

<https://doi.org/10.34768/fp2022a1>

Ewa Lipińska
Uniwersytet Jagielloński
Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński

NAUCZANIE JĘZYKA PRZEZ LITERATURĘ, A LITERATURY PRZEZ JĘZYK – O METODZIE SKORELOWANEJ W PRACY Z UCZNIAMI POLONIJNYMI

‘Język polski’ w szkołach polonijnych (odziedziczony) i w Polsce (ojczysty) to dwa różne przedmioty, choć dość długo uważano, że w obu kontekstach powinny być nauczane tymi samymi metodami, z tych samych podręczników, a realizowane na zajęciach cele widziano jako całkowicie zbieżne. Tymczasem język *odziedziczony* i język *ojczysty* jako przedmioty są styczne, ale nie takie same. Wymagają więc inaczej ukierunkowanych działań, w tym – w przypadku pierwszego – przesunięcia punktu ciężkości z kształcenia historyczno-literackiego na językowe. Umożliwia to stosowanie w praktyce dydaktycznej metody skorelowanej, w której języka uczy się przez literaturę, a literatury przez język. Jej istotą jest zintegrowane nauczanie części systemu językowego oraz sprawności. Rozwiązanie takie pozwala uczniom na wielokrotny i zróżnicowany kontakt z treściami kształcenia, to zaś wydatnie wspomaga proces zapamiętywania i internalizacji przybliżanych zagadnień. Jest też bardziej ergonomiczne, co, przy ograniczonej liczbie godzin zajęć w szkołach polskich poza Polską, jest jego mocnym atutem.

Niniejszy artykuł stanowi syntezę naszych dotychczasowych rozważań poświęconych nauczaniu języka odziedziczonego metodą skorelowaną (MS)¹, w której materiałem wyjściowym są szeroko rozumiane teksty kultury. Tym razem pokażemy, jak stosować ją w praktyce, opierając się na odpowiednio przygotowanym tekście. Unaocznimy również kolejny, nieopisany jeszcze walor naszej propozycji, a mianowicie wpływ stosowania MS na rozwój znajomości *języka szkolnej edukacji* (JSE). Jego opanowanie stanowi jeden z ważnych przejawów dwujęzyczności kognitywnej².

Polszczyzna za granicą

W sytuacji emigracyjnej – w wyniku kontaktu dwu lub więcej języków – dochodzi zazwyczaj do rozległych zmian w obrębie języka ojczystego/pierwszego (J1). Nie są one

1 W bibliografii znajdują się wszystkie nasze teksty poświęcone temu zagadnieniu; w nich zaś jest zamieszczona bogata literatura przedmiotu.

2 Szerzej na temat dwujęzyczności kognitywnej zob. E. Lipińska (*Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” 2015, nr 2 (20), s. 55-68).

wyłącznie rezultatem silnego oddziaływania języka dominującego/drugiego, obecnego we wszystkich poza prywatną sferach życia. Ich źródłem jest również nieuniknione zawężanie się wykorzystywanego przez użytkowników zasobu środków językowych ze względu na ograniczone funkcje, jakie J1 pełni w życiu etnicznej zbiorowości, a także zanikanie, brak rozwoju wszystkich odmian języka i swoiste zamrożenie kompetencji migrantów³.

Polszczyzna, którą posługuje się I pokolenie polonijne, czyli dzieci tych, którzy opuścili ojczyznę, nie jest ich językiem pierwszym, lecz odziedziczonym (JOD). Charakteryzuje go (m.in.): uboga leksyka, zawężenie zakresu pojęć do codziennych spraw bytowych, uproszczona gramatyka, zmiany w warstwie fonetycznej⁴. Jego użytkownicy często nie znają wszystkich rejestrów języka, niektórych konwencji grzecznościowych, nie potrafią realizować wielu funkcji komunikacyjnych, zwłaszcza zaś mediacyjnych, ekspresywnych czy funkcji działania⁵.

MJOD (mówiony język odziedziczony) stanowi ustno-słuchowy środek komunikacji domowej, rodzinnej⁶. Jego transformacja w odmianę bardziej ogólną, edukacyjną (EJOD) nie zachodzi samoistnie – może nastąpić jedynie w warunkach szkolnych, kiedy to istnieje szansa opanowania języka standardowego. Niestety, sporo nauczycieli nie ma odpowiedniego przygotowania do nauczania polszczyzny jako JOD, stosują więc metody, pomoce i programy dla J1, co skutkuje wyraźną dominacją lekcji literatury nad lekcjami językowymi⁷. Tymczasem, jak już wielokrotnie podkreślałyśmy⁸, uczeń,

3 O odmianach języka, w tym w polszczyźnie zagranicznej szerzej zob. E. Lipińska (*Jeden język, wiele aspektów – o różnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy. Monografia zbiorowa*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 45-71).

4 Por. E. Lipińska, A. Seretny, *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2009, 2 (4), s. 145-165; eadem, „Język odziedziczony” w *szkołach polonijnych*, „Głos Nauczyciela” 2012, R. XXVII, nr 1, s. 65-68; eadem, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012, s. 228; eadem, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45-61.

5 Eadem, *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się różnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2019, s. 25-46.

6 E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna*, s. 55-68.

7 W polskich szkołach, zwłaszcza ponadpodstawowych, kształcenie językowe, ważny element programu, jest coraz bardziej zaniedbywane. Nie bez troski mówił o tym przez wiele lat prof. Tadeusz Zgółka (zob. A. Seretny, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 139-156).

8 Zob. E. Lipińska, A. Seretny, *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, s. 145-165; eadem, „Język odziedziczony” w *szkołach polonijnych*, s. 65-68; eadem, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony w chicagowskiej diasporze polonijnej*; eadem, *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. 111-128; eadem, *Rozwijanie kompetencji językowych na bazie tekstów kultury – o kształceniu językowo-literackim w wariacie skorelowanym*, „Uczymy, jak Uczyc. Kwartalnik Metodyczny dla Nauczycieli Polonijnych” 2017, nr 1-2, s. 19-22.

nie mając podstawowych narzędzi, czyli odpowiednich umiejętności językowych, nie jest gotowy ani do percepcji, ani recepcji tekstów kultury. W szkołach na obczyźnie kompetencji literackiej nie można więc postrzegać jako nadrzędnej w stosunku do językowej, lecz jako całkowicie wtórną, gdyż od niej zależną. Konieczne jest więc ustalenie rozsądnych proporcji między dążeniem do zdobycia przez uczniów wiedzy o dziełach oraz epokach a rozwijaniem u nich kompetencji językowej.

Metoda skorelowana w teorii

W szkołach poza Polską czas na realizację treści nauczania jest bardzo ograniczony, lekcje bowiem odbywają się tylko raz w tygodniu przez zaledwie kilka godzin. Dlatego też rozwiązaniem godnym polecenia nauczycielom jest koncepcja zintegrowanego kształcenia językowego na bazie tekstów kultury, która pozwala na rozwijanie wszystkich sprawności i podsystemów języka. Obejmuje dwa warianty: *równoległy* i *skorelowany*.

Metoda *równoległa (rozłączna)* polega na zachowaniu komponentu historyczno-literackiego w skróconym formacie i uzupełnieniu go rozbudowaną, lecz niezależną częścią językową; kompetencje lingwistyczne uczących się są tu rozwijane w oderwaniu od tekstów literackich. Jest to zatem uczenie języka **obok** literatury. Metoda *skorelowana (zależna)* – polega natomiast na rozwijaniu umiejętności językowych **z wykorzystaniem** tekstów literackich, przy użyciu – w razie potrzeby – materiałów uzupełniających. To uczenie języka przez literaturę. Wady i zalety obydwu metod ukazuje poniższa tabela (zob. tabela 1)⁹.

Tabela 1. Wady i zalety metody równoległej i skorelowanej

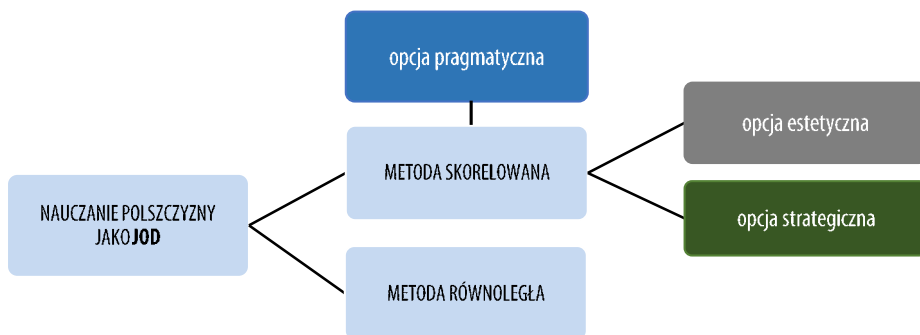
	METODA RÓWNOLEGŁA (MR)	METODA SKORELOWANA (MS)
Zalety	większa swoboda nauczyciela w doborze materiałów do kształcenia językowego oraz technik pracy stosowanych na zajęciach	większa spójność dydaktyczna – ścisła zależność między kształceniem literackim i językowym; jest mniej czasochłonna
Wady	słabe powiązanie między treściami nauczania kształcenia językowego i literackiego	brak materiałów, z których można czerpać teksty o określonym stopniu trudności, wyselekcjonowane ze względu na ich walory językowe i kulturowe

Dla uczących się polszczyzny jako języka odziedziczonego bardziej przyjazna i efektywna jest metoda skorelowana. Umożliwia ona bowiem aktywne obcowanie z polszczyzną literacką za sprawą opartych na niej działań językowych. Metoda równoległa, zapewniająca uczniom jedynie kontakt z tekstami kultury, także może być stosowana, lecz bardziej okazjonalnie.

9 Wszystkie tabele oraz schematy w tym tekście są autorskie.

Opcje metody skorelowanej

Metoda skorelowana występuje w opcjach: pragmatycznej (tekst literacki materiałem *docelowym*) oraz estetycznej lub strategicznej (zob. schemat 1).



Schemat 1. Opcje metody skorelowanej

Z opcji *pragmatycznej* (P), której kolejne etapy zostały pokazane na wykresie 1, nauczyciel powinien korzystać wtedy, gdy widzi, że określone zagadnienie językowe sprawia uczniom wyraźną trudność¹⁰. Pytania, jakie wówczas musi sobie zadać, brzmią:

- Jaki tekst kultury (lub jego fragment) będzie dobrą ilustracją danego zagadnienia?
- Jaki tekst kultury może ewentualnie stanowić punkt wyjścia do ćwiczeń językowych *sensu stricto* w pierwszej fazie?



Wykres 1. Etapy realizacji opcji pragmatycznej

Opcja *estetyczna* (OE) nieznacznie tylko różni się od *strategicznej* (OS) (zob. wykresy 2 i 3) – w obydwu tekst literacki jest materiałem wyjściowym, jednak w drugim przypadku jest on niejawnym w początkowej fazie, bo, chociaż musi być zawczasu zaadaptowany dla konkretnej grupy uczących się, pojawia się dopiero jako centralny

¹⁰ Przykładowo: skomplikowane alternacje pojawiające się w miejscowniku rzeczownika l.p. można uczniom pokazać, czytając z nimi wiersze J. Tuwima *Pan Hilary* lub K.I. Gałczyńskiego *Powiedz mi, jak mnie kochasz*, słuchając nagrania *W kinie, w Lublinie* zespołu Brathanki; tryb rozkazujący można powtórzyć, słuchając piosenek zespołu Ich Troje *Kochaj mnie, kochaj*, Czerwonych Gitar *Licz do stu*, *Nie zadzieraj nosa* lub czytając wiersze H. Poświatowskiej ... *znów pragnę miłości ciemnej*, albo K. Przerwy Tetmajera *Mów do mnie jeszcze* itp. (zob. E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*).

element cyklu. Samo zagadnienie może zostać wprowadzone eksplicytnie lub, gdy jest już uczniom znane, przywołane implicytnie¹¹, a zestaw ćwiczeń służy treningowi językowemu. Zarówno w OE, jak i w OS uczący nie wybiera tekstu sam, gdyż jest on narzucony przez program. Jednak w przypadku opcji strategicznej konieczne jest myślenie o treściach programowych w kategoriach obszarów deficytowych uczących się, a to jest zadaniem trudniejszym i wymagającym planowania długofalowego (teksty kultury znajdujące się w programie muszą zostać tak wykorzystane, by uczniowie mieli możliwość rozwijania swoich umiejętności językowych i uzupełniania/kompensowania braków).

Planując zastosowanie MS, nauczyciel powinien zadać sobie następujące pytania:

- Jakie zagadnienie językowe można za jego pomocą przedstawić?
- Do jakich celów językowych można dany tekst (fragment) wykorzystać?



Wykres 2. Etapy realizacji opcji estetycznej



Wykres 3. Etapy realizacji opcji strategicznej

Reasumując, metoda skorelowana, czyli nauczanie języka **przez** literaturę nadaje mu wyraźne ukierunkowanie lingwistyczne, bardziej istotne w przypadku uczących się o niepełnych kompetencjach; ma też charakter interdyscyplinarny¹².

Kryteria doboru tekstów literackich i ich adaptacja

Same formy obcowania z tekstem literackim na zajęciach „mogą być bardzo zróżnicowane – od zyskiwania wiedzy o dziele, jego autorze, epoce, w której tworzył, po czytanie będące przeżyciem estetycznym i emocjonalnym, stanowiącym punkt wyjścia

¹¹ W materiałach przykładowych w aneksie zagadnieniem gramatycznym są znane już uczniom przymiotniki odrzeczownikowe. Utrwalamy je niejawnie, uwagę uczniów zwracając na nazywanie cech człowieka.

¹² Przykłady pracy z różnymi opcjami metody skorelowanej zob. E. Lipińska, A. Seretny (*O polszczyźnie literackiej na obczyźnie; Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej; Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*).

do werbalizacji doznań towarzyszących lekturze¹³. Kwestią kluczową jest „zaistnienie” tekstu na zajęciach, który ma zachęcać do czytania, a nie być źródłem frustracji.

Dobierając materiał literacki, trzeba więc wziąć pod uwagę kilka czynników. Pierwszym jest z pewnością odpowiedni stopień jego trudności językowej; kolejnym, równie ważnym – poziom koniecznej wiedzy kulturowej, by go zrozumieć. Warto także uwzględnić ogólną użyteczność dydaktyczną tekstu¹⁴ oraz jego reprezentację gatunkową (uczniowie powinni obcować z różnymi gatunkami literackimi) i ‘epokową’ (dla renesansu bardziej typowe są sonety i fraszki, mniej zaś sielanki).

Najistotniejszym parametrem stopnia trudności tekstu jest słownictwo. Dla dzieci, które są użytkownikami MJOD, niezrozumiała jest leksyka abstrakcyjna, rzadziej używana, specjalistyczna. Wymagane jest więc odpowiednie przygotowanie uczniów do lektury (w przypadku tekstu łatwiejszego) lub uproszczenie wersji oryginalnej (gdy jest za trudny)¹⁵. Trzeba też pamiętać, by uczniów zaznajomić ze sposobami formułowania wypowiedzi na jej temat. Tekst literacki, dzięki swojemu ładunkowi emocjonalnemu, w sposób naturalny wyzwala bowiem w czytelnikach potrzebę słownego ustosunkowania się do problemów, które sygnalizuje. Warto też mieć na uwadze, że postrzeganie owego ładunku jest częstokroć uwarunkowane kulturowo, niekoniecznie więc to, co wywołuje określone uczucia u nadawcy komunikatu (autora) oraz czytelników z tego samego kręgu, będzie poruszało w podobny sposób odbiorców zanurzonych w innej codzienności¹⁶. Dzieci w szkołach polonijnych mogą więc reagować zupełnie inaczej niż ich rówieśnicy w Polsce, bo choć polskość nie jest im obca, to jednak „naturalny system odniesień stanowi dla nich kultura kraju osiedlenia, którą noszą w sobie”¹⁷.

Poniżej znajdują się wskazówki, którymi warto się kierować w pracy z tekstami literackimi w szkołach polonijnych.

Kilka przydatnych rad

1. Teksty literackie powinny stanowić narzędzie rozwijania kompetencji językowych uczniów, a nie jedynie materiał ilustracyjny zagadnień historyczno-literackich.
2. Jeśli to możliwe, należy wspomagać lekturę tekstu słuchaniem, oglądaniem obrazów itp. Przekład intersemiotyczny stymuluje percepcję, może też wzbogacić recepcję.
3. Dobór tekstów powinien być uwarunkowany możliwościami językowymi i poznawczymi uczniów.

13 E. Lipińska, A. Seretny, *Rozwijanie kompetencji językowych na bazie tekstów kultury – o kształceniu językowo-literackim w wariacie skorelowanym*, s. 19–22.

14 *Ibidem*.

15 O sposobach upraszczania tekstów zob. A. Seretny (*Czytanie ekstensywne, tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 3, s. 7–18).

16 Zob. A. Seretny, *Tekst literacki a nauczanie języka obcego*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice 2006, s. 292–306.

17 E. Lipińska, A. Seretny, *Rozwijanie kompetencji językowych na bazie tekstów kultury – o kształceniu językowo-literackim w wariacie skorelowanym*, s. 19–22.

4. Uczniowie mogą mieć prawo częściowego wyboru tekstów, które chcieliby poznać.
5. Zadania służące percepcji dzieła powinny być tak skonstruowane, by nie przerywać lektury zbyt często.
6. Należy zachować równowagę między ćwiczeniami wzbogacającymi język a tymi, służącymi recepcji tekstu.

Źródło: A. Seretny, *Tekst literacki a nauczanie języka obcego*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice 2006.

Trzy pierwsze rady przypominają o tym, że umiejętności językowe są nadrzędne w stosunku do literackich i należy je rozwijać na materiale lingwistycznym o odpowiednim stopniu trudności. Warto przy tym zadbać o wielomodalność odbioru zarówno treści tekstu, który stanowi materiał wyjściowy, jak i operacji wykonywanych na jego warstwie językowej¹⁸. Następna odnosi się do selekcji tekstów, do której można zaprosić uczniów. Nawet w rygorystycznie opracowywanych podstawach programowych dopuszcza się pewną swobodę, więc np. z legend o początkach powstania państwa polskiego uczniowie mogą wybrać tę o Piaście, tę o Popielu czy Lechu, Czechu i Rusie (zadaniem nauczyciela jest wcześniej w kilku słowach przybliżyć podopiecznym tematykę, by mogli wybrać coś, co ich bardziej zaciekawia). Samodzielnie podejmowane decyzje podnoszą motywację, budują też autonomię uczniów. Kolejne dwie wskazówki dotyczą samej już lektury, której zawsze powinny towarzyszyć ćwiczenia. Należy je jednak tak przygotować, aby ich rozwiązanie nie było kognitywną łamiętką, lecz pozwalało uczniom skupić się na tym, co najistotniejsze dla rozumienia treści przekazu i jego wydźwięku. Poza zadaniami, które służą rozwijaniu umiejętności czytania, na tekście należy też oprzeć ćwiczenia ukierunkowane na poszerzanie kompetencji lingwistycznych uczniów oraz na kształtowanie innych sprawności. W ten sposób tekst stanie się naturalną osią zajęć.

Metoda skorelowana w edukacji na obczyźnie

Wybór opowiadania Sławomira Mrożka *Artysta* (zob. Aneks) ma podwójne uzasadnienie. Po pierwsze, jest to jedna ze szkolnych lektur¹⁹, a po drugie – jako krótki tekst literacki stanowi doskonały punkt wyjścia do rozwijania umiejętności językowych oraz komunikacyjnych, gdyż sposób, w jaki autor przedstawia ludzkie przyzwyczajenia, z jednej strony bawi, a z drugiej – zachęca do dzielenia się swoimi przemyśleniami. Do odbioru lektury trzeba jednak uczących się odpowiednio przygotować, a samo opowiadanie musi zostać poddane oglądowi lingwistycznemu pod kątem potrzeb danej grupy uczniów.

18 Por. E. Lipińska, *Podjęcie eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 141-154.

19 *Artystę* wykorzystano również w jednym z testów dla ósmoklasistów.

Tekst *Artysty* nie jest trudny dla uczniów szkoły podstawowej. Znalazło się w nim jednak kilka wyrazów i/lub wyrażeń, które mogą być problematyczne, ich znaczenia wyjaśniono więc na marginesie, ponieważ glosowanie tekstu jest rozwiązaniem bardziej efektywnym niż umieszczanie pod nim słowniczka²⁰. Procesu czytania nie zakłóca wówczas konieczność szukania znaczenia nieznanego wyrazu w innym miejscu. Opowiadanie zostało też skrócone ze 168 wyrazów w oryginale do 119. Zabieg taki pozwolił na usunięcie z niego kolejnych słów trudnych (by lektura tekstu przebiegała sprawnie, uczniowie muszą znać znaczenia powyżej 90% wyrazów w nim występujących)²¹. Dzięki temu uczniowie zyskują także więcej czasu na działania językowe, a czas w szkole polonijnej jest bezcenny.

Zadaniem rozgrzewki językowej poprzedzającej czytanie (cz. I, ćw. 1-3) jest – z jednej strony – wprowadzenie uczniów w tematykę tekstu (ćw. 1-2), z drugiej – poszerzenie ich zasobu leksykalnego o słownictwo tematyczne, rzadziej używane. W proponowanej lekcji są to wyrazy dwojakiego rodzaju. Grupę pierwszą stanowią leksemy związane z tematem CYRK, drugą zaś – derywowane od przymiotników nazwy cech człowieka (ćw. 3). Słownictwo ‘cyrkowe’ nie jest już potem ćwiczone, gdyż z założenia ma ono tworzyć receptywny leksykon uczących się, derywaty natomiast będą jeszcze przywoływane, gdyż powinny stanowić aktywną część ich słownika mentalnego.

Przygotowani tematycznie i leksykalnie uczniowie podczas głośnego czytania przez nauczyciela tekstu lub czytania audiopasywnego²² (cz. II) mają do rozwiązania zadanie typu ‘prawda/fałsz’, które sprawdza uważność ich lektury (cz. III, ćw. 1 w trakcie czytania) i stopień zrozumienia tekstu. Po czytaniu wykonują ćwiczenia leksykalno-gramatyczne: w pierwszym (cz. IV, ćw. 1) mają wskazać właściwe rzeczowniki odprzymiotnikowe (utrwalenie zagadnienia), w drugim (ćw. 2) zadaniem uczniów jest dokonanie przekształceń. Parafrazowanie kierunkowane w bardzo efektywny sposób przyczynia się do ‘rozciągania języka’: uczy trudnej sztuki mówienia tego samego innymi słowami. Materiał językowy w tych ćwiczeniach całkowicie opiera się na tekście, co zmusza uczniów do kolejnego z nim obcowania. Po wszechstronnym przygotowaniu przychodzi czas na literacką analizę utworu. Oswojeni z jego treścią uczniowie będą z pewnością aktywniejsi (cz. V), gdyż brak zaangażowania, na który skarżą się niekiedy nauczyciele, często bywa wynikiem niepełnej recepcji dzieła na płaszczyźnie językowej.

Na zakończenie rozmowy o przesłaniu *Artysty* uczniowie ponownie mają obcować z materiałem językowym opowiadania (cz. VI). Tym razem ich zadaniem jest wyłowienie rozbieżności między tym, co słyszą, a tym, co widzą. Ćwiczenie to rozwija percepcję słuchową, każe także uważnie śledzić tekst i dokonywać poprawnego zapisu, co wspomaga

20 Zob. A. Seretny, *Czytanie ekstensywne, tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, s. 7-18.

21 *Ibidem*.

22 W szkole polonijnej czytanie wspierane słuchaniem jest jak najbardziej uzasadnione (zob. E. Lipińska, A. Seretny, *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się różnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, s. 25-46).

prawidłowe kształtowanie się kompetencji ortograficznej. Nurt ten jest kontynuowany w następującym potem dziurawym dyktandzie, które – zgodnie z zasadami – także wiąże się z tematem lekcji²³. Stanowi kłamrę spinającą zagadnienie przyjmowania cudzej tożsamości, od czego lekcja się zaczęła, a czym też się skończy (w postaci pisemnego zadania domowego).

Opowiadanie S. Mrożka jest również dobrym pretekstem do powtórzenia trybu warunkowego, który uczniom polonijnym sprawia zazwyczaj sporo trudności²⁴. Po ćwiczeniu typu dryl elicytujący niektóre formy (ćw. 3), zadaniem uczących się jest użycie trybu warunkowego w zdaniach, które nawiązują do treści *Artysty* (ćw. 4). Uzupełnieniem zajęć może być lektura streszczenia kolejnego opowiadania S. Mrożka, czyli *Słonia* (cz. VII). Motywem łączącym oba utwory są zwierzęta pozbawione wolności przez człowieka oraz wątek 'nieprawdziwości/udawania', a towarzyszące tekstowi ćwiczenie (ćw. 1) pozwala kolejny raz utrwalać tryb warunkowy.

Zadania domowe są dwa – pisemne oraz ustne. Pierwsze może być zadane jedynie wtedy, gdy uczniowie wcześniej zostali zapoznani z formą listu (tu: e-maila) z radą. Materiał językowy oraz problem do rozwiązania zawarty w poleceniu zostały dobrze opracowane w czasie lekcji, można więc oczekiwać od uczących się samodzielnej pracy. Wypowiedzi ustne, przygotowane w domu, muszą wszystkie być sprawdzone przez nauczyciela podczas kolejnej lekcji lub – gdy grupa jest liczniejsza – odsłuchane z przesłanych mu plików audio. Uczniowie mogą wybrać temat wypowiedzi, co jest dobrą praktyką.

Język szkolnej edukacji

Dzieci rozwijają swój język w kontaktach z rodziną i rówieśnikami, jednak zaplanowana i celowa praca nad kompetencjami językowymi ma miejsce w środowisku szkolnym. Tylko tam mogą spotykać się z zupełnie inną odmianą języka, której prymarną funkcją jest zdobywanie wiedzy. **Język szkolnej edukacji** (JSE) ma wiele definicji²⁵, we wszystkich jednak wybrzmiewają podobne treści. Jest to narzędzie poznawania świata oddalonego od 'tu' i 'teraz', niezbędne w procesach myślowych wyższego rzędu. Dzięki jego znajomości możliwe stają się:

- myślenie abstrakcyjne, eksploracyjne,
- kognitywne przetwarzanie pojęć i zjawisk właściwych określonym dyscyplinom nauki,

23 Sprawdza się tu opanowanie pisowni *ź/rz* oraz *ó*.

24 Por. E. Lipińska, A. Seretny, *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, s. 156.

25 Por. A. Seretny, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, s. 139-156; eadem, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy. Monografia zbiorowa*, s. 113-140.

- przekazywanie złożonych treści (np. idei oderwanych od teraźniejszości, skomplikowanych informacji) oraz ich odkodowywanie.

Opanowanie JSE w kraju jest rękojmą sukcesu edukacyjnego uczniów, poznawanie go na obczyźnie (jako EJOD) daje zaś dzieciom szansę na dwujęzyczność, czyli znajomość obu języków, miejscowego i polszczyzny w zakresie zbliżonym do jednojęzycznych rówieśników w obu krajach. Stosowanie metody skorelowanej w czasie zajęć w szkole polonijnej realnie i wymiennie tę szansę zwiększa.

Badacze zgodnie podkreślają²⁶, że teksty napisane w JSE poruszają tematy abstrakcyjne, są nasycone materiałem przedmiotową. Mają także niski lub bardzo niski stopień kontekstualizacji, złożoną składnię, w ich warstwie leksykalnej dominują zaś wyrazy spoza codzienności²⁷. Wymogi te z pewnością spełniają teksty kultury, stanowiące materiał wyjściowy metody skorelowanej. Spełniają je także tworzone do nich ćwiczenia (zob. Aneks), w których spora część leksyki daleko wykracza poza słownictwo minimum, a składnia – poza proste zdania pojedyncze. Operując pozbawionym redundancji materiałem językowym, uczniowie aktywnie obcuja więc z polszczyzną edukacyjną, poznają inny niż domowy sposób wysławiania się i pisania, nieustannie ‘rozszerzają’ swój język. Jest to wszakże możliwe dzięki dostosowaniu i tekstów, i zadań do ich poziomu umiejętności językowych. Dzięki temu unikamy przytłoczenia dzieci zbyt wieloma nowymi, niezrozumiałymi elementami, co, zamiast pobudzać do wysiłku poznawczego, staje się często przyczyną ich zniechęcenia do nauki.

Stosowanie MS można więc postrzegać nie tylko jako sposób na ciekawą i wielowątkową pracę z tekstem kultury na lekcji, jej atutem jest także głębokie zanurzenie w ‘niecodziennej’, tj. literackiej (teksty) i edukacyjnej (ćwiczenia) polszczyźnie, które wydatnie wspomaga rozwój językowy uczniów.

Podsumowanie

Upowszechnienie nauczania w szkołach polonijnych metodą skorelowaną nie jest ani łatwe, ani oczywiste. Wymaga ono bowiem daleko idącej modyfikacji dotychczasowego sposobu myślenia o edukacji poza Polską przez władze oświatowe, dyrekcje szkół, a przede wszystkim samych nauczycieli. Konieczne jest wsparcie i pomoc ze strony polskich instytucji oświatowych, rządowych oraz akademickich w zakresie opracowywania standardów wymagań oraz programów nauczania. Niezbędne też są materiały, które muszą być dostosowane do potrzeb i umiejętności dzieci²⁸, by mogły sprawnie opanowywać język w odmianie edukacyjnej.

26 Szerzej na ten temat zob. A. Seretny (*ibidem*; *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog” 2022, nr 58/1, s. 98-118.

27 Por. eadem, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*.

28 Obecnie przygotowywane są adaptacje lektur dla szkół polskich poza Polską. Uprzystępnianie tekstów wymaga różnego rodzaju operacji: skracania, wyjaśniania znaczeń trudniejszych leksemów

ANEKS

Przykładowa realizacja zajęć metodą skorelowaną na podstawie opowiadania Sławomira Mrożka *Artysta*

I: ĆWICZENIA PRZED CZYTANIEM

Mówienie / odpowiedzi na pytania

1. Jaki, Waszym zdaniem, jest przekaz tego obrazka?

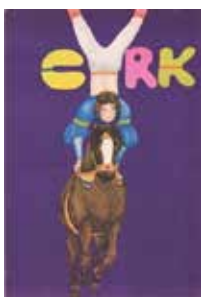


[pytanie pomocnicze] Dlaczego niektórzy próbują udawać kogoś, kim nie są?

Słownictwo

2. Podpisz rysunki wyrazami z ramki. Uwaga! Dwa wyrazy są zbędne.

akrobata, dżokej, klaun, magik (iluzjonista), treser zwierząt, siłacz (atleta), żongler, *linoskoczek*, połykacz ognia, wołyżer



1.



2.



3. *linoskoczek*

na marginesach, opowiadania fabuły prostszym językiem. Dzięki tym zabiegom, jak pokazały badania pilotażowe, treści do tej pory dla wielu uczniów niedostępne stają się dla nich bardziej przyjazne. Projekt *Poczytajmy* realizuje Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” we współpracy z Instytutem Glottodydaktyki Polonistycznej UJ (zob. <https://odnswp.pl/po-prostu-po-polsku/>).



4.



5.



6.



7.



8.

Gramatyka

3. Ktoś jest ...? Kogoś cechuje ...? W poniższych zdaniach uzupełnij brakujące wyrazy.

- A. Adam jest dumny. Adama cechuje
- B. Robert jest odważny. Cechuje go
- C. Karolina jest mądra. Karolinę cechuje
- D. Dorota jest zaradczą. Dorotę cechuje

Pytania [N] o cechy cyrkowców, np.: *zręczność, siła, wytrwałość, precyzja, cierpliwość, spryt...*

II: CZYTANIE

Czytanie głośne tekstu [N] (LUB nagranie); czytanie audiopasywne [U]

Sławomir Mrozek – *Artysta*

- 1 Kogut przeczytał ogłoszenie: „Potrzebujemy zwierząt – Cyrk?”
 – Zgłoszę się – powiedział, składając gazetę. – Zawsze chciałem być artystą.
 Po drodze snuł wielkie plany:
 – Sława i pieniądze. A może nawet wyjazd za granicę.
 – I z powrotem – dodał Lis.

układał plany/
planował

- A. *Za granicą podpiszę kontrakt z Metro Goldwyn Mayer.*
Kogut planował z Metro Goldwyn Mayer.
- B. *– Ja dla pana przyjemności nie będę udawał ptaka – obraził się Kogut.*
..... było poniżej godności Koguta.
- C. *– Sława i pieniądze. A może nawet wyjazdy za granicę.*
Będę i, a może nawet będę za granicę.
- D. *Można poznać pana godność?*
Jak
- E. *Gdyby pan się zgodził na koguta, mógłbym pana zaangażować.*
Gdyby pan zgodę, aby być, od razu dostałby pan

V: ANALIZA TEKSTU

VI: ĆWICZENIA NA PODSTAWIE TEKSTU

Rozumienie ze słuchu

1. Słuchając nagrania, skreśl słowa, które nie są z nim zgodne. Wpisz właściwe w kolumnie obok.

Kogut przeczytał obwieszczenie : „Potrzebujemy zwierząt – Cyrk”	ogłoszenie
– Zgłoszę się – powiedział. – Zawsze chciałem być artystą.	
Po drodze struł wielkie plany:	
– Sława i pieniądze. A może nawet gwiazdy za granicę.	
– I z powrotem – dodał Lis.	
– Dlaczego z powrotem? Za granicą podpiszę kompakt z Metro Goldwyn Mayer.	
Dyrektor przyjął go na świeżym powietrzu, gdzie urzędował. Właśnie rozkładano namiot cyrkowy. Ja i Lis zatrzymaliśmy się opodal.	
– Bardzo mi miło, że pan się do nas wprasza . Można poznać godność?	
– Lew – przedstawił się Kogut krótko.	
– Lew? – skrzywił się dyrektor. – Czy jest pan tego pewny?	
– Ewentualnie tygrys.	

...

Ortografia

2. Uzupełnij dyktowany tekst.

Dlaczego tak wiele osób udaje kogoś, kim nie jest?

W [*niektórych*] sytuacjach bycie sobą [*może*] być trudne. Ludzie chcą być lubiani. Chcą się [*przypodobać*]. Myślą, że udając kogoś, kto jest [*dobrze*] odbierany przez społeczeństwo, będą akceptowani, zdobędą [*przyjaciół*]. Wydaje im się, że w ten [*sposób*] będzie im się lepiej [*żyło*], że więcej osiągną. Nie ma w tym nic złego, jeżeli nie [*przekracza*] się pewnych granic.

Gramatyka

3. Od podanych bezokoliczników utwórz formy trybu przypuszczającego²⁹.

BEZOKOLICZNIK	1. OS. L.POJ.	3. OS. L.MN.
przeczytać	przeczytałbym/przeczytałabym	
potrzebować		
chcieć		
zatrzymać się		
zdziwić się		
umieć		
zgodzić się		zgodziłyby się/zgodziliby się
udawać		
obrazić się		
milczeć		
odpowiedzieć		
wiedzieć		

4. Uzupełnij zdania właściwą formą czasownika.

- A. Gdyby Kogut nie przeczytał ogłoszenia, nie (zgłosić się) do pracy w cyrku.
 B. Gdyby Kogut dostał pracę w cyrku, często (wyjeżdżać) za granicę.
 C. Gdyby dyrektor cyrku potrzebował Koguta, (zatrudnić) go.
 D. Gdyby Lis i Narrator stali daleko, nie (słyszeć) rozmowy Koguta z dyrektorem.
 E. Gdyby Kogut dostał pracę, nie (milczeć) ponuro w drodze powrotnej.

VII: TEKST DODATKOWY Z ĆWICZENIAMI

Sławomir Mrozek – *Słoń* (streszczenie)

Prowincjonalny ogród zoologiczny nie posiadał słońca. Pewnego dnia zoo otrzymało zawiadomienie o przydziale, ale dyrektor zrezygnował z szansy nabycia słońca, gdyż stwierdził, że jest zbyt drogi. Postanowił, że za ogrodzeniem ustawią słońca z gumy i umieszczą informację, że jest on szczególnie ociężały i w ogóle nie biega. W ten sposób nikt się nie zorientuje, że jest to sztuczne zwierzę. Robotnicy przystąpili nocą do nadmuchiwania powłoki, ale ponieważ była ona duża, praca była męcząca i posuwała się bardzo powoli. W pewnym momencie jeden z pracowników zobaczył kurek gazowy i zaproponował, by napełnić słońca gazem. Koledzy zgodzili się z radością i pracę szybko ukończono. Rankiem ustawiono słońca na wybiegu, koło klatki z małpami. Ustawiony na tle naturalnej skały wyglądał jak żywy. Tego dnia do ogrodu zoologicznego przyszła wycieczka szkolna, która miała odbyć tam lekcję o słońcu. Kiedy nauczyciel mówił, że słoń jest jednym z najcięższych zwierząt na świecie, powiał wiatr i uniósł zwierzę wysoko w górę. Po chwili słoń zniknął za wierzchołkami drzew. Uczniowie przeżyli kryzys, przestali się uczyć i stali się chuliganami.

²⁹ Inny sposób pracy z formami trybu warunkowego z uczniami polonijnymi zob. E. Lipińska, A. Seretny (*O polszczyźnie literackiej na obczyźnie; Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*).

Gramatyka

- Przekształć poniższe zdania zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: *Gdyby prowincjonalny ogród zoologiczny posiadał słońca, dyrektor nie starałby się o jego kupno.*

Prowincjonalny ogród zoologiczny nie posiadał słońca, więc dyrektor starał się o jego kupno.

- Gdyby słoń nie był zbyt drogi, dyrektor kupiłby go.
- Gdyby nie postawiono ogłoszenia, że słoń jest ociężały, zwiedzający dziwiliby się, że się nie rusza.
- Gdyby robotnicy nie napompowali słońca gazem, nie doszłoby do skandalu.
- Gdyby nie zerwał się wiatr, słoń napełniony gazem by nie odfrunął.

ZADANIE DOMOWE

Pisanie

Twoja koleżanka, Lena, chce pracować w lipcu, żeby zarobić na sierpniowy obóz żeglarski. Jest śpiochem, nie przepada za zwierzętami, bywa roztargniona i często gubi różne rzeczy. Jest za to wesoła, towarzyska i dowcipna, lubi kontakt z ludźmi. Znalazła poniżej zamieszczone ogłoszenie i postanowiła zgłosić się do tej pracy.

Napisz do niej e-mail (ok. 70-80 wyrazów), w którym poradzisz jej, aby wzięła pod uwagę swoje cechy i wybrała coś innego, bardziej odpowiedniego dla siebie (zaproponuj dwie prace zgodne z jej wyposażeniem).

Szukam osoby w dowolnym wieku, która będzie wyprowadzać na spacer codziennie ok. 7 rano i między 14 a 15 moje dwa psy. To pięcioletni labrador i roczny kundelek. Lokalizacja: Osiedle Słoneczne. Zarobki 20 zł za godzinny spacer/opiekę z zabawą. Wymagania: osoba musi lubić zwierzęta, być punktualna i odpowiedzialna. Mój numer kontaktowy 404 443322.

.....

Mówienie

Przygotuj wypowiedź ustną, w której przedstawisz swoje zdanie na temat cyrków lub ogrodów zoologicznych. Uwzględnij w niej:

- wstęp, w którym przedstawisz swoją opinię,
- argumenty (2-3), które będą wspierać twoje stanowisko,
- zdanie podsumowujące wypowiedź.

LITERATURA CYTOWANA

- Lipińska E., *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” 2015, nr 2 (20).
- Lipińska E., *Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy. Monografia zbiorowa*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021.
- Lipińska E., *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2(16).
- Lipińska E., Seretny A., „*Język odziedziczony*” w *szkołach polonijnych*, „Głos Nauczyciela” 2012, R. XXVII, nr 1.
- Lipińska E., Seretny A., *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, 2016, nr 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.
- Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012.
- Lipińska E., Seretny A., *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2009, 2 (4).
- Lipińska E., Seretny A., *Rozwijanie kompetencji językowych na bazie tekstów kultury – o kształceniu językowo-literackim w wariacie skorelowanym*, „Uczymy, jak Uczyc. Kwartalnik Metodyczny dla Nauczycieli Polonijnych” 2017, nr 1-2.
- Lipińska E., Seretny A., *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2019.
- Seretny A., *Badania leksykalne w (glotto)dydaktyce polonistycznej*, „Język Polski” 2018, nr 2.
- Seretny A., *Czytanie ekstensywne, tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 3.
- Seretny A., *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2.
- Seretny A., *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog” 2022, nr 58/1.
- Seretny A., *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy. Monografia zbiorowa*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021.
- Seretny A., *Tekst literacki a nauczanie języka obcego*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice 2006.

Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi

STRESZCZENIE: Język polski jako odziedziczony (na obczyźnie) i ojczysty (w Polsce) to dwa różne przedmioty, które wymagają inaczej ukierunkowanych działań dydaktycznych, w tym – w przypadku pierwszego – przesunięcia punktu ciężkości z kształcenia historyczno-literackiego na językowe. W artykule przedstawiamy metodę skorelowaną, czyli dydaktykę języka przez literaturę oraz literatury przez język. Jej istotą jest zintegrowane nauczanie części systemu językowego oraz sprawności. Jest bardzo przydatna w nauczaniu języka odziedziczony. Pozwala ona na wielokrotny i zróżnicowany kontakt z treściami kształcenia, co wydatnie wspomaga proces zapamiętywania i internalizacji nauczanych zagadnień. Jest też bardziej ergonomiczna, co, przy ograniczonej liczbie godzin zajęć w szkołach polskich poza Polską, jest jej mocnym atutem.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie języka odziedziczony – teksty literackie – metoda skorelowana – integracja kompetencji językowych

**To language through literature, to literature through language –
about the correlated method in teaching heritage language learners**

SUMMARY: The heritage language and the mother tongue as school subjects are not the same. Therefore, they require a different approach; namely, in the case of teaching the heritage language, it is necessary to focus more on the language itself than on the historical and literary education of pupils. In the paper, we recommend to teachers Polish as a heritage language the correlated method based on teaching language through literature and literature through language. In this method, learners thoroughly develop their skills and competencies using an integrated approach. Moreover, they have multiple and varied contacts with the literary and educational variety of Polish.

KEYWORDS: heritage language teaching – literary texts – correlated method – integrated skill development scheme