

# Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8

MAŁGORZATA GĘBKA-WOLAK\*

Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska

Przedstawiane opracowanie, inspirowane zasadami edukacji integracyjnej i włączającej w ujęciu P. E. Gębala, zawiera propozycję zastosowania metod ułatwiających naukę języka polskiego uczniom z doświadczeniem migracji na drugim etapie edukacyjnym, tj. w klasach 4–8 szkoły podstawowej. Proponowane podejście polega – po pierwsze – na dostosowywaniu materiałów do nauczania języka polskiego jako ojczystego (adaptowanie tekstów lektur i obudowanie ich ćwiczeniami w zintegrowany sposób kształcącymi kompetencje językowe uczniów), po drugie – na zastosowaniu aktywizujących i integrujących zespół uczniowski metod i form nauczania, właściwych w nauczaniu języka polskiego jako drugiego. Artykuł zawiera przykład omówionego działania przystosowawczego.

SŁOWA KLUCZOWE: glottodydaktyka polonistyczna, metody nauczania języka polskiego w klasach 4–8, nauczanie języka polskiego jako drugiego, uczniowie z doświadczeniem migracji.

## Wstęp

Od kilku lat w polskich szkołach zwiększa się liczba uczniów z doświadczeniem migracji. Ten zbiorczy termin swym zakresem obejmuje dzieci z wszelkiego typu rodzin migrujących do Polski, zarówno polskich reemigrujących, jak i cudzoziemskich przybywających do naszego kraju w celach zawodowych lub innych<sup>1</sup>. Dla procesu edukacyjnego ważne jest to, że kompetencje komunikacyjne tychże uczniów w zakresie

języka polskiego są nie tylko inne niż kompetencje ich rówieśników z klas, do których są przydzielani, ale także wielce zróżnicowane. Mamy tu bowiem dzieci władające językiem polskim tzw. odziedziczonym, jak i dzieci mające w swej biografii językowej epizody nauki języka polskiego jako obcego, a także uczniów w ogóle nieposługujących się polszczyzną<sup>2</sup>. Oczywiście stopień zaawansowania znajomości języka polskiego

<sup>1</sup> Na temat włączenia do siatki glottodydaktycznej terminu *uczeń z doświadczeniem migracyjnym* pisze m.in. W. Miodunka (Miodunka, 2018, s. 38–39). W literaturze równoległe funkcjonuje termin *uczeń z doświadczeniem migracji* (Gębal, 2018a, s. 143). Jest to zarazem termin, który ma zastąpić zbyt mało dziś operatywny termin *uczeń cudzoziemski*.

E-mail: mge@umk.pl

<sup>2</sup> Trudno w tym miejscu przywołać nawet część prac rozważających to zagadnienie. Z opracowań na temat polszczyzny dzieci z polskich rodzin reemigranckich warto wymienić np.: Białek (red.), 2011; Gębka-Wolak, 2018; Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska i Durlik-Marcinkowska, 2015; Grzymała-Moszczyńska, Durlik i Szydłowska, 2016; Pamuła-Behrens i Szymańska, 2017; 2018; Szybura, 2016a; 2016b. Z kolei nowsze analizy polszczyzny odziedziczonej znaleźć można w opracowaniach: Besters-Dilger, Dąbrowska i Krajewski, 2016; Laskowski, 2009; Lipińska, 2003; 2013; 2019; Lipińska i Seretny, 2012; 2017; 2018; 2019a; Żurek, 2018. We wszystkich wymienionych opracowaniach znajduje się dalsza literatura przedmiotu.

jest kwestią indywidualną i przed rozpoczęciem nauki w polskiej szkole pożądane byłoby dokładne jego zdiagnozowanie lub choćby przybliżone oznaczenie, np. podczas krótkiej rozmowy z dzieckiem oraz z jego rodzicami/opiekunami<sup>3</sup>. Nie ulega jednak wątpliwości, że różnic kompetencji komunikacyjnych należy się spodziewać nawet wtedy, gdy uczniowie w miarę sprawnie posługują się polszczyzną.

Dla dziecka z doświadczeniem migracji osiągnięcie biegłości językowej porównywalnej z tą, którą mają rówieśnicy, jest zadaniem pierwszoplanowym (Pamuła-Behrens i Szymańska, 2007, s. 4–5; Pamuła-Behrens, 2018, s. 12–13). W jego realizacji to szkole przypada rola głównego partnera wspierającego działania rodziny i środowiska dziecka, a niekiedy także koordynatora całego procesu dydaktycznego. Przemysław Gębał podkreśla, że pojawienie się w szkole uczniów nowego typu wymaga „wypracowania systemowych rozwiązań oświatowych” obejmujących przygotowanie kadry nauczycielskiej i środowiska uczenia się do wprowadzanych w życie zasad edukacji włączającej (inkluzyjnej) (Gębał, 2018a, s. 199). Jak wynika z badań edukacyjnych referowanych przez P. Gębała (2018a, s. 208–213), proces wdrażania do polskich szkół zasad edukacji włączającej, obejmującej także szerokie zastosowanie dydaktyki języka polskiego jako drugiego, nie nabrał jeszcze pożądanego tempa, a uczniowie z doświadczeniem migracji mają ogromne kłopoty z nauką języka polskiego (Gębał, 2018a, s. 210). To z kolei rodzi szereg problemów w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów, w tym podczas lekcji języka polskiego jako ojczystego. Nauczyciele poloniści

sygnalizują trudności z opanowaniem przez uczniów materiału literacko-kulturowego oraz z nauki o języku.

Dodajmy, że niedawno aktualizowana podstawa programowa<sup>4</sup> oraz przygotowywane na jej bazie programy nauczania języka polskiego wciąż mało uwagi poświęcają uczniom z doświadczeniem migracji. Mówi się co prawda o potrzebie indywidualizowania nauczania, jednak diagnozę i sposób pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych przenosi się na barki nauczyciela<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Zmieniona podstawa programowa weszła w życie 1 września 2017 r. i na poszczególnych etapach edukacyjnych jest wprowadzana stopniowo. Jeśli chodzi o interesujący nas w artykule drugi etap edukacyjny, od września 2017 r. nowa podstawa weszła do klas 4 i 7. W 2019 r. odbył się z kolei pierwszy uwzględniający zmiany programowe egzamin zewnętrzny po 8 klasie [Rozp. Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 r.)].

<sup>5</sup> W *Podstawie programowej* czytamy: „Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobrać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (nie uniemożliwiały osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami” (*Podstawa*, 2017). Podczas egzaminu ósmoklasisty uczniowie, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu, mogą korzystać z dostosowań formy egzaminu i warunków jego przeprowadzania (np. przedłużenie czasu trwania egzaminu, inne kryteria oceniania zadań otwartych, możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego). Szczegółowe informacje na ten temat zawierają komunikaty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, zob. Komunikat dotyczący egzaminu w roku 2019/2020 został zamieszczony na stronie CKE, zob. [https://cke.gov.pl/images/\\_KOMUNIKATY/20190806%20E8%20EG%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf](https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20190806%20E8%20EG%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf) [dostęp: 20.08.2019]. Przykładowe dostosowane arkusze egzaminacyjne są na stronie <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/2019-2> [dostęp: 20.08.2019]. Warto byłoby natomiast przeprowadzić analizę sposobu ich dostosowania do potrzeb językowych uczniów z ograniczoną znajomością j. polskiego.

<sup>3</sup> Propozycje narzędzi diagnozujących poziom znajomości języka polskiego przez ucznia z doświadczeniem migracji są dostępne w części *Diagnoza oraz monitorowanie umiejętności edukacyjnych. Narzędzia monografii zbiorowej Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* [Zasuńska (red.), 2011].

Z pracy P. Gębała (Gębał, 2018a, s. 210–212), a także z przeprowadzonych przez autorkę tego opracowania rozmów z polonistkami, słuchaczkami Studium Podyplomowego Nauczania Języka Polskiego jako Obcego UMK, wynika, że nauczyciele pracujący w klasach mieszanych podejmują doraźne czynności wspomagające naukę uczniów z doświadczeniem migracji. Powszechną praktyką jest np. streszczanie lektur szkolnych. Ponadto poloniści różnicują poziom trudności zadań przydzielanych uczniom oraz stosują obniżone kryteria oceniania, co ma motywować do dalszej nauki. Słuchaczki studiów podyplomowych sygnalizowały ponadto, że nauczyciel polonista, zobowiązany do realizacji programu nauczania i z tego rozliczany m.in. poprzez analizę wyników egzaminów zewnętrznych całej klasy, ponadto obciążony obowiązkami wychowawczymi i organizacyjnymi, nawet jeśli ma odpowiednie kompetencje, nie ma zbyt wiele czasu ani na dostosowywanie materiałów do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, ani na indywidualizowanie nauczania podczas lekcji polskiego. Wypracowanie i wprowadzanie rozwiązań systemowych jest więc pilną potrzebą. Przedstawiany artykuł stanowi głos w dyskusji na temat możliwych do podjęcia działań.

Jak się wydaje, rozwiązaniem optymalnym jest z jednej strony rozwijanie i wdrażanie programów nauczania języka polskiego jako drugiego, o czym przekonująco pisze P. Gębał (Gębał, 2018a), z drugiej – dostosowywanie obecnie wykorzystywanych materiałów do nauki języka polskiego jako ojczystego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, a także propagowanie wśród polonistów metod pracy stosowanych na gruncie dydaktyki języka polskiego jako drugiego.

Prezentowane opracowanie, inspirowane zasadami edukacji integracyjnej i włączającej w ujęciu P. Gębała (Gębał, 2018a), zawiera propozycję umiarkowanej glottodydaktyzacji nauczania języka polskiego na drugim etapie edukacyjnym, tj. w klasach 4–8 szkoły

podstawowej. Podejście to polega na dostosowywaniu do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji materiałów do nauczania języka polskiego jako ojczystego, a także na zastosowaniu aktywizujących i integrujących zespół uczniowski metod i form nauczania<sup>6</sup>.

Punktem odniesienia do przedstawianych komentarzy i propozycji ćwiczeń jest obowiązująca podstawa programowa oraz jeden z wykorzystywanych w szkołach programów nauczania języka polskiego, mianowicie opracowanie autorstwa Marleny Derlukiewicz *Nowe słowa na start* (Derlukiewicz, 2017). Z kolei ilustrację proponowanych rozwiązań dydaktycznych stanowi materiał w tym programie przewidziany do realizacji w klasie 4 (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017).

### Założenia i ogólne zasady pracy

W celu lepszego zrozumienia istoty proponowanego rozwiązania, należy zdać sobie sprawę z tego, że obowiązujący program nauczania języka polskiego w niewielkim stopniu sprzyja nabywaniu/rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w języku polskim przez ucznia z doświadczeniem migracji. Jest on bowiem skoncentrowany na kształceniu literacko-kulturowym, którego rytm wyznaczają teksty kulturowo i językowo odległe od doświadczeń współczesnych nastolatków<sup>7</sup>, a dla uczniów z doświadczeniem migracji trudne do zrozumienia i – co ważniejsze – w ograniczonym stopniu stanowiące wzorzec obowiązujących gramatycznych i pragmatycznych konwencji językowych i bazę do uzupełniania leksykonu potrzebnego w codziennej i szkolnej komunikacji. Z kolei moduł językowy obejmuje

<sup>6</sup> Elementy tej propozycji zawiera opracowanie M. Gębki-Wolak (Gębka-Wolak, 2019).

<sup>7</sup> W publikowanych w mediach komentarzach do podstawy programowej przewijają się opinie na temat odczuwania lektur od współczesności, a także zachwiania proporcji tematycznych, np. w klasie 8 przeważają lektury dotyczące wojny, okupacji i holocaustu.

głównie naukę o języku, a nie naukę języka<sup>8</sup>. Jak jednak wiadomo, wiedza o budowie języka, a już szczególnie znajomość określonego modelu jego opisu i właściwej mu siatki terminologicznej, nie jest konieczna do sprawnego posługiwania się tym językiem, takie podejście może cały proces wręcz zakłócić. W pełni należy się zgodzić ze stanowiskiem, którego wyrazicielem jest m.in. Piotr Zbróg (Zbróg, 2005, s. 10–11), który objaśnia, że wiedza na temat elementów składowych zdania nie jest niezbędna do ich budowania, tak jak wiedza o budowie samochodu nie jest niezbędna do kierowania pojazdem. Aby stawać się coraz doskonalszym użytkownikiem języka, trzeba uczyć się go używać, tak jak aby zostać dobrym kierowcą, trzeba uczyć się jeździć i jak najczęściej praktykować. Program kształcenia językowego w ramach języka polskiego jako ojczystego pozostawia w tym względzie dużo do życzenia. Co więcej, kształcenie literackie jest słabo skorelowane z kształceniem językowym. Mało ma też powiązań z modułem tworzenia wypowiedzi<sup>9</sup>. Autorzy programów podkreślają: „Treści nauczania w obrębie poszczególnych kręgów tematycznych są ujęte kompleksowo – obejmują nie tylko literaturę, lecz także inne obszary kształcenia: naukę o języku, tworzenie form wypowiedzi, zagadnienia związane z kulturą i mediami” (zob. Derlukiewicz, 2017, s. 5). Trzeba jednak pamiętać o tym, że w podręcznikach treści te są podawane zasadniczo w układzie linearnym w osobnych, przeplatających się częściach. Są więc sumowane, a nie integrowane.

<sup>8</sup> Więcej na temat kształcenia językowego w ramach nauczania języka polskiego w polskiej szkole zawiera monografia Piotra Zbróga (Zbróg, 2005). Zob. także Gębka-Wolak, 2019.

<sup>9</sup> Obszerny komentarz do podstawy programowej przedstawiła Rada Języka Polskiego, zob. [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-mien-jez](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-mien-jez) [dostęp: 15.11.2018]. Podobne opinie wyrażali także nauczyciele i konsultanci metodyczni, zob. np. <https://www.portaloswiatowy.pl/analizy-i-interpretacje/nowa-podstawa-programowa-w-opiniach-srodowiska-educyjnego-13752.html> [dostęp: 15.11.2018].

W obecnej sytuacji trudno liczyć na radykalne zmiany programu nauczania i rezygnację z utrwalonego w tradycji literacjocentrycznego modelu nauczania języka ojczystego. Możliwe do zrealizowania w ramach funkcjonującego systemu organizacyjnego wydaje się natomiast rozwiązanie bazujące na następujących założeniach<sup>10</sup>.

1. Znajomość języka, rozumiana jako znajomość konwencji obowiązujących w danym języku, jest podstawą wszelkiej działalności mownej człowieka. Kształcenie literackie i kulturowe bazują na tej umiejętności, a zarazem ją rozwijają. Tym samym kształcenie literackie powinno być maksymalnie wykorzystywane do pracy nad rozwijaniem umiejętności gramatycznych i komunikacyjnych uczniów, zarówno polskich, jak i tych z doświadczeniem migracji (np. Lipińska i Seretny, 2012).
2. W kształceniu językowym nie należy przeceniać wiedzy o języku, rozumianej jako określony model opisu systemu językowego. Opis taki powinien być ewentualnym punktem dojścia, a nie punktem wyjścia w pracy na lekcjach. Innymi słowy, przede wszystkim należy utrzymywać, automatyzować określone działania językowe, rozwijając umiejętności zauważania w języku analogii, a na ich tle różnic. Ta ostatnia kwestia jest szczególnie ważna w odniesieniu do kształcenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym. W miarę możliwości należy zachęcać ich do porównywania systemów językowych: polskiego i ich rodzimego, odkrywania podobieństw i różnic w sposobie opisywania świata za pomocą różnych języków.

<sup>10</sup> Zostały one przedstawione także w artykule Gębki-Wolak (Gębka-Wolak, 2019).

3. Uczeń nie jest językoznawcą i nie musi poznawać rozbudowanej siatki pojęć<sup>11</sup> opisujących poszczególne podsystemy językowe, a także dokonywać uogólnień w postaci klasyfikacji czy typologii zjawisk językowych. Z tego powodu należy zrezygnować z nauczania bazującego na zasadzie jednorazowego pokazywania całości danego zjawiska (powiedz wszystko o...), z ujęcia kompleksowego i typologicznego, np. podawania jednorazowo wszystkich typów zdań ze względu na intencję komunikacyjną czy ze względu na budowę. W szkole nierzadko sprowadza się to do bezrefleksyjnego wymieniania typów i podtypów oraz odtwarzania definicji. Jak się wydaje, wyrabianiu tak pożądanej refleksji nad działaniem systemu językowego może służyć działanie odwrotne, mianowicie dzielenie materiału, podawanie w niewielkich porcjach i wielokrotne do niego powracanie, powtarzanie i uzupełnianie. Spiralsność nauczania jest co prawda zapisana w programie, ale dotyczy zbyt dużych partii materiału, wręcz całych podsystemów. Na przykład w klasie 4 w jednym bloku tematycznym (*Jaką funkcję pełni rzeczownik i przez co się odmienia?*) przewiduje się omówienie semantycznych, fleksyjnych i składniowych właściwości rzeczownika (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 31–33). Więcej korzyści przyniosłoby natomiast podzielenie materiału zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Zamiast wymieniać na początku modułu i w jed-

nym zdaniu, że rzeczownik jest odmienną częścią mowy, która nazywa osoby, przedmioty, zwierzęta, rośliny, miejsca, pojęcia, zjawiska i odmienia się przez przypadki oraz liczby i że ma rodzaj, należałoby każdą z definicyjnych cech rzeczownika pokazać na przykładach, co umożliwiłoby uczniom zrozumienie tej wysoce abstrakcyjnej definicji.

Z przedstawionych założeń wypływają konkretne działania. Należy zaznaczyć, że mają one charakter ewolucyjny, a nie rewolucyjny, co oznacza modyfikacje w obowiązujących ramach organizacyjnych. Działania mające na celu kształcenie świadomości językowej uczniów będących rodzimymi użytkownikami języka oraz wspieranie nauki języka przez uczniów z doświadczeniem migracji proponujemy oprzeć na pracy z tekstami przewidzianymi do realizacji programu kształcenia literacko-kulturowego<sup>12</sup>. Stoimy bowiem na stanowisku, że teksty te należy wykorzystać efektywniej niż dotychczas, pracować z nimi tak, jak z tekstem pracuje się w ramach nauki języka obcego. Chodzi więc o glottodyktację procesu nauczania języka polskiego. To z kolei wymaga dekompozycji materiału gramatycznego, czyli podzielenia go na małe partie i przyporządkowania do tekstów, z którymi elementy te będą kształcone (nauka języka) lub omawiane (nauka o języku). Oto przykład korelacji materiału gramatycznego z literackim, opracowany do tekstów zawartych w części *O sobie, o nas* z podręcznika *Nowe słowa na start* dla klasy 4<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Trzeba pamiętać o tym, że jako model opisu systemu polszczyzny wybrany do prezentacji na poziomie szkolnym jest modelem opracowanym w pierwszej połowie XX wieku, siłą rzeczy nie uwzględnia wielu zjawisk znamienych dla współczesnej polszczyzny, np. wyrównań analogicznych, których przejawem jest m.in. odchodzenie od akcentu proparoksytonicznego, zmiany w sposobie odmiany liczebników wielowyrazowych, ujednocianie modeli rządu liczebników zbiorowych, rozszerzanie zakresu użycia imiesłowów przysłówkowych współczesnych.

<sup>12</sup> Koncepcję tekstu jako punktu wyjścia różnorodnych działań językowych wykorzystuje program nauki języka zaproponowany przez M. Szymańską (Szymańska, 2016, s. 272–278). Różnica w stosunku do propozycji przedstawianej w tym artykule polega na tym, że Szymańska proponuje pracę z tekstami specjalnie do tego celu wybranymi, a więc dodatkowymi w stosunku do materiału literackiego już zawartego w podręcznikach. To z kolei uniemożliwia zastosowanie na lekcjach pracy synchronicznej.

<sup>13</sup> W artykule Gębki-Wolak (Gębka-Wolak, 2019) zawarta jest propozycja doboru materiału gramatycznego do tekstów z części *Szkolne radości i smutki*.



Tabela 1. Propozycja doboru materiału gramatycznego do tekstów z części *O sobie, o nas* z podręcznika do klasy 4 *Nowe słowa na start*

Teksty literackie	Zagadnienia gramatyczne
Joanna Papuzińska, <i>Ja</i> (wiersz)	Liczebniki porządkowe – formy i odmiana przez rodzaj (w nawiązaniu do tekstu utworu: <i>a ta druga wysoka, jak Himalaje, a ta trzecia, to taka wesola</i> ); zwrócenie uwagi na przypadek, liczbę i rodzaj przymiotnika w zdaniach typu <i>x jest jaki</i> , np. <i>a ta piąta jest okropnie mądra!</i> ; funkcja partykuły <i>jeszcze</i> i jej szyk, np. <i>jak te jabłka na drzewie jeszcze rosną</i> .
Janusz Korczak, <i>Król Maciuś Pierwszy</i> (fragmenty)	Zdanie podrzędne dopełnieniowe typu <i>chcę czego/co zrobić/żeby</i> , np. <i>chcę psa/żeby każde dziecko miało zegarek/trzymać gołębki</i> ; zdania z czasownikami <i>pragnę, chcę, marzę, potrzebuję</i> ; oficjalne zwroty adresatywne typu <i>panie pośle</i> .
Jan Brzechwa, <i>Samochwała</i> (wiersz)	Stopniowanie przymiotnika i przysłówka, użycie w zdaniu, np. <i>w szkole mam najlepsze stopnie, jestem mądra, jestem zgrabna, świetnie jeżdżę na rowerze</i> , użycie przyimków z formami stopnia wyższego i najwyższego, np. <i>śpiewam lepiej niż w operze</i> ; użycie czasowników <i>wiedzieć</i> i <i>znać</i> .
René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, <i>Ludeczka</i> (fragment z książki <i>Mikołajek</i> )	Odmiana czasownika przez osoby, czasy i tryby; budowa zdania wielokrotnie złożonego; interpunkcja w zdaniach wielokrotnie złożonych; zamiana biernika na dopełniacz pod wpływem negacji, np. <i>Nie będę już miał samolotu! – Będziesz go miał, głupie cielu</i> .
Krystyna Pokorska, <i>Ewka-Marchewka</i> (fragment wiersza)	Podział wyrazów na sylaby.
Anna Onichimowska, <i>Najwyższa góra świata</i> (fragmenty)	Zdrobnienia, np. <i>tatus, mamusia, warkoczyk, ciepłutko</i> ; konstrukcje: <i>gra w zespole – grać na czym</i> ; podwójna negacja: <i>na niczym nie gra</i> ; odmiana czasownika przez tryby.
Ulf Stark, <i>Magiczne tenisówki mojego przyjaciela Percy'ego</i> (fragmenty)	Czasowniki ruchu ( <i>wspinaliśmy się po linach, biegaliśmy, skakaliśmy przez skrzynię, robiliśmy pompki</i> ): odmiana i składnia.

Proponowane rozłożenie materiału gramatycznego pozwoli faktycznie indywidualizować pracę z uczniem z doświadczeniem migracji. Materiał językowy będzie cały czas obecny na lekcji, a nie tylko okazjonalnie, podczas lekcji gramatyki. To z kolei pomoże nauczycielowi szybciej

zauważyć braki w znajomości systemu gramatycznego i otworzy możliwość regularnego ich uzupełniania poprzez dodatkowe ćwiczenia danego zagadnienia językowego. Na zwiększeniu liczby ćwiczeń rozwijających kompetencję językową skorzystają oczywiście także uczniowie polskojęzyczni.

Kolejne działanie dostosowujące powinno polegać na adaptacji językowej omawianych na lekcjach tekstów literackich oraz innych tekstów kultury. Teksty w podręcznikach bywają za długie, a ich dobór odbywa się na podstawie kryteriów tematycznych, a nie językowych, pozwalających zapewnić powtarzalność leksykalną i optymalny rozwój zasobu leksykalnego ucznia. Klasyczne utwory literackie, nawet te przeznaczone dla dzieci, zawierają ponadto słownictwo archaiczne, książkowe czy erudycyjne, uwikłane nierzadko w skomplikowane konstrukcje składniowe. Adaptacja tekstu obejmuje więc po pierwsze jego skrócenie, po drugie uproszczenie, polegające m.in. na wymianie trudnej leksyki na łatwiejszą, transformacje skomplikowanych konstrukcji oraz skrócenie zbyt długich zdań. Tam, gdzie nie jest możliwa transformacja czy substytucja, trzeba posłużyć się omówieniem treści<sup>14</sup>.

W dalszej kolejności opracowujemy serię ćwiczeń do danego tekstu i planujemy formy pracy: przydzielamy zadania do wykonania wszystkim uczniom, tylko uczniom z doświadczeniem migracji, grupom mieszanym. Podobnie jak na zajęciach z nauki języka obcego sprawdzić się powinien system pracy synchronicznej (Lipińska i Seretny, 2019a). Polega on na tym, że w tym samym czasie uczący się wykonują odmienne zadania do tego samego lub nieco zmienionego tekstu<sup>15</sup>.

Innym działaniem wpływającym z założenia, że każda podejmowana na lekcji czynność powinna być tak zaplanowana, by jak najefektywniej budować kompetencję językową uczniów, w szczególności tych z doświadczeniem migracji, powinno być uproszczenie poleceń i dodanie do nich materiału leksykalnego

w postaci banku słów i zwrotów. Z kolei do ćwiczeń językowych należy dodać wzory odpowiedzi, a do ćwiczeń form wypowiedzi – model odpowiedzi (Lipińska i Dąb-ska, 2016).

Na przykład w serii podręczników do nauki języka polskiego *Nowe słowa na start* banki słów i zwrotów szczególnie przydałyby się przy zadaniach polegających na formułowaniu wypowiedzi na podstawie zamieszczonej reprodukcji dzieła malar-skiego. W strukturze podręcznika jest to zadanie najmniej przyjazne uczniowi, nie tylko temu z doświadczeniem migracji. Uczeń ma opisać sytuację przedstawioną na obrazie, a także sformułować rozmaite z nią związane refleksje, ale nie otrzymuje żadnej podpowiedzi, jak to zrobić. Pozostaje sam z obrazem i poleceniami typu: Jakie uczucia wywołuje w Tobie namalowana scena? Uzasadnij swoją odpowiedź. (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 13). Oto proponowane uzupełnienie tego polecenia, zamieszczonego pod obrazem Ann Patrick *Posiłek na świeżym powietrzu*.

Bank słów: radość, zadowolenie, szczęście, wzruszenie, podziw, ciekawość, niepokój, tęsknota, zazdrość, smutek.

Potrzebne zwroty:

scena, obraz wywołuje we mnie uczucie (czego?) szczęścia / smutku / radości  
scena/obraz mnie wzrusza / budzi (mój)  
podziw / (moją) ciekawość

Model odpowiedzi: Scena, którą widzę, wywołuje we mnie uczucie ..., dlatego że ... (opis sytuacji)

Z kolei w szczególności z myślą o uczniach z doświadczeniem migracji do polecenia *Jak lubisz spędzać czas ze swoją rodziną? Jakie sytuacje, Twoim zdaniem, najbardziej sprzyjają miłej atmosferze i spokojnym rozmowom?* należałoby dodać następujący bank słów i model odpowiedzi:

<sup>14</sup> Przykład adaptacji tekstu został przedstawiony w części artykułu pn. *Przykładowe rozwiązanie. Adaptacja tekstu*.

<sup>15</sup> Ilustrację pracy metodą synchroniczną zawiera część artykułu pn. *Przykładowe rozwiązanie. Praca z tekstem*.

**Potrzebne zwroty:** gram w piłkę, jeżdżę na rowerze, jeżdżę na nartach, zjeżdżam na sankach, chodzę na spacery do parku, do lasu, spaceruję w parku, w lesie, chodzę na plac zabaw, jeżdżę do babci, piekę ciasto, gotuję obiad, gram w gry komputerowe, w gry planszowe, oglądam telewizję, chodzę na zakupy, bawię się z (młodszym/starszym) rodzeństwem.

**Model odpowiedzi:** Chętnie spędzam wolny czas z rodziną. Lubię chodzić na spacery do parku/do lasu; lubię chodzić z mamą/z tatą na basen; gram z bratem w piłkę; jeżdżę do babci.

Szczególnie w klasach, w których uczy się więcej niż jeden uczeń z doświadczeniem migracji<sup>16</sup>, warto ponadto stosować elementy pracy tandemowej. Uczniowie niektóre zadania wykonują w parach, w których dziecko polskie staje się przewodnikiem po języku polskim, a dziecko z doświadczeniem migracji objaśnia polskojęzycznemu koledze sposób funkcjonowania swojego języka pierwszego czy ojczystego. Praca tandemowa daje sposobność do odkrywania wiedzy (uczeń jako badacz), a nie tylko do jej przyswajania, wzmacnia pozytywne nastawienie do poznawania nowego języka, a także dowartościowuje ucznia z doświadczeniem migracji. W sytuacji, gdy mamy w klasie ucznia władającego jako ojczystym językiem słowiańskim, nauczyciel może ponadto wykorzystać jego kompetencje do objaśnienia zagadnień gramatycznych lub ortograficznych (uczeń jako ekspert). Na przykład uczniowie rosyjsko-ukraińskojęzyczni mogą wspomóc nauczyciela

w pokazaniu różnych sposobów akcentowania oraz w nauce ortografii.

Sposobem na kształcenie refleksji międzyjęzykowej może być także zaproponowanie uczniom prowadzenia dzienniczka obserwacji językowych, na początku w pierwszym języku ucznia, z czasem w języku polskim, pod hasłem: *Czego dowiedziałeś się o języku polskim? Co cię zaskoczyło, co jest takie samo.* W szkole robi się dzienniczki lektur, na lekcjach języka obcego są prowadzone zeszyciki słówek. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby dodać do tego zbioru zeszyty, w których będą notowane obserwacje na temat różnic między językiem polskim a rodzimym językiem ucznia.

Należy podkreślić, że ważnym i niezbędny elementem działań nauczyciela będzie podsumowywanie lekcji, formułowanie i zapisywanie uogólnień na temat systemu językowego. Nie chodzi jednak o przepisywanie definicji z podręcznika, ale o obserwacje sformułowane przez uczniów z pomocą nauczyciela, podkreślające rolę omawianych środków językowych w komunikacji.

### Przykładowe rozwiązanie

Ta część artykułu zawiera przykład dostosowania materiału dydaktycznego do potrzeb pracy w grupach heterogenicznych<sup>17</sup>. Obiektem działań jest zamieszczony w podręczniku A. Klimowicz i M. Derlukiewicz tekst legendy *Piast Kołodziej* (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 163–164). Jest to zarazem lektura obowiązkowa czwartoklasistów, a więc tekst wymagający omówienia na lekcji.

### Adaptacja tekstu

Adaptację tekstu rozpoczynamy od przeanalizowania jego budowy i zawartości

<sup>16</sup> W ostatnich latach niektóre szkoły, np. w obawie przed niżem demograficznym, sprowadzają do Polski grupy uczniów z Ukrainy, którzy uczą się w klasach razem z uczniami polskimi. Taki eksperyment od dwóch lat prowadzi np. Zespół Szkół Rolniczych, Ogrodniczych i Agrobiznesu w Kościelcu w województwie kujawsko-pomorskim. Jedną z klas technikum jest klasą blisko w połowie składającą się z uczniów pochodzących z Ukrainy, którzy w czasie roku szkolnego mieszkają w szkolnym internacie, a na ferie i wakacje wracają do rodzin na Ukrainie.

<sup>17</sup> O grupie heterogenicznej w nauczaniu języków obcych mówi się wtedy, gdy nauczanie odbywa się w zespole zróżnicowanym pod względem wieku, motywacji do nauki, kultury, religii, języka ojczystego/pierwszego itp. parametrów mających wpływ na skuteczność procesu nauczania (Lipińska, Seretny, 2019a).



leksykalnej w celu ustalenia trudności globalnej i szczegółowej. Warto posiłkować się narzędziami do automatycznego pomiaru mglistości tekstu<sup>18</sup>. Tekst legendy zamieszczony w podręczniku składa się z 404 słów, a jego wskaźnik mglistości wynosi ok. 7-8, co oznacza, że poziom trudności jest dostosowany do możliwości percepcyjnych osoby, która ma za sobą ok. 7-8 lat nauki szkolnej, czyli ucznia kończącego 8-klasową szkołę podstawową. Tym samym jest to tekst, którego zrozumienie może sprawić kłopot także uczniowi klasy czwartej, który jest rodzimym użytkownikiem polszczyzny. Powodem trudności będzie przede wszystkim warstwa leksykalna, zawierająca wyrażenia książkowe, w tym erudycyjne, np. *trudnić się kołodziejstwem, wyrabiać wozy, zasiadać za stołem, zjawilo się, odziani, ugasić pragnienie, zwrócił się w te słowa, jadło*. Do trudniejszych konstrukcji składniowych należą z kolei zdania z imiesłowami przysłówkowymi uprzednimi, np. *Uczyniwszy to, zwrócił się do tajemniczych wędrowców w te słowa; Wypowiedziawszy te słowa, uczynił nad głową chłopca niezwykły znak*, zob. Tekst 1.

### Tekst 1.

#### *Legenda przed adaptacją*

Magdalena Grądzka, *Piast Kołodziej*

Za rządów księcia Popiela nieopodal Kruszwicy mieszkał kmięć zwany Piastem. Uprawiał ziemię, hodował pszczoły, a oprócz tego trudnił się kołodziejstwem – wyrabiał wozy. Wraz z żoną Rzepichą żyli sobie zgodnie i spokojnie, wychowując dzieci.

Najstarszy syn skończył właśnie siedem lat, zbliżał się czas postrzyżyn, obchodzonych

bardzo uroczyście. Było to bardzo ważne święto, gdyż tego dnia chłopiec przechodził spod opieki matki pod pieczę ojca, pierwszy raz obcinano mu włosy i nadawano imię.

Kiedy zaproszeni przez Piasta goście już mieli zasiadać za stołem, niespodziewanie zjawilo się dwóch wędrowców. Byli to wysocy młodzieńcy, odziani w luźne, płócienne szaty. Wyglądali na bardzo zmęczonych, a ich ubrania i sandały pokrywał kurz. Przybysze stanęli w progu, pozdrowili zebranych, a potem jeden z nich przemówił: – Wędrujemy już długo, a czeka nas jeszcze daleka droga. Pozwólcie nam ugasić pragnienie i trochę odpocząć. Prosimy o gościnę u księcia Popiela, ale on kazał służbie nas wygnąć.

Piast skłonił się przed wędrowcami, zaprosił ich, aby wraz ze wszystkimi zasiedli przy stole:

– Bądźcie mymi gośćmi – rzekł. – Jedzcie i pijcie do woli, i radujcie się razem z nami, gdyż dziś świętujemy postrzyżyny mego najstarszego syna.

Gdy już wszyscy zaspokoili pierwszy głód, Rzepicha przyprowadziła do izby chłopca. Malec ukląkł przed ojcem, a ten podniósł go, skropił źródlaną wodą i z powagą sięgnął po nożyce. Następnie chwycił długi kosmyk włosów nad czołem dziecka i uroczyście obciął. Uczyniwszy to, zwrócił się do tajemniczych wędrowców w te słowa:

– Proszę was zróbcie to samo co ja i nadajcie memu synowi imię, które od dziś będzie nosił.

Przybysze dokonali obrzędu postrzyżyn, a jeden z nich rzekł do chłopca:

– Od dziś będziesz się nazywał Ziemowit. Niech imię to przyniesie ci szczęście i sławę.

Wypowiedziawszy te słowa, uczynił nad głową chłopca niezwykły znak. [...]

Kiedy dokonano postrzyżyn i odśpiewano obrzędowe pieśni, wszyscy udali się na cmentarz, aby modlitwą i ofiarą uczcić duchy zmarłych [...].

<sup>18</sup> Można skorzystać z analizatorów mglistości tekstów umieszczonych na stronach <http://www.trzyw.pl/gunning-fog-index/> lub <http://www.logios.pl>. Poza tym dostępny jest Jasnopis, czyli przygotowane przez polskich naukowców oryginalne narzędzie informatyczne do oceny stopnia trudności tekstu, zob. <https://jasnopis.pl/aplikacja> [dostęp: 20.08.2019].

Po powrocie do gościnnej chaty wędrowcy pożegnali się z Piastem i Rzepichą, a odchodząc, nakreślili nad nimi ów znak, który poprzednio uczynili nad głową chłopca. Po czym powędrowali dalej i ani Piast Kołodziej, ani nikt inny nie dowiedzieli się nigdy, kim byli, skąd przyszli i dokąd się udali.

Jedno tylko stało się wkrótce jasne: nie byli zwykłymi ludźmi, gdyż po ich odejściu nie ubywało jada, choć na ucztę do Piasta przyszło jeszcze wielu gości.

Ziemowit wyrósł na dzielnego młodzieńca i dobrego człowieka, a po śmierci Popiela lud wybrał go na księcia.

Tak spełniło się życzenie tajemniczych wędrowców.

(Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 163–164)

Tekst po adaptacji przeprowadzonej przez autorkę tego opracowania składa się z 226 wyrazów, a jego wskaźnik mglistości został obniżony do ok. 4, czyli do poziomu percepcyjnego ucznia klasy czwartej<sup>19</sup>, zob. Tekst 2. Z tego względu powinien być też zrozumiały dla tych uczniów, którzy władają polszczyzną odziedziczoną. Nie powinien również sprawiać kłopotów uczniom, których językiem pierwszym jest język zachodnio- lub wschodniosłowiański. Uczniowie o niższych kompetencjach mogą potrzebować dodatkowej pomocy, np. w postaci ilustracji, komentarzy objaśniających nauczyciela lub tłumaczenia na język rodzimy.

### **Tekst 2.**

#### **Legenda po adaptacji**

Magdalena Grądzka, *Piast Kołodziej*

Za rządów księcia Popiela niedaleko Kruszwicy mieszkał bogaty chłop o imieniu

Piast. Żył spokojnie. Uprawiał ziemię, hodował pszczoły i budował wozy. Miał żonę Rzepichę i dzieci.

Najstarszy syn skończył siedem lat i miał mieć postrzyżyny. Było to święto, które kończyło czas, gdy matka opiekowała się chłopcem. Dziecku pierwszy raz obcinano włosy, nadawano imię. Chłopcem zaczynał opiekować się ojciec.

Rozpoczęła się uczta. Nagle do pomieszczenia weszli dwaj wędrowcy. Byli to wysocy młodzieńcy, w luźnych, płóciennych ubraniach. Byli bardzo zmęczeni. Na ubraniach i sandałach mieli kurz. Poprosili Piasta, by pozwolił im odpocząć i się napić. Powiedzieli, że wcześniej byli u księcia Popiela, który ich wyrzucił. Piast zaprosił gości na ucztę.

Gdy wszyscy goście zjedli i napili się, Rzepicha przyprowadziła do izby najstarszego syna. Chłopiec ukląkł przed ojcem. Piast pokropił dziecko wodą, wziął nożyce i obciął długi kosmyk włosów. Potem poprosił, by wędrowcy zrobili to samo i nadali imię dziecku. Jeden z podróżnych powiedział:

– Od dziś będziesz się nazywał Ziemowit. Niech imię to przyniesie ci szczęście i sławę.

Wędrowcy pożegnali się i poszli dalej. Nikt nie dowiedział się, kim byli, skąd przyszli i dokąd poszli. Nie byli zwykłymi ludźmi, bo po ich wyjściu goście Piasta jedli, a jedzenia na stołach nie było mniej.

Ziemowit wyrósł na dzielnego młodzieńca i dobrego człowieka. Po śmierci Popiela lud wybrał go na księcia. Tak spełniło się życzenie tajemniczych wędrowców.

#### **Praca z tekstem**

Autorki podręcznika do klasy 4 przewidywały następujące zadania do wykonania przez uczniów po przeczytaniu tekstu bazowego.

1. Opowiedz o wydarzeniach przedstawionych w tekście.
2. Jak sądzisz, kim mogli być tajemniczy wędrowcy?

<sup>19</sup> W 7-stopniowej skali oceny trudności tekstu stosowanej w Jasnopisie oba teksty uzyskują ocenę 2. W stosunku do tekstu po adaptacji tekst przed adaptacją zawiera natomiast więcej fragmentów trudniejszych niż wskazywałby na to ogólny wskaźnik (4:1), oraz bardzo długich zdań (5:1). Po adaptacji średnia długość zdania z 13 słów zmniejszyła się do 8.

3. Które z wydarzeń opisanych w tekście nie mogłyby dziać się w rzeczywistości?
4. Porozmawiaj z koleżankami i kolegami

o tym, czego uczy opowieść o Piaście Kołodziejcu. Zapisz wnioski w zeszycie.

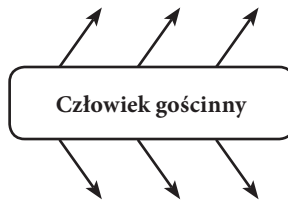
(Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 164)

Zestaw nie zawiera ćwiczeń gramatycznych ani leksykalnych, które bezpośrednio służyłyby rozwojowi kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem migracji. Aby wspomóc naukę języka polskiego, proponujemy wykorzystać na lekcji znacznie rozbudowany zestaw zadań. Przy czym uczniowie polskojęzyczni będą je wykonywali w oparciu o tekst bazowy, zamieszczony w podręczniku, a uczniowie z doświadczeniem migracji – w oparciu o tekst zaadaptowany. Tym samym praca będzie miała

charakter synchroniczny. Ćwiczenia prezentujemy poniżej, opatrując je – w miarę potrzeb – krótkim komentarzem na temat sposobu realizacji. Zadania przeznaczone dla uczniów polskojęzycznych są poprzedzone literą P., a dla uczniów z doświadczeniem migracji – O. Umieszczenie dwóch liter przy jednym zadaniu oznacza, że jest ono skierowane do wszystkich uczniów. W nawiasie kwadratowym umieszczonym za poleceniem podajemy kształcone umiejętności.

**[O.+P.] 1.** Jak zachowuje się człowiek gościnny?

Zadanie wprowadza do tematu lekcji i do tekstu. Uczniowie uzupełniają asocjogram.



Nauczyciel prosi uczniów o podanie innych wyrazów związanych z wyrazem gościnny. W ten sposób wprowadzane jest pojęcie rodziny wyrazów: *gościnny*, *gość*, *gościć*, *gościnność*, *gościnnie*. [kształcenie sprawności mówienia; rozwijanie kompetencji leksykalnej; wprowadzenie w świat wartości; poznawanie pojęć z zakresu nauki o języku]

**[O.+P.] 2.** Przeczytaj tekst. Czy Piast był gościnny?

Uczniowie polskojęzyczni pracują samodzielnie, a nauczyciel wspomaga ucznia z doświadczeniem migracji. [kształcenie sprawności w zakresie rozumienia tekstu pisanego]

**[O.] 3.** Powiedz, kim był Piast? Czym się zajmował? [kształcenie sprawności w zakresie rozumienia tekstu pisanego: wyszukiwanie informacji w tekście]

**[P.] 3.** Znajdź fragment tekstu, w którym objaśnione zostało znaczenie słowa kołodziej. Powiedz, czy współcześnie jest taki zawód. [kształcenie kompetencji leksykalnej: uzupełnianie leksyki w zakresie nazw zawodów]

**[O.+P.] 4.** Podaj nazwy zawodów, które wykonują osoby widoczne na obrazkach.

Korzystamy z prezentacji przygotowanej przez nauczyciela, zawierającej ilustracje zawodów dawnych, np., *kowal*, *garncarz*, *bednarz*, i współczesnych (tych, które potem wpisuje się do tabelki).

[rozwijanie kompetencji leksykalnej; wprowadzenie w świat dawnej kultury]

**[O.+P.] 5.** Uzupełnij tabelę.

KTO	CO ROBI?
Wzór: szewc	Naprawia zepsute buty.
zegarmistrz	
piekarz	
fryzjer	
cukiernik	
fotograf	
krawiec	
kucharz	
informatyk	

Uczniowie pracują w parach (możliwa praca tandemowa). Można także przygotować wersję łatwiejszą, dla uczniów o słabej znajomości polskiego. Ćwiczenie będzie polegało na dopasowaniu podanej definicji do nazwy zawodu. Uczeń O. pracuje wtedy samodzielnie.

Ćwiczenie jest też okazją do przypomnienia zasad ortograficznych – pisownia *rz* w sufiksie *-arz*. [rozwijanie kompetencji leksykalnej; kształcenie sprawności mówienia: formułowanie prostych objaśnień; kształcenie sprawności pisania: zasady ortograficzne]

#### **P.** 6. Wstaw do tekstu słowa z ramki.

*ubrani, były okurzone, niedaleko, pod opiekę, ile chcecie, usiąść do stołu, zajmował się, powiedział, napić się, uklonił się wędrowcom*

**P.** Za rządów księcia Popiela ...*niedaleko*...<sup>0</sup> Kruszwicy mieszkał kміeć zwany Piastem. Uprawiał ziemię, hodował pszczoły, a oprócz tego .....<sup>1</sup> kołodziejstwem – wyrabiał wozy. Wraz z żoną Rzepichą żyli sobie zgodnie i spokojnie, wychowując dzieci.

Najstarszy syn skończył właśnie siedem lat, zbliżał się czas postrzyżyn, obchodzonych bardzo uroczystie. Było to bardzo ważne święto, gdyż tego dnia chłopiec przechodził spod opieki matki .....<sup>2</sup> ojca, pierwszy raz obcinano mu włosy i nadawano imię.

Kiedy zaproszeni przez Piasta goście już mieli .....<sup>3</sup>, niespodziewanie zjawili się dwóch wędrowców. Byli to wysocy młodzieńcy, .....<sup>4</sup> w luźne, płócienne szaty. Wyglądali na bardzo zmęczonych, a ich ubrania i sandały .....<sup>5</sup> Przybysze stanęli w progu, pozdrowili zebranych, a potem jeden z nich .....<sup>6</sup>:

– Wędrujemy już długo, a czeka nas jeszcze daleka droga. Pozwólcie nam .....<sup>7</sup> i trochę odpocząć. Prosiłiśmy o gościnę u księcia Popiela, ale on kazał słuźbie nas wygnać.

Piast .....<sup>8</sup>, zaprosił ich, aby wraz ze wszystkimi zasiedli przy stole:

– Bądźcie mymi gośćmi – rzekł. – Jedzcie i pijcie .....<sup>9</sup>, i radujcie się razem z nami, gdyż dziś świętujemy postrzyżyny mego najstarszego syna.

Uczniowie P. i O. pracują z innym tekstem i z inną listą słów. Uczniów P. zapoznajemy ze współczesnymi odpowiednikami starszych wyrażen z tekstu, dlatego dokonują substytucji. Uczniowie O. wstawiają słowa, które były użyte w tekście legendy. Utrwalają to słownictwo. Lista słów (dla nauczyciela):

Słowa zastępowane	Słowa wstawiane	Słowa zastępowane	Słowa wstawiane
<i>nieopodal</i>	<i>niedaleko</i>	<i>pokrywał kurz</i>	<i>były okurzone</i>
<i>trudnił się</i>	<i>zajmował się</i>	<i>przemówił</i>	<i>powiedział</i>
<i>pod pieczę</i>	<i>pod opiekę</i>	<i>ugasić pragnienie</i>	<i>napić się</i>
<i>zasiadać za stołem</i>	<i>usiąść do stołu</i>	<i>skłonił się przed wędrowcami</i>	<i>ukłonił się wędrowcom</i>
<i>odziani</i>	<i>ubrani</i>	<i>do woli</i>	<i>ile chcecie</i>

**O. 6.** Wstaw do tekstu słowa z ramki.

*opiekowała się, budował, zjedli, rozpoczęła się, mieszkał, pożegnali się, uprawiał, weszli, skończył, powiedział*

**O.** Za rządów księcia Popiela niedaleko Kruszwicy ...*mieszkał*..<sup>0</sup> bogaty chłop o imieniu Piast. Żył spokojnie. ....<sup>1</sup> ziemię, hodował pszczoły i .....<sup>2</sup> wozy. Miał żonę Rzepichę i dzieci. Najstarszy syn .....<sup>3</sup> siedem lat i miał mieć postrzyżyny. Było to święto, które kończyło czas, gdy matka .....<sup>4</sup> chłopcem. Dziecku pierwszy raz obcinano włosy, nadawano imię. Chłopcem zaczynał zajmować się ojciec. ....<sup>5</sup> uczta. Nagle do pomieszczenia .....<sup>6</sup> dwaj wędrowcy. Byli to wysocy młodzieńcy, w luźnych, płóciennych ubraniach. Byli bardzo zmęczeni. Na ubraniach i sandałach mieli kurz. Poprosili Piasta, by pozwolił im odpocząć i się napić. Powiedzieli, że wcześniej byli u księcia Popiela, który ich wyrzucił. Piast zaprosił gości na ucztę. Gdy wszyscy goście .....<sup>7</sup> i napili się, Rzepicha przyprowadziła do izby najstarszego syna. Chłopiec ukląkł przed ojcem. Piast pokropił dziecko wodą, wziął nożyce i obciął długi kosmyk włosów. Potem poprosił, by wędrowcy zrobili to samo i nadali imię dziecku. Jeden z podróżnych .....<sup>8</sup>:  
 – Od dziś będziesz się nazywał Ziemowit. Niech imię to przyniesie ci szczęście i sławę. Wędrowcy .....<sup>9</sup> i poszli dalej.

W wersji trudniejszej uczeń O. może dokonywać transformacji podanej w banku słów formy bezokolicznikowej na formę osobową czasownika w czasie przeszłym i w rodzaju dostosowanym do wymagań rzeczownika znajdującego się w kontekście. Będzie to zarazem ćwiczenie fleksyjno-składniowe.

[kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego; kształcenie kompetencji leksykalnej/ gramatycznej]

**P. 7.** Co się wydarzyło u Piasta? Ułóż plan wydarzeń.

Prosimy uczniów o podanie wydarzeń w kolejności, a plan zapisujemy na tablicy.

[kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego; kształcenie sprawności pisania]

**O. 7.** Co się wydarzyło u Piasta? Ułóż wydarzenia w kolejności.



Uczeń dostaje przygotowane przez nauczyciela oś czasu i kartki z nazwami wydarzeń (może kilku brakować) i przykleja ją na osi w kolejności, ewentualnie uzupełnia brakujące wydarzenia. Gotowa oś jest umieszczana na tablicy obok planu wydarzeń opracowanego przez uczniów P. [kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego; kształcenie sprawności pisania]

**O.+P. 8.** Czego uczy opowieść o Piaście? Czy wszystkie wydarzenia są realne?

Nauczyciel wyjaśnia, czym jest legenda.

[kształcenie sprawności mówienia; poznawanie pojęć z zakresu teorii literatury]

Zadanie domowe: O.+P. Napisz sprawozdanie pt. Co się wydarzyło u Piasta.

Uczniom słabiej znającym język polski wyznaczamy przygotowanie pracy w formie ustnej.

[kształcenie sprawności pisania: pisanie sprawozdania na podstawie planu]

Zadania dodatkowe (np. do realizacji na kolejnej jednostce lekcyjnej)

**P. 1.** Prosimy uczniów o znalezienie w tekście fragmentów, w których: a) Piast zaprasza gości do domu i stołu, b) prosi o obcięcie włosów synowi. Prosimy o podkreślenie czasowników, które są w trybie rozkazującym.

a) „Bądźcie mymi gośćmi – rzekł. Jedźcie i pijcie do woli i radujcie się razem z nami, gdyż dziś świętujemy postrzyżyny mojego syna.”

b) „Proszę was, zróbcie to samo co ja i nadajcie memu synowi imię, które od dziś będzie nosił”.

Uczniowie P. podają bezokoliczniki podkreślonych czasowników, np. *bądźcie* → *być*, *jedźcie* → *jeść*.

**O. 1.** Wstaw odpowiednie formy wyrazów.

Robimy ćwiczenie polegające na transformacji bezokoliczników na tryb rozkazujący; pracujemy z tekstem zaproszenia, co przygotowuje uczniów do kolejnego zadania.

*Marysiu, ..... (przyjść) do mnie dziś na 17. .... (kupić) po drodze ciastka i picie. .... (przynieść) pisaki i kartki.*

Gdy zauważymy, że uczniowie mają trudności z tworzeniem trybu rozkazującego, przypominamy im regułę tworzenia i polecamy wykonanie ćwiczeń transformacyjnych (zadanie domowe).

[kształcenie kompetencji gramatycznej; przypomnienie wyróżników zaproszenia]

**O.+P. 9.** Napisz zaproszenie na szkolne przedstawienie „Postrzyżyny u Piasta”.

Uczniowie mogą pracować w parach, w tym mieszanych.

**O.+P. 10.** Uczniowie odgrywają wydarzenia przedstawione w tekście.

Uczniowie wcielają się w role Piasta i jego rodziny, gości zaproszonych na postrzyżyny i wędrowców. Odtwarzają legendę.

### Zakończenie

Zaproponowane w artykule rozwiązanie przystosowujące nauczanie języka polskiego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji stanowi próbę odejścia od tzw. paralelnego wzorca nauczania języka, od lat proponowanego w polskiej szkole, i zastosowania elementów nauczania

zintegrowanego, doskonale znanego nauczycielom języków obcych<sup>20</sup>, w tym nauczycielom języka polskiego jako obcego/drugiego. Stosowana metoda pracy synchronicznej nawiązuje z kolei do znanego w polskiej

<sup>20</sup> O różnicach w nauczaniu języka polskiego z perspektywy polonistycznej i glottodydaktycznej jest mowa w artykule E. Lipińskiej i A. Seretny (2019b).

tradycji szkolnej modelu nauczania w klasach łączonych (Lipińska, 2019).

Nie ulega wątpliwości, że zrealizowanie przedstawionej propozycji wymaga z jednej strony metodycznego i mentalnego przygotowania nauczycieli, z drugiej – opracowania odpowiednich materiałów, co jest bardzo pracochłonne. Byłoby więc pożądane, aby ośrodki metodyczne włączyły się w proces dostosowywania materiałów dydaktycznych. Trzeba podkreślić, że podjęty wysiłek opłaci się podwójnie. Beneficjentami tego typu działań będą bowiem nie tylko uczniowie z doświadczeniem migracji. Lepiej objaśniony materiał, różnorodniejsze ćwiczenia skutkują większym zaangażowaniem uczniów w naukę, a to powinno zaprzeczyć zwiększeniem kompetencji językowych wszystkich uczniów.

Autorka artykułu jest świadoma tego, że wrogiem proponowanej metody pracy na lekcjach języka polskiego jest przeładowanie programu lekturami, nierzadko niezbyt trafnie dobranymi do potrzeb i możliwości percepcyjnych współczesnego pokolenia uczniów szkół podstawowych, oraz włączenie do programu zbyt wielu treści z zakresu nauki o języku i teorii literatury. Zachęca jednak nauczycieli do choćby okazjonalnego wykorzystywania tekstu literackiego czy publicystycznego do rozwijania wszystkich sprawności i kompetencji językowych.

### Literatura

- Besters-Dilger, J., Dąbrowska, A., Krajewski, G. i Żurek A. (red.) (2016). *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*. Łódź: Leksem.
- Białek, K. (red.) (2015). *(Z)Powrotem w Polsce – Wyzwania i potencjał powracających do Polski*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Pobrano z: <https://www.msz.gov.pl/resource/c4666de6-dedf-43f5-8c71-ff0653db9617:JCR>
- Derlukiewicz, M. (2017). *Nowe słowa na start! Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era. Pobrano z: <https://www.dlanauczyciela.pl/27230,program-nauczania-jezyka-polskiego-w-szkole-podstawowej-nowe-slowa-na-start-pdf>
- Gębal, P. E. (red.) (2018). *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P. E. (2018a). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębka-Wolak, M. (2018). Trudne powroty do polszczyzny. Uwagi o przyczynach problemów językowych dzieci z polskich rodzin reemigranckich. W: E. Biłas-Pleszak, J. Przyklenk, A. Rejter i K. Sujkowska-Sobisz (red.), *Wędrowni, podróż, migracja: w języku i kulturze* (s. 123–138). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gębka-Wolak, M. (2019). Od nauki o języku do nauki języka polskiego. Uwagi o przystosowywaniu materiałów w zakresie gramatyki w klasach IV–VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. W: K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej: wyzwania, pytania, kierunki* (s. 21–46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik-Marcinkowska, J. i Szydłowska P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu?: funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka. Pobrano z: [http://geremek.pl/assets/files/Powroty/niełatwe\\_powroty\\_raport\\_koncowy.pdf](http://geremek.pl/assets/files/Powroty/niełatwe_powroty_raport_koncowy.pdf)
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J. i Szydłowska, P. (2016). *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji. Języki Obce w Szkole, 1*, 118–122. Pobrano z: [http://jows.pl/sites/default/files/grzymala\\_durlik\\_szydłowska.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/grzymala_durlik_szydłowska.pdf)
- Klimowicz, A. i Derlukiewicz, M. (2017). *Nowe słowa na start. Podręcznik nauczyciela. Materiały dydaktyczne do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystosowanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2013). *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Lipińska, E. (2019). Dwa w jednym – grupy wielo-  
poziomowe: uczący się zróżnicowani pod wzglę-  
dem umiejętności językowych. W: E. Lipińska  
i A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako  
obcego w grupach heterogenicznych* (s. 47–70). Kra-  
ków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. i Dąbwska, E. G. (2016). *Pisać jak z nut  
– podręcznik rozwijający sprawność pisania dla  
obcokrajowców na poziomie B1+/B2*. Kraków:  
Universitas.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2012). *Między językiem  
ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka  
odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonij-  
nej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2017). Polsko-niepolskie  
dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigra-  
cyjnych problemów uczniów. W: A. Janus-Sitarz  
(red.), *Każdy uczeń jest ważny* (s. 263–284). Kra-  
ków: Universitas.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2018). Od języka pierw-  
szego przez odziedziczony i drugi do języka  
ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imi-  
granta/reemigranta. W: P. E. Gębal (red.), *Eduka-  
cja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne  
i pedagogiczne* (s. 83–101). Kraków: Księgarnia  
Akademicka.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2019a). Z domu lub ze  
szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnico-  
wani ze względu na sposób i kontekst opano-  
wania języka. W: E. Lipińska i A. Seretny (red.),  
*Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach  
heterogenicznych* (s. 25–46). Kraków: Księgarnia  
Akademicka.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2019b). Współczesny  
polonista – nauczyciel polifunkcyjny czy wyspec-  
jalizowany? W: E. Lipińska i A. Seretny (red.),  
*Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach  
heterogenicznych* (s. 9–24). Kraków: Księgarnia  
Akademicka.
- Miodunka, W. (2018). Glottodydaktyka polonistyczna  
wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym.  
W: P. E. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji.  
Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*  
(s. 37–62). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017).  
*W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami  
z doświadczeniem migracji. Przewodnik dla nauczy-  
ciela*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej,  
Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Imi-  
grantów, Fundacja im. Mikołaja Reja. Pobrano  
z: <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). *Meto-  
dyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów  
z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Mate-  
matyka*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodo-  
wej, Centrum Badań nad Edukacją i Integracją  
Imigrantów, Fundacja im. Mikołaja Reja. Pobrano  
z: <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>
- Piasecka, M. (2016). *Język polski w Norwegii. Na przy-  
kładzie badań przeprowadzonych w polskich szko-  
łach w Oslo*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Podstawa (2017). *Podstawa programowa kształce-  
nia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa.  
Język polski*. Pobrano z: [https://www.ore.edu.pl/  
wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-  
komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf)
- Szybura, A. (2016a). Nauczanie języka polskiego  
dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów.  
*Języki Obce w Szkole*, 1, 112–117.
- Szybura, A. (2016b). Potrzeby językowe uczniów  
przybywających z zagranicy w zakresie nauczania  
języka polskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 99–105.
- Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a roz-  
wijaniem języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zasuńska, M. (red.) (2011). *Przewodnik dobrych  
praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów  
i psychologów*. Warszawa: MillerDruk. Pobrano  
z: [http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/  
files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf](http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf)
- Zbróg, P. (2005). *Wojna o kształcenie językowe*.  
Kielce: Wydawnictwo MAC.
- Żurek, A. (2018). *Strategie komunikacyjne osób dwu-  
języcznych. Na przykładzie polszczyzny odziedzi-  
czonej w Niemczech*. Kraków: Universitas.

### **Teaching methods for working with migrant students. Polish Language in grades 4–8**

The article, inspired by P. Gębał's idea of integrative and inclusive education (*Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018) presents some suggestions for applying teaching methods facilitating the process of learning Polish by migrant students during the second stage of education, i.e. in grades 4–8 of primary school. Our approach consists of 1) adapting existing teaching materials for native Polish students (adjusting the content of the readings and complementing them with exercises developing the integrated language skills of the students), and 2) applying student-activating and integrating methods and techniques that are typically used in teaching Polish as a foreign/second language. The paper also includes examples of such activities.

**KEYWORDS:** Polish language teaching, teaching Polish as a second language, migrant schoolchildren, applying PFL teaching methods in grades 4–8 of primary school.