i sprzyja uświadomieniu sobie, na czym polega proces uczenia się. W ten sposób tworzy dogodne warunki do nauki języka i promuje umiejętności, dzięki którym uczenie się języków może być procesem trwającym całe życie.

Europejskie portfolio językowe jako narzędzie samooceny

Europejskie portfolio językowe (ang. European Language Portfolio; niem. Europäisches Sprachenportfolio) to według najprostszej definicji indywidualny zapis **procesu** uczenia się języków obcych w szkole i poza nią. Portfolio uwzględnia cały proces uczenia się w ramach edukacji instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej w różnych okresach życia. Ważny jest nie tylko ostateczny wynik nauki, lecz także doświadczenia edukacyjne, językowe i interkulturowe ucznia, poziom jego kompetencji komunikacyjnej, strategię uczenia się, a także cel przyświecający nauce języków obcych.

EPJ nazywa się często „narzędziem samooceny”, ponieważ zachęca do refleksji nad procesem uczenia się, pozwala uczniowi obserwować własne słabe i mocne strony oraz pomaga mu w stawianiu sobie celów edukacyjnych. Jest to osobisty dokument, dzięki któremu uczeń może przedstawić i przeanalizować swoje umiejętności językowe (we wszystkich językach, które zna) i doświadczenia interkulturowe z różnych okresów nauki.

Państwa europejskie korzystają z narodowych wersji Portfolio, opracowanych na podstawie pierwszego oficjalnego wydania EPJ z 2001 roku. Warianty narodowe dla poszczególnych grup wiekowych zostały zaadaptowane do specyfiki każdego kraju i jego możliwości organizacyjnych. W Polsce są dostępne:

- EPJ dla przedszkolaków (3 - 6 lat),
- EPJ dla dzieci (6 - 10 lat),
- EPJ dla uczniów (10 - 15 lat),
- EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (16+),

- EPJ dla dorosłych.

Praktycznie więc wszyscy uczący się, niezależnie od wieku, mogą korzystać z Portfolio na każdym etapie uczenia się języków obcych i odkrywania nowych kultur.

EPJ: Paszport językowy, Biografia językowa, Dossier

EPJ składa się zawsze (niezależnie od wersji językowej i grupy docelowej) z trzech elementów: Paszportu językowego, Biografii językowej oraz Dossier.

Europejskie portfolio językowe		
Paszport językowy	Biografia językowa	Dossier

Paszport językowy to rodzaj metryczki ucznia, w której zamieszcza on najważniejsze informacje na temat przebiegu dotychczasowej edukacji językowej i obecnego poziomu kompetencji komunikacyjnej w każdym znanym sobie języku. W tej części EPJ uczniowie podsumowują całą swoją edukację, wymieniają otrzymane dyplomy i świadectwa oraz wszystkie szkoły i kursy językowe, na jakie uczęszczali. W Paszporcie uczeń okresowo ocenia swoją ogólną kompetencję komunikacyjną w zakresie mówienia, rozmawiania, czytania, słuchania i pisanie.

Biografia językowa, najbardziej rozbudowana część EPJ, zachęca do refleksji nad całym procesem uczenia się języków obcych, do analizowania spotkań interkulturowych oraz do szczegółowej oceny swej kompetencji komunikacyjnej. Poniżej pokazano, jak za pomocą Biografii można to zrobić.

- **Samoocena kompetencji komunikacyjnej:** podobnie jak w Paszporcie językowym przy ocenie własnej kompetencji komunikacyjnej uczeń ma do dyspozycji sześciostopniową skalę A1 - C2, zaproponowaną przez ESOKJ. W tej części EPJ sprawności językowe są szczegółowo opisane za pomocą tzw. „can-do statements” (czyli twierdzeń na temat tego, co uczeń rozumie, potrafi powiedzieć i napisać). W poniższej tabeli przytoczono dla przykładu deskryptory poziomu A2 z EPJ dla uczniów w wieku od 10 do 15 lat (str. 26, 28 i 30).

SŁUCHAM I ROZUMIEM	już potrafię	to już ćwiczę	to mój cel
Potrafię zrozumieć proste rozmowy na tematy codzienne (znajomi, rodzina, dom, szkoła), jeśli ludzie mówią powoli i wyraźnie.			
Potrafię zrozumieć, gdy ludzie mówią w prosty sposób o swoich zainteresowaniach i ulubionych zajęciach, np. podczas wakacji.			

SŁUCHAM I ROZUMIEM	już potrafię	to już ćwiczę	to mój cel
Potrafię zrozumieć znane mi słowa i wyrażenia w dłuższej wypowiedzi na tematy codzienne, np. o przygotowaniach do podróży, o posiłkach.			
ROZMAWIAM	już potrafię	to już ćwiczę	to mój cel
Potrafię w prosty sposób przeprosić (osoby dorosłe, rówieśników) i przyjąć przeprosiny.			
Potrafię w prosty sposób zamówić coś do jedzenia lub picia, np. w barze.			
Potrafię uzyskać prostą informację podczas podróży, np. kupić bilet, dowiedzieć się o godzinę odjazdu pociągu, autobusu.			
PISZĘ	już potrafię	to już ćwiczę	to mój cel
Potrafię wyjaśnić w krótkim liście do kolegi, gdzie mieszkam i opisać w prosty sposób drogę do mojego domu.			
...			

Taki opis kompetencji komunikacyjnej pozwala uczniom określić, co już potrafią wykonać, co ćwiczą, a na czym muszą się dopiero skupić w przyszłości. Dokonując systematycznej samooceny (np. co kilka miesięcy lub po każdym semestrze), uczeń śledzi swoje postępy i widzi, jak dużo zdołał się nauczyć. Zauważa również, że nauka języka jest nie tylko ćwiczeniem gramatyki lub słownictwa, lecz przede wszystkim doskonaleniem umiejętności rozumienia, formułowania własnych myśli i komunikowania się.

- **Zapis doświadczeń językowych i interkulturowych:** w Biografii językowej są również zadania, które mają wpływać na świadomość językową i interkulturową. Uczniowie prowadzą rejestr zdarzeń, tzn. zapisują, kiedy korzystali z języków obcych: biernie (np. słuchając radia, czytając książki, korzystając z przedmiotów codziennego użytku) lub czynnie (np. kontaktując się z obcokrajowcami w kraju i za granicą). Inne zadania zachęcają uczniów do wzbogacania ich wiedzy o tym, co zapamiętali z rzeczywistej lub wirtualnej podróży za granicę (np. o zabytkach, mieszkańcach, lokalnych zwyczajach).

Realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych badania uczenia się i nauczania języków obcych (BUNJO) pokazują, że wielu uczniów polskich gimnazjów nigdy nie było za granicą. Uczniowie, jak się okazuje, rzadko używają języka obcego poza klasą szkolną. Zadania rozwijające świadomość językową są więc niezwykle istotne, ponieważ pomagają uczniom

dostrzec znaczenie i użyteczność języków obcych. Dzięki nim uczniowie zauważają, że język obcy jest potrzebny nie tylko podczas wyjazdów zagranicznych i że z różnymi językami można mieć codzienny kontakt także w najbliższym otoczeniu.

- **Analiza procesu uczenia się:** odrębną część Biografii poświęcono stylom i strategiom uczenia się – uczniowie rozmawiają z kolegami o tym, jak rozwijają poszczególne sprawności językowe, są też dodatkowo zachęceni do wypróbowywania nowych technik pracy nad językiem obcym. Uczniowie zastanawiają się, jak często korzystają z dodatkowych materiałów dydaktycznych, takich jak słowniki, nagrania do nauki języka obcego, teksty z CD-ROMów, czasopisma, komiksy, programy telewizyjne itp. Zadania ukazujące szeroki wachlarz strategii uczenia się oraz różnorodność materiałów do nauki języka sprzyjają autonomii ucznia rozumianej jako umiejętność samodzielnego planowania i „zarządzania” procesem nauki bez pomocy nauczyciela. Poniższa tabela to fragment zadania z EPJ dla uczniów w wieku od 10 do 15 lat, które ma im przybliżyć strategię uczenia się języków obcych (str. 12-13).

Jak uczyć się języków?

W języku, którego się uczę		Tak robię	A tak chciał(a)bym się uczyć!
słucham	piosenek w radiu, telewizji		
	nagrań lekcji na kasetach, płytach CD		
	wiadomości radiowych i telewizyjnych		
sprawdzam	rozwiązania ćwiczeń za pomocą klucza		
	w słowniku znaczenie interesujących mnie słów		
	formy potrzebnych mi słów w tablicach gramatycznych		
staram się	odrabiać samodzielnie prace domowe		
	brać udział w lekcji		
	regularnie słuchać nagrań w języku, którego się uczę		
	uczyć się wspólnie z przyjaciółmi		
	uczestniczyć w zajęciach koła przedmiotowego		

Ostatnim elementem EPJ jest **Dossier**, czyli folder z przykładowymi pracami uczniów (wypracowania, wiersze, listy, projekty itp.) oraz zaświadczeniami o przebiegu nauki (dyplomy, certyfikaty językowe). Przeglądając wcześniejsze prace, uczniowie widzą swoje postępy, zdobywają umiejętność samooceny, a zarazem planowania dalszej nauki. Do Dossier

dołącza się także relacje i pamiątki ze spotkań interkulturowych. Informacje zebrane w Paszporcie i Dossier przydają się np. w sytuacji zmiany szkoły lub poszukiwania pracy – na podstawie tabeli samooceny i zgromadzonych dokumentów nowy nauczyciel lub potencjalny pracodawca może wstępnie ocenić znajomość języków obcych właściciela EPJ.

Jak korzystać z EPJ?

Chociaż Portfolio należy do ucznia, który odpowiada za jego ostateczny kształt i sam decyduje, jak często z niego korzysta, w procesie wdrażania EPJ, szczególnie na początkowym etapie, nauczyciel odgrywa bardzo ważną rolę. To nauczyciel omawia główne założenia Portfolio, jego poszczególne części i metody pracy z tymi częściami, a także stara się o pozytywne nastawienie uczniów do EPJ, aby utrzymać ich wysoką motywację do samodzielnej pracy z tym dokumentem.

Przygodę z EPJ warto zacząć od przewodników przygotowanych dla każdej grupy wiekowej. Przewodnik to jednocześnie podręcznik nauczyciela, dostosowany do danej wersji dokumentu, który przedstawia główne założenia EPJ, jego elementy składowe i sposób korzystania z nich na zajęciach. Oferuje też niezwykle praktyczne, gotowe propozycje lekcji, oparte na zadaniach z Portfolio.

Organizacje i instytucje kształcenia nauczycieli w kraju i za granicą oferują szkolenia poświęcone EPJ, na których często jest okazja do rozmowy i wymiany doświadczeń z nauczycielami, którzy ten dokument już stosują. Dodatkowe informacje, a także przykłady dobrych praktyk można znaleźć w licznych publikacjach albo w internecie na stronach dedykowanych dokumentom Rady Europy (zob. lista odsyłaczy na końcu artykułu).

EPJ jest dosyć rozbudowane, dlatego na zajęciach często brakuje czasu, aby je wykorzystać w całości. Wystarczy jednak zacząć od wprowadzania pojedynczych elementów. Autorzy podręcznika do EPJ 16+ (Pawlak, Marciniak, Lis, Bartczak 2006) proponują np. gotowy zestaw wybranych z Portfolio zadań, określają ich cele dydaktyczne, sposób realizacji i czas potrzebny na ich wykonanie. Pamiętajmy, że większą część zadań z EPJ można wykonać z uczniami w języku docelowym jako ćwiczenia rozwijające sprawności językowe, np. przygotowanie raportu z podróży, relacji ze spotkania z obcokrajowcami, rozmowy o sposobach uczenia się języków obcych itd. Wybrane z Biografii językowej deskryptory samooceny mogą z kolei posłużyć do podsumowania tematu lekcji. Samoocena, dokonana po wprowadzeniu nowego materiału, pokaże uczniom, jak wiele się nauczyli, i wzmocni ich motywację. W polskiej wersji EPJ polecenia i opisy kompetencji zamieszczono nie tylko po polsku, lecz także po angielsku, niemiecku, rosyjsku i francusku, dzięki czemu praca z Portfolio umożliwia uczniom pełniejszy kontakt z językami, których się uczą. Wybrane odpowiednio zadania stają się w ten sposób integralną częścią lekcji i zgodnie z założeniami EPJ prowadzą do zwiększenia kompetencji komunikacyjnej, wrażliwości interkulturowej, świadomości językowej i autonomii ucznia.

Największą korzyść przynosi uczniom włączenie całego EPJ w nauczanie języka (języków) na wszystkich etapach edukacji. Musi to zainicjować nauczyciel i dlatego na początku odgrywa niezwykle ważną rolę. Z biegiem czasu uczniowie stają się pod jego kierunkiem na tyle odpowiedzialni, że z niektórymi elementami Portfolio mogą już pracować sami. Dopiero wtedy nauczyciel może poprzestać jedynie na przypominaniu, zachęcaniu i kontrolowaniu.

Podobnie jak efektywność wielu innych nowości edukacyjnych, skuteczność EPJ zależy od zaangażowania dyrekcji szkoły, nauczycieli i rodziców (zwłaszcza gdy uczymy małe dzieci lub nastolatki). Rodzice często mają duży udział w edukacji swoich dzieci, dlatego warto ich informować o głównych założeniach Portfolio, np. na spotkaniach rodzicielskich, wywiadówkach itp.

Refleksja końcowa

Musimy pamiętać, że korzyści płynące z EPJ mogą się uwidocznić dopiero po pewnym czasie. Rozwijanie autonomii ucznia czy tylko umiejętności samooceny to proces długotrwały, dlatego aby osiągnąć wymierne skutki, należy stosować EPJ konsekwentnie przez dłuższy czas. Rada Europy tworzy więc dokumenty dostosowane do wymagań wszystkich grup wiekowych, co pozwala rozpoczynać pracę z Portfolio już w przedszkolu i kontynuować ją na wszystkich etapach edukacji i w życiu dorosłym. Nauka języka to przecież proces trwający całe życie!

Wybrane publikacje na temat EPJ

Czura A., 2012, *Dziesięć lat Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Europejskiego portfolio językowego – konferencja na uniwersytecie w Groningen*, w: Języki Obce w Szkole, nr 1, <http://jows.pl/node/50>

Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Unterrichten mit dem ESP 15+, 2008, M. Nezbeda, E. Annau (red.), ÖSZ, Graz

Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Materialien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, 2007, A. Keiper (red.), ÖSZ, Graz

Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP, 2006, A. Keiper, M. Nezbeda (red.), ÖSZ, Graz

Little D., Hodel H.-P., Kohonen V., Meijer D., Perclová R., 2007, *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*, Strasbourg, http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT

Little D., Perclová R., 2001, *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Council of Europe, Strasbourg

Pamuła-Behrens M., 2013, *Europejskie portfolio językowe krok po kroku*, w: Języki obce w szkole, nr 3, <http://jows.pl/node/570>

Wider M., 2008, *Das 10 x 10 des Europäischen Sprachenportfolios ESP*, hep verlag, Bern

Linki

Strona Rady Europy na temat EPJ: www.coe.int/portfolio

Strona Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Graz poświęcona EPJ. Na stronie można znaleźć wiele praktycznych wskazówek i materiałów dodatkowych oraz wersje EPJ w różnych językach: elp.ecml.at

Elektroniczne wersje EPJ w języku polskim oraz poradniki (w wersji PDF) można bezpłatnie pobrać ze strony Ośrodka Rozwoju Edukacji: <http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj>

Strona internetowa i platforma wymiany doświadczeń związanych z EPJ: <http://portfoliojezykowe.wordpress.com/>

Bibliografia

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge (polska wersja: Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa)

Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html>

Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak. Z. i E., 2006, *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, CODN, Warszawa

Anna Susek

SYSTEM OPISU PLURALISTYCZNYCH PODEJŚĆ DO JĘZYKÓW I KULTUR

Standaryzacja w nauczaniu języków obcych to w wielojęzycznej Europie jeden z żywo dyskutowanych tematów. Rada Europy dostarcza glottodydaktykom różnych narzędzi standaryzacji, takich jak choćby najbardziej znany *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) czy ostatnio *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (FREPA)¹. Skrót pochodzi od angielskiej nazwy Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures i przyjął się również w Polsce. Przedstawię FREPA wykorzystując materiały jego autorów i streszczając warsztaty, które poświęcono mu w Polsce.

Zacznijmy od krótkiego ćwiczenia *Różnojęzyczna mysz*², dobrej ilustracji podejścia FREPA. Czy napisaną w różnych językach opowieść o myszce czytelnik może zrozumieć i zrekonstruować we własnym języku?

Opowieść	Eng Mausgeschichte ()
	Šeta se miš u kuci sa malim miškom (). Op eemol héiere si eng Kaz (). Il topolino ha tanta paura (). O gato aproxima-se. A mamã diz ao ratinho: «Não tenhas medo e ouve!» (). I pred svojim zacudenim mališanom, ona pocinje da laje : «Vau vau, vau vau.» (). Il gatto riparte subito di corsa, impaurito (). A onda majka govori mišku (): «Vês como é útil serse bilingue!» ().

1 Informacje o FREPA w języku angielskim i francuskim można znaleźć na stronie Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Graz: <http://www.ecml.at/>. Strona jest sukcesywnie tłumaczona na inne języki europejskie: <http://www.ecml.at/News3/TabId/643/ArtMID/2666/ArticleID/155/CARAPFREPA-A-Framework-of-Reference-for-Pluralistic-Approaches-now-in-Arabic.aspx>. Polskojęzyczna wersja powinna się ukazać w formie elektronicznej pod koniec 2015 r. na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji.

2 Wersję elektroniczną ćwiczenia oraz jego rozwiązanie można znaleźć w witrynie <http://carap.ecml.at/CARAPinEurope/Poland/tabid/3019/language/fr-FR/Default.aspx>.

Opowieść w moim języku	
---------------------------------------	-------

Zadanie najłatwiej wykonać szukając podobieństw między językami. To podejście naturalne. Kiedy stykamy się z nowym językiem, na ogół odwołujemy się do języków już poznanych. Dzieje się tak dlatego, że języki nie istnieją w naszej świadomości jako oddzielne byty. Kompetencje właściwe różnojęzyczności³ stanowią jedną całość: „(...) kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka (...) nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”⁴.

Jeden z autorów FREPA – Michel Candelier – podaje przykład z własnego życia. Jako Francuz, znający język niemiecki, uczył się podstaw japońskiego. Frankofonom (a także innym uczącym się) język japoński przysparza m.in. tej trudności, że umieszcza czasownik na końcu zdania. Dla Michela Candelier pozycja czasownika nie stanowiła żadnego problemu, analogiczną konstrukcję zdania wyćwiczył bowiem w trakcie nauki języka niemieckiego.

Japończyk	わたしは	わたしは	です
	watashi wa	sensei	desu
	ja	nauczycielem	jestem
			V

Uczący się mówić po japońsku wykorzystuje wspólne cechy języka japońskiego i języka niemieckiego oraz zdobyte wcześniej umiejętności. W związku z tym, że jego kompetencje są nierozdzielne, można w uproszczeniu powiedzieć, iż nauczanie języka polega na wskazywaniu mu powiązań między językami – tymi znanymi i tymi, które dopiero poznaje. Warto, a nawet trzeba uczyć korzystania ze zbieżności między językami/kulturami. Takie zalecenie formułuje wyraźnie Rada Europy w *Przewodniku projektowania polityki w dziedzinie edukacji językowej w Europie*: „(...) definicja kompetencji różnojęzycznej

3 Definicja różnojęzyczności i wielojęzyczności:

Różnojęzyczność – (ang. plurilingualism; fr. plurilinguisme; niem. Mehrsprachigkeit; hiszp. plurilingüismo; wł. plurilinguismo; ros. полилингвизм) – doświadczenia językowe i kulturowe pojedynczego człowieka, składające się na jedną kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają. W różnych sytuacjach uaktywniamy odpowiednie składniki tej kompetencji, w zależności od warunków umożliwiających skuteczną komunikację z danym rozmówcą. I tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w innym. Nie chodzi tu o osiągnięcie „perfekcji” w jednym, dwóch czy nawet trzech językach, o dążenie do idealnego wzorca „rodzimego użytkownika języka”, lecz o promowanie kompetencji różnojęzyczności i podkreślanie znaczenia umiejętności cząstkowych (ESOKJ 2003, 15-16).

Wielojęzyczność – (ang. multilingualism; fr. multilinguisme; niem. Vielsprachigkeit; hiszp. multilingüismo; wł. multilinguismo; ros. мультилингвизм и многоязычие) – opanowanie kilku języków przez jednego człowieka lub współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność (ESOKJ 2003, 16).

4 Zob. Coste, North, Sheils, Trim 2003, s. 16.

i różnokulturowej zachęca do wykorzystania znajomości różnych języków w nauczaniu każdego z nich (...)”⁵, oraz w *Przewodniku rozwijania i wdrażania programów nauczania do edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej*: „(...) nie należy pomijać żadnej nadarzającej się okazji, aby zachęcać uczniów do korzystania ze znajomości poznawanych właśnie albo znanych im języków, tak aby mogli wychwycić zbieżności (...) i lepiej dysponować potencjałem związanym z różnojęzycznością”⁶.

Co to jednak oznacza w praktyce? Jak łączyć języki? Czy uczyć kilku języków równocześnie? Niekoniecznie. Istnieją sposoby ułatwiające taką praktykę na zajęciach w szkole, i to nie tylko na lekcjach języków obcych. Można je stosować również podczas innych zajęć, zwłaszcza w klasach dwujęzycznych. Ważne jest odpowiednie podejście dydaktyczne. W przeciwieństwie do podejścia, które kładzie nacisk na pojedynczy język/kulturę, pluralistyczne podejścia do języków i kultur odwołują się jednocześnie do więcej niż jednego/wielu języków/kultur.

W projekcie FREPA autorzy zachęcają do stosowania podejść pluralistycznych, tzn. do: otwarcia na języki⁷, zintegrowanej dydaktyki, interkomprehensji między językami pokrewnymi i podejścia różnokulturowego⁸.

Otwarcie na języki charakteryzuje podejście, które wynika z rozwoju dydaktyki językowej i pozwala na odwoływanie się do wielu języków o różnym statusie, również do tych, których nie naucza się w szkole. Podstawowym celem tego podejścia jest rozbudzanie wrażliwości językowej uczniów przez zwracanie ich uwagi na różnorodność języków. „W tym podejściu dostrzega się funkcje edukacyjne zaznajamiania (niekoniecznie zaraz nauczania) uczniów i studentów z różnymi językami. Specjalne materiały dydaktyczne umożliwiają uczniom praktyczny kontakt z wieloma językami o różnym statusie. Taki sposób promowania pluralizmu językowego i kulturowego daje nadzieję, że uczniowie nie tylko wyrobią sobie pozytywny stosunek do innych języków i kultur, lecz także rozwiną umiejętności metalingwistyczne, które będą mogli wykorzystać ucząc się języków obcych w szkole i poza nią.”⁹

5 Beacco, Byram 2003, s. 38.

6 Beacco i in. 2010, s. 22.

7 Na podst. słowniczka w JOwS, nr 4, 2012. Zob. też definicję na polskojęzycznej stronie projektu FREPA: <http://carap.ecml.at/CARAPinPoland/Pluralistycznepodej%C5%9Bciej%C4%99zyk%C3%B3wikultur/tabid/3288/language/de-DE/Default.aspx>. Otwarcie na języki było też celem projektu Janua Linguarum/ Brama Języków realizowanego w 2002 r. przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Więcej na ten temat (po angielsku i po francusku) w witrynie stowarzyszenia ELODIL: <http://www.elodil.com/index.html>. Materiały dydaktyczne dostępne tylko po francusku na stronie EDILIC: http://www.edilic.org/fr/fr_index.php?xtref=https://www.google.fr.

8 Na podst. słowniczka w JOwS, nr 4, 2012. Zob. też definicję na polskojęzycznej stronie projektu FREPA <http://carap.ecml.at/CARAPinPoland/Pluralistycznepodej%C5%9Bciej%C4%99zyk%C3%B3wikultur/tabid/3288/language/en-GB/Default.aspx>.

9 Hawkins 1984.

Zintegrowaną dydaktykę językową można zdefiniować jako nauczanie metodą znajdowania powiązań między wszystkimi językami poznaczonymi w trakcie edukacji szkolnej i na studiach. Pozwala ona na wdrożenie podstawowej zasady uczenia się – wykorzystywania tego, co znane, aby poznać nieznaną. Zgodnie z nią, aby poznać pierwszy język obcy, opieramy się na znajomości języka, w którym odbywa się edukacja, potem dwa znane języki wykorzystujemy przy uczeniu się trzeciego itd.¹⁰

Interkomprehensja między językami pokrewnymi¹¹ to rozumienie tekstu pisanego i mówionego dzięki odwołaniu się do pokrewieństwa między językami. Możliwość rozumienia języków pokrewnych, tzn. języków z tej samej rodziny (słowiańskie, romańskie, germańskie itd.), określa podstawową strategię działania. Stosowanie jej pogłębia świadomość językową i rozwija umiejętność uczenia się.¹² Wykorzystany zostaje największy atut języków pokrewnych – ułatwione rozumienie podobnie brzmiących słów, które sprzyja też próbom wypowiedziania się w języku obcym. Od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych podejście to stało się popularne w nauczaniu dorosłych (m.in. studentów) we Francji i w innych krajach romańskich, a także w Niemczech. Propagowano je również na poziomie europejskim (np. inicjatywy *EuroComRom*, *IGLO*, *ILTE*). W środowisku szkolnym interkomprehensji jeszcze się nie docenia.

Poniżej przykład zajęć, na których wykorzystano interkomprehensję między językami romańskimi.¹³ Pomysłodawca zajęć pracuje w niemieckiej szkole z dwujęzycznymi klasami niemiecko-francuskimi. Prowadzi zajęcia z geografii, zwykle w języku francuskim, ale na lekcję o hiszpańskich Wyspach Kanaryjskich przygotował tekst w języku ich mieszkańców. Najpierw jedna z uczennic, dobrze znająca hiszpański, przeczytała na głos poniższy tekst:

Las Islas Canarias están situadas en el Océano Atlántico; una distancia de casi 100 kilómetros separa las islas del continente africano, una de 1.200 kilómetros de Europa. Todas son de origen volcánico. Los volcanes de La Palma, Tenerife, Lanzarote son todavía activos. El clima de las Islas Canarias es agradable, la temperatura media es de 20 grados. Muchos turistas alemanes pasan sus vacaciones en las Islas Canarias porque allí hay un sol brillante. Los habitantes de Canarias viven del turismo, pero también de la exportación: exportan tomates, bananas y otra fruta.

Potem wszyscy uczniowie otrzymali następujące zadania:

10 Roulet 1980. Zasadzie tej (niemiecki po angielskim) poświęcono badania w kontekście akademickim (Hufeisen, Neuner 2004). Stosuje się ją również w edukacji dwujęzycznej oraz w zintegrowanym kształceniu językowo-przedmiotowym.

11 Meißner i in. 2004.

12 Meißner i in. 2004.

13 Źródło: materiały Maika Böinga z Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Köln, Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen.

1. Przeczytajcie tekst szybko i bez robienia przerw. Powiedzcie jednym zdaniem, o co w nim chodzi.
2. Przeczytajcie tekst bardziej dokładnie, zdanie po zdaniu.
3. Przełóżcie tekst na język francuski (na inne znane języki) i znajdźcie powiązania z innymi językami.
4. Bez większego problemu przełożyliście hiszpański tekst na język francuski. Zanotujcie swoje „odkrycia” i obserwacje dotyczące struktury i form gramatycznych w poniższej tabelce.

	Moje „odkrycia” w tekście w języku hiszpańskim	Podobieństwa między językami, które znam lub których się uczę	Uwagi
Rodzajniki			
Rzeczowniki			
Czasowniki			
Przymiotniki			
Zaimki			
Przymyki			
Spójniki			
...			

Podejście różnokulturowe w dydaktyce zaleca przygotowanie uczniów na kontakt z osobami z odmiennych kręgów kulturowych, czego – zwłaszcza w przypadku nauczania/uczenia się języków obcych – nie wolno zaniedbywać na żadnym poziomie edukacji.

Pluralistyczne podejścia zakładają równoczesne odwoływanie się do różnych języków/kultur i wymagają usystematyzowanej wiedzy. Grupa językoznawców postanowiła podjąć się tego zadania oraz zdefiniować pojęcie nauczania różnojęzycznego. Wśród inicjatorów międzynarodowego projektu znaleźli się: Ildikó Lörincz,¹⁴ Petra Gilliyard Daryai-Hansen,¹⁵ oraz Michel Candelier¹⁶ i Anna Schröder-Sura¹⁷ – odpowiedzialni za realizację programu w Polsce. Specjaliści opracowali listę elementów wiedzy, umiejętności, postaw

14 Wykładowca Université de Hongrie de l'Ouest, UFR Apáczai Csere János. Zob. <http://carap.ecml.at/FREPAforationalcontactpoints/Team/Ildik%C3%B3L%C3%B3rincz/tabid/2877/language/en-GB/Default.aspx>.

15 Wykładowca German Department, Roskilde University, koordynatorka w Copenhagen Business School, Department of Intercultural Communication and Management. Zob. <http://carap.ecml.at/FREPAforationalcontactpoints/Team/PetraGilliyardDaryaiHansen/tabid/2875/language/en-GB/Default.aspx>.

16 Emerytowany profesor Université du Maine w Le Mans. Koordynator projektów europejskich Evlang i Janua Linguarum. Przewodniczący międzynarodowego stowarzyszenia EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle).

17 Wykładowca Uniwersytetu Justusa Liebiga w Giessen. Koordynatorka Systemu Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (FREPA).

i całościowych kompetencji (Kompetencje różnojęzyczne i międzykulturowe: wyznaczniki biegłości i materiały dydaktyczne), która dała początek projektowi FREPA. Jego główny dokument to *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures)¹⁸. Projekt ma implementować narzędzia służące rozwijaniu kompetencji uczniów w dziedzinie różnojęzyczności i wielokulturowości na każdym poziomie edukacji. W repozytorium FREPA można znaleźć: opis kompetencji i zasobów (tj. wiedzy, postaw i umiejętności), bazę materiałów dydaktycznych dostępną online oraz zestaw szkoleniowy dla nauczycieli. Najważniejszym celem projektu jest upowszechnianie wśród osób uczących oraz odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych pedagogów wiedzy o edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, o jej założeniach i potencjale. Jest to tym ważniejsze, im bardziej defaworyzowany jest dany język.

Ramy teoretyczne FREPA wyznaczają dwa kluczowe terminy: **kompetencje** (*ang. competences*) i **zasoby** (*ang. resources*). Kompetencje związane są z sytuacjami i zadaniami i zależą od dwojakiego rodzaju zasobów: **wewnętrznych**, tj. **wiedzy** (*fr. les savoirs, niem. Wissen, ang. knowledge*)¹⁹, **postaw** (*fr. les savoir-être, niem. Einstellungen und Haltungen, ang. attitudes*)²⁰ i **umiejętności** (*fr. les savoir-faire, niem. Fertigkeiten, ang. skills*)²¹, oraz **zewnętrznych** (np. słowniki). Michel Candelier tłumaczy te pojęcia następująco:

Moje (skromne) kompetencje pozwalają mi zapytać o drogę po japońsku. Aby móc skorzystać z tych kompetencji, uciekam się oczywiście do zewnętrznych zasobów (słownik, gramatyka...), które mam w kieszeni! Ale dysponuję też zasobami wewnętrznymi: umiejętnościami (tworzenie zdania z czasownikiem na końcu), wiedzą (listą zaimków na określenie miejsca, np. tu, tam, i zaimkami pytającymi: gdzie?, skąd?) oraz postawami – polegam na swoich umiejętnościach, interesuję się językami. Wreszcie potrafię wykorzystać te wszystkie zasoby, wykonując konkretne zadanie!²²

Zasoby są zarazem **wyznacznikami biegłości** (*ang. descriptors*), które określają ogólną kompetencję różnojęzyczną i międzykulturową. Dlatego publikację FREPA należy uznać za uzupełnienie ESOKJ. Znane z ESOKJ deskryptory odnoszą się do pojedynczego języka, natomiast FREPA opisuje wiedzę, postawy i umiejętności, nierozdzielne i nawzajem na siebie oddziałujące. FREPA przedstawia je jako wynik całościowej edukacji językowej i coś,

18 Projekt zrealizowany w latach 2012-2015. Witryna projektu w języku angielskim, francuskim i niemieckim: <http://carap.ecml.at/FREPAforationalcontactpoints/tabid/2855/language/en-GB/Default.aspx>.

19 Zob. słowniczek w JOWS, nr 4, 2012.

20 Zob. słowniczek w JOWS, nr 4, 2012.

21 Zob. słowniczek w JOWS, nr 4, 2012.

22 Na podstawie prezentacji Michela Candelier i Anny Schröder-Sury na warsztatach w Sulejówku w marcu 2013.

co składa się na ogólne kompetencje, np. kompetencję adaptacji. Opis FREPA wychodzi od zasobów ucznia, które tę kompetencję „aktywują”, tzn. uczeń:

wiedza (K)	• wie o tym, że istnieją różnice kulturowe, • zna swoje reakcje na odmienność, • wie, że w innej kulturze specyficzne normy regulują społeczne obyczaje, • wie, że różne osoby mogą interpretować jego zachowanie inaczej niż on sam,
postawy (A)	• potrafi komunikować się w różnorodny sposób (werbalny/niewerbalny) zgodnie z konwencjami i zwyczajami adekwatnymi do danej sytuacji, • jest w stanie poradzić sobie ze złożonością/różnorodnością kontekstów sytuacyjnych/rozmówców, • w komunikacji zwraca uwagę na znaki werbalne i niewerbalne, • szanuje różnice i różnorodność (w środowisku wieloetnicznym różne języki i kultury),
umiejętności (S)	• potrafi porównać swoje zachowania językowe z zachowaniami rozmówców posługujących się innymi językami, • potrafi analizować odmienne rodzaje komunikacji wynikające z różnic kulturowych, • potrafi dostrzec/określić specyficzne zachowania wynikające z różnic kulturowych, • potrafi dostrzec/rozpoznać/określić osobliwości związane z kulturą/zjawiskami kulturowymi.

Jak korzystać z materiałów w repozytorium FREPA? Załóżmy, że interesują nas wyznaczniki postaw wobec środowiska wielokulturowego, konkretnie deskryptor A 3.1.²³ Na stronie projektu wchodzimy w zakładkę „Materiały”, gdzie znajduje się wyszukiwarka (wyłącznie w języku francuskim i angielskim). Zaznaczamy kolejny poziom (A, A 3, A 3.1). Następnie wybieramy rodzaj podejścia (otwarcie na języki, interkomprehensja, podejście różnokulturowe, zintegrowana dydaktyka). Wybieramy język poleceń, w którym opisany jest konspekt zajęć (m. in. polski, niemiecki, francuski, duński, hiszpański,...), tematykę zajęć (zwierzęta, zwyczaje odzież, konflikty, literatura, przyroda,...) i poziom edukacyjny (nauczanie przedszkolne, szkoła podstawowa,...).

23 Deskryptory oznaczono pierwszą literą ich nazwy w języku angielskim: K-knowledge (wiedza), A-attitudes (postawy) i S-skills (umiejętności). Symbole „+”, „++” i „+++” określają, w jakim stopniu pluralistyczne podejścia zwiększają dane zasoby. Symbol „°” oznacza alternatywy. Lista wszystkich deskryptorów w witrynie projektu: <http://carap.ecml.at/CARAPTeachingmaterials/DB/tabid/2700/language/de-DE/Default.aspx> (niem. wersja językowa).

Search ⓘ

Step 1: ⓘ Step 2: ⓘ Step 3: ⓘ

A - A 3 A 3.1

Pluralistic approach: ⓘ Awakening to languages ▾

Language of teaching instruction: ⓘ German ▾

Thematic domain: ⓘ (All) ▾

Level of instruction: ⓘ (All) ▾

 **Find materials**

Po kliknięciu na „Find materials” wyświetli się lista z bardzo krótkimi opisami, jak ta poniżej.



Students will discover different writing systems and their evolution from their creation to nowadays...

Themes:
language contacts, language variation/diversity, writing/punctuation/orthography

Languages: French

★★★★★ (0 ratings, 0 comments)

[View details](#)

Body part Mathematics



The purpose of this exercise is to explore multicultural/-lingual aspects of body part mathematics – counting and measuring.

Themes:
human body, iconic documents, numbers/numeration

Languages: English

★★★★★ (0 ratings, 0 comments)

[View details](#)

Europanto



The idea of “Europanto” is that of a mix of the mostly spoken European languages. It was introduced by Diego Marani, a translator of the European Union. Using this artificial language in a playful way, the learners become aware of the language diversity in Europe and experience it as something positive and develop a sense of togetherness.

Themes:
language contacts, Cultural / linguistic mediation / translation, language variation/diversity

Languages: German

★★★★★ (0 ratings, 0 comments)

Kolejne kliknięcie na „View details” pozwoli odnaleźć pełny konspekt z opisem wszystkich deskryptorów i ćwiczeń, np.

Nahrungsmittel



Short description
Learners of German as a foreign language are given a document showing items of food and what they are called in English.

Level of instruction
Primary 2

Themes
prosody: stress/intonation/rhythm, linguistic borrowing, food

Languages
German

☆☆☆☆☆ (0 ratings, 0 comments)

☰ CARAP Descriptors

Einstellungen und Haltungen	Wissen	Fertigkeiten
A 1.1.3 A 2.3 A 2.4 A 7.5 A 9.2 A 12.4 A 15.2	K 6.5.3	S 1.1.4 S 1.2 S 2.1.2 S 3.1.1 S 3.2.2 S 5.3.1 S 7.3.2

Description
Learners of German as a foreign language are given a document showing items of food and what they are called in English. The students add the word (already provided in a list) in German and in their mother language. There is then an exercise on accentuation in words in German. The activity evolves towards other terminology, working on what the participants like to eat and using a thematic approach (the cooking associated with a country ...). A conversation about the individual tastes of the group closes the activity.

Approach: 1- Integrated didactics / 2- Intercomprehension

Type of material: Iconic documents; sound

Source:
Kursiša, A. & Neuner, G. (2006). Deutsch ist easy – Methodische Grundlagen für Deutsch nach Englisch. Ismaning: Hueber.

Jak widać, FREPA to nie tylko opis pluralistycznych podejść, lecz także bogaty zbiór materiałów dydaktycznych. Zespół projektu zachęca wszystkich do tworzenia nowych materiałów, a także propagowania idei współpracy nauczycieli (nauczycieli języków i nauczycieli innych przedmiotów) na wszystkich poziomach nauczania. FREPA ma pomagać edukatorom w promowaniu różnorodności i międzykulturowości, proponując działania edukacyjne i systematyzując wiedzę na temat związków między językami nauczanyymi a używanymi w szkole. Celem programu jest integracja i dowartościowanie repertuaru językowego uczniów migrantów/reemigrantów, m. in. przez opisanie kompetencji trudno „mierzalnych”, takich jak ich kompetencja międzykulturowa czy kompetencja ułatwiająca uczenie się.

Pod względem etnicznym i religijnym Polska jest najbardziej homogenicznym państwem w Europie. Ani instytucje państwowe, ani opinia publiczna nie są przygotowane na współczesne wyzwania wielokulturowości i różnorodności. Wprawdzie nauczyciele coraz częściej stykają się z uczniami z obcych kręgów kulturowych – z imigrantami lub dziećmi reemigrantów/repatriantów – ale w dziedzinie edukacji międzykulturowej nie podejmuje się żadnych systemowych działań. Dlatego Wydział Rozwoju Kompetencji Językowych Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), odpowiedzialny przede wszystkim za kwestie językowe, zorganizował we współpracy z fundacjami pozarządowymi oraz Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Graz kilka spotkań poświęconych tej tematyce:

- w 2013 roku konferencję *Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole* oraz warsztaty *Jak rozwijać kompetencje różnjęzyczne i międzykulturowe – prezentacja narzędzi projektu FREPA*,
- w 2014 konferencję i warsztaty *Rozwijanie kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej dla przedstawicieli ORE* oraz konferencję Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji z okazji Europejskiego Dnia Języków *Kompetencje interkulturowe w edukacji językowej*²⁴ i warsztaty *Pluralistyczne podejścia do języków i kultur w edukacji językowej – wykorzystanie projektu FREPA*.

W 2012 r. w piśmie „Języki Obce w Szkole”²⁵ ukazał się artykuł Michela Candelier i Anny Schröder-Sury *Wspieranie rozwoju kompetencji różnjęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, w którym autorzy przedstawili narzędzie FREPA, jego zastosowania i możliwości popularyzacji. Polskojęzyczny opis FREPA²⁶ znajduje się również na stale udoskonalanej i aktualizowanej stronie Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Stworzenie bazy materiałów w języku polskim, dostosowanych do polskich realiów, jest obecnie zadaniem najważniejszym, niestety – bez wsparcia Ministerstwa Edukacji Narodowej – niewykonalnym. W tej chwili z powodu braku funduszy nie funkcjonuje nawet system doskonalenia nauczycieli. Pedagogom pozostaje jedynie możliwość korzystania z materiałów udostępnionych na stronach internetowych, doskonalenie zawodowe metodą autodydaktyczną i tworzenie własnych konspektów zajęć.²⁷

Edukacja różnjęzyczna i międzykulturowa wymaga również zaangażowania rodziców.²⁸ W Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w latach 2013 - 2014 zrealizowano projekt

24 Link do witryny wydarzenia: <http://konferencje.frse.org.pl/edj2014/article/filmy/lang:pl>.

25 JowS, nr 4, 2012, link: <http://jows.pl/content/wspieranie-rozwoju-kompetencji%C3%B3%C5%BCnoj%C4%99zyczny-ch-i-mi%C4%99dzykulturowych-w-klasie-szkolnej>.

26 <http://carap.ecml.at/CARAPinEurope/Poland/tabid/3019/language/fr-FR/Default.aspx>.

27 Link do wersji angielskojęzycznej: <http://carap.ecml.at/Teachertraining/tabid/2669/language/en-GB/Default.aspx>.

28 Witryna IPEPI w języku angielskim i francuskim: <http://parents.ecml.at/fr-fr/Accueil/pour-en-savoir-plus-fr-FR>. Artykuł *Włączenie rodziców w edukację różnjęzyczną i międzykulturową*, JowS, nr 1, 2014, dostępny także na

IPEPI, w którym korzystano z *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* w pracy z rodzicami. Jego celem było zwalczanie przesądów i stereotypów, utrudniających integrację osób odmiennych kulturowo czy/i językowo. Rodziców, a także wszystkich zainteresowanych edukacją, informowano o społecznych i poznawczych korzyściach, jakie niosą ze sobą podejścia pluralistyczne. Podkreślano zalety wielojęzyczności, jej znaczenie dla naszego postrzegania świata i różnorodności kulturowej, omawiano działania promocyjne i sposoby włączenia w nie i w życie szkoły większej liczby rodziców – również tych, którzy dotychczas trzymają się od szkoły z daleka – emigrantów lub środowisk społecznie defaworyzowanych. Powodzenie tych planów zależy przede wszystkim od przygotowania kadry nauczycielskiej. Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego oferuje odpowiednie zajęcia w ramach studiów pedagogicznych, dla nauczycieli czynnych zawodowo oferta jest nadal bardzo skromna. Nie tracimy jednak nadziei, że projekt FREPA przyczyni się kiedyś do upowszechnienia w Polsce poglądu Zygmunta Baumana: „Geniuszem Europy jest zróżnicowanie językowe, zróżnicowanie kulturowe i zróżnicowanie społeczne, owa rozrzutnie wielobarwna mozaika form życia.”²⁹

Bibliografia

Beacco J.-C., Byram M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève

Beckers J., 2002, *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Labor Behr, Bruxelles

Candelier M., 2007, *Awakening to languages and language policy*, w: J. Cenoz, N. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, t. 6, s. 219-232, Springer-Verlag, Heidelberg

Candelier M., Camillieri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lorincz I., Meißner F.-J., Noguero A., Schröder-Sura A., Molinie M., 2012, *FREPA – Competences and Resources*, Strasbourg, Rada Europy, ECML, Graz

Candelier M., Schröder-Sura A., 2012, *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, w: JOWS, nr 4, Warszawa

Coste D., North B., Sheils J., Trim T., 2012, *Europejski system opisu kształcenia językowego [...]*, w: JOWS, nr 4, Warszawa

Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne, 2003, M. Candelier (red.), De Boek-Duculot, Bruxelles

stronie: <http://jows.pl/content/w%C5%82%C4%85czenie-rodzic%C3%B3w-w-edukacj%C4%99-r%C3%B3%C5%B4Cno j%C4%99zyczno%C4%85-i-mi%C4%99dzykulturow%C4%85>.

29 Blog: <http://jerzyhalbersztadt.blog.onet.pl/2011/09/09/bauman-pochwala-roznorodnosci-europy/>.

Hawkins E., 1984, *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge

Herdina P., Jessner U., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon

Hufeisen B., Neuner G., 2004, *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*, Council of Europe, ECML, Strasbourg, Graz

Intercultural competence, 2003, M. Byram (red.), Council of Europe, Strasbourg

L'interculturel en pratique, 2011, M. Sowa (red.), seria 12/15, nr 1, KUL, Lublin

Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum, 2003, M. Candelier (red.), Conseil de l'Europe, ECML, Strasbourg, Graz

[JOWS] „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 2012; nr 1, 2014

Meißner F.-J. i in., 2004, *EuroComRom – Les sept amis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Shaker, Aachen

Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa

Roulet E., 1980, *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Collection LAL, Paris

S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension, 2008, V. Conti, F. Grin (red.), Editions Georg, Genève

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe, ECML, Strasbourg, Graz

Zielińska J., Woynarowska-Sołdan M., 2012, *Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Doświadczenia z realizacji projektu Ja-Ling w: Europejski Wymiar Edukacji – program Comenius w Polsce*, FRSE, Warszawa <http://issuu.com/frse/docs/europejski_wymiar_edukacji_internet_1_3_/1>

Anna Janus-Sitarz

INSPIRACJE PEDAGOGIKI CLIL W DOŚWIADCZENIACH POLONISTÓW

Idea CLIL – założenia ogólne

Content and Language Integrated Learning (CLIL), czyli zintegrowane nauczanie języko-wo-przedmiotowe, to taki sposób nabywania nowych umiejętności i wiedzy za pośrednictwem obcego języka, w którym język nie stanowi bariery.¹ W dynamicznym przyswajaniu wiedzy i o wiele łatwiejszym przechodzeniu z jednego języka na drugi pomagają uczniom: działanie, badanie, eksperymenty, zaangażowanie emocjonalne i intelektualne. Potrzeby: działania, grupowego realizowania projektów i podejmowania interesujących zadań okazują się na tyle ważne lub atrakcyjne, że uczniowie akceptują polecenia i materiały w języku obcym. Oswajają się z nowym językiem w sposób naturalny, bliski rzeczywistego kontaktu, w którym liczy się skuteczność komunikacji.

W filozofii CLIL dużo uwagi poświęca się postawie nauczycieli, podkreślając, że powinni:

- nastawić się przede wszystkim na efektywność komunikacji między uczniami, pochłoniętymi zdobywaniem informacji i rozwiązywaniem problemów, a także tolerować błędy językowe, żeby porozumiewanie się w poznawanym dopiero języku nie budziło w młodych ludziach wewnętrznego oporu,
- być wrażliwi na kwestie wielokulturowości (coraz ważniejsze w czasach powszechnej migracji) i problemy, jakie sprawia uczniom różnych narodowości nauka, a także zdolni stworzyć w klasie atmosferę sprzyjającą pokonywaniu barier adaptacyjnych.

Aby nauczanie było skuteczne, trzeba zgodzić się na następujące zasady CLIL:

1 Szerzej o idei CLIL i o tym, co ją różni od tradycyjnego nauczania języka obcego lub nauczania bilingwalnego, piszę w: Janus-Sitarz 2013 i Janus-Sitarz 2014. Warto zaznaczyć, że ideę CLIL propaguje Komisja Europejska, która dostrzega w niej szansę na popularyzację wielu języków i – w dobie powszechnej migracji – na ułatwienie kontaktów między ludźmi.

- uczniowie zdobywają nową wiedzę (inaczej niż na tradycyjnych lekcjach języka obcego, na których przyswajają sobie co najwyżej słownictwo z zakresu innych przedmiotów),
- nowy materiał i umiejętności powinny być przydatne (świadomość użyteczności ogromnie zwiększa motywację dzisiejszego pragmatycznego pokolenia),
- metody muszą być atrakcyjne i polegać głównie na uczeniu przez działanie i na rozwiązywaniu problemów (ważna rola elementu wyzwania); pożądane jest, żeby uczniowie pracowali w zespołach, a każde zadanie miało jasno określony cel/produkt (np. plakat, inscenizacja), który zespół mógłby zaprezentować na forum klasy (elementy rywalizacji lub/i zabawy),
- zaangażowanie uczniów jest jednakowe (wszyscy jednocześnie wykonują zadania w parach lub w grupach),
- do nauczyciela należy zaproponowanie 2 - 4 zadań/działań/ćwiczeń kontrolnych zgodnie z zasadami oceniania kształtującego (arkusze pracy, krótkie dramy rekapitulujące nowe umiejętności czy nowe słownictwo), z których może wywnioskować, w jakim stopniu uczniowie zrozumieli instrukcje i polecenia lub opanowali materiał (treści nauczania/umiejętności).

Projekt Comenius – EUCLID

Zainteresowanie Uniwersytetu Jagiellońskiego nauczaniem według zasad CLIL wiąże się z udziałem pracowników Wydziału Polonistyki w międzynarodowym projekcie European Clil in Development: A Primary Phase Consortium (realizowanym w ramach programu Comenius). Nauczyciele akademicy z pięciu krajów: Polski, Wielkiej Brytanii, Włoch, Hiszpanii i Niemiec, zajmowali się rozwijaniem metod CLIL z myślą o nauczaniu w szkołach podstawowych i włączyli je do programu kursów uniwersyteckich.

Badania i eksperymenty, przeprowadzone w szkołach podstawowych we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie, pozwoliły na rozpoznanie potrzeb szkoleniowych, określenie profilu nauczyciela CLIL i zaproponowanie najbardziej skutecznych metod pracy. Umożliwiły także przygotowanie materiałów lekcyjnych i materiałów dla nauczycieli, którzy dzięki nim mogli „monitorować” rozwój własnych kompetencji (*Content and Language Integrated Learning...* 2010).

W ramach projektu zorganizowano eksperymentalne praktyki w szkołach i sfilmowano prowadzone przez studentów lekcje CLIL, zdobywając w ten sposób materiał do ewaluacji zajęć. Wyniki badań prezentowano na spotkaniach międzynarodowych, a członkowie konsorcjum starali się wspólnie wyciągnąć wnioski na temat uniwersalnych zasad nauczania, niezależnych od specyfiki kulturowej i edukacyjnej danego kraju. Obecnie korzystamy z tych materiałów w celach szkoleniowych. Studentom UJ chętnie pokazujemy lekcje nie tylko ich starszych krakowskich kolegów, lecz także ciekawe lekcje w szkołach zagranicznych.

Wyjątkowo inspirujące są np. zajęcia dla dziewięciolatków, przeprowadzone przez angielskiego studenta po hiszpańsku. W trakcie lekcji poświęconej różnicom klimatu w Anglii i Hiszpanii dzieci dowiadywały się o konsekwencjach odmienności klimatycznej z szeregu zadań-zagadek (inna pogoda, inna roślinność, inne uprawy, inne nawyki żywieniowe itp.), a następnie utrwały wiedzę i nowo poznane słownictwo dzięki zabawom, które stymulowały wszystkie zmysły. Jedną z zabaw polegała na tym, że dzieci siadały kolejno do stołu zastawionego kilkunastoma miseczkami z kawałkami ananasa, melona, gruszki, granatu i innych owoców, których wygląd, zapach i nazwy właśnie poznaly. Nauczyciel zawiązywał oczy chustką jednemu z dzieci, po czym dostawało ono do zjedzenia mały kawałek i musiało odgadnąć, jaki to owoc. Reszta klasy (niezwykle rozbawiona) pełniła funkcję arbitra i oceniała, czy koleździ/koleżanki udało się rozpoznać owoc, poprawnie go nazwać i przypisać do właściwego kraju.

Polonistów praktykowanie CLIL

Coraz większa liczba cudzoziemców i reemigrantów w polskich szkołach sprawia, że nauczyciele muszą w swej pracy uwzględniać doświadczenia glottodydaktyczne, a metody CLIL niezwykle im się przydają. Jak może prowadzić lekcje w niehomogenicznej językowo klasie np. polonista? Przede wszystkim powinien uświadomić sobie, że dla części uczniów język polski jest językiem drugim lub obcym, i zwrócić uwagę na kwestie wielokulturowości. Taka sytuacja zmusza go do korzystania z metod i technik pracy pedagogicznej, które ułatwiają usuwanie barier językowych i kulturowych. Nauczyciele szkół podstawowych są szczególnie odpowiedzialni za udaną adaptację dzieci do nieznanych, kulturowo obcych warunków i za stworzenie im przyjaznego klimatu do nauczania się języka kraju zamieszkania. Bez jego znajomości integracja społeczna w nowym otoczeniu, dalsze kształcenie i samorealizacja tych dzieci będą poważnie utrudnione.

Konieczność podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, żeby mogli sprostać wyzwaniom dzisiejszych czasów, skłoniła nas do wprowadzenia na Wydziale Polonistyki UJ najpierw eks-

perymentalnego, a obecnie stałego kursu *CLIL in Primary Education*. Studenci polonistyki mają za zadanie przygotować i poprowadzić lekcje w języku obcym, co pozwala im lepiej zrozumieć, jakie trudności w polskiej szkole mają dzieci, dla których polski nie jest językiem pierwszym.



Fot. 1. Lekcja CLIL w Szkole Podstawowej nr 80 w Krakowie, fot. A. Janus-Sitarz



Fot. 2. Lekcja CLIL w Szkole Podstawowej nr 80 w Krakowie,
fot. A. Janus-Sitarz

Na uniwersytecie studenci oglądają, analizują i komentują różnorodne materiały dydaktyczne oraz sfilmowane lekcje CLIL (także własne), dzięki czemu przyswajają sobie zasady zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Następnie projektują własne zajęcia i realizują je w szkołach. Ze względu na kierunek studiów wybierają tematy z takich dziedzin jak film, teatr, literatura dziecięca, obyczaje, zabytki architektury, sztuka, podróże itp. W kształceniu przyszłych

nauczycieli kładziemy nacisk na to, żeby potrafili rozbudzić w uczniach zainteresowanie wielokulturowością (wiedza o różnych kulturach chroni przed negatywnymi stereotypami narodowymi), dostrzegali taką konieczność i uczyli swych podopiecznych postawy otwartości wobec Innych.

Studenci korzystają oczywiście z pomocy nauczycieli języków obcych, którzy sprawdzają materiały dydaktyczne, aby wyeliminować błędy, określają poziom kompetencji językowej uczniów i dostosowują stopień trudności lekcji do ich możliwości.

Przygotowanie lekcji CLIL (zwłaszcza na początku praktyki) jest czasochłonne, ponieważ „uczenie się przez działanie” zajmuje miejsce tradycyjnego nauczania werbalnego, a każde pozornie proste polecenie wymaga od nauczyciela zastanowienia się i uwagi. Często musi wykonać przykładowe zadanie, pomagając sobie obrazkami, aby dzieci nie miały wątpliwości, czego od nich oczekuje. Na lekcji, na której uczniowie mieli ustalić chronologię gatunków muzycznych: jazzu, muzyki pop, rocka i muzyki klasycznej, zamiast zwykłego pytania: „Co jest wcześniejsze/późniejsze?”, trzeba było do instrukcji słownej dołączyć wymalowaną oś czasu, na której dzieci przyklejały w odpowiednich miejscach kartki z nazwą muzyki. Przed wykonaniem zadania oglądały krótkie filmiki, które miały im ułatwić przypisanie danej muzyki do epoki, a także rozpoznawały gatunki muzyczne, słuchając fragmentów utworów. Zanim uczniowie zaprezentowali swoje końcowe prace, czyli „muzykę przyszłości”, wykonaną przez zespoły na różnych dostępnych instrumentach, nauczyciel zaprezentował własny utwór na flet, bębenek i... tupanie.

Obawa przed ośmieszeniem i/lub popełnieniem błędu stanowi barierę w posługiwaniu się językiem obcym. Postawa uczących, którzy nie tylko tworzą atmosferę zabawy, lecz także sami w tej zabawie uczestniczą, ośmiela uczniów do działania i komunikowania się z rówieśnikami w nie swoim języku. Dla uczniów piątej klasy niezapomnianą lekcją były zajęcia CLIL poświęcone dobrym manierom przy stole. Na początku uczniowie zajmowali

się zwyczajami we Francji i w Anglii (m.in. kuchnią francuską i angielską). Następnie klasę zamieniono na czas zajęć w restaurację. Stoły przykryto obrusami, a studentki ubrane w fartuszki kelnerek witały wchodzących do sali uczniów, pytały ich o nazwisko, podawały im rękę i prowadziły do stolików z karteczkami: Mademoiselle A, Monsieur B, Miss C, Mister D itp. Dzieci oglądały filmiki na temat właściwego zachowania się przy jedzeniu, po czym układały obok talerza serwetki i sztućce – zgodnie z zademonstrowanymi w filmach regułami. Następnie, w zależności od tego, jaki kraj wybrały, zamawiały śniadanie: francuskie (kawa i croissant) lub angielskie (więcej możliwości). Oglądały odegraną przez dwie studentki scenkę wzajemnego częstowania się ciasteczkami (grzeczne prośby o podanie cukru, mleka, ciastka, podziękowania, zachęcanie do jedzenia, chwalenie poczęstunku itp.), a potem z wielkim zaangażowaniem odtwarzały podobne sceny przy czteroosobowych stolikach, w czym dyskretnie asystowały im nauczycielki.

Lekcje CLIL mają charakter międzyprzedmiotowy (tym m. in. różnią się od nauczania bilingwalnego), dlatego też wymagają tak zwanego „team teaching” – współpracy nauczycieli różnych przedmiotów z nauczycielem języka. Postulat ten zrealizowano w projekcie motywującym do czytania książek, zaadresowanym do młodych ludzi², w którym wzięli udział poloniści, bibliotekarze i nauczyciele języków obcych, a także praktykanci. Prowadzili oni po angielsku cykl lekcji CLIL poświęcony tworzeniu książki. Uczniowie z IV i V klasy szkoły podstawowej wykonywali karty książek – ilustrowane wersje popularnych baśni angielskich – szukając pomysłów w prezentacjach multimedialnych. Każdy zespół przedstawiał swoją historię i robił grupowe zdjęcie „autorów”. Kolejnym etapem było poznanie nowego słownictwa związanego z książką (okładka, autor, tytuł, spis treści, cena, fotografia autora). Prowadzący zajęcia sprawdzali za pomocą aplikacji na tablicę interaktywną stopień opanowania nowych terminów i zwrotów, po czym dzieci wcielały się w role poszukiwaczy skarbów. Musiały odnaleźć elementy książek, m.in. wykonane przez siebie karty z baśniami



i fotografie autorów, a zaszyfrowane wskazówki (po angielsku, ale z odpowiedziami graficznymi), gdzie mają ich szukać, też poukrywano na terenie całej szkoły. Po skompletowaniu wszystkich elementów uczniowie przystępowali do składania książki jak prawdziwi autorzy, ilustratorzy i wydawcy. Efektem ich

Fot. 3. Lekcja CLIL w Szkole Podstawowej nr 80 w Krakowie, fot. A. Janus-Sitarz

2 Projekt Akademickie Centrum Kreatywności, zrealizowany na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2014-2015 i sfinansowany z grantu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

pracy były pięknie wykonane i zilustrowane książki, ozdobione zdjęciami dumnych twórców.³

Wszystkie wspomniane przykłady zastosowania CLIL pokazują, że poczucie bezpieczeństwa (nieobecny jest element strachu przed złą oceną i ośmieszeniem), dobra zabawa i naturalna ciekawość dzieci ułatwiają im sięganie po język obcy w bezpośredniej komunikacji. Dzięki atrakcyjności zadań, „uczeniu się przez działanie” oraz interaktywnym materiałom multimedialnym dzieci nabierają na lekcji ochoty do pracy, a język obcy nie stanowi dla nich przeszkody w działaniu. Nauczyciele uświadamiają sobie natomiast znaczenie informacji zwrotnej, tzn. pewności, że uczniowie zrozumieli polecenia i wystarczająco przyswoili materiał, aby poprawnie wykonać zadanie.

Bibliografia

CLIL. Content and Language Integrated Learning, 2010, D. Coyle, P. Hood, D. Marsh (red.), Cambridge

CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, 2002, D. Marsh (red.), Brussels

Content and Language Integrated Learning (CLIL). Training Modules, 2010, J. Rowe (red.), Liverpool Hope University, Liverpool

Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe, 2012, D. Marsh, D. Wolff (red.), Frankfurt

Handzel A., 2014, *Niezapomniana lekcja, czyli CLIL w praktyce*, w: A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), *Zanurzeni w języku*, Kraków

Janus-Sitarz A., Bobiński W., 2010, *Polish experience in primary CLIL*, w: *Scuola e Lingue Moderne*, nr 6-7

Janus-Sitarz A., 2013, *Polskie i europejskie doświadczenia pedagogiki CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Wydawnictwo UMCS, Lublin

Janus-Sitarz A., 2014, *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu*, w: A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), *Zanurzeni w języku*, Kraków

Uncovering CLIL, 2008, P. Mehisto, J.-M. Frigols (red.), Oxford

3 Opisy innych lekcji CLIL, prowadzonych przez studentów krakowskiej polonistyki, znaleźć można w artykułach Agnieszki Handzel, zob. Handzel 2014 i Janus-Sitarz 2013, 2014.

Agnieszka Jasińska

PLANOWANIE KURSU, KWALIFIKACJA I POMIAR WYNIKÓW W GRUPACH SPECYFICZNYCH

W 2015 roku minęło 12 lat od opublikowania polskiej wersji *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ), który podaje ogólne kryteria poziomów zaawansowania i szczegółowy opis kompetencji w odniesieniu do podsystemów języka i sprawności. Opisuje także różne sfery życia: prywatną, zawodową, edukacyjną i publiczną z punktu widzenia nauczania języka obcego, co ułatwia planowanie kursów w grupach specyficznych.

W niniejszym artykule przedstawię propozycje programowe dla trzech specyficznych grup, tj. środowiska biznesowego, grupy dwujęzycznych cudzoziemców polskiego pochodzenia i grupy Słowian. Zajmę się problemami związanymi z planowaniem kursu – od prawidłowego zakwalifikowania uczestników poczynając, a na teście osiągnięć kończąc.

Nie trzeba przypominać, że każdy kurs językowy zaczyna się od zakwalifikowania chętnych i ustalenia celów nauki. O ile na kursach standardowych cele są w miarę podobne i często się powtarzają, o tyle w środowisku biznesowym nie zawsze łatwo je określić. Obcokrajowcom uczącym się polskiego w Polsce nie musi przyświecać cel zawodowy; bywa, że chcą się uczyć języka biznesowego, ale wielu z nich woli zdobywać wiedzę i umiejętności z zakresu języka ogólnego. Interesuje ich posługiwanie się językiem w życiu prywatnym (mają w Polsce rodziny i przyjaciół), w sferze publicznej (mieszkają w Polsce i muszą funkcjonować w przestrzeni publicznej), edukacyjnej (niektóre osoby oprócz działalności zarobkowej podejmują albo kontynuują studia) i – last but not least – zawodowej (ze względu na wykonywaną pracę). Sfera prywatna i publiczna mają na takich kursach niejednokrotnie większe znaczenie niż sfera zawodowa, ponieważ w większości międzynarodowych korporacji i firm z kapitałem zagranicznym mówi się na co dzień po angielsku. Cudzoziemcy pracujący w Polsce są ustawowo zobowiązani do uczęszczania na kursy polskiego, ale nie muszą osiągnąć żadnego konkretnego poziomu ani go udokumentować. Nauczyciele mogą realizować autorski program nauczania dostosowany

do potrzeb ucznia, brak motywacyjnego „bata”, czyli egzaminu, grozi jednak spadkiem zainteresowania nauką już w trakcie kursu.

Przed rozpoczęciem nauczania w środowisku biznesowym należy przeprowadzić dwuetapową kwalifikację: test plasujący i analizę potrzeb.

Test plasujący składa się zwykle z zadań „wielokrotnego wyboru” (zalety i wady tej metody opisano już w literaturze glottodydaktycznej i metodycznej). Daje się go szybko sprawdzić i jest praktyczny, ale jego trafność i rzetelność pozostawia sporo do życzenia. Test sprawdza właściwie tylko receptywną znajomość języka i pozwala kandydatom na kurs „zgadywać” odpowiedzi, co może dać fałszywy obraz ich umiejętności. Mimo tych wad szkoły językowe stosują najczęściej właśnie tę metodę. Dlatego test kwalifikacyjny warto zawsze uzupełnić o rozmowę lub/i zadanie pisemne. W szkole językowej Accent w Krakowie klienci z firm, uczący się języka dla celów zawodowych (kurs biznesowy), muszą np. napisać maila na podany temat w języku polskim/angielskim/francuskim/niemieckim (w zależności od kursu). Zadanie zawiera jednocześnie wiele elementów z listy zagadnień komunikacyjnych, leksykalnych i gramatyczno-strukturalnych.

Oto jedno z takich zadań: *Przegapiłeś/łaś termin wysłania raportu do swojego managera. Powodem jest to, iż nie otrzymałeś/łaś potrzebnych informacji z innego działu. Napisz maila do swojego przełożonego, wyjaśniając sytuację, podając wszelkie niezbędne szczegóły i termin, kiedy raport zostanie wysłany.*

Taka praca pisemna pozwala sprawdzić, czy kandydat na kurs potrafi wyrażać relacje czasowe (przeszłość i przyszłość), relacje przestrzenne (miejsce zdarzeń), relacje przyczynowe i skutkowe, a także czy opanował komunikacyjne funkcje obiecywania, prognozowania i relacjonowania.

Drugi etap kwalifikacji to analiza potrzeb. Przeprowadzamy ją w języku angielskim lub w języku, w którym klient komunikuje się w pracy, ponieważ chcemy jak najdokładniej poznać jego motyw i oczekiwania. Warto przygotować formularz z precyzyjnymi pytaniami co do tematów zajęć czy sytuacji komunikacyjnych, np.:

Proszę zaznaczyć, w jakich sytuacjach brakuje Panu/Pani języka polskiego:

- *kiedy się komuś przedstawiam,*
- *kiedy rozmawiam przez telefon,*
- *kiedy robię zakupy, zamawiam posiłki,*
- *w punktach usługowych, czyli w salonie fryzjerskim, warsztacie samochodowym, punkcie telefonii komórkowej itp.,*
- *w urzędzie, przy wypełnianiu dokumentów, formularzy, podpisywaniu umów,*
- *w biurze, na hali produkcyjnej,*
- *w pracy, kiedy coś się psuje,*
- *w sytuacji konfliktowej w pracy... itd.*

Pytania powinny być możliwie szczegółowe, dobrze jest też zostawić w formularzu wolne miejsce na informacje od ucznia, w jakich sytuacjach czuje się niepewny lub bezradny językowo.

Po dokładnej analizie potrzeb przedstawiamy uczącym się program kursu (zredagowany na piśmie) wraz z poziomami biegłości językowej, aby uświadomić im, jakie etapy muszą pokonać w drodze do celu. Kursy w środowisku biznesowym są organizowane na zasadach komercyjnych, dlatego klienci oczekują precyzyjnej i realistycznej oferty (ich poczucie satysfakcji zależy częściowo od dokładnie sformułowanej umowy). Kursanci z firm traktują naukę języka jako jedno z zadań do wykonania, często mają jednak nierealne oczekiwania wobec kursu. Planują np. opanowanie języka w ciągu sześciu miesięcy. Przedstawienie im programu, liczby godzin potrzebnej na jego zrealizowanie, a także poziomu, który mogą w tym czasie osiągnąć, pozwala zmodyfikować część celów i rozwiązać wyolbrzymione nadzieje, co jest w tej sytuacji uczciwsze.

W planowaniu kursu w środowisku biznesowym może pomóc jego krótka charakterystyka. Uczestnikami takiego kursu są przeważnie osoby, które:

- przebywają w Polsce czasowo,
- znają angielski, język polski jest ich trzecim albo kolejnym językiem,
- oczekują od nauczyciela zajęć o wyraźnej strukturze i jasno określonym celu,
- preferują podejście komunikacyjne ze zredukowanym materiałem gramatyczno-strukturalnym,
- mają dużą motywację i konkretne powody uczenia się polskiego, ale ze względu na obowiązki zawodowe często opuszczają zajęcia i przychodzą na lekcje nieprzygotowane, co spowalnia postępy i osłabia motywację,
- są nastawione na cel i sukces, co z kolei dobrze je motywuje.

Program kursu językowego dla osób pracujących w środowisku biznesowym powinien przewidywać:

- maksymalną liczbę pożytecznych sytuacji komunikacyjnych i materiał strukturalno-gramatyczny ograniczony do minimum,
- elementy socjolingwistyczne i socjokulturowe związane z życiem w Polsce, a także z kulturą organizacyjną polskiej firmy i ze specyfiką pracy w Polsce,
- narzędzia umożliwiające częstą kontrolę postępów: kartkówki, testy, gry dydaktyczne pobudzające rywalizację w grupie itp. (doświadczenie pokazuje, że uczestnicy takich kursów lubią współzawodnictwo i chcą „widzieć” efekty swojej pracy).

Test końcowy, podobnie jak w przypadku innych grup, musi odpowiadać zrealizowanemu programowi – tematowi i typowi ćwiczeń, które uczący się poznali na zajęciach. Nie zaleca się stosowania w teście zadań polegających na „wielokrotnym wyborze” (z takich samych powodów jak w teście plasującym). Lepsze są zadania typu: „Proszę uzupełnić...”,

„Proszę napisać...”, „Proszę powiedzieć...” (to oczywiście na egzaminie ustnym). Zadania mają sprawdzać te podsystemy języka i te sprawności, które były elementami kursu. Jeśli w środowisku biznesowym rezygnujemy z programu gramatycznego lub redukujemy go do minimum, w teście końcowym zadania gramatyczne powinny zajmować proporcjonalnie tyle samo miejsca co na kursie.

Test kończący zajęcia jest obowiązkowy, a każdego uczestnika trzeba na zakończenie kursu ocenić – najlepiej w formie opisowej, podkreślając jego mocne i słabsze strony. Kontakt z działem szkoleń w firmie klienta, informowanie pracodawcy o postępach w nauce (np. o wynikach testu końcowego, frekwencji na zajęciach, aktywności) przynosi dobre efekty, jeśli chodzi o motywację uczestników. Silny bodziec mogłoby stanowić również włączenie oceny z kursu językowego do oceny okresowej pracownika.

Inną grupą wymagającą specjalnego planowania kursu są dorosłe osoby dwujęzyczne – na ogół dzieci polskich emigrantów, które chcą poprawić swoją znajomość polskiego, biorąc udział w zajęciach na uczelniach (głównie w ramach programu ERASMUS) lub w wakacyjnych kursach różnych szkół językowych. Osoby te charakteryzuje dwujęzyczność nie zrównoważona, tzn. poziom ich biegłości w języku polskim jest niższy niż w języku kraju, z którego przyjechały. Na ogół dobrze mówią, znacznie słabiej czytają, często prawie nie piszą. Mają też niejednakowy zasób słownictwa w obu językach. Posługują się głównie polskim językiem potocznym, nie znają rejestru oficjalnego, używają języka ze sfery prywatnej: z życia rodzinnego, ze świata uczuć, tradycji świątecznych itp. Nie potrafią komunikować się w sferze zawodowej i edukacyjnej, słabo radzą sobie w urzędach, uczelnianej administracji, punktach usługowych i innych sytuacjach formalnych.

W przypadku osób dwujęzycznych polskiego pochodzenia test kwalifikacyjny z zadaniami „wielokrotnego wyboru” nie ma sensu. Ich znajomość polskiego jest na tyle dobra, że zadania receptywne nie sprawiają im trudności. Dlatego wskazanych jest jak najwięcej zadań, które mają związek z produkcją, tzn. zamiast zadań typu: „Proszę podkreślić właściwą formę...”, lepiej prosić o podanie właściwej formy. Warto też zweryfikować za pomocą zadania pisemnego stopień opanowania polskiej grafii i sprawdzić znajomość rejestru oficjalnego (wystarczy, jeżeli zadanie będzie polegać na napisaniu maila do wykładowcy, instytucji publicznej, sklepu internetowego itp.). Zadania pisemne są najlepszym sprawdzianem opanowania grafii, leksyki i gramatyki, umiejętności redagowania tekstów, a także kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej. Test pisemny powinna uzupełniać rozmowa, która pozwoli stwierdzić, czy kandydat na kurs mówi płynnie i poprawnie, czy ma właściwy akcent i czy stosuje adekwatne do sytuacji środki językowe.

Miniportret osoby dwujęzycznej może stanowić pożyteczne uzupełnienie informacji z testu kwalifikacyjnego i pomóc w przygotowaniu zajęć. Kursant taki:

- nie traktuje języka polskiego jako obcego, lecz jako język drugi,

- jest świadomy, że znajomość polskiego to ważny atut na rynku pracy, dodatkowa umiejętność podnosząca jego wartość w oczach potencjalnego pracodawcy,
- dostrzega korzyści płynące ze znajomości polskiego w kontaktach prywatnych; dzięki niej ma większy krąg znajomych, czuje się swobodnie co najmniej w dwóch kulturach,
- chce poznać rejestr oficjalny, udoskonalić pisanie i czytanie, chętnie też podejmuje dyskusje na interesujące go tematy: kwestie kulturowe, styl życia, mentalność, polskie zwyczaje i tradycje; z sentymentem wraca do rodzinnych wspomnień z Polski. Polska i jej realia są dla niego równie atrakcyjne jak rzeczywistość kraju, w którym żyje,
- szanse zawodowe, a często także plany prywatne wiąże z Polską.

W programie kursu językowego dla dwujęzycznych dorosłych należy położyć szczególny nacisk na słownictwo z rejestru oficjalnego i oficjalne formy wypowiedzi, sfery życia, o których uczestnicy kursu nie mają okazji rozmawiać z rodziną, grafię i sprawność pisania, a także czytanie.

Sprawność pisania i ćwiczenie pisemnych form wypowiedzi (maila, kartki pocztowej, rozprawki, oficjalnego listu, opowiadania itp.) sprawia uczącym się najwięcej trudności. Czasem zapisanie jednego zdania okazuje się nie lada wyzwaniem. W takich skrajnych przypadkach warto zacząć od podania prawidłowego wzoru. Pierwsze samodzielne teksty powinny być jego prostą imitacją, kolejne mogą dopuszczać większą swobodę i kreatywność.

Najprostsze zadanie, zachęta do produkcji własnego tekstu metodą wymiany kilku elementów w podanym wzorze, może wyglądać następująco: *Proszę przeczytać list Anny, która opisuje swoje pierwsze wrażenia z nowej pracy. Jest z niej bardzo zadowolona, opis jest bardzo pozytywny. Proszę odpowiedzieć Annie na jej list, opisując SWOJE wrażenia z nowej pracy. Jest Pani/Pan niezadowolona/y z nowego miejsca.*

W tym zadaniu jedyna trudność polega na wymianie przymiotników opisujących nowe miejsce pracy. Resztę tekstu można skopiować. Listę przymiotników i zwroty potrzebne do prowadzenia korespondencji podaje nauczyciel. Jeżeli uczący się zachowa strukturę wzorcowych zdań, wystarczy, że dopasuje tylko formy przymiotników do rodzaju opisywanego rzeczownika; jeżeli zmieni strukturę, będzie musiał pamiętać o konsekwencjach fleksyjnych i syntaktycznych tego zabiegu.

Przypuśćmy, że oryginalne zdanie: „Ludzie, z którymi pracuję, są fantastyczni. Kreatywni i pełni energii”, uczący się zmieni na zdanie: „Pracuję z fantastycznymi ludźmi. Kreatywnymi i pełnymi energii”. Ta pozornie łatwa operacja niesie poważne ryzyko błędu zarówno w płaszczyźnie fleksyjno-syntaktycznej (zmienia się przypadek wszystkich przymiotników), jak i ortograficznej (osoby dwujęzyczne mają zazwyczaj największe braki w pisaniu). Błędy ortograficzne dwujęzycznych dorosłych różnią się od tych, które popełniają Polacy, są bowiem wynikiem interferencji fonetycznej i graficznej z ich pierwszego języka. Piszą

tak, jak słyszą (często nie rozróżniają poszczególnych głosek), i zapisują wszystko zgodnie z regułami języka dominującego. Przykładowe pierwsze zdanie może więc przybrać zaskakującą formę graficzną: „Prasuiem z fantastichnimi ludźmi” (tekst autentyczny). Widać, że wiedza na temat zasad ortografii, którą dzieci i młodzież wynoszą z polskich szkół, nie przydaje się osobom dwujęzycznym.

Jak zatem uczyć je reguł poprawnego pisania? Przede wszystkim trzeba zacząć od źródła błędu (brak określonych głosek albo inny zapis głosek w języku pierwszym, naleciałości dialektalne z domu rodzinnego, w którym mówiło się po polsku, itp.). Drugi krok to ustalenie zasad pisowni, zgodnych ze znanymi regułami ortograficznymi i GRAMATYCZNYMI, które uwzględniałyby specyficzne problemy osób dwujęzycznych, np. określenie, kiedy głoskę zapisujemy jako „cz”, wraz z podaniem zastrzeżenia, że nie stosuje się zapisu „ch” (zasada ortograficzna). Różne fonemy „c” i „s” wymagają prawidłowej realizacji (a więc odpowiednich ćwiczeń), w przeciwnym razie nie uniknie się przekłamań sensu podanej frazy. Jeśli uczący się mają problem z odróżnieniem „y” od „i”, możemy oprócz reguły fonetycznej podać regułę gramatyczną. Wspominamy wtedy, że w języku polskim nie ma złożzeń sylabowych typu „ti, di, ri”, co powoduje, iż w wielu internacjonalizmach „y” zastępuje „i”, np. „dyrektor”, „centymetr”, „fantastyczny”, „rywal” (reguła fonetyczna), oraz formułujemy regułę gramatyczną: w narzędniku liczby mnogiej przymiotników powtarza się końcówka z mianownika liczby pojedynczej, jak w podanych przykładach „fanastyczny” – „fantastycznymi”, „nowy” – „nowymi”. Tak samo powtarza się końcówka „i” z liczby pojedynczej („polski” – „polskimi”), od reguły nie ma więc wyjątku. Na koniec dodajemy, że końcówka „i” w liczbie pojedynczej występuje zawsze po spółgłosce „k” i „g”.

Na kursie nie ograniczamy się jedynie do nauki pisania zgodnego z zasadami ortografii. Jak już wspomniano, od tekstów-imitacji przechodzimy do nauki pisania tekstów, które odbiegają od wzoru i wymagają kreatywności. Proporcje między tym, co uczeń „przepisuje”, a tym, co tworzy samodzielnie, zostają odwrócone. Zadania tego typu zaleca się w zaawansowanej fazie kursu, kiedy zasady polskiej pisowni i prace pisemne nie są już dla uczestników niczym niezwykłym. Oto przykładowe zadanie: *Proszę przeczytać tekst reklamowy z ofertą urlopu w Grecji (w tekście powinien się znaleźć opis kurortu, hotelu, dojazdu, cena, informacje o wyżywieniu itp. szczegóły). Następnie proszę napisać maila do kolegi z wiadomością, że był Pan/była Pani na urlopie w Grecji. Opisując swój pobyt, proszę skorzystać z informacji podanych w reklamie.*

Jak oceniać osoby dwujęzyczne? Odpowiedź jest pozornie oczywista, ale sama ocena sprawia wiele kłopotu. Osoby dobrze mówiące po polsku przydziela się zwykle do jednej grupy, chociaż ich kompetencje językowe bywają różne. Niektórzy kursanci źle piszą, inni nie mają z grafią większych problemów, jeszcze inni znajdują się gdzieś pośrodku. Podobnie wygląda opanowanie podsystemu słownikowego. Osoby, które swobodnie porozumiewają się na lekcji polskiego i potrafią wchodzić w interakcje, mówią różnymi odmianami języka – jedni mówią doskonale, zmieniają rejestry i niczym nie różnią się

w mowie od polskich studentów, inni potrafią używać tylko języka potocznego, jeszcze inni mówią gwarą. Jak nie przekreślać szans na dobrą ocenę osób, które nie umieją pisać, albo tych, które posługują się gwarą? Odpowiedź jest chyba tylko jedna – należy oceniać wyłącznie to, co znalazło się w programie kursu. W przypadku grup specyficznych ta oczywista i ogólnie obowiązująca zasada okazuje się szczególnie ważna. Praca z dwujęzycznymi dorosłymi zmusza nauczyciela do bardziej starannego przygotowania narzędzi kontroli i oceny, do rzetelnego „pomiaru” postępów ucznia i takiego opracowania testów, żeby sprawdzały umiejętności zdobyte na kursie.

Ostatnią specyficzną grupą, którą chciałabym omówić, są uczniowie z krajów słowiańskich. Uczymy przede wszystkim imigrantów ze Wschodu, ale otwarcie granic w Unii Europejskiej powoduje, że oprócz Ukraińców i Rosjan na kursach polskiego pojawia się coraz więcej Czechów, Bułgarów i Chorwatów. Zajęcia w mieszanej grupie słowiańskiej są bezcennym doświadczeniem. Wzmacniają poczucie słowiańskiej wspólnoty językowej i uświadamiają językowy potencjał każdego z uczestników kursu, nauczanie zaś przebiega szybciej i bardziej efektywnie.

Ze względu na podobieństwa leksykalne i gramatyczne języków słowiańskich test kwalifikacyjny nie może być testem „wielokrotnego wyboru”. Powinny się w nim znaleźć zadania sprawdzające aktywne opanowanie podsystemów (fonii, grafii, słownictwa i gramatyki), a ze sprawności – przede wszystkim pisanie i mówienie. Tak samo na kursie więcej czasu trzeba poświęcić podsystemom niż sprawnościom. Komunikacja (zwłaszcza w mowie) nie sprawia Słowianom kłopotu, najlepszym sposobem na błędy spowodowane interferencją jest natomiast ćwiczenie leksyki, gramatyki, grafii i – w mniejszym stopniu – fonii.

Warto korzystać na zajęciach z „panslawistycznego” inwentarza i uświadamiać uczącym się liczne podobieństwa w warstwie słownikowej i gramatycznej. Pola semantyczne, w których spotyka się wiele słów zbliżonych lub identycznych, to m.in.: opis własnej osoby i otoczenia, rodzina, czas wolny, rutyna dnia, zjawiska geograficzne i przyrodnicze, zwroty grzecznościowe, świat uczuć, wyrażenia czasowe i przestrzenne. Osoby z krajów słowiańskich dostrzegą też podobieństwa do rodzimego języka w polskiej fleksji imiennej i czasownikowej, w czasach i trybach, aspekcie, zaimkach osobowych i dzierżawczych, prefiksach i sufiksach słowotwórczych. Bez problemu rozpoznają i prawidłowo przetłumaczą zdania: „Czytam książkę”, „Pisałem zadanie domowe”, „To jest nasz młodszy syn”, „Chciałbym butelkę czerwonego wina”, „Idź w prawo”, „Rozdajemy prezenty”, „Odpowiemy na pytania po lekcji”. Trzeba więc przyznać, że dysponują pokaźnym „kapitałem początkowym”, dobrze zresztą opisanym w programie Eurocom.

Natomiast transfer negatywny, czyli interferencja, stanowi dla nich element ryzyka. Dlatego lektor powinien ostrzegać uczniów przed pułapkami i kilka minut zajęć poświęcać zawsze na błędy tego typu. W językach pokrewnych sporo jest tzw. fałszywych przyjaciół, nietrudno więc o błędy leksykalne. Ukraińcy mówią np., że „Znany piłkarz doznał na

boisku traumy” (ukraińska „trauma” to polska „kontuzja” i na odwrót!). Rosjanie śmieją się, kiedy słyszą, że jakaś dziewczyna słynie z wielkiej urody, ponieważ po rosyjsku podobnie brzmiące słowo oznacza brzydotę. Chorwaci muszą się pilnować, żeby po polskiej wskazówce „w prawo” nie pójść prosto itd.

Słowianie popełniają też z powodu interferencji błędy gramatyczne:

- Wszyscy Słowianie mają tendencję do używania końcówki „u” w bierniku liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego (Piję kawu. Czytam książku.).
- Rosjanie i Ukraińcy mieszają końcówki biernika i dopełniacza liczby mnogiej (Mam serdecznych przyjaciółek.). Dotyczy to także zaimków osobowych („ich” zamiast „je”).
- Rosjanie i Ukraińcy nadmiernie zmiękczej albo nie zmiękczej tam, gdzie to konieczne (Studiuję na uniwersytecie.).
- Wielu Słowian używa nieprawidłowo przyimków, posługując się wzorem ze swojego języka albo pisząc tak, jak zapisuje się je w ich języku (Jadę na autobusie. Pracuję s tobą.).
- Rodzime wzory przenoszą też na czas przeszły. Rosjanie i Ukraińcy unikają końcówek osobowych (Ja był. Ja pisała.), a Czesi, Słowacy, Chorwaci i inni Słowianie z południa Europy używają form analitycznych (Ja som bil. Smo bili.).
- Osoby posługujące się cyrylicą przenoszą ze swojego języka „e”, zapisując w ten sposób polską sylabę „je”, np. „esteśmy”, a także samogłoskę „y”, uznając ją za polskie „u” (Myszę iść do domu.). Wszyscy Słowianie skłonni są zapisywać polskie „w” za pomocą litery „v” (Idziemy na pivo.).

Ze względu na wysoką frekwencję form gramatycznych, w których powtarzają się wymienione wyżej błędy, nie wolno ich lekceważyć.

A co powinno się znaleźć w programie kursu? Po pierwsze: dużo zadań z podanym WZOREM. Więcej zadań przedkomunikacyjnych, czyli ćwiczeń gramatycznych i słownikowych, a także ortograficznych – nawet kosztem mówienia, które jest mocną stroną Słowian (w odróżnieniu od innych narodowości). Na specjalną uwagę zasługuje jeden aspekt socjolingwistyczny, czyli polska forma grzecznościowa „pan”, „pani” z czasownikiem w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Większość Słowian nie potrafi się wyzbyc nawyku zwracania się do nauczyciela i innych osób dorosłych per „wy” – zarówno w codziennej konwersacji, jak i w ćwiczeniach doskonalących sprawność pisania.

A jak przygotować końcowy test? Słowianie, tak jak osoby dwujęzyczne, powinni dostać zadania umożliwiające produkcję, zwłaszcza produkcję pisemną. Na pisanie, dzięki któremu najlepiej sprawdzamy opanowanie podsystemów języka (szczególnie ważne w nauce języka pokrewnego), można przeznaczyć więcej miejsca niż w teście standardowym.

Bibliografia

Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa

Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, Universitas, Kraków

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Warszawa

Komorowska H., 2004, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*, Warszawa

Państwowe Egzaminy Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy Wymagań Egzaminacyjnych, 2004, Warszawa

Psychologiczne aspekty dwujęzyczności, 2007, I. Kurcz (red.), Gdańsk



6. Bundeskongress des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen (GMF)

Wann und wo: 29. September bis - 1. Oktober 2016
Universität Erlangen-Nürnberg (D)

Kongressmotto: Gelebte Mehrsprachigkeit - Sprachen als Tor zur Verständigung

Der Kongress wird sich in über 100 Einzelveranstaltungen mit der Didaktik und Methodik der an allen Schularten unterrichteten modernen Fremdsprachen befassen.

Weitere Informationen:
www.gmf.cc

**Sylvia Adamczak-Krysztofowicz
Barbara Stolarczyk**

VIRTUELLER SPAZIERGANG DURCH DARMSTADT UND POZNAŃ. ZIELE UND KONZEPTION EINES DEUTSCH-POLNISCHEN E-TANDEMKURSES

Einleitung

Im Wintersemester 2013/14 wurde am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt und an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań der E-Tandemkurs *Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań* zum ersten Mal durchgeführt. Der deutsch-polnische E-Tandemkurs war ein gemeinsamer Sprachkurs, der in Echtzeit auf polnischer und deutscher Seite geleitet wurde. Die Teilnehmer auf polnischer Seite waren Studierende im Fachbereich Angewandte Linguistik mit Deutsch als erster Fremdsprache, auf deutscher Seite waren es Studierende diverser Studiengänge, die Polnisch als Fremdsprache lernen. Der wöchentliche Unterricht fand zur gleichen Zeit auf beiden Seiten in einem Computerraum statt, mit Anwendung der Lernplattform Moodle 2.3 und des Programms Adobe Connect. Im Rahmen des Tandemprojekts wurden eigene Videopodcasts erstellt und präsentiert. Zum Schluss des E-Tandemkurses wurden in der Evaluations- und Reflexionsphase der eigene Lernprozess, der Arbeitsprozess im Tandempaar und die Konzeption des gesamten Tandemkurses diskutiert und bewertet.¹

Im Folgenden möchten wir einen kurzen Überblick über Organisation, Zielsetzungen und Aufbau des Tandemkurses geben, als Letztes schildern wir die Ergebnisse der Kursevaluation.

Im November 2015 wurde der Kurs mit einer Auszeichnung des E-Teaching Awards der Carl und Karen Giersch Stiftung geehrt.

1 Das gesamte Projekt wurde von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit gefördert.

Theoretische Grundlagen zur Organisation eines Tandemkurses

Der ständige Kontakt mit der deutschen Sprache, hohe Motivation durch ständige Zusammenarbeit sind besser als der normale Deutschunterricht. (Zitat aus den Evaluationsbögen)

Das Tandemlernen ist eine besondere Form des Lernens bzw. Lehrens in einer Paarbeziehung, in der die Lernenden gleichzeitig die Lehrenden sind. Im Falle einer Sprachenkombination sind die Lehrenden die Erstsprachler, die den Lernenden ihre Erstsprache vermitteln und die Erstsprache des anderen als Lernende erlernen. Beide TandempartnerInnen trainieren ihre sprachlichen Fertigkeiten, indem sie ihre Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache der PartnerInnen verbessern, mehr über deren kulturellen Hintergrund erfahren und von deren sonstigen Erfahrungen und Weltkenntnissen profitieren (können). Dabei fungieren beide Partnersprachen sowohl als Kommunikationsmedium (Lernen am Modell der PartnerInnen) als auch als Kommunikationsgegenstand (sprachliche Korrekturen und Erklärungen) (Brammerts 2001, 10 f.).

Das Sprachenlernen im Tandem basiert auf zwei Grundsätzen, die für den Lernerfolg unabdingbar sind. Es handelt sich um das Lernautonomieprinzip (hier: selbstgesteuertes Lernen im Tandem) und das Gegenseitigkeitsprinzip (wechselseitige Abhängigkeit der PartnerInnen).

Alle Lernenden sind für das eigene Lernen verantwortlich, sie können sich selbst Ziele für die Tandemlernpartnerschaft setzen, die individuell unterschiedlich sein können. Beide Lernende tragen in gleichem Maße zur gemeinsamen Arbeit bei, indem sie sich gegenseitig beim Lernen unterstützen und selbst von der partnerschaftlichen Kooperation profitieren. (Bechtel 2003, 15). Dabei ist die zeitliche Komponente (die Hälfte der Zeit jeweils für beide PartnerInnen) in den Vordergrund zu stellen.

Beim Tandemlernen kann man zwischen zwei Formen unterscheiden: dem Einzeltandem und dem Tandemkurs. Während es sich beim Einzeltandem um eine informelle Lernumgebung handelt, findet ein Tandemkurs in einem formellen und institutionellen Rahmen statt und unterliegt einer didaktischen Planung und Ausgestaltung.

Mit den technischen Fortschritten im Bereich der Computertechnologie wird beim Tandemlernen ferner zwischen dem Face-to-Face-Tandem (d.h. dem direkten Präsenztandem) und dem E-Tandem (d.h. dem Lernen über elektronische Medien auf Distanz, vgl. hierzu Pomino 2011, 69 f.) differenziert.

Beim Tandemlernen ist die Kommunikation mit den PartnerInnen, sowohl in der Fremdsprache als auch in der Erstsprache, das Wesentliche. Auch wenn diese die

LehrerInnen nicht ersetzen können oder wollen, erfüllen sie Funktionen, die den Lernprozess determinieren:

- **Lernen am Modell der PartnerInnen** – die Lernenden haben die Möglichkeit, alle Fertigkeiten zu verbessern, das Gelernte zu festigen und neue Ausdrucksmöglichkeiten kennen zu lernen.
- **Lernen auf Grund von Verständnishilfen, Erklärung und Informationen der PartnerInnen** – also Lernen im Dialog. Es besteht jederzeit die Möglichkeit, die PartnerInnen um Erklärungen und Hintergrundinformationen zu bitten, auch wenn diese keine ausgebildeten Lehrkräfte sind.
- **Lernen durch Formulierungs- und Verhaltenshilfen der PartnerInnen** – die Lernenden haben die Möglichkeit, ihr Gegenüber nach einer adäquaten Formulierung zu fragen.
- **Lernen durch Korrekturen der PartnerInnen** – die Lernenden werden auf die Möglichkeiten der Fehlerkorrektur hingewiesen, wobei sie sich dann mit ihren TandempartnerInnen auf eine für sie geeignete Art der Fehlerkorrektur verständigen sollten.
- **Lernen aus der Lernkooperation mit den PartnerInnen** – die Lernenden erwerben die Fähigkeit, autonom zu lernen, mehrsprachig zu kooperieren und interkulturell zu agieren (Brammerts, Calvert 2001, 32 f.). Hierbei ist die zeitliche Aufteilung beim Fremdsprachenlernen im Tandem zu beachten, die mit der Konkretisierung der Sprachenwahl eng zusammenhängt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wann/wie oft/wie lange die jeweilige Sprache verwendet wird, damit keine Seite benachteiligt wird. Darauf liefert Bechtel (2003, 28 ff.) eine Antwort. Ihm zufolge gibt es grundsätzlich drei Sprachkonstellationen:
 - Beide Lernenden sprechen in derselben Sprache und wechseln nach einer gewissen Zeit in die andere Sprache. Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Phasen gleich lang und abwechselnd erfolgen.
 - Beide sprechen in der Fremdsprache. Dies hat den Vorteil, dass die Lernenden ihre Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache aktiv einsetzen; allerdings bleibt dadurch das erstsprachliche Vorbild auf der Strecke.
 - Beide sprechen in ihrer Erstsprache. Die Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache wird vernachlässigt, allerdings ist hier gegenseitige Kommunikation gegeben. Welche Sprachkonstellation im Tandemkurs eingesetzt wird, entscheiden die jeweiligen Tandempaare.

Der deutsch-polnische E-Tandemkurs zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Technischen Universität Darmstadt wurde in institutionelles/formelles Lernen integriert, d.h. in einen universitären Unterricht DaF und einen Sprachkurs PaF eingebettet und mit begleitenden regelmäßigen Präsenzphasen im Plenum kombiniert. Auf Grund der räumlichen Entfernung zwischen Poznań und Darmstadt fand der Tandemkurs

zum einen im Präsenzunterricht an beiden Universitäten und zum anderen mithilfe multimedialer Kommunikation im virtuellen Klassenraum statt. Trotz der am Anfang des Tandemkurses festgelegten Lernziele und Lerninhalte wurde durch Arbeitsanregungen für die Gesamtgruppe und offene Aufgabenstellungen für die Projektarbeit versucht, das wichtigste Potenzial des Tandemlernens, d.h. die Kombination von authentischer Kommunikation und selbstgesteuertem Lernen im Auge zu behalten und den Hauptakzent auf die selbstständige Arbeit in Paaren zu setzen.

Theoretischer Hintergrund zu relevanten Zielsetzungen des Tandemlernens

Ein sehr innovativer und praktischer Kurs, in dem sich alle Teilnehmenden sowohl in der sprachlichen und technischen Hinsicht, als auch in puncto soft skills weiter entwickeln können. Es ist sehr angenehm, auf diese Art und Weise sein theoretisches Wissen zu vertiefen sowie Kompetenzen zu erwerben, die am Arbeitsmarkt gefragt sind. (Zitat aus den Evaluationsbögen)

Die Prämisse des Tandemlernens lässt sich wie folgt formulieren: „Beide PartnerInnen wollen Kompetenzen erwerben und verbessern, über die ihre PartnerInnen schon verfügen.“ (Brammerts, Calvert 2001, 31)

Brammerts und Calvert (ebd.) unterscheiden zwischen primären und sekundären Lernzielen beim Fremdsprachenlernen im Tandem:

Grobe primäre Lernziele:

- Die Lernenden können in der Fremdsprache, d.h. in der Erstsprache der PartnerInnen, kommunizieren, d.h. sich sprachlich adäquat verhalten.
- Die Lernenden können sich in kulturellen Kontexten der PartnerInnen kompetent bewegen, d.h. sich sozial adäquat verhalten. Dabei werden sie für Neues und Anderes sensibilisiert.
- Die Lernenden können sich im universitären Kontext sicher bewegen.

Grobe sekundäre Lernziele:

- Die Lernenden entwickeln die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen.
- Die Lernenden entfalten die Fähigkeit zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kommunikation, d.h. das kulturelle Bewusstsein und die Anerkennung anderer Positionen werden gefördert.
- Die Lernenden streben die Fähigkeit zur mehrsprachigen Kooperation an.

Darüber hinaus verbessern sie ihre multimediale Kompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz und die wichtigsten Teilkompetenzen der Projektkompetenz, zu der die

Kooperationskompetenz, Produktionskompetenz und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur Selbstwirksamkeit gehören.

Neben den genannten Zielsetzungen, die von der Kursleitung für den gesamten begleitenden Tandemkurs festzulegen und in pragmatischen, kognitiven und affektiven Zielsetzungen umzusetzen sind, sollten auch individuelle Lernziele der einzelnen Tandems Berücksichtigung finden, die mit unterschiedlichen Ausgangsniveaus, Lerngewohnheiten und Lernbedürfnissen der Lernenden eng zusammenhängen.

Aufbau und Verlauf des deutsch-polnischen E-Tandemkurses – praktische Hinweise

Der Unterricht hat gezeigt, dass das Fremd-sprachenlernen nicht so furchtbar sein muss.
(Zitat aus den Evaluationsbögen)

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, wurden bei der Konzeption des Kurses und der Kursmaterialien folgende Entscheidungen getroffen: Es handelt sich um einen Projektkurs, in dem als Produkt ein Videopodcast zum Thema „Virtueller Spaziergang in Poznań und Darmstadt“ in deutsch-polnischen Tandemgruppen erstellt werden soll. Darüber hinaus sollen die Studierenden in der jeweiligen Zielsprache ein Drehbuch für das Videopodcast verfassen, eine Zwischen- und Abschlusspräsentation vorbereiten sowie ein Tandemtagebuch in der Muttersprache führen.²

Um die Kursinhalte an die Zielgruppe möglichst optimal anzupassen und auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingehen zu können, wurden die Studierenden im Vorfeld des Tandemkurses nach ihren thematischen Vorstellungen und persönlichen Interessen befragt.

Das Gesamtprojekt E-Tandem wurde in drei Phasen unterteilt:

- Vorbereitungsphase (einführende Präsenzveranstaltungen, in denen allgemeine Hinweise zum Kursaufbau und zum Tandemlernen vermittelt werden);
- Durchführungsphase (Tandem- und Präsenzphasen, in denen Aufgaben bearbeitet und Ergebnisse vorgestellt werden);
- Evaluationsphase (Nachbereitung und Reflexion über den Lern- und Arbeitsprozess in den einzelnen Tandems sowie Evaluation des gesamten Tandemkurses).

Im Folgenden werden die genannten Phasen näher beschrieben.

2 Für die Konzeption und die Erstellung des Tandemtagebuchs sowie diverser Kursmaterialien bedanken wir uns bei PD Dr. Antje Stork.

Vorbereitungsphase

Aufgrund früheren Semesterbeginns auf der polnischen Seite wurden in den ersten drei Sitzungen kursorganisatorische Fragen besprochen, die Lernplattform Moodle und der virtuelle Schulungsraum Adobe Connect vorgestellt. Darüber hinaus erhielten die polnischen Studierenden eine Einführung in die Produktion von Videopodcasts mit dem Programm Movie Maker. Als letztes legten die Studierenden selbst Teilthemen fest: Musik, besondere Orte, Brauereien und Gemeinsamkeiten.

In der ersten Sitzung auf deutscher Seite wurden nach einer Erläuterung der Zielsetzungen des E-Tandemkurses einzelne Tandems gebildet. Die Kontaktaufnahme zwischen den Studierenden aus Darmstadt und Poznań wurde im virtuellen Schulungsraum Adobe Connect eingeleitet.

Um die Studierenden auf die projektorientierten Aufgaben vorzubereiten, wurden ausgewählte Hinweise zum selbstgesteuerten Lernen in Tandems, die Phasen der Projektarbeit, das Tandemtagebuch sowie die wichtigsten Vor- und Nachteile der einzelnen synchronen und asynchronen Medien diskutiert.

Durchführungsphase

Zu Beginn der Durchführungsphase nahmen die Studierenden in der jeweiligen Tandemgruppe miteinander Kontakt auf und tauschten ihre Kontaktdaten aus. Sie einigten sich auf Arbeitsdauer und Rahmenbedingungen der Tandemarbeit. Außerdem wurden Termine festgelegt für die gemeinsame Erarbeitung begleitender Kursinhalte als Teile der festgelegten Projektarbeit und Termine für die Präsentation der Ergebnisse im Plenum sowie für die Zwischenbilanzen der Tandemphasen, die jeweils einen Meilenstein im gesamten Tandemkurs darstellen sollten. Darüber hinaus fanden einzelne Arbeitsbesprechungen in den Tandempartnerschaften statt. Beide Parteien formulierten, welchen Zielen sie jeweils nachgehen wollen und welche Inhalte des Teilthemas sie recherchieren und vorbereiten möchten. Dabei erörterten sie ihre Erwartungen an die gemeinsame Projektarbeit und verpflichteten sich auf Dauer und Anzahl von Begegnungen im Tandem, wobei jede Seite das Ausgehandelte (z.B. wer für was bis wann zuständig ist) in einem Tandemtagebuch dokumentieren sollte. Von Begegnung zu Begegnung arbeiteten die Tandempartner in früher vereinbarten Sprachenkonstellationen an ihrem Teilthema.

Für Rückfragen der TandempartnerInnen standen die KursleiterInnen in den Präsenzphasen im Plenum und in regelmäßigen Sprechstunden zur Verfügung, in denen sie die Unterstützung bei der Erarbeitung der thematischen Schwerpunkte für die gemeinsame Präsentation sowie für die Klärung aufgetretener Probleme und Schwierigkeiten anboten.

In der Mitte der Durchführungsphase hatten die Studierenden Gelegenheit, die ersten Ergebnisse ihrer Arbeit in Form einer Power-Point-Präsentation in der Zielsprache vorzustellen und sich von anderen Studierenden und KursleiterInnen ein Feedback sowie Tipps und Anregungen zu holen.

Den Höhepunkt des E-Tandemkurses bildeten am Schluss der Durchführungsphase die Abschlusspräsentationen mit Vorführung des Videopodcasts. Die Studierenden begutachteten und bewerteten die Videopodcasts gegenseitig und reflektierten die geleistete Arbeit.

Evaluationsphase

Der Durchführungsphase folgte die Evaluationsphase, die neben der Auswertung der Tandemtagebücher als Instrumente der Unterstützung von Lernprozessen der Teilnehmenden als zusätzliche Auswertungsmethode eine schriftliche Evaluation des Gesamttandemkurses in Form einer quantitativ-qualitativen Fragebogenerhebung umfasste. Die Leitfragen betrafen u.a. Eindrücke vom Gesamttandemkurs auf beiden Seiten, die Wahrnehmung der eigenen und der anderen Seminargruppe, Erfahrungen als TandempartnerInnen, die Einschätzung der eigenen Lernergebnisse, die Beurteilung der Zusammenarbeit in den polnisch-deutschen Tandems mit ihren Vorteilen, aber auch Konflikten, die Arbeit mit dem Tandemtagebuch und die Formulierung von Verbesserungsvorschlägen für die Zukunft.

Nach Auswertung der Umfrageergebnisse fand außerdem sowohl in Darmstadt als auch in Poznań eine getrennte Nachbereitungsphase statt, die der Aufarbeitung und Reflexion interkultureller Erfahrungen bei der Arbeit an inhaltlichen Projektaufgaben diene. Um die interkulturellen Erfahrungen mit der eigenen und anderen Kultur individuell zu reflektieren, wurde eine abschließende Bilanz über den eigenen Lernprozess, den Arbeitsprozess im Tandempaar und den gesamten E-Tandemkurs gezogen. Die Berücksichtigung der drei genannten Schwerpunkte in der Nachbereitungsphase ermöglichte es, die Tandembegegnungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, das Erlebte zu reflektieren, aus interkulturellen Erfahrungen am eigenen Leib Schlussfolgerungen zu ziehen und schließlich Lern- und Arbeitsprozesse in Tandem- und Präsenzphasen zu diskutieren.

Ausgewählte Evaluationsergebnisse mit der Zusammenfassung

Ich habe sehr viel gelernt, das war ein außergewöhnliches Erlebnis und eine Lehrveranstaltung, die von dem normalen sprachpraktischen Unterricht deutlich abhebt.
(Zitat aus den Evaluationsbögen)

Zum Schluss der Lehrveranstaltung wurde, wie oben erwähnt, auf beiden Seiten eine Evaluation durchgeführt. Der Fragebogen umfasste insgesamt 37 Fragen und setzte sich aus acht Fragenkomplexen zusammen:

- Persönliche Angaben, Vorerfahrungen und Erwartungen;
- Organisation und Durchführung des E-Tandemkurses;
- Bewertung der Projektaufgaben;
- Bewertung der Zusammenarbeit im Tandem;
- Bewertung der Durchführung der Sitzungen;
- Bewertung der Kommunikationsmedien und der Kursmaterialien;
- Bewertung des eigenen Lernerfolgs;
- Bewertung des gesamten E-Tandemkurses.

Insgesamt bewerteten die Studierenden den E-Tandemkurs positiv. Sie hoben vor allem die innovative Seite dieses Projekts, gute Projektkonzeption und interessante Seminarführung hervor. Die Teilnahme am Projekt gab den Studierenden die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und die Sprache aktiver und häufiger als üblich zu verwenden: „Das war sehr positive Erfahrung für mich“, „Eine neue, entwickelnde Erfahrung. Ich würde gern die Tandemarbeit fortsetzen“, „Die Idee ist sehr toll“.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (93,3%) sprach sich für die Durchführung weiterer E-Tandemkurse aus. Die Studierenden unterbreiteten auch Verbesserungsvorschläge. Sie schlugen vor, den Kurs mit einer anderen Projektaufgabe abschließen zu lassen, ihn vielleicht auf zwei Semester zu strecken und angesichts der hohen Arbeitsbelastung die Lehrveranstaltung mit mehr ECTS-Punkten (polnische Studierende) zu vergüten.³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der E-Tandemkurs *Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań* den Erwartungen der Studierenden gerecht wurde. Er ermöglichte ihnen, Grundfertigkeiten zu fördern sowie affektive, mediale, kommunikative Kompetenzen zu erlangen. Darüber hinaus bot er den Studierenden die Möglichkeit, sich interkulturell weiter zu entwickeln und ermunterte sie zum weiteren Erwerb fremder Sprachen.

Weitere Informationen unter: <http://ils.amu.edu.pl/e-tandem/>

Literatur

Bechtel M., 2003, *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*, Narr, Tübingen

Brammerts H., 2001, *Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts*, in: H. Brammerts, K. Kleppin (Hg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg-Verlag, Tübingen, S. 9-16

3 Für die Aufbereitung der Fragebogenergebnisse bedanken wir uns bei Katarzyna Trojan MA.

Brammerts H., Calvert M., 2001, *Lernen durch Kommunizieren im Tandem*, in: H. Brammerts, K. Kleppin (Hg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg-Verlag, Tübingen, S. 27-38

Brammerts H., Kleppin K. (Hg.), 2001, *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, Stauffenburg-Verlag, Tübingen

Pomino J., 2011, *Sprachlernberatung im eTandem*, in: S. Vogler, S. Hoffmann (Hg.), *Sprachlernberatung für DaF*, Frank & Timme, Berlin, S. 69-80

organizator kampanii

APPLA

Association for the Promotion
of Polish Language Abroad

wsparcie



Ambascata
Rzeczypospolitej Polskiej
w Berlinie



PODARUJ DZIECKU SWÓJ JĘZYK OJCZYSTY

JĘZYK TO NARZĘDZIE ROZWOJU INTELEKTU.

JĘZYK TO DROGA DO SERCA.

JĘZYK TO KULTURA, KTÓRĄ TWORZYŁY DZIESIĄTKI POKOLEŃ.

JĘZYK TO OKNO NA ŚWIAT.

Także na Twój świat. *Posługując się swoim językiem ojczystym, zapraszasz dziecko do tego świata, otwierasz mu do niego drzwi.*

■ ■ ■

www.podarujdziekujezyk.org

korzyści płynące z dwujęzyczności, ciekawostki ze świata nauki i praktyczne porady

Patronat honorowy







Marzena Baran

PODEJŚCIE SKIEROWANE NA DZIAŁANIE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Poniższe uwagi na temat podejścia skierowanego na działanie opierają się na filozofii i założeniach *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), który określa jego istotę w następujący sposób: „Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania.” (ESOKJ 2003, 20)

Anglosascy teoretycy nauczania opartego na zadaniach (task-based learning/TBL) posługują się pojęciem zadania, które wywodzi się z tradycji podejścia komunikacyjnego i jest jego unowocześnioną wersją. Według Iwony Janowskiej (2011, 80-81) jego istotę stanowi aktywny udział uczących się w rozwiązywaniu problemów za pośrednictwem języka docelowego. Już w latach 80. XX wieku podkreślano konieczność wykonywania przez uczących się takich zadań, jak wymiana znaczenia i użycie języka w celach pozajęzykowych w odniesieniu do autentycznych sytuacji komunikacyjnych.

Zadanie – kluczowe pojęcie zarówno w nauczaniu opartym na zadaniach (TBL), jak i w podejściu prezentowanym przez ESOKJ – ma w nich jednak nieco inne znaczenie. Różnica polega na tym, że w TBL zadania, mimo iż mają uwrażliwiać uczących się na język oraz konieczność negocjowania znaczeń (Candlin 2009, 24-25), ograniczają się do symulacji komunikacyjnych (Janowska 2011, 81) nie zawsze związanych z pozaszkolnymi potrzebami uczących się. Perspektywa zadaniowa lansowana przez ESOKJ propaguje natomiast kompleksowe działania językowe uczących się, których podstawowym celem jest autentyczne współdziałanie z innymi. O stopniu znajomości języka świadczy liczba zadań

pozajęzykowych, jakie mogą wykonać za pomocą języka obcego. Nazwanie podejścia prezentowanego w ESOKJ podejściem skierowanym na działanie lub działaniowym ułatwiłoby odróżnienie go od nauczania opartego na zadaniach oraz podkreśliłoby istotną różnicę między nim a perspektywą komunikacyjną.

Podejście skierowane na działanie „zakłada cel pragmatyczny, a uczący się postrzegany jest jako aktywna jednostka społeczna mająca do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (Janowska 2011, 79). W ESOKJ czytamy, że zadanie to „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (ESOKJ, 21), a „wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnianie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003, 136). Działania językowe przebiegają zatem w pewnym kontekście społecznym, w określonej sytuacji, którą uczący się zastaje w życiu codziennym, a problem, który ma do rozwiązania, jest pozajęzykowy. Podejmowane przez niego działania powinny być kompleksowe i odwoływać się do jego wiedzy i umiejętności. W tym ujęciu zadania są autentyczne, a ich rezultat („produkt”) ma charakter praktyczny (Janowska 2011, 180).

Autorzy ESOKJ proponują podział na dwa rodzaje zadań: zadania „z życia wzięte”, czyli takie, które „wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia albo wynikają ze specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych”, oraz zadania o charakterze pedagogicznym, „których podstawą jest społeczny, interaktywny i bezpośredni charakter sytuacji edukacyjnej, w której uczestnicy angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego” (ESOKJ 2003, 136). ESOKJ dzieli też zadania na proste i złożone. Zadania o niewielkim stopniu trudności pod względem językowym i kognitywnym są charakterystyczne dla niższych poziomów zaawansowania. Im wyższy poziom, tym bardziej złożone i wieloetapowe stają się zadania. Na poszczególne etapy składają się tzw. „zadania cząstkowe”.

Najczęstszą podstawą klasyfikacji zadań jest stopień ich skomplikowania. Goedele Duran i Griet Ramaut (2006, 51-53) proponują trzy wyznaczniki kompleksowości zadań:

- świat reprezentowany w zadaniach (tj. poziom abstrakcji, czyli obecność kontekstu wizualnego i językowego – zadania są tym trudniejsze, im słabiej osadzone „tu i teraz” i wspomagane przez materiały wizualne),
- procedury kognitywne i komunikacyjne (trudniejsze są zadania, które wymagają porównywania informacji z różnych źródeł i przekazywania ich innym uczącym się),

- materiał językowy (stopień trudności słownictwa i gramatyki, struktura i długość tekstu – trudniejsze są długie teksty, zawierające rzadko używane słowa i zdania złożone o skomplikowanej strukturze).

Christopher Candlin (2009, 32) omawia różne kryteria podziału zadań w anglosaskim nauczaniu opartym na zadaniach, m.in. podział Jérôme'a Brunera, który klasyfikował je ze względu na strategie uczących się, skoncentrowane na:

- percepcji, rozpoznawaniu problemów (zajęcie się problemem),
- selekcji, klasyfikacji, standaryzacji (tworzenie znaczenia),
- wnioskowaniu, dedukcji, osądzaniu (wychodzenie poza to, co dane),
- zastosowaniu odkryć przy nowych danych (transfer i generalizowanie). (Bruner 1974 za Candlin 2009)

Z kolei Candlin (2009, 33-34) za kryterium podziału zadań przyjmuje cele edukacyjne i wyróżnia zadania skoncentrowane na:

- kształtowaniu świadomości (zadania, które sprzyjają uświadomieniu sobie uwarunkowań osobowościowych i pogłębiają świadomość językową, czyli odpowiednie używanie języka w danym kontekście),
- uczeniu odpowiedzialności (zadania, które nakłaniają uczących się do współdziałania ze sobą i z nauczycielem oraz do przyjmowania odpowiedzialności za własne wybory i przedsięwzięcia),
- propagowaniu tolerancji (zadania, które ukazują współistnienie różnych światów kulturowych i ułatwiają pozbywanie się uprzedzeń i stereotypów),
- samorealizacji (zadania uświadamiające, co daje się osiągnąć dzięki językowi),
- umacnianiu pewności siebie (zadania, które utwierdzają uczących się w wyższej samoocenie własnych zdolności komunikacyjnych i postępów w nauce).

Klasyfikacja Candlina okazuje się niezwykle pożyteczna w codziennej praktyce nauczyciela. Jeśli weźmie ją pod uwagę przy wyborze i tworzeniu zadań, umożliwi uczącym się wszechstronny rozwój, przekaże im wiedzę (u Candlina odpowiada jej świadomość), ukształtuje postawę (odpowiedzialność, tolerancja, pewność siebie), ułatwi zdobycie umiejętności (samorealizacja).

Aspekt kulturowy w podejściu zadaniowym interesuje m.in. Martę Torenc. „Ze względu na osobisty charakter działań kulturowych oraz na relacyjny charakter inności kulturowej, rozwój kompetencji międzykulturowej może się dokonywać w drodze osobistego wysiłku uczącego się. Okazji do tego wysiłku powinny dostarczać zadania wymagające od uczestników wysiłku poznawczego i działania w sytuacjach niestandardowych” (Torenc 2007, 184). Korzyści, jakie kompetencja kulturowa odnosi z podejścia skierowanego na działanie, podkreśla także Przemysław Gębał. Podejście zadaniowe umożliwia jego zdaniem „swobodną wymianę poglądów, odkrywanie nieznanych fenomenów obcej kultury oraz

nabywanie umiejętności funkcjonowania i działania w grupie międzykulturowej” (Gębał 2010, 117).

W glottodydaktyce kompetencja międzykulturowa bywa definiowana jako „stosowanie umiejętności językowych odpowiednio do sytuacji społecznej, co wymaga wiedzy o innych kulturach oraz odbycia treningu międzykulturowego, przygotowującego do odpowiednich reakcji i zachowań w kontaktach z przedstawicielami innych wspólnot kulturowych” (Aleksandrowicz-Pędich 2005, 24). Edukacja międzykulturowa ma służyć wzajemnemu zbliżeniu i integracji, a więc zastąpieniu „bycia obok” „byciem razem” oraz przygotowaniu uczących się do życia w postnowoczesnym świecie, w którym kategoria różnicy jest czymś naturalnym (Lewowicki 2002, 33-34). Lekcja języka obcego winna być sytuacją dialogu międzykulturowego, który zależy nie tyle od otwartej postawy, ile od procesu otwierania się i woli prowadzenia wspólnych poszukiwań w sferze kultury (Casmir 1995, 41). Takie ujęcie nie tylko podkreśla, lecz także zakłada zdobywanie świadomości własnej kultury w stopniu nie mniejszym niż wiedzy o kulturze docelowej (Dębski 2009, 111). Umiejętność mówienia o sobie i własnej kulturze wiąże się bowiem z autentyczną potrzebą konstytuowania własnej tożsamości w języku docelowym.

Harry Triandis wyróżnia kulturę obiektywną i subiektywną. Według niego kultura obiektywna to konkretne i obserwowalne elementy, instytucje i struktury społeczne. Pojęcie odnosi się do widocznych, dotykalnych aspektów kultury, takich jak potrawy, ubrania czy przedmioty wytworzone przez ludzi. Pod terminem kultury subiektywnej rozumie natomiast niewidoczne, bezpośrednio niedostrzegalne aspekty kultury, do których należą wartości, postawy, normy zachowania, role społeczne. Nieporozumienia w kontaktach międzykulturowych występują głównie w warstwie subiektywnej (Triandis 2007 za: Kwiatkowska, Grzymała-Moszczyńska 2008, 455-456), istotnie wpływającej na sposób postrzegania i pojmowania różnych zjawisk.

Zaproponowana przez Iwonę Janowską (Janowska 2011, 189-190) typologia zadań uwzględnia różnorodne klasyfikacje znane z literatury przedmiotu i daje dobrą, niemal kompletną podstawę do zaprezentowania autorskich zadań dla poszczególnych poziomów zaawansowania językowego. Do klasyfikacji Janowskiej dołączam jeszcze cele edukacyjne Candlina i rozróżnienie na kulturę obiektywną i subiektywną. Rozbudowany w taki sposób opis zadań umożliwia nauczycielowi pełną orientację w typach wybieranych czy tworzonych zadań i ułatwia ich dobór ze względu na możliwości, potrzeby i zainteresowania uczących się. Zaprezentowane zadania na poziom B1.1, B2.2 i C1 przeznaczone były dla studentów Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w Krakowie.

Poziom zaawansowania	B1.1	B2.2	C1
polecenie	Znamy już Wasze ulubione potrawy. Wy znacie też kuchnię polską. Czy jednak Polacy lubią na co dzień tradycyjną polską kuchnię? Proszę przygotować ankietę na temat preferencji kulinarnych Polaków. O co chcielibyście zapytać? Proszę przeprowadzić ankietę wśród minimum 10 Polaków i napisać podsumowanie wyników waszej pracy.	Znamy już szlak królewski w Krakowie i trasę turystyczną po Kazimierzu. Proszę wybrać się na wybieczkę jedną z wyznaczonych tras lub zaproponować inną. Proszę robić zdjęcia i przygotować prezentację multimedialną o atrakcjach turystycznych Krakowa lub Małopolski.	Proszę przeczytać tekst i sprawdzić znaczenie nieznanych słów w <i>Wypasionym słowniku najmłodszej polszczyzny</i> . Proszę zastanowić się, czym charakteryzuje się idealna domówka, a następnie stworzyć wydarzenie na portalu Facebook i napisać zaproszenia dla znajomych, którzy powinni pojawić się na imprezie.
cele edukacyjne	uczenie odpowiedzi, pewność siebie	samorealizacja, pewność siebie	kształtowanie świadomości, samorealizacja
kultura obiektywna	tradycyjna kuchnia polska	atrakcje turystyczne Krakowa i Małopolski	rozrywka i czas wolny młodych ludzi, imprezy, domówki, parapetówki
kultura subiektywna	preferencje kulinarne Polaków, sposoby zwracania się do osób nieznanym, dobór stylu wypowiedzi w zależności od wieku, ról społecznych, rangi rozmówców	publiczne wystąpienie – omawianie prezentacji multimedialnej	język potoczny, slangowy dotyczący czasu wolnego i imprez, sposoby językowego funkcjonowania na portalu społecznościowym Facebook
formy organizacyjne zajęć	zadanie wykonywane parami	zadanie wykonywane w małych grupach	zadanie wykonywane w małych grupach
fazy jednostki lekcyjnej	swobodne użycie języka	swobodne użycie języka	swobodne użycie języka

Poziom zaawansowania	B1.1	B2.2	C1
stosowane materiały i środki dydaktyczne	teksty czytane i słuchane	teksty tworzone za pomocą komputerów (prezentacje multimedialne)	teksty czytane i tworzone przez uczących się
ograniczenia i uwarunkowania instytucjonalne	zadanie podporządkowane ocenianiu produkcji pisemnej	zadanie podporządkowane ocenianiu recepcji i produkcji pisemnej	zadanie podporządkowane ocenianiu recepcji i produkcji pisemnej
rozwijane działania językowe	recepcja, produkcja, mediacja ustna i pisemna	recepcja i produkcja ustna i pisemna	recepcja i produkcja ustna i pisemna
nauczane podsystemy	słownictwo związane z kulinariami, gramatyka – składnia liczebnika	słownictwo związane z turystyką	słownictwo potoczne i slangowe związane z czasem wolnym, imprezami młodzieżowymi
nauczanie zinstytucjonalizowane, samodzielne uczenie się	zadanie wykonywane pod kierunkiem nauczyciela	zadania wykonywane samodzielnie	zadania wykonywane samodzielnie
kompleksowość językowa	zadanie wymagające wielu kompetencji	zadanie wymagające wielu kompetencji	zadanie wymagające wielu kompetencji
stosowane strategie	zadanie rozwijające strategie komunikacyjne	zadanie rozwijające strategie uczenia się i strategie komunikacyjne	zadanie rozwijające strategie uczenia się i strategie komunikacyjne
kontrola i ewaluacja	zadanie otwarte	zadanie otwarte	zadanie otwarte
finalny produkt	sporządzenie i przeprowadzenie ankiety dotyczącej preferencji kulinarnych Polaków, redagowanie tekstu na podstawie danych statystycznych	stworzenie prezentacji multimedialnej o atrakcjach turystycznych Krakowa i Małopolski	stworzenie wydarzenia na portalu społecznościowym Facebook i zredagowanie zaproszenia na domówkę

Zaprezentowane jednostki metodyczne mają na celu nie tylko rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych, lecz także pogłębianie kompetencji międzykulturowej w zakresie kultury obiektywnej (poznawanie tradycyjnych polskich potraw, atrakcji turystycznych Krakowa) i subiektywnej (zadania umożliwiały m.in. kształtowanie postaw i wyrabianie różnych umiejętności). Zdobywanie takich umiejętności, jak formułowanie wypowiedzi poprawnych socjolingwistycznie, interagowanie z rodzimymi użytkownikami języka polskiego z zachowaniem norm stosownych do wieku, rangi czy płci rozmówców, a także negocjowanie znaczeń, mocno osadzone w przestrzeni międzykulturowej, okazało się dla studentów ważniejsze, bo nauczyło ich czegoś trudniej uchwytanego, choć równie istotnego w komunikacji. Cele edukacyjne Candlina: świadomość, odpowiedzialność, tolerancja, a zwłaszcza samorealizacja i pewność siebie, stały się łatwiej osiągalne, tak jak kompetencja międzykulturowa zdobywana stopniowo – od wiedzy przez postawy aż do umiejętności. Podejście skierowane na działanie sprawdziło się w praktyce – okazało się właściwą drogą do celu, jakim dla studentów jest coraz swobodniejsze i bardziej świadome posługiwanie się językiem obcym z uwzględnieniem jego aspektów kulturowych.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L., 2005, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok
- Candlin C., 2009, *Towards task-based language learning* w: K. van den Branden, M. Bygate, J. M. Norris (red.), *Task-Based Language Teaching. A Reader*, Amsterdam-Philadelphia
- Casimir F., 1996, *Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej* w: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa: zderzenia i spotkania*, Warszawa
- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków
- Duran G., Ramaut G., 2006, *Task for absolute beginners and beyond: developing and sequencing tasks at basic proficiency levels* w: K. van den Branden (red.), *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, Cambridge
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków
- Kwiatkowska A., Grzymała-Moszczyńska H., 2008, *Psychologia międzykulturowa* w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk
- Lewowicki, 2002, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* w: E. Malewska, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław

Ewa Krauss

CO POCZĄĆ Z GRAMATYKĄ? NAUCZANIE ASPEKTU W PODEJŚCIU ZADANIOWYM

Podejście zadaniowe albo skierowane na działanie wynika z nastawienia na zdobywanie kompetencji językowych i wydaje się obecnie najpopularniejszym sposobem nauczania, propagowanym w dydaktyce języków obcych zarówno w Polsce, jak i w Niemczech. Lansuje go *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), ale co ważniejsze, odpowiada on potrzebom uczących się, którzy coraz bardziej pragmatycznie traktują kwestię znajomości języka obcego. Podstawowa zasada jest prosta i daje się sprowadzić do maksymy: używanie języka obcego to najlepsza metoda jego opanowania. Zgadzają się z nią nauczyciele języka polskiego jako obcego i specjaliści od glottodydaktyki, czego dowodem są choćby najnowsze publikacje fachowe. Zainteresowanie nauczaniem gramatyki zeszło w takiej sytuacji na dalszy plan, co nietrudno zrozumieć, gdy się pamięta, że do niedawna dominowały programy nauczania wymagające od uczniów przyswojenia przede wszystkim materiału gramatycznego.

Mimo to nie należy sądzić, że nauczanie języka oparte na działaniach zwalnia nas od obowiązku przekazywania wiedzy lingwistycznej. W przypadku języka takiego jak polski, z rozbudowanym podsystemem gramatycznym, wiele zależy od materiałów przybliżających tę wiedzę w sposób właściwy glottodydaktyce, czyli od zdydaktyzowanych, standardowych opisów gramatycznych. Bez nich trudno jest umiejętnie wpłatać wiedzę w działania językowe, będące ośrodkiem lekcji. Jako że takich opisów dla języka polskiego jako obcego nadal zdecydowanie brakuje, w niniejszym artykule pragnę przedstawić pewną propozycję, dotyczącą nauczania aspektu w podejściu zadaniowym.

Uniwersalna dydaktyka nauczania języków obcych

Uniwersalną dydaktyką nauczania języków obcych albo – zgodnie z polską tradycją – glottodydaktyką będę nazywać taką stosowaną dyscyplinę naukową, która zajmuje się „nie

tylko zagadnieniami metodyki nauczania, ale także problemami akwizycji języków obcych, a ponadto teorią budowy materiałów do nauki języków obcych, profilu nauczyciela języków obcych oraz środków i urządzeń technicznych wspomagających lub substytuujących jego funkcje” (Grucza 1978, 29). Glottodydaktyka coraz częściej opiera się na wynikach badań empirycznych, poświęconych procesom przyswajania i nabywania języka. Wiedza na ich temat jest rozległa, ale da się uporządkować. Taki porządek wyznaczają konsekwencje metodyczno-dydaktyczne, oparte na wynikach badań empirycznych, czyli tzw. „uniwersalne zasady nauczania języków obcych” (Sabo 2015, 33). Powołując się na prace Roda Ellisa, Hermanna Funka i Michaela Longa, Milica Sabo sprowadziła do siedmiu punktów najważniejsze elementy, które trzeba uwzględnić przy organizowaniu i planowaniu procesu nauczania. Oto one:

- bodźce językowe – powinny być zrozumiałe i tylko minimalnie wykraczać ponad poziom językowy uczącego się,
- nauczanie oparte na działaniu, zgodne z jego głównym celem, czyli nabywaniem i doskonaleniem receptywnych i produktywnych sprawności językowych,
- procesy psycholingwistyczne zachodzące podczas przyswajania języka,
- orientacja na uczących się – indywidualizacja i personalizacja nauki,
- wielojęzyczność rozumiana jako potencjał umiejętności transferowanych z innych znanych języków,
- różne tradycje edukacyjne w krajach pochodzenia uczniów,
- kultura ewaluacji – nastawienie na osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych wymaga na etapie ewaluacji sprawdzenia i oceny spontanicznej produkcji językowej (Long 2011, Funk 2010, Ellis 2005 za Sabo 2015, 33 i nast.).

Nauczanie oparte na działaniu

Zasadą organizującą proces nauczania powinny być zatem działania, jak twierdzą cytowani wyżej autorzy i David Nunan (2004), jeden z twórców podejścia zadaniowego. W jego pracach gramatyka zajmuje poczesne miejsce i dlatego za podstawę dalszych wywodów przyjmę pojęcie „zadania” w jego rozumieniu. Nunan definiuje zadanie jako :

- element pracy w klasie, który
- obejmuje takie rozumienie, przeformułowanie, produkcję lub interakcję w języku docelowym, żeby
- uwaga uczniów koncentrowała się na mobilizacji wiedzy gramatycznej w celu wyrażania opinii, przy czym
- sama opinia jest ważniejsza niż elicytacja poprawnej formy (Nunan 2004, 4).

W podejściu zadaniowym nauczanie gramatyki przestaje być prymarnym celem lekcji lub, mówiąc inaczej, działań, wokół których lekcja jest organizowana. Nie znaczy to jednak,

że można z niego zupełnie zrezygnować, co wyraźnie pokazały wczesne próby nauczania nastawionego wyłącznie na komunikację.

W nauczaniu opartym na działaniach przekazywanie wiedzy gramatycznej staje się jednym z kroków wiodących do osiągnięcia właściwego celu: wykonania zadania. Nunan wymienia siedem zasad nauczania opartego na działaniach: scaffolding, task dependency, recycling, active learning, integration, reproduction to creation, reflection (Nunan 2004, 35-38).

„Scaffolding” to budowanie rusztowania z wiedzy leksykalnej i gramatycznej. Uczniów należy w nią wyposażać zgodnie z zasadą $i+1$ ¹, ponieważ nie można oczekiwać, że będą w sposób produktywny posługiwać się językiem/elementami lingwistycznymi, z którymi nie mieli jeszcze do czynienia. Zadania powinny być ze sobą powiązane (task dependency) i wzajemnie z siebie wynikać. Wskazany jest także ich recycling, czyli powtarzanie i doskonalenie wykonania. Muszą również uwzględniać specyficzne potrzeby i zainteresowania uczących się, żeby pobudzać ich do działania (active learning) oraz ukazywać i uświadamiać im relacje między formami lingwistycznymi, funkcjami komunikacyjnymi i znaczeniem (integration). Integracji wiedzy leksykalnej i gramatycznej ze sprawnościami pragmatycznymi mają sprzyjać zadania o wzrastającym stopniu trudności – od prostej reprodukcji po kreatywne używanie języka (reproduction to creation). Na końcu procesu znajduje się krytyczna refleksja, czyli wyraźne uświadomienie treści i celu nauczania.

Podejście zadaniowe pozostawia, jak widać, sporo miejsca na zajmowanie się komponentami lingwistycznymi języka docelowego. Szczególne możliwości daje nauczycielowi „scaffolding”, elicytowanie oczekiwanych form w zadaniach integrujących różnorodne elementy języka, oraz faza refleksji.

Miejsce aspektu w programie nauczania

Każdy program, skonstruowany zgodnie z uniwersalnymi zasadami nauczania języków obcych, kładzie nacisk na względy pragmatyczne. Rolą nauczyciela² jest wybranie z teoretycznego nieskończonego zbioru wszystkich zjawisk językowych tych elementów, które najlepiej korespondują z planowanymi zadaniami i mogą się stać przedmiotem nauczania. Czym zatem należy się kierować w ich wyborze? W odpowiedzi na to pytanie pomocne okazują się uwagi niemieckiego badacza Torstena Schlaka. Jego zdaniem przy układaniu programu

1 Optymalnie przyswajalny bodziec tylko nieznacznie wykracza poza aktualną wiedzę uczących się. Formułę „ $i+1$ ” wprowadził Stephan Krashen w 1982 roku. Symbol „ i ” oznacza przy tym bieżący poziom kompetencji językowej, a „ $i+1$ ” poziom następny (http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, str. 20, dostęp 10.01.16).

2 Trafne uwagi Iwony Janowskiej na temat planowania przez nauczycieli etapów nauczania nie mają niestety praktycznego zastosowania w niemieckim kontekście akademickim, w którym brak zatwierdzonych oficjalnie programów nauczania języka polskiego (Janowska 2010, 14 i nast.).

gramatycznego należy zwracać uwagę na takie atrybuty zjawisk lingwistycznych, jak ich zauważalność (ryzyko przeoczenia zjawisk gorzej obserwowalnych), trudność, frekwencja, występowanie i zakres stosowalności (2003). Celowo pomijam w wyliczeniu Schlaka przyswajalność, czyli psycholingwistyczną gotowość uczących się do opanowania danego materiału. Z prac Manfreda Pienemanna wiadomo bowiem, że przedwczesne nauczanie „na zapas” zbyt trudnego materiału gramatycznego może prowadzić do frustracji uczących się i wywierać negatywny wpływ na progresję (Pienemann 1989, 72 i nast.)³.

Spróbujmy teraz skonkretyzować wskazówki Schlaka i zastanowić się, jak uczyć aspektu osoby, których pierwszym językiem jest bezaspektowy język niemiecki, a także, na jakie trudności natkną się one w toku nauczania. Prawdopodobnie będą to :

- **Słaba zauważalność** fenomenu aspektu na początku nauki języka polskiego, będąca efektem minimalnych różnic morfologicznych między czasownikami tej samej pary aspektowej (w wersji fonicznej różni je nierzadko tylko jeden fonem, w wersji graficznej jedna litera: *spotkać* – *spotykać*, *zbudować* – *budować*). Aby zwiększyć zauważalność, należy podkreślać te różnice i uświadamiać ich znaczenie dla procesu uczenia się języka.
- **Trudne reguły** określające użycie aspektu w językach słowiańskich każą wybierać nauczanie eksplicytne, nie implicytne. Eksperymenty psycholingwistyczne pokazują, że wprowadzanie skomplikowanych i rozbudowanych reguł gramatycznych metodą dedukcyjną jest bardziej efektywne (DeKeyser 1995), a informacja metajęzykowa przydaje się na etapie refleksji (Ellis, Loewen, Erlam 2006). Jak podkreśla Nick C. Ellis (2005, 340), efektywne nauczanie języka obcego polega na wyważonej kombinacji bodźców zorientowanych na znaczenie (meaning focused input) z adekwatną produkcją (meaning-focused output), uczeniem się form (form-focused learning) i pracą nad płynnością językową (fluency development). Uczenie się form aspektowych powinno zatem odbywać się w sposób eksplicytne (uczenie się form, rozmowa o ich znaczeniach) pod warunkiem, że nauczycielowi uda się zmieścić w zaplanowanym czasie i nie zaniedbywać elementu produkcji.
- **Duża frekwencja** sugeruje, że aspekt należy do najważniejszych zagadnień gramatycznych (jest kategorią gramatyczną, która dotyczy niemal wszystkich polskich czasowników⁴).
- **Warunki występowania** nie są precyzyjnie określone. Można sformułować tylko cztery bezwyjątkowe reguły, które jednak nie obejmują wszystkich przypadków. Oto one:
 - W języku polskim istnieją takie czasowniki, które występują w trzech formach czasowych: przeszłej, teraźniejszej i przyszłej (czasowniki dokonane lub

3 Zauważmy na marginesie, że zbadanie optymalnej kolejności wprowadzania materiału gramatycznego na lekcjach polskiego bardzo by pomogło poprawić nauczanie.

4 Specjalny, peryferyjny przypadek stanowią czasowniki ambiaspektowe, powstałe wskutek zapożyczenia z języków bezaspektowych (Cockiewicz 2007, 17 i nast.).

imperfektywne), oraz takie (czasowniki dokonane lub perfektywne), które mają tylko dwie formy temporalne: formę czasu przeszłego i „formę czasu teraźniejszego w funkcji czasu przyszłego” (Cockiewicz 2011, 161);

- Czasowniki perfektywne nie występują po czasownikach fazowych;
- Imiesłowy współczesne tworzy się jedynie od czasowników niedokonanych (imperfektywnych), a imiesłowy uprzednie od dokonanych (perfektywnych);
- Użycie posiłkowego słowa zostać w stronie biernej ogranicza się do czasowników dokonanych (Cockiewicz 2011, 156).
- Nieokreślony **zakres stosowalności** reguł i wiedzy o aspekcie. Pytanie o cel nauczania – receptywne opanowanie czy produktywne zastosowanie reguł i wiedzy – nie doczekało się jeszcze jasnej odpowiedzi, mimo iż komunikacja z osobami, które nie uwzględniają wartości aspektowej czasowników, wydaje się utrudniona.

Problemy z uczeniem aspektu nasuwają parę ogólnych wniosków. Po pierwsze: ze względu na wysoką frekwencję, aspekt należy włączać do programu nauczania już na najniższych poziomach. Po drugie: bez eksplicytnej instrukcji dotyczącej jego znaczenia rodzimy użytkownik języka niemieckiego nie będzie używać aspektu zgodnie z regułami. Nauczyciel stoi przed trudnym zadaniem, ponieważ taki użytkownik nie ma mentalnego wyobrażenia idei aspektu, nie jest więc przygotowany do opanowania reguł związanych z jego użyciem. Nauczyciel musi wywołać w nim to wyobrażenie, nie może jednak polegać nawet na modelowych opisach systemu gramatyki języka polskiego. Na niekonsekwencje i różnice w opisach zwrócił niedawno uwagę Wacław Cockiewicz, postulując opracowanie „standardowej wersji opisu gramatycznego języka, która byłaby stosowana konsekwentnie w podręcznikach i materiałach glottodydaktycznych, a także w praktyce, w wyjaśnieniach udzielanych przez lektorów ich uczniom i studentom” (Cockiewicz 2011, 161). Dopóki nie mamy takiej wersji, jedynym rozwiązaniem pozostaje korzystanie z doświadczeń innych, pokrewnych glottodydaktyk.

Czym jest aspekt? Propozycja opisu gramatycznego

Nauczycielom języka polskiego, zainteresowanym opisem aspektu czasownika, mogą polecić mało znany w glottodydaktyce polonistycznej opis Hansa Schlegela (2000), w którym teoria lingwistyczna łączy się z praktyką pedagogiczną. Opis, pomyślany jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu akademickim, ma służyć zaawansowanym studentom slawistyki i lektorom języka rosyjskiego. Językoznawca Schlegel pisze w duchu strukturalizmu i nie odwołuje się do wiedzy psycholingwistycznej. Jeśli uwzględnimy aktualną wiedzę o uczeniu się języków obcych, jego opis, zawierający ważne rozróżnienia, da się jednak wykorzystać w praktycznym nauczaniu. Zdaniem tego badacza: „Das **Minimum** für den elementaren Aspektgebrauch umfasst:

- die Bildung der **Aspektformen** (Grundmodell der Aspektbildung),

- ihre **Allgemeinbedeutungen** (Verhältnis von Handlung und Bezugsmoment), expliziert durch ausgewählte **spezielle** Bedeutungen,
- den elementaren **Aspektgebrauch** (Grundregeln und „Faustregeln“)⁵ (Schlegel 2000, 175).

W tym ujęciu model tworzenia form aspektowych generuje zawartą w „ogólnym znaczeniu”⁵ ideę aspektu, a także reguły jego użycia. Hierarchia ta jest problematyczna, ponieważ w podejściu zadaniowym, zgodnie z „uniwersalnymi zasadami nauczania języków obcych”, opanowanie reguł słowotwórczych wymaga odpowiedniego „rusztowania” z wiedzy, które pozwoliłoby przyswoić dany materiał, a nowy bodziec tylko nieznacznie może wykraczać poza poziom językowy uczniów. Reguł słowotwórczych nie można opanować, dopóki nie zgromadzi się odpowiedniej wiedzy leksykalnej, której nie mają uczniowie na etapie przyswajania sobie użycia czasów w języku polskim. Użycie czasów wiąże się z użyciem aspektu i dopiero wtedy aspekt staje się dla uczniów istotny, a więc psychologicznie przyswajalny. Uczenie się na pamięć par zdekontekstualizowanych czasowników (wiedza słowotwórcza), co proponują niektóre starsze podręczniki do nauki języka polskiego, grozi nadwyrężeniem zdolności zapamiętywania i frustracją uczących się.

Jak uczyć aspektu? Propozycja dla nauczycieli

Jednym ze sposobów wprowadzania idei aspektu może być odwoływanie się do metafor i wizualizacji (Niemeyer, Reif 2008) albo niedawna propozycja Elisabeth Leiss (2000).

Leiss badała wzorce określoności, analizując konstytutywną dla nich różnicę między kontekstem użycia w języku niemieckim rodzajnika określonego a nieokreślonego oraz odwołując się do słowiańskiego aspektu. Według niej użycie rodzajnika określonego w języku niemieckim wiąże się z użyciem aspektu dokonanego w językach słowiańskich (Leiss 2000, 14). Przykład:

Gestern hat die Sekretärin Briefe gelesen.	Wczoraj sekretarka czytała listy.
Gestern hat die Sekretärin die neuen Briefe gelesen.	Wczoraj sekretarka przeczytała nowe listy.

W pierwszej parze zdań gramatycznym wykładnikiem nieokreśloności jest brak rodzajnika przed rzeczownikiem *Briefe* i brak przedrostka w czasowniku *czytała*, tzn. użycie czasownika niedokonanego. Wykładniki określoności w drugiej parze zdań to rodzajnik określony połączony z odpowiednią końcówką przymiotnika oraz przedrostek czasownika dokonanego *przeczytać*.

Określoność/nieokreśloność jest istotną semantycznie kategorią rzeczowników niemieckich, nieobecną w języku polskim, natomiast aspekt – właściwością czasowników polskich,

5 O ile jest ono w ogóle definiowalne. Naukowcy biedzą się nad definicją od niemal 100 lat (por. Cockiewicz, 2007).

zapisaną w ich formie leksykalnej. Rodzaj gramatyczny rzeczownika w liczbie pojedynczej, rozpoznawalny dzięki rodzajnikowi, implikuje tak jak aspekt czasownika określone reguły gramatyczne. Przy projektowaniu zadań z komponentem gramatycznym warto pamiętać o takich implikacjach.

Z tego też powodu dopóki idea lub wyobrażenie aspektu nie „dotrze” do uczących się języka polskiego, możliwe jest wyłącznie nauczanie leksykalne, zakładające znajomość słownictwa zarówno wszerz, jak i w głąb. W przypadku aspektu „systemowe” nauczanie reguł nie prowadzi do sukcesu. Lepiej wykonywać zadania, w których uczący się będą musieli używać czasowników w odpowiedniej formie aspektowej. Zgodnie z zasadą budowy „rusztowania” warto jednak poprzedzić zadanie przypomnieniem lub ustaleniem wartości aspektowej czasowników, którymi uczniowie będą się posługiwali, aby je w rezultacie opanować.

Bibliografia

Cockiewicz W., 2011, *Sporne problemy morfologii czasownika w opisach gramatycznych i w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: LingVaria, nr 2 (12), s. 153-162

Cockiewicz W., 2007, *Na peryferiach aspektu*, w: LingVaria, nr 2 (4), s. 9-25

DeKeyser R. M., 1995, *Learning Second Language Grammar Rules*, w: Studies in Second Language Acquisition, nr 17, s. 379-410

Ellis N., 2005, *At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, w: Studies in Second Language Acquisition, nr 27, s. 305-352

Ellis R., Loewen S., Erlam R., 2006, *Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar*, w: Studies in Second Language Acquisition, nr 28, s. 339-368

Ellis R., 2005, *Principles of Instructed Language Learning*, w: Asian EFL Journal, nr 33 (2), s. 209-24 (http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf, dostęp 10.01.16)

Funk H., 2010, *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht*, w: H.-J. Krumm (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, de Gruyter, Berlin, New York, s. 940-52

Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, w: Przegląd Glottodydaktyczny, nr 1, s. 29-44

Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków

Leiss E., 2000, *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster der Definitheit*, de Gruyter, Berlin, New York

Long M., 2011, *Methodological Principles for Language Teaching*, w: M. Long (red.), *The Handbook of Language Teaching*, Wiley-Blackwell, Malden MA, s. 373-94

Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge

Niemeyer S., Reif M., 2008, *Making Progress Simpler? Applying Cognitive Grammar to Tense-Aspekt Teaching in the German EFL Classroom*, w: S. de Knop, T. de Rycker (red.), *Cognitive Approach to Pedagogical Grammar: a volume in honour of René Dirven*, de Gruyter, Berlin, New York, s. 325-356

Nunan D., 2004, *Task-Based Language Learning. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge

Pienemann M., 1989, *Is Language Teachable? Psycholinguistics Experiments and Hypotheses*, w: *Applied Linguistics*, nr 10/1, s. 52-79

Sabo M., 2015, *Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht – eine qualitative Studie sprachübergreifender Lehr- und Lernprinzipien am Beispiel des Kroatischen* (niepubl. praca doktorska)

Schlak T., 2003, *Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven*, w: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online), nr 1 (8), s. 14-29 (<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/518/494>, dostęp 10.1.16)

Schlegel H., 2000, *Der aspektuelle Bezugsmoment als linguistische Grundlage für die Beschreibung und die Vermittlung des russischen Verbalaspekts*, Verlag Otto Sagner, München

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



VI Światowy Kongres Polonistów

Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy

Katowice 22-25 czerwca 2016

www.kongrespolonistow2016.us.edu.pl

Osiem paneli i czternaście sekcji:

Między dyscyplinowym profesjonalizmem a nową humanistyką: casus współczesnej teorii • Historia literatury czy historie literatury? Dzieje literatury polskiej w kontekście porównawczym • Literatura polska w świecie • Etnolingwistyka ponad granicami • Języki regionalne i mniejszościowe: implikacje polityczne – kodyfikacja – aspekty strukturalne • Polonistyka, komparatystyka, transkulturowość. Filologia jako obszar nadziei • Polski film, teatr i performance w perspektywie transnarodowej i międzynarodowej • Nowe przestrzenie glottodydaktyki polonistycznej: od dydaktyki wielojęzyczności do komunikacji międzykulturowej • Umiędzynarodowienie polonistyki – możliwości, zasady, perspektywy • Interpretacja tekstu jako translacja, doświadczenie i sztuka • Wielonurtowość polonistycznych badań językoznawczych za granicą i w kraju • Interkulturowe i transkulturowe konteksty kultury polskiej • Polonistyka akademicka dziś – doświadczenia, parametry, programy, perspektywy (sekcja posterowa) • Prezentacje serii i czasopism (sekcja posterowa)

GRAŻYNA ZARZYCKA

TEKSTY Z KOMPONENTEM KULTUROWYM W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I ODZIEDZICZONEGO¹

Czy można sobie wyobrazić nauczanie języków obcych bez wykorzystywania tekstów? Trudno byłoby znaleźć kogoś, kto odpowiedziałby na to pytanie twierdząco. Teksty – niezależnie od ich formy – służą rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i sprawności językowych (mówienia, pisanie, czytania, słuchania) oraz strategii stosowania działań medialnych i interakcyjnych².

Tematem mojego artykułu będą teksty glottodydaktyczne, które są przekąźnikami kultury i pomagają odkrywać relacje między językiem a kulturą docelową i wyjściową. Poniżej przedstawię definicje tekstu, tekstu kultury i tekstu glottodydaktycznego, typologię tekstów glottodydaktycznych oraz wybrane koncepcje glottodydaktyków polonistycznych i ich prace na temat tekstów z komponentem kulturowym. Na zakończenie omówię treść – dostępnego w internecie – artykułu, w którym pokazuję, jak można wykorzystać różnorodne gatunkowo teksty, aby przybliżyć uczącym się jeden tylko temat kulturowy – postać Jana Pawła II (JP II).

Mam nadzieję, że mój artykuł ułatwi lektorom/nauczycielom języka polskiego jako obcego (jpjo) i odziedziczonego³ wybór właściwych tekstów i ich zastosowanie w procesie

1 Artykuł jest skróconą wersją mojego wystąpienia podczas Dnia Języków Obcych w Poczdamie dn. 11.10.2014.

2 Terminy używane w ESOKJ (2003).

3 Termin „język odziedziczony” (ang. *heritage language*) upowszechnia się w ostatnich latach jako określenie „języka korzennego”, który migranci otrzymują „w spadku” od swoich przodków. Zdaniem piszącej te słowa dużo lepiej niż stosowane dotychczas określenie „język drugi” odpowiada on specyfice nauczania języka polskiego w szkołach polonijnych (zob. przegląd terminów w: Lipińska 2003, 41-76 oraz Lipińska, Seretny 2012, 90-30).

dydaktycznym. Artykuł adresuję zwłaszcza do tych nauczycieli, którzy starają się uczyć języka polskiego, a zarazem „otwierać” konteksty kulturowe.

Tekst i tekst kultury

Istnieje wiele różnych definicji **tekstu**, według większości jednak tekst to pewna spójna całość skonstruowana ze słów/zdań, w jakiś sposób utrwalona (w mowie, piśmie, za pomocą znaków graficznych, dźwiękowych), odróżniająca się od innych, zamknięta w formę gatunkową, która nadaje jej określoną strukturę i sens oraz wyznacza rolę społeczną i komunikacyjną danej całości (zob. przegląd definicji i teorii tekstu w: Dobrzyńska 1993 [2001]; Bartmiński 1998; Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009 [2012]). Tekstolodzy często zadają sobie pytanie: czy tekst jest strukturą ponadzdaniową? Sądzę, że można się zgodzić z J. Bartmińskim, który pewną logiczną całość uznaje za tekst dopiero wtedy, gdy „udaje się” ją zamknąć w ramę gatunkową: „Wszystkie teksty mają nacechowanie gatunkowe. To właśnie stanowi definicyjną cechę tekstu odróżniającą go od zdania” (Bartmiński 1998, 14). W tym rozumieniu tekstem będzie np. nagłówek prasowy czy tytuł literacki, nawet jeśli przyjmie formę zdania, jego fragmentu, wyrażenia, zwrotu, frazy albo jednego wyrazu.

Dla naszych rozważań ważne jest wprowadzone przez socjologa Stefana Żółkiewskiego pojęcie **tekstu kultury**, czyli takiego wytworu kultury, który ją ilustruje, interpretuje, utrwała, stanowiąc często zbiorowe dobro danej grupy społecznej (zob. SPiTK 2002, 307; Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 72). Termin Żółkiewskiego powszechnie się przyjął, zaś analiza różnorodnych tekstów kultury (przede wszystkim dzieł malarskich i filmowych) stanowi obowiązkowy element gimnazjalnych i maturalnych testów kompetencyjnych. Za teksty kultury uznajemy np.: ubiór (szczególnie ten, który podkreśla przynależność do wspólnoty narodowej, jak kontusz, kimono, sari, bądź do określonej grupy, jak głany, czepek pielęgniarki, filcowy kapelusz z piórkiem), konkretny zwyczaj (imieniny, domówka, osiemnastka, pierwsza komunia), zachowanie realizujące utrwalony wzorzec kulturowy (łamanie się opłatkiem na Wigilię, specyficznie realizowany pocałunek na powitanie: w dłoń, w policzek, jednokrotny, trzykrotny), nośny w danej chwili tekst reklamowy, popularny cytat, ogłoszenie towarzyskie lub wielokodowy element kultury, taki jak choinka, polska ulica, znak w przestrzeni publicznej, gra komputerowa (zob. *Czytanie tekstów kultury*, 2007).

Znak z poniższej fotografii A. Nowickiego można uznać za tekst kultury ilustrujący zachowania współczesnych Polaków, zwłaszcza ich skłonność do odgradzania prywatnych miejsc. W tym przypadku pomysłowi właściciele domu w nadmorskiej miejscowości użyli stereotypowego frazemu „Uwaga! Zły pies!” i wyeksploatowali go w postaci różnych wariantów. Odwiedzający nasz kraj cudzoziemcy, pytani o pierwsze wrażenia po przyjeździe, nieraz opowiadali mi, że na początku pobytu w Polsce ich uwagę zwracały skomplikowane



relacje człowiek-pies⁴. Omawiany znak może stanowić uzasadnienie tezy, że Polacy instrumentalnie traktują psy, choć z pewnością przyjacielskie relacje między dwu- i czworonogami nie są w Polsce rzadkością. Na lekcji jpjo taki znak to dobry punkt wyjścia do rozmowy o roli zwierząt w naszym życiu i do analizy bogatego zestawu polskich przysłów i powiedzeń na ten temat. Rozmowę warto także przenieść na grunt socjolingwistyczny i interkulturowy, czyli poprosić uczniów o zastanowienie się, jakie wzory kulturowe dotyczące relacji człowiek-pies są zakodowane w ich kulturze, i o porównanie ich ze wzorami polskimi.

Typy tekstów glottodydaktycznych

Każdy z tekstów (kodowanych za pomocą mowy, pisma i kodów mieszanych werbalno-niewerbalnych), który wykorzystuje się w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, można nazwać **tekstem glottodydaktycznym**. W nauczaniu języków obcych najczęściej stosuje się ustne i pisane formy tekstów – dialogi (polilogi), monologi, narracje (opowiadania), formy mieszane. Typowe teksty glottodydaktyczne znajdujemy w podręcznikach: ćwiczenia, dialogi, polecenia, czytanki, ilustracje (obrazki), wykresy (diagramy). Coraz bardziej popularne w nauczaniu stają się też filmy lub ich fragmenty, piosenki, dowcipy językowe, aforyzmy, komiksy, krzyżówki, teksty literackie lub inne jeszcze teksty kultury, które pełnią w procesie nauczania określoną rolę (informacyjną, estetyczną, pragmatyczną).

Klasyfikacja tekstów ze względu na stopień ich oryginalności wyróżnia dwie podstawowe kategorie:

teksty prymarne (oryginalne, autentyczne) – funkcjonujące w pozadydaktycznym obiegu językowym;

teksty sekundarne (wtórne), wśród których można wyodrębnić:

- teksty adaptowane, czyli przekształcenia tekstów autentycznych,
- preparowane, tzn. tworzone przez lektora lub autora podręcznika specjalnie dla uczących się języka (Kozłowski, 1991)⁵.

4 Relację człowiek-pies omówiłam dokładniej, ilustrując ją przykładami polskich przysłów i powiedzeń (Zarzycka, 2004).

5 Warto dodać, że w środowisku glottodydaktyków polonistycznych sporą popularność zyskał pogląd W. Martyniuka (1996), który za autentyczny uznał tekst umożliwiający autentyczne przeżycie, dialog, refleksję (tekst niekoniecznie

Każdy lektor staje przed zadaniem samodzielnego przygotowania (wytworzenia, wybrania, przekształcenia) tekstu. Kozłowski (1991, 31) wyróżnia dwa rodzaje adaptacji tekstów autentycznych (oryginalnych):

adaptację *sensu stricto*

- eliminującą, która polega na wykluczeniu z tekstu fragmentów zbyt trudnych,
- modyfikującą, która polega na parafrazowaniu, zastępowaniu trudniejszych słów lub fragmentów łatwiejszymi,

adaptację *sensu largo*

- selektywną – polegającą na wyborze autonomicznego fragmentu tekstu w celu zaprezentowania go w formie pierwotnej (bez dodatkowych ingerencji),
- komplementarną – polegającą na opatrzeniu tekstu odnośnikami lub drukowanymi zapisami, które mają ułatwić rozumienie tekstu (tzw. graficzne pomoce percepcyjne).

Adaptowane i oryginalne teksty warto wprowadzać od najniższych poziomów nauczania. Powinno się je dobierać z uwzględnieniem ich długości, leksyki (na niskich poziomach podstawowa leksyka o wysokiej frekwencji), celu dydaktycznego oraz zainteresowań studentów. Zgodnie z zaleceniami *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (2011) na poziomie A1 uczący się powinien czynnie opanować 1000 wyrazów (lub rodzin wyrazowych), na A2 – 2000, na B1 – 3000, na B2 – 5000, na C1 – 7500-8000, na C2 – 10 000. Jedną z pierwszych list słownictwa dla różnych poziomów nauczania języka polskiego jako obcego (początkowego, średnio zaawansowanego i zaawansowanego) opracowano na podstawie szeroko zakrojonych badań już ponad dwadzieścia lat temu (Zgółkowska 1993)⁶.

Teksty z komponentem kulturowym

W polskiej literaturze fachowej do prekursorskich prac przenoszących wyniki badań językoznawczych i realioznawczych do nauczania jppo należy książka Anny B. Burzyńskiej „*Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...*” (Burzyńska, 2002). Autorka stawia tezę, iż „nie jest możliwe pełne opanowanie języka polskiego jako obcego bez uwzględnienia elementów kultury wyrażanej w tym języku” (2002, 5). Proponuje także **model uporządkowania elementów językowych z komponentem kulturowym**, w którym wyróżnia trzy poziomy językowe: poziom wyrazu, poziom grupy wyrazów oraz poziom sytuacji. Jej zdaniem o doborze słownictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego powinno decydować nie tylko miejsce danej jednostki leksykalnej na liście frekwencyjnej, lecz także kryterium jakościowe (2002, 75-78). Jeśli jakiś element języka w istotny sposób odzwierciedla „ducha

musi być oryginalny, czyli autentyczny w rozumieniu Kozłowskiego).

6 Zob. też słownik Z. Kurzowej i H. Zgółkowej (1993) oraz pracę W. Martyniuka (2004), zawierającą listę słownictwa dla poz. A1.

polskiego narodu”, to zasługuje na ujęcie go w treściach programów dydaktycznych mimo niskiej frekwencji użycia.

Poziom wyrazu Burzyńska uważa za elementarny, włączając w jego obszar:

- leksykę bezekwiwalentną (występującą w jednym systemie językowym, bez odpowiedników w innym, np. *bigos*, *Wigilia*, *pasterka*⁷),
- leksykę o odmiennych konotacjach (np. *los* w języku polskim i w innych językach),
- leksykę onomastyczną (znaczące nazwy własne).

Wśród leksyki onomastycznej omawianej przez autorkę znalazły się:

- toponimy (*Warszawa*, *Kraków*, *Grunwald*), derywaty onomastyczne typu *Pipidówka*, *Capowice*, *Ciemnogród*,
- urbanonimy (np. *Nowy Świat* – panna z Nowego Świata – panna lekkich obyczajów),
- hydronimy (*Wisła* – królowa polskich rzek), oronimy (*Giewont*, legenda o śpiących rycerzach),
- antroponimy – imiona własne osób i ich różnorodne formy (spieszczenia, przezwiska, pseudonimy, nazwy plemion i grup etnicznych) jako „środek orientacji w strukturze obcego społeczeństwa” (2002, 97),
- zoonimy (*Reksio*, *Burek*, *Mruczek*),
- ideonimy (*Życie Warszawy*, *Dziady*, *Halka*),
- chrematonimy – nazwy własne wytworów pracy człowieka (*Zygmunt* – nazwa dzwoonu, *Szczerbiec* – nazwa miecza koronacyjnego polskich królów, *warszawa* – nazwa samochodu itp.).

Na poziomie **grupy wyrazów z komponentem kulturowym** autorka umieściła związki frazeologiczne, aforyzmy, sentencje, skrzydlate słowa, przysłowia oraz wyrażenia wchodzące w skład polskiej etykiety językowej, które obrazują świat języka polskiego. Na **poziomie sytuacji** znajdują się natomiast kulturowo uwarunkowane zachowania językowe i elementy dyskursu, np. typowe dla użytkowników danego języka skrypty zachowań (wyrażanie prośb, tytułowanie, podziękowanie).

W świetle powyższej analizy **teksty glottodydaktyczne z komponentem kulturowym** można zdefiniować jako teksty, które zawierają informację kulturową, interpretują określony element świata języka docelowego, pomagają uczącym się zrozumieć ten świat, służą porównaniom kulturowym (motywują do dialogu interkulturowego), a także są składnikiem dziedzictwa kulturowego (teksty literackie, filmy, obrazy, wytwory kultury popularnej).

Glottodydaktycy polonistyczni od dwóch dekad wdrażają podejście kulturowe do nauczania jppo i badają teksty z komponentem kulturowym. Najczęściej, jak dotąd, skupiali się na tekstach literackich (Próchniak 2012, Czerkies 2012) lub dziełach filmowych (zob.

7 Podane przez Burzyńską przykłady włączyłabym raczej do leksyki o odmiennej konotacji.

omówienia M. Jelonkiewicza w numerach „Kwartalnika Polonicum” oraz Tambor 2012), choć nie brakuje również prac naukowych, propozycji programowych i materiałów dydaktycznych na temat piosenek w nauczaniu jpjo (Lipińska 2004, Majkiewicz, Tambor 2006), skrzydlatych słów (Zarzycka 2010, 2012), aforyzmów (Trębska-Kerntopf 2015) i innych tekstów należących do kultury wysokiej lub popularnej (zob. tomy wydane przez warszawskie Polonicum: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2010; *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2012; *Czym kultura polska może uwieść frankofona?*, 2015).

Sposoby włączania tekstów z komponentem kulturowym do lekcji o Janie Pawle II

Postać papieża-Polaka to ważny składnik polskiej tożsamości narodowej⁸ i nadal najbardziej rozpoznawalny symbol Polski za granicą. Dlatego warto taki temat wprowadzić do kulturowego kanonu glottodydaktyki polonistycznej. Ryzyko posądzenia o brak neutralności religijnej jest niewielkie, nadarza się natomiast dodatkowa okazja, żeby przekazać wiedzę na temat historii Polski i cech polskiej mentalności, a także dzięki zróżnicowanym gatunkowo i stylistycznie tekstom – werbalnym (pisane i mówione), wizualnym (np. fotografie) i wielokodowym (np. piosenki, filmy) – zwrócić uwagę na piękno polskiego języka.

Obszerny artykuł *Jan Paweł II jako temat kulturowy* (Zarzycka 2011) ze scenariuszami lekcji⁹ dostępny jest w internecie na stronie <http://hdl.handle.net/11089/9278>, w tym miejscu ograniczę się zatem do skrótowego przedstawienia moich propozycji. W poszczególnych częściach lekcji radzę sięgać raczej po teksty autentyczne – różnorodne pod względem gatunkowym i językowym – które mogą zainteresować przedstawicieli odmiennych kultur i ludzi różnorodnych przekonań. Można oczywiście korzystać z pojedynczych tekstów lub łączyć je z innymi.

Oto ich przykładowy zestaw (podaję zgodnie z kolejnością przyjętą we wspomnianym artykule; w nawiasach sugeruję poziom zaawansowania oraz podaję informację o źródle tekstu):

- biogram Jana Pawła II (od poz. A2, w grupach początkowych zaleca się metodę tłumaczeniową, tekst własny spreparowany na podstawie różnorodnych źródeł),
- Kolęda *Oj maluśki, maluśki* w wykonaniu JP II (zob. Papieska pastorałka, <https://www.youtube.com/watch?v=ZC7K0oD3Brw>),

8 Na moich seminariach z lingwistyki kulturowej i komunikacji międzykulturowej na Wydziale Filologicznym UŁ często proponuję studentom dyskusję metodą piramidy (zob. opis tej metody w: Kurtyka 2005), której celem jest wybranie najważniejszych określeń charakteryzujących tożsamość Polaków. Dla młodych Polaków – studentów polonistyki – jednym z pięciu najważniejszych wyróżników polskości jest postać JP II. Zwykle po gorących dyskusjach zgadzają się, że nie powinien być nim katolicyzm, z którym nie wszyscy Polacy się identyfikują, lecz właśnie JP II. Za kolejne składniki polskiej tożsamości studenci uznają „Solidarność”, Wigilię, kultywowanie tradycji, nietolerancję i... wódkę. Taki wybór określeń dobrze chyba ilustruje antynomie polskiej mentalności.

9 Wszystkie zostały przetestowane w grupach wielonarodowościowych i polonijnych Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ.

- nagłówki z gazet opublikowanych dzień po śmierci Jana Pawła II (grupy o różnych poziomach zaawansowania, jeśli dołączymy tłumaczenia, źródło: „Gazeta Wyborcza” i „Polityka” z dn. 4.04.2005),
- sentencje Jana Pawła II (od poz. B1, źródło: https://pl.wikiquote.org/wiki/Jan_Pawe%C5%82_II),
- anegdoty o Janie Pawle II (od poz. B2, źródło: https://pl.wikiquote.org/wiki/Jan_Pawe%C5%82_II),
- artykuł Katarzyny Wiśniewskiej, *Co Jan Paweł zmienił w moim życiu?* (od poz. B1, źródło: „Gazeta Wyborcza”, 2.04.2008, <https://wyborcza.pl/1,76842,5082747.html>),
- filmy o Janie Pawle II (każdy poziom językowy, istnieją różnojęzyczne wersje, źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Kategoria:Filmy_o_Janie_Pawle_II).

Z dostępem do większości proponowanych przeze mnie tekstów (poza biogramem, który jest tekstem zaadaptowanym), szczególnie do bogatej i systematycznie uzupełnianej bazy tekstów elektronicznych, żaden nauczyciel języka polskiego, nawet ten pracujący za granicą, nie powinien mieć trudności. Może to być dla niego zachętą do korzystania z tych materiałów i dostosowywania ich do własnych potrzeb. Chciałabym pokazać wartość gлотodydaktyczną nie tylko klasycznych tekstów: biogramów i artykułów publicystycznych, do jakich chętnie sięgamy na lekcjach, lecz także mikrotekstów: nagłówków prasowych, anegdot, dowcipów językowych, sentencji, a zwłaszcza tekstów wielokodowych. Piosenka, podobnie jak film, odgrywa już ważną rolę w nauczaniu języków obcych. W przypadku lekcji o JP II można wybrać z bogatego zestawu filmów biograficznych choćby kilkuminutowe fragmenty najlepiej odpowiadające naszym dydaktycznym zamierzeniom. Pod względem metodycznym lekcje proponowane w artykule *Jan Paweł II jako temat kulturowy* reprezentują podejście eklektyczne, łączące zasady nauczania kognitywnego, komunikacyjnego, dialogicznego, interkulturowego, ludycznego, a w uzasadnionych przypadkach – uczenie z wykorzystaniem metody tłumaczeniowej. Zadania mogą być wykonywane zespołowo lub indywidualnie. Oto kilka pomysłów:

- Lekcja, w której wykorzystuję biogram JP II, rozpoczyna się od rozgrzewki, czyli prezentacji nagrania „papiejskiej pastorałki”. Uczący się mają odgadnąć, kto jest jej wykonawcą.
- Życie i dokonania JP II ukazuje napisany w czasie teraźniejszym biogram, do którego dołączam listę czasowników w obu formach aspektowych. Po przeanalizowaniu leksyki uczący się otrzymują wersję biogramu bez czasowników i polecenie „stworzenia” biogramu w czasie przeszłym.
- Analiza językowa biogramu ma na celu objaśnienie m.in. odmiany nazw własnych typu Wadowice, tj. nazw miast w liczbie mnogiej, rzeczownika „ksiądz”, liczebników występujących w datach, leksyki odnoszącej się do poszczególnych etapów edukacji, funkcji, stanowisk i tytułów naukowych oraz słownictwa na określenie cech osobo-

wych i ważnych debat społecznych (rzeczowniki abstrakcyjne, takie jak ekumenizm, eutanazja itp.).

- Treść nagłówków prasowych powinna w moim zamierzeniu pobudzić uczących się do rozmowy i wypowiedzania uwag, np. na następujące tematy: Jak Polacy i osoby mieszkające za granicą przeżyły śmierć JPII? Kim był dla nich JPII? Czyja śmierć wywołała podobne reakcje na świecie?
- Po lekcji, na której omawia się biogram i nagłówki prasowe, warto zadać pracę domową i polecić uczniom przedstawienie jakiegoś wzoru osobowego z ich kraju w sposób zademonstrowany w biogramie papieża.
- Jeśli na lekcji zajmujemy się sentencjami JPII, zadanie może polegać na uzupełnieniu przez uczniów inicjatyw jego myśli tak, aby przybrały formę zdań-drogowskazów życiowych. Następnie porównujemy sentencje uczących się z pełnymi cytatami słów JPII.
- Na zakończenie tej lekcji uczniowie wybierają jedną z myśli JPII i w domu rozwijają ją w krótkie wypracowanie, dialog albo przemówienie.
- Zbiór anegdot o JPII przydaje się do rozwijania sprawności czytania kontekstowego. Uczniowie mają za zadanie dopasować do tekstów anegdot usunięte z nich pointy. Wykonanie tego polecenia wiąże się z umiejętnością odczytywania ironii, dowcipu i kalamburów.
- Po tej lekturze proponujemy uczniom rozmowę, podsuwając im kilka pytań: Jakie cechy charakteru i osobowości papieża ukazują zebrane anegdoty?; Czy bycie dowcipnym zapewnia popularność?; Dzięki jakim cechom papież stał się popularny na świecie?; Czy znają Państwo anegdoty z życia innych znanych osób?; Jakie?.
- Artykuł K. Wiśniewskiej *Co Jan Paweł II zmienił w moim życiu* zawiera wiele informacji o przekonaniach współczesnych Polaków, a uczących się języka polskiego skłania do introspekcji i porównań międzykulturowych. Żywe reakcje, jakie wywołuje, są dobrym bodźcem do ustnych i pisemnych ćwiczeń, polegających na wyrażaniu własnego zdania. Uczniowie dostają oczywiście listę najważniejszych zwrotów (wybranych z tekstu i bliskoznacznych), które umożliwiają im formułowanie opinii.
- Zadanie pisemne polega na uzupełnieniu dwóch notatek streszczających poglądy JPII wyrażeniami i zwrotami synonimicznymi, które w obu notatkach muszą być różne. Kolejne zadanie to wywiad z ludźmi na temat ich przekonań i porównanie tych poglądów z poglądami JPII.
- Pracą domową, którą proponowałabym na zakończenie lekcji, byłaby ustna lub pisemna odpowiedź na pytanie: Jaka jest Pana/Pani opinia o małżeństwach osób pochodzących z różnych kultur?.

Legenda Jana Pawła II będzie z biegiem lat obrastać w nowe znaczenia, które – jak sądzę – nadal będą warte odkrywania na zajęciach języka polskiego jako obcego lub odziedziczzonego.

Bibliografia

- Bartmiński J., 1998, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, w: J. Bartmiński, B. Boniecka (red.), *Tekst. Problemy teoretyczne*, Lublin, s. 9-26
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009 [2. wyd. 2012], *Tekstologia*, Warszawa
- Burzyńska A. B., 2002, „*Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...*”. *O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków
- Czym kultura polska może uwieść frankofona?*, 2015, A. Zieniewicz, A. Rabczuk (red.), Warszawa
- Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, 2007, B. Myrdzik, I. Morawska (red.), Lublin
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst*, w: J. Bartmiński (red.), 1993, s. 283-304; [2. wyd., 2001, s. 293-314], Lublin
- [ESOKJ] Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa
- Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2010, P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), Warszawa
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa
- Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2012, P. Garncarek, P. Kajak (red.), Warszawa
- Kurtyka A., 2005, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, w: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 83-97
- Kurzowa Z., Zgórkowa H., 1993, *Słownik minimum języka polskiego*, Poznań
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków
- Lipińska E., 2004, *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu, na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego*, Kraków
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków
- Majkiewicz A., Tambor J., 2006, *Śpiewaję po polsku*, Katowice
- Martyniuk W., 1996, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, w: Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 7/8, s. 41-46
- Martyniuk W., 2004, *A1 - Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin
- [SPiTK] *Słownik pojęć i tekstów kultury*, E. Szczęsna (red.), Warszawa 2002
- Tambor A., 2012, *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice

Teksty a literatura, 2011, w: B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 18, s. 113-174

Trębska-Kerntopf A., 2015, *Aforyzm w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wyd. UMCS, Lublin

Zarzycka G., 2004, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 235-244

Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury polskiej w nauczaniu jpjo*, Warszawa

Zarzycka G., 2011, *Jan Paweł II jako temat kulturowy*, w: B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 18, s. 99-112 <http://hdl.handle.net/11089/9278>

Zarzycka G., 2012, *Kultura popularna w polskich skrzydlatych słowach*, w: P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa

Zgółkowa H., 1993, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka (red.), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 32-105



EXPOLINGUA Berlin

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

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

Nächster Termin: 18.-19. November 2016, 10:00 – 18:00 Uhr

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

Weronika Rodzińska

TECHNIKI DRAMY NA LEKTORACIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

„Podstawową definicją dramy mogłoby być po prostu ćwiczenie życia”, twierdził Brian Way, brytyjski twórca filozofii i metodyki dramy (Way 1995, 23). Dramę można zatem określić jako nauczanie skierowane na działanie, które angażuje ruch, gest, mowę, myśli i emocje, co pozwala uczącemu się przyjąć postawę kreatywną, tworzyć, a nie odtwarzać (Szymik 2011, 17).

Za korzystaniem na zajęciach lektoratowych z technik dramy przemawia ich zgodność z założeniami ESOKJ, specjaliści podkreślają też wiele innych zalet tych technik.

Stephen Cockett i Goeff Fox (1999, 8-12) w książce poświęconej nauczaniu języka angielskiego za pomocą dramy zauważają, że wszyscy ludzie, bez względu na zaplecze kulturowe i dotychczasową wiedzę językową, potrafią rozpoznać problemy i absurdalności ludzkich doświadczeń, zareagować na nie, a także docenić w nich humor bądź smutek. Istnieje zatem wspólna, ogólnoludzka płaszczyzna porozumienia, o które łatwiej, gdy użyje się nie tylko języka mówionego, lecz także ekspresji całego ciała. Zaangażowanie w dramę jest dla uczących się czymś więcej niż tylko „robieniem i mówieniem”. Odgrywanie ról w fikcyjnych sytuacjach stanowi świetną zabawę, a zarazem pozwala uwolnić się od kompleksów, zahamowań, indywidualnej perspektywy i codzienności. „Aktorzy” przyznają, że: „Jest wielką przyjemnością brać udział w swego rodzaju ucieczce i eksploracji – wychodzić poza codziennych siebie i poznawać, jak to jest być kimś innym. (...) Wchodzenie w rolę jest jak zakładanie maski (...). Maski ta równocześnie chroni i wyzwala. Zza maski łatwiej jest mówić i ruszać się, eksperymentować i podejmować ryzyko” (Cockett, Fox 1999, 10).

Cockett i Fox wymieniają następujące zalety zajęć z użyciem technik dramy:

- pełna aktywność wszystkich uczestników zajęć,

- większa swoboda wypowiedzania się i radość ze spontanicznych wypowiedzi, kontrolowanych lub niekontrolowanych przez nauczyciela, co wprowadza przyjazną atmosferę, zachęcającą do mówienia i przełamywania barier komunikacyjnych,
- różnorodność sytuacji, które proponuje się w ćwiczeniach – osadzonych w realiach życia codziennego, w egzotycznych okolicznościach, a nawet wyłącznie w wyobraźni,
- improwizacja i naśladowanie, dzięki którym uczniowie próbują odpowiedniej intonacji, gestykulacji, mimiki i ruchu całego ciała,
- współpraca grupy; grupa pracuje jak jeden organizm, zmuszając wszystkich do słuchania siebie nawzajem i odpowiadania na komunikaty z namysłem.

Psychoterapeutyczną moc dramy podkreśla inna autorka (Pankowska 1997, 8): „Drama, odrywając ucznia od codzienności, rozładowuje kompleksy i napięcia psychiczne, pomaga w nawiązywaniu emocjonalnych kontaktów z otoczeniem, rozbudza wiarę we własne siły.”. W kontekście nauki języka obcego ważna jest zwłaszcza owa zdolność ośmielania, ponieważ obawa przed popełnieniem błędu lub wstyd z powodu nieprawidłowej wymowy hamuje postępy.

Drama zwiększa motywację uczniów, stawia przed nimi nowe zadania, stwarza sytuacje komunikacyjne zbliżone do sytuacji z życia codziennego i ułatwia spontaniczną rozmowę. Zachęca do aktywności, komunikowania się, ćwiczenia nowych ról, a jednocześnie pozostawia każdemu swobodę działania. Można więc powiedzieć, że drama spełnia warunki efektywnego uczenia się języków i cele zalecanych technik dydaktycznych, a umiejętnie wplatana w program, znacznie przyspiesza proces nauczania.

Struktura dramy

Drama kreatywna ma strukturę podobną do klasycznego dramatu, w którym najpierw zawiązuje się akcja i postacie angażują się emocjonalnie. W pewnym momencie nieoczekiwane wydarzenie odmienia bieg wypadków, zakłóca dotychczasową akcję i stawia wszystkich wobec nowych okoliczności, co doprowadza do konfliktu interesów i postaw. Niespodziewane zwroty akcji powodują napięcie, aż dochodzi do punktu kulminacyjnego, a w końcu do rozwiązania (Pankowska 1997, 116).

Schemat dramy kreatywnej, zaadaptowanej do zajęć lektoratowych, których głównym celem pozostaje nie terapia, lecz rozwijanie kompetencji językowej, można oczywiście modyfikować. Drama musi się jednak składać przynajmniej z kilku elementów.¹ Projektując dramę na zajęcia językowe, ze schematu dramy kreatywnej wybieramy te elementy, które decydują o jej formie, rezygnujemy natomiast z tych, które mają funkcje terapeutyczne albo służą jedynie poszerzaniu horyzontów. Zawsze niezbędne jest określenie tematu, ról,

1 Por. Dziedzic, Świdarska, Pichalska 1992.

akcji oraz (opcjonalnie) konfliktu i napięcia, które nie powinny być zbyt ostre, aby nie podwyższać bariery komunikacyjnej.

Najważniejsze jest jasne określenie tematu, ale chodzi nie tylko o język. Do wzięcia udziału w wydarzeniu wystarcza wprowadzić semantyczne zrozumienie zdań, nie mniejsze znaczenie ma jednak przejrzystość całej sytuacji. Uczący się muszą wiedzieć, jakie są wzajemne relacje między postaciami dramy i gdzie przebiegają granice ról. Scenariusz dramy należy tak zredukować, żeby uczestnicy wydarzenia nie musieli poruszać zbyt wielu spraw i nie gubili się w sytuacji. Jeśli temat ćwiczenia dramowego brzmi np.: zagrożenia dla środowiska, to w scenariuszu lepiej ograniczyć się do jednego ich aspektu, proponując rozmowę ekspertów o problemach wybranego regionu albo o konkretnym zagrożeniu.

Temat powinien być na tyle szeroki, żeby nikogo nie wykluczał i każdemu dawał do odegrania jakąś rolę. Wszyscy mają czuć, że ich obecność w dramie jest niezbędną, że swoimi działaniami wpływają na jej przebieg i na końcowy wynik. Rola w dramie oznacza coś bardzo istotnego i zupełnie innego niż to, co się pod nią na ogół rozumie (Pankowska 1997, 116). Nie polega na „odgrywaniu” gotowych sytuacji i wypowiadaniu kwestii zapisanych w scenariuszu. Rola to improwizacja, tworzenie na gorąco, przemiana pod wpływem relacji z innymi postaciami, które zmieniają się tak samo jak cała drama. W dramie lektoratowej, podobnie jak w kreatywnej, wyróżnia się dwa rodzaje ról (Pankowska 1997, 129).

- Role otwarte zarysowują tylko postać i sytuację, ale nie podają zakończenia, np. ojcowie rodzin zagrożeni bezrobociem mogą różnie walczyć o swoje prawa. Na zajęciach językowych wybór takich ról zaleca się w grupach o wyższym poziomie zaawansowania, kiedy uczniom nie brakuje środków językowych, aby je odegrać. Role otwarte sprawdzają się także w przypadkach, w których specyfika społeczno-kulturowa i lingwistyczna nauczanego języka dopuszcza więcej „wersji” danej roli (tak jak język polski dopuszcza kilka „wersji ojców”, ponieważ nie są sztywno uwarunkowane kulturowo).
- Role zamknięte (ściśle określone, nie dopuszczające transformacji) – np. pracodawca dbały wyłącznie o własne interesy. Takie role nadają się na zajęcia w grupach mniej zaawansowanych, kiedy uczący się tworzą swoje postacie i wypowiadają kwestie zgodnie z drobiazgowymi wskazówkami. Sami nie dysponują jeszcze odpowiednimi środkami językowymi, więc zamiast improwizować, muszą sięgać po wyrażenia zawarte w opisie ich ról. Na wyższych poziomach zadania z rolami zamkniętymi mają na celu nie tyle samo wypowiadanie się, ile konkretne formy komunikacji, ćwiczenie różnych rejestrów językowych (jak np. oficjalne negocjacje, rozmowa kwalifikacyjna w pracy, debata polityczna) lub specjalistycznej leksyki (polityka, prawo).

Wybór rodzaju roli zależy zawsze od poziomu językowego i/lub celu ćwiczenia. Jednocześnie trzeba pamiętać o pozostawieniu uczniom pewnej swobody. Drama polega bowiem nie tylko na odtwarzaniu postaci, lecz także na próbie empatycznego doświadczania ich przeżyć w różnych sytuacjach. W kontekście lekcji ważniejsze jest oczywiście językowe

niż emocjonalne odnalezienie się ucznia w sytuacjach komunikacyjnych, ale identyfikacji z postacią nie wolno lekceważyć. Nie trzeba natomiast dobierać „aktorów” tak, aby odpowiadali jej pod względem fizycznym czy psychicznym. Uczący się musi „budować” postać przede wszystkim językowo. Postać w dramie lektoratowej to pewien schemat językowy, określona funkcja, relacje, jakie łączą ją z innymi postaciami, i zadanie, jakie ma wykonać. Do pełnego zbudowania postaci uczniowi powinien wystarczyć generalny ogląd konfliktu i stanowisko, jakie ma reprezentować – oba uzależnione od stopnia „otwarcia” roli.

Zaangażowanie emocjonalne, choć w dydaktyce marginalizowane, stanowi warunek konieczny dramy. Nie jest ona możliwa bez empatii, czyli umiejętności postawienia się w sytuacji drugiej osoby. Czym dysponuje uczestnik dramy, który buduje rolę? – Przede wszystkim sobą. To on interpretuje postać, jest jej materialnym i psychicznym twórcą. To jego wrażliwość, inteligencja i intuicja decydują o tym, co stanie się z postacią, czy będzie dojrzała – lingwistycznie i pozajęzykowo (Pankowska 1997, 129). Dlatego na zajęciach warto poświęcić czas na przygotowanie ról. Im więcej dodatkowych okoliczności, tym bogatsza, bardziej wiarygodna postać i bardziej kreatywny uczestnik. Zresztą każda postać to wypadkowa wyobrażeń uczestników dramy, jej interpretację można więc włączyć do zbioru zadań przeznaczonych dla całej grupy. Rola jest podstawą zarówno w teatrze, jak i w dramie, które mają na celu zgłębianie rzeczywistości społecznej. Życie też składa się z ról – ludzie są jednocześnie ojcami, nauczycielami, żonami, przełożonymi itp. (Pankowska 1997, 129). Podczas wspólnego budowania na zajęciach postaci warto zwrócić uwagę na uproszczenia i stereotypy „z życia wzięte” i korzystając z okazji wzbogacić wiedzę kulturową uczących się. Dzięki niej zweryfikują swoje wyobrażenia o rzeczywistości, głębiej zaangażują się w działania i poprawią środki wyrazu.

Kiedy na zajęciach językowych mówimy o dramie, trzeba podkreślać, że mówimy o fikcji. Słowo to można zastąpić terminem symulacja. Oddaje ono dobrze sens technik dramatycznych, w których chodzi wyłącznie o wymyśloną, hipotetyczną sytuację komunikacyjną oraz o językową, nie emocjonalną, realizację ról.

Zastanówmy się teraz nad użytecznością technik dramatycznych. Anna Dziedzic (1992) proponuje ich klasyfikację ze względu na intensywność komunikacji oraz etap lekcji, na którym najlepiej je wprowadzać. Uczniów nieprzychylnych do takich metod trzeba oczywiście oswajać z nimi krok po kroku, pamiętając o ewentualnych obawach i nieśmiałości debiutantów. Na wstępie (lub w podsumowaniu ćwiczeń) można im zaproponować metodę rzeźby, obrazu i filmu oraz techniki plastyczno-manualne (mimo iż są tylko częściowo językowe i z punktu widzenia glottodydaktyki mniej użyteczne), wreszcie ćwiczenia głosowe i pisemne.²

Rzeźba polega na tym, że uczestnik dramy przyjmuje daną rolę ekspresyjnie wyrażając ciałem, gestem i mimiką uczucie, postawę lub sytuację, po czym zamiera w bezruchu. Rzeźbę

2 Poniżej przytaczam klasyfikację technik E. Szymika (2011).

można tworzyć indywidualnie lub zbiorowo (jedni uczniowie budują pomnik, inni stanowią jego „tworzywo”). Istotnym elementem tej techniki jest głośne nazwanie/opisanie rzeźby. Zdaniem Szymika (2011, 31) rzeźba dostarcza uczestnikom dramy głębokich przeżyć, ma wpływ na język ciała, pobudza wyobraźnię i myślenie, uczy koncentracji, a zarazem nie jest trudna. Nie należy jej jednak proponować grupom, które się jeszcze nie znają. Posługiwanie się własnym ciałem wymaga bowiem wyjścia poza ramy konwensu, a dla przedstawicieli innych kręgów kulturowych może być wręcz nie do przyjęcia. Opisywanie rzeźby bywa także krępujące dla osób mniej śmiałych lub introwertycznych.

Żywy obraz/stop-klatka to, podobnie jak rzeźba, obraz skomponowany z ludzi. Utrwala jakieś zdarzenie w najbardziej dramatycznym momencie, jak w filmowej stop-klatce lub na fotografii. Zwraca uwagę na ważny aspekt omawianego tematu, daje czas na analizę, refleksję, poza akcją zachęca do dyskusji. W dramie kreatywnej ta technika służy poznaniu motywacji i tworzeniu charakterystyki postaci, a także edukacji estetycznej i teatralnej (Szymik 2011, 34). Stosowanie jej na zajęciach z języka obcego ma podobne wady jak korzystanie z rzeźby, ale pozwala się skupić na najważniejszym fragmencie zadania. Zatrzymanie akcji umożliwia wprowadzenie nowych środków językowych, poprawienie błędów osób uczących się lub aktywizację biernych w tym momencie dyskutantów. Trzeba jednak uważać, żeby nie przerwać komunikacji i nie „wybić” uczących się z rytmu działań.

Techniki plastyczno-manualne pomagają przygotować się do właściwych zadań podczas dramy, przybliżyć uczącym się nową formę pracy, zadbać o lżejszą atmosferę. Bywa, że pojawiają się w zadaniach domowych jako posumowanie działań lekcyjnych, a zarazem alternatywa tekstu pisanego.

Ćwiczenia głosowe i pisemne – najbardziej użyteczne, jeśli chodzi o dramę na zajęciach językowych. Bezpośrednio wpływają na poziom sprawności receptywnych i produktywnych, zarówno ustnych, jak pisemnych. Ćwiczenia głosowe polegają na indywidualnej i zbiorowej recytacji, rytmizacji, melorecytacji, powtarzaniu jakiegoś tekstu lub naśladowaniu odgłosów przyrody/głosów zwierząt. Na zajęciach lektoratowych chętnie powtarza się taniaż językowe. Głównym celem tych działań jest praca nad aparatem mowy, akcentem językowym, melodią zdania, intonacją, rytmem i tonem. Ćwiczenia głosowe integrują grupę i poprawiają atmosferę, dlatego dobrze się sprawdzają jako wstęp do kolejnych etapów lekcji.

Poza klasyfikacją technik Dziedzic podaje również przykłady ćwiczeń i zabaw dobrych na rozgrzewkę przed właściwymi działaniami dramowymi. Są to głównie ćwiczenia głosowe i krótkie improwizacje pantomimiczne, które pobudzają wyobraźnię, odwołują się do zmysłów i kreatywności uczniów. Nauczyciel nie powinien oceniać działań pod względem aktorskim czy artystycznym, a ocena językowa musi koncentrować się na podawaniu poprawnych rozwiązań, nie na wytykaniu błędów.

Przebieg zajęć z zastosowaniem elementów dramy

Drama jest zwykle podsumowaniem lekcyjnych jednostek tematycznych, np. części materiału leksykalnego. Wymaga przygotowania przestrzeni, czasem rekwizytów i kostiumów, wybrania odpowiedniego miejsca i momentu w cyklu dydaktycznym, a także podjęcia decyzji co do celu, trwania, tematu, technik oraz ról (dla uczestników i dla prowadzącego zajęcia) (Szymik 2011, 43). Kluczową sprawą jest dostosowanie planu działania do konkretnej grupy. Drama wprowadzona zbyt wcześnie, w grupie mało zintegrowanej i słabo znanej nauczycielowi, nie przyniesie spodziewanych efektów. Wprowadzenie elementów dramy mogą przyspieszyć „zgranie się” grupy i poprawić jej kontakt z nauczycielem, mają jednak o tyle więcej do zaoferowania, że warto wprowadzać je dopiero w chwili, gdy uczestnicy mogą na nich naprawdę skorzystać.

Zajęcia dramowe zwykle trwają długo. Każde ćwiczenie czy technika składa się ze stałych części, które – choć wolno je modyfikować w zależności od celu i formy pracy – zajmują czas. Przebieg zajęć z zastosowaniem dramy może wyglądać następująco³:

- Uczniowie zajmują miejsca w kole. Nauczyciel wyjaśnia, jak będzie wyglądała praca, i proponuje ćwiczenia odprężające, motywujące oraz ćwiczenia na rozgrzewkę i koncentrację – głównie ćwiczenia głosowe, które rozluźniają atmosferę.
- Uczniowie dowiadują się o głównym temacie spotkania. Nauczyciel daje im czas na przypomnienie sobie odpowiedniego słownictwa i gramatyki („burza mózgów”, dyskusja, ćwiczenia). W zależności od długości zajęć i wybranych technik próbują pracy z ciałem, ekspresji pozawerbalnej, a także wstępnej improwizacji. Potem poznają zasady następnych ćwiczeń.
- W głównej części zajęć uczniowie, podzieleni na kilkusobowe grupy, konstruuje swoje postacie, improwizują sceny na zadany temat, wchodzi w role.
- Grupy prezentują sobie nawzajem efekty pracy, wymieniają się doświadczeniami i spostrzeżeniami. Oglądanie tego, co zrobili inni, umożliwia korektę własnych błędów i zaproponowanie różnych sposobów wypowiedzenia tych samych kwestii.
- Końcowe rozmowy i dyskusje oraz konkluzje: ewaluacja i postulaty (sama gra nie podlega ocenie artystycznej). Tematem podsumowania są kłopoty komunikacyjne, jakie pojawiały się w czasie zajęć, treść zajęć i ewentualnie komentarz kulturowy.

3 Podaję za opisem E. Szymika (2011).

Przykłady ćwiczeń

Zarząd firmy

Jesteś członkiem zarządu firmy eksportującej owoce do krajów europejskich. Z powodu ogólnoswiatowego kryzysu ekonomicznego firma znajduje się na skraju bankructwa. Razem z innymi członkami zarządu zastanawiasz się nad eksportem najlepszych jabłek do Stanów Zjednoczonych. Przed wami spotkanie z ewentualnymi partnerami biznesowymi. Musicie wspólnie ustalić procentowy udział każdego z nich w ostatecznej cenie jabłek w sklepie w USA.

W waszym interesie jest najwyższa jakość usług i najniższa cena, co zagwarantuje wam utrzymanie się na rynku. Liczycie na jak największy zysk.

Rolnik

Masz sad. Pracujesz ciężko, dbasz o najwyższą jakość owoców i ekologię, posiadasz niezbędne certyfikaty. Zatrudniasz kilku pracowników.

Umowa z dużą firmą dałaby ci gwarancję stałego dochodu. Zależy ci na jak największym zysku. Twoim zdaniem możesz dostarczać jabłka bezpośrednio do firmy transportującej je przez ocean.

Skup jabłek w Polsce

Prowadzisz skup jabłek z kilku wsi. Masz magazyny i kilku stałych dostawców. Umowa z dużą firmą gwarantowałaby ci regularny zbytnie. Uważasz, że dzięki współpracy z kilkoma dostawcami możesz zapewnić stałą dostawę jabłek. Większa liczba dostawców eliminuje ryzyko przerwania dostaw w razie słabych zbiorów któregoś z rolników.

Transport przez ocean

Jesteś właścicielem firmy transportowej. Zapewniasz najwyższe standardy przewozu produktów rolnych. Umowa z dużą firmą dałaby ci stałe zlecenie i możliwość utrzymania się na rynku mimo zastoju w handlu zagranicznym. W twoim interesie jest jak największy zysk. Uważasz, że możesz liczyć na wysoki udział procentowy w cenie jabłek, bo ponosisz ogromne koszty.

Magazyny

Jesteś właścicielem magazynów przystosowanych do przechowywania produktów spożywczych. Dbasz o wysoki standard swoich usług. Umowa z dużą firmą gwarantowałaby ci stałego klienta i utrzymanie się na rynku. Liczysz na jak największy zysk, zwłaszcza że ponosisz spore koszty przechowywania owoców w niskiej temperaturze.

Przewoźnik w Stanach Zjednoczonych

Prowadzisz firmę transportową w USA. Gwarantujesz wysoki standard przewozu produktów spożywczych. Dysponujesz wystarczającą liczbą tirów. Umowa z dużą firmą gwarantowałaby ci pewnego klienta. Zależy ci na jak największym zysku.

Przykłady ćwiczeń

Właściciel sklepu w USA

Prowadzisz duży sklep z żywnością ekologiczną. Zależy ci na najlepszej jakości sprzedawanych produktów. Sklep mieści się w okolicy zamieszkałej przez emigrantów z Polski. Interes z polską firmą byłby dobrym zabiegiem marketingowym i pomógłby w walce z konkurencją. W twoim interesie jest jak najwyższy zysk i jak najniższa cena produktu.

Przed przystąpieniem do negocjacji uczniowie muszą wymyślić nazwy i przygotować krótką prezentację swoich firm, a następnie przedstawić argumenty na rzecz współpracy. Nauczyciel pełni rolę asystentki zarządu, spisuje propozycje cen na tablicy i delikatnie steruje przebiegiem rozmów. Wyznacza przerwy na kawę i pyta, czy któraś ze stron nie chciałaby porozmawiać na osobności. Po prezentacji wszystkich firm zarząd udaje się na wewnętrzne obrady, żeby przyjąć podstawę do negocjacji, tzn. cenę kilograma jabłek w sklepie w USA. Wtedy rozpoczynają się rozmowy.

Jeśli grupa szybko dochodzi do porozumienia, można wprowadzić nagłe zwroty akcji, np. napad na transport przez piratów, strajk celników albo skandal z powodu fałszowania certyfikatów ekologicznych. Uczniowie dostają wtedy kolejne zadanie – muszą zadecydować o podziale nieprzewidzianych kosztów.

W podsumowaniu gry należy przedyskutować sposób prowadzenia negocjacji, zwrócić uwagę na styl i język wypowiedzi, a także zapytać uczestników o samopoczucie w trakcie wykonywania zadania.

Przypomnijmy, że opisane wyżej role są rolami otwartymi, a celem zadania jest zdobycie językowych umiejętności dochodzenia do kompromisu, negocjowania, mediacji i prezentowania własnego stanowiska.

Bibliografia

- Cockett S., Fox G., 1999, *Keep talking! Learning English through Drama*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Dziedzic A., Świdarska E., Pichalska J., 1992, *Drama na lekcjach języka polskiego*, WSiP, Warszawa
- Pankowska K., 1997, *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa
- Szymik E., 2011, *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Impuls, Kraków
- Way B., 1995, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa

Damian Mrowiński

DIE PRAKTIKABILITÄT AUSGEWÄHLTER NEUERER DEUTSCHSPRACHIGER LERNGRAMMATIKEN DES POLNISCHEN ALS FREMDSPRACHE IM UNIVERSITÄREN POLNISCHUNTERRICHT

Auf dem deutschsprachigen Büchermarkt gibt es mittlerweile – im Vergleich zu den Vorjahren – ein breit gefächertes Angebot an Grammatiken für Polnisch als Fremdsprache. Einige dieser Publikationen weisen eine recht starke sprachwissenschaftliche Färbung auf und sind primär als reine Nachschlagewerke gedacht.¹ Andere fungieren dagegen als Lerngrammatiken und sind oftmals mit diversen Übungen und anderen didaktischen Zusatzlösungen angereichert. Dieser Artikel bietet einen Überblick über die neueren Veröffentlichungen für Polnisch als Fremdsprache mit besonderem Fokus auf den letztgenannten Lerngrammatiken und ihrer Praktikabilität im Unterricht bzw. beim autodidaktischen Arbeiten deutschsprachiger Studierender. Die Auswahl der drei Grammatikbücher wurde auf der Basis mehrjähriger Unterrichtserfahrung des Autors des vorliegenden Artikels im universitären Polnischunterricht an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel getroffen.

Liliana Madelska, *Polnisch entdecken*, 2014, Kraków (2., verbesserte Auflage)

Liliana Madelska liefert mit *Polnisch entdecken* eine systematische Darstellung der polnischen Grammatik in einer äußerst zugänglichen Form. Das Buch ist als Lehr- und Lerngrammatik gedacht und erschien bisher in drei Sprachversionen (Polnisch, Englisch, Deutsch).

1 Gemeint sind hiermit: *Grammatik des Polnischen* von Barbara Bartnicka (et al.), 2004, Hamburg; *Polnische Grammatik* von Monika Skibicki, 2007, Hamburg sowie die *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik* von Ulrich Engel (et al.), 1999, Heidelberg. Einen reinen Nachschlagecharakter haben auch, aufgrund ihrer Komprimiertheit, die kleineren Grammatikbücher: *PONS-Grammatik kurz und bündig mit Online-Übungen* von Roman Lewicki, 2014, Stuttgart sowie *Kompaktgrammatik Polnisch zum schnellen Nachschlagen* von David Rojkowski, 2012, Berlin.

Die fünfzehn Kapitel behandeln primär und in aller Ausführlichkeit die wichtigsten Wortarten des Polnischen und die dazugehörigen grammatischen Erscheinungen. Ein großes Plus ist hierbei zweifelsohne das besondere Augenmerk auf die Kontrastivität zwischen den Sprachen Polnisch und Deutsch. Den besonderen Wert des Buches machen die vielen lebensnahen Beispiele aus, die oftmals mit humorvollen (comicartigen) Illustrationen und adäquaten Sprechblasen versehen wurden. Jedes einzelne angeführte Beispiel wurde im Haupttext oder auch in den Fußnoten mit aller Genauigkeit übersetzt. Die zahlreichen Phrasen, die die einzelnen grammatischen Phänomene veranschaulichen, sind zudem oftmals mit einem zusätzlichen Fußnoten-Kommentar versehen. Auf diese Weise haben die Lernenden das Gefühl, nahezu „an die Hand“ genommen und wie durch einen Tutor durch das Buch begleitet zu werden. Die Polnischlernenden sind demnach bei einer ersten Konfrontation mit etwaigen Eigentümlichkeiten des Polnischen nicht sich selbst überlassen und können den linguistischen Herausforderungen problemlos – nicht nur im gesteuerten Unterricht, sondern auch im autodidaktischen Lernprozess – die Stirn bieten.

Selbst die schwierigsten Begriffe der polnischen Grammatik sind hierbei auf eine sehr transparente Art und Weise dargestellt, was vor allem für Studierende nicht-philologischer Fächer von großer Relevanz sein kann. Es gibt derzeit erfahrungsgemäß kein anderes grammatisches Lehrwerk, das so plakativ das als äußerst schwierig geltende Phänomen des Verbalaspekts behandeln würde und so attraktiv die nicht-flektierbaren Wortarten – Interjektionen und Partikeln (in Form von einfallsreichen Kurzdialogen) – darstellen würde, anstatt sie lediglich kontextlos aufzuzählen (wie es in vielen anderen Grammatiken bedauerlicherweise der Fall ist). Das kontextuell angewandte Beispiel mit der Interjektion *oje-ku* (S. 162) sorgt garantiert fürs sofortige Schmunzeln der LeserInnen. Auch Empfindungs- und Aufforderungswörter, unter anderem *aj, oj, brr, fuj, pst, sza*, sowie Kraftausdrücke, die Schimpfwörter euphemistisch ersetzen, wie die Wörter *kurde* oder *cholera*, werden hier interessant und alltagstauglich präsentiert. Madelska scheut in ihrem Buch nicht vor der sprachlichen Realität und den Feinheiten des Gegenwartspolnischen zurück und nennt die Dinge beim Namen, dadurch wirkt die Grammatik sehr authentisch.

Was überdies zu betonen wäre: Recht viel Platz wird im Buch der Aussprache und der Phonetik – hier in der Version „zum Anfassen“ – eingeräumt. Es ist ein Thema, das viele Lehrkräfte im Unterricht meiden und mit dessen Vermittlung sie nicht selten – aufgrund fehlender didaktischer Vorbereitung – immense Probleme haben. Madelska liefert den LeserInnen in dem Kapitel zur Phonetik unter anderem eine Vielzahl strukturierter Tabellen mit Minimalpaaren für Perzeptions- und Ausspracheübungen, z.B. *kody: koty; uczeszę: ucieszę*. Dies ist für die Lernenden eine unschätzbare Hilfe – unter kompetenter Aufsicht eines Muttersprachlers können sie auf diesem Wege ihre Ohren für die feinen Unterschiede innerhalb polnischer Phonetik sensibilisieren lassen.²

2 Zusätzliche, vertonte Übungen zur Einübung von Aussprache und Perzeption (die sich in erster Linie an mehr-

Eine Art abrundenden Anhang bildet in der Grammatik eine Tabelle mit über 200 Verben. Darin findet man auf einen Blick unter anderem (zweisprachige) kontextuelle Anwendungsbeispiele der am häufigsten auftretenden Verben sowie Informationen zu Konjugationsmustern, denen sie unterliegen, ihrer Verbindbarkeit mit einzelnen Präpositionen, Kasusreaktion sowie zur Aspektbildung.

Das Buch ist guten Gewissens sowohl deutschsprachigen MuttersprachlerInnen als auch bilingualen SprecherInnen des Polnischen zu empfehlen, die die einzelnen Sparten des Polnischen – wie dies bereits der Titel des Buches suggeriert – dank sorgfältig durchdachter Buchstruktur wortwörtlich sukzessive „entdecken“ können. Aus dem äußerst imposanten didaktischen Fundus von Dr. Liliana Madelska können dank dieses Buches auch angehende PaF-LehrerInnen schöpfen – sie werden ganz sicher nicht enttäuscht sein.

Erika Worbs, *Witaj Polsko! Grammatisches Beiheft*, 2009, Wiesbaden

Das Grammatik-Buch ergänzt den Inhalt der zweibändigen Lehrwerkreihe *Witaj Polsko!*, die sich an deutschsprachige SchülerInnen der Jahrgangsstufen 8 - 12 bzw. 9 - 13 richtet. Erfahrungsgemäß bewährt sich der Zusatzband jedoch auch als ein grammatisches Kompendium, das separat, ebenfalls im universitären Unterricht, benutzt werden kann. Man sollte sich hier keinesfalls, etwa wegen des Covers, von dem ersten Eindruck verwirren lassen, die Zielgruppe des Buches seien ausschließlich Jugendliche. Die in den neun Kapiteln enthaltenen Beispiele sind in keiner Weise „unerwachsen“ und orientieren sich nicht an der Jugendsprache. Auch die dazugehörigen Erklärungen sind in einem Sprachregister verfasst, das nicht als banal oder infantil bezeichnet werden kann. Man könnte sogar die Feststellung wagen, die Hauptzielgruppe des Buches berücksichtigend, dass die Erklärungen stellenweise allzu sprachwissenschaftlich gefärbt seien. Demgegenüber wird in der Einleitung zu jedem Kapitel das Terminologische jedoch sehr genau erläutert, sodass eine Überforderung der Lernenden in puncto oftmals entfremdender *Termini technici* auf jeden Fall vermieden wird. In der Einführung zum Kapitel über das Verb werden zum Beispiel die Begriffe: *finite* vs. *infinite Verbformen*, *Stammvokal*, *transitive* vs. *intransitive Verben*, *Hilfs-*, *Modal-* und *Phasenverben* kurz und bündig erläutert und mit Beispielen illustriert. Damit wird eine terminologisch-theoretische Basis geschaffen, auf die die Lernenden in ihrem Lernprozess bei Bedarf jederzeit zurückgreifen können.

Was dieses Buch deutlich aus dem Rahmen fallen lässt, ist die Tatsache, dass die hier – sogar im Fließtext – verwendeten grammatischen Termini meistens mit einem polnischen Übersetzungsäquivalent (in nachstehenden Klammern) versehen sind, z. B. *Kompositum* (*złożenie*), *direktes Objekt* (*dopełnienie bliższe*), *Kollektivzahlwörter* (*liczebniki zbiorowe*).

sprachige Kinder richten) – u.a. die in der Grammatik verwendeten Minimalpaare mit zahlreichen Abbildungen – sind auf der 2014 entstandenen Internetplattform von Liliana Madelska www.wymowapolska.pl zu finden.

So manche ambitionierte Lernende können auf diese Weise problemlos auf weiterführende, ergänzende Inhalte zum jeweiligen Thema in polnischsprachigen Grammatiken oder auch im Internet zugreifen und somit ihr Wissen erweitern. Vor allem für nicht-bilinguale Studierende kann dies eine große Hilfe sein, da sie in den schriftlichen Seminararbeiten oder Referaten oft mit zweisprachiger Terminologie operieren müssen. Auch bilinguale Studierende, die beispielsweise an der Universität Kiel im ersten Semester des Fachs Polonistik einen Kurs in beschreibender Grammatik des Polnischen zu absolvieren haben, wissen dieses Konzept erfahrungsgemäß zu schätzen. Sie können zum Beispiel auf das sehr transparente Kapitel „Einiges aus der Syntax“ zurückgreifen, das ihnen verständlich unter anderem den Unterschied zwischen einer Satzverbindung (*zdanie współzależne*) und einem Satzgefüge (*zdanie podrzędne złożone*) sowie die Komplexität einzelner Arten von Nebensätzen im Polnischen veranschaulicht.

Im Anhang des Buches findet sich eine längere Tabelle mit unregelmäßigen Verbformen sowie ein Stichwortregister, dank dessen die Lernenden bequem und schnell die für sie relevanten Inhalte finden können.

Witaj Polsko! ist eine sehr solide, lernerfreundliche Grammatik, die sich dank ihres attraktiven, mehrfarbigen Layouts und der Übersichtlichkeit als praktischer Begleiter beim Erlernen der polnischen Sprache erweist.

Monika Skibicki, *Grammatikübungsbuch Polnisch*, 2011, Hamburg

Monika Skibicki ist unter den in den DACH-Ländern arbeitenden Polonisten als Autorin der sehr umfangreichen *Polnischen Grammatik* bekannt geworden, die zur großen Freude vieler Lernender 2007 veröffentlicht wurde und, neben der wenige Jahre zuvor erschienenen *Grammatik des Polnischen* von Bartnicka (et al.), ein zweites umfassendes Grammatikbuch dieser Art darstellt. Das *Grammatikübungsbuch Polnisch* soll wohl eine praxisnahe Erweiterung der beliebten „großen Schwester“ sein. Auch wenn eine solche Ergänzung eine gewisse Lücke im deutschsprachigen Buchhandel füllt, ist dieses Buch leider nicht bedenkenlos weiterzuempfehlen.

Die zwölf Kapitel sind nach den grammatischen Kategorien gegliedert, die für einen erfolgreichen Erwerb des Polnischen unabdingbar sind. Das Themenspektrum erstreckt sich von der knapp gehaltenen Phonetik-Einführung (hier wird lediglich die Palatalisierung thematisiert), über den Kasusgebrauch, die Partizipien, bis hin zu Passivbildung, Zahlwörtern und Syntax (Negation). An den theoretischen Minikapiteln, die eine Einführung in den Übungsteil bilden, ist nichts auszusetzen. Sie erklären kurz und knapp, mit Hilfe vieler Tabellen und Beispiele die Besonderheiten der polnischen Grammatik. Vereinzelt können die Erklärungen einem potenziellen Rezipienten, der ein Nicht-Linguist ist, etwas zu wissenschaftlich vorkommen. Die Autorin leistet hier jedoch, mit den Kommentaren in Klammern, oft die notwendige Hilfe. Im Fokus dieses Buches sollen allerdings

„abwechslungsreiche Übungen“ (wie es im Vorwort heißt) stehen. Leider sind die meisten Übungen alles andere als vielfältig und unterhaltsam – der Grund hierfür sind inakzeptable Fehler, die darin enthalten sind. Als Erstes sind die zahlreichen Lehnübersetzungen (*kalki językowe*) aus dem Deutschen zu monieren, z. B.

- Ü3, Ü4, S. 39 Muszę **przyjść do siebie**. (anstatt: Muszę **dojść do siebie**., dt. *Ich muss zu mir kommen*; im Sinne von *zu sich kommen*.)

Des Weiteren weisen die grundlegendsten Strukturen zahlreiche Tipp- und Rechtschreibfehler auf, auch diakritische Zeichen fehlen mancherorts:

- Ü4, S. 51 Rozumien. (anstatt: rozumiem, dt. *Ich verstehe*.)
 Ü5, S. 51 Lekarka w szpitalu badała cały (anstatt: cały, dt. *ganz*) dzień chorych.
 Ü2, S. 69 W pracy muszę pisać na komupertze. (statt: komputerze, dt. *Auf der Arbeit muss ich am Computer tippen*.)
 Ü3, S. 79 sprzedajemy (statt: sprzedajemy, dt. *wir verkaufen*)
 Ü2, S. 105 Polak uczy historii Polski, a francuz uczy się języka polskiego (anstatt: Francuz, dt. *Der Pole unterrichtet die Geschichte Polens und der Franzose lernt Polnisch*.)
 Ü2, S. 137 klieńci (statt: klienci, dt. *die Kunden*)

Bei einigen Übungen sind die nahezu unannehmbare lexikalische Trivialität bei den Übersetzungsaufgaben sowie die fehlende Logik zu kritisieren. Hier ein semantisch wenig gelungenes Beispiel aus einer Zuordnungsübung, die die Anwendung von adjektivischen Partizipien Aktiv (*imiesłowy przymiotnikowe czynne*) anschaulich machen soll:

- Ü4, S. 132 Lądujące w Warszawie samoloty **mają tylko miejsca siedzące**.
*Die in Warschau landenden Flugzeuge **haben nur Sitzplätze**.*

Auch wenn der Chef der irischen Billig-Fluglinie Ryanair seinerzeit angekündigt hat, in seinen Maschinen Stehplätze einbauen zu lassen, hat sich die Aktion natürlich nur als ein griffiger, reiner PR-Gag erwiesen. Es gibt derzeit selbstverständlich keine Flugzeuge mit Stehplätzen.

Weitere Beispiele für stilistisch-logische Lapsus aus dem Grammatikübungsbuch:

- Ü3, S. 33 Będę w Niemczech **w drugim miesiącu**.
*Ich werde in Deutschland **im zweiten Monat sein**.*
 Ü4, S. 117 Rób co chcesz, ale zrób nam **smaczną herbatę**.
*Mach was du willst, aber mach uns **einen leckeren Tee**.*
 Ü4, S. 126 **Badając markowe adidas, surfowali w sieci**.
Während sie Marken-Sportschuhe untersucht haben, surfen sie im Netz.

Ü2, S. 140 **Bardzo słona sól** została wyprodukowana wiosną we Francji.
Sehr salziges Salz wurde im Frühling in Frankreich hergestellt.

Die Konstruktion „je/desto“ im Kapitel zur Komparation der Adjektive wird an folgendem Satz erklärt:

S. 22 Im pies brzydszy, tym droższy.
Je hässlicher der Hund, desto teurer ist er.

Verwirrend für die Lernenden kann auch die Inkonsequenz im Gebrauch von Exonymen sein (z.B. zuerst die polnische Bezeichnung *Kolonia*, anschließend, in der gleichen Übung dann fortlaufend der deutsche Stadtname *Köln*):

Ü2, S. 30 Lecieliśmy do Warszawy z **Kolonii**, a nie jak zwykle z Berlina.
Z **Köln** lecieliśmy dłużej niż z Berlina do Warszawy.

Was die präsentierte Lexik angeht, so ist in fast jedem Kapitel in den Übungen von Ärzten und Untersuchungen die Rede. Diese Monothematik kann für Lernende durchaus anstrengend sein. Die weiteren Themenbereiche, die sich hier permanent wiederholen, sind: Computer, diverse Elektrogeräte und deren Reparatur, der Sejm (das polnische Parlament) sowie fremde Währungen.

Von den rein sprachlichen Fehlern abgesehen, vermitteln so manche Übungen ein verzerrtes Polen-Bild oder sind gar eine Zumutung für die Intelligenz der Lernenden, was zum Beispiel bei der folgenden Übersetzungsübung zum Tragen kommt:

Ü3, S. 91 Wódkę pijemy z małych kieliszków, a wodę z dużych szklanek. Ale wódkę też można pić ze szklanek. Herbatę w Polsce też można pić ze szklanek. Z kieliszków się jednak herbaty nie pije.

Wir trinken Wodka aus kleinen Gläsern, Wasser aber aus großen Gläsern. Wodka kann man aber auch aus großen Gläsern trinken. In Polen kann man Tee auch aus größeren Gläsern trinken. Aus kleineren Gläsern trinkt man aber keinen Tee.

Angeichts der Tatsache, dass viele Lernende die Unfehlbarkeit der im Handel erhältlichen Lehrbücher nicht anzweifeln, da diese für sie – sei es parallel zum Sprachkurs oder im Selbststudium – einen normativen, präskriptiven Charakter haben, ist von diesem Grammatikübungsbuch, anders als von der großen *Polnischen Grammatik* von Monika Skibicki, (leider) mit Nachdruck (!) abzuraten.

Resümee

Die Lerngrammatiken von Madelska und Worbs werden von den Polonistik-Studierenden an der Universität Kiel sehr oft im regulären Polnischunterricht (auf allen Niveaustufen) sowie im Selbststudium verwendet. Sie sind zweifelsfrei eine sehr wertvolle und absolut notwendige Ergänzung der Inhalte gängiger, im Studium eingesetzter Lehrwerke für PaF (*Hurra*, *Polski krok po kroku*, *Polski jest cool* sowie diverser Lehrbücher des Krakauer Universitas-Verlags). Vor allem die Nicht-MuttersprachlerInnen wissen sie sehr zu schätzen. Auch bilinguale Studierende entdecken dank der benutzerfreundlichen Grammatiken das strukturelle Grundgerüst ihrer Muttersprache. Das Ziel dieses Artikels ist – außer der im Titel erwähnten Beschreibung ausgewählter neuerer deutschsprachiger Lerngrammatiken des Polnischen als Fremdsprache – eine kurze Erinnerung daran, dass eine der wichtigsten Aufgaben von Lektorinnen und Lektoren darin bestehen sollte, die Studierenden auf gute oder weniger gute Publikationen, bezogen auf Grammatiken, hinzuweisen. Dabei sollten diesbezüglich ganz klare Empfehlungen oder auch Nicht-Empfehlungen seitens der Lehrkräfte ausgesprochen werden. Dadurch lässt sich wohl die eine oder andere ins Gesicht von Studierenden gezeichnete Enttäuschung vermeiden, zumal die Bücher für das studentische Budget oft nicht gerade sehr günstig sind.

Es erscheinen hierbei viele Fragen: Inwiefern ergänzen sich die modernen Polnischgrammatiken und an welchen Punkten gibt es zwischen ihnen Unterschiede? In welchem Grammatiklehrwerk wird das jeweilige Thema am besten beleuchtet? Nur wir, als kompetente, erfahrene Lehrkräfte, sind imstande, die in den einzelnen Veröffentlichungen enthaltenen Inhalte sorgfältig zu verifizieren. Man soll die Lernenden unbedingt darauf aufmerksam machen (und das möglichst schon an der Schwelle ihrer „PolnischlernerInnen-Karriere“), dass es immer empfehlenswert ist, eine gewisse Dosis Misstrauen mitzubringen und an alle Fachbücher sehr wachsam heranzugehen. Die Erfahrung zeigt, dass die Studierenden der höheren Fachsemester (nach so manch einer intensiven Auseinandersetzung mit den Grammatikbüchern) bereits für die Feinheiten und Unterschiede in der Darstellung ausgewählter grammatischer Themen sensibilisiert sind. Sie werden sich mit der Zeit, *peu á peu*, auch dessen bewusst, dass es nicht immer gescheit ist, jede Passage in ihre schriftlichen Arbeiten und Referate anstandslos zu übernehmen. Die Präsentationen vieler grammatischer Themen sind nämlich ganz gewiss diskussionsbedürftig und es sollte in unserer Kompetenz liegen, den Studierenden den Weg zu diesen kritischen Ansichten zu weisen.

Besprochene Lerngrammatiken

Madelska L., 2014, *Polnisch entdecken*, Prolog, Kraków

Skibicki M., 2011, *Grammatikübungsbuch Polnisch*, Buske, Hamburg

Worbs E., 2009, *Witaj Polsko! Grammatisches Beiheft*, Universum, Wiesbaden

Ukaże się w 2016 r.



**Anke Sennema
Magdalena Wiażewicz**

DEUTSCH + POLNISCH = MEHR CHANCEN IM BERUF! PERSPEKTIVEN DER BILINGUALEN SCHÜLER/INNEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

In Zeiten der Globalisierung und eines intensiven wirtschaftlichen, politischen und sozialen Austauschs ist der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen für das Berufsleben von herausragender Bedeutung. Verstärkte Mobilität und Arbeitsmigration innerhalb der Europäischen Union tragen dazu bei, dass auch die osteuropäischen Sprachen, u.a. Polnisch als Sprache des Nachbarlandes, an Attraktivität gewinnen. So kommunizieren beispielsweise einige Geflüchtete und Einwanderer aus den neuen EU-Ländern auf Polnisch,¹ nachdem sie sich länger in Polen aufgehalten haben. Die wachsende Bedeutung des Polnischen im beruflichen Kontext hat zur Folge, dass Polnisch als Fremdsprache sowohl in der Berufsausbildung als auch in der Weiterbildung stärker gefördert werden muss. Dabei stehen branchengemäße Ausrichtung und zielgruppengerechte Vermittlung im Vordergrund.

In Bezug auf berufliche Perspektiven der Mehrsprachigen beschäftigt sich der vorliegende Artikel am Beispiel einer kaufmännischen Ausbildung mit der Sprachstandseinschätzung in beiden Sprachen Deutsch und Polnisch bei bilingualen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Biographien nach Deutschland eingewandert sind. Zudem geht der Artikel der Frage nach, welchen Mehrwert die Teilnehmenden in ihren Sprachkompetenzen für die Berufsperspektive sehen. Geht die Gleichung „Deutsch + Polnisch = mehr Chancen im Beruf“ für die Lernenden auf?

1 Dies aus der Beobachtung der Autorin M. Wiażewicz, die berufsbezogene Sprachförderprojekte für Geflüchtete im Rahmen der bundes- und landesgeförderten Qualifizierung und Weiterbildung koordiniert.

Polnischsprachige Lernende im deutschen Schulwesen

Die Abschlüsse der allgemeinen Schulausbildung öffnen für viele Schüler/innen den Weg in die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Jugendliche mit einem qualifizierten Schulabschluss in dem in Berlin vielfältigen Schulberufssystem haben die Möglichkeit, Qualifikationen für den Einstieg ins Berufsleben zu erwerben. Durch die EU-Erweiterung kommen auch polnischsprachige Quereinsteiger in das Berufsschulsystem, die unterschiedliche Sprach- und Fachkompetenzen mitbringen. Mittlerweile weist ein wesentlicher Anteil der Schülerschaft an beruflichen Schulen Berlins – etwa ein Drittel – Migrationshintergrund auf. So wurden im Schuljahr 2014/15 in Berlin 10,5% Lernende mit einem nichtdeutschen Pass und 21,2% mit sog. nichtdeutscher Herkunft (ndH – davon u.a. 7,7% polnischer Herkunft) an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen in den Ländern Berlin und Brandenburg unterrichtet (Metter 2015, 5). Aus einer Umfrage zur Rolle der polnischen Sprache als Zusatzqualifikation auf dem grenznahen Arbeitsmarkt im Land Brandenburg geht hervor, dass sich viel mehr Lernende in der Berufsschule als an Gymnasien für Polnisch als wichtige Kompetenz in ihrem zukünftigen Beruf aussprachen (DPG 2010). Durch praxisnahe Ausbildung und die Nähe zu Polen in der Grenzregion erkennen zukünftige Fachkräfte die Bedeutung von Polnischkenntnissen für die berufliche Kommunikation.

Die Entscheidung von Mehrsprachigen (u.a. Polnischsprachigen) für die Berufsschule geht auch darauf zurück, dass mehrsprachige Migrantenkinder nur halb so oft wie deutsche Schulkinder eine Gymnasialempfehlung erhalten (Becker 2011), was meist den schlechteren Deutschkenntnissen zugeschrieben wird. Von daher ist es verständlich, dass die Herkunftssprache in der beruflichen Bildung anders geschätzt und ihr ein höherer Stellenwert beigemessen wird.

Wie es die Diskussion während der Tagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Frankfurt (Oder) im September 2015 zeigte, ist die Zahl der tatsächlich polnischsprachigen Lernenden im deutschen Schulwesen auf Grund von Datenschutz und mangelnden Erhebungen nicht genau feststellbar. Sowohl Lernende, die gern in der polnischen Sprache kommunizieren (Błaszczak, Żygis 2014, 37) als auch diejenigen, die ihre polnische Herkunft nicht immer freiwillig angeben,² können die deutsche Staatsangehörigkeit von Geburt an besitzen bzw. mittlerweile erworben haben. So ist die Zielgruppe statistisch nicht als „Polnisch“ identifizierbar bzw. erfassbar.

2 Beobachtung der Autorin M. Wiażewicz aus mehreren Projektdurchführungen in den Berliner Oberstufenzentren in mehrsprachigen Klassen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung.

Warum ist eine Spracheinschätzung der Herkunftssprache für die Berufsperspektive wichtig?

Wie im schulischen Bildungsumfeld kommt Sprache auch im beruflichen Lernen und Handeln eine elementare Bedeutung zu. Vor allem die Sprachkompetenz der Schüler/innen im Deutschen scheint am häufigsten im Schriftlichen den Anforderungen der beruflichen Bildung nicht ausreichend zu entsprechen, was auch mit ihrer Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht wird (DIHK 2014). Dass neben dem Deutschen auch die Herkunftssprache ein großes Potential für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung birgt, wird mittlerweile von Bildungsinstitutionen wie auch von den betroffenen Schüler/innen erkannt. Hierzu ist es auch wichtig, dass alle „ins Boot geholt“ werden: Schulleitungen, Lehrkräfte und Ausbilder sehen und fördern die in der Mehrsprachigkeit begründeten Chancen in den von den Lernenden angestrebten Berufen.

Diese Überlegungen regten die beiden Autorinnen an, ein Forschungsprojekt zur Einschätzung der Sprachpotenziale und der berufsbiografischen Rolle der Mehrsprachigkeit zu beantragen und durchzuführen. Im Zentrum des Vorhabens „Mehr-Sprachen – Mehr-Wert: Chancenreich mit Sprachenvielfalt“ als Projekt zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung stand der Sprach- und Kompetenzerwerb in der dreijährigen dualen bürokaufmännischen Ausbildung.³

Warum ist der Ausbildungsbereich Bürokommunikation besonders geeignet?

Zum einen zeichnet sich die kaufmännische Fachsprache durch eine hohe Komplexität sowohl in Schrift (Rechtssprache, Register der offiziellen Korrespondenz, DIN-Normung) als auch in Wort (Kommunikation mit Kunden, Mitarbeitern, Sprachregister – Höflichkeitsformen) aus. Zum anderen bietet die Dualität der Ausbildung eine Möglichkeit, die Herkunftssprache bzw. Fremdsprache als Fachsprache parallel zu der schulischen Fachtheorie in einem Betrieb zu vertiefen. Für die Studie sollten idealerweise die Berufspraktika in einer Sprachumgebung stattfinden, in der beide Sprachen gesprochen werden und dementsprechend gehandelt wird. Nicht zuletzt spielen auch Prüfungskompetenz und Testformate für die Spracheinschätzung eine Rolle. Zur Zeit der Erhebung waren die meisten berufsbezogenen Tests im Bereich *Kaufmännisches* verfügbar. Die Kompetenzanforderungen der Sprachniveau-Ebenen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001) waren für Deutsch beiden Autorinnen bekannt, für Polnisch als Fremdsprache einer Autorin. Zudem verfügt eine der Autorinnen über Prüferlizenzen der Prüfungsgesellschaft TELC⁴ und führt regelmäßig Sprachprüfungen im Bereich A2 - C1 für Deutsch durch.

3 Finanziert aus Mitteln des Berliner Interdisziplinären Verbunds für Mehrsprachigkeit (BIVEM).

4 TELC (The European Language Certificates) – bundesweit anerkannte Prüfungsgesellschaft in Frankfurt am Main.

All diese Aspekte wurden bei der Wahl der Berufsschule und bei der Umsetzung des Vorhabens berücksichtigt. Als einzige berufsbildende Schule bot das Oberstufenzentrum Bürowirtschaft und Verwaltung (Louise-Schroeder-Schule, Berlin) berufsbezogenen Polnischunterricht im Rahmen des Schulpartnerschaftsprogramms ProPolska an. Ziel des Programms ist die Förderung der Sprachkompetenz in Polnisch bei bilingualen Jugendlichen und deutschen Muttersprachler/innen, die im bürokaufmännischen Bereich ausgebildet werden. Besonders wertvoll für die handlungsorientierte Sprachförderung waren geleistete Praktika in polnischen Unternehmen und mehrwöchige Praktika in Betrieben in Polen.

Methoden und Schrittfolge

Die Methodik der Spracheinschätzung in Deutsch und Polnisch wurde mit der Schulleitung und den Unterricht leitenden Lehrkräften abgestimmt und den Abläufen im dualen Schulalltag entsprechend angepasst.

Festgelegt wurde folgende Schrittfolge:

- Gespräche an der Schule (Leitung und Lehrkräfte für Deutsch und Polnisch),
- Gespräche mit Schüler/innen zur Zielsetzung,
- Sprachstandseinschätzung mit Modelltests⁵ mit berufsbezogenen Inhalten auf dem Sprachniveau B1 bzw. B2 (schriftlich und mündlich),
- Schriftliche Befragung: Bildungsbiographie, familiäre Bedingungen der Mehrsprachigkeit, Sprachpraxis (Sprachgewohnheiten, Sprachenwahl),
- Leitfadengesteuerte Interviews: Schüler/innen reflektieren ihre beruflichen Wünsche und Perspektiven im Zusammenhang mit ihrer Mehrsprachigkeit,
- Kurzes Feedback an die Schüler/innen,
- Auswertung der Sprachstandseinschätzungen und Rückmeldung an die Schule.

Zu Beginn der Testung fand ein Gespräch mit den Lernenden zur Zielsetzung der Untersuchung statt, das u.a. auch zur Motivationssteigerung dienen sollte. Dabei fiel auf, dass die Probanden ihre Kompetenzen in Polnisch mit Äußerungen wie: „Ich kann nicht richtig Polnisch schreiben“ oder „Ich hab schon vieles vergessen, wann ich klein oder groß schreibe“ geringerschätzten.

Es stellte sich dabei die Frage, ob diese Äußerungen darauf zurückzuführen sind, dass einer vor allem alltagsgeprägten Mündlichkeit der Schüler/innen oft eine eher mühsame und sprachlich schwächere Schriftlichkeit gegenübersteht, die in dem Fall sehr bewusst

5 Für Deutsch waren es Modelltests auf dem Niveau B1 bzw. B2 der Prüfungsgesellschaft TELC, für Polnisch die zusammengestellten Tests für die Zertifikatsprüfungen B1 und B2 (Seretny, Lipinska 2005; Burkat, Jasińska, Małolepsza, Szymkiewicz 2008).

wahrgenommen wird? Oder liegt die negative Wahrnehmung auch in der bisherigen Leistungsbewertung begründet, die stärker auf sprachformale Aspekte fokussiert?

Die Sprachstandseinschätzungen erfolgten in der Herkunfts- und Zielsprache und umfassten die Bereiche: Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Register, wie z.B. die kaufmännische Fachsprache. Wir testeten die vier Fertigkeiten: Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündlicher Ausdruck auf dem Kompetenzniveau B2 bzw. B1 des GER, um einen Überblick über die Ausprägung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen jeder/jedes Teilnehmenden zu erhalten. Die Wahl der Sprachniveau-Ebenen, die im Bereich B (Selbstständige Sprachverwendung) des GER liegen, setzt voraus, dass Lernende Handlungen im Berufsleben eigenständig und verhaltenssicher in beiden Sprachen vornehmen können. Das Kompetenzniveau B empfahl die Lehrkraft für Polnisch, Frau Halina Müller, die die Erhebung an der Schule begleitete. Sie gab an, sich im eigenen Unterrichtsgeschehen immer wieder mit gravierenden Unterschieden in den Kompetenzen Sprechen und Schreiben in beiden Sprachen konfrontiert zu sehen. Uns allen war auch bewusst, dass die Schriftlichkeit und das Leseverstehen sowohl in der beruflichen Bildung wie in einem möglichen Studium unabdingbare Fertigkeiten zum Erreichen der Berufsbildungsabschlüsse sind.

Kurzcharakteristik der Teilnehmenden

- 5 Schüler/innen (4w/1m) aus dem OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung, Berlin;
- Alter: 21-31 Jahre;
- Geburtsland: Deutschland (N=2), Polen (N=3, eingewandert mit 4, 8, 15 Jahren);
- Teilnahme am schulischen Angebot des Polnischunterrichts (2 UE in der Woche);
- Dualer Ausbildungsgang Bürokommunikation, 2. Ausbildungsjahr.

Ergebnisse

In den Sprachstandseinschätzungen stellte sich heraus, dass die von den Teilnehmenden vermuteten „schlechten“ Schriftkompetenzen in der Herkunftssprache/Zweitsprache Polnisch mit der schriftlichen Textkompetenz im Deutschen vergleichbar sind und mindestens auf Sprachniveau B1 liegen.

Insgesamt lagen die Schüler/innen mit ihren Sprachkompetenzen im Bereich B1 bis C1. Das heißt, abhängig von Schüler/in und Kompetenzbereich, kann man von einer selbständigen bis kompetenten Sprachverwendung sprechen. Dabei schnitten sie im Mündlichen besser als im Schriftlichen ab. Beim Leseverstehen und präzisen Hörverstehen haben die Schüler/innen deutlich weniger Punkte erreicht als in anderen Sprachfertigkeiten. Dies kann an der unausgeprägten Textkompetenz liegen. Der Unterschied zwischen Mündlichem und Schriftlichem war jedoch im Polnischen deutlicher als im Deutschen. In der schriftlichen Äußerung im polnischen Textteil sind viele Interferenzen (übernommene Satzstrukturen

und Begriffe sowie Höflichkeitsformen) aus dem Deutschen sichtbar: „cieszyłbym się na Pana reakcję“, „oddaje spowrotem ten aparat“.

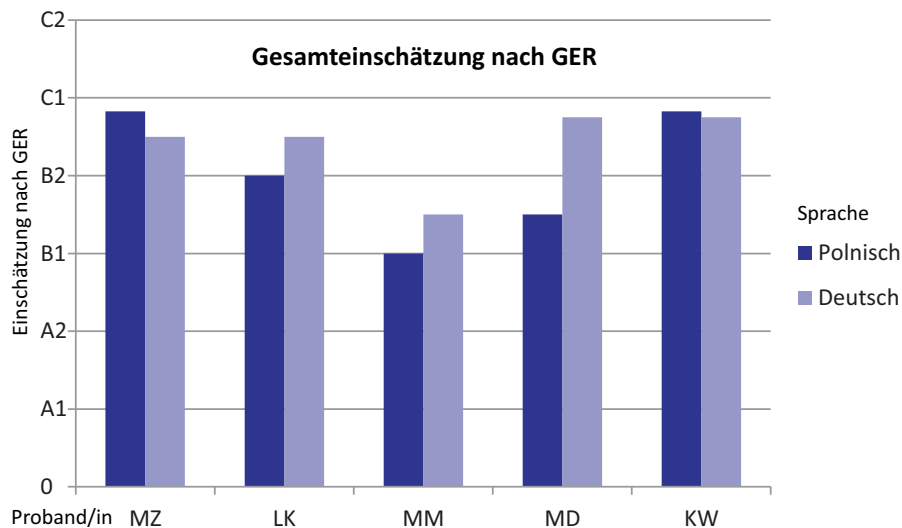
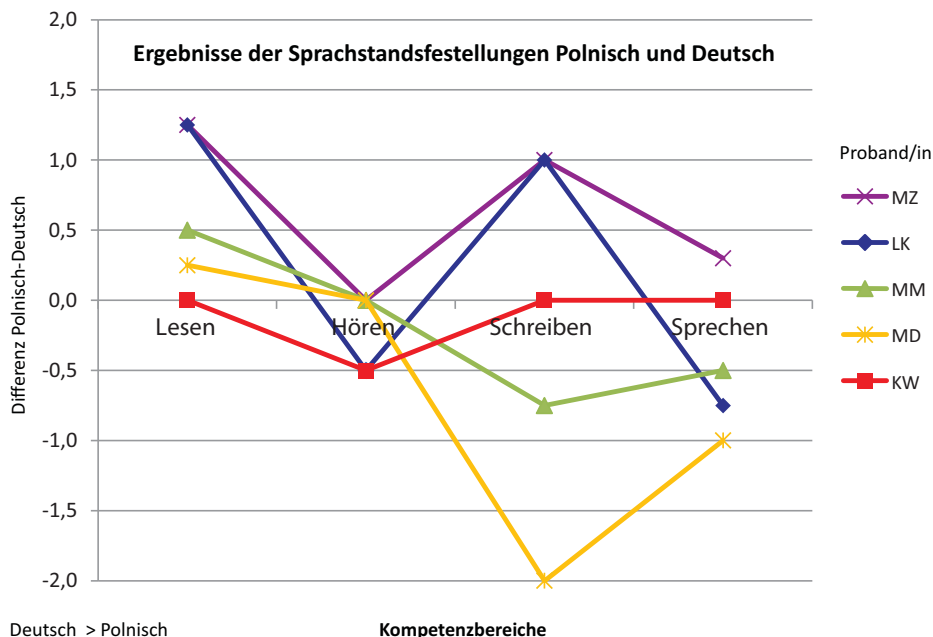


Abb. 1. Testergebnisse der Sprachstandseinschätzungen nach GER für Polnisch und Deutsch

Aus der Erhebung geht weiterhin hervor, dass sich im Vergleich beider Sprachen bei den Schüler/innen ein ähnliches Niveau der Sprachbeherrschung in Polnisch und Deutsch zeigt. Aufgefächert nach einzelnen Kompetenzbereichen sind aber durchaus deutliche Unterschiede erkennbar.

Polnisch > Deutsch



Deutsch > Polnisch

Abb. 2. Differenz im Niveau der Sprachkompetenz per Fertigkeitsbereich (ein Hauptintervall, z.B. 0-1, entspricht dem Unterschied zwischen zwei Teilniveaus, z.B. zwischen B1 und B2)

Werte auf der 0-Linie bedeuten, dass in der Sprachstandserhebung kein Unterschied zwischen der Sprachkompetenz Polnisch und Deutsch festgestellt wurde (z.B. KW im Bereich Lesen, Schreiben, Hören). Bei MD zeigte sich im Bereich Hören kein Unterschied in der Sprachkompetenz, die Schreibkompetenz war dagegen im Deutschen um eine ganze Niveauebene besser als im Polnischen. Die größten Kompetenzunterschiede in der Sprachbeherrschung zwischen den beiden Sprachen zeigten sich im Bereich Schreiben (bis auf KW).

Weiterhin fällt auf, dass nicht nur das globale Leseverstehen, sondern auch die Verbindung des Hör- und Leseverstehens sich in den Testformaten als schwierig herausstellt. Im Bereich Lesen könnte dies auf die Präzision von Abfrage und Zuordnung zurückzuführen sein. Es ist auch zu vermuten, dass im Umgang mit (Fach-)Texten eher auf fachrelevante Details und deren Anwendung als auf das gesamte Textverständnis fokussiert wird.

Da in beiden Sprachen das globale Leseverstehen bei den meisten Lernenden unterhalb ihrer Erwartung ausfiel, sollte die Fähigkeit, den gesamten Text schnell erfassen zu können, noch mehr trainiert werden. Diese Fertigkeit ist auch im Profil des Fachs Kaufmännische Kommunikation zur Förderung der Deutschkompetenz verankert, wie der folgende Ausschnitt aus der Kompetenzbeschreibung zeigt:

Die Schüler und Schülerinnen sollen:

- *die für Beruf und persönliche Entwicklung notwendige Sprachkompetenz erwerben,*
- *sich in der Standardsprache schriftlich und mündlich richtig ausdrücken können,*
- *Informationen beschaffen, verarbeiten, dokumentieren, präsentieren und darüber reflektieren können.*

Handlungsfelder der schriftlichen Kommunikation:

- *Zusammenfassen, Beschreiben, Bericht verfassen, Argumentieren, Inhaltsangabe verfassen, Schaubilder analysieren, Geschäftsbriefe schreiben (Protokoll, Alltagsschriftverkehr).*

Dass der Wechsel der Modalität vom Lautlichen (Hören) zum Zeichen (Schreiben) Probleme in beiden Sprachen bereitete, wird anhand der Ergebnisse im Bereich Hörverstehen sichtbar. Diese wohl unausgeprägte Fähigkeit, vom Mündlichen schnell ins Schriftliche zu wechseln, könnte daraus resultieren, dass sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache die gehörten Inhalte zwar global verstanden werden, jedoch das präzise Hörverstehen und das zeitnahe, detaillierte Niederschreiben der gehörten Informationen nicht oft verlangt werden.

Hat die Zuwanderung einen Einfluss auf die Textkompetenz?

Da aufgrund der Praktikumszeit und Stundenplanung an der Schule nur fünf Personen an der Spracheinschätzung teilnehmen konnten, können keine verallgemeinernden Aussagen formuliert werden. Sichtbar wird jedoch, dass auch später zugewanderte Schüler/innen

in beiden Sprachen durchaus eine hohe Kompetenz ausbilden können (Fall KW und MZ, s. Abb. 1). Sie erreichten in beiden Sprachen eine hohe Punktzahl im Leseverstehen und Schreiben. Spielt der Zeitpunkt der Zuwanderung beim Erwerb der Textkompetenz keine Rolle mehr oder sind diese Personen besonders begabt?

In bisherigen Untersuchungen zum Leserwerb in der Zweitsprache wird neben sozialen Faktoren (wie getrennte sprachliche und kulturelle Sozialisation in der Familie) auch der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit (Ehlers 2008) genannt. Das Verständnis für die Strukturen und Gebrauchsmuster konzeptioneller Mündlichkeit (z.B. das Narrative) und konzeptioneller Schriftlichkeit (z.B. formelle Briefe) zu entwickeln, ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb der Mittel zur Texterschließung, notwendig für das Verständnis von Fachtexten in der Ausbildung. Tatsächlich zeichnen sich die eingeschätzten Personen in den o.g. Fällen durch eine versierte Textkompetenz aus, die in der Erstsprache durch eine fundierte Allgemeinbildung im Heimatland bzw. kontinuierlichen additiven Sprachunterricht und durch eine kulturelle Sozialisation gut ausgeprägt wurden.

In beiden Sprachen waren in den Texten eine aufeinander aufbauende Konzeption (hier ein Reklamationsschreiben) und eine schlüssige Argumentation in der schriftlichen Äußerung beider Personen nachvollziehbar und sichtbar. Dies galt auch für die Korrespondenz mit der Aufgabenstellung, auch wenn morphologische, Satzbau- und Interferenzfehler insbesondere bei der später zugewanderten Person häufiger vorkamen. Diese Merkmale wurden ebenfalls in der mündlichen Eigenvorstellung (konzeptionelle Mündlichkeit) sichtbar, wobei die/der später Zugewanderte nicht so sicher die eigene Person auf Deutsch darstellen konnte.

Fazit

Die beschriebene Erhebung des Sprachstandes, kombiniert mit der Erhebung sprachbiografischer Daten und Fragen zur Sprachumgebung, gibt einen Einblick in die Sprachentwicklung, die Lebenswelten und die beruflichen Vorstellungen zweisprachiger bzw. zugewanderter junger Erwachsener. In den Interviews bestätigten alle Auszubildenden, dass sie Polnisch in ihrem gelernten Beruf und generell im zukünftigen Berufsleben anwenden werden bzw. anwenden wollen. Zur Begründung antwortete eine Person folgendermaßen: „Ich arbeite im öffentlichen Dienst und habe festgestellt, dass die deutschen Behörden mit den polnischen miteinander kooperieren. Ich mußte auch oft polnische Dokumente ins Deutsche übersetzen.“

Nach der Einschätzung ihres Sprachstands bringt gerade diese Person gute Voraussetzungen für die Sprachmittlung. Es ist zu erwarten, dass ihre Sprachkompetenzen ihr mehr Chancen im Wettbewerb um einen Arbeitsplatz garantieren. Sicherlich wurden Lernende in ihrer Persönlichkeits- und Sprachentwicklung auch während der Praktika in Polen dadurch

gestärkt, dass sie durch ihren Lernwillen und ihre fortgeschrittenen Polnischkenntnisse auf eine positive Resonanz stießen.⁶ Wegen der geographischen Nähe konnte sich eine Auszubildende auch vorstellen, nach Polen umzuziehen und dort beruflich tätig zu sein. Diese Beispiele belegen das Desiderat, dass Programme zur Förderung der Herkunftsbzw. Fremdsprache als berufsbezogene Sprache im schulischen Regelsystem stärker bzw. strukturell verankert werden müssten, wenn in einer mehrsprachigen Gesellschaft junge Fachkräfte für die Anforderungen des globalen Arbeitsmarktes ausgebildet und darauf optimal vorbereitet werden sollen.

Ausblick

Im Hinblick auf die berufliche Aus- und Weiterbildung besteht noch ein großer Bedarf an spezifischerer Erfassung der Sprachkompetenz hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Registerwahl, Fachsprache und der betrieblichen Handlungsfähigkeit, und zwar in beiden Sprachen Deutsch und Polnisch. Entsprechende Erhebungen könnten zum einen dazu beitragen, Mehrsprachigkeitskompetenz in Herkunftsbzw. Zielsprache (hier: Polnisch und Deutsch) in ihrer Bedeutung für die berufliche Ausbildung und anstehende Beschäftigung zu erforschen. Zudem würde Mehrsprachigkeit als „Mehrwert“ in der beruflichen Bildung stärker in den Blick von Schülerschaft und Lehrkräften bzw. Bildungsverantwortlichen rücken: Eine genaue Auswertung könnte den Lehrkräften eine objektive Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten sowie eine Ableitung der spezifischen Sprachförderbedarfe ermöglichen, die für den jeweiligen Berufsbereich relevant sind. Mit den gewonnenen Erkenntnissen könnte gezielter auf die sprachlichen Anforderungen der beruflichen Bildung reagiert und Mehrsprachigkeit als anerkannte tragfähige Ressource ausgebildet werden. Die o.g. Erhebung leistet hierzu einen kleinen Beitrag im Hinblick sowohl auf den Fachdiskurs als auch die Lehrerfortbildung. In Zeiten der steigenden Mobilität wird Sensibilisierung von Pädagogen und Multiplikatoren für den Mehrwert der Mehrsprachigkeit gerade an Berufsschulen zur dringenden Aufgabe.

Literatur

Becker R., 2011, *Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde*, in: R. Becker (Hg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Błaszczak J., Żygis M., 2014, *Bin ich Deutscher oder Pole? Eine Studie über nationale Identität der deutsch-polnischen Kinder und Jugendlichen in Berlin*, in: Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, Nr. 2, Berlin

Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2008, *HURRA!!! Po polsku. Test kwalifikacyjny*, Prolog, Kraków

6 Dies wurde den Autorinnen von der Schulleitung des OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung während der Gespräche berichtet.

[DIHK] Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (Hg.), 2014, *Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*, <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen>

[DPG] Deutsch-Polnische Gesellschaft Brandenburg, 2010, *Dokumentation einer Fachtagung: Polnisch in der Aus- und Weiterbildung im Land Brandenburg, 06.05.2010, Europa-Universität Viadrina*, https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/mitarbeiter/damus/Tagung_Polnisch/Tagungsdokumentation_web.pdf

Ehlers S., 2008, *Lesekompetenz in der Zweitsprache*, in: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, Schneider, Baltmannsweiler

[GER], *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*, 2001, Langenscheidt, München

Metter T., 2015, *Zahlen Daten Fakten. Berufliche Schulen 2014/2015*, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Berlin, www.berlin.de/sen/bjw

ProPolska – Ein Projekt zur Entwicklung der deutsch-polnischen Zusammenarbeit in der Ausbildung kaufmännischen Nachwuchses und zur Förderung der polnischen Sprache in der Bundesrepublik Deutschland, <http://www.osz-louise-schroeder.de/html/propolska.htm>

Seretny A., Lipińska E., 2005, *Przewodnik po egzaminach certyfikowanych*, Universitas, Kraków

TELC The European Language Certificates – die Europäischen Sprachenzertifikate, 2015, https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch.pdf

3. Sektionentagung der GALE.V., 23.-25. September 2015 an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt, https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/Konferenzen/gal/Programmheft_final.pdf



Jan Miodek

LUFT, LUFCIK, LUFTNAĆ SIĘ

W jednym ze swych felietonów sportowych w „Gazecie Wyborczej” Wojciech Kuczok przywołał niedawno temu typowo śląski czasownik *luftnąć się*, znaczący tyle, co „trafić w powietrze zamiast w piłkę”. I ja – urodzony na Górnym Śląsku – używam go zawsze, gdy tylko widzę takie zdarzenie na boisku czy gram w piłkę nożną, a i przekazałem to słowo swej progeniturze, czyli synowi i wnukom!

Czasownikowa forma *luftnąć się* pochodzi, oczywiście, od rzeczownika *luft*, przejętego z niemieckiego *die Luft* „powietrze”. Mówią Ślązacy: „Otwórz okno, żeby było wiyncyj luftu”, „Zdrowo być na świeżym lufcie”, „Sam momy niyzdrowy luft” (Bożena Częstka-Szymon, Jerzy Ludwig, Helena Synowiec, *Mały słownik gwary Górnego Śląska*, 2000, Katowice, s. 124). Potwierdzeniem utrwalonej obecności luftu w śląskiej komunikacji językowej są też wyrażenia i zwroty typu *w lufcie*, *z luftem*, *bez luftu*, *nie ma luftu*, *brak luftu*. Pierwsze z wymienionych połączeń bywa używane nie tylko jako regionalny odpowiednik standardowego „w powietrzu”, ale też jako określenie „wysokości, wysokiego pułapu”. Na alejce przed moim rodzinnym domem w Tarnowskich Górach usłyszałem na przykład przed laty taki oto dialog – zaczepkę małego chłopca i replikę wysokiego: „Ty, długi, jak tam w lufcie?” – „Ty, mały, jak tam w niskiej atmosferze?”.

W codziennym obiegu są również derywaty od *luftu*: *lufcić*, *luftować* „wietrzyć”: „Od rana lufcymy ta izba”, „Luftujcie sam zaroz, bo śmierzdi”, „Niy luftuj, bo bydzie przecióg”. *Luftować* może być także użyte w znaczeniu „przeganiać kogoś, coś z miejsca na miejsce”: „Alojz luftuje gołymbie”, „Tyn pijok (łóżyrok) zaś luftuje swoja baba”. Samo zaś *luftnąć się* znaczy nie tylko tyle, co „trafić w powietrze zamiast w piłkę”, ale i – ogólnie – „trafić w powietrze zamiast do jakiegoś celu” („Za każdym razem sie luftnół, taki ś niego szczelec”) oraz „przewietrzyć się, przespacerować się” („Po połedniu my sie luftli nad woda”, „Trza by sie kaj luftnońć na kole”).

Bardzo charakterystyczne, bo będące przykładem obcego modelu słowotwórczego, są złożenia z członem odróżniającym na pierwszym miejscu – typu *luftbiksa* „wiatrówka,

strzelba” („Chopcy szczyłali z luftbikse”) albo *luftplómpa*, *luftplómpka* „pompka” („Achim, pożycz mi luftplómpy”, „Jak sie wybiyrosz w dalszo dróga na kole, zawdy bier ze sobóm luftplómpka”).

Luftownik z kolei to „wywietrznik, lufcik” („Otwórz tyn luftownik”). Jak Państwo widzą, w jego parafrazie znaczeniowej pojawił się *lufcik* (z niemieckiego Luftzug) – określenie, które weszło do języka ogólnopolskiego, definiowane jako „niewielka część okna z szybą osadzoną w ruchomej ramie, dająca się oddzielnie otwierać; wywietrznik” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. prof. Stanisława Dubisza, 2003, t. 2, Warszawa, s. 683).

Dopowiedzmy, że w potocznym języku standardowym *luft* jako „powietrze” też jest używany, choć na pewno rzadziej niż na Śląsku („Wyjść na świeży luft”) – tak jak doskonale jest znane wszystkim Polakom potoczne wyrażenie *do luftu* odnoszone do kogoś lub czegoś nic niewartego („Aktor, film do luftu”, „Praca do luftu”). Rzadziej już natomiast słyszy się o *lufcie* „przewodzie w piecu, kuchni, kominie, odprowadzającym dym”, bo i samo to urządzenie odchodzi nieuchronnie w przeszłość!

A skoro o *lufcie* dziś piszę... – Typowo śląskim określeniem samolotu jest przeniesiony z języka niemieckiego *fliger*, *fligier*: „Leciołeś już kiedy fligrym?”, „Jeszcze takiygo fligra niy widziała na naszym lotnisku” – czytamy w przywołanym wyżej *Małym słowniku gwary Górnego Śląska*. Przynosi on również informację, że *fliger*, *fligier* może też oznaczać „małe okienko, wywietrznik”: „Łotwórz tyn fliger, niych sie trocha wywietrzy”.

Głównie za sprawą tytułu znanej książki Szczepana Twardocha przypomniał mi się z dzieciństwa *drach*, czyli „latawiec” („Jesiyniom chopcy zawsze puszczejóm drachy”). Dla porządku dodajmy, że *drach* to również przenośne i żartobliwe nazwanie psotnego, nieznośnego dziecka, łobuza, urwisa („Ty drachu, kogoś to zaś napasztował?”, „Pamiyntej sie, z takim drachym niy śmiesz sie kolegować!”). *Drach* pochodzi z niemieckiego *Drache*, *Drachen*, a w języku tym jest nie tylko określeniem latawca, ale także smoka i jędry.

Typowym śląskim odpowiednikiem latania, fruwania jest *furganie*, rzadziej – *fiurganie*: „Jaskółki nisko furgajóm (fiurgajóm), mo sie na dyszcz”. Przenośnie *furgać* (*fiurgać*) to „wynosić się nad innych, być przesadnie ambitnym”: „Óna by wysoko furgiała!” – czytamy w słowniku Częstki-Szymon, Ludwiga i Synowiec na str. 67. Niewątpliwie od owego *furgania* pochodzi dość popularne w naszych stronach nazwisko *Furgacz*.

Cała natomiast leksykalna seria: *furgać*, *furkać*, *furknąć*, *furczyć*, *furkotać*, *frugać*, *fruć*, *frunąć*, *furnąć*, *furtać* tworzy rodzinę wyrazów dźwiękonaśladowczych – z częstką *fru*! w punkcie wyjścia.

Anna Czura

PLURIMOBIL – MATERIAŁY DYDAKTYCZNE WSPIERAJĄCE MOBILNOŚĆ EDUKACYJNĄ

Cel

Szkoły i uczelnie często biorą udział w programach europejskich, takich jak eTwinning, Comenius, Socrates, Leonardo da Vinci, a także w wymianach organizowanych lokalnie na podstawie umów dwu- lub wielostronnych. W powszechnej opinii udział w projektach mobilnościowych tego typu ma pozytywny wpływ na rozwój osobisty uczestników, zwłaszcza na ich kompetencje językowe oraz umiejętności komunikacyjne w sytuacjach międzykulturowych. Niestety badania nie zawsze to potwierdzają. Dlatego wydaje się, że uczniów wyjeżdżających za granicę trzeba do wyjazdu przygotować nie tylko pod względem językowym, lecz także interkulturowym.

Aby pomóc nauczycielom czy edukatorom nauczycieli w przygotowaniu uczniów lub studentów do mobilności, autorzy projektu PluriMobil, przy wsparciu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Graz, zaprojektowali dla różnych typów szkół pięć zestawów materiałów dydaktycznych, które mają być pomocne w czasie wyjazdów zagranicznych i ułatwiać kontakty internetowe z uczniami pochodzącymi z różnych kultur. Materiały dydaktyczne PluriMobil skupiają się na rozwijaniu kompetencji interkulturowej, umiejętności językowych niezbędnych w codziennej komunikacji oraz umiejętności uczenia się.

Co ważne, zamieszczone w materiałach dydaktycznych scenariusze lekcji zawierają listę ćwiczeń na okres poprzedzający wyjazd, na pobyt za granicą i czas po powrocie do kraju. Przed wyjazdem uczniowie zastanawiają się nad własną tożsamością kulturową, szukają informacji o kulturze swoich partnerów, przygotowują zadania, wyznaczają cele językowe, które będą realizować. Podczas wyjazdu lub spotkania online uczniowie wykonują z partnerami zadania, obserwują nowe środowisko, monitorują swoje postępy w nauce języka

obcego. Z kolei po powrocie do kraju dzielą się spostrzeżeniami z kolegami i koleżankami oraz podsumowują niedawne doświadczenie międzykulturowe.

Grupy docelowe

Materiały PluriMobil mogą się przydać nauczycielom i edukatorom nauczycieli pracującym w następujących typach szkół:

- szkoła podstawowa,
- szkoła gimnazjalna,
- szkoła ponadgimnazjalna ogólnokształcąca,
- szkoła ponadgimnazjalna o charakterze zawodowym,
- studium kształcenia nauczycieli.

Produkt

Materiały PluriMobil to:

- *PluriMobil Handbook*, swego rodzaju podręcznik, zapoznający użytkowników z głównymi założeniami projektu i kładący nacisk na praktyczną prezentację materiałów dydaktycznych oraz wdrażanie ich w czasie projektu mobilnościowego.
- *PluriMobil Quick start guide*, krótka praktyczna „instrukcja obsługi” dla nauczycieli, którzy stykają się z materiałami PluriMobil po raz pierwszy.
- *PluriMobil Lesson plans*, zestawy scenariuszy lekcji (dla każdego poziomu edukacyjnego przygotowano odrębny zestaw), które mają na celu ułatwiać uczniom i przyszłym nauczycielom mobilność edukacyjną. Scenariusz zawiera główne cele lekcji, wykaz kompetencji docelowych, listę źródeł, opis sugerowanego przebiegu zajęć, a także przykłady gotowych materiałów, które nauczyciel może skopiować i wykorzystać na lekcji. Wykonujących poszczególne zadania uczniów zachęca się do współpracy w grupach, wymiany doświadczeń i korzystania z najnowszych technologii.

Wszystkie wyżej wymienione materiały, przygotowane w języku angielskim i francuskim, można bezpłatnie pobrać na stronie plurimobil.ecml.at. Zachęcam nauczycieli do wspierania spotkań międzykulturowych ich uczniów, uczniów zaś do korzystania z materiałów PluriMobil w czasie podróży wirtualnych i rzeczywistych!

**Katarzyna Glowalla
Agnieszka Połowska**

WARSZTATY KAŻDY MOŻE ZOSTAĆ OMNIBUSEM – INTEGRACJA NAUCZANIA PRZEDMIOTOWEGO I JĘZYKOWEGO



European Language Label

Każdy może zostać omnibusem

...zwłaszcza jeśli ma naście lat i mieszka we Frankfurcie nad Menem lub okolicy. Popularne frankfurckie Krasnale, czyli Deutsch-Polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit, zaproponowały społeczności uczniowskiej nietypowe zajęcia warsztatowe. Od września 2014 do lipca 2015 roku, dzięki wsparciu finansowemu Konsulatu Generalnego RP w Kolonii, spotykaliśmy się, by podróżować w czasie i przestrzeni, a językiem naszych eskapad był oczywiście język polski. Wyróżnik warsztatów stanowiła międzyprzedmiotowość – przyczynek do przyszłych sukcesów na zglobalizowanym rynku pracy i w zinternacjonalizowanych przedsiębiorstwach, gdzie liczą się nie tylko kompetencje językowe, ale przede wszystkim kompetencje transwersalne, pozwalające przerzucać mosty między najrozmaitszymi dziedzinami i specjalnościami.

Dwujęzyczne nastolatki

Z rozmów z wieloma rodzicami wynika, że motywacja podrastających dzieci do nauki języka polskiego jako drugiego, zwykle stosunkowo słaba, z upływem lat często nieodwracalnie zanika. Postawa nastolatków i konieczność ciągłego przekonywania ich do udziału w zajęciach z polskiego zniechęca również rodziców, tym bardziej, że udział dzieci w dodatkowych, sobotnich zajęciach jest niewątpliwym obciążeniem dla życia rodzinnego i staje się niekiedy trudny do pogodzenia z innymi obowiązkami. Co zrobić, by nastolatki nie traciły ochoty do dalszej pracy nad językiem polskim? Co zaproponować tej trudnej grupie docelowej?



Dla głodnych wiedzy w co drugą sobotę

Z myślą o dwujęzycznych nastolatkach przygotowano atrakcyjną ofertę o nowatorskiej formule: Warsztaty *Każdy może zostać omnibusem* – jak sam tytuł wskazuje – zaprojektowane dla tych, którzy chcieliby wiedzieć więcej. Zajęcia odbywały się w rytmie dwutygodniowym i pozostawiały część sobót do dyspozycji podrastających

dzieci. Modularny charakter zajęć pozwalał uczestnikom nieobecny na poprzednim spotkaniu wziąć udział w kolejnych warsztatach i nie wymagał nadrabiania zaległości, natomiast nam, prowadzącym, pozwalał reagować na zainteresowania i potrzeby nastolatków oraz zgłaszane przez nich życzenia.

Muszki i gruszki

Daj się zaskoczyć! Przyjdź na zajęcia i dowiedz się, o jakie siedemnastowieczne muszki i gruszki chodzi. Dlaczego w tytule warsztatów Słowian określono mianem „sprytnych”, a Mieszka I i Bolesława Chrobrego nazwano „cennymi władcami”?

Na warsztatach podróżowaliśmy do starożytnej Grecji i w kosmos. Uroniliśmy łzę nad załknęta na włócznie głowę świętego Wojciecha; zdziwiliśmy się, że kamizelkę kuloodporną wynalazł pewnie pracowity Polak. Gramatyko_waliśmy, sztuko_waliśmy, radio_waliśmy i stawialiśmy czoła wielu innym wyzwaniom. Wszystko dzięki bogatej, interdyscyplinarnej tematyce i warsztatowości. Iskrzyło, gdy udało się uzupełnić, pogłębić lub w nietuzinkowy sposób przedstawić treści znane ze szkoły, z zajęć pozalekcyjnych lub związane z indywidualnymi zainteresowaniami.

Mapy myślowe, abecedariusze, słowniczk, komiksy, gry, minispektakle teatralne, audycje radiowe – uczestnicy mieli na warsztatach okazję wypróbować atrakcyjne metody pracy i techniki selekcji, obróbki i przekazu informacji, przydatne w innych sytuacjach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Warsztatowe pożytki

Warsztaty przeniosły punkt ciężkości z „uczę się języka polskiego” na „uczę się po polsku” – poznaję interesujące zagadnienia, dowiaduję się wielu ciekawostek, nabywam



przydatnych umiejętności. Międzyprzedmiotowe eskapady pozwoliły uczestnikom błysnąć – wykazać się wiadomościami i sprawnościami nabytymi w innych kontekstach i w innych językach oraz wykorzystać je, używając polszczyzny jako medium językowego. Stawialiśmy przed uczestnikami wyzwania i najpierw same musiałyśmy niejednemu sprostać – dokonać wyboru materiału, podjąć dydaktyczne i metodyczne decyzje. Zakładałyśmy

błyszczki, zarzucały wędkę, ćwiczyłyśmy się w cierpliwości i cieszyły z każdego połkniętego haczyka.

European Language Label (ELL)

Warsztaty *Każdy może zostać omnibusem*, dostrzeżone przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, wyróżniono w 2015 roku europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych. Warto dodać, że europejski certyfikat jakości w edukacji językowej przyznano naszemu Stowarzyszeniu już po raz drugi. W 2013 roku, wraz z frankfurcką Elisabethenschule i Stowarzyszeniem POLintegro, otrzymaliśmy niemiecki certyfikat ELL za inicjatywę „Zusammen ist man weniger allein”.

Każdy z nas jest poszukiwaczem i innowatorem

Dlaczego młodzież wykazuje coraz mniejsze zainteresowanie dalszą nauką polskiego, przestaje przychodzić na zajęcia, ostatecznie – w wielu przypadkach – traci kontakt z językiem i przestaje go używać?

Przejmujemy się tym trendem i martwimy. Niekiedy czujemy żal, niekiedy ogarnia nas prawdziwe rozgoryczenie. Często zaczynamy wątpić w skuteczność i jakość naszych działań dydaktycznych.

Nasza omnibusowa propozycja to z pewnością nie jedyna odpowiedź na problemy, z którymi boryka się tak wielu z nas. Co wypróbowaliście w swoich środowiskach? Jakie rozwiązania się sprawdziły? Jakie formy pracy i zajęć dostarczyły satysfakcji Wam i Waszym uczniom?

Marta Tadrowski

POLINTEGRO. O NAS I O INTEGRACJI

Założone w październiku 2006 roku i zarejestrowane w lutym 2007 Niemiecko-Polskie Stowarzyszenie ds. Kultury i Integracji POLIntegro e.V. stawia sobie za cel promowanie języka, kultury, historii i gospodarki polskiej w polsko-niemieckim środowisku Frankfurtu i Hesji. Stowarzyszenie działa również na rzecz innych zainteresowanych z „nowych” krajów Unii Europejskiej. Do POLIntegro zaproszeni zostali wszyscy – niezależnie od wieku, narodowości czy religii.

Zgodnie z szeroko pojmowaną ideą integracji w kraju związkowym, w którym działa Stowarzyszenie, jego działania skupiają się wokół dwóch podstawowych celów:

- pomocy w odnalezieniu się w nowej, niemieckiej/heskiej rzeczywistości,
- zachowania związków z językiem i kulturą Polski – kraju, z którego pochodzi większość członków.

Powyższe cele POLIntegro realizuje:

- pomagając w pokonywaniu trudności związanych z integracją społeczną i zawodową w Hesji (informacje i porady natury społecznej, gospodarczej i prawnej),
- organizując kursy języka niemieckiego dla dorosłych, które zwiększają szansę pozytywnej integracji zawodowej,
- udzielając informacji na temat heskiego systemu szkolnego, możliwości nauki języka polskiego w Hesji, polonijnych wydarzeń kulturalnych itp.,
- starając się pomagać w przełamywaniu barier edukacyjnych i psychologicznych i ułatwiając integrację w nowym środowisku,
- promując Polskę, dbając o jej wizerunek wolny od mitów i przesądów,
- uczestnicząc w międzynarodowych projektach kulturalno-oświatowych.

Od początku działalności Stowarzyszenia odbiorcy jego oferty dzielą się na dwie wyraźne grupy:

- dorosłych, zainteresowanych jak najszybszą asymilacją zawodową w nowym środowisku oraz uczestnictwem w organizowanych przez POLintegro imprezach integracyjnych dopiero w dalszej perspektywie,
- dzieci i młodzież, których integracja w nowym kraju rozpoczyna się automatycznie w środowisku szkolnym.

Członkowie POLintegro realizują konkretne zadania wynikające z celów statutowych zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i możliwościami zawodowymi. Germaniści oferują np. kursy języka niemieckiego dla dorosłych, które cieszą się niestąbnym powodzeniem.

Stowarzyszenie stale uczestniczy w wydarzeniach kulturalnych proponowanych przez miasto Frankfurt. Od 2007 roku promuje turystkę i kuchnię polską w ramach Parady Kultur, cyklicznego multikulturowego święta obchodzonego w mieście, które dumne jest z różnorodności. Od pięciu lat prezentuje także co roku swoje osiągnięcia w pracy z dziećmi i młodzieżą podczas listopadowego Tygodnia Kultur. Wspólnie ze stowarzyszeniem Deutsch-polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit e.V. organizuje wieczory literackie i prezentacje różnorodnych prac wykonanych przez młodych podopiecznych.

Od momentu powstania POLintegro ściśle współpracuje z jedyną, niestety, szkołą we Frankfurcie – Elisabethenschule – oferującą język polski jako język obcy nielicznej grupie uczniów, którym udało się uzyskać zgodę na tę naukę z miejscowego kuratorium. Dla młodych ludzi, którzy emigrując z rodzicami zamienili po 6. czy 7. klasie Polskę na Niemcy i polskie gimnazjum na niemiecką szkołę, jedyną szansą na podjęcie w Hesji nauki w liceum ogólnokształcącym jest kontynuowanie nauki języka polskiego jako języka obcego.

Praca z polską młodzieżą nasuwa trzy ważne pytania: 1) jak pomóc młodym ludziom, zagubionym po przeprowadzce do obcego kraju w zintegrowaniu się z nowym środowiskiem, 2) jak podtrzymać ich więź z Polską, 3) jak zachęcić ich do kontynuowania nauki języka polskiego?

Odpowiedzią na te pytania nie mogą być „zwyczajne” szkolne lekcje języka polskiego. Dlatego POLintegro proponuje młodzieży zamiast lekcji międzynarodowe projekty. Nie wkuwanie słówek, poprawianie ortografii czy gramatyki, lecz kreatywne pisanie, konkursy literackie albo fotograficzne. Nie wycieczki szkolne, lecz wyjazdy integracyjne do Krakowa, Poznania czy Gdańska. Nasi uczniowie mogą wtedy pokazać Polskę swoim niemieckim przyjaciołom, a odgrywając rolę tłumaczy, uświadomić im i sobie, jak dobrze być wielojęzycznym. Dzięki uczestnictwu w projektach i współpracy z niemieckimi kolegami doskonałą kompetencje lingwistyczne w obu językach i przekonują się, że polski jest nie tylko piękny, lecz także przydatny.

Wystawy, konkursy, wywiady z ciekawymi ludźmi (np. z prof. Bartoszewskim, Jerzym Stuhrem, burmistrzem Frankfurtu, prezydentami Poznania, Gdańska, Krakowa, marszałkiem Wielkopolski, premierem Hesji), wieczory literackie, tłumaczenie poezji itp. – mają

zawsze wspólny mianownik – uczyć tolerancji, pokazują przydatność wielojęzyczności i przygotowują do życia w europejskim społeczeństwie obywatelskim. Projekty, zrealizowane przez nasze Stowarzyszenie wspólnie z Elisabethenschule i zaprzyjaźnionymi organizacjami społecznymi uhonorowano w 2013 roku europejskim „językowym znakiem jakości” SPRACHENSIEGEL.

Zjednoczenie „polskiej diaspory”, jak się teraz nazywa polską mniejszość w Niemczech, jest wciąż odległe, mimo że stowarzyszenia i środowiska polonijne coraz ściślej ze sobą współpracują. Polacy, choć tak liczni, do tej pory nie są odbierani w Hesji i Frankfurtu jako znacząca grupa, podmiot społeczny, z którym trzeba się liczyć. Bilansując nasze wysiłki integracyjne, nie możemy jeszcze stwierdzić, że znaleźliśmy się „po dobrej stronie mocy”.

„Dobry Indianin to martwy Indianin”, mawiał jeden z bohaterów powieści Karola Maya. „Dobra Polonia to niema Polonia” – zdaje się mówić heski minister kultury, głuchy na postulaty w sprawie nauczania języka polskiego w szkołach publicznych. O tej smutnej prawdzie można się przekonać, śledząc poczynania Heskiego Ministerstwa Oświaty (HKM) i podległego mu kuratorium we Frankfurtu (SSA Frankfurt). Wszystkim zainteresowanym szczegółowymi informacjami POLIntegro służy kompletną dokumentacją.



DIE GESELLSCHAFT FÜR ANGEWANDTE LINGUISTIK (GAL E.V.)

existiert seit 1968 und ist mit rund 1.000 Mitgliedern einer der mitgliederstärksten und ältesten linguistischen Fachverbände der Bundesrepublik Deutschland.

Ihr gehören Einzelpersonen an, die in Forschung, Lehre und Praxis der Angewandten Linguistik tätig sind, sowie auch Institutionen, z.B. neusprachliche Seminare und Institute, Sprachenzentren und Bibliotheken.

Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte ist GAL-Mitglied seit 2015.

Natalie Kosch
Liliana Madelska

DO TANDEMU TRZEBA DWOJGA. ZUM TANDEM BRAUCHT MAN ZWEI

Liliana Madelska (LM): Chciałybyśmy polecić pracę Grit Mehlhorn, Marty Jakubowicz-Pisarek oraz Agnieszki Zawadzkiej *Do tandemu trzeba dwojga / Zum Tandem braucht man zwei*. Wydanie książkowe jest praktycznie niedostępne (ukazało się niewiele egzemplarzy tej pracy), natomiast całość, w formie bezpłatnych arkuszy do kopiowania, można znaleźć pod adresem <http://www.pnwm.org/> na stronach Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży. Autorki od wielu lat zajmują się glottodydaktyką zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej, a prezentowane przez nie materiały były wielokrotnie testowane przez młodzież i dorosłych, uczących się polskiego i niemieckiego na kursach tandemowych.

Natalie Kosch (NK): Hier stimme ich dir gerne zu. Die von dir vorgestellten Tandemmaterialien *Zum Tandem braucht man zwei* sind im Internet leicht zugänglich, gut aufgearbeitet und praktisch in der Handhabung.

LM: Uczniowie znajdą tu tablice w formacie A4, wspomagające rozmowy na 40 tematów, takich jak komplementy, obowiązki domowe, podobieństwa i różnice kulturowe, przyjaźń, miłość czy szczęście. Typowa tablica zawiera hasło przewodnie, znany cytat czy motto do danego tematu, zadania oraz pytania, które stawiamy partnerowi/partnerce, a także potrzebne zwroty i gotowe struktury zdaniowe przydatne w konwersacji. Ponieważ w założeniu para tandemowa rozmawia najpierw w jednym języku, a potem w drugim, każda z tablic ma dwie wersje językowe, dzięki czemu uczyimy nie pojedynczych słów, lecz całych zwrotów, pasujących do sytuacji komunikacyjnej. Jest to o tyle ważne, że szczególnie na początku nauki uczeń spotyka się z wieloma wyrażeniami idiomatycznymi, które są oczywiste dla językoznawców, ale mogą być dużym problemem dla osób, próbujących budować konwersację przy pomocy słownika. Zabawne ilustracje zdobią tablice i zachęcają do rozmowy – ta sama ilustracja pojawia się zarówno w wersji polskiej, jak i w wersji

niemieckiej danego tematu, ułatwia wyszukiwanie tablic i przypomina, że mówimy co prawda w różnych językach, ale o tym samym.

NK: Das Format, in dem die Tandemthemen angeführt sind, eignet sich u.a. für Lernende mit geringen sprachlichen Kenntnissen. Die Themenvorlagen in den beiden Sprachen befinden sich jeweils auf den gegenüberliegenden A4-Seiten, das gibt den Lernenden Sicherheit und sie entwickeln mehr Mut in der spontanen Kommunikation, sobald sie die Übersetzungen parat haben. Auch die Illustrationen, die auf den Themenvorlagen beider Sprachen identisch sind, eignen sich für eine Bildbeschreibung, somit kann der jeweilige Gesprächspartner diese Aufgabe in seiner Zielsprache meistern.

LM: Na początku pracy Autorki dzielą się z Czytelnikami swoimi doświadczeniami w nauczaniu języków metodą tandemową, omawiają też sposoby korzystania z przedstawionych materiałów – szczególnie cenne wydają się ich uwagi na temat tego, co można, a czego nie należy robić, pracując w tandemie albo na czym polega rola nauczycieli, prowadzących grupy tandemowe. Trzeba jednak koniecznie zaznaczyć, że z materiałami mogą równie dobrze pracować osoby prywatne, chcące się uczyć polskiego i niemieckiego od siebie nawzajem, nawet jeśli żadna z nich nie ma praktyki dydaktycznej. Oczywiście łatwiej zacząć wspólną pracę, jeśli obie znają choć trochę podstawy języka docelowego.

NK: Dank der Einführung in das Thema *Tandem* zu Beginn der Aufgaben eignen sich diese Materialien auch sehr gut für Tandem-Neulinge. Das Vorwort enthält nützliche Erklärungen, wie grundlegende Tandemregeln und wertvollen Strategiehinweise, wie man diese Materialien als Lehrer in der Gruppe oder als Lernender ohne besondere Vorkenntnisse am besten nutzen kann.

LM: Pracę *Do tandemu trzeba dwojga* wykorzystuję też z powodzeniem w grupach jednojęzycznych, na przykład na polonistyce wiedeńskiej. W praktyce okazuje się, że podanie studentom prostych, konkretnych wzorów pytań i odpowiedzi na interesujące ich tematy oraz pozostawienie im stosunkowo dużej swobody ułatwia przełamanie oporu, jaki budzi spontaniczne mówienie. Jest to ważne szczególnie na kursach, których uczestnicy obawiają się mówić niepoprawnie i aby nie popełnić „błędu”, ograniczają się tylko do prostych zdań. Trudno też wymagać spontaniczności, gdy student ma o czymś opowiadać przed większą grupą.

NK: Von ähnlichen Situationen kann ich auch an der Germanistik in Thorn berichten. Sobald die Studierenden ein Schema vor Augen haben, d.h. die angegebenen Redewendungen, verlieren sie die Scheu, sich vor einer größeren Gruppe zu äußern. Besonders praktisch ist es auch, wenn die Themenvorlagen gleich für die ganze Gruppe an die Wand projiziert werden und damit zu einer Diskussion anregen. Die Redewendungen können die Studierenden auch für schriftliche Hausaufgaben nutzen bzw. ein eigenes Verzeichnis ausgewählter Redewendungen erstellen, die sie für besonders nützlich erachten.

LM: Już po kilku zajęciach udaje się stopniowo zwiększać aktywność własną studentów, pokazując, że gramatyka może być pomocą w komunikacji, a nie – celem nauki. W grupach bardziej zaawansowanych wywiązują się natomiast żywe rozmowy na temat konkretnych zwrotów czy tłumaczeń – co można przetłumaczyć inaczej? Jakich zwrotów brakuje? Takie zajęcia rozbudzają świadomość językową i zachęcają do dalszej nauki.

NK: Wenn man eine Möglichkeit hat, mit Studierenden aus unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern zu arbeiten, dann weisen die TandemteilnehmerInnen intuitiv darauf hin, dass manche Wörter und Wendungen z.B. in Österreich (Austriazismen) anders als im übrigen deutschen Sprachraum sind. Es ist durchaus spannend, Germanistik-Studierende auf die Plurizentrik der deutschen Sprache aufmerksam zu machen, wie sie sich in den Tandemvorlagen und den Redewendungen zeigt. Auf diese Weise werden die Studierenden bereits von Beginn an mit dem Variantenreichtum des Deutschen vertraut gemacht. Studenten erklären von selbst, dass es in Österreich „im Fasching Krapfen“ statt in Deutschland „an Karneval Berliner oder Pfannkuchen“ zu essen gibt, oder dass sie im Sommer gerne einen „weißen Spritzer“ statt einer „Weißweinschorle“ trinken.

LM: Największą zaletą omawianych tu materiałów tandemowych jest wybór tematów i takich zwrotów, które nie tylko umożliwiają, lecz wręcz prowokują bardzo ciekawe rozmowy. Należy jednak ostrzec lektorów: zdarzało się nam, że studenci, pracujący z materiałami *Do tandemu trzeba dwojga*, nie chcieli zakończyć zajęć i wyjść na przerwę...

NK: Schau, genauso wie wir gerade! Unser „Tandem“ zum Thema Tandem könnte auch noch stundenlang so weitergehen...



Recenzowana pozycja

Mehlhorn G., Jakubowicz-Pisarek M., Zawadzka A., 2013, *Zum Tandem braucht man zwei. Do tandemu trzeba dwojga*, Ośrodek Kształcenia Germanitas, Rzeszów

Przemysław Gębał
Urszula Majcher-Legawiec

CO PANU DOLEGA? – NIC. MAM PRZECIEŻ NOWY PODRĘCZNIK DO NAUKI JĘZYKA MEDYCZNEGO!

Co panu dolega? to niszowy podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie B2/C1 (wg skali ESOKJ), przeznaczony dla obcokrajowców przygotowujących się do studiów medycznych w Polsce i znających język polski ogólny w stopniu co najmniej średnim (B1) lub dla studentów medycyny w Polsce, którzy studiują po angielsku i uczestniczą w obowiązkowych zajęciach lektoratowych z języka polskiego. Autorkami publikacji są lektorzy języka polskiego z wieloletnim doświadczeniem nauczania w kraju i za granicą (Maria Chłopicka-Wielgos i Danuta Pukas-Palimąka) oraz lekarka, specjalistka z zakresu pediatrii i chorób zakaźnych, Danuta Turek-Fornelska. Współpraca glottodydaktyków z ekspertem w dziedzinie medycyny dała w rezultacie dobrze osadzony w kontekście praktyki lekarskiej i programu studiów, wiarygodny podręcznik do nauczania specjalistycznego języka medycznego. *Co panu dolega?* ma 216 stron i jest najobszerniejszym opracowaniem ze wszystkich dostępnych na rynku materiałów do nauki komunikacji w środowisku medycznym. Książka, opublikowana przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja w Krakowie to nowa, uaktualniona wersja wydanego pod takim samym tytułem podręcznika komunikacyjnego (1991), który w latach dziewięćdziesiątych XX w. odzwierciedlał najnowsze tendencje w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Jego aktualizacja polega przede wszystkim na wprowadzeniu podejścia zadaniowego jako wyznacznika układu jednostek lekcyjnych, treści i proponowanych działań, rozwijających poszczególne umiejętności oraz kompetencje językowe i praktyczne. Autorki wyszły z założenia, że celem podręcznika ma być przygotowanie studentów do posługiwania się językiem polskim w konkretnych kontekstach zawodowych i zgodnie z założeniami wspomnianego podejścia dokonały restrukturyzacji każdej jednostki lekcyjnej. Od pierwszego modułu konsekwentnie zachowują stały schemat dydaktyczny, widoczny w układzie poszczególnych zadań i kolejności rozwijanych umiejętności. Wszystkie działania dydaktyczne

prowadzą do realizacji finalnego zadania głównego. Każda podręcznikowa jednostka lekcyjna obejmuje następujące sekcje:

- prezentację słownictwa i podstawowych zwrotów w kontekście ustalonym dla danej jednostki i określonym w tytule,
- przykładowe realizacje działań komunikacyjnych o charakterze dialogowym lub referencyjnym wraz z ćwiczeniami sprawdzającymi rozumienie tekstu,
- prezentację sposobów wyrażania różnych funkcji językowych wraz z ćwiczeniami utrwalającymi,
- zadania interakcyjne polegające na wchodzeniu w rolę lekarza (dialog, referowanie stanu zdrowia chorego) lub pacjenta (dialog, opis objawów).

Każdy etap przygotowuje studenta do wykonania zadania głównego, jakim jest interakcja ustna (wywiad medyczny, referowanie stanu zdrowia pacjenta itp.) lub pisemna (wypełnienie dokumentacji medycznej, skierowania na konsultację, pisanie epikryzy itp.). Tak ustalony schemat dydaktyczny organizuje pracę nauczyciela. Autorki wyznaczają mu rolę konsultanta, który uzupełnia wiedzę socjolingwistyczną, oraz facylitatora, który przeprowadza studenta przez labirynt organizacji i funkcjonowania służby zdrowia w Polsce.

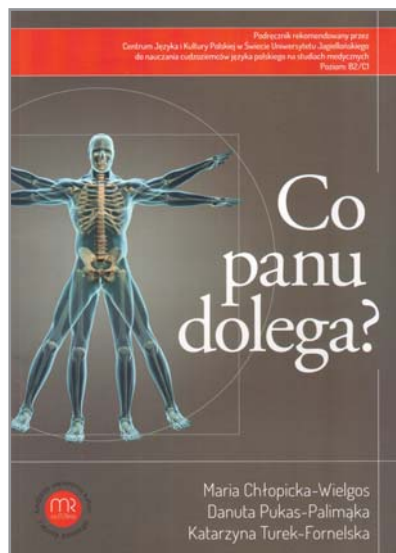
Do niewątpliwych zalet podręcznika należy jego przejrzystość, którą zapewnia profesjonalnie zaprojektowany i konsekwentnie zachowany układ graficzny. Inne walory podręcznika warto odnotować to:

- rozróżnienie nacechowania stylistycznego języka (oficjalne vs. potoczne, fachowe vs. zwyczajowe),
- uwzględnienie w ćwiczeniach recepcji ustnej i pisemnej,
- zaprojektowanie działań interakcyjnych, przygotowujących do samodzielnego kontaktu z pacjentem lub innym lekarzem,
- klucz do większości ćwiczeń,
- nagrania wszystkich dialogów na dołączonej do książki płycie CD,
- duża liczba ćwiczeń i zadań o charakterze powtórzeniowym (w tym większa niż w poprzedniej książce liczba tekstów odpowiadających aktualnej wiedzy medycznej).

Przygotowane przez Autorki zadania umożliwiają różne formy pracy: od indywidualnej, przez pracę w parach aż po działania w grupach. Jest to szczególnie ważne, gdy chodzi o praktyczne zastosowanie nabytych umiejętności komunikacyjnych i społecznych, uwzględniających różne funkcje języka (m.in. fatyczną, referencyjną czy dyrektywną). Duża liczba tekstów, nagrań i ćwiczeń (do których opracowano klucz) ułatwia także samodzielną naukę, podejmowaną głównie przez studentów medycyny przygotowujących się do odbycia praktyk.

Co panu dolega? to podręcznik nowoczesny i dynamiczny, przygotowany z myślą o praktycznych aspektach zawodu lekarza, uwzględniający konieczność porozumiewania się

w języku polskim w różnych sytuacjach i z różnymi osobami. Mimo niewątpliwych zalet ma także drobne usterki. Elementy graficzne służą często jedynie za tło, zamiast ilustrować wprowadzaną leksykę (trudną także dla rodzimego użytkownika języka). Dla osób sięgających po podręcznik, niezależnie od ich poziomu zaawansowania, byłoby lepiej, gdyby grafika korespondowała z treścią słowną.



Recenzowana pozycja

Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 2015, *Co panu dolega?*, Fundacja im. Mikołaja Reja, Kraków

Magdalena Telus

LEKTURA OBOWIĄZKOWA

Powiedzmy sobie już na wstępie: książka Katarzyny Stankiewicz i Anny Żurek o nastawieniach lektorów języka polskiego i niemieckiego do ich pracy jest lekturą obowiązkową dla akademickich nauczycieli języka polskiego jako obcego. Ale nie tylko dla nich – wszystkim osobom, kształtującym wizerunek języka polskiego w Niemczech, lekura dostarczy ciekawych przemyśleń.

W latach 2008 - 2013 autorki prowadziły badania nad programami nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce oraz języka niemieckiego jako obcego w Niemczech. Badania objęły sześć dużych ośrodków w obu krajach uznanych za reprezentacyjne, które realizują kształcenie językowe studentów w ramach wymiany ERASMUS. Przeprowadzono 8 wywiadów z kierownikami tych placówek i 18 wywiadów z lektorami (s. 98) oraz zanalizowano podręczniki do nauki języka polskiego i niemieckiego jako obcego. W centrum uwagi autorek znalazł się stosunek osób odpowiedzialnych za nauczanie do samego procesu nauczania, do jego celu, treści i metod, a także nastawienia tych osób do kultury uczniów i kultury własnego kraju (s. 14 i nast.). Przyjęto założenie, że wiele nastawień w tej sferze ma charakter niejawny, a świadoma refleksja nad zjawiskiem tak rozumianego „ukrytego programu” może wzmocnić autonomię nauczyciela i uczącego się oraz pozytywnie wpłynąć na jakość ich komunikacji (s. 134 i nast.). Podstawowym rezultatem badań jest obserwacja, że „polscy lektorzy są refleksyjnymi praktykami”, z silnym poczuciem przynależności narodowej i związanym z nim poczuciem misji, natomiast nauczyciele niemieccy z większym dystansem podchodzą do swojej przynależności narodowej, a w zawodzie są raczej „rzemieślnikami”, którzy traktują pracę bardziej zadaniowo i z mniejszym emocjonalnym zaangażowaniem” (s. 99 i nast., 119 i nast.).

Tutaj zaczyna się problem, dotyczący nie samej książki, lecz badanych w niej zjawisk. Jest to heterostereotypowy problem Niemca, który dobrze pracuje, i autostereotypowy problem Polaka, powołanego do celów wyższych. Pamiętam pierwszy alternatywny podręcznik do nauki historii w czwartej klasie szkoły podstawowej, autorstwa rysownika Szymona

Kobylińskiego, wydany na początku lat dziewięćdziesiątych. W odróżnieniu od kanonicznego komunistycznego podręcznika Centkowskiego i Syty, gdzie dominował motyw polsko-niemieckiej wrogości, w podręczniku Kobylińskiego kładziono nacisk na polsko-niemiecką współpracę. Śląsk późnego średniowiecza konstruowano jako przestrzeń wielokulturową, dostatnią dzięki niemieckiej pracy i polskiej „bystrości”. Właśnie bystrości, gdyż w odniesieniu do polskiej populacji, jaką na ówczesnym Śląsku stanowiło głównie chłopstwo, trudno było mówić o „duchu” czy „inteligencji”. Mieliśmy więc w podręczniku Kobylińskiego następującą narrację: Niemcy budują miasta, ale polski prosty lud przewyższa ich bystrością. Był to, ma się rozumieć, przekaz ukryty.

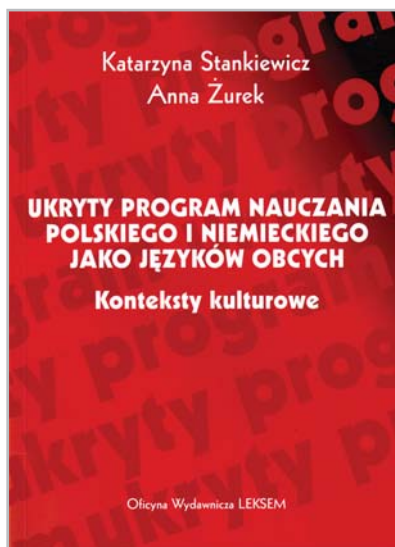
Autorki tłumaczą opisywany stan rzeczy w pierwszym rzędzie przyczynami instytucjonalnymi. Podczas gdy lektorzy akademicki w Niemczech traktują swój zawód „docelowo” i w codziennej pracy koncentrują się na aspektach dydaktycznych, w Polsce lektorzy są też najczęściej pracownikami naukowymi. Praca na uczelni w charakterze lektora jest dla nich jednym z etapów kariery akademickiej, połączonym np. z pisanem doktoratu. Polscy lektorzy starają się, jak twierdzi jeden z respondentów, „zarazić” zagranicznych studentów Polską, uczynić z nich ambasadatorów polskiej kultury (s. 102 i nast.). Niemieccy lektorzy identyfikują się raczej z regionem, w którym żyją, a przekazywaną wiedzę krajoznawczą traktują rzeczowo, jako przydatną dla orientacji w nowym środowisku (s. 104 i nast.).

Analiza podręczników wpisuje się w tę diagnozę. Z polskich podręczników uwzględniono *Cześć, jak się masz?*, *Dzień dobry 1-2*, *Hurra!!! Po polsku 1-2* oraz *Polski krok po kroku 1-2*, podręczniki niemieckie to *Begegnungen 1-2*, *Passwort Deutsch 1-3* oraz *Tangram aktuell 1/1-2/2*. Podczas gdy większość podręczników proponuje wielo- i/lub transkulturową wizję rzeczywistości społecznej (wyjątkiem jest monokulturowy podręcznik *Dzień dobry*, w którym narracja dotyczy życia jednej polskiej rodziny), w polskich podręcznikach przynależność narodowa zdaje się odgrywać dużo większą rolę, np. zawsze dowiadujemy się, z jakich krajów pochodzą dane osoby. W podręcznikach niemieckich na ogół możemy się tego tylko domyślać na podstawie brzmienia nazwisk lub imion. Niemieckie podręczniki znacznie częściej pokazują środowiska wielokulturowe i rodziny mieszane, w polskich podręcznikach hybrydyzacja kulturowa jest rzadka i dotyczy przeważnie osób z polskim pochodzeniem, żyjących w innych krajach (s. 83 i nast.).

Wyniki badań Katarzyny Stankiewicz i Anny Żurek pokazują, że ukryty program nauczania języka polskiego jako obcego jest wyraźnie osadzony w postawie, którą socjolog Europy Ulrich Back zwykł piętnować jako „metodologiczny nacjonalizm”. Analiza ukrytego programu odsłania silny splót wyobrażeń o języku z emocjami tożsamościowymi (por. rozdział „Język polski jako podstawa tożsamości narodowej”, s. 53 i nast.). Zanim jednak na polską glottodydaktykę rzucimy pierwszy kamień, pomyślmy, skąd ten rozdzźwięk postaw lektorów i autorów podręczników polskich i niemieckich. Proponowany klucz instytucjonalny wydaje się tłumaczeniem niewystarczającym. Winna jest raczej asymetria sta-

tusu obu języków, o której autorki nie mówią wprost nawet w rozdziale „Prestiż polskiego i niemieckiego jako języków obcych” (s. 58 i nast.).

Języka niemieckiego uczy się w Polsce ok. 2 300 000 osób, języka polskiego w Niemczech ok. 50 000. Ci nieliczni studenci zachodnioeuropejscy, decydujący się na naukę polskiego jako na ogół trzeciego lub kolejnego języka obcego, nie dowiedziawszy się o Polsce niczego w szkole, nagle odkrywają dla siebie nowy świat. Dla studentów niemieckich jest to odkrycie tym donioślejsze, że ten nowy świat okazuje się bardzo blisko powiązany z ich światem, a jednak relatywizuje ustalony przekaz historyczny, wprowadza zaskakujące wątki, prezentuje nieodległe geograficznie miejsca, których istnienia do tej pory nie podejrzewali. Student niemiecki, uczący się języka polskiego, wkracza w obszary opisane w *Fado* przez Andrzeja Stasiuka (za Jurijem Andruchowyczem) jako te rejony Europy, co do których istnienia publiczność zachodnioeuropejska zawsze miała uzasadnione wątpliwości. Dopiero w świetle asymetrii wschód-zachód można zrozumieć poczucie misji polskich lektorów: nauka języka polskiego jako obcego staje się religijnym obrzędem w wąskim gronie wtajemniczonych. Za trwanie tej sytuacji 25 lat po przełomie nie jest jednak, wbrew opinii autorek, odpowiedzialna „niska samoocena językowa Polaków” ani „ich niewielkie zaangażowanie w podtrzymanie żywotności języka poza granicami kraju” (s. 62). Za ten postkolonialny stan rzeczy winę ponoszą czynniki historyczne i ekonomiczne, a przede wszystkim brak systematycznego, długofalowego, państwowego programu promocji języka polskiego jako obcego (!) w Europie. Z punktu widzenia zagranicznych lektorów języka polskiego to właśnie należy do tej, znakomitej skądinąd, książki dodać.



Recenzowana pozycja

Stankiewicz K., Żurek A., 2014, *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Pruszków k. Łasku

Marcel Guhl

LERNPOSTER O POLSCE PO POLSKU

Obwohl sich die Situation auf dem Lehrwerkmarkt für die Fremdsprache Polnisch im Verlauf der letzten Jahre entscheidend verbessert hat, bestand doch gerade im Bereich der lehrwerksbegleitenden Medien noch ein spürbarer Mangel, insbesondere in Hinblick auf Lernposter, welche für moderne westeuropäische Sprachen von den Verlagen bereits in großer Zahl angeboten werden. Diese Lücke wird nun durch das Werk *O Polsce po polsku*, welches kürzlich in der Reihe *Aktualizacje* des Kollegs für polnische Sprache und Kultur mit Unterstützung der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit erschienen ist, geschlossen.



Abb. 1. *Co zobaczyć w Polsce?*

Gemäß dem erklärten Anliegen der beiden Autorinnen, mit ihrem Werk einen Beitrag zur gleichzeitigen Entwicklung der kommunikativen und der interkulturellen Kompetenzen der Lernenden leisten zu wollen, enthalten die fünfzehn Poster vor allem eine Vielzahl von Informationen zur polnischen Kultur und zur Geschichte Polens. So gibt es verschiedene thematische Karten zu den Regionen Polens

(Abb. 1. *Co zobaczyć w Polsce?*) und deren Sehenswürdigkeiten, zu Spuren fremder Völker in Polen und zu den kulinarischen Spezialitäten der polnischen Küche. Ergänzt werden diese Karten durch Schaubilder mit biographischen Informationen zu berühmten polnischen Persönlichkeiten, zu Veränderungen in der polnischen Gesellschaft innerhalb der letzten 30 Jahre und einen Kalender der polnischen Feiertage (Abb. 2. *Co świętujemy?*). Ausgewählte Poster widmen sich auch explizit der Lexik der polnischen Sprache. Thematisch



Abb. 2. Co świętujemy?

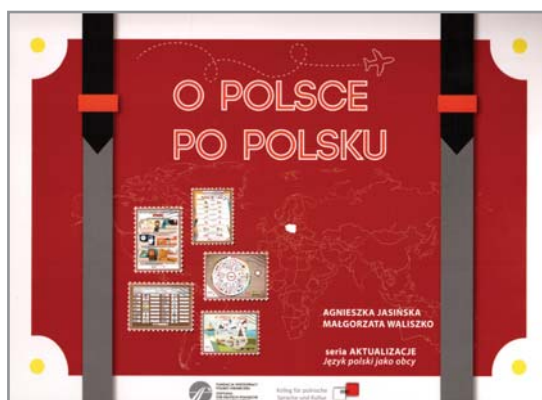
Jedes Poster ist durch ansprechende farbige Zeichnungen illustriert. Lediglich hinsichtlich der *Kulinarna mapa Polski* sollte angemerkt werden, dass hier den Appetit in höherem Maße anregende Abbildungen wünschenswert gewesen wären. Ergänzt werden die Illustrationen durch erklärende Beschriftungen und kurze Informationstexte, welche jedoch aufgrund der gewählten Schriftgröße und der Quantität des Textes aus weiterer Distanz nur schwer lesbar sein dürften. Aus diesem Grund eignen sich die Poster aus meiner Sicht eher für die Verwendung in Kleingruppen von 5 - 7 Lernenden bzw. sollten bei einem Einsatz in größeren Gruppen mehrfach zur Verfügung stehen, sodass sich die Lernenden den Postern bequem und ohne Gedränge bis auf den benötigten Leseabstand nähern können.



Abb. 3. Alfabet

Begleitet werden die Poster von einer vierseitigen polnischsprachigen Handreichung, welche neben einer allgemeinen didaktischen und inhaltlichen Beschreibung der Postersammlung Einzelkommentare zu jedem Poster enthält. Diese Kommentare umfassen für jedes Poster eine Auflistung der interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen, an denen auf Grundlage dieses Posters gearbeitet werden kann, sowie eine Reihe von skizzenhaften Ideen für mögliche unterrichtliche Aktivitäten (sowohl für das Niveau A1 als auch für das Niveau A2), die auf der Grundlage der Poster durchgeführt werden können. Darüber hinaus enthält jeder Kommentar einen Verweis auf die thematische Verschränkung des betreffenden Posters mit einzelnen Lektionen der Bände 1 und 2 des

Polnischlehrwerks *Hurra po polsku*. Die Plakate zur Vorstellung, zu polnischen Namen und zur Unterscheidung von offiziellem und inoffizielltem Sprachgebrauch können bereits in den ersten Polnischstunden Anwendung finden. Auch wenn sie in erster Linie für Polnischlernende auf den Niveaustufen A1 und A2 gedacht sind, ist der Einsatz einiger Plakate durchaus auch auf höheren Niveaus denkbar. Hinsichtlich ihrer Inhalte orientieren sich die Poster teilweise eher an der Lebens- und Erfahrungswelt von Erwachsenen und sind deshalb nicht in jedem Falle im schulischen Anfangsunterricht einsetzbar. Ausgewählte Poster, so zum Beispiel das Poster zum Alphabet (Abb. 3. *Alfabet*) oder die landeskundlichen Karten, dürften sich jedoch auch für die Arbeit mit jüngeren Lernern eignen. In jedem Falle eignen sie sich hervorragend zur Dekoration von Kursräumen, da die landeskundlichen Poster und Rebusse die Lernenden so auch während der Pause zur Beschäftigung mit der polnischen Sprache und Kultur einladen können.



Besprochene Materialien

Jasińska A., Waliszko M., 2015, *O Polsce po polsku*, Kolleg für polnische Sprache und Kultur, Berlin

AUTORZY / AUTOREN

Sylwia Adamczak-Krysztowicz, germanistka, prof. UAM w Poznaniu i wicedyrektor Instytutu Lingwistyki Stosowanej, zajmuje się naukowo m.in. glottodydaktyką ogólną, komunikacją interkulturową, wielojęzycznością.

Marzena Baran, doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego UJ i lektorka języka polskiego jako obcego/drugiego. Interesuje się m.in. metodyką zadaniową i komunikacją międzykulturową.

Anna Czura, adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na tematyce związanej z przyswajaniem języków obcych.

Przemysław Gębał, dr hab., pracownik naukowy UW i UJ, rzeczoznawca MEN ds. podręczników. Zajmuje się problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, glottodydaktyką porównawczą, nauczaniem języków specjalistycznych.

Marcel Ghul, nauczyciel języka rosyjskiego i angielskiego, sławista, pracownik naukowy na Wydziale Filologii Uniwersytetu w Lipsku.

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

Iwona Janowska, dr hab., romanistka, autorka tekstów z dziedziny glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych m.in. podejścia ukierunkowanego na działanie, sekretarz Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i egzaminator języka polskiego.

Anna Janus-Sitarz, prof. UJ w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej, kierownik Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego, zajmuje się dydaktyką literatury, edukacją teatralną i Content and Language Integrated Learning.

Agnieszka Jasińska, pracuje na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, lektorka języków romańskich i języka polskiego jako obcego, współautorka serii podręczników *Hurra! Po polsku*, podręcznika *Polski w pracy* i materiałów dydaktycznych *O Polsce po polsku*.

Natalie Kosch, absolwentka slawistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego, uczyła języka niemieckiego na Węgrzech i w Hiszpanii, obecnie pracuje jako lektorka języka niemieckiego na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

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

Liliana Madelska, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Wiedniu, logopeda, autorka m.in. ćwiczeń wymowy *Posłuchaj, jak mówię*, tablic *Bliźniacze słowa*, strony www.wymowapolska.pl i podręcznika do gramatyki *Polnisch entdecken*.

Urszula Majcher-Legawiec, pracuje w Centrum Języka i Kultury Polskiej UJ jako lektorka języka polskiego, gdzie realizuje m.in. autorski program zajęć z kultury. Prezes Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja.

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

Damian Mrowiński, lektor języka polskiego na Uniwersytecie im. Christiana Albrechta w Kilonii, autor muzycznego audiokursu językowego *Polnisch lernen mit The Grooves*.

Agnieszka Połomska, związana z Polsko-Niemiecką Inicjatywą Rodzicielską Wspierania Dwujęzyczności we Frankfurcie nad Menem, uczy języka polskiego jako języka pochodzenia.

Weronika Rodzińska, doktorantka w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, lektorka języka polskiego jako obcego, interesuje się naukowo technikami dramy w nauczaniu języków obcych.

Anke Sennema, zajmuje się nauczaniem języka niemieckiego jako obcego/drugiego, pracowała jako lektorka DAAD w Czechach i w Portugalii, obecnie zatrudniona w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego.

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

Anna Susek, specjalistka ds. języków romańskich w Ośrodku Rozwoju Edukacji (ORE) w Warszawie, polski koordynator projektu *System opisu pluralistycznych podejść do*

języków i kultur – FREPA – Kompetencje różnojęzyczne i międzykulturowe: wyznaczniki biegłości i materiały dydaktyczne.

Marta Tadrowski, nauczycielka języka polskiego jako języka pochodzenia w niemieckich szkołach we Frankfurcie n. Menem, wielokrotnie odznaczona za projekty edukacyjno-kulturalne realizowane z młodzieżą (m.in. European Language Label w 2013 r.).

Magdalena Telus, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Kraju Saary, prezes Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego, prowadzi badania na temat tożsamości rozmytych w Instytucie Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunshwiku.

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

Grażyna Zarzycka, prof. Uniwersytetu Łódzkiego, prowadzi badania z dziedziny glottodydaktyki, lingwistyki kulturowej, metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, autorka podręczników i zadań egzaminacyjnych z języka polskiego, b. prezes Stowarzyszenia „Bristol”.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od Redakcji / In eigener Sache

Ekspertyzy / Expertisen

5 // Iwona Janowska / Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia

16 // Anna Czura / Europejskie portfolio językowe w praktyce

24 // Anna Susek / System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur

36 // Anna Janus-Sitarz / Inspiracje pedagogiki CLIL w doświadczeniach polonistów

42 // Agnieszka Jasińska / Planowanie kursu, kwalifikacja i pomiar wyników w grupach specyficznych

Metody / Methoden

52 // Sylwia Adamczak-Krysztowicz, Barbara Stolarczyk / Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań. Ziele und Konzeption eines deutsch-polnischen E-Tandemkurses

60 // Marzena Baran / Podejście skierowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego

67 // Ewa Krauss / Co począć z gramatyką? Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym

75 // Grażyna Zarzycka / Teksty z komponentem kulturowym w nauczaniu języka polskiego jako obcego i odziedziczonego

85 // Weronika Rodzińska / Techniki dramy na lektoracie języka polskiego jako obcego

Materiały / Materialien

93 // Damian Mrowiński / Die Praktikabilität ausgewählter neuerer deutschsprachiger Lerngrammatiken des Polnischen als Fremdsprache im universitären Polnischunterricht

Szkoła / Schule

101 // Anke Sennema, Magdalena Wiażewicz / Deutsch + Polnisch = mehr Chancen im Beruf! Perspektiven der bilingualen Schüler/innen in der beruflichen Bildung

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

117 // Jan Miodek / Luft, lufcik, luftnąć się

Projekty / Projekte

111 // Anna Czura / PluriMobil – materiały dydaktyczne wspierające mobilność edukacyjną

113 // Katarzyna Glowalla, Agnieszka Połomska / Warsztaty *Każdy może zostać omnibusem* – integracja nauczania przedmiotowego i językowego

Organizacje / Vereine

118 // Marta Tadrowski / POLintegro. O nas i o integracji

Recenzje / Rezensionen

121 // Natalie Kosch, Liliana Madelska / Do Tandemu trzeba dwojga. Zum Tandem braucht man zwei

124 // Przemysław Gębał, Urszula Majcher-Legawiec / *Co panu dolega?* – Nic. Mam przecież nowy podręcznik do nauki języka medycznego!

127 // Magdalena Telus / Lektura obowiązkowa

130 // Marcel Guhl / Lernposter *O Polsce po polsku*

133 // Autorzy / Autoren

Wächst dem Polnischen im Prozess der Europäisierung und Globalisierung eine neue Rolle zu? An diese Frage unter anderem knüpft ein Motiv der Beiträge dieses Heftes *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* an; nämlich Polnisch als Zweitsprache für Migranten. Es ist eine neue Erfahrung der polnischen Selbstwahrnehmung und eine ungewöhnliche Aufgabe für die PolnischlehrerInnen. Wie sollten wir unsere Sprache innovativ präsentieren und die Methoden an die veränderten Bedingungen anpassen? Sicherlich kann die Lehrpraxis der westeuropäischen (Einwanderungs-)Länder dabei hilfreich sein. Die Diskussion, die in dieser Ausgabe der Zeitschrift beginnt, wird uns noch weiterhin beschäftigen.