



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUŚ**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Integrowanie metod i działań w nauczaniu polonijnym – od rozważań teoretycznych ku praktyce

**Author:** Bernadeta Niesporek-Szamburska

**Citation style:** Niesporek-Szamburska Bernadeta. (2018). Integrowanie metod i działań w nauczaniu polonijnym – od rozważań teoretycznych ku praktyce. W: A. Achteлик, K. Graboń (red.), „W kręgu (glotto)dydaktyki”. (S. 78-93). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice, Polska

## INTEGROWANIE METOD I DZIAŁAŃ W NAUCZANIU POLONIJNYM – OD ROZWAŻAŃ TEORETYCZNYCH KU PRAKTYCE

Problematyka zaproponowana w tytule opracowania wpisuje się w badania związane z edukacją językową (literacką i kulturową) prowadzoną w zbiorowościach etnicznie polskich poza systemem edukacyjnym kraju, w którym osiedli członkowie polskiej diaspory<sup>1</sup>. Odnosząc się do terminologii przyjętej przez Ewę Lipińską i Annę Seretny za Joshua Fishmanem, kieruję swą uwagę ku uczeniu języka polskiego jako *języka odziedziczonego* (poza Polską) zwłaszcza dzieci i młodzieży<sup>2</sup>.

Proces nauczania/uczenia języka odziedziczonego podlega wielu determinantom. Poza problemem związanym z konsekwencjami dydaktycznymi „różnic między językiem rodzimym, obcym i odziedziczonym”, który, jak

---

<sup>1</sup> W znaczeniu, jakie przypisuje temu pojęciu definicja ustalona przez MSZ (polska diaspora „obejmuje bowiem wszystkich Polaków, osoby polskiego pochodzenia i wywodzące swoje korzenie z Polski, żyjących poza granicami Polski”). Por. [http://www.ms.gov.pl/pl/p/msz\\_pl/polityka\\_zagraniczna/polonia/definicje\\_pojecia](http://www.ms.gov.pl/pl/p/msz_pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia) [dostęp: 16.10.2016].

<sup>2</sup> *Język odziedziczony* – jako wyraźniej oddający historyczną oraz tożsamościową przeszłość jego użytkowników (por. Fishman 2001). Proces przyswajania JOD jedynie w dzieciństwie jest taki, jak w przypadku języka pierwszego, potem zaś jego opanowywanie bliższe staje się uczeniu się języka innego, choć nie jest z nim tożsame (Lipińska, Seretny 2012).

zauważyły wspomniane badaczki, umieszcza teorię dydaktyczną tego języka pomiędzy dydaktyką języka rozumianego jako ojczysty i dydaktyką języka obcego, nie mniej istotne w profilowaniu tego procesu są:

- cele nauczania języka odziedziczonego – odmienne od celów nauczania języka obcego, odmienne także od celów języka ojczystego;
- zespół uczniów – najczęściej niejednorodny „pod względem biegłości językowej”, dobrany raczej z uwzględnieniem kryterium wieku (odwzorowującym zasady organizacji polskiej szkoły), a nie kompetencji językowej;
- poziom znajomości języka odziedziczonego (indywidualny);
- czynniki socjologiczno-psychologiczne (w obszarze wspólnoty);
- przeszłość edukacyjna uczniów (najczęściej zróżnicowana)<sup>3</sup>;
- stopień opanowania języka pierwszego i możliwości jego wykorzystania (teoria Cummins’a);
- liczebność zespołu;
- wiek uczących się;
- czas przeznaczony na naukę.

Przy tak licznych uwarunkowaniach nauczania języka odziedziczonego tym większe znaczenie ma wybór metody – uwzględniający owe determinujące komponenty i zezwalający na określoną progresję. Ze względu jednak na sporą rozłączność pojęć, do których odnosi się dydaktyka języka odziedziczonego (język ojczysty, język obcy, przynależne im dydaktyki wraz z narzędziami), konieczna wydaje się próba spojrzenia na rozumienie metod w obu dyskursach dydaktycznych.

W opracowaniach można odnaleźć wiele klasyfikacji metod nauczania języka ojczystego, a także języka obcego. Każda z nich opiera się na naukowych podstawach – w większości przypadków są to najbardziej rozpowszechnione w danym momencie teorie języka oraz teorie uczenia i uczenia się. Ich szczegółowe omówienia – jak choćby ogólnopedagogiczne podziały Czesława Kupisiewicza (1996) czy Wincentego Okonia (1990)<sup>4</sup>, a także glottodydak-

---

<sup>3</sup> Przeszłość edukacyjna – rozumiana jako niejednakowy sposób opanowywania niejednakowej polszczyzny – uczniów zanurzonych w rodzinach w skomplikowanych sytuacjach językowych (por. Lipińska, Seretny 2013a, 12).

<sup>4</sup> Wskażmy jedynie te najbardziej popularne. Klasyfikacja według strategii: metoda asymilacji wiedzy – strategia ucznia – przyswajanie; metoda samodzielnego dochodzenia do wie-

tyczne ujęte przez Hannę Komorowską (2002) czy Marię Dakowską (2001)<sup>5</sup> – można znaleźć w podręcznikach i pomocach dla nauczycieli. W tym miejscu omówię natomiast kilka spostrzeżeń na temat wybranych metod nauczania wykorzystywanych w obu dyscyplinach, zwracając uwagę na pewne zawarte w nich reguły postępowania z punktu widzenia specyfiki, jaką jest uczenie języka odziedziczonego i jego determinanty. Być może okażą się one wystarczające do wnioskowania, które z metod (przy uwzględnieniu ich specyfiki, a także uwarunkowań procesu dydaktycznego) mogłyby najlepiej służyć efektywności edukacji polonijnej, a które – jeśli nawet pochodzą z różnych dyscyplin – dobrze byłoby zastosować w polonijnych działaniach edukacyjnych.

Rozpocznę od zastanowienia się nad definicją pojęcia podstawowego, gdyż pomimo licznych klasyfikacji zdecydowanie rzadziej się je definiuje i precyzuje. W dydaktyce języka polskiego za ujęciami pedagogicznymi korzysta się przede wszystkim z terminu metoda (pochodząca od grec. *methodos*, oznaczający *drogę wiodącą do celu*) i zwraca uwagę na fundamentalny dla rozumienia metody *sposób*. Istotny jest przy tym ze strony nauczyciela  *kierunek działania świadomego, uplanowanego i zakładającego powtarzalność układu czynników przy kolejnych tematach* (Kotarbiński 1957). Pojęcie to nie jest jednak jednoznaczne, często rozumiane i klasyfikowane

---

dzy – strategia ucznia – odkrywanie; metoda waloryzacyjna – strategia ucznia – przeżywanie; metoda praktyczna – strategia ucznia – działanie (por. Okoń 1990). Klasyfikacja klasyczna: metody podające (wykład, opis, pogadanka, objaśnienie); metody problemowe/poszukujące (nauczanie problemowe, gry dydaktyczne, dyskusja, inscenizacja); metody oparte na działaniu/praktyczne (ćwiczenia, drama, przekład intersemiotyczny); metody oparte na obserwacji (pokaz, wystawa) (Nagajowa 1995, Bortnowski 2004). Metody kształcenia sprawności językowych: metoda praktyki pisarskiej; metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru; metoda przekładu intersemiotycznego; metoda norm i instrukcji; metoda ćwiczeń okazjonalnych (Dyduchowa 1988).

<sup>5</sup> Najbardziej znane metody glottodydaktyczne: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa; metoda bezpośrednia; metoda audiolingwalna (współcześnie np. metoda Callana); metoda kognitywna; podejście komunikacyjne (współcześnie w odmianie zadaniowej, por. Janowska 2011); kształcenie językowo-przedmiotowe: metoda równoległa, metoda skorelowana – Lipińska, Seretny 2012); metody niekonwencjonalne: metoda reagowania całym ciałem, metoda naturalna, sugestopedia (Komorowska 2002).

odmiennie przez różnych badaczy (pedagogów, dydaktyków języka ojczystego, glottodydaktyków).

Można powiedzieć, że metoda jest najczęściej rozumiana w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego wąsko – jako sposób kierowania pracą uczniów w czasie lekcji (czyli jako organizacja charakteru procesów zachodzących na lekcji tak, by doprowadzić do realizacji założonego celu). W tym przypadku zwraca się uwagę przede wszystkim na to, jak zorganizować naukę, podczas gdy aspekt poznawania i usprawniania języka mieści się w dydaktyce języka ojczystego w sferze celów, nie – metod. Poloniści różnicują więc poszczególne metody za pedagogami, odnosząc się do aktywności nauczyciela i uczniów bądź do strategii zajmowanych przez tych ostatnich (przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie).

Inaczej traktują *metodę* – często zwaną *podejściem (approach)*, glottodydaktycy: ujmują metodę szeroko – jako wszelkie działania uwzględniające również komponenty związane z doбором materiału, jego podziałem i progresją, z położeniem nacisku na to, co objąć nauczaniem (cele, tematykę, dobór materiałów i progresję). Przede wszystkim jednak już w ujęciu metody podkreśla się związek sposobu nauczania języka z samą teorią języka. Metoda w nauczaniu języka, np.: bezpośrednia, audiolingwalna, kognitywna, naturalna, wreszcie dominujące od 40 lat podejście komunikacyjne precyzuje aktywności uczniów dopiero w postaci technik pracy. Jest ona teoretycznie związana z podejściem (teorią), organizowana przez projektowanie i praktycznie realizowana w procedurach i technikach. Ogólna koncepcja metody jest bowiem pojęciem dla specyfikacji i wzajemnego powiązania teorii oraz praktyki na trzech poziomach: podejścia, projektowania i procedur dydaktycznych.

Już te wskazania udowadniają, że glottodydaktyczne ujęcie metod jest ogólniejsze: obejmuje szereg komponentów rozważanych w dydaktyce polonistycznej na poziomie planowania lekcji, za to metody polonistyczne stosunkowo prosto precyzują wszystkie działania uczniów, odnosząc je do strategii poznawczych. Jednak w obu dydaktykach znajdziemy wspólne odniesienia. Poloniści korzystają często z opartych na działaniu metod aktywizujących, a wśród metod słownych – z metod problemowych, jako że także neurodydaktyka dowodzi 90% skuteczności tego, co uczeń sam wykona

(por. Żylińska 2013). W glottodydaktyce z kolei najpopularniejszym podejściem jest obecnie podejście zadaniowe, kładące nacisk na nauczanie języków obcych zorientowane na działanie (*anaction-oriented approach*, Council of Europe 2001, 9), co wskazywałoby, że korzystanie przez nauczycieli języka odziedziczonego ze wspólnych zasobów dydaktycznych ma swe uzasadnienie teoretyczne.

I rzeczywiście, w odniesieniu do części podejść glottodydaktycznych (a w ich realizacji – do technik) czy polonistycznych metod można zastosować swego rodzaju „przekład” – przetłumaczyć samą „nazwę”, wykazując, że sposób, droga do celu jest ta sama, a różnica polega na odmiennej etykietce, nazwaniu. Jednak na tych dwóch dydaktycznych „mapach” znajdują się miejsca pominięte, nieoznaczone, dlatego w edukacji polonijnej niezbędne wydaje się łączenie, integrowanie czy wzajemne uzupełnianie metod stosowanych w procesie dydaktycznym<sup>6</sup>.

Po tych wyjaśnieniach wróćmy kolejno do wymienionych na początku komponentów determinujących wybór i użycie metod/podejść w edukacji polonijnej, po to, by wskazać miejsca ich ewentualnego wzajemnego ubogacania się w zakresie metod i podejść (czy technik stojących za podejściami). Być może szukanie rozwiązań dla podstaw kształcenia języka odziedziczonego i mniej rygorystyczne traktowanie samej metody pozwoli pogodzić nieco inaczej usytuowane w obu dyscyplinach klasyfikacje, by je wykorzystać w praktycznych rozwiązaniach dydaktycznych.

## CELE I UCZNIOWIE

Proces poznawania języka odziedziczonego jest od strony psychologicznej tak skomplikowany, jak poznawanie języka obcego – to nie tylko opanowanie nieznanego systemu reguł, ale powolny proces wrastania przez język w od-

---

<sup>6</sup> Stosuję nazwę *integrowanie*, a nie eklektyczne zestawianie, ponieważ będziemy tu mieć do czynienia z nawiązywaniem do różnych dyscyplin – odmiennych w teoretycznych założeniach nauczania/uczenia się. O podejściu eklektycznym w nauczaniu polonijnym pisze Ewa Lipińska, uznając je za „melaż programów, narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, które są bliskie młodemu pokoleniu” (2015, 142). Z kolei ja sugeruję łączenie metod w obrębie pokrewnych dyscyplin.

mienną (choć nie całkiem obcą) kulturę i społeczeństwo (Chromiec 2004, 44). Dzieci urodzone lub wychowywane poza rodzimym obszarem kulturowym, mimo iż niejednokrotnie w przestrzeni domowej komunikują się ze starszym pokoleniem w języku polskim, nie otrzymują bowiem równoważnej wiedzy na temat „odmiennych sposobów myślenia, odmiennych typów doświadczeń, które konstytuują wizję świata posługującej się tym językiem społeczności” (Zawadzka 2004, 186), jak ma to miejsce w przypadku rówieśników wychowujących się w polskim kontekście geograficzno-społecznym. Dlatego też dla ucznia, dla którego język polski jest językiem drugim/odziedziczonym, każde spotkanie z reprezentantem kultury polskiej może być spotkaniem z Innym, oczywiście odmiennie waloryzowanym aniżeli Inny pochodzący z całkiem odrębnego paradygmatu kulturowego. To założenie nakłada na nauczyciela obowiązek wzbogacenia zestawu metod dydaktycznych o podejście interkulturowe/etnolingwistyczne (Żylińska 2010, 52–59). W podejściu tym będzie chodziło o odnoszenie ukazywanego świata – nieznanego – do świata bliższego, kultury bardziej znanej.

Władysław Miodunka wyraźnie wskazał, że „uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastywnego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury” (2009, 105). Koncepcja nauczania interkulturowego bazuje bowiem na doświadczeniach uczniów, punktem odniesienia czyni to, co uczeń zna, czyli język i kulturę lokalną. Jednocześnie takie podejście ułatwia – przez przekazywanie na lekcjach informacji na temat polskiej literatury, historii, realiów kulturowych – rozwijanie języka, poznawanie obyczajów, norm i wartości własnej grupy etnicznej i budowanie tożsamości autonomicznej (Nikitorowicz 1995, Bernacka-Langier 2010), a także kształcenie umiejętności dostrzegania związków między kulturą własną i obcą, pośredniczenia między nimi (Miodunka 2009).

Dydaktyka języka odziedziczonego powinna więc w celach nauczania ujmować zarówno opanowanie języka jako narzędzia porozumiewania, uzyskania kompetencji w posługiwaniu się nim (w mówieniu, słuchaniu, czytaniu i pisanii), jak i jako nośnika wartości estetycznych i kulturowych, a także tożsamościowych. W rozwiązaniach metodycznych sporo świeżości wniesie łączenie podejścia komunikacyjnego (zadaniowego – czy strategii opartej na działaniu) z niedoprecyzowaną w ujęciu glottodydaktycznym strategią opartą

na przeżywaniu (impresyjno-eksponującą), dobrze opisaną w metodzie przekładu intersemiotycznego (inscenizacji, dramie)<sup>7</sup>.

W podejściu interkulturowym pojawia się teza dotycząca kształtowania „człowieka pogranicza”, mającego zdolność wychodzenia na pogranicze myślowe i badawcze „umiejącego spojrzeć z boku na kulturę dominującą i budować pomosty umożliwiające wymianę wartości” (Zawadzka 2004, 216). Każde zajęcia z językiem odziedziczonym mogą stać się przestrzenią spotkania kulturowego, podczas którego uczeń zdobędzie załóżek wiedzy „o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych zachowaniach, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę” (Zawadzka 2000, 451). Podejście interkulturowe, co istotne – z zastosowaniem strategii przez przeżywanie i odkrywanie, pozwoli uczącemu się z jednej strony „zarządzać procesem wymiany znaczeń” podczas poznawania tekstów z etnicznego kręgu kulturowego (Zarzycka 2008), a z drugiej – umożliwi budowanie tzw. mostów mentalnych ułatwiających konstruowanie własnej wiedzy w zakresie języka odziedziczonego. Pozwoli przy tym na zachowanie twórczego charakteru, który jest niezbędny dla rozwoju myślenia i języka ucznia.

## ZESPÓŁ UCZNIÓW W SZKOLE POLONIJNEJ

Określając kompetencje młodego użytkownika języka odziedziczonego, Ewa Lipińska i Anna Seretny podkreślają, że jego immersja w języku polskim – jeśli występuje – kończy się dość wcześnie (w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej lub szkolnej) i że pomimo sprawności interakcyjnej jego kompetencja gramatyczna nie jest w pełni rozwinięta, zwykle nie zna on standardowej polszczyzny – w jej odmianie pisanej, młody człowiek nie zna też wszystkich rejestrów języka, a jego wiedza socjokulturowa jest nikła (Lipińska, Seretny 2013a). Co istotne wskutek stosowania kryterium wieku przy

---

<sup>7</sup> Według Zenona Urygi (1996, 115) polega ona na organizowaniu uczestnictwa dzieci i młodzieży w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych (np. przez techniki odbioru prostych utworów literackich).



podziale na grupy edukacyjne zespół uczniów cechuje się niejednorodnością pod względem kompetencji w języku odziedziczonym, dodatkowo – każdy jego członek wnosi zwykle balast skomplikowanej sytuacji językowej w rodzinie<sup>8</sup>. Rzutuje to na konieczność indywidualizowania nauczania, a więc: różnicowania tempa pracy, także – treści w ramach danego zagadnienia, różnicowania rodzajów zadań i ćwiczeń, ich trudności, a także urozmaicenia bodźców sensorycznych przez ćwiczenia bądź techniki umożliwiające uczniowi wykorzystanie własnych sposobów uczenia się. Wskazane w uczeniu się języka byłoby w takiej sytuacji podejście indukcyjne, gwarantujące głębsze przetwarzanie przyswajanego materiału. Jeśli instrukcje do zadania są przez nauczyciela prawidłowo podawane, uczeń stanie się nauczycielem sam dla siebie i może zrozumieć materiał.

„Efektywność [konkretnych<sup>9</sup>] działań edukacyjnych [w pracy z zespołem o niejednorodnej kompetencji językowej] zależy od diagnozy wstępnej, czyli rozpoznania poziomu wyjściowego nauczanych kompetencji”, a więc wymaga sięgnięcia do metod weryfikujących (opartych np. na metodzie zadaniowej czy – w metodach polonistycznych: sięgnięcie do tych opartych na działaniu lub poszukujących). W modelu interakcji najlepiej zachować wtedy układ dialogowy, partnerski (Nocoń 2009, 30).

Najistotniejsze bowiem w uczeniu takiego odbiorcy wydaje się pozyskanie jego zainteresowania do systematycznego wysiłku, zwłaszcza że decyzja dotycząca podjęcia nauki najczęściej nie zależy od niego i może być niezgodna z jego wolą. Zainteresowanie mogą wzbudzić: atrakcyjny materiał dydaktyczny (np. mądre, wartościowe i inspirujące teksty) oraz te poczynania i zabiegi dydaktyczne, w których uczniowie, przyjmując strategię odkrywania oraz przeżywania, samodzielnie konstruują wiedzę – i zaspokajają swe potrzeby intelektualne, emocjonalno-uczuciowe, a także komunikacyjne. Uczniowie zdecydowanie lepiej zapamiętają to, co ich treściowo pasjonuje, dotyczy ich samych, bawi i zadziwia (jak np. włączenie w lekcję autentycznych dziecięcych zabaw języ-

---

<sup>8</sup> Odwołuję się tu do E. Lipińskiej i A. Seretny, które określają skomplikowaną sytuację językową w rodzinach dzieci polonijnych, nazywając proces komplikacji przeszłością edukacyjną (2013a).

<sup>9</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie uzupełnienia moje – B.N.-S.

kowych) – niż materiał neutralny znaczeniowo (Dyduchowa 1988). Wartością dodaną pozyskanej motywacji jest pozytywne nastawienie do przedmiotu i języka, a wtedy nawet żmudne ćwiczenia gramatyczne przestają być problemem.

Podjęcie/ujęcia konstruktywistyczne (samodzielne konstruowanie wiedzy) pojawiają się zarówno w myśli dydaktyki polonistycznej (ogólnej), jak też glottodydaktycznej – choć w działaniach w klasie szkolnej rzadko dochodzą do pełnego głosu. Według tego ujęcia uczeń jest współodpowiedzialny za przebieg zajęć, choć to nauczyciel próbuje doprowadzić podopiecznego od stanu wyjściowego, ustalonego w diagnozie – do określonego celu. To on konstruuje możliwie optymalne wyniki ucznia, tworzy także hipotezy, które potem praktycznie testuje. Przejmuje zatem rolę animatora, który organizuje, planuje, przekazuje materiał dydaktyczny w taki sposób, aby powstały optymalne warunki do uczenia się (Lewicka 2007), tak, by postrzeganie stało się procesem aktywnym, w którym znaczenia są przypisywane na podstawie posiadanych doświadczeń i wiedzy. Doświadczenia są z kolei aktualizowane w działaniu. A więc planowane zadania dla uczniów powinny czerpać z założeń podejścia zadaniowego (w myśl ustaleń glottodydaktycznych) czy z – podobnych – metod aktywizujących (w myśl dydaktyki języka ojczystego) i kierować ucznia do strategii opartej na działaniu. Warto w tym miejscu przypomnieć, że John Dewey upominał się o taką aktywność prawie 100 lat temu.

Metody aktywizujące (nawiązując do nazwy czerpiącej z dydaktyki polonistycznej), do których należą gry i zabawy, najlepiej łączyć z pracą w grupie traktowaną nie tylko jako forma pracy, ale też jako metoda wspierająca konstruowanie wiedzy wspólnej uczniów (w glottodydaktyce częściej nazywana techniką kooperatywną). Każdy uczeń może zatem w grupie uczyć się czegoś innego oraz w inny sposób, chociaż na podstawie tego samego zewnętrznego planu nauczania. Każdy uczeń może też konstruować sobie aktywnie na podstawie tego planu swój własny model pracy nad językiem.

Przykładami metod aktywizujących są metody kształcenia sprawności językowej (por. Dyduchowa 1988), z których każda: metoda praktyki pisarskiej, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru nadaje się do wykorzystania w nauczaniu polonijnym.

## POZIOM OPANOWANIA JĘZYKA PIERWSZEGO

Nauczanie języka odziedziczonego jest zwykle zanurzone w szerszym kontekście psychopedagogicznym niż uczenie języka ojczystego: uczniowie, będąc uczestnikami systemu edukacyjnego krajów osiedlenia oraz szkoły polskiej, mogą podlegać różnym teoriom nauczania, a także różnym przyzwyczajeniom co do sposobu rozwiązywania problemów, stosowanych metod, dzięki którym pogłębiali znajomość języka pierwszego.

Ze względu na taki determinant w edukacji polonijnej warto zwrócić uwagę na metody wspomagające przetransferowanie umiejętności językowych z jednego języka do drugiego: wszak procesy myślowe, które odpowiadają za uczenie się zarówno pierwszego, jak i drugiego języka, są wspólne dla nich obu (Cummins 1979)<sup>10</sup>. W myśl teorii współzależności rozwojowej język wyjściowy nie tylko przeszkadza w opanowaniu i rozwijaniu języka docelowego, ale może się przyczynić do efektywnego jego opanowania (por. Dulay, Burt, Krashen 1982).

Przykładem może być odwołanie się do opanowanej w lokalnej szkole kompetencji tekstotwórczej w pisaniu komunikatu/dowolnej formy wypowiedzi i połączenie czynności ich tworzenia/pisania z kształceniem opisu postaci. By zadanie polegające na opisywaniu w pełni motywowało do wykonania, warto nadać mu dodatkowy cel zadaniowy (np. związany z poszukiwaniem zagubionej osoby w odniesieniu do treści lektury). Uczniowie w sposób prawie niezauważalny opanują sprawność tworzenia formy (Cummins 1979), gdy do jej przypomnienia posłuży metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru (zaczepnięta z dydaktyki polonistycznej)<sup>11</sup>. Oto zobrazowanie zastosowanej metody:

---

<sup>10</sup> Teoria często przedstawiana wizualnie za pomocą metafory podwójnej góry lodowej o wspólnym, zanurzonej w wodzie trzonie. Por. <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html> [dostęp: 18.05.2016].

<sup>11</sup> Jedną z pięciu metod kształcenia sprawności językowej, opracowanych przez Annę Duchową (1988), polega na dostarczeniu odpowiednio zmotywowanym uczniom wzoru (np. pisanego tekstu), jego obserwacji i analizie za pomocą ćwiczeń, wreszcie transformacji (przez ćwiczenia transformacyjne pozwalające oderwać się od wzoru), by w końcu dojść do zadań całkowicie twórczych. Nauczając języka polskiego jako drugiego, można dłużej pozostać w sferze ćwiczeń transformacyjnych.

**B** Tworzymy komunikat.

 Czytam.

#### KOMUNIKAT

Uwaga, szukam mojej siostry. Ma na imię Krysia i ma osiem lat.  
Jest ubrana w zieloną kurtkę i czerwone szorty. Ma okrągłą  
twarz i jasne włosy. Nosi kolorową czapkę. Jest szczupłą  
i wysoką dziewczynką. Ktokolwiek widział Kysię, proszony  
jest o kontakt z rodzicami. Czekają przy fontannie.

Krysia jest (jaka?)

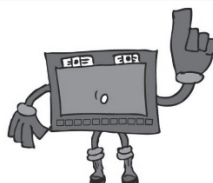
- szczupła, wysoka (Nom.);



Krysia jest (kim?) dziewczynką (jaka?)

- szczupłą, wysoką (Instr.);

Krysia to dziewczynka (jaka?)

- szczupła, wysoka (Nom.).



**C**   Drama. Szukamy bliskiej osoby i uzupełniamy tekst.

Uczniowie w grupach wymyślają i prezentują scenki z rodzicami poszukującymi dzieci.

Wymyślają sytuacje i wyglądy. Potem uzupełniają komunikat.

Uwaga, szukam \_\_\_\_\_. Ma na imię \_\_\_\_\_ i ma  
\_\_\_\_\_. Jest ubrana w \_\_\_\_\_.  
Ma \_\_\_\_\_ twarz i \_\_\_\_\_ włosy.  
Nosi \_\_\_\_\_. Jest \_\_\_\_\_  
i \_\_\_\_\_. Ktokolwiek widział \_\_\_\_\_,  
proszony jest o kontakt z \_\_\_\_\_.  
Numer telefonu: \_\_\_\_\_.

*Tworzymy komunikat (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2016, 79)*

To nie jedyna metoda polonistyczna, która ułatwia uczniowi przetransferowanie umiejętności z języka pierwszego do języka drugiego – wzmacnia ona także budowanie tożsamości dziecka przez akceptację wspólnych systemów wartości i wiedzy.

## CZYNNIKI SOCJOLOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE

Kontekst globalny, socjokulturowy uczenia języka odziedziczonego obejmuje idee, preferowane systemy wartości tkwiące w długoterminowych, naczelnych celach edukacji, na których „budowane są wzorce wychowania i model absolwenta” (Nocoń 2009, 27). Jak podkreślają badacze, współcześnie

to kontekst zmieniający się bezustannie wraz z szybkimi, zwłaszcza w ostatnich dekadach, przemianami cywilizacyjnymi i połączonymi z nimi zmianami w potrzebach edukacyjnych człowieka. Określa je raport Komisji Europejskiej, kładąc nacisk na opanowywanie przez uczących się nie tyle wiedzy, co metod uczenia się oraz tzw. kompetencji kluczowych, umożliwiających człowiekowi funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości<sup>12</sup>.

Kontekst ten obejmuje także osiągnięcia techniczne, m.in. informatyzację i cyfryzację współczesnego świata, a więc nowe (elektroniczne) środki nauczania. Mają one znaczący wpływ na przededukacyjne doświadczenia uczących się i na zmianę postrzegania świata oraz zachowań komunikacyjnych. Kultura audiowizualna rodzi nowy typ percepcji: tekst przestaje być linearnym tekstem werbalnym, a globalizacja, dokonująca się za pomocą mediów, otwiera wewnętrzne systemy edukacyjne na współpracę i poddaje je wzajemnym oddziaływaniom. W takiej sytuacji właściwe miejsce w systemie musi odnaleźć ta rola edukacji polonijnej, która zapewni uczniom w konkretnej społeczności „utrzymanie tożsamości [etnicznej] i przekazywanie szeroko rozumianej tradycji” wśród innych kultur (Nocoń 2009, 29).

Jednocześnie uwzględnienie tego kontekstu obliguje do włączania w sposób kształcenia języka odziedziczonego technologii informacyjno-komunikacyjnych, a zwłaszcza do wykorzystania dostępu do Internetu – w formie wyszukiwania potrzebnych w czasie nauki danych czy też w postaci metody projektu (znanej w dydaktykach obu dyscyplin) – projektów internetowych do interakcji z rówieśnikami w Polsce. Prawdziwe kontakty rówieśnicze nawiązane za pomocą nowych mediów pozwalają na zyskanie motywacji, która wydłuży godziny kontaktu z językiem i żywą kulturą poza sobotnie spotkania w szko-

---

<sup>12</sup> Kompetencje te zdefiniowane zostały jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Należą do nich: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna, por. [https://www.efs.2007-2013.gov.pl/sloownik/Strony/Kompetencje\\_kluczowe.aspx](https://www.efs.2007-2013.gov.pl/sloownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx) [dostęp: 05.05.2016].

łach polonijnych. To wykorzystanie podejścia zadaniowego w warunkach naturalnych. Współpraca rówieśnicza może stać się dla uczniów impulsem, by się czegoś konkretnego nauczyć w zakresie rozwijania wszystkich sprawności językowych czy poznawania tekstów kultury (choćby nawet kultury popularnej czy różnych rejestrów języka). Samo wykorzystanie mediów na lekcji ma wartość motywującą, wartością dodaną jest wdrożenie uczniów do pracy w grupie, a przy tym uruchamia ono potrzeby poznania nowych struktur i słownictwa, tekstów kultury. Korzystanie z Internetu zachęca do pisania – mogą przy tym powstać materiały ciekawe i zabawne – zupełnie inne niż te tworzone „pod nauczyciela”. Stają się one dobrym pretekstem do redagowania własnych tekstów – z koniecznością produktywnego użycia języka. Pomocne w całym procesie mogą być takie komponenty komunikacyjne nowych mediów jak: e-mail, chat, blogi czy portale nauczania na odległość oraz interaktywne materiały dydaktyczne.

Ograniczeniem w zakresie wykorzystania projektów internetowych może być kontekst psychologiczny (w dyskursie dydaktycznym lokowany zwykle poniżej socjokulturowego) ze względu na konieczność dostosowania metod i strategii nauczania do wieku uczących się oraz do ich określonych możliwości i intelektualnych i emocjonalnych<sup>13</sup>.

## CZAS PRZEZNACZONY NA NAUKĘ

Jednym z ważniejszych komponentów procesu dydaktycznego, w sposób istotny wpływający na wybór metod/podejścia stosowanego podczas nauki języka odziedziczony, jest czas nauki, a ten jest w nauczaniu polonijnym

---

<sup>13</sup> Ucząc dzieci języka, możemy korzystać z wiedzy o największej plastyczności mózgu i gotowości do naturalnej akwizycji języka między czwartym a ósmym rokiem życia, co wiąże się z dobrym opanowaniem autentycznej intonacji i wymowy, podnoszącej się wraz ze świadomością językową zdolnością analizy i poszerzeniem obszaru strategii językowych. Musimy też pamiętać o niewielkiej pojemności pamięci dziecka, słabej koncentracji, a także niewystarczającej motywacji do systematycznego wysiłku (Chromiec 2004).

mocno ograniczony. To zaledwie 3–4 lekcje przypadające w sobotnie przedpołudnia w czasie 32–35 cotygodniowych spotkań.

Niebagatelny jest też fakt, że zajęcia szkolne odbywają się w czasie wolnym, przeznaczonym zwykle na odpoczynek i rozrywkę. Nie jest to czynnik sprzyjający stawianiu wygórowanych wymagań uczniom szkół sobotnich. Trudno też w krótkim czasie zrealizować cele łączące poznawanie języka i tekstów kultury polskiej z komponentem historyczno-geograficznym.

W takim kontekście lokalnym specyficznego dyskursu edukacyjnego znakomitym rozwiązaniem jest proponowane przez Ewę Lipińską i Annę Seretny wykorzystanie kształcenia językowo-przedmiotowego jako metody skorelowanej, w której teksty literackie/teksty kultury są punktem wyjścia dla rozwijania umiejętności językowych (2012, 110–114). Dla zwiększenia efektywności nauczania badaczki proponują także w ramach podejścia komunikacyjnego rozwijanie kompetencji lingwistycznych w systemie zintegrowanym (Lipińska, Seretny 2013b), kładąc nacisk na integrację podsystemów języka w kształceniu – rozwiązanie niewątpliwie efektywne, jako że sama kompetencja językowa jest tworem holistycznym.

Proponowane podejścia glottodydaktyczne, a zwłaszcza metodę skorelowaną, warto łączyć z metodami polonistycznymi opartymi na działaniu i na ekspozycji – a konkretnie z metodą analizy i twórczego wykorzystania wzoru oraz metodą przekładu intersemiotycznego (także opartych na tekstach: kultury, literackich) – intensywnie wykorzystujących twórcze działania uczniów w połączeniu z oddziaływaniem na ich sferę emocjonalno-uczuciową.

Przegląd wybranych podejść i metod funkcjonujących w dydaktyce i glottodydaktyce obrazuje ich wewnętrzne zróżnicowanie i pewien chaos terminologiczny. Przedstawione rozważania przekonują też, że wybór optymalnego rozwiązania wymaga dużej świadomości nauczyciela co do uwarunkowań procesu dydaktycznego – w omawianym przypadku sporej wiedzy kontekstowej o uczących się języka odziedziczonych.

Z kolei samo bogactwo czy nawet pewien „naddatek” metodyczny nie powinien przeszkadzać, jeśli można go wykorzystać z edukacyjnym zyskiem dla ucznia rozwijającego język odziedziczony.

## BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2009, *Bawimy się w polski 1*, Katowice: Officina Silesia.
- Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce – Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III poziomu edukacyjnego*, Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- Bortnowski S., 2004, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, w: Janus-Sitarz A., red., *Polonista w szkole*, Kraków: Universitas.
- Chromiec E., 2004, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins J., 1979, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, „Review of Educational Research”, no 49(2).
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dulay H., Burt M., Krashen S., 1982, *Language two*, New York: Oxford University Press.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSiP.
- Fishman J., 2001, *300-plus years of heritage language education in the United States*, w: Peyton J.K., Ranard D.A., McGinnis S. red., *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kotarbiński T., 1957, *O pojęciu metody*, Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz C., 1996, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: BGW.
- Lewicka G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Lipińska E., 2015, *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2(16).
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonyego na przykładzie diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska E., Seretny A., 2013a, *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, [http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny\\_Lipinska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf) [dostęp: 02.03.2015].
- Lipińska E., Seretny A., 2013b, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków: Wyd. UJ.



- Miodunka W., red., 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Nagajowa M., 1995, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa: WSiP.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wyd. UO.
- Okoń W., 1990, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: Miodunka W., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. UJ.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: Kielar Z. i in., red., *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa: Graf-Punkt.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Żylińska M., 2010, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wyd. Naukowe UMK.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

#### INTEGRATING METHODS AND ACTIONS IN POLISH DIASPORA TEACHING – FROM THEORY INTO PRACTICE

The article author describes the differences and similarities of the methods used in teaching the mother tongue and the inherited language. She aims at identifying the common points where the methods used by the two disciplines (mother tongue and inherited language teaching) meet, allowing for their integration to improve the efficiency of learning the inherited language.

Keywords: method, attitude, inherited language, Polish diaspora teaching