



Magdalena Krzyżostoniak
Uniwersytet Wrocławski



Rozwijanie sprawności i działań językowych u osób dwujęzycznych z językiem polskim jako odziedziczonym na przykładzie jednostki dydaktycznej poświęconej sportowi

Zur Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und Aktivitäten bei
Herkunftssprachlern Polnisch am Beispiel einer Unterrichtseinheit
zum Thema Sport

Kiedyś uważano, że nauczanie i uczenie się języków polega głównie na nauczaniu się zasad wymowy, słownictwa i gramatyki. Te elementy języka były potrzebne do opanowania czterech tradycyjnych sprawności – słuchania, mówienia, czytania i pisanie. Różne metody przypisywały odmienną wagę do każdej z tych czterech sprawności, jednak łączyło je traktowanie każdej ze sprawności w sposób odrębny i *de facto* bez związku z pozostałymi. Dziś wiemy, że nie był to dobry pomysł, bo każdy z użytkowników języka w zależności od sytuacji powinien potrafić odnaleźć się w różnych rolach: nie tylko odbiorcy i nadawcy, ale również współrozmówcy (uczestnika dialogu lub polilogu) i mediatora, a w codziennej komunikacji trudno postawić mur pomiędzy poszczególnymi rolami. Co ważne, obecnie coraz wyraźniej zwraca się uwagę na społeczny aspekt komunikacji – uczący się języka powinien potrafić porozumieć się nie tylko podczas lekcji, ale przede wszystkim – poza nią, wchodząc w interakcję z różnymi użytkownikami.

Aby stało się to możliwe, musi dysponować szerokim wachlarzem kompetencji różnego typu, bez których nie wykona stawianych przed nim zadań. Na lekcji nie streści przeczytanego tekstu i nie rozpozna obrazka na podstawie usłyszanego opisu, a poza nią – na przykład w kraju, w którym mówi się językiem, którego się uczy – nie zrobi zakupów i nie obsłuży biletomatu. Z tego powodu przy opracowywaniu koncepcji lekcji tak ważne jest zaplanowanie zadania do wykonania przez

uczniów i dostarczenie im narzędzi niezbędnych do jego realizacji. Wbrew pozorom, nie jest to takie łatwe – zadanie do wykonania musi działać na ucznia motywująco. Zwróćmy uwagę, jak istotna jest celowość podejmowanych zadań. Kiedy jesteśmy w sklepie i widzimy cenę za kilogram jabłek zapisaną na kartoniku, nie zapytamy, ile kosztują jabłka; z kolei kiedy stoimy na dworcu kolejowym, czekając na pociąg do Gdańska, możemy nie zwrócić uwagi na informację o zmianie peronu pociągu jadącego do Przemyśla. Dlatego dla ucznia każdorazowo powinno być jasne, dlaczego, a, przede wszystkim, w jakim celu realizuje dane zadanie. Zadania powinny być również osadzone w sensownym kontekście – nikt mieszkający w Niemczech, nawet jeżeli pochodzi z polskiej rodziny, nie będzie wysyłał do gazety zredagowanej po polsku sprawozdania z zawodów sportowych, chyba że jest to gazetka współredagowana przez niemiecką polonię i do niej adresowana (patrz: zadania XIV-XVI).

Warto również pamiętać, że nawet jeśli zadaniom przyświeca jasno zdefiniowany cel i nawet jeśli są osadzone w odpowiednim kontekście, a nie budzą zainteresowania uczniów, ich użyteczność jest niewielka. Brak zainteresowania może wynikać z różnych przyczyn: uczniowie mogą nie mieć wystarczającego doświadczenia życiowego, żeby pewne obszary życia mogły ich zaniepokoić – młodszych nastolatków trudno na przykład zmotywować do rozmowy o ulgach podatkowych, z kolei części seniorów może być trudno wypowiedzieć się na temat patostreamerów. Proponowane tematy lub sposoby ich prezentacji mogą również wydawać się uczniom nudne, chociażby z tego powodu, że podobne zadania wykonywali już na lekcjach angielskiego i francuskiego albo dlatego, że niosą w sobie nachalnie moralizatorski przekaz, tymczasem młodzi ludzie często odczuwają potrzebę buntu i podważania autorytetów. Czasem wystarczy niewielka sztuczka, żeby osiągnąć założony przez nas cel, nie powodując przy tym ziewania uczniów. Może zamiast prosić ich o stworzenie dekalogu zdrowego człowieka dla odmiany rozważymy opracowanie dekalogu człowieka, który woli umrzeć młodo, ale z poczuciem, że niczego sobie w życiu nie żałował? Oba zadania umożliwiają ćwiczenie form trybu rozkazującego i słownictwa związanego ze zdrowym trybem życia, ale tworzenie przykazania *Jedz codziennie fast-foody i popijaj słodzonymi napojami gazowanymi. Jeśli chcesz jeść warzywa, wybieraj frytki, chipsy lub popcorn* daje więcej frajdy niż *Jedz owoce i warzywa, a unikaj słodyczy*.

Niezależnie od wszystkiego nauczyciel musi przygotować uczniów do wykonania zadania, zupełnie tak jak trener przygotowuje zawodników do przebiegnięcia maratonu. Podobnie jak nikt nie wstanie z kanapy i bez uprzedniego treningu nie przebiegnie całego dystansu, tak i żaden uczeń bez odpowiedniego przygotowania nie wykona końcowego zadania, które wymaga przecież znajomości odpowiedniej leksyki, struktur gramatycznych, form wypowiedzi, funkcji językowych czy kontekstu społecznego oraz kulturowego.

Motorem komunikacji są słowa, a brak znajomości odpowiedniej leksyki jest podstawową przeszkodą w wykonaniu zadania, zarówno jeżeli chodzi o rozumienie, jak i produkcję, interakcję czy mediację. Uczniowie często skarżą się, że nie mogą wykonać polecenia, bo brakuje im słów. Co ciekawe, gramatyka, do której często nauczyciele przywiązują tak dużą wagę, zwykle nie stanowi w komunikacji aż takiego problemu. Żeby komunikacja była skuteczna, warto zadbać również o odpowiednią wymowę tak, by wysiłek włożony w opanowanie struktur leksykalno-gramatycznych przyniósł odpowiednie efekty i żeby nie tylko w pisowni dało się odnotować różnicę

np. między *czysty*, *czyste* i *czyści*. Skoro już mowa o zapisie, powinniśmy także zapewnić jego zgodność z zasadami polskiej grafii – pomocne może okazać się zastosowanie w materiałach na przykład darmowej czcionki *ElementarzDwa*, której w zaproponowanej jednostce dydaktycznej używamy do zapisywania przykładowych rozwiązań. Warto ją wykorzystywać chociażby w ćwiczeniach, w których uczniowie mają podpisać obrazki odpowiednio dobranymi wyrazami z ramki. Jeżeli w ramce słowa te będą zapisane wzorcową czcionką, uczniowie będą mogli odwzorować ten sposób zapisu, unikając interferencji, utrudniających chociażby odróżnienie *z* od *ż* (poprzez użycie *z* przekreślonego w połowie wysokości) lub *ł* od *t* (zapis pionowej kreski przekreślonej w górnej jej części).

Przed rozpoczęciem przygotowań do wykonania zadania zawsze warto ocenić kondycję, w jakiej znajdują się uczniowie w zakresie danego tematu. Dobrym pretekstem do postawienia diagnozy może być wprowadzenie tematu za pomocą stymulujących obrazków, krótkich filmików czy nagrań, na podstawie których uczniowie postarają się zgadnąć, czemu będzie poświęcona lekcja lub zadanie do wykonania. Można również sięgnąć po tradycyjne i niewymagające dodatkowych środków sposoby, np. asocjogramy tworzone wspólnie lub w grupach. Zawsze warto odwoływać się do wiedzy i umiejętności, które uczący się już posiadają – buduje to wiarę we własne możliwości, a nauczycielowi pozwala się zorientować, do jakiej bazy może się odwoływać, poszerzając wyjściowe kompetencje ucznia (patrz: Rozgrzewka).

W trakcie ćwiczeń wstępnych mogą, ale nie muszą pojawić się słowa i wyrażenia, na których szczególnie nam zależy, dlatego warto zaproponować również ćwiczenia wprowadzające, poszerzające i utrwalające leksykę, która w naszej ocenie będzie niezbędna do wykonania postawionych przed uczniami zadań. W ten sposób zagwarantujemy wszystkim uczniom, niezależnie od ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, wspólną podstawę. Ważne jest, żeby zaplanowane ćwiczenia dawały możliwość utrwalenia zdobytych umiejętności, gdyż samo wprowadzenie listy słów jest niewystarczające (patrz: zadania I-VII).

Uczniowie z językiem polskim jako odziedziczonym mają pewną przewagę nad ich kolegami uczącymi się języka polskiego od podstaw – część narzędzi językowych jest już w ich dyspozycji, więc muszą opanować jedynie te brakujące. Warto przy tym zauważyć, że zakres kompetencji użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego ma bezpośredni związek z wielością sytuacji, w których mają styczność z tym językiem. Jeżeli kontakt ten ogranicza się do rozmów z członkami rodziny na tematy takie jak zakupy, posiłki, czas wolny, podział obowiązków w domu, higiena i porządku czy szkoła, to ćwiczone są przez cały czas podobne funkcje językowe (prośenie o informację, udzielanie informacji, prośenie o radę, udzielanie rady itp.) przy wykorzystaniu podobnych struktur leksykalnych oraz gramatycznych. Z tego powodu może okazać się, że kiedy postawimy przed użytkownikiem języka polskiego jako odziedziczonego zadanie związane ze strefą aktywności inną niż te znane mu z codziennych rozmów, narzędzia, jakie on posiada, będą niewystarczające. Jako że w rodzinie zwykle wszyscy traktują się na *ty*, problematyczny w kontaktach z innymi – zwłaszcza dorosłymi – użytkownikami polszczyzny może być brak nawyku używania form *pan / pani / państwo* wraz z towarzyszącymi im czasownikami w trzeciej osobie. Wielokrotnie też może okazać się, że, choć użytkownik dysponuje narzędziami, które pozwalają mu się porozumieć z bliskimi i znajomymi, w pewnych sytuacjach są one nieodpowiednie.

Przykładem mogą być słowa używane w sytuacjach familiarnych dla określenia czynności fizjologicznych, które nie zawsze sprawdzają się na przykład podczas wizyty u lekarza (np. *siku / sikać*).

Dla uczniów z językiem polskim jako odziedziczonym skomplikowane może być nie tylko odnalezienie odpowiedniego słowa, ale i stworzenie prawidłowych połączeń pomiędzy wyrazami – zdarza się, że w języku polskim łączą się one w inny sposób niż w niemieckim, np. odpowiednikiem *den Bus nehmen* nie jest wcale *wziąć autobus** (patrz: zadania III i IV). Nie można też zapomnieć o sytuacjach, w których sam wyraz odsyłający do danego elementu rzeczywistości jest odpowiedni, jednak, za sprawą interferencji, otrzymuje niewłaściwą formę gramatyczną – dzieje się tak na przykład w przypadku *rozmawiać się z kimś** jako odpowiednik *sich unterhalten mit*. Odrębnym problemem są tzw. fałszywi przyjaciele (np. słowo *granatowy* z zadania VIII). Z pozoru podobne, choć funkcjonujące zupełnie odmiennie słowa i konstrukcje dają użytkownikom poczucie złudnego bezpieczeństwa, mimo że na przykład wspomniany kolor granatowy dla Polaka to ciemny odcień niebieskiego, Niemcowi natomiast granatowy kojarzy się z nasyconą czerwienią owocu granat.

Na pewnym poziomie znajomości języka można oczekiwać od jego użytkownika równowagi pomiędzy płynnością a poprawnością. Tę ostatnią, oprócz znajomości odpowiedniej leksyki, zapewnia również umiejętność łączenia poszczególnych słów w większe konstrukcje. I tu niezbędna okazuje się znajomość gramatyki, która pozwala łączyć elementy leksykalne w taki sposób, żeby jednocześnie informować o funkcji, którą dany element odgrywa. Choć składniki zdań *Francja pokonała Polskę* i *Francję pokonała Polska* są identyczne, a nawet pojawiają się w tym samym porządku, dzięki gramatyce wiemy, że w pierwszym zdaniu Polska przegrała, w drugim natomiast – zwyciężyła. Zagadnieniem gramatycznym ćwiczonym w zaproponowanej jednostce dydaktycznej jest tworzenie liczby mnogiej. Choć jest to bardzo potrzebna i podstawowa z pozoru umiejętność, może powodować kłopoty z uwagi na specyficzny podział stosowany w polszczyźnie dla liczby mnogiej. Kluczową rolę odgrywa tu kategoria męskoosobowości, dlatego wyjaśnieniu różnicy pomiędzy mianownikiem liczby mnogiej męsko- i niemęskoosobowych poświęca się w lekcji sporo miejsca. Terminy zaczerpnięte z gramatyki opisowej zostały ograniczone do niezbędnego minimum, jako że fachowe terminy nie powinny być dodatkową trudnością na drodze do zrozumienia i tak niełatwych zagadnień. Teorii towarzyszą ćwiczenia – najpierw drylowe, automatyzujące pożądane zachowania językowe (patrz: zadania IX i X), następnie również bardziej otwarte, pozwalające uczniom na większą kreatywność i indywidualizację treści (zadanie XI). Warto zwrócić uwagę, że w części poświęconej gramatyce staramy się nie wprowadzać już nowej leksyki, bazujemy na słownictwie już przećwiczonym. Dzięki temu uzyskujemy wrażenie spójności obu części, a przy okazji mamy pewność, że jedynym problemem, z jakim będą się mierzyć nasi uczniowie w zadaniach IX-XI, jest poprawność gramatyczna, a nie słowa utrudniające zrozumienie, o co chodzi w zdaniu.

Warto przy okazji mieć na uwadze, że są sytuacje, w których zastosowanie odpowiedniej formy gramatycznej decyduje nie tylko o tym, czy wypowiedź będzie poprawna czy nieprawidłowa. Użycie form liczby mnogiej niemęskoosobowych w odniesieniu do rzeczowników czy przymiotników określających męskich przedstawicieli gatunku *homo sapiens* może być celowym zabiegiem i wyraża pogardliwy stosunek mówiącego – *co ci studenci tu robią?* jest pytaniem neutralnym

stylistycznie, podczas gdy *co te studenty tu robią?* - wyraża brak szacunku do wspomnianej grupy. Dlatego tak ważne może okazać się prawidłowe użycie form liczby mnogiej męskoosobowych, chociażby przy określaniu narodowości: *Polacy, Niemcy, Francuzi i Turcy* to nie to samo, co *Polaki, Niemce, Francuzy i Turki* – te drugie formy są odbierane jako obraźliwe.

Mimo niewątpliwej przewagi, jaką użytkownicy języka polskiego jako odziedziczonego mają w wielu sferach nad swoimi kolegami bez tej znajomości, nie można zakładać, że powinni oni „skądś” coś wiedzieć i umieć to poprawnie stosować. Przed przystąpieniem do wykonania zadania zawsze powinniśmy sprawdzić, jakie narzędzia mają na starcie, i dostarczyć im te, których nie posiadają, a które umożliwią im dotarcie do mety.

Zaproponowane materiały dydaktyczne zostały zaprojektowane z myślą o nastoletnich użytkownikach języka polskiego jako odziedziczonego w Niemczech, a ich celem jest przygotowanie uczniów do wykonania szeregu zadań przy jednoczesnym zaopatrzeniu ich w odpowiednie narzędzia. Jednostka lekcyjna ma na celu poszerzenie kompetencji leksykalnej i gramatycznej uczniów, a następnie zastosowanie ugruntowanych umiejętności w różnych typach działań językowych: recepcji (tu: rozumienie tekstu pisanego, zadanie XIII), produkcji (tu: ustnej, zadania VII i XII), a także interakcji i mediacji (zadania I, XI, XIV, XV i XVI). Tematem zaproponowanej jednostki dydaktycznej, której realizację, rzecz jasna, należałoby zaplanować na kilka lekcji, jest sport. Wydaje się, że jest to temat bliski wielu młodym ludziom – nawet jeżeli sami nie uprawiają żadnej dyscypliny, to prawdopodobnie interesują się którąś z nich, być może podziwiają jakiegoś znanego sportowca lub kibicują którejś z drużyn. Może się zdarzyć, że części uczniów nie interesują tradycyjnie uznane dyscypliny sportowe – żeby nie stracili zainteresowania tematem, można im zaproponować rozmowę o kontrowersyjnych kandydaturach do grona dyscyplin sportowych, na przykład prosząc o wskazanie cech wspólnych między grami komputerowymi a tradycyjnymi dyscyplinami sportowymi czy proponując debatę o tym, czy w ramach planowanych w szkole obchodów Dnia Sportu powinna odbyć się również rywalizacja w tej kategorii (patrz: zadanie XVI).

Przed materiałami postawiono jeszcze jedno ważne zadanie – mają łączyć doskonalenie kompetencji komunikacyjnych z poszerzaniem znajomości polskiej kultury. Jak widać po zaproponowanym temacie jednostki dydaktycznej, rozumienie terminu *kultura* może być bardzo szerokie; nie musi (a, *de facto*, chyba nawet nie powinno) ograniczać się do kultury przez duże K-. Rzecz jasna, istnieje pewien kanon kultury polskiej, który, jak się zakłada, powinien być znany większości użytkowników języka polskiego (zarówno jako ojczystego, drugiego, odziedziczonego czy obcego), jednak warto pamiętać, że obok kultury wysokiej funkcjonują też inne rodzaje kultury. Nie każdy użytkownik języka uczestniczy w życiu kulturalnym przez duże K-, a niektóre wytwory kultury wysokiej postrzegane są wręcz jako coś niezrozumiałego, przeznaczonego tylko dla elit. Wybrane przejawy szeroko rozumianej kultury, nawet tej popularnej i masowej, często mają duży potencjał, jeżeli chodzi o wzbudzanie zainteresowania i budowanie motywacji uczniów. Warto to wykorzystać, gdyż może okazać się, że znajomość kultury przez małe k- pozwoli znaleźć wspólne tematy do rozmów z szerokim gronem rozmówców, a, przy odrobinie starań i pomysłowości, stanie się również bramą do świata tej ambitniejszej kultury. Pomysłów na taki mariaż jest wiele. Piosenka rockowego zespołu Kult zatytułowana *Baranek* wykorzystuje w refrenie fragmenty z II części

Dziadów Adama Mickiewicza, choć, gwoździ wyjaśnienia, piosenka ta wymaga znajomości języka na poziomie C1 i jest adresowana raczej do dorosłego odbiorcy. Polska noblistka, Wisława Szymborska, podobno była wielką fanką skrzydełek z KFC oraz boksu, a nadzwyczajnym sentymentem darzyła polskiego pięściarza Andrzeja Gołotę. Znając upodobania noblistki, na 80. urodziny przyjaciele podarowali jej tomik poezji zatytułowany *Sobie a guzom* rzekomego autorstwa Andrzeja Gołoty (przez dwa –ł- w odróżnieniu od pięściarza, którego nazwisko pisze się przez jedno –ł-). Tomik zawiera serię poematów nawiązujących do absolutnej klasyki polskiej literatury – jego lektura byłaby świetnym pomysłem na lekcję zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL) na wyższych poziomach znajomości języka, pozwalając przy tym pozostać w kręgu proponowanej przez nas tematyki sportowej.

