

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII (2016)

ISSN 2082-0909

Ewa Lipińska, Anna Seretny

Nauczanie polszczyzny za granicą w grupach heterogenicznych

Wstęp

Nauczanie polszczyzny w szkołach na obczyźnie przebiega odmiennie niż w Polsce, a czynnikami znacząco różniącymi oba konteksty dydaktyczne są niejednorodność uczniów uczęszczających do tej samej klasy oraz fakt, że mamy tam do czynienia z *innym* polskim, którego uczy się jak obcego, czyli z *językiem odziedziczonym*.

Język odziedziczony ma część cech wspólnych z językiem ojczystym, część zaś z obcym¹. Z ojczystym łączy go podobny cel i sposób przyswajania, gdyż służy on komunikacji z najbliższym otoczeniem, jest nabywany drogą słuchowo-ustną, stanowi też ważną część tożsamości jednostki. Ograniczony kontekst, w jakim występuje, oraz stosunkowo wąski zakres użycia czyni go natomiast podobnym do obcego, zwłaszcza że użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną biegłość. Nauka w szkole, a następnie życie zawodowe powodują bowiem, że to kod kraju osiedlenia staje się dla nich funkcjonalnie pierwszym, a nawet pierwszym.

Przez długie lata w szkołach za granicą naszego języka uczono tak samo jak w Polsce. Nie zauważano, że choć jest to dla uczniów język „swój”, jednak nie w pełni i nie zawsze. Środowiskom polonijnym trudno było zaakceptować fakt, że organizacja nauczania nie powinna odwzorowywać systemu obowiązującego w kraju, a realizowane cele – ze względu na inną funkcję pełnioną przez polszczyznę za granicą – należy zmodyfikować.

Celem niniejszego tekstu² jest przybliżenie specyfiki nauczania polskiego na obczyźnie, omówienie czynników powodujących duże zróżnicowanie uczniów uczęszczających do jednej klasy, tj. heterogeniczność grup, oraz przedstawienie rozwiązań metodycznych możliwych do wykorzystania w tak trudnym i złożonym kontekście dydaktycznym.

¹ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012.

² Tekst jest zbiorczym ujęciem zagadnień poświęconych językowi odziedzicznemu i jego nauczaniu w środowisku polonijnym, którym poświęciłyśmy wiele publikacji (zob. bibliografia).

Szkoły polskie poza Polską

Placówki oświatowe funkcjonujące poza granicami Polski można podzielić na trzy typy, szkoły:

1. Pozostające w ramach polskiego systemu edukacji.
2. Należące do systemów edukacji innych państw.
3. Działające w ramach systemu prawnego danego kraju, lecz poza jego systemem edukacji.

Pierwszy typ reprezentują szkoły realizujące polski program nauczania, którego podstawą jest krajowa podstawa programowa³, oraz jednostki zlokalizowane przy placówkach dyplomatycznych (tzw. szkolne punkty konsultacyjne – SPK), kształcące dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą⁴. Nauczanie w obu przypadkach koordynuje Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG).

Typ drugi obejmuje:

- szkoły, w których wszystkich przedmiotów naucza się w języku polskim (np. na Litwie, Ukrainie, Białorusi, w Czechach, Mołdawii);
- szkoły, w których polszczyzny naucza się w ramach zajęć dodatkowych (m.in. w Danii, Szwecji, Norwegii, Niemczech, Rosji, na Węgrzech);
- szkoły europejskie dla dzieci pracowników Unii Europejskiej (finansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Unię Europejską). Są one także dostępne dla innych uczniów, lecz na ogół odpłatnie.

W placówkach z polskim językiem wykładowym oraz w tych, które należą do systemów edukacji innych państw, obowiązuje program opracowany i zatwierdzony przez państwowe (tak jest m.in. w Danii, Szwecji, Niemczech, na Litwie, w Czechach) lub lokalne władze oświatowe. Szkoły europejskie także funkcjonują w ramach systemów edukacyjnych państw, na terenie których zostały utworzone (np. w Luksemburgu, w Belgii), lecz obowiązuje w nich Statut Szkół Europejskich⁵. Kształcenie obejmuje: 2 lata przedszkola, 5 lat nauki w szkole podstawowej i 7 w średniej. Edukacja kończy się maturą europejską, która daje absolwentom możliwość wyboru dowolnego kierunku studiów na uczelniach europejskich. Obecnie polskiego naucza się w dwóch Szkołach Europejskich: w Brukseli i Luksemburgu⁶.

Typ trzeci – to sobotnie szkoły polskie/polonijne (SSzP), które działają w ramach lokalnego systemu prawnego, nazywane są też szkołami przedmiotów

³ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 31 VIII 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. Zob. Dz. U. z 2010 r. nr 170, poz. 1143..

⁴ Szkoła, jeżeli posiada wolne miejsca, może także przyjmować dzieci obywateli polskich.

⁵ Szerzej na ten temat zob. <http://www.orpeg.pl/index.php/szkolynaswiecie/szkoły-europejskie> [dostęp 20.09.2016].

⁶ W obu szkołach w roku 2014 uczyło się około 780 polskich uczniów (stan na 1 stycznia 2015 r. według danych ORPEG).

ojczystych, społecznymi szkołami uzupełniającymi. Są one powoływane i prowadzone przez organizacje społeczne, fundacje lub parafie katolickie.

SSzP stanowią najliczniejszą grupę placówek edukacyjnych poza Polską⁷. Prowadzone w nich zajęcia odbywają się raz w tygodniu, najczęściej w sobotnie przedpołudnia lub piątkowe popołudnia, obejmują tzw. przedmioty ojczyste, czyli język i literaturę polską, historię i geografii Polski oraz religię. Spotkania trwają najwyżej 3, 4 godziny, co oznacza, że czas przeznaczony na faktyczną naukę języka (tj. skoncentrowany na rozwijaniu umiejętności językowych *sensu stricto*) jest bardzo ograniczony. Szkoły polonijne rzadko dysponują własnymi salami, czy odpowiednim zapleczem technicznym, a dydaktyka opiera się na tradycyjnych formach przekazu wiedzy, takich jak podręczniki i zeszyty, tablica i kreda⁸.

Determinanty wewnętrznego zróżnicowania grup

Problematyka indywidualizacji stanowi ważny obszar badawczy glottodydaktyki, uczniowie mają bowiem zróżnicowane zdolności językowe, motywację, cechy osobowościowe (np. modalność) oraz poznawcze (tj. style i strategie uczenia się). Czynniki te przekładają się na inną dynamikę opanowywania przez nich sprawności i podsystemów językowych. Zagadnienia powyższe ze względu na swoją wagę stanowią istotną część programów kształcenia przyszłych glottodydaktyków. Zdecydowanie rzadziej natomiast, i to zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym, mówi się o rozbieżnościach wewnątrzgrupowych, a one także determinują efektywność procesu kształcenia.

Niejednolitość grup uczących się języka może wynikać z rozmaitych powodów, wśród których najważniejsze, to:

- *sposób opanowania języka przez uczących się* → *g r u p y m i e s z a n e*

Część uczniów opanowuje język w sposób naturalny, wynosząc jego częściową znajomość z domu (jest dla nich językiem odziedziczonym), część zaś uczy się systemem szkolnym (obcokrajowcy poznający język od podstaw)⁹.

- *pochodzenie* → *g r u p y w i e l o j ę z y c z n e / w i e l o k u l t u r o w e*

Uczący się pochodzą z różnych krajów, co w oczywisty sposób rzutuje na ich biografie językowe i doświadczenia edukacyjne, tj.:

- mówią odmiennymi językami pierwszymi (w których np. stosowane są inne alfabety);
- są nosicielami rozmaitych kultur i religii;

⁷ Ich liczbę na całym świecie szacuje się na kilkaset i prawdopodobnie uczęszcza do nich kilkadziesiąt tysięcy dzieci.

⁸ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym...*, Kraków 2012.

⁹ Szerzej – na przykładzie polszczyzny – zob. E. Lipińska, A. Seretny, *Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby*, „Kwartalnik Polonijny” 2012, nr 1, s. 2–10; A. Seretny, E. Lipińska, *Integracja kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków 2013.

– znają różne języki obce, choć kod docelowy może też być pierwszym, który poznają (lub nawet pierwszym poznawanym językiem pisanym);
 – przeszli przez odmienne systemy socjalizacji i edukacji, co przekłada się na niejednakowy poziom ich kompetencji ogólnych¹⁰, wrażliwości kulturowej itp., stosowanych stylów i strategii uczenia się;

- *różny poziom znajomości języka* → grupy wielopoziomowe

Uczący się mają różne kompetencje językowe, co może wynikać z:

– niejednakowej przeszłości edukacyjnej, innego sposobu opanowania języka lub odmiennego tempa uczenia się, będącego, na przykład, wynikiem wyższego/nizszego poziomu motywacji czy nie takich samych uzdolnień językowych;
 – braku kadry, małej liczby uczących się, ograniczeń lokalowych, finansowych itp.;
 – niewłaściwych zasad przyporządkowania uczących się do grup lub braku takich zasad (np. niestosowanie testów plasujących).

- *płeć* → grupy zróżnicowane płciowo¹¹

Uczących się różnią: zainteresowania, sposób realizacji zadań w zakresie sprawności produktywnych, dynamika uczenia się, strategie opanowywania materiału.

- *wiek* → grupy zróżnicowane wiekowo

Uczestnicy zajęć należą do niejednakowych grup wiekowych (przy czym chodzi o różnice znaczące); mają więc różnoraki bagaż doświadczeń językowych, edukacyjnych, zawodowych, życiowych i itp.¹²

Czynniki różnicujące mogą występować rozłącznie (rzadziej) lub łącznie, tworząc konfiguracje mozaikowe (częściej), na przykład: w jednej grupie mogą znaleźć się osoby o odmiennej płci, innych językach pierwszych i niejednorodnym poziomie biegłości.

W nauczaniu polszczyzny zarówno w kontekście endo-, jak i egzolingwalnym **zdecydowaną większość** stanowią grupy niejednorodne. Heterogeniczność uczących się jest więc niejako wpisana w glottodydaktykę polonistyczną¹³.

Heterogeniczność uczniów szkół polonijnych

W szkołach polonijnych, którym poświęcamy uwagę, grupy uczniów cechuje za zwyczaj spore zróżnicowanie, które – obok wcześniej wspomnianych czynników¹⁴ – bardzo niekorzystnie wpływa na przebieg nauczania i jego jakość. Najczęściej

¹⁰ Por. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* 2003, s. 94–99.

¹¹ Grupy homogeniczne tego typu zdarzają się bardzo rzadko (zob. E. Lipińska, *Synchroniczne kształcenie językowe w heterogenicznych grupach wielopoziomowych*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, red. E. Kubica, A. Walkiewicz, Toruń 2015, s. 36–37.

¹² Na podstawie E. Lipińska, *Podjęcie eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”, „Postscriptum Polonistyczne”*, 2015, nr 2.

¹³ E. Lipińska, *Synchroniczne kształcenie językowe...*, s. 35–49.

¹⁴ Tj. ograniczonego czasu przeznaczonego na naukę, nie najlepszych warunków lokalowych, nie zawsze odpowiednio wyedukowanej kadry, braku odpowiednich materiałów dydaktycznych.

dotyczy ono płci i poziomu zaawansowania. Czynniki pierwszy jest postrzegany jak naturalny (koedukacja w szkolnictwie w wielu kulturach jest normą), drugi, który jest źródłem uciążliwości zarówno dla nauczycieli, jak i samych uczniów, wynika ze stosowania przydziału do klas na podstawie kryterium wieku¹⁵, a nie stopnia opanowania języka (zob. tab. 1). W jednej klasie spotykają się więc: potomkowie starej i nowej emigracji, czyli dzieci urodzone poza Polską (przedstawiciele pierwszego/drugiego pokolenia polonijnego) oraz te, które całkiem niedawno opuściły kraj (pokolenie zerowe); dzieci z małżeństw mieszanych (tylko jedno z rodziców jest Polką/Polakiem) oraz z rodzin endogamicznych.

Tab. 1. Czynniki determinujące zróżnicowanie poziomu biegłości językowej uczniów szkół polonijnych

DETERMINANTY		DZIAŁANIE
przynależność do określonego pokolenia	pokolenie zerowe*	↑
	pokolenie polonijne	↓
typ rodziny	rodziny monolingwalne	↑
	rodziny dwujęzyczne / polilingwalne ¹⁶	↓
język domu	język literacki	↑
	język potoczny, gwary, dialekty	↓

↑ oznacza czynnik sprzyjający lepszemu opanowaniu polszczyzny

↓ oznacza czynnik utrudniający dobre opanowanie polszczyzny

* mowa o dzieciach, które wyemigrowały stosunkowo niedawno (przed pójściem do SSzP)

Źródło: opracowanie własne

Uczniów dodatkowo różnicuje niejednolita polszczyzna zależna od uwarunkowań społecznych i cywilizacyjno-kulturowych w regionach, z których pochodzili rodzice¹⁷.

Rozwiązania dydaktyczne – przykłady dobrych praktyk

Zderzenie różnych poziomów kompetencji uczniów powoduje, że konieczne jest stosowanie rozwiązań umożliwiających przyrost wiedzy i umiejętności zarówno uczniom słabiej znającym język (o co łatwiej), jak i tym, którzy lepiej go opanowali (o co trudniej¹⁸). Z naszych doświadczeń wynika, że skuteczność działań dydaktycznych w takim kontekście podnosi wykorzystanie:

¹⁵ Jest to przejaw wspomnianego wcześniej odwzorowywania systemu obowiązującego w szkolnictwie polskim.

¹⁶ W rodzinach, w których życie toczy się w dwu lub więcej językach, ekspozycja na polszczyznę jest z natury rzeczy mniejsza, co najczęściej przekłada się na jej słabsze opanowanie przez dzieci. Zdarzają się jednakże odstępstwa od tej reguły.

¹⁷ Zanikających w Polsce gwar ludowych nie „wywozi się” już tak powszechnie za granicę jak dawniej, a wykształcenie rodziców jest zazwyczaj wyższe niż podstawowe, co nie zmienia faktu, że w jednej klasie można usłyszeć polszczyznę w kilku postaciach.

¹⁸ Nauczyciele zazwyczaj skupiają się na problemach uczniów słabszych, pozostawiając mocniejszych samym sobie.

- zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) w wersji interdyscyplinarnej;
- metody skorelowanej;
- metody nauczania synchronicznego;
- metody eklektycznej.

Proponowane rozwiązania zostaną omówione pokrótce¹⁹ i zilustrowane przykładami, w których materiałem wyjściowym są teksty literackie. Jest to zabieg celowy, gdyż zadaniem szkół polonijnych, poza podtrzymywaniem i rozwijaniem znajomości języka, będącego znakiem przynależności do grupy i wyrazem akceptacji dla wyznawanego przez nią systemu wartości, jest ukazywanie dzieciom i młodzieży bogactwa dziedzictwa kulturowego kraju ich pochodzenia, a dzięki temu – kształtowanie, dookreślanie ich tożsamości oraz pomoc w zrozumieniu znaczenia polskości²⁰. Materiały są przeznaczone dla nastolatków na poziomie B2, gdyż polonijni licealiści powinni osiągnąć na nim pełną biegłość, co nie jest zadaniem łatwym²¹.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) w wersji interdyscyplinarnej

W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym priorytetem jest stworzenie uczniom możliwości rozwijania umiejętności językowych przy równoległym zdobywaniu wiedzy²², tj. uczenia się języka (*learning of language*), dla języka (*learning for language*) i przez język (*learning through language*).

W nauczaniu tego typu:

temat *Powstanie listopadowe* powinien pojawić się [więc] w tym samym czasie na lekcjach historii, geografii, języka polskiego i religii. Prezentacja faktów z okresu powstania (historia) może przebiegać równoległe z odczytywaniem fragmentów *Reduty Ordonu* (materiał do ćwiczeń językowych sensu stricto), z zaznaczaniem na mapie miejsc bitew (geografia), zapoznaniem się z tekstem *Modlitwy o zwycięstwo* (religia), a także śpiewaniem *Warszawianki* (zajęcia umuzykalniające)²³.

Przy omawianiu *Krzyżaków*, lekcje historii warto skoncentrować na przedstawieniu uczniom dziejów Zakonu Krzyżackiego w Polsce (od czasu jego przybycia do Polski po Hołd Pruski), w czasie zajęć z geografii omówić, jakie tereny Zakon dostał od Konrada Mazowieckiego, a jakie zagarnął (gdzie one leżą, jakie mają

¹⁹ Szerzej prezentowane są w poświęconych im publikacjach (zob. bibliografia).

²⁰ Ma się ono dokonać poprzez umacnianie w nich równoległe więzi z kulturą polską, z jakiej wyrastają, oraz z kulturą kraju osiedlenia, w której żyją.

²¹ A. Seretny, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 89–106.

²² Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe ma dwojakie cele: umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy przedmiotowej objętej programem nauczania i rozwinięcie ich kompetencji w języku, który nie jest językiem nauczania.

²³ E. Lipińska, A. Seretny, *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2012, nr 4, s. 23–37.

ukształtowanie, co w nich uprawiano wówczas, a co uprawia się obecnie), a na religii można wysłuchać najstarszej polskiej modlitwy – *Bogurodzicy*. W przypadku grup o bardzo nierównych poziomach realizację ścieżek międzyprzedmiotowych należy połączyć z technikami właściwymi nauczaniu synchronicznemu (zob. Nauczanie synchroniczne).

Rozwiązania takie pozwalają na konsolidację nauczanych treści i – przy założeniu, że katecheta, historyk, i geograf są także nauczycielami języka – umożliwiają operowanie podobnym słownictwem, które dzięki recyclingowi²⁴ zostanie przez uczniów lepiej zinternalizowane.

Metoda skorelowana

Realizację wspomnianych wcześniej zadań oświaty polonijnej umożliwia wykorzystanie koncepcji nauczania języka przez literaturę oraz literatury przez język²⁵, która obejmuje dwa warianty: *równoległy* i *skorelowany*. W obu osiach programu są teksty kultury, stanowiące materiał wyjściowy wszelkich działań językowych. W obu rozwijane są wszystkie podsystemy oraz sprawności tak w trakcie ćwiczeń, które automatyzują czy utrwalają określony problem językowy, jak i tych, prowadzących do recepcji dzieła.

Lektura fragmentów II części *Dziadów* Adama Mickiewicza jest doskonałą okazją do poszerzenia zasobu leksykalnego uczących się o wyrazy należące do pola semantycznego UCZUCIA I EMOCJE. Służyć temu mogą ćwiczenia nawiązujące do tematyki tekstu (zob. ćw. 1, 2) oraz zadania specjalnie w tym celu przygotowane, niepowiązane z treścią dramatu (zob. ćw. 3). W przypadku dużego zróżnicowania grupy, metodę skorelowaną należy połączyć z technikami nauczania synchronicznego (zob. Nauczanie synchroniczne).

Ćwiczenia, w których podczas działań językowych uczniowie wychodzą „poza” teksty literackie, pozostając jednakże w obrębie tego samego kręgu tematycznego, pozwalają im się przekonać, że słowa/struktury, które poznają, mogą być wykorzystywane na co dzień.

²⁴ Tj. wielokrotnemu pojawianiu się tych samych wyrazów, lecz w nieco innych lub zupełnie różnych kontekstach.

²⁵ Koncepcja opracowana przez nas na potrzeby szkolnictwa polonijnego w Chicago (zob. E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012).

1. Uzupełnij tekst streszczenia wyrazami z ramki, pamiętając o ich poprawnych formach.

samotność	krzywda	obojętność	cierpienie
męka	szczęście	miłość	smutek

Morał, jaki przekazać chcą pierwsze duchy, które pojawiają się na obrzędzie Dziadów, akcentuje wartość **cierpienia**⁰. Przykład dzieci pokazuje, że pędząc życie pozbawione trosk i¹, nie możemy doświadczyć prawdziwego².

Słowa dziedzica wyrażają głęboką przestrożę. Największym przewinieniem w stosunku do drugiego człowieka jest nieczułość na ludzką³. Takich win nie można już niczym odkupić, dlatego Złego Pana czeka wieczna⁴. (...)

(na podst. <http://dziady.klp.pl/a-5547-3.html>)

2. Wyszukaj w tekście dramatu wszystkie wyrazy nazywające uczucia, które należą do następujących pól semantycznych:

I. żal	III. strach, trwoga
II. smutek, rozpacz	IV. gniew, wściekłość

3. Uzupełnij w zdaniach brakujące czasowniki, pamiętając o ich poprawnych formach.

Przykład: Powinieneś się **wstydzić!**

Znowu nie odrobiłeś zadania. (wstyd)

- | | |
|-------------------------------------------------------|-----------------|
| 1. Basiu,, że nie było cię wczoraj na imprezie. | (żał) |
| 2. Nie już na mnie. Bardzo cię przepraszam. | (gniew) |
| 3. Ten film mnie bardzo | (rozczarowanie) |
| 4. Nie Jedna zła ocena każdemu może się trafić. | (rozpacz) |
| 5. Ona na alergię. | (cierpienie) |
| 6. Marcin matematyki, a ja lubię ten przedmiot. | (nienawiść) |
| (...) | |

Nauczanie synchroniczne

Pomocą w pracy z grupami heterogenicznymi może stać się wykorzystanie techniki pracy synchronicznej, która ma kilka wariantów. Uczniom, których dzieli się na dwie grupy o podobnej biegłości, proponuje się:

- te same zadania do tekstów:
 - o różnym poziomie zaawansowania (uproszczony/adaptowany dla S) (zob. ćw. 1),
 - o różnych długościach: krótszy dla S, dłuższy dla M,
 - mix, czyli połączenie dwu powyższych wariantów (zob. ćw. 3);
- inne zadania do tego samego tekstu – łatwiejsze dla słabszych (S), trudniejsze dla mocniejszych (M) (zob. ćw. 2);
- inny czas przeznaczony na wykonanie zadania w domu i w klasie (krótszy dla M),
- zadania o różnym stopniu trudności, których podstawą są te same/podobne materiały językowe (zob. ćw. 4) lub zagadnienie gramatyczne (zob. ćw. 5)²⁶.

²⁶ Na podstawie E. Lipińska, *Podejście eklektyczne...*

B1	B2
<p>1. Przeczytaj tekst streszczenia i dopasuj usunięte z niego fragmenty.</p> <p>Do chaty Pustelnika przyjeżdża hrabia Kirkor. Chce, by stary człowiek powiedział mu, z kim ma się ożenić. [_D_]⁰ Hrabia dowiaduje się także, że Pustelnik, był kiedyś królem, któremu zły brat zabrał królestwo. Kirkor obiecuje Pustelnikowi, że pomoże mu wrócić na tron.</p> <p>W tym samym czasie Goplana, wodna nimfa, robi wszystko, by zdobyć serce Grabca. Młody człowiek wcale się nią nie interesuje, gdyż kocha Balladynę. Zazdrosna Goplana prosi duszki leśne (elfy) o pomoc. [____]¹, by Kirkor zatrzymał się przed domem Balladyny i Aliny. Hrabia nie zakochuje się jednak, jak chciała Goplana, w Balladynie, lecz także w Alinie i nie wie, którą z siostr wybrać. Matka dziewcząt proponuje więc Kirkorowi, by wybrał tę, która pierwsza przyniesie z lasu dzbanek pełen malin. (...)</p> <p>(całość 375 wyrazów)</p> <p>A. Skierka niszczy więc most, B. gdyż chce pomóc Pustelnikowi odzyskać tron D. Pustelnik radzi, by poszukał sobie żony wśród prostych ludzi.</p> <p>2. Uzupełnij tekst, słuchając dwukrotnie fragmentu „Balladyny”.</p> <p>KIRKOR Słuchajcie, matko! na świat wyjechałem Szukać ...ubogiej⁰ ... i cnotliwej żony Dalej nie jadę, bo tu napotkałem Cudowne bóstwa!...O! gdybym dwa¹ –</p>	<p>1. Przeczytaj tekst streszczenia Balladyny, starając się zapamiętać jak najlepiej kolejność wydarzeń. Następnie wykonaj ćwiczenie II (układanie wydarzeń w kolejności).</p> <p>Do chaty Pustelnika mieszkającego w lesie nad jeziorem przybywa hrabia Kirkor, który chce się poradzić starca w sprawie wyboru odpowiedniej żony. W trakcie rozmowy Pustelnik wyjawia młodemu hrabiemu, iż jest podstępnie usuniętym z tronu władcą państwa. Książę dowiaduje się także, że starzec jest w posiadaniu prawdziwej korony Lecha, i że tylko ona może zapewnić pomyślne rządy w państwie dotkniętym nieszczęściami. Kirkor, wysłuchawszy historii, obiecuje staremu królowi, że w przyszłości zrobi wszystko, by ten odzyskał tron. Na razie jednak pragnie uložyc sobie życie z właścicielką kobietą, a nie wie, gdzie ją znaleźć. Pustelnik radzi mu więc, by poszukał żony wśród prostego ludu.</p> <p>W tym samym czasie Goplana, wodna nimfa, wszelkimi sposobami próbuje zdobyć serce Grabca. Młodzieniec zupełnie nie odwzajemnia jej uczuć, gdyż kocha się w Balladynie. Zazdrosna Goplana knuje więc podstępny plan. Nakazuje Chochlikowi udaremnienie spotkania Balladyny z Grabcem, Skierce zaś doprowadzenie do chaty wdowy wędrującego po kraju Kirkora.</p> <p>Skierka wypełnia swoje zadanie – niszczy most, sprawiając, że Kirkor zatrzymuje się przed domem, w którym mieszkają dwie piękne siostry. Nie zakochuje się jednak, jak chciała Goplana, tylko w Balladynie, lecz także w Alinie i ... nie wie, którą z nich wybrać. Matka dziewcząt, posłuchawszy odpowiedzi Skierki, proponuje więc Kirkorowi, by wybrał tę, która pierwsza przyniesie z lasu dzban pełen malin. (...)</p> <p>(całość 716 wyrazów)</p> <p>___ Kirkor przybywa do chaty wdowy i poznaje obie jej córki. ___ Pustelnik radzi Kirkorowi, by jego żoną została kobieta z ludu. ___ Alina i Balladyna udają się do lasu zbierać maliny.</p> <p>2. Słuchając dwukrotnie fragmentu „Balladyny”, podkreśl wyrazy, które nie są zgodne z tekstem. Wpisz z boku słowa właściwe, jak pokazuje przykład.</p> <p>KIRKOR Słuchajcie, matko! na świat wyjechałem Szukać <u>bogatej</u> i cnotliwej żony <u>ubogiej</u> Dalej nie jadę, bo tu napotkałem Piękne bóstwa!...O! gdybym dwa trony – Ach! powiem raczej, gdybym miał dwa serca!</p>

<p>Ach! powiem raczej, gdybym miał dwa serca! Ale Bóg jedną tylko wziąć pozwala I do² prowadzić koberca; Więc trzeba wybrać...</p> <p>WDOWA Ja ciebie, panie, nie rozumiem...</p> <p>KIRKOR Proszę o rękę jednej z córek... może Słyszałaś kiedy o hrabim Kirkorze, Co ma ogromny³, cztery wieże, Złocisty powóz, konie i rycerzy Na swych usługach? ... Otóż Kirkor... to ja... Proszę o jedną z córek...</p>	<p>Ale Bóg jedną tylko wziąć pozwala I do ślubnego prowadzić koberca; Więc trzeba wybrać...</p> <p>WDOWA Ja ciebie, panie, nie rozumiem...</p> <p>KIRKOR Proszę o rękę jednej z córek... może Słyszałaś kiedy o hrabim Kirkorze, Co ma wspaniały zamek, cztery wieże, Złocisty powóz, konie i rycerzy Na swych usługach? ... Otóż Kirkor... to ja... Proszę o jedną z córek...</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------




B1	B2
<p>3. Uzupełnij tekst wyrazami z ramki. Uwaga! Słów jest więcej, niż potrzeba.</p> <p>rude, uczciwa, szarozielony, gadatliwość, wysoka, życzliwa, poświęceń, uczuciem, małe, optymizm, wytrwała, sierota, wesofa, niecierpliwość</p> <p>Ania Shirley mieszka w Kanadzie na Wyspie Księcia Edwarda w małej wiosce Avonlea. Jest ...<i>sierotą</i>..., rodziców straciła we wczesnym dzieciństwie, potem mieszkała w sierocińcu, a od jedenastego roku życia znalazła dom na Zielonym Wzgórzu u Maryli i Mateusza Cuthbertów.</p> <p>Ania ma¹..., wręcz czerwone włosy w kolorze marchewki i tysiące piegów na twarzy. Ma też²... oczy i zgrabny nos. Charakterystyczną cechą Ani jest³... Potrafi mówić bez końca i nigdy nie braknie jej tematu. Niekiedy mężczy swych słuchaczy, ale częściej zaciekawia ich, bo jej opowieści są barwne. Ania jest ambitna, uparta i⁴... Szybko pokonuje wszystkie zaległości w nauce i staje się pierwszą uczennicą, a w końcu zdobywa stypendium Avery'ego. Ania jest szczerą i⁵... Nigdy nie kłamie i zawsze przyznaje się do błędów. Dzięki tym cechom Ania ma z dnia na dzień więcej przyjaciół. (...)</p> <p>(całość liczy 214 wyrazów)</p>	<p>3. Uzupełnij w tekście brakujące elementy jak pokazano w przykładzie. Pamiętaj o poprawnych formach wyrazów.</p> <p>rudy, wyobraźnia, uczciwy, szarozielony, gadatliwość, życzliwy, niezwykły, poświęcenie, uczucie, odwaga, wytrwałość, sierota, samotność</p> <p>Ania Shirley mieszka w Kanadzie na Wyspie Księcia Edwarda w małej wiosce Avonlea. Jest ...<i>sierotą</i>..., rodziców straciła we wczesnym dzieciństwie, potem mieszkała w sierocińcu, a od jedenastego roku życia znalazła dom na Zielonym Wzgórzu u Maryli i Mateusza Cuthbertów. Ania ma¹..., wręcz czerwone włosy w kolorze marchewki i tysiące piegów na twarzy. Ma też²... oczy i zgrabny nos. Dwie najbardziej widoczne cechy Ani to duża³... i bardzo żywe, uczuciowe, często nieprzemysłane reakcje na wszystko, co się dzieje dookoła. Wyobraźnia Ani pomaga jej przetrwać chwile⁴... w obcych domach, bo dzięki niej ma przyjaciół i może w myślach przenosić się do znacznie przyjemniejszych miejsc. Dzięki wyobraźni Ani zabawy jej i koleżanek stają się ciekawsze, choć czasem i niebezpieczne.</p> <p>Inną bardzo widoczną cechą Ani jest⁵... Potrafi ona mówić bez końca i nigdy nie braknie jej tematu. Niekiedy mężczy ona swych słuchaczy, ale częściej zaciekawia ich, bo jej opowieści są barwne i pełne bystrych spostrzeżeń. (...)</p> <p>(całość liczy 359 wyrazów)</p>

4. Co oni mówią? Zapisz rozkazy bohaterów dramatu.

Przykład: Pustelnik do Kir-kora: **Pomóż** **(pomóc) mi odzyskać tron!**

1. Pustelnik do Kir-kora: (poszukać) żony wśród prostego ludu!
2. Goplana do Skierki: (zniszczyć) most!
3. Matka do Kir-kora: (wybrać) tę siostrę, która szybciej napelni dzban malinami!
4. Matka do córek: (zbierać) szybko maliny!

5. Dopasuj wyrazy z kolumny A do definicji lub obrazka w kolumnie B.

A		B	
0. <i>croftliwy</i>	a.	ozdobny dywan	
1. bóstwo (bogini)	b.		
2. tkliwość	c.	czułość, delikatność, subtelność	
3. kobierzec	d.		
4. powóz	e.	<i>czysty, niewinny, posiadający zalety</i>	

4. Wyobraź sobie, co faktycznie mówią te postaci. Zapisz ich rozkazy/ nakazy/ prośby.

Przykład: Pustelnik prosi Kir-kora, żeby mu pomógł odzyskać tron.
Pustelnik: **Pomóż mi odzyskać tron!**

1. Pustelnik mówi Kir-korowi, żeby poszukał żony wśród prostego ludu.
Pustelnik:
2. Goplana każe Skierce zniszczyć most.
Goplana:
3. Matka mówi Kir-korowi, żeby wybrał tę, która szybciej napelni dzban malinami.
Matka:

5. Które z podanych zdań ma podobne znaczenie? Zaznacz odpowiedź, jak pokazano w przykładzie.

Przykład: Bohater dramatu szuka ubogiej i *croftliwej* żony.
a. Bohater dramatu szuka mądrej żony.
b. Bohater dramatu szuka skromnej żony.

1. Ania i Marek wkrótce staną na ślubnym kobiercu.
a. Ania i Marek wkrótce się zaręczą.
b. Ania i Marek wkrótce się pobiorą
2. Wzięt ją za rękę i powiodł krętą ścieżką przez pola.
a. Wzięt ją za rękę i poszli razem krętą ścieżką przez pola.
b. Wzięt ją za rękę i poprowadził krętą ścieżką przez pola.
3. Na estradę wyszła piosenkarka w pięknej złocistej sukni.
a. Na estradę wyszła piosenkarka w pięknej sukni w kolorze złota.
b. Na estradę wyszła piosenkarka w pięknej błyszczącej złotej sukni.

Istotą pracy synchronicznej jest więc z jednej strony zwiększanie intensywności działań osób bardziej zaawansowanych oraz poszerzanie zakresu ich wiedzy, z drugiej zaś – umożliwienie progresji uczniom słabszym.

Poniżej pokazane zostały przykłady ćwiczeń w układzie synchronicznym, dla których materiałem wyjściowym był tekst *Balladyny*. Pierwotnie przygotowano je dla poziomu B2, a następnie ułatwiono – z myślą o uczniach słabiej znających język. Celem cyklu zajęć jest przygotowanie do pisania auto/charakterystyki²⁷, uczniowie powinni w związku z tym poznać słownictwo i struktury, które im to umożliwią. Mają też powtórzyć sposoby tworzenia trybu rozkazującego.

Metoda eklektyczna

W pracy z grupami wielopoziomowymi w SSzP pomocne może być *podejście eklektyczne*, widziane jako melanz programów, metod i technik. W rozwiązaniu tym warto zastosować m.in. dydaktykę zadaniową (wykorzystującą aktywność uczniów, ich zaangażowanie i współpracę), realizowaną na zasadzie nauczania zintegrowanego przy użyciu technik „motywujących” typu: *JIGSAW*, *drama*, *kotwiczenie* czy *orkiestracja* tekstu. W ten sposób nakłania się uczniów do czynnego odbioru treści, eliminując zachowania bierne. Wskazane jest też pobudzanie wszystkich zmysłów²⁸, tzn. działanie na nie i/lub przez nie, co wzmacnia proces poznawczy i znacząco wpływa na zapamiętywanie.

Tak rozumiane *podejście eklektyczne* jest szczególnie przydatne w pracy z tekstami poetyckimi oraz literackimi, zwłaszcza „lokalnie ważnymi”, a więc dotyczącymi sytuacji emigracyjnych opisywanych przez autorów-emigrantów. Uczniom łatwiej jest wówczas „wejść” w tekst, „zagrać go”, odczytać dla siebie, gdyż porusza bliskie im problemy. Dobrym przykładem jest wiersz Stanisława Barańczaka *Garden party*²⁹. Spotkanie z tym dziełem to kilkietapowa realizacja autorskiej wizji uczącego, która może wyglądać mniej więcej tak:

- słuchanie wiersza czytanego przez nauczyciela z podkładem dźwiękowym;
- wstępne omówienie sytuacji przedstawionej przez poetę; odwołanie się do doświadczeń uczniów i/lub ich rodziców;
- *zespołowa interpretacja/orkiestracja* tekstu³⁰; uczniowie sami dobierają się w grupy i wspólnie ustalają sposób odegrania scenki;
- recytacja lub melodeklamacja (doskonale „ćwiczenie głosowe” poprawiające dykcję);

²⁷ Stąd w materiałach charakterystyka znanej w Kanadzie i USA bohaterki powieści L. Montgomery – Ani Shirley.

²⁸ Obecność sensoryczności (pojedynczych zmysłów) lub multisensoryczności (kilku lub wszystkich zmysłów naraz) w dydaktyce jest bezcenna, ponieważ wiąże się z uaktywnieniem prawej półkuli mózgowej, umożliwiając synergię obu półkul, bardzo pozytywnie wpływającą na naukę.

²⁹ Cały proces został szczegółowo omówiony w artykule E. Lipińskiej, *Podejście eklektyczne...*

³⁰ Stanowi realizację tzw. *wprawek dramatycznych*, w skład których wchodzić ćwiczenia intonacyjne, językowe, stylistyczne oraz ruchowe.

- *utajony* („akwizycyjny”, nieświadomiony) sposób opanowywania wiedzy i umiejętności, który umożliwia np. naturalne przyswajanie reguł gramatycznych czy ortograficznych³¹ i/lub *jawny* (świadomy), sterowany i monitorowany przez uczącego się, bazujący na integracji podsystemów skorelowanej z rozwijaniem sprawności.

Należy też zaangażować uczących się w działania *artystyczne*, wymagające samodzielnego tworzenia elementów plastycznych i/lub muzycznych, najlepiej z wykorzystaniem multimediów. Może to być na przykład: zaprojektowanie/wykonanie dekoracji/kostiumów/rekwizytów albo opracowanie scenografii, skomponowanie/wykonanie podkładu muzycznego do wiersza, czy sfilmowanie którejś części lekcji. Uaktywni to uczniów uzdolnionych artystycznie, da szansę zwłaszcza tym, którzy są na niższym poziomie zaawansowania językowego.

Podsumowanie

Nauczanie polszczyzny w placówkach polonijnych mieści się zarówno w głot- to-, jak i dydaktyce polonistycznej, ponieważ uczy się jej tam tak języka ojczystego, jak i obcego. To usytuowanie pomiędzy „rodzimością i obcością” w sposób naturalny powinno skłaniać do refleksji nad celami procesu kształcenia i najlepszymi sposobami ich osiągnięcia. Małe zaangażowanie uczniów, brak chęci do nauki, na co często narzekają nauczyciele, mogą być bowiem spowodowane nie tyle nużącymi treściami nauczania, trudnościami w radzeniu sobie z kwestiami językowymi lub dużą – w stosunku do czasu przeznaczanego na naukę – ilością materiału, ile nieumiejętnym/nieodpowiednim dobozem materiałów czy technik pracy. Istotne jest też dopasowanie zastosowanych środków do preferowanego stylu uczenia, gdyż wybór metod/technik, których się nie zna, nie rozumie, nie lubi, których „się nie czuje”, może przynieść więcej szkody niż pożytku³².

Nauczanie w kontekście polonijnym, zdecydowanie trudniejszym niż rodzimy, wymaga więc od teoretyków oraz praktyków poszukiwania coraz to nowszych rozwiązań, których, w stosunku do potrzeb jest – naszym zdaniem – ciągle za mało.

Bibliografia

- Lipińska E., *Synchroniczne kształcenie językowe w heterogenicznych grupach wielopoziomowych*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, red. E. Kubica, A. Walkiewicz, Toruń 2015, s. 35–49.
- Lipińska E., *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 141–154.
- Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012.

³¹ Sposób ten ma większe szanse powodzenia, gdy uwaga uczących się skupia się na bliskich im treściach przekazu, nie zaś na jego formie.

³² Nie należy też korzystać z pomocy, do których się nie ma przekonania, a które są modne, jak np. komputerów.

- Lipińska E., Seretny A., *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2012, nr 4, s. 23–37.
- Lipińska E., Seretny A., *Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby*, „Kwartalnik Polonijny” 2012, nr 1, s. 2–10.
- Lipińska E., Seretny A., *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, red. B. Skowronek, Kraków 2012, s. 78–94.
- Lipińska E., Seretny A., *Integracja kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków 2013.
- Lipińska E., Seretny A., *O praktycznych aspektach nauczania języka polskiego w grupach mieszanych*, [w:] *Sukcesy, problemy, wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, Poznań 2013, s. 127–138.
- Lipińska E., Seretny A., *Nauczanie w skupiskach polonijnych – doświadczenia, wnioski, propozycje*, [w:] *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, red. D. Praszałowicz i J. Kulpińska, Kraków 2014, s. 161–172.
- Lipińska E., Seretny A., *Polish as a Heritage Language – Somewhere in between*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2016, 2(160), s. 177–201.
- Seretny A., *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 89–106.

Teaching Polish in heterogenic groups abroad

Abstract

Teaching Polish in ethnic schools abroad is by no means similar to teaching it in Poland. The factors contributing to the difference are numerous, two of them however are of crucial importance, namely, heterogeneity of pupils attending the same class and different status of Polish which for them is a heritage language.

The purpose of the text is to describe the specificity of teaching Polish as a heritage language in ethnic schools abroad, to analyze the circumstances resulting in heterogeneity of groups and to present some teaching techniques which can be used in this complex and challenging context.

Key words: teaching Polish as a heritage language, ethnic schools, heterogenic groups, teaching in heterogenic groups (teaching techniques, material preparation)

Ewa Lipińska – doktor habilitowany, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie (Uniwersytet Jagielloński), autorka licznych podręczników, artykułów i monografii z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.

Anna Seretny – doktor habilitowany, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. W swojej pracy naukowej zajmuje się badaniami kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny, analizą leksykalnej dostępności tekstów pisanych i mówionych, uwarunkowaniami efektywnej inferencji leksykalnej, formulicnością języka. W kręgu jej zainteresowań pozostają także zagadnienia związane z dydaktyką języka odziedziczonego.